



O Lugar do Brincar na Concepção Docente

The Role of Play in the Teaching Conception

Geina Severino Botelho

Mestra em Educação pela Universidad de La Empresa - UDE, Uruguai. Especialização em Orientação Educacional (Faculdades integradas de Jacarepaguá). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Tutora do Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil - ULBLA, 2007. Formadora do LEEI -2024 e Pro – LEEI/CNCA-2025 vinculada a Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Professora do Estado de Minas Gerais. Supervisora Pedagógica.

Odimar José Ferreira Porto

Doutor em Ciência da Educação pela Universidad Americana/Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Mestre em Engenharia de Produção pela Faculdade de Tecnologia da Universidade Federal Amazonas - UFAM. Professor da Prefeitura de Manaus/SEMED e Servidor Federal do IFAM.

Resumo: A presente investigação teve como objetivo compreender as concepções dos docentes do primeiro ano do ensino fundamental sobre ludicidade e sua incorporação em suas práticas docentes. Para tanto, foram sujeitos desta pesquisa seis educadoras regentes do 1º ano do ensino fundamental que participaram, em algum momento, do programa de formação de professores oferecido pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tais educadoras eram provenientes de seis escolas pertencentes a Superintendência Regional da cidade de Unaí (MG/Brasil), cidade com maior número de participantes no PNAIC. Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por utilizar os teóricos: Tardif (2000) para discutir as concepções e práticas docentes; Vygotsky (1989, 1984) com o qual se refletiu sobre o lúdico e o brincar; Kishimoto (2011,) que se refere ao lúdico por meio das brincadeiras e dos jogos; Santos (2007, 1997) sobre os conceitos de prática pedagógica e de formação docente e Soares (2004) define os conceitos de alfabetização e letramento. Metodologicamente, elegeu-se a abordagem qualitativa e descritiva. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação. Para a análise das informações coletadas, utilizou-se principalmente a abordagem de Bardin (2011, 1977) acerca da análise de conteúdo. Os resultados indicaram um paradoxo entre o que se concebe como educação lúdica e o que se faz na busca de materialização desta prática ao mesmo tempo em que os professores consideraram as atividades lúdicas primordiais e fundamentais, no momento de desenvolvê-las no contexto da sala de aula com os discentes, ainda encontram barreiras. Os dados evidenciam, portanto, que, embora discursivamente reconheçam a importância da ludicidade, ao relatarem as suas práticas pedagógicas as docentes evidenciaram que ainda enfrentam conflitos internos e externos para materialização da proposta de construção de conhecimento pautada em uma proposta lúdica de construção de conhecimento para alfabetizar letrando.

Palavras-chave: ludicidade; ensino fundamental; formação docente; prática pedagógica; alfabetização.

Abstract: The present investigation aimed to understand the conceptions of first-year elementary school teachers about playfulness and its incorporation into their teaching practices. To this end, the subjects of this research were six educators in the 1st year of elementary school who participated, at some point, in the teacher training program offered by the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). Such educators came from six schools belonging to the Regional Superintendency of the city of Unaí (MG/Brazil), the city with the largest number of participants in the PNAIC. For the development of this research, we chose to use the following theorists: Tardif (2000) to discuss teaching concepts and practices;

Vygotsky (1989, 1984), with whom he reflected on playfulness and playing; Kishimoto (2011) who refers to playfulness through games and games; Santos (2007, 1997) on the concepts of pedagogical practice and teacher training and Soares (2004) defines the concepts of literacy and teaching of letters. Methodologically, a qualitative and descriptive approach was chosen. To collect data, semi-structured interviews and observation were carried out. To analyze the information collected, Bardin's (2011, 1977) approach to content analysis was mainly used. The results indicated a paradox between what is conceived as playful education and what is done in the search for the materialization of this practice, at the same time that teachers considered playful activities to be primordial and fundamental, when developing them in the context of the classroom with students, they still encounter barriers. The data therefore shows that, although discursively they recognize the importance of playfulness, when reporting their pedagogical practices the teachers showed that they still face internal and external conflicts in materializing the proposal for building knowledge based on a playful proposal for building knowledge to teach literacy through of teaching of letters.

Keywords: playfulness; elementary education; teacher training; pedagogical practice; literacy.

INTRODUÇÃO

Segundo o caderno de apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC Brasil (2012, p. 5): “Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas.” O PNAIC configurou-se em um programa que ofereceu formação continuada a professores regentes de turma dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, objetivando contribuir com a formação dos professores alfabetizadores colaborando com o enriquecimento de suas práticas pedagógicas, de modo a garantir a criação de ambientes cada vez mais propícios à alfabetização.

Com o desejo de elevar o índice de alfabetização, ao longo do desenvolvimento do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, são apresentados quatro princípios que deveriam orientar as ações pedagógicas dentre estes destacamos o quarto princípio que embasa a proposta formativa e se constituiu como o ponto de partida desta pesquisa, uma vez que coloca a ludicidade como condição básica para a aprendizagem.

Atendendo a esse princípio, o programa do PNAIC disponibilizou aos professores materiais didáticos que sugerem, de forma explícita, o papel do lúdico e do brincar no processo de ensino, na prática desempenhada pelos educadores em suas salas de aulas.

Diante deste contexto, visando à complexidade e amplitude do tema, a nossa pretensão, ao desenvolver esta pesquisa, foi compreender as concepções dos professores do primeiro ano do ensino fundamental, sobre ludicidade e sua incorporação em suas práticas docentes, acerca da ludicidade.

Ao iniciar a busca por antecedentes, deparamos com o nosso primeiro desafio, a escassez de produções científicas voltados para a faixa etária a qual selecionamos para estudo o ensino fundamental.

Portanto, uma vez que observamos diversos estudos mencionado que o lúdico é, na educação infantil, considerado fundamental para o desenvolvimento da criança, recorreremos ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990, p. 13), com a intenção de verificar o que vem a ser definido como criança. O artigo 2º do referido documento apresenta que: “considera-se criança, para efeito desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]”. Assim, se o ensino fundamental se inicia aos seis anos de idade, temos um discente que ainda é criança.

No ECA, é ressaltado ainda que a essa criança deve ser garantida todas as oportunidades de aprendizagem. A priori vislumbra-se que a infância é a idade na qual a brincadeira e os jogos são atividades de muito valor para as crianças, que satisfazem as suas necessidades, desejos e fantasias, construindo e reconstruindo o mundo a sua volta. Deste modo, é fulcral que as atividades utilizadas no processo de materialização da prática pedagógica tenham um caráter lúdico.

Diante deste contexto indagamos:

- O que os docentes que trabalham nesta faixa etária, correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental, concebem como educação lúdica?

Para iniciar o processo de investigação, a hipótese de partida deste estudo foi o seguinte:

- O professor concebe a ludicidade mais como entretenimento do que como uma atividade que promove o desenvolvimento da criança.

Considera-se que a indagação supracitada, além de instigar e alimentar nosso interesse em desenvolver este estudo, constitui uma tarefa relevante como contribuição aos professores e instituições envolvidas, bem como ao próprio PNAIC.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ludicidade Prática Pedagógica e Letramento

De acordo com a visão sócio histórica de Vygotsky (1989), a brincadeira é algo próprio da infância; é nela que a criança cria e recria realidades usando os sistemas simbólicos. Para esse autor (1989, p. 109): “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

Vygotsky (1984) enfatiza ainda o papel do jogo no convívio social e cultural na formação do ser. Segundo ele, esse tipo de atividade pode prestar-se ao desenvolvimento de diversas habilidades, tais como cognitivas e afetivas. E, ainda, afirma que o brincar ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento da criança. O autor sustenta que a brincadeira é a principal atividade infantil, entendendo que ela possibilita a passagem de uma operação pautada na relação entre significado de um objeto concreto a outro, de modo que a criança passa a lidar com significados separados dos objetos.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das concepções de ludicidade de cinco autores renomados, destacando suas principais ideias e contribuições para a educação e o letramento. A seguir, apresentamos o quadro com as informações detalhadas.

SÍNTESE DAS CONCEPÇÕES DOS AUTORES SOBRE LUDICIDADE

AUTORES	CONCEPÇÃO DE LUDICIDADE	CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O LETRAMENTO
Vygotsky (1989;1994)	Brincadeira como criação e recriação de realidades; aprendizado na zona de desenvolvimento proximal.	Desenvolve habilidades cognitivas, sociais e afetivas.
Kishimoto (1999;2011)	Brincar e jogar favorecem o desenvolvimento global da criança.	Brincadeira como caminho para alfabetizar letando.
Santos (1997;2007)	Ludicidade é necessidade humana e deve ser planejada.	Formação do educador reflexivo; articulação teoria-prática.
Tardif (2000;2002)	A prática pedagógica como detonadora de teorias docentes.	Professor como sujeito autônomo que constrói saberes.
Dinello (2016)	O jogo desenvolve motricidade, afetividade e socialização.	Jogos abrem portas para a aprendizagem significativa.

Fonte: Elaboração dos autores, 2025

A partir das concepções apresentadas no quadro acima, é possível perceber a riqueza e diversidade das perspectivas teóricas sobre ludicidade e sua importância para a educação e o letramento. Essas contribuições teóricas podem servir como base para a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, que valorizem o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e promovam o desenvolvimento integral dos discentes. Nesse sentido, a educação com abordagem lúdica se destaca como uma possibilidade de tornar o aprendizado mais atraente, significativo e prazeroso, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, autônomos e engajados.

Kishimoto (1999, p. 56), ao refletir sobre a ludicidade, afirma que o desenvolvimento global da criança ocorre por intermédio do lúdico na prática pedagógica. Brincar e jogar são atividades fundamentais para que a criança desenvolva, de maneira equilibrada, suas relações com o mundo e com as pessoas que as rodeiam. Neste aspecto, na instituição escolar o brincar, e o jogo desempenham papéis fundamentais quando se trata da aquisição de valores, hábitos e atitudes saudáveis no relacionamento com outros indivíduos.

De acordo como Kishimoto (2011, p. 32), “ao atender necessidades infantis, o jogo tornar-se forma adequada para a aprendizagem [...]”. O brincar auxilia a criança contribuindo para trabalhar as emoções. Ademais, as brincadeiras podem contribuir no trato dos conflitos gerados no convívio com seus pares e, ainda, na formação de sua individualidade e de sua vivência social. O lúdico na educação, no desenvolvimento da prática pedagógica, partindo deste contexto, representa um vasto campo de possibilidades quando o foco é a construção do conhecimento, o alfabetizar letando.

O letramento é uma prática social, “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas

habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2004, p. 72). Cabe ressaltar que o conceito de letramento engloba fenômenos complementares, já que ambos tratam da leitura e da escrita, porém são diferentes. O termo letramento traz a necessidade da apropriação da escrita e leitura para uma efetiva prática social do indivíduo, ao passo que o conceito de alfabetização trata somente do ensino e da aprendizagem das relações entre fonema grafema.

A distinção entre alfabetização e letramento é fundamental para entender o processo de aquisição da língua escrita. Enquanto a alfabetização se concentra na aprendizagem do sistema de escrita, o letramento envolve o uso social da leitura e escrita em contextos reais. O quadro-resumo a seguir destaca as principais diferenças entre esses dois conceitos, proporcionando uma visão clara dos objetivos e resultados esperados em cada um deles.

QUADRO-RESUMO – DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ASPECTO	ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
FOCO	Aprender o sistema de escrita (relação grafema-fonema).	Uso social da leitura e escrita
OBJETIVO	Decodificar símbolos.	Apropriar-se da leitura e escrita em contextos reais.
RESULTADOS ESPERADOS	Ler e escrever convencionalmente.	Ler, escrever e compreender em situações cotidianas.

Fonte: Elaboração dos autores, 2025

Essa distinção entre alfabetização e letramento é crucial para os educadores, uma vez que permite uma abordagem mais eficaz no ensino da língua escrita. Ao entender as diferenças entre esses dois conceitos, os docentes podem desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades dos alunos, promovendo não apenas a decodificação de símbolos, mas também a apropriação da leitura e escrita em contextos reais e significativos. Além disso, é fundamental que essas estratégias sejam permeadas pelo uso do lúdico, que pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e eficaz, permitindo que os alunos se apropriem da língua escrita de forma natural e significativa.

No entendimento de Santos (2007), ao refletir sobre a formação de professores, afirma que “o lúdico servirá de suporte na formação do educador, com o objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis” (Santos, 2007, p. 41). A ludicidade, neste sentido, não deve ser algo livre, ocasional, mas deve ser planejada, carregando o propósito de chegar a um objetivo já definido.

Santos (1997, p. 12) frisa que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. Se o brincar é uma necessidade humana, os educadores que ainda não a descobriram como ferramenta devem buscar compreender como, quando ela pode e deve ser utilizada para facilitar o desenvolvimento social, pessoal e até mesmo cultural da criança, para que esta venha a contribuir efetivamente na sociedade quando adulto.

A ludicidade é um elemento fundamental na prática pedagógica docente, pois oferece uma variedade de benefícios para o desenvolvimento integral dos alunos.

A seguir, apresentamos o quadro, que destaca os principais benefícios do lúdico em diferentes áreas de desenvolvimento, proporcionando uma visão geral das possibilidades de aplicação na prática educacional.

BENEFÍCIOS DO LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÁREA DE DESENVOLVIMENTO	BENEFÍCIOS	EXEMPLOS
COGNITIVO	Estimula raciocínio lógico e criatividade.	Jogos de montar, desafios matemáticos.
AFETIVO	Trabalha emoções e autoestima.	Dramatizações e contações de história.
SOCIAL	Melhora relações interpessoais e resoluções de conflitos.	Jogos cooperativos.
MOTOR	Desenvolve coordenação e lateralidade.	Brincadeiras ao ar livre circuitos.

Fonte: Elaboração dos autores, 2025

A partir dos benefícios apresentados no quadro acima, é possível perceber a abrangência da ludicidade na prática pedagógica. Ao incorporar atividades lúdicas em sala de aula, os educadores podem promover o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando suas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Isso pode contribuir para a formação de indivíduos mais criativos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios da vida. Nesse sentido, a prática profissional docente, entendida como o conjunto de saberes utilizados no cotidiano para desempenhar as tarefas pedagógicas, pode ser enriquecida pela incorporação da ludicidade, tornando-se um espaço fértil para a formulação de teorias e práticas inovadoras, como destaca Tardif (2000) ao afirmar que a prática pedagógica é o detonador para a formulação das próprias teorias docentes.

Ao tratar da definição da prática profissional, Tardif (2000, p. 10) a apresenta como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Tal afirmação pode ser tomada como a possível porta de entrada para a definição de teorias acerca da prática pedagógica. Entendemos, assim, que na prática pedagógica reside o detonador para a formulação das próprias teorias dos professores. Neste sentido, o: “[...] professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2000, p. 115).

Na concepção de Tardif (2002), os docentes não se constituem somente de transmissores de saberes, mas podem redescobrir-se como autônomos, assumindo a responsabilidade sobre a sua prática pedagógica. Neste sentido, é importante perceber que o autor coloca o professor não como um mero técnico que aplica teorias, mas sim como um profissional autônomo capaz de construir seu conhecimento e orientar suas práticas a partir da sua própria experiência.

De acordo com Lopes (2001), ao propormos o estudo das concepções e práticas do ensino, buscamos, de alguma forma, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino universitário, da formação docente. Assume-se o compromisso de não somente conhecer os pensamentos dos professores, mas também de

lhes dar o devido valor como importante elemento de informação para a tomada de decisões no contexto educacional, a partir da divulgação dos resultados deste trabalho, e ainda sugerir a esses profissionais a reflexão acerca de suas próprias concepções de ensino, da aprendizagem, do lúdico.

Muitas vezes, uma prática que valoriza o lúdico nas instituições formais de educação é compreendida como perda de tempo, improviso, falta de planejamento, despreparo do educador. Tal visão se sustenta em nome de propostas e planejamentos conteudistas, de modo que os direitos de aprendizagem dos alunos são violados e negligenciados por educadores que se autodefinem como comprometidos com a construção do saber. A esse respeito, Marcellino (2013) argumenta que a preocupação em preparar o aluno para no futuro ser bem-sucedido, frequentemente, furta da vida da criança o direito de desfrutar de momentos que envolvam as atividades lúdicas; sendo assim, a ludicidade nas instituições formais de educação acaba sendo consumida pelos extensos conteúdos e objetivos pedagógicos que almejam trabalhar e consolidar com os alunos.

Santos (1997) traz contribuições fundamentais quando acrescenta o valor do lúdico na formação do educador e, ainda, acrescenta que o lúdico é uma necessidade básica não só da criança, mas de todo ser humano.

Para Kishimoto (1999), o brinquedo é algo que terá sempre uma relação com o tempo de infância do indivíduo adulto, com representações ligadas a sua memória e imaginação. Não se pode reduzir o vocábulo “brinquedo” a pluralidade de sentido do jogo, por sugerir a criança, ter uma dimensão material, cultural e técnica. Quando objeto, será sempre suporte de brincadeira. Um material propício para fazer fluir o imaginário infantil.

Neste contexto Kishimoto (1999), frisa que jogo, brincadeira e brinquedo não podem ser confundidos, mesmo sabendo que todos relacionam diretamente com a criança. Segundo a autora na atualidade a visão de infância é engrandecida, com as concepções psicológicas e pedagógicas, que concebem o papel do brinquedo, da brincadeira, com agente que coopera para a ampliação e para a construção do conhecimento das crianças.

Para Dinello (2007), o jogo como impulso lúdico é capaz de desenvolver a motricidade, a afetividade e a socialização do ser humano. Isso acontece através de manifestações gratuitas de alegria interna de quem joga. Nesta direção, os jogos abrem portas para a aprendizagem.

Partimos do princípio de que, na alfabetização e no letramento, o que se busca é uma alternativa, para que a criança se alfabetize de forma plena, dando significado e aplicabilidade ao que se aprende em sala de aula na sua rotina do dia a dia, buscando uma formação global. Ao voltarmos nosso olhar ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encontramos a fundamentação para uma prática pedagógica que valorize a ludicidade.

Deste modo, se a criança e o adolescente gozam de todos os direitos, e os dois documentos aqui mencionados – primeiro o Estatuto da Criança e Adolescente e na sequência à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, que rege a educação nacional

–, preconiza que aos educandos devem ser oferecidas todas as oportunidades para garantia do seu pleno desenvolvimento. Logo, sendo o brincar algo inerente à criança, assim como aponta o autor Dinello (2007), para que o educando aprenda de forma global é necessário que aprenda com prazer, que encontre um sentido para atribuir ao conhecimento que está sendo ou buscando ser assimilado, consolidado e construído.

Em virtude da importância da ludicidade, motivos já expostos acima, um conhecimento naqueles moldes tem por obrigação proporcionar ao educando a oportunidade de que, tendo agregado o que lhe foi ensinado, tenha a destreza de utilizá-lo em benefício da construção de um mundo que considere melhor.

Nas palavras do próprio psicólogo, “a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (Vygotsky, 1984, p. 97). Ou seja: aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha.

Vygotsky defende a ideia de que o ensino deve partir do conhecimento que a criança já tem consolidado, tornando-a capaz de ampliar e construir novos conhecimentos, iniciando do que já sabe.

Por conseguinte, as atividades lúdicas tornam-se essenciais, podendo ser entendidas como fundamentais no processo de aprender. O brincar abre caminho para o pensamento lógico, permitindo o avanço do raciocínio. Assim, estabelece ou, pelo menos, cria condições para que se estabeleçam contratos sociais, oportunizando ao discente a satisfação de desejos, o desenrolar de suas habilidades e a superação de suas dificuldades em relação aos conflitos enfrentadas no coletivo, junto a seus pares durante o processo de construção de aprendizagem.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM



Fonte: Canva, 2025

Segundo Kishimoto (2017) a brincadeira é impregnada de emoção e atividade. Para a criança, a brincadeira é inocente, carregada de pureza. A caracterização da brincadeira como “inocente, carregada de pureza” reflete o fato de que a criança se engaja na atividade pôr um fim em si mesmo, sem objetivos pedagógicos ou

pressões externas. É uma manifestação livre e espontânea de sua alegria interna. Essa pureza é crucial, pois garante que a aprendizagem e o desenvolvimento que ocorrem durante o brincar sejam genuínos, motivados pelo prazer e pela curiosidade, e não pela obrigação.

O jogo, as brincadeiras e o brinquedo considerados lúdicos para Kishimoto, pode tornar-se um instrumento valioso para que o adulto se insira no mundo infantil, um facilitador, no sentido de aproximação e inserção do conteúdo planejado à rotina do educando, favorecendo a construção do conhecimento e do letramento. A atividade física e mental (o fazer) está sempre ligada ao mundo afetivo (o sentir), o que significa que, ao brincar, a criança não apenas se move e interage, mas também processa sentimentos, resolve conflitos e constrói sua identidade emocional.

A autora ainda realça que, ao recorrermos às práticas lúdicas na educação, devemos ter em mente que a criança quando brinca deve potencializar o seu desenvolvimento. Portanto, o educador deve ser visto como um agente com potencial transformador que proporcione ao educando construir conhecimentos de forma concreta, que seja alfabetizado nos moldes do letramento:

Em suma, o brincar, algo que a criança manifesta naturalmente, é visualizada como um caminho para a vida saudável, equilibrada e estruturada. As brincadeiras, os brinquedos, os jogos e a manipulação de materiais concretos podem configurar-se em valiosos meios para a construção de aprendizagem que contribuam para a formação integral da criança, uma alfabetização que também englobe o letramento.

METODOLOGIA

Buscando alcançar os objetivos propostos nesta investigação, optamos pela abordagem qualitativa e descritiva, o local desta investigação foram 6 escolas públicas estaduais, situadas no Estado de Minas Gerais na cidade de Unaí (MG/Brasil), cidade com maior número de participantes no PNAIC na superintendência regional. Os sujeitos foram 6 docentes regentes de turmas do primeiro ano do ensino fundamental que participaram, em algum momento do programa, no processo de formação de professores oferecido pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os instrumentos de coleta de informações foram a entrevista semiestruturada e a observação simples. Ela teve objetivo de verificar, em uma escala de 01 a 06, o nível de prontidão e satisfação das docentes ao responder à entrevista. Ademais, ficou aberto no roteiro um espaço para outras informações, caso fosse necessário o registro de outras questões que poderiam ser pertinentes no momento da análise dos resultados.

Para proceder a análise das informações coletadas, optamos pela abordagem de Bardin (2011, 1977) a análise de conteúdo.

Para a análise e uma reflexão mais sólida e eficaz das informações coletadas no trabalho de campo, fez-se necessário algo mais do que a somente leitura do material coletado na entrevista. Ao optar por uma técnica auxiliar, a pesquisadora voltou o seu olhar não só no sentido de “compreender o sentido da comunicação

(como se fosse um receptor normal)”, como também de “desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem da entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (Bardin, 1977, p. 41).

A partir disso, apresentaremos a análise e a discussão das questões elencadas na categoria definida a seguir: Concepções docentes: o paradoxo entre teoria e prática.

Visando fundamentar teoricamente as análises das concepções dos docentes acerca da ludicidade a pesquisa está ancorada nos ensinamentos de autores como: Tardif (2000) para abordar as concepções e práticas docentes; Vygotsky (1989, 1984) com o qual se refletiu sobre o lúdico e o brincar; Kishimoto (2011) que se refere ao lúdico por meio das brincadeiras e dos jogos; Santos (2007, 1997) sobre os conceitos de prática pedagógica e de formação docente e Soares (2004) sobre alfabetização e letramento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao falarmos de uma concepção geral de ludicidade, notamos que as docentes a compreendem como algo capaz de impulsionar a educação e construir uma aprendizagem que tenha significado para o discente.

Existe, portanto, um paradoxo entre o que concebem como ludicidade e o que manifestam fazerem em suas práticas para materializar as próprias concepções. Notamos que as docentes estão em uma “guerra interior” com seus próprios conceitos. Ao mesmo tempo que acreditam em uma educação transformadora que pode acontecer por meio de uma prática lúdica, por outro ângulo, ao pensarem na materialização do trabalho em sala de aula, esbarram em obstáculos que elas mesmas criam, devido aos seus conflitos internos e preceitos que carregam sobre como deveria ser a educação – como, por exemplo, o conteúdo que devem desenvolver, a hierarquia entre educando e educador, dentre outros que adquiriram no desdobrar da sua formação.

A ludicidade é frequentemente concebida como uma ferramenta transformadora na educação, capaz de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a realidade da prática docente pode apresentar paradoxos que dificultam a materialização dessas concepções. O quadro a seguir apresenta o paradoxo entre a concepção e a prática da ludicidade docente, destacando os principais aspectos e desafios enfrentados pelos professores.

PARADOXO ENTRE CONCEPÇÃO E PRÁTICA DA LUDICIDADE DOCENTE

ASPECTO	DESCRIÇÃO
PARADOXO IDENTIFICADO	As docentes concebem a ludicidade como ferramenta transformadora, mas não conseguem materializar essa concepção plenamente em suas práticas.
CONFLITO INTERNO	“Guerra interior” entre crenças e ações pedagógicas; dificuldades em alinhar teoria e prática.
CRENÇA CENTRAL	Educação transformadora pode acontecer por meio de práticas lúdicas.
OBSTÁCULOS PERCEBIDOS	Obstáculos criados pelas próprias docentes, decorrentes de conflitos internos e preceitos adquiridos na formação (conteúdo obrigatório, hierarquia professor-aluno, entre outros).
CONSEQUÊNCIA	A prática lúdica fica limitada ou parcial, dificultando sua incorporação plena como metodologia transformadora.

Fonte: Elaboração dos autores, 2025

Esse paradoxo entre a concepção e a prática da ludicidade docente destaca a complexidade da implementação de práticas pedagógicas inovadoras. É fundamental que os educadores reflitam sobre seus próprios conflitos internos e obstáculos percebidos, buscando superar as limitações e incorporar plenamente a ludicidade como uma metodologia transformadora em suas práticas. Essa reflexão é particularmente relevante quando consideramos a hipótese de que os professores concebem a ludicidade mais como entretenimento do que como uma atividade que promove o desenvolvimento da criança.

Diante desse contexto, a nossa hipótese de que o professor concebe a ludicidade mais como entretenimento do que como uma atividade que promove o desenvolvimento da criança se confirma parcialmente.

Se no campo das ideias as docentes concebem a ludicidade com potencialidade para transformar a educação promover o desenvolvimento do educando, no campo concepção prática as coisas já são um pouco diferentes.

A ludicidade é um conceito complexo que pode ser compreendido de diferentes maneiras, dependendo da perspectiva teórica ou prática. O próximo quadro apresenta um comparativo entre a concepção teórica e a prática da ludicidade, destacando as principais diferenças e semelhanças entre essas duas perspectivas. Essa comparação pode ajudar a entender melhor como a ludicidade é concebida e implementada na prática educacional.

COMPARATIVO ENTRE A CONCEPÇÃO TEÓRICA E A PRÁTICA DA LUDICIDADE

ASPECTO	CONCEPÇÃO TEÓRICA	CONCEPÇÃO PRÁTICA
VISÃO SOBRE A LUDICIDADE	Ferramenta com potencial para transformar a educação e promover o desenvolvimento da criança	Frequentemente vista mais como entretenimento ou atividade recreativa
OBJETIVO PRINCIPAL	Desenvolvimento integral do educando	Ocupação do tempo, distração ou prazer imediato
AÇÃO DOCENTE	Planeja atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica	Nem sempre consegue materializar a ludicidade de forma transformadora
GRAU DE ALINHAMENTO COM A HIPÓTESE	Confirma a intenção de promover o desenvolvimento	Confirma parcialmente: prática nem sempre reflete a concepção teórica

Fonte: Elaboração dos autores, 2025

Esse comparativo entre concepção teórica e prática da ludicidade destaca a complexidade da implementação de práticas pedagógicas lúdicas inovadoras. É evidente que, embora a ludicidade seja concebida como uma ferramenta transformadora em teoria, na prática, ela pode ser reduzida a uma atividade recreativa ou de entretenimento. Isso sugere que é necessário um maior alinhamento entre a teoria e a prática, para que a ludicidade possa cumprir seu potencial de promover o desenvolvimento integral do educando. Nesse sentido, nossos achados apontam para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a prática docente e a forma como a ludicidade é implementada em sala de aula.

A prática pedagógica exercida pelas docentes, segundo seus relatos apresenta indícios de que paulatinamente vem sendo transformada no sentido de que o lúdico seja algo que promova o desenvolvimento da criança. Por essa vertente, este campo ainda tem muito por fazer para que a educação lúdica seja incorporada à prática pedagógica como uma metodologia de ensino com potencial para transformar a educação.

Partindo do princípio definido por Lopes (2001), reconhecer as concepções dos profissionais da educação, envolvidos na prática pedagógica, é, de certa forma, uma maneira de promoção e favorecimento para que seja aperfeiçoada aprendizagem de uma forma geral. Em virtude disso, dar vez e ouvir ao professor alfabetizador é comprometer-se com a qualidade e a melhoria da educação. E, ainda, se isso se tornasse uma prática, a educação estaria dando um passo significativo em direção à construção de uma aprendizagem mais significativa e harmônica no sentido de oportunizar uma reflexão entre teoria e prática, primando a sua aproximação, diminuindo, assim, a utopia entre uma e outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossas análises, podemos considerar que, no campo das concepções das docentes, é apontada a necessidade de uma formação global da criança. O uso da ludicidade na prática pedagógica, segundo elas, estimula a capacidade, a vontade de aprender do discente, promovendo a construção tanto individual quanto coletiva do conhecimento e com potencial para a formação de conceito. Por outro lado, no campo da concepção da prática pedagógica, isso ainda é uma incógnita.

Ressaltamos que este trabalho foi válido para que cada profissional iniciasse uma autorreflexão acerca do seu fazer pedagógico, bem como a sua concepção de ludicidade e ainda as modificações e transformações ocorridas em sua prática em decorrência disso e mais as que ainda são necessárias. O entendimento de formação continuada remete a esse exercício de articulação entre teoria e prática; a práxis é uma prática social, portanto não fala por si só, precisa do estabelecimento de uma relação teórica.

A ludicidade, que se materializa no jogar, brincar, está intimamente relacionada ao ato de ensinar e aprender. Na brincadeira e nos jogos, pode residir

a base daquilo que, no futuro, auxiliará a criança na assimilação de conceitos importantes para a construção e a acomodação do saber. Neste sentido, o lúdico pode ser compreendido como uma proposta educacional com potencial para o enfrentamento das mazelas existentes no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo o analfabetismo, restando ao professor a ação protagonista para desvelar os meandros que deverá seguir para chegar a essa fórmula singular de aprender de cada educando.

Os resultados indicam que temos, ainda, um longo caminho pela frente se quisermos sanar as contradições entre o que se concebe quando se trata da teoria e a prática, para transformar a ludicidade em uma metodologia de construção de conhecimento na educação.

Diante da soma de todo o exposto, é notória a necessidade de que a ludicidade seja reconhecida e a ela atribuída o seu real valor e lugar, não só na educação infantil, mas também na alfabetização e no letramento dos alunos do ensino fundamental para que estes obtenham resultados positivos na sua jornada estudantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13/06/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

DINELLO, Raimundo. **Expressão Ludocriativa**. Tradução Luciana Faleiros C. Salomão. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil: jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **O currículo como nó: implicações para a formação docente**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2001. p. 197-212.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS. Santa Marli Pires dos. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS. Santa Marli Pires dos. **O Lúdico na formação do educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: Dp& A editora, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.