UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FELIPE DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA LOCALIZADA A SUDOESTE DE MATO GROSSO

CÁCERES-MT
2026

PATRÍCIA FELIPE DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA LOCALIZADA A SUDOESTE DE MATO GROSSO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rosely Aparecida Romanelli

CÁCERES-MT

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

S586i Silva, Patrícia Felipe da.
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA LOCALIZADA A SUDOESTE DE MATO GROSSO / Patrícia Felipe da Silva. - Cáceres, 2026.
165f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Rosely Aparecida Romanelli.

1. Procedimentos artísticos. 2. Brincadeiras. 3. Lúdico. 4. Alfabetização. 5. Pedagogia Waldorf. I. Romanelli, Rosely Aparecida. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 373.22

PATRÍCIA FELIPE DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA LOCALIZADA A SUDOESTE DE MATO GROSSO

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

gov.br
Documento assinado digitalmente
ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Data: 26/05/2026 16:38:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(a) Rosely Aparecida Romanelli (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

gov.br
Documento assinado digitalmente
IARE SANDRA COOPER
Data: 26/05/2026 18:48:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(a) Dr.ª Iarê Sandra Cooper (Membro Externo – Unespar)

gov.br
Documento assinado digitalmente
VILMAR ALVES PEREIRA
Data: 26/05/2026 16:45:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(o) Vilmar Pereira (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 22/04/2026

COMO SER FORTE ENQUANTO SOU!

Ser forte diz que é remar contra a maré.
Ser forte diz que é ser um super-herói.
Ser e pertencer.
Ser forte é dizer quem você é.
Ser forte é se transformar, moldar-se, permitir.
É fazer uma mutação de lagarta para borboleta.
Ser forte é voar e sobrevoar os lugares, é revisitar o conhecido.
Ser forte é reconhecer as suas fragilidades e exaltar as suas potencialidades.
Ser forte é ser sensível em seu dizer, é abraçar, é pegar na mão e dizer:
– Vai lá, você consegue. [...]

(Patrícia Felipe da Silva).

Neste percurso, que percorri com muitas dores, alegrias, gratidão e muito conhecimento, o aprendizado foi constante e as discussões em torno de refletir sobre o pensar foram intensas e gratificantes.

Quero agradecer a quem me segurou a mão e sei que não me abandonou, mesmo nas dores do aprender, mesmo na alegria do saber, no sorriso em um entardecer e nas alegrias de minhas conquistas: Deus. Dizem que sonhar não paga nada e realmente não paga.

A minha orientadora, professora Rosely Aparecida Romanelli, pelas leituras que me proporcionaram um novo olhar diante de várias situações no campo da educação e no campo cognitivo. E, no campo afetivo, pelo aprendizado que levarei comigo, pelo carinho e respeito, pelo incentivo em não desistir e tentar submeter o projeto no ano seguinte.

Ao meu marido, José Roberto Gonçalves, que me deu sempre apoio e me incentivou a ir atrás de meus sonhos; e ao meu filho amado, Enzo Felipe Gonçalves da Silva, que nas noites de leitura, tem me acompanhado por estar na fase da alfabetização, despertou-se juntamente comigo.

Aos meus pais, mesmo sendo analfabetos, sempre nos incentivaram a estudar para ter um futuro melhor, dedicando-se, na medida do possível, a nos dar uma educação, porque sabiam que ela poderia nos transformar, já que o conhecimento muda as pessoas, como de fato mudou.

Aos meus irmãos que estiveram sempre ao meu lado para que eu conseguisse fazer este sonho se tornar real, me aconselhando, me amando e se doando na minha caminhada.

A toda a minha família, ao ver o meu esforço sempre me incentivou a não desistir.

As duas amigas Rosemeire, Luciana e eu, que juntas formamos o trio das “Cristas”, nome dado a todo esforço das três em tentar fazer o mestrado, e Deus foi tão bom que

conseguimos fazê-lo juntas, que foi sonhado, realizado e concretizado. Subimos a rampa do PPGEdu, pegadas nas mãos como no sonho. Foi muito agradável aprender, por meio do sorriso, da lágrima, experimentando outras facetas do Mestrado.

Agradeço à Banca Examinadora pela leitura do meu trabalho e pelas sugestões. Ao professor Vilmar Pereira, que me acolheu com suas palavras sinceras e amigas me direcionando de forma ímpar. A professora Iarê Sandra Cooper, que me abraçou e me acolheu com suas contribuições.

Aos meus amigos e irmãos de alma Francisca das Chagas Barboza da Silva e Altyeri Dalles.

A minha sogra que tem me ajudado muito nesta trajetória.

Aos meus cunhados e cunhadas que me fortaleceram na esperança de continuar a trilhar o caminho da educação.

Aos meus amigos queridos, que presenciaram as várias tentativas de ingresso, que, com palavras amigas, carinhosas, me encorajavam para que eu não desistisse e tentasse novamente.

À Diretora Elismar, que sempre me apoiou e acreditou em minha proposta de pesquisa.

Às professoras e aos alunos da escola que aceitaram participar da pesquisa.

As minhas madrinhas Zanilda e Aedir, que me deram a oportunidade de trabalhar em uma escola na periferia de Cuiabá, por acreditar na força do lúdico; não deixei que aquelas crianças deixassem de vivenciar momentos insubstituíveis em suas vidas, mesmo utilizando pouco recurso e materiais recicláveis.

Aos colegas de trabalho por compreenderem que a pesquisa é importante e muito valiosa no campo da educação e, principalmente, na atualidade.

Enfim, a todos que entendem que a mudança precisa, sim, acontecer... em pequenos aspectos, mas que com certeza fará uma grande diferença para as nossas crianças.

Quem pretende educar e ensinar deve operar justamente com aquilo que se passa nas profundezas da alma humana.

(Rudolf Joseph Lorenz Steiner, 2003, p. 61)

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), e se vincula ao Grupo de Pesquisa em Pedagogia Waldorf, cadastrado no DGP-CNPq, no projeto "A influência da mídia no desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens". A pesquisa foi realizada em uma escola municipal no interior de Mato Grosso. O interesse de investigar a importância do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem emergiu a partir da percepção, no espaço escolar e no meio social, da aceleração dos processos cognitivos das crianças, muitas vezes, voltados ao alcance de metas e em detrimento da valorização do brincar. Considera-se que o processo cognitivo é contínuo, sendo necessário estimular e criar momentos que favoreçam uma aprendizagem leve, significativa e prazerosa. O objetivo da pesquisa consiste em compreender de que forma as práticas lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, localizada a sudoeste de Mato Grosso, bem como analisar suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio da revisão integrativa, os estudos evidenciaram a existência de poucas produções e pesquisas que abordam a Pedagogia Waldorf no contexto das escolas públicas brasileiras. O intuito foi observar como as atividades lúdicas são desenvolvidas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, analisando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação cognitiva e social dos estudantes. Os estudos foram realizados com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, que se encontram em processo de alfabetização. Metodologicamente, a pesquisa orientou-se pelos princípios da fenomenologia hermenêutica, caracterizando-se como um estudo empírico de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizados roda de conversa, entrevista semiestruturada e questionário. Os resultados evidenciam que as professoras da escola investigada desenvolvem práticas que incorporam o lúdico e as brincadeiras no processo de alfabetização, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança. Tais práticas favorecem aspectos sociais, cognitivos e afetivos, promovendo o engajamento dos alunos no ambiente escolar de maneira efetiva e respeitosa.

Palavras-Chaves: Procedimentos artísticos. Brincadeiras. Lúdico. Alfabetização. Pedagogia Waldorf.

SUMMARY

This dissertation falls within the research line Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at the State University of Mato Grosso (Unemat), and is linked to the Waldorf Pedagogy Research Group, registered with DGP-CNPq, in the project "The influence of media on the cognitive development of children and young people". The research was conducted in a municipal school in the interior of Mato Grosso. The interest in investigating the importance of play, games and activities in the teaching-learning process emerged from the perception, in the school environment and in the social environment, of the acceleration of children's cognitive processes, often focused on achieving goals and to the detriment of valuing play. It is considered that the cognitive process is continuous, and it is necessary to stimulate and create moments that favor light, meaningful and enjoyable learning. The objective of this research is to understand how play-based practices are used in the literacy process of first-grade students in a public school located in southwestern Mato Grosso, as well as to analyze their contributions to the integral development of children. Through an integrative review, the studies revealed a scarcity of research addressing Waldorf pedagogy in the context of Brazilian public schools. The aim was to observe how play-based activities are developed, both inside and outside the classroom, analyzing their contributions to the teaching-learning process and to the cognitive and social development of students. The studies were conducted with first-grade elementary school students who are in the process of becoming literate. Methodologically, the research was guided by the principles of hermeneutic phenomenology, characterizing itself as an empirical study of a qualitative nature. Data collection methods included group discussions, semi-structured interviews, and questionnaires. The results show that the teachers at the school studied develop practices that incorporate play and games into the literacy process, contributing significantly to the child's overall development. These practices favor social, cognitive, and affective aspects, promoting effective and respectful student engagement in the school environment.

Keywords: Artistic procedures. Playful. Games. Literacy. Waldorf Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
ASPs	– Programas de Atividades no Contraturno Escolar (After-School Programs)
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CDCE	– Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
ERIC	– Education Resources Information Center (Centro de Informação de Recursos Educacionais)
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	– Organização Mundial da Saúde (World Health Organization – WHO)
PCDs	– Pessoa com Deficiência
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PSDB/AL	– Partido da Social-Democracia Brasileira - Alagoas
RSL	– Revisão Sistemática de Literatura
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	– Transtorno do Espectro Autista
PPGEEC	– Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Ensino
PPGEdu	– Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICEF	– United Nations International Children’s Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de artigos encontrados na plataforma CAPES 44
Tabela 2 – Buscas realizadas no programa PPGEdu 48
Tabela 3 – Busca realizada na plataforma ERIC 54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Resultado das pesquisas (busca avançada) 44
Quadro 2 –Resultado da pesquisa realizada no programa do PPGEdu 48
Quadro 3 – Artigos analisados na plataforma ERIC 54
Quadro 4 – Perfil das professoras entrevistadas 95
Quadro 5 –Análise interpretativa dos fenômenos 97
Quadro 6 – Segunda entrevista comparado os fatos e desvendando os fenômenos 112
Quadro 7 – Análise interpretativa da roda de conversa com as crianças 119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincadeiras no parque ---------- 87
Figura 2 – Crianças no parque ao ar livre ---------- 87
Figura 3 – Desenho e pintura livre produzido por aluno ----------121
Figura 4 – Desenho livre produzido por aluno ----------121
Figura 5 - Brincar livre em contato com a natureza----------128
Figura 6- Arte e teatro na escola----------132
Figura 7 - Desenho como meio de expressão----------135

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO 16
1.1 Início da jornada: tempo para crescer e aprender 17
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA TRAJETÓRIA FENOMENOLÓGICA .. 21
2.1 Contextualizando o problema e os objetivos 24
2.1.1 Local da pesquisa 25
2.2 Revisão integrativa: a arte das brincadeiras, dos jogos e do lúdico no processo de ensino aprendizagem 27
2.2.1 Pré-análise dos materiais 29
2.2.2 Análise dos materiais: definição das plataformas de pesquisa e escolha de critérios de inclusão e exclusão de trabalhos 31
2.2.3 Pesquisa com os descritores “Vygotsky”, “lúdico”, “alfabetização” e “brincadeira” 31
2.2.4 Pesquisa com os descritores “Piaget” e “lúdico” 34
2.2.5 Pesquisa com os descritores “Piaget” e “brincadeira” 36
2.2.6 Pesquisa com os descritores “Vygotsky” e “lúdico” 37
2.2.7 Pesquisa com os descritores “Vygotsky” e “brincadeira” 39
2.2.8 Os resultados das pesquisas (busca avançada) 44
2.2.9 Pesquisa com os descritores “Pedagogia Waldorf”, “brincadeiras” e “lúdico”. 47
2.2.10 Pesquisa com os descritores “playful”, “fun” e “literacy”, que correspondem em português a “lúdico”, “brincadeiras” e “alfabetização” 54
3. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS LÚDICAS NO ENSINO APRENDIZAGEM 60
3.1 Fundamentos de Jean Piaget 63
3.2 Fundamentos de Lev Vygotsky 65
3.3 Fundamentos da Pedagogia Waldorf 68
3.4 A prática lúdica na pedagogia Waldorf 71
3.5 A Construção do saber na Pedagogia de Rudolf Steiner 76
3.6 Aprender ludicamente brincando: à luz dos fundamentos legais 79
3.7 O sentido do brincar livre em contato com a natureza: uma leitura fenomenológica 85
4. A SUSPENSÃO COMO ATO DE COMPREENSÃO: O INÍCIO DE UMA ESCUTA FENOMENOLÓGICA 89

4.1 Um olhar interpretativo do cotidiano escolar 90
4.2 Didática em movimento: um espaço de transformação 92
4.3 Análise dos dados 94
4.3.1 Condução ética e a interrogação: ouvir com sensibilidade 96
4.3.2 O reencontro com a experiência: vozes que se revelam novamente 111
4.3.3 O Lúdico fala: na concepção das crianças 117
5. TEMPO VIVIDO, IMAGINAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: POR UMA PEDAGOGIA DA LUDICIDADE 124
5.1 Valores e princípios da Pedagogia da Ludicidade 125
5.2 Entrelaçamento com a Pedagogia Waldorf 129
5.3 Ludicidade, teatro e arte: a formação da sensibilidade 130
5.4 O papel do professor na Pedagogia da Ludicidade 133
5.5 Desafios da Pedagogia da Ludicidade 136
6. O QUE SE REVELA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA 140
REFERÊNCIAS 146
APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP APROVADO 155
APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E QUESTIONÁRIO 160
APÊNDICE C - PERGUNTAS REFERENTE A SEGUNDA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS 162
APÊNDICE D - PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS 163
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS 164

1. APRESENTAÇÃO

> *Na estrada, ponho meu corpo a ventos. Aves me reconhecem pelo andar.*
>
> (Manuel de Barros, 2023, p. 21)

Ao longo da minha trajetória educacional e pessoal, como mulher, filha, irmã, professora, esposa e mãe, vivenciei experiências que marcaram meu crescimento e reflexão sobre a diversidade humana[1]. Minha formação teve início em uma família humilde, em que meus pais, analfabetos, sempre valorizaram a educação como instrumento de transformação. Dentre oito filhos, seis seguiram a carreira docente.

Minha infância foi rica em vivências com a natureza, brincadeiras lúdicas e imaginação, embora meus primeiros anos escolares tenham sido marcados por métodos autoritários, professores desmotivados, bem como o de sofrer racismo dentro da escola. Essas experiências moldaram minha compreensão sobre o tipo de professora que desejava me tornar. Posteriormente, encontrei professores inspiradores que despertaram meu prazer em aprender por meio da arte, da fantasia e do afeto, consolidando meu interesse pela educação.

Participar de grupos sociais, culturais e de teatro amador contribuiu para desenvolver empatia, sensibilidade e trabalho em equipe. Durante o curso técnico em contabilidade, descobri minha vocação para a docência, fortalecida pelo magistério e experiências de estágio, mesmo diante de desafios e cursos não oficializados.

Motivada pelo desejo de transformar a vida de crianças, junto com minhas irmãs, fundei uma escola em um bairro periférico de Cuiabá. Enfrentamos dificuldades e preconceitos, mas os valores de Paulo Freire nos inspiraram a valorizar e respeitar saberes populares, aprendizagens significativas e diálogo como instrumento pedagógico.

Minha graduação em Pedagogia e estágio em escolas com alunos em vulnerabilidade social reforçaram a importância do afeto, da atenção e da inclusão. Especializei-me, posteriormente, em Psicopedagogia, ampliando minha compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem e a necessidade de oferecer oportunidades equitativas a todos os alunos.

Com cerca de 25 anos de atuação na educação, incluindo experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uso de metodologias lúdicas, arte e brincadeiras, busco integrar o envolvimento afetivo e criativo ao processo de ensino-aprendizagem.

---

[1] Nesta dissertação, quando abordo sobre a minha trajetória pessoal, utilizo a primeira pessoa do singular, mas no restante do texto uso a primeira pessoa do plural, por compreender que a escrita acadêmica constitui-se do diálogo constante de produções teóricas e analíticas da área, que direcionam o olhar do pesquisador para o objeto de investigação.

Assim, o mestrado representou a continuidade desse percurso, vindo a fortalecer minhas práticas pedagógicas por meio de reflexões e leituras, que ampliaram os meus horizontes e impactaram diretamente a minha atuação docente, permitindo que eu enfrentasse os desafios de uma sociedade em constante transformação.

1.1 Início da jornada: tempo para crescer e aprender

Grandes mudanças vêm ocorrendo no cenário atual, e a sociedade transforma constantemente seus interesses sociais, econômicos e culturais. Nesse contexto, em um mundo marcado pela aceleração do tempo, os sujeitos passam a se preocupar prioritariamente com objetivos individuais, esquecem-se do outro e, muitas vezes, do próprio viver, uma vez que tal dinâmica "implica num rompimento de equilíbrio" (Lanz, 2016, p. 162). Assim, é recorrente a sensação de que as vinte e quatro horas do dia são insuficientes para dar conta das inúmeras demandas cotidianas.

Segundo Pereira (2019), vivemos em uma época na qual o conceito de tempo se tornou central, caracterizado pela sua ausência de tempo e pela vivência intensificada do presente, fenômeno denominado presenteísmo, em que o passado é desvalorizado e o futuro passa a ser visto com incerteza e pessimismo. Tal dinâmica interfere diretamente nas relações humanas, nos valores éticos e na forma como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com o outro e com o mundo, vindo a favorecer estados de ansiedade, angústia e o esvaziamento das experiências significativas. Neste sentido, o autor afirma: "precisamos de tempo para desacelerar" (Pereira, 2019, p. 49).

A aceleração do tempo e a valorização do presente impactam de maneira significativa a infância, fase em que os ritmos próprios de desenvolvimento são essenciais. Como consequência, as crianças são submetidas a exigências de desempenho, agilidade e aceleração, o que desrespeita seus tempos naturais e reduz os espaços/tempos destinados ao brincar, fundamentais para seu desenvolvimento integral (Schoorel, 2013).

Nesse cenário, brincar assume um papel fundamental, especialmente na infância, ao que se configura como um tempo de pausa, de presença e de vivência plena do tempo presente. Por meio das experiências lúdicas, a criança tem possibilidade de expressar sentimentos, construir relações, atribuir sentidos ao mundo e ressignificar suas experiências, beneficiando o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Assim, brincar é

compreendido como uma ação de resistência à lógica da aceleração, que contribui para uma formação mais humana, sensível e integral.

Conforme afirmam Gimael e Aguiar (2022, p. 77), a criança "desperta e ensina algo de si mesma, lembrando-lhe não só do brincar, mas de olhar com sinceridade, de se satisfazer com o simples e com a imaginação [...]. Ensinar-lhe o livre movimentar-se, o admirar-se com tudo, o prazer de simplesmente viver, enfim, a ser feliz!"

Reconhecer que brincar é um direito da criança implica repensar o papel da escola. Postman (2008) destaca, em um contexto marcado pelo desaparecimento da infância e pela redução do tempo destinado às atividades lúdicas, que as fronteiras da infância em relação ao mundo adulto estão enfraquecidas, uma vez que as crianças têm contato precoce com informações, comportamentos e responsabilidades próprias da vida adulta. Assim, enquanto espaço privilegiado de formação, a escola é chamada a reavaliar seus tempos, espaços e atividades pedagógicas, atendendo às necessidades reais da infância contemporânea e favorecendo processos de aprendizagem mais significativos.

A inserção de linguagens artísticas, alinhadas às práticas lúdicas, como o teatro e outras linguagens expressivas, complementa o desenvolvimento infantil e compartilha novas formas de expressão e aprendizagem que fortalecem as habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Os procedimentos artísticos favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia, do respeito às diferenças e da convivência ética, aspectos fundamentais para a formação humana. Romanelli (2018), ao considerar a arte como um campo de possibilidades de expressão no plano das experiências sensíveis, destaca o seu papel na constituição do sujeito e em sua relação com o mundo. Portanto, proporcionar às crianças contato e vivência com a arte repercute, significativamente, em sua formação e contribui para sua inserção social ao longo da vida.

Diante desse contexto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar reflexões teóricas e metodológicas acerca da ludicidade no contexto escolar, dialogando com autores como: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Rudolf Steiner, bem como com os princípios da Pedagogia Waldorf,[2] que compreendem o brincar como elemento central do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, pretendemos com este estudo contribuir para a produção de conhecimentos que inspirem trabalhos educativos mais sensíveis, criativos e alinhados às necessidades da infância.

[2] Rudolf Steiner é o fundador da Pedagogia Waldorf, que será aprofundada nas seções posteriores.

Considerando o que apontam Ferreira, Ferreira e Melo (2022), observamos, no ambiente escolar, a progressiva adultização da infância e a redução dos tempos destinados ao brincar. Desse contexto emerge o seguinte problema de pesquisa: De que maneira as atividades lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e quais contribuições essas práticas oferecem para o desenvolvimento integral das crianças?

A partir dessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender de que forma as práticas lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, localizada a sudoeste de Mato Grosso, bem como quais as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento integral das crianças.

Como objetivos específicos, buscamos: identificar as atividades lúdicas presentes no processo de ensino-aprendizagem do 1.º ano do Ensino Fundamental; observar as metodologias criativas utilizadas pelos professores e a participação dos educandos nas dinâmicas lúdicas desenvolvidas; e analisar as atividades lúdicas, recreativas e criativas que utilizam materiais recicláveis como recursos pedagógicos.

A investigação é um estudo de abordagem qualitativa de natureza fenomenológica e hermenêutica, em que “o fenômeno investigado é sempre situado e contextualizado” (Bicudo, 2011, p. 21). Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas observações em sala de aula, roda de conversa com os estudantes, entrevistas semiestruturadas com os professores e aplicação de questionários.

Essa escolha metodológica possibilitou-nos compreender, a partir das experiências vividas pelas crianças no contexto escolar, suas percepções e sentidos atribuídos ao aprender ludicamente, bem como as atividades pedagógicas adotadas pelos professores participantes. A Fenomenologia, segundo Bicudo (2011), permite captar, na teia de expressões, a essência dos fenômenos investigados, considerando o contexto e os diferentes olhares direcionados a eles, enquanto a hermenêutica contribui para a interpretação dos dados produzidos.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em seis seções: na primeira, apresento o início da minha jornada, bem como as motivações que me levaram a desenvolver esta pesquisa. Para dialogar com a nossa segunda seção, "Caminhos metodológicos: uma trajetória fenomenológica", descrevo o percurso metodológico, dialogando com autores como Bicudo (2011), Baker (2021), Freire (1970, 1989, 1996, 2016), Gil (2008), Kamii (2012), Kishimoto (2011), Lanz (2016), Nóvoa (2002), Peruccini (2024), Romanelli (2017, 2018), Steiner (2003, 2008, 2013) e outros.

Na terceira seção, intitulada “A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas no ensino-aprendizagem”, discuto os fundamentos teóricos do lúdico, a legalidade relacionada à importância do brincar, a partir dos seguintes autores: Alves (2015), Brites (2020), Ignácio (1995), Gimael e Aguiar (2022), Lanz (2016), Maluf (2007), Mariotti (2007), Piaget e Inhelder (2013), Romanelli (2008, 2017), Stainer (2013), Vygotsky (2007), dentre outros.

Na quarta seção, intitulada "A suspensão como ato de compreensão: o início de uma escrita fenomenológica", realizamos a análise, procurando observar os fenômenos encontrados a partir dos seguintes autores: Barros (2023), Bicudo (1994, 2011), Brites (2020), Freire (1989, 1996), Ignácio (1995), Kamii (2012), Lanz (2016), Nóvoa (2002), Palangana (2015), Salles (2023), Tardif (2014), Tiba (2012), dentre outros.

Para aprofundar a nossa compreensão acerca do lúdico, na quinta seção, intitulada “Tempo vivido, imaginação e formação humana: por uma Pedagogia da Ludicidade”, propomos uma reflexão sobre a educação centrada no lúdico, no amor e no afeto. Essa nova terminologia “Pedagogia da Ludicidade”, que propomos, encontra respaldo em autores como: Alves (2015), Dewey (2010), Lanz (2016), Maluf (2007), Oliveira (2025), Piorski (2014), Postman (2008), Schiller (2002), Steiner (2003, 2008, 2012 e 2013), Tiba (2012), Travalha e Casagrande (2008), Veiga e Stolz (2014), dentre outros.

Na sexta e última seção, nas considerações finais, trazemos algumas compreensões sobre os resultados da pesquisa, procurando sistematizar os principais conceitos dos autores que constituíram a base do nosso estudo e as suas contribuições para o aprendizado de forma lúdica. Por fim, refletimos a respeito do tipo de cidadão que queremos ter no futuro e quais impactos sociais essa formação poderá gerar.

Na próxima seção, iremos percorrer todos os caminhos que a nossa pesquisa tomou, buscando entender as escolhas metodológicas para se alcançar os resultados.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA TRAJETÓRIA FENOMENOLÓGICA

> *A pesquisa fenomenológica diz respeito a um interrogar fenômenos[...]* (Ozeneide Venâncio de Mello Machado 1994, p. 38).

A metodologia é um componente essencial de qualquer trabalho acadêmico, pois possibilita compreender os caminhos da pesquisa, a começar das experiências e sentidos atribuídos pelos participantes. A investigação foi orientada a partir de diálogos com autores que discutem jogos, atividades lúdicas, brincadeiras e sua conexão com o processo de aprendizagem. Por meio dessa proposta teórica, compreendemos como se dá o desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, o processo foi significativo e enriquecedor.

Além da coleta de dados, entrevistas e observações, a participação dos estudantes foi essencial para que pudéssemos analisar o objeto da pesquisa de maneira mais completa e integrada. A abordagem metodológica fundamenta-se em um estudo empírico de caráter qualitativo. Ela é guiada pelos preceitos da Fenomenologia e da Hermenêutica, compreendidas como caminhos que buscam apreender o fenômeno tal como ele se manifesta à consciência e interpretar os sentidos que emergem da experiência vivida (Bicudo, 2011). Para aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo, utilizamos como instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas em campo, aplicação de questionários, observações e roda de conversa.

Segundo Gil (2008, p. 109), “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Assim, em nossa pesquisa, buscamos entender o fenômeno estudado por meio da análise das respostas colhidas, a fim de obter compreensões dos objetivos propostos na pesquisa.

Realizamos uma roda de conversa com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, com o propósito de obter escutas e compreensões para a ampliação de sentidos que condizem com os seus sentimentos, sensações e questionamentos e a relevância de se utilizar atividades lúdicas, tais como: brincadeiras, jogos e arte no planejamento de aulas.

Nesse sentido, Moura e Lima (2014, p. 100) destacam:

> No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para

> complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como, de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento.

Dessa maneira, a roda de conversa contribuiu para aprimorar as habilidades dos alunos, possibilitando que eles perguntassem, descrevessem, ouvissem com mais atenção, expressassem suas opiniões por meio da fala e de gestos, argumentassem e compartilhassem, de forma participativa, seus sentimentos e sensações diante da atividade proposta.

Esse momento favoreceu a compreensão e o respeito aos diferentes pontos de vista, fortalecendo as interações e o diálogo entre as crianças.

Conduzimos o estudo em uma escola localizada a sudoeste de Mato Grosso, focando especificamente nos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em quatro fases, como passamos a explicitar.

Na primeira fase, realizamos uma revisão bibliográfica integrativa de artigos e dissertações, dos últimos cinco anos, que abordam os princípios da Pedagogia Waldorf no processo de ensino-aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Considerando a dificuldade de encontrar trabalhos específicos sobre essa temática, ampliamos a busca para estudos de autores que utilizam procedimentos similares relacionados ao lúdico, às brincadeiras e aos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Realizamos a pesquisa em plataformas gratuitas, utilizando os respectivos descritores: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos os descritores “Vygotsky”, “lúdico”, “alfabetização” e “brincadeira”; no Portal de Periódicos da CAPES, os descritores foram pesquisados separadamente para sua melhor eficiência, sendo assim, foram utilizados como descritores pesquisados: “Piaget” e “lúdico”, “Piaget” e “brincadeira”, “Vygotsky” e “lúdico”, “Vygotsky” e “brincadeira”.

Na plataforma Scielo Brasil, empregamos os descritores “lúdico” ou “brincadeira” e “alfabetização”. No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Unemat), utilizamos os descritores “Pedagogia Waldorf”, “brincadeiras” e “lúdico”. Por fim, na plataforma Education Resources Information Center (ERIC)[3], também pesquisamos os descritores “lúdico”, “brincadeira” e “alfabetização”.

Na segunda etapa, fizemos a revisão bibliográfica com base em autores que abordam a temática do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou nas séries iniciais.

[3] Centro de Informação de Recursos Educacionais.

Na terceira etapa, realizamos a coleta de dados da pesquisa por meio de observações realizadas pela pesquisadora, questionários e entrevistas aplicadas aos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como das observações e falas que expressaram as percepções dos alunos durante a roda de conversa.

Na quarta etapa, realizamos a interpretação com base na fenomenologia e hermenêutica, dialogando com autores como Barros (2023), Bicudo (1994, 2011), Brites (2020), Freire (1989, 1996), Ignácio (1995), Kamii (2012), Kishimoto (2011), Lanz (2016), Maluf (2007, 2022), Nóvoa (2002), Palangana (2015), Steiner (2003, 2012), Stocco e Cooper (2022), Tardif (2014), Tiba (2012), Veiga e Stoltz (2014), dentre outros, analisando as respostas obtidas por meio de tabelas de sentidos e elaborando a síntese dos resultados.

Bicudo (2011, p. 21), ao tratar sobre o modo de proceder com pesquisas de âmbito qualitativo, diz que:

> Dada a característica da pesquisa qualitativa, o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Exploram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações. Sendo assim, os dados trabalhados não se permitem generalizar e transferir para outros contextos.

A partir dessa perspectiva, observamos os atos pedagógicos dentro e fora da sala de aula para explicitar compreensões a respeito do fenômeno estudado. Desse modo, é muito importante investigar os sujeitos e compreender o seu contexto social, levando em consideração sua realidade, seus aspectos cognitivos, culturais e sociais, não fazendo separação do sujeito e objeto. Investigar esta nova realidade poderá nos causar certa estranheza, pelo fato de ser diferente da realidade que conhecemos, mas se faz necessário: só assim poderemos analisar os fenômenos existentes neste meio (Bicudo, 2011).

Para acompanhar as mudanças atuais, deste mundo moderno, é necessário ressignificar nossas ações. Então, conforme Bicudo (2011, p. 30), “não se trata de um objeto objetivamente posto/dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, experimentado, medido, contado por um sujeito observador”; é preciso interpretar os fatos e analisar os fenômenos.

Organizamos as informações obtidas durante a pesquisa em unidades de sentido, com base nas experiências e vivências dos participantes envolvidos no processo. Buscamos compreender, por meio da abordagem fenomenológica, o sentido e a natureza dessas experiências, analisando-as com base em referenciais teóricos a respeito do lúdico, jogos e brincadeiras, bem como suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Mediante a análise, buscamos identificar quando os docentes utilizam procedimentos lúdicos no ambiente escolar e compreender como os estudantes percebem as situações propostas.

Realizamos as reduções fenomenológicas necessárias, acompanhadas de interpretações hermenêuticas, com o intuito de alcançar uma compreensão profunda e significativa de todo o processo investigado. A fenomenologia não trabalha com teorias prévias, é preciso investigar e observar a subjetividade de cada sujeito, o tempo, o espaço, a rede de significados e os olhares aos quais temos que nos atentar (Bicudo, 2011).

A autora afirma, ainda:

> São pesquisas que permitem compreender as características do fenômeno investigado, e que, ao assim procederem, dão oportunidade para abrirem-se possibilidades de compreensões possíveis quando a interrogação do fenômeno é dirigida a contextos diferentes daquele em que a investigação foi efetuada (Bicudo, 2011, p. 21)

Os esclarecimentos proporcionados pela interrogação da pesquisa constituem um dos pontos cruciais desta dissertação, pois ela pode estar ligada à vida do investigador ou do investigado, portanto "a interrogação se comporta como se fosse um pano de fundo em que as perguntas do pesquisador encontram seu solo" para encontrar uma resposta que contemple aquela realidade observada (Bicudo, 2011, p. 23).

2.1 Contextualizando o problema e os objetivos

A brincadeira lúdica proporciona, além de aprendizagens, momentos de descontração e interação e contribui para a formação de sujeitos mais seguros e confiantes. Ao favorecer experiências significativas, brincar amplia as possibilidades de expressão, imaginação e relação com o eu e o outro, aspectos essenciais ao desenvolvimento infantil. Segundo Romanelli (2017, p. 103), ao dialogar com o pensamento de Rudolf Steiner,

> Para Steiner, educar apresenta-se como tarefa social, como missão. E tal como ele escreve imaginação, inspiração e intuição são ferramentas básicas para a prática da pedagogia Waldorf, e Steiner iniciam o curso de professores apresentando o assunto, do ponto de vista antroposófico. Ele acredita que a época cultural vivida pelo homem atual exige o desenvolvimento dessas faculdades e que o professor, para melhor lidar com seus alunos, deve desenvolvê-las em si mesmo.

À luz dessa abordagem, fundamentamos esta pesquisa na compreensão da importância do brincar e das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem,

refletindo com a lente teórica de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Rudolf Steiner, bem como com os princípios da Pedagogia Waldorf, que reconhecem o lúdico como elemento essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, o papel do professor consiste em atender às demandas da infância, atuando como mediador sensível do processo educativo, capaz de observar, escutar, sugerir, provocar e desafiar as crianças em situações lúdicas, favorecendo experiências significativas de aprendizagem.

A partir desses referenciais, procuramos compreender de que maneira as atividades lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e quais contribuições essas práticas oferecem para o desenvolvimento integral das crianças?

Dessa forma, objetivamos compreender de que forma as práticas lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada a sudoeste de Mato Grosso, bem como identificar quais as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento integral das crianças. Pretendemos ainda, com esse estudo, dar visibilidade à importância de trabalhar com metodologias lúdicas, divertidas e descontraídas, sem perder o foco principal, que é o aprendizado.

A concretização do objetivo central possibilitou a proposição dos objetivos específicos:

- Identificar as atividades lúdicas presentes no processo de ensino-aprendizagem do 1º ano do Ensino Fundamental.
- Observar as metodologias criativas utilizadas pelos professores e a participação dos educandos nas dinâmicas lúdicas desenvolvidas.
- Analisar as atividades lúdicas, recreativas e criativas que utilizam materiais recicláveis como recursos pedagógicos.

2.1.1 Local da pesquisa

Realizamos a pesquisa em uma escola pública, situada na zona urbana de uma cidade localizada na região sudoeste do estado de Mato Grosso. A instituição constitui-se como lócus central da nossa pesquisa.

A região foi originalmente habitada, por mais de cinco mil anos, pelos indígenas Bororos. Com a colonização e, mais tarde, a urbanização, estes povos foram remanejados e confinados na área indígena de Umutina, no município de Barra do Bugres (Bordin, 2018).

A instituição escolar atende 569 alunos do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, na modalidade regular. Esses estudantes vêm tanto da zona urbana quanto da zona rural.

A criação da escola foi determinada pela Lei Municipal n.º 618, de 3 de setembro de 1996, que concedeu as credenciais e a autorização necessárias para seu funcionamento. A área total, somando terreno e edificação, é de 10.300,04 m². Para melhor organização e funcionamento, a escola possui o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Tem a missão, visão, valores e características e estratégias pedagógicas necessárias para alcançar os objetivos de aprendizagem dos alunos, sendo assim, juntos orientam as ações da instituição, pois o PPP é o documento que define a identidade da escola.

No entanto, o Regimento Escolar é um documento legal que define as normas, regras e procedimentos que orientam o funcionamento da instituição de ensino, incluindo aspectos administrativos, pedagógicos e disciplinares.

Atualmente, a escola possui 28 turmas, havendo variações com relação à quantidade de alunos na sala, sendo de 15 (quinze) a 23 (vinte e três). Há seis turmas do 1.º ano, cinco turmas do 2.º ano, seis turmas do 3.º ano, seis turmas do 4.º ano e cinco turmas do 5.º ano, distribuídas no período matutino e vespertino. Trata-se de uma escola inclusiva, que atende alunos com diferentes tipos de neurodivergência.

A instituição atende estudantes oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural. O transporte escolar é realizado por meio de linhas de ônibus que percorrem diversas comunidades localizadas no entorno da cidade. Cada linha atende a mais de uma comunidade, assentamento ou fazenda, abrangendo um total de 18 localidades e beneficiando 248 alunos do campo matriculados na Rede Municipal de Educação.

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, o município onde se localiza a escola possuía uma extensão territorial de 1.282,763 km² e uma população de 17.849 habitantes, havendo uma estimativa de crescimento considerável para o ano de 2024.

O nome da escola foi uma homenagem ao vereador, reconhecido por seus relevantes serviços prestados à sociedade local. Ele faleceu vítima de um acidente automobilístico, no ano de 1992, no cumprimento de seu mandato. Inicialmente, em 1994, o prédio da escola funcionava em uma outra localidade, com uma estrutura bastante modesta composta por apenas duas salas de aula. Devido ao aumento populacional na região, houve também a necessidade de ampliar o espaço físico. Como havia um prédio ocioso nas proximidades, a partir de 1995 os alunos passaram a ser atendidos nesse novo local, já em dois turnos.

Atualmente, a escola conta com uma infraestrutura mais ampla e adequada às necessidades pedagógicas. O prédio dispõe de quadra coberta, pátio com área verde, auditório, 15 (quinze) salas de aula, uma sala de recomposição da aprendizagem e uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha com amplo espaço, banheiros femininos com um banheiro adaptado para Pessoas com Deficiência (PCDs), banheiros masculinos com um adaptado para PCDs, refeitório, sala dos professores, secretaria, biblioteca, sala da direção, sala da coordenação, sala da psicóloga, almoxarifado, lavanderia e um parquinho ao ar livre. Em sua constituição, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) é composto por representantes do corpo docente, funcionários, equipe diretiva e membros do Conselho Fiscal.

A escola conta com um quadro de profissionais diversificado, com uma diretora, duas coordenadoras, 15 (quinze) funcionários de apoio e 27 (vinte e sete) professores, entre contratados, efetivos e cooperados, com formação em diversas áreas do conhecimento. A instituição também conta com oito auxiliares da educação especial, que estão em processo de estágio e cursam graduação em Medicina Veterinária, Pedagogia, Educação Física e Administração. A equipe multifuncional é formada por seis profissionais com formação em Serviço Social, Psicologia, Nutrição, Pedagogia e Psicopedagogia, colaborando diretamente com o desenvolvimento integral dos alunos e o suporte pedagógico da escola. Conforme descrito em seu Projeto Político-Pedagógico (EVEV 2023), a escola contribui de diferentes maneiras e com diversas ações para promover a inclusão, a formação da cidadania e a emancipação dos alunos na construção de sua própria autonomia.

A instituição escolar, atendendo aos dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem como objetivo buscar uma educação qualificada na intenção de levar os(as) alunos(as) ao domínio do conhecimento sistematizado, a fim de que possam interferir na sociedade como agentes transformadores, buscando o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos como atitudinais, formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Com base no PPP, a instituição valoriza a autonomia dos alunos, incentivando-os a exercer ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

2.2 Revisão integrativa: a arte das brincadeiras, dos jogos e do lúdico no processo de ensino aprendizagem

A Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner no início do século XX, é uma abordagem educacional fundamentada em sua filosofia antroposófica. Essa metodologia de ensino tem como objetivo o desenvolvimento completo da criança, considerando suas dimensões físicas, emocionais e espirituais.

Conforme afirma Steiner (2013, p. 17), “Hoje a Antroposofia nasce, na verdade, de uma profunda necessidade cultural. Ela quer reconhecer o bem em todo o lugar do mundo onde ele existe, e quer reconhecê-lo profundamente”. Nesse contexto, a criança é compreendida como expressão de ingenuidade e amorosidade em constante formação. Cabe, portanto, aos adultos, incluindo familiares, e à sociedade como um todo, oferecer o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento, uma vez que, conforme Steiner (2013, p. 13), "[...] o que levamos de mais belo [...] é o que levamos para a vida”. Diante dessa responsabilidade, é fundamental o uso de metodologias lúdicas, divertidas e descontraídas, que atendam às reais necessidades sem perder o foco principal, que é o aprendizado.

Com o objetivo de ensinar por meio de atividades artísticas, lúdicas e criativas, a Pedagogia Waldorf busca formar pessoas capazes de pensar de forma autônoma, de serem criativas e aprimorarem sua habilidade de julgamento. A imaginação, inspiração e intuição são qualidades que os professores devem desenvolver por meio da autoeducação, para que suas aulas sejam permeadas pelo elemento vivo (Steiner, 2003). Ao se desenvolverem, dessa maneira, os professores tornam-se capazes de contribuir para a educação social dos educandos, favorecendo não apenas a construção do conhecimento, mas também a formação de sujeitos autônomos, sensíveis, críticos e capazes de conviver de forma ética e respeitosa em sociedade.

Portanto, para que possamos ver similaridades com essas orientações teóricas dentro do ambiente escolar público, é de extrema necessidade que busquemos a compreensão e o entendimento sobre esta metodologia. Dessa forma, poderemos promover uma formação integral, social e emocional das crianças e dos jovens.

Vivemos em uma época acelerada, na qual o mundo real se torna mais complexo e destemido; isso se dá devido às diferentes escolhas que fazemos. "Infelizmente, a vida moderna mecaniza inúmeras tarefas e a criança acaba perdendo os momentos mágicos [...]" (Gimael; Aguiar, 2022, p. 46).

As brincadeiras estão presentes em nossas vidas desde a fase de bebê e se estendem até a vida adulta, pois, por meio delas, interagimos, socializamos e nos estabelecemos como indivíduos no contexto social. Diante disso, Brites (2020, p. 75) afirma que “ao brincar, a

criança estimula todos os sentidos, uma atividade essencial, especialmente nos primeiros anos de vida".

Completando esta perspectiva, Vygotsky (2007) destaca que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a formação do pensamento simbólico e reforça as relações sociais, que são essenciais para o processo de aprendizagem. Assim, ambos os autores convergem ao reconhecer o brincar como um instrumento central, tanto para a estimulação sensorial, quanto para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

O educador tem um papel essencial em todo o processo de aquisição do conhecimento, pois está diretamente envolvido na maneira como a criança internaliza esse saber. Segundo Piaget e Inhelder (2013), o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação ativa entre o sujeito e o meio, este processo sendo construído gradualmente por meio da ação, da assimilação e da acomodação. Neste contexto, o papel do professor é criar situações que proporcionem reflexões, possibilitando ao aluno reorganizar os seus pensamentos e construir novos conhecimentos.

No contexto atual, estar em sala de aula envolve múltiplas questões que, inicialmente, precisam ser compreendidas pelo próprio educador para, em seguida, serem trabalhadas com os alunos. Portanto, é fundamental que o professor passe por uma graduação e se estenda à formação continuada. Ao decorrer do processo de formação humana e educacional, a criança necessita de uma nutrição que se encontra além dos alimentos sólidos, que também são indispensáveis à nossa sobrevivência, mas de algo que lhe faça crescer e conquistar a sua autonomia por meio de conteúdos, conhecimento, amor, carinho, respeito, cuidado, amizade e experiências que de fato tenham valor e prazer.

Para Freire (1996), educar é um ato de amor e, ao mesmo tempo, um ato de coragem, sendo necessário acolher o educando em sua integralidade. Esses elementos contribuem para o enraizamento de valores profundos, criando vínculos afetivos e fortalecendo sua trajetória de vida. A criança tende a reproduzir, em suas atitudes e comportamentos, aquilo que assimilou ao longo de seu desenvolvimento.

2.2.1 Pré-análise dos materiais

Após diversas tentativas de busca em sites, portais de periódicos, teses e dissertações, utilizando diferentes formatos de pesquisa, tanto simples quanto avançados, constatamos que,

no contexto da escola pública voltada aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, há poucas produções sobre a Pedagogia Waldorf.

Isso evidencia uma demanda significativa por estudos acadêmicos voltados à Pedagogia Waldorf, com o objetivo de aumentar a divulgação, a compreensão e o entendimento dessa metodologia. Sendo assim, consultamos teóricos e estudiosos, tais como: Jean William Fritz Piaget e Lev Semenovich Vygotsky, que fundamentaram seus estudos no desenvolvimento cognitivo e enfatizaram a importância do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem da criança para aprofundar as discussões na dissertação.

Além disso, a revisão integrativa possibilitou identificarmos “os principais resultados obtidos” nas pesquisas e diferentes abordagens que tiveram o lúdico e as brincadeiras como tema central no processo de aquisição da aprendizagem e na formação cognitiva, social e intelectual de uma criança (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 132).

No entanto, ainda no século XXI, muitos professores continuam a adotar posturas tradicionais, vendo o aluno como uma "tábua rasa", para utilizar uma expressão de Paulo Freire (1970). Essas práticas desconsideram a vivência, o cotidiano e o patrimônio cultural e social que o aluno possui. Para que o aluno possa criar uma experiência significativa e valiosa, é fundamental que seu histórico seja respeitado, preservado e reconhecido. Dessa forma, seus valores, vivências e experiências culturais poderão ser sentidos e ressignificados no meio social. Nesse aspecto, “pela brincadeira, a criança compreende o mundo, treina suas habilidades sociais e se constitui como sujeito” (Gimael; Aguiar, 2022, p. 23).

Esse movimento de troca e de construção de identidade é essencial na formação do ser humano, como filhos, estudantes, pais, familiares. E isto se deve ao fato de passarmos todos por uma escola. Nela somos formados e marcados, muitas vezes, de maneira profunda. Por que, então, deixar marcas dolorosas, quando podemos deixar marcas prazerosas, alegres e significativas? É uma reflexão que nós, educadores, precisamos fazer diariamente.

Partindo dessa premissa, consideramos extremamente necessário buscar autores e trabalhos que abordem o tema, a fim de esclarecer, fortalecer ou ampliar a visibilidade da pesquisa. A revisão integrativa, conforme definido por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), “é uma abordagem que permite a inclusão de estudos que adotam diversas metodologias”, o que contribui para um melhor entendimento e compreensão do objeto.

Trata-se de uma revisão da literatura que “requer a elaboração de uma síntese pautada em diferentes tópicos, capazes de criar uma ampla compreensão sobre o

conhecimento", possibilitando uma análise mais abrangente e aprofundada da temática investigada (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 123).

2.2.2 Análise dos materiais: definição das plataformas de pesquisa e escolha de critérios de inclusão e exclusão de trabalhos

De acordo com a proposta da pesquisa, escolhemos como critério de inclusão as seguintes plataformas para realizar as pesquisas:

- ✓ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- ✓ Portal de Periódicos da CAPES;
- ✓ Scielo Brasil;
- ✓ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Unemat);
- ✓ *Education Resources Information* Center (ERIC).

Buscamos nessas plataformas artigos e dissertações, nacionais e internacionais, de acesso aberto disponível no formato on-line e gratuito, as palavras-chave em qualquer parte do texto, artigos escritos em inglês, português e espanhol, acesso aberto, com um recorte temporal de cinco anos, do período de 2020 a 2024.

Utilizamos como critérios de exclusão, para todas as plataformas, pesquisas ou dissertações que:

- ✓ tratam, especificamente, de um estudo de caso;
- ✓ estudos relacionados ao Ensino Fundamental II, anos finais e Ensino Médio;
- ✓ pesquisas fora da área de Ciências Humanas, do campo da Educação;
- ✓ fora do recorte temporal pré-estabelecido;
- ✓ trabalhos repetidos.

Nos próximos itens, descrevemos as pesquisas encontradas por descritores, em cada uma das plataformas selecionadas nesta pesquisa.

2.2.3 Pesquisa com os descritores "Vygotsky", "lúdico", "alfabetização" e "brincadeira"

Em uma busca realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2020 a 2024, totalizando cinco anos, constatamos a falta de materiais publicados com base na Pedagogia Waldorf no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais de escolas públicas.

Em um levantamento bibliográfico realizado com um recorte temporal de 20 anos, Peruccini (2024, p. 18) encontrou “uma lacuna na academia sobre o papel de atividades artísticas e criativas na construção do pensamento intuitivo, encontrando apenas dois artigos”.

Tendo em vista que Piaget e Vygotsky estudaram o brincar, o lúdico e os jogos no processo de ensino-aprendizagem, considerando esses aspectos fundamentais na forma de aprender, o pensamento desses autores se aproxima da Pedagogia Waldorf. Diante desse contexto, consideramos fundamental que os professores compreendam que a Pedagogia Waldorf também pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, ao valorizar o lúdico por meio da arte, da imaginação e da criatividade, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e a construção do conhecimento de maneira mais intuitiva, sensível e contextualizada.

Ao proceder a busca na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), aplicamos os critérios de inclusão e exclusão e empregamos os descritores “Vygotsky”, “lúdico”, “alfabetização” e “brincadeiras”. O resultado da pesquisa apresentou 13 dissertações. Em seguida, realizamos as leituras dos títulos e de seus resumos, o que nos levou a descartar 12 trabalhos, por não contemplarem o escopo da busca, ou seja, apenas um dialoga com a nossa pesquisa.

Trata-se da dissertação intitulada *Brincadeiras das infâncias como espaço de mobilização de ideias matemáticas nos anos iniciais da escolarização*, de Elen Ariane Freitas Pereira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC), publicada em 2023. O estudo aborda como as brincadeiras vivenciadas na infância podem constituir espaços de mobilização de conceitos matemáticos nos primeiros anos da educação básica. O objetivo geral do estudo buscou compreender de que forma essas brincadeiras se configuram como oportunidades para a mobilização de ideias matemáticas nos anos iniciais da escolarização.

A pesquisa fundamenta-se nas brincadeiras realizadas durante o intervalo escolar e nas aulas de Educação Física, estabelecendo um vínculo entre os conteúdos aplicados e a BNCC. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza narrativa e bibliográfica, ancorada em uma postura fenomenológica, que valoriza a experiência concreta dos alunos no contexto investigado.

De acordo com a autora, em suas pesquisas, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC/UEA), no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES).

Nos programas de pós-graduação mencionados, não foram encontradas dissertações relacionadas à temática investigada. Já no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram identificados 1.151 trabalhos. Após a aplicação dos critérios de exclusão previamente definidos, quatro estudos foram selecionados para análise (Pereira, E., 2023).

Pereira, E. (2023) enriquece a discussão ao apresentar narrativas de sua história de vida de forma cronológica. Dessa maneira, o despertar para as brincadeiras e para o aprendizado foi um divisor de águas em sua pesquisa. A autora destaca: "O interesse pela questão das brincadeiras desenvolvidas na infância como um espaço de aprendizagem, particularmente, aprendizagem matemática, decorrente de suas experiências de vida, de suas vivências enquanto estagiária do curso de Pedagogia em escolas públicas" (Pereira, E., 2023, p. 43).

Durante o estágio, Pereira, E. (2023) desenvolveu atividades lúdicas voltadas para a matemática, as quais possibilitaram um aprendizado significativo marcado por risos, alegrias e envolvimento dos alunos. Essas experiências práticas se conectam diretamente com a abordagem teórica que vê a brincadeira como um espaço valioso para a aplicação de conceitos matemáticos nos primeiros anos de escolarização.

Nas análises, Pereira, E. (2023, p. 57) destaca que "as brincadeiras são atividades, prazerosas que se constituem por motivação diversa e se tornam espaços de múltiplas aprendizagens, inclusive aprendizagens matemáticas". Elas podem se desenvolver em diferentes espaços, nas ruas, nas praças, nos parques, nas escolas e até na hora do intervalo. Permite que as crianças extravasem suas emoções, criando um leque de oportunidades para que o conhecimento se construa de forma prazerosa e significativa.

O estudo identifica ainda as ideias matemáticas mobilizadas no contexto do desenvolvimento de brincadeiras infantis e os conteúdos matemáticos ensinados nos anos iniciais da escolarização. Nesse sentido, Kamii (2012, p. 44) afirma que "a criança que pensa ativamente na vida diária pensa sobre muitas coisas simultaneamente".

Diante dessa perspectiva, o professor precisa aproveitar esta janela que se abre para fazer as intervenções necessárias e a brincadeira dá essa abertura, pois, "nos jogos em grupos, as crianças estão mentalmente muito mais ativas e críticas e aprendem a depender delas mesmas para saber se o seu raciocínio está correto ou não" (Kamii, 2012, p. 59). Ao longo da vida, a criança vai adquirindo autonomia gradativamente com as brincadeiras e jogos que a levam a pensar nas tomadas de decisões.

De acordo com Pereira, E. (2023), em suas observações, os objetivos propostos na dissertação foram alcançados, pois as crianças utilizam a matemática em suas brincadeiras, sejam elas dirigidas pelo professor ou não. Muitas vezes, esse aprendizado ocorre de forma inconsciente, mas com grande naturalidade. Nesse sentido, a autora (2023, p. 108) ressalta que é "perceptível a mobilização de ideias matemáticas presentes nos momentos em que as crianças" contam, classificam, separam, agrupam e trabalham com tempo, direção, ritmo, equilíbrio e lateralidade, de forma descompromissada.

Conforme Pereira, E. (2023), é perceptível a mobilização de ideias matemáticas presentes nos momentos em que as crianças contam, classificam, separam, agrupam e trabalham com tempo, direção, ritmo, equilíbrio e lateralidade, de forma descompromissada. Maluf (2007, p. 94) afirma que a criança "instrui-se através da brincadeira, ou seja, ela aprende brincando", evidenciando que o espaço lúdico é um importante mediador do desenvolvimento cognitivo e da compreensão matemática.

Pereira, E. (2023) ressalta ainda a importância de que os professores busquem formação continuada e cursos de aperfeiçoamento, destacando a necessidade de novos estudos que ultrapassem a reflexão sobre o ensino da Matemática, considerando o universo da criança e os espaços que ela habita.

Dessa forma, a dissertação promove um debate bastante significativo sobre o aprender brincando, abordando a diversidade de brincadeiras produzidas, imaginadas e realizadas espontaneamente pelos alunos. Além de favorecer a construção de conhecimentos significativos, o estudo dialoga de forma consistente com a presente pesquisa.

2.2.4 Pesquisa com os descritores "Piaget" e "lúdico"

No Portal de Periódicos da CAPES, encontramos um pouco de dificuldade, pois os descritores selecionados para efetuar as buscas, quando juntos, não realizavam a busca necessária, devido ao fato de haver artigos que citavam somente um dos autores selecionados. Portanto, efetuamos as buscas separadamente, para que tivessem eficácia. Dessa forma, os artigos que se repetem entre os descritores foram excluídos da pesquisa.

Na primeira busca realizada na plataforma da CAPES, pesquisamos como descritores as palavras "Piaget" e "lúdico", em qualquer campo, utilizando os critérios já estabelecidos para esta pesquisa. Com busca avançada, encontramos 50 artigos como resultados. Após aplicar os filtros da área e idiomas, encontramos 15 artigos. Em seguida, realizamos a análise

desses trabalhos e, por não contemplarem a proposta da investigação, foram descartados 14, restando somente um deles que se aproximou mais desta pesquisa.

Trata-se do artigo *A importância da brincadeira no desenvolvimento intelectual e emocional da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos,* das autoras Minari e Lima (2022), que propõem uma análise sobre a importância do brincar e a consequência disso no desenvolvimento da criança. Dessa maneira, as autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica com base em Piaget, Vygotsky, Ivic, Teodoro, dentre outros.

Minari e Lima (2022) destacaram um ponto muito relevante, disseram que "atualmente nota-se a necessidade de resgatar o verdadeiro sentido de brincadeira, a participação dos pais é essencial para que se tenha êxito neste processo" (Minari; Lima, 2022, p. 345). É necessária esta interação familiar, que pouco a pouco vem diminuindo no meio desta correria frenética que chamamos de dia a dia. Todo mundo está muito ocupado com seus afazeres pessoais, responsabilidades e compromissos, e o brincar vai se perdendo meio a isto.

As autoras relatam que o interesse pelo tema surgiu durante um estágio supervisionado na Educação Infantil. Além disso, por serem mães e acadêmicas, foram movidas pelo desejo de aprofundar seus estudos sobre a temática, que na atualidade ganha novos contornos, uma vez que o acesso precoce à tecnologia tem proporcionado certa comodidade aos pais, fazendo com que as brincadeiras, gradualmente, venham sendo deixadas de lado.

A família desempenha um papel muito importante na vida de uma criança, Minari e Lima (2022, p. 345), vão dizer que: "É no brincar que é possível criar e aprender, evoluir e se desenvolver; durante a brincadeira, a criança aprende os valores e a cultura dos pais e familiares, por isso é tão importante a participação dos pais na vida dos filhos".

Os pais precisam garantir o sustento do lar, no entanto, é fundamental que reservem tempo para estar com seus filhos de maneira efetiva, amorosa e presente, contribuindo significativamente para sua formação. Conforme afirma Brites (2020, p. 127), "o vínculo também se constrói no dia a dia". Essa convivência possibilita não apenas a construção do conhecimento, mas também o fortalecimento de laços afetivos e a criação de memórias que colaboram para a formação de adultos mais seguros.

Minari e Lima (2022) trazem, em seu artigo, um debate relevante acerca da destituição do papel da família, uma vez que televisões, tablets e celulares, enfim, os meios tecnológicos, estão cada vez mais presentes na vida das crianças do que a própria convivência

familiar. Muitas vezes, essa situação não causa incômodo aos pais, que justificam a falta de tempo e acabam transferindo parte de suas responsabilidades para a escola.

Nesse contexto, as crianças deixam de interagir e de brincar, mantendo-se excessivamente focadas nas telas, o que compromete seu desenvolvimento e a construção de habilidades essenciais. Como comenta Brites, “noto que as crianças do século XXI têm menos chance de simplesmente serem crianças” (2020, p. 131).

Deixar esse mundo tão amplo sem ser explorado de forma consciente e transformadora implica que o desenvolvimento cognitivo, social, bem como as habilidades motoras e físicas, também deixam de ser adequadamente estimulados na formação da criança. Nesse sentido, o artigo está em consonância com a presente pesquisa, pois ressalta a importância de dedicar tempo ao desenvolvimento dessas habilidades, ao mesmo tempo em que se promove a construção do conhecimento.

De fato, para a criança, tudo ao seu redor comunica-se com ela, interage e a transporta para o universo do imaginário. Os objetos, as cores e os espaços assumem significados próprios. Para isso, a criança necessita apenas de um ambiente que dialogue com suas experiências e lhe permita criar livremente, sob a supervisão de um adulto.

2.2.5 Pesquisa com os descritores “Piaget” e “brincadeira”

Na segunda busca realizada na plataforma da CAPES, utilizamos os critérios de inclusão: artigos nacionais de acesso aberto, disponíveis no formato on-line e gratuito, as palavras-chave em qualquer parte do texto, artigos escritos em português de acesso aberto, com um recorte temporal de 5 anos.

Foram utilizados como critérios de exclusão trabalhos: que se tratava especificamente de um estudo de caso; relacionadas ao Ensino Fundamental II, anos finais e ensino médio; fora do campo da educação; fora do recorte temporal pré-estabelecido; e trabalhos repetidos.

A partir desses critérios, utilizamos como descritores “Piaget” e “brincadeira” em qualquer campo. Encontramos, inicialmente, 14 resultados por meio da busca avançada. Mas, ao realizar os filtros, que consideraram as produções dos últimos cinco anos, de 2020 a 2024; a área de Ciências Humanas, Educação; e o idioma português, somente um artigo se aproximou mais da nossa pesquisa, todavia como se tratava de artigo repetido, ele já havia sido analisado.

2.2.6 Pesquisa com os descritores “Vygotsky” e “lúdico”

Realizamos a terceira busca na plataforma da CAPES, como critério de inclusão foram utilizados: artigos nacionais e internacionais de acesso aberto disponíveis no formato on-line e gratuito; as palavras-chave em qualquer parte do texto. E como critérios de exclusão, foi considerada pesquisas: que se tratava especificamente de um estudo de caso; relacionadas ao Ensino Fundamental II, anos finais e Ensino Médio; fora do campo da educação e fora do recorte temporal pré-estabelecido; além de trabalhos repetidos.

Pesquisamos como descritores, as palavras-chave "Vygotsky" e "lúdico", aplicadas em qualquer campo da pesquisa, e o tipo de material como artigo. Encontramos 75 artigos. Ao aplicar os filtros que incluíam o período de 2020 a 2024; a área de Ciências Humanas e Educação; os idiomas português, inglês e espanhol; a condição de acesso aberto; além de artigos revisados por pares ou não, encontramos 35 resultados. Após realizar uma leitura flutuante, dois artigos mostraram-se mais significativos. Um deles se repetiu nas buscas anteriores, portanto, já havia sido analisado.

O segundo artigo, intitulado *Ludicidade no processo de alfabetização: prazer em aprender em diálogo*, dos autores Vasconcelos *et al*., evidencia a importância do lúdico no processo de alfabetização. O estudo tem como objetivo analisar a contribuição da ludicidade no processo de alfabetização, com base em uma revisão sistemática da literatura, em artigos científicos publicados nos anos 2022 e 2023. A pesquisa traz teóricos que tratam do lúdico e da alfabetização, que ressaltam o prazer de aprender como elemento fundamental do desenvolvimento infantil. Estando em consonância com os objetivos e enfoques de nossa pesquisa.

Para alfabetizar uma criança, o professor precisa estar preparado, dispor de tempo, utilizar diferentes estratégias, além de agir com criatividade, sensibilidade, afetividade e equilíbrio emocional. Nesse sentido, Lanz (2016, p. 85) afirma que “o professor deve encarar cada aula como uma obra de arte”, indicando que, assim como um artista, o docente deve adaptar o conteúdo ao contexto do aluno de forma a facilitar sua compreensão. Para isso, é necessário compreender a fase de aprendizagem da criança, respeitá-la e encorajá-la, mantendo uma postura criativa e organizada. Vasconcelos *et al*. (2024, p. 69) reforçam essa ideia ao afirmar que a alfabetização “não é uma tarefa simples; pode-se dizer que chega a ser um desafio”.

A pesquisa bibliográfica realizada pelos autores encontrou 2.548 artigos nacionais disponibilizados no Portal de Periódico da CAPES, após excluírem trabalhos repetidos e

artigos referentes a estudos e data de publicação antes de 2020 e depois de fazerem a leitura dos resumos, restaram quatro artigos que abordavam a temática da alfabetização e letramento. Esses estudos aprofundaram as discussões, possibilitando reflexões futuras sobre o tema, uma vez que a sociedade está em constante mudança e transformação. Trata-se de um diálogo muito significativo, que contribui para a ampliação do debate e para o desenvolvimento de novas pesquisas na área. Como destaca Vasconcelos *et al.* (2024, p. 81):

> Isso se justifica pelo fato de que 'a fase escolar direcionada ao processo de alfabetização é compreendida como um processo de mudança, isso porque, as crianças que estão neste processo se encontram diante de novas experiências que fazem parte do seu desenvolvimento intelectual'.

Fica evidente a importância das vivências e práticas lúdicas no contexto escolar, especialmente quando contempladas no plano de aula do professor, o qual deve ser cuidadosamente pensado e planejado, de modo a proporcionar maior leveza e suavidade ao processo de aprender brincando. Segundo Vasconcelos *et al*. (2024, p. 69), "além de ser um modo de ser e estar na vida, a ludicidade, no contexto educacional, pode ser compreendida como estratégia de ensino, contribuindo significativamente para a aprendizagem das crianças, assim como para o seu desenvolvimento integral".

Os autores também demonstram preocupação em compreender o movimento desse ser social, enfatizando a necessidade de trabalhar o lúdico nos primeiros anos da escolarização, uma vez que é nessa fase que a identidade do ser humano está em processo de formação. Como os autores mencionam:

> A ludicidade pode ser entendida como, um elemento essencial na vida de cada pessoa, se faz presente em todas as etapas de nossa vida e, culturalmente, está entrelaçada ao período da infância. A ludicidade é uma forma de linguagem, e a criança impulsiona seu desenvolvimento por meio do brincar. Partindo dessa concepção, atualmente a ludicidade é entendida como uma grande e importantíssima ferramenta pedagógica quando atrelada ao ensino (Vasconcelos *et al.* 2024, p. 73).

O educador que propõe aulas divertidas e bem elaboradas desperta na criança a curiosidade e o desejo de participar ativamente do processo de aprendizagem. Nesse sentido, para Maluf (2007, p. 32), "quanto mais a criança participa de atividades lúdicas, novas buscas de conhecimento se manifestam, tornando o aprender sempre mais prazeroso". Em suas análises, Vasconcelos *et al*. (2024) revelaram que atividades bem planejadas, de acordo com o contexto escolar, podem gerar resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. A inclusão de jogos e brincadeiras mostra-se especialmente benéfica, pois facilita o processo de alfabetização e contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, torna-se necessária a realização de mais pesquisas que deem voz às crianças, reconhecendo-as como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

2.2.7 Pesquisa com os descritores “Vygotsky” e “brincadeira”

Na quarta busca realizada na mesma plataforma CAPES, utilizamos como critério de inclusão: artigos nacionais e internacionais de acesso aberto, disponíveis no formato on-line e gratuito, as palavras-chave em qualquer parte do texto, artigos escritos em inglês e português de acesso aberto, com um recorte temporal de cinco anos.

Como critérios de exclusão consideramos pesquisa ou trabalho: que se tratava especificamente de um estudo de caso; relacionadas ao Ensino Fundamental II, anos finais e Ensino Médio; fora do campo da Educação; fora do recorte temporal pré-estabelecido; e trabalhos repetidos.

Utilizamos os termos "Vygotsky" e "brincadeiras" como descritores, considerando artigos e as palavras-chave em todos os campos do texto. Foram identificados inicialmente 49 artigos por meio da busca avançada. Após aplicar os filtros de acesso aberto, publicados entre 2020 e 2024, idiomas português e inglês, revisados por pares ou não, obtivemos 16 resultados. Em seguida, após análise do escopo, 12 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios da pesquisa, resultando em 4 artigos considerados relevantes, os quais compuseram a discussão do estudo.

O primeiro já havia sido analisado, portanto, passamos para o segundo artigo, intitulado *Atividades lúdicas: o jogo e as brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental – o olhar das professoras*, de 2023. As autoras Santos *et al*. propõem discutir a importância lúdica dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem das crianças que frequentam o 1.º ano do Ensino Fundamental, a partir do olhar das professoras.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Para as autoras, a temática surgiu a partir das reflexões realizadas durante o estágio na Educação Infantil, as quais forneceram indícios sobre as brincadeiras utilizadas durante as atividades, possibilitando um maior entendimento acerca do tema, seja em atividades simples ou mais elaboradas. Além disso, despertou-se o interesse em investigar se essas práticas continuavam a fazer parte do contexto escolar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para aprofundar a pesquisa, as autoras utilizaram o Google Acadêmico, que possibilitou fazer as buscas necessárias de materiais, utilizando as palavras-chave: “ludicidade”, “jogo”, “1.º ano do ensino fundamental”. Foram encontrados mais de 5.300

artigos sobre a temática. Após realizarem a leitura dos títulos e resumos e práticas pedagógicas que discutisse a ludicidade, foram selecionados somente três artigos para o estudo. Além disso, realizaram uma entrevista estruturada com três professoras que atuam no ensino fundamental, a fim de obter informações mais profundas sobre as práticas lúdicas em sala de aula.

De acordo com Santos *et al.* (2023), as professoras entrevistadas relataram a importância dos jogos, das brincadeiras e do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, entre todas as atividades propostas, sempre há uma que se torna a preferida dos alunos. Outra observação feita durante a realização das entrevistas foi que as atividades xerocopiadas para pintura não despertam tanto interesse nas crianças. Isso pode estar relacionado ao perfil da turma ou à forma como a pintura é introduzida no planejamento do professor.

Segundo as autoras, "o brincar é muito importante para as crianças, pois, brincando, elas aprendem e vivenciam novas experiências. Além disso, brincar estimula a criatividade, a imaginação, a autoconfiança, a capacidade de raciocínio lógico e contribui para o desenvolvimento cognitivo e intelectual" (Santos *et al*., 2023, p. 206).

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que "as atividades lúdicas devem permear as práticas pedagógicas tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental" (Santos *et al.*, 2023, p. 207). Assim, a criança, ao ingressar na série seguinte, não deixa de ser criança. Infelizmente muitos professores acabam focando mais no aspecto da leitura e da escrita, deixando em segundo plano as atividades lúdicas, o brincar e as interações sociais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Essa realidade demonstra um certo distanciamento entre o que é proposto e o que de fato se efetiva na prática. Embora as orientações curriculares e a legislação educacional apresentem propostas consistentes e atualizadas, elas nem sempre se concretizam na prática pedagógica cotidiana. Conforme afirma Nóvoa (2002, p. 38), "a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente", promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica e a compreensão das transformações sociais.

Dessa maneira, Santos *et al*. (2023) destacam, que a formação docente em serviço, muitas vezes, carece de aprofundamento teórico e metodológico, uma vez que a sobrecarga de trabalho dificulta a participação dos professores de forma mais efetiva, deixando lacunas em sua formação. Segundo as autoras, esse distanciamento pode estar relacionado à qualidade da formação acadêmica para a aplicação prática das propostas curriculares, à falta de atualização

e de formação continuada, às condições de trabalho, ao espaço físico e à infraestrutura das escolas, a um currículo contextualizado e a políticas públicas que atendam às necessidades reais com mais equidade.

O terceiro artigo, intitulado *As contribuições das brincadeiras na construção do conceito de números para as crianças de 5 a 6 anos,* de Paula e Caldeira (2022), tem como temática a importância das brincadeiras para o ensino da Matemática. O artigo foi desenvolvido a partir de uma reflexão em torno da prática desenvolvida em uma creche de educação infantil, onde a autora atua como docente.

Suas vivências serviram como aporte para a tomada de decisão quando Paula e Caldeira (2022, p. 08) mencionam: "me recordo de uma matemática baseada na memorização dos conteúdos e fatos, pautada na decoreba e na aceitação de respostas com certo rigor". De fato, essa afirmação demonstra a fragilidade existente nesse processo, bem como a falta de conhecimento dos docentes nessa fase tão ímpar da vida da criança, período em que os aspectos cognitivos estão em pleno processo de formação.

Além disso, o projeto de intervenção teve como temática a discussão sobre a importância dos jogos e das brincadeiras para a construção do conceito de número em crianças de 5 e 6 anos. Visto que o projeto foi idealizado a partir do relato da professora regente de que os alunos sabiam a grafia, mas não faziam relação com a quantidade correspondente. Participaram do projeto 21 alunos, sendo 11 meninos e 10 meninas. As atividades lúdicas foram realizadas no horário estabelecido pela professora regente e desenvolvidas ao longo de aproximadamente três meses.

Como estratégias metodológicas, utilizaram-se as brincadeiras de bola de gude, bola de sabão e pula corda, as quais abrilhantaram ainda mais esse momento, tornando-o mágico e significativo para as crianças. Nesse sentido, "o número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo" (Kamii, 2012, p. 18), o que reforça a importância de se trabalhar com essas atividades, pois elas possibilitam que os alunos aprendam por meio da experimentação, da interação social e da resolução de problemas em situações concretas e reais. Além disso, "tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil" (Kishimoto, 2011, p. 43).

Portanto, as brincadeiras servem como suporte, favorecendo a construção de conceitos, uma vez que "a criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos" (Kamii, 2012, p. 18).

Assim, essas relações simples, vivenciadas no próprio cotidiano e proporcionadas por meio das brincadeiras, contribuem para a percepção de quantidades, como noções de maior e menor. À medida que a criança vivencia novas situações, ela reorganiza essas relações, conseguindo avançar na construção do conhecimento lógico, defendida por Kamii (2012).

Segundo Paula e Caldeira (2022, p. 5), "há momentos em que a brincadeira pode ser direcionada para atingir determinados fins pedagógicos. A sala de aula é um ambiente de várias possibilidades". Nesta perspectiva, as autoras ressaltam que, ao desenvolver atividades voltadas à alfabetização matemática, as crianças passam a compreender a relevância desses conceitos em seu cotidiano e no contexto social, aspecto também abordado nesta pesquisa.

Completando essa ideia, por meio das leituras realizadas a partir das perspectivas dos autores que compõem o referencial teórico, destaca-se, conforme Caldeira (2022), que as brincadeiras e os jogos podem ser utilizados para garantir a aprendizagem de habilidades importantes para a construção do conceito de número. Nesse sentido, o professor deve manter uma relação equilibrada entre prazer e aprendizagem, planejando e organizando as atividades lúdicas, além de utilizar novas metodologias que aprimorem a prática pedagógica.

As brincadeiras podem ser direcionadas a fins pedagógicos, mas também é fundamental garantir um ambiente prazeroso e não se pautar apenas no uso de materiais pedagógicos. Além disso, a criança precisa vivenciar o brincar livre, pois, segundo Kishimoto (2011, p. 43), "nas manifestações livres e espontâneas da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar".

Como resultado, o projeto possibilitou avanços significativos no aspecto lógico-matemático, especialmente no repertório numérico, envolvendo ludicidade, prazer e conquistas. Dessa forma, todos os participantes apresentaram ganhos, tanto no âmbito emocional quanto no cognitivo e social.

O quarto artigo, intitulado *Os jogos e as brincadeiras no processo de alfabetização: um estudo sobre a percepção de professoras dos anos iniciais*, de autoria de Scheffer e Volpato (2021), tem como objetivo geral compreender como os jogos e as brincadeiras são concebidos pelas professoras que atuam no processo de alfabetização e letramento das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Como objetivo específico, buscaram identificar quais são os jogos utilizados pelas professoras no processo de alfabetização.

Além disso, a pesquisa surgiu a partir das vivências cotidianas e das observações realizadas no ensino médio, na graduação e, posteriormente, durante a atuação como

estagiária na área da Educação Infantil, especialmente no contato com o universo encantado das crianças.

A partir dessa experiência, os pesquisadores observaram que, na Educação Infantil, a metodologia adotada é fundamentada em jogos e brincadeiras; contudo na transição para o Ensino Fundamental, essa prática é significativamente reduzida, sendo "praticamente abolida do processo pedagógico" (Scheffer; Volpato, 2021, p. 46). Assim, esse rompimento abrupto, acaba por interromper um vínculo essencial ao desenvolvimento infantil e humano.

Considerando esse contexto, a pesquisa foi sendo construída e delineada, caracterizando-se como uma pesquisa de campo de natureza básica, com abordagem qualitativa. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas com seis professoras da rede municipal de ensino, cujos relatos subsidiaram as análises e a interpretação dos resultados.

Dessa forma, o estudo parte do seguinte problema de pesquisa: Como os jogos e as brincadeiras são concebidos pelas professoras que atuam no processo de alfabetização e letramento das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental? À luz desse problema de pesquisa, as autoras apresentam diferentes concepções de jogo na história da humanidade, evidenciando como as crianças, ao se apropriar do imaginário e das experiências vividas, incorporam regras explícitas e implícitas em suas brincadeiras, construindo memórias significativas no ambiente escolar e como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como estratégias e metodologias de ensino.

Desse modo, a temática abordada apresenta estreita relação com a nossa pesquisa, pois fornece subsídios teóricos e práticos que permitem compreender de forma mais aprofundada o papel das práticas lúdicas no contexto educacional, mostrando como os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças nos primeiros anos escolares.

Como resultado da pesquisa, após a aplicação de um questionário com seis perguntas via WhatsApp, as autoras receberam e analisaram as respostas. Segundo Scheffer & Volpato (2021), com base nesses dados, foi possível perceber que as professoras entrevistadas incluem jogos e brincadeiras juntamente com o conteúdo trabalhado em sala de aula, e que a mudança de comportamento dos alunos é perceptível. No entanto, constatou-se que essas professoras não possuem consciência ou formação sobre a relação entre brincar, jogar, alfabetização e letramento.

Diante desse cenário, os pesquisadores concluíram que há uma necessidade urgente de que professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil participem de cursos e de

formação continuada relacionados a esse tema, de forma contextualizada às características de cada escola. Além disso, a pesquisa evidencia a percepção das professoras e propõe um debate reflexivo, aberto ao diálogo e ao aprofundamento sobre a temática.

2.2.8 Os resultados das pesquisas (busca avançada)

A Tabela 1 apresenta a quantidade de artigos encontrados de acordo com os respectivos descritores dentro da plataforma Capes.

Tabela 1 - Quantidade de artigos encontrados na plataforma CAPES

Descritores	Geral	Com filtro	Analisados
Piaget e lúdico	50	15	01
Piaget e brincadeira	14	8	--
Vygotsky e lúdico	75	35	01
Vygotsky e brincadeira	49	16	03
Total	**188**	**72**	**05**

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após realizar as análises dos artigos, seguem, no Quadro 1, os que mais se aproximam do objetivo da pesquisa, totalizando 5 artigos.

Quadro 1– Resultado das pesquisas (busca avançada)

Descritores	Título	Autor	Ano de publicação	Divulgação	Assunto
Piaget e lúdico X Vygotsky e lúdico X Piaget e brincadeira X Vygotsky e brincadeira	A importância da brincadeira no desenvolvimento intelectual e emocional da criança de 0 (zero) à 6 (seis) anos.	Rosilene da Luz Morales Minari e Elisangela Rodrigues de Lima	2022	Revista ibero Americana de Humanidade, Ciências e Educação - REASE	Propõe uma análise sobre a importância do brincar e a consequência disso no desenvolvimento da criança de 0 (zero) à 6 (seis) anos.
Vygotsky e lúdico	Ludicidade no processo de alfabetização: prazer em aprender em diálogo	Tania C. Vasconcelos, Amanda M. do Nascimento, Diego de Lima S. Silva e Joselito Santos	2024	Open Minds International Journal	Analisar como ocorre a presença da ludicidade no processo de alfabetização

Vygotsky e brincadeira	Atividades lúdicas: o jogo e as brincadeiras no 1º ano do ensino fundamental – o olhar das professoras	Ariele Furtado dos Santos1 Célia Regina Costa de Sousa2 Eliana Maria Ferreira3	2023	Revista ENSIN@ UFMS	Buscou discutir a importância lúdica dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem das crianças que frequentam o 1º ano do ensino fundamental, a partir do olhar das professoras.
Vygotsky e brincadeira	As contribuições das brincadeiras na construção do conceito de número para as crianças de 5 a 6 anos	Flávia Ernestina de Paula Maria Carolina da Silva Caldeira	2022	Caderno de Educação Básica	Tem como objetivo geral analisar as contribuições das brincadeiras na construção do conceito de número com crianças de 5 a 6 anos de idade
Vygotsky e brincadeira	Os jogos e as brincadeiras no processo de alfabetização: Um estudo sobre a percepção de professoras dos anos iniciais	Amanda Silva Scheffer Gildo Volpato	2021	Revista Saberes Pedagógicos - Unesc	Compreender como os jogos e brincadeiras são concebidos pelas professoras que atuam no processo de alfabetização e letramento das crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na busca realizada na plataforma SciELO Brasil, utilizamos os critérios de inclusão: artigos nacionais e internacionais de acesso aberto disponíveis no formato on-line e gratuito, as palavras-chave em qualquer parte do texto, artigos escritos em inglês, português e espanhol, acesso aberto, com um recorte temporal de 5 anos.

Utilizamos como critérios de exclusão, pesquisa ou artigo: que se tratava especificamente de um estudo de caso; relacionadas ao Ensino Fundamental II, anos finais e Ensino Médio; fora do campo da educação; fora do recorte temporal pré-estabelecido e trabalhos repetidos.

A pesquisa conduzida na plataforma SciELO Brasil empregou o asterisco (*) em conjunto com as palavras "lúdico" e o operador booleano "OR", além de "brincadeira" e o operador booleano "AND" com "alfabetização". Foram encontradas 1.129 obras. A pesquisa usou o filtro para o período de 2020 a 2024, na área temática de Ciências Humanas, com as áreas temáticas 'Education' e 'Educational' na WoS, e o índice de citações foi configurado para incluir tantas obras citadas quanto não citadas. O tipo de literatura selecionado foi artigo, resultando em 18 artigos.

Após a análise desses artigos, descartamos 17 resultados, por não contemplar a proposta da investigação. Restou apenas uma obra intitulada *Aspectos lúdicos na alfabetização Estatísticas: uma revisão sistemática de literatura*, das autoras Sandra Cristina Martini Rostirola, Ivanete Zuchi Siple e Elisa Henning.

O artigo apresenta um panorama do cenário nacional e internacional das pesquisas sobre o uso de jogos como instrumentos de ensino, aprendizagem e avaliação na Alfabetização Estatística, no período de 2010 a 2018, a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) realizada no âmbito de um programa de pós-graduação de uma universidade pública. A pesquisa consistiu no mapeamento de artigos nacionais e internacionais sobre o uso de jogos na Educação Básica, investigando como esses recursos têm sido aplicados para promover a Alfabetização Estatística.

A pesquisa teve como fontes periódicos internacionais, eventos, repositórios e ferramentas de busca. Aplicando os critérios de inclusão, foram encontrados 458 artigos. Após a aplicação de todos os critérios de exclusão, foram selecionados 15 artigos para análise, os quais compuseram a Revisão Sistemática da Literatura. O estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: de que maneira é abordada a alfabetização estatística; como o jogo é utilizado em situações de ensino; de que forma o conteúdo de análise combinatória é inserido nos jogos; e como é abordada a avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, Rostirola, Siple e Henning (2022) apontam que, em suas análises, apenas um artigo abordou a análise combinatória, e poucos estudos investigam a possibilidade de avaliação lúdica ou por meio de jogos. Considerando os procedimentos adotados, percebemos que a alfabetização estatística é um tema de interesse para os pesquisadores; entretanto, na perspectiva lúdica voltada para alunos da Educação Básica, observa-se uma lacuna. Vale destacar que a pesquisa foi realizada apenas com artigos, indicando a necessidade de pesquisas futuras sobre esta temática em dissertações e teses. Além disso, de acordo com Rostirola, Siple e Henning (2022), os objetivos de ensino referentes aos dados coletados podem ser classificados em abordagem empírica, que desenvolve habilidades de

forma concreta utilizando brincadeiras, jogos e atividades lúdicas como suporte, ou abordagem formal, que trabalha os conceitos por meio de cálculos e atividades em folhas ou livros, generalizando os conceitos estatísticos.

Nesta perspectiva, Kishimoto (2011, p. 89) destaca que "o jogo, na educação matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor da aprendizagem", ou seja, quando for utilizado de forma intencional pelo professor no intuito de potencializar ou desenvolver habilidades, facilitando a compreensão do conteúdo de forma lúdica.

Considerando que a alfabetização estatística pode ser utilizada em "diversos contextos da vida" (Gal, 2002, p. 20), ela deve ser introduzida desde a infância de forma simplificada, acompanhando o desenvolvimento dos processos cognitivos e mentais da criança. Nessa perspectiva, Vygotsky (2021, p. 259) afirma que "o que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente", evidenciando que a mediação é fundamental para a construção da autonomia.

Dessa forma, destaca-se a importância de um professor formado, preparado e organizado, capaz de realizar intervenções pedagógicas intencionais que favoreçam a aprendizagem significativa. Em consonância com a nossa pesquisa, o artigo apresenta discussões relevantes acerca de como as investigações vêm sendo realizadas em torno do uso do jogo no processo de aprendizagem, demonstrando uma preocupação com os procedimentos pedagógicos que contribuem para a formação humana em sua totalidade.

2.2.9 Pesquisa com os descritores "Pedagogia Waldorf", "brincadeiras" e "lúdico".

Realizamos a busca de dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unemat, localizada na cidade de Cáceres-MT, para o período de 2021 a 2025. No referido programa, identificamos que a professora Rosely Aparecida Romanelli é a única pesquisadora que trabalhar com a Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento cognitivo no programa.

Como critério de inclusão, pesquisamos dissertações com as palavras-chave em qualquer parte do texto, com um recorte temporal de cinco anos. Como critérios de exclusão, utilizamos estudos: que se tratava especificamente de um estudo de caso, trabalhos e pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental II, anos finais e ensino médio; fora do campo da Educação; fora do recorte temporal pré-estabelecido; e trabalhos repetidos. Foram utilizados como descritores "Pedagogia Waldorf", "brincadeiras" e "lúdico".

Após a realização de buscas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unemat, abrangendo os anos de 2021 a 2025, identificamos 125 dissertações. Dentre esse conjunto, três trabalhos foram selecionados para análise mais aprofundada. Após a leitura e avaliação criteriosa, constatamos que duas dessas dissertações apresentavam diálogo e aproximação com o objeto de pesquisa, enquanto a terceira não se alinhava ao tema investigado, conforme demonstram a Tabela 2 e o Quadro 2.

Tabela 2 – Buscas realizadas no programa PPGEdu

Número de dissertações encontradas	**125**
Número de dissertações selecionadas	3
Número de dissertações analisadas	2
Total no geral	**2**

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após a realização das buscas no repositório de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), procedemos uma leitura flutuante dos títulos e resumos, a partir da qual três dissertações foram selecionadas. Posteriormente, após a leitura integral desses trabalhos, duas dissertações foram escolhidas para análise e para compor esta revisão integrativa.

Quadro 2 –Resultado da pesquisa realizada no programa do PPGEdu

Descritores	Tema	Autora	Ano	Assunto
	Transição da educação infantil para o ensino fundamental: um Diálogo entre a pedagogia a Pedagogia Waldorf e o Sociointeracionismo	Kamila Abril de Azevedo	2024	Propor uma análise comparativa entre as duas abordagens a respeito da transição escolar e o ritmo de aprendizagem
	Pedagogia waldorf na educação infantil e BNCC: Um novo olhar sobre os eixos estruturantes “interações e Brincadeiras	Rosilene Pinheiro de Oliveira	2025	Objetivo geral é compreender as relações entre a Pedagogia Waldorf na educação infantil e a BNCC, com o olhar sobre os eixos estruturantes, interações e brincadeiras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A dissertação intitulada *Transição da educação infantil para o ensino fundamental: um diálogo entre a Pedagogia Waldorf e o sociointeracionismo*, da autora Kamila Abril de Azevedo (2024), tem como objetivo comparar o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola Waldorf e duas escolas municipais, uma que oferta Educação Infantil baseada na abordagem sociointeracionista e outra que oferta a primeira etapa do Ensino Fundamental com base nas teorias de Vygotsky e Jean Piaget. A autora procurou entender como os fundamentos da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia sociointeracionista podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Os estudos de Azevedo (2024), pauta-se na fenomenologia hermenêutica e abordagem qualitativa, utilizou como coleta de dados: observação, entrevista semiestruturada, pesquisa bibliográfica relacionada à Pedagogia Vygotskyana e à Pedagogia Waldorf. Tiveram como sujeitos participantes das pesquisas três professoras que atuam na Educação Infantil, duas professoras do Ensino Fundamental, além de quatro alunos de cada turma e seus respectivos pais.

A autora relata que a escolha pelo tema vem das experiências profissionais como professora interina e, posteriormente, professora efetiva na rede estadual. Ao passar na seleção do mestrado, o interesse veio a aumentar na transição da educação infantil para o ensino fundamental, quando conheceu a Pedagogia Waldorf. Dessa maneira, Azevedo (2024, p. 18) percebeu que a "ludicidade é integrada ao currículo de maneira holística, proporcionando às crianças experiências de aprendizado significativas e tangíveis que abrangem diversas áreas do conhecimento".

Dessa maneira, conforme aponta Azevedo (2024), surgiu a questão-problema: como é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na escola Waldorf e na escola Sóciointeracionista? Em suas buscas, detectou uma lacuna por não encontrar trabalhos que abordassem o aspecto da transição da educação infantil para o ensino fundamental com base em comparações entre o interacionismo e a Pedagogia Waldorf, "propondo um diálogo inédito que busca integrar suas perspectivas no contexto da transição escolar" (Azevedo 2024, p. 18).

Segundo Azevedo (2024, p. 18), "compreender práticas que respeitam o ritmo de desenvolvimento natural da criança e respondem às suas necessidades integrais" é de suma importância e necessário para a construção de uma educação infantil humanizada, que valorize a criança como sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico de forma equilibrada.

Em suas análises, a autora realizou uma comparação entre as duas propostas metodológicas. De acordo com Azevedo (2024, p. 24), na escola Waldorf,

> A educação é vista não apenas no sentido tradicional, mas como um processo de exteriorização das potencialidades dos alunos, enfatizando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. A escola valoriza a individualidade do aluno, considerando suas características pessoais e o contexto social e cultural em que está inserido.

A outra escola municipal observada possui um currículo voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências previamente estabelecidas. Conforme Azevedo (2024, p. 26),

> A escola evidencia uma prática pedagógica que valoriza tanto as interações sociais quanto as etapas individuais do desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que mantém uma perspectiva aberta e integrada a novos conhecimentos que possam contribuir para a formação do aluno.

A partir dessa análise, Azevedo (2024) concluiu que ambas as propostas apresentam contribuições relevantes para o processo educativo, uma vez que, mesmo partindo de concepções distintas, buscam favorecer o desenvolvimento do aluno. Enquanto uma enfatiza a individualidade e o processo formativo contínuo, a outra valoriza a organização curricular e a preparação acadêmica, demonstrando que diferentes práticas pedagógicas podem atender às diversas necessidades educacionais dos estudantes.

Além dos estudos em campo, a autora realizou uma revisão integrativa com um recorte temporal de 10 anos, com buscas no Portal de Periódicos da CAPES, por meio do sistema remoto CAFe, utilizando como base de dados a plataforma SciELO, o Catálogo de teses e dissertações da CAPES e a plataforma de dados Sucupira, vinculada ao Ministério da Educação com as palavras-chave “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, “Pedagogia Waldorf” e “Sociointeraciomismo”.

Como resultado desse levantamento, foram identificados 152 artigos, 27 dissertações e 4 teses. Dentre esse total, a autora dialogou com 15 artigos e 6 dissertações, não sendo encontrada nenhuma tese que se relacionasse diretamente com o tema investigado.

A análise desses estudos evidenciou importantes pontos de convergência. De acordo com Azevedo (2024), entre os pontos de aproximação, destacam-se os estudos analisados que abordam sobre a importância de compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil e sua relevância para o processo educativo, especialmente, durante a transição da EI para o EF, que é um momento crítico, exigindo uma abordagem cuidadosa e integrada por parte dos educadores e da escola. Além disso, os estudos enfatizaram a importância do planejamento

em conjunto entre os professores e equipe pedagógica para obter um melhor resultado, bem como a adoção de práticas pedagógicas de caráter holístico, que considerem as dimensões emocional, social e cognitiva da criança, favorecendo uma transição mais significativa.

Entretanto, também foram identificadas divergências muito relevantes para a discussão de Azevedo (2024, p. 48-49)

> A importância e o papel do brincar na transição para o EF e na capacidade das crianças de se adaptarem às novas demandas escolares. Enquanto alguns estudos defendem a manutenção e valorização do brincar como elemento crucial para o desenvolvimento infantil, outros sugerem que a adaptação à nova cultura escolar pode ocorrer mesmo com um espaço-tempo reduzido para atividades lúdicas.

Com base nos estudos realizados por Azevedo (2024), podemos dizer que a pesquisa alcançou o objetivo proposto, uma vez que tanto a escola Waldorf quanto as instituições que adotam a abordagem sociointeracionista desenvolveram práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento e ao respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças, ainda que se fundamentem em concepções metodológicas distintas.

Dessa maneira, nossa pesquisa aproxima-se do estudo de Azevedo ao dialogar com os princípios da Pedagogia Waldorf, especialmente no que se refere à organização do tempo escolar e à valorização de atividades lúdicas que respeitam as diferentes fases do desenvolvimento infantil e promovam a formação integral da criança.

Em contrapartida, observamos que, em muitos contextos educacionais, o tempo escolar tem sido direcionado para manter os alunos constantemente ocupados com atividades voltadas à preparação para avaliações e ao cumprimento de metas estabelecidas pelo Estado, o que contribui para a redução do tempo destinado às práticas lúdicas, fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças.

Na segunda dissertação, intitulada *Pedagogia Waldorf na Educação Infantil e BNCC: um olhar sobre os eixos estruturantes interações e brincadeiras*, de autoria de Rosilene Pinheiro de Oliveira (2025), objetivou compreender as relações entre a Pedagogia Waldorf na educação infantil e a BNCC, com o olhar sobre os eixos estruturantes, interações e brincadeiras.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A autora não encontrou trabalhos que tratassem especificamente de seu tema, identificando, assim, uma lacuna na produção acadêmica. Além disso, realizou a análise de documentos normativos, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), o

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e a BNCC da Pedagogia Waldorf.

Além disso, a autora realizou uma revisão integrativa no Portal de Periódicos da Capes e uma revisão da literatura. A partir das palavras-chave "Pedagogia Waldorf na Educação Infantil", foram encontrados dez artigos, dos quais seis foram excluídos, resultando na seleção de quatro estudos para a análise final.

A escolha do tema, segundo Oliveira (2025), foi motivada pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia Waldorf, coordenado pela professora Rosely Aparecida Romanelli, em que a autora teve seu primeiro contato com essa proposta pedagógica. Suas vivências na infância, especialmente as brincadeiras no quintal de casa e os brinquedos construídos de forma criativa por ela e por outras crianças, marcaram profundamente sua trajetória pessoal e influenciaram a escolha do tema.

Curiosamente, a autora também menciona não se recordar de atividades lúdicas ou de brincadeiras no contexto escolar durante sua passagem pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. Aquela época ficou internalizada por Oliveira (2025, p. 16), ao dizer: "éramos cobrados apenas pelas aprendizagens, e os momentos de brincadeira eram restritos ao recreio, organizados espontaneamente pelas crianças".

A partir dessa constatação, podemos observar que as fases do desenvolvimento da criança são períodos em que múltiplas potencialidades emergem e podem ser plenamente percebidas e estimuladas quando há a intervenção consciente e sensível de um professor devidamente preparado. Neste sentido, Steiner (2013) aponta que a Pedagogia Waldorf compreende o desenvolvimento integral do ser humano, corpo, alma e espírito, como um processo constituído por etapas que se desenvolvem ao longo do tempo. Nesse contexto, as brincadeiras e as interações assumem grande relevância, aproximando-se diretamente da discussão proposta nesta dissertação: brincadeiras, lúdico e alfabetização.

A autora propõe "refletir sobre o que podemos fazer no hoje, mudar nossas concepções e começar a trabalhar com metodologias que promovam na criança a formação do eu por meio das estratégias que lhe são apresentadas" (Oliveira, 2025, p. 18). Para isso, destaca que os alunos vivenciam um movimento contínuo e essencial para viver, conviver, aprender e se desenvolver em sociedade.

Nesta perspectiva, Oliveira (2025, p. 53) vai dizer que "a interação é necessária em todas as fases do desenvolvimento, pois, culturalmente, o ser humano necessita do outro para

interagir e refletir sobre suas ações cotidianas". Nesse processo, compreendemos que o "formador é o sujeito em relação" (Freire, 1996, p. 25), constituindo-se enquanto sujeito social. É nesse contexto que emergem também as brincadeiras, a cultura e a arte como componentes fundamentais do desenvolvimento humano, contribuindo para a formação integral da criança.

Neste cenário, o momento lúdico configura-se como uma experiência prazerosa e estimulante, uma vez que a aprendizagem por meio do brincar apresenta múltiplas dimensões. De acordo com Oliveira (2025, p. 96), "o brincar é um conteúdo essencial na vida das crianças, promovendo experiências e o conhecimento de si mesmas e do mundo ao seu redor". Assim, o brincar livre favorece o desenvolvimento integral da criança, de maneira simples, singela e criativa, sendo permeado pelas constantes transformações oriundas de sua imaginação.

A proximidade desta pesquisa com o estudo analisado reside na discussão que a autora estabelece com autores como Steiner (2008), Lanz (2016), Romanelli (2018), Gimael e Aguiar (2022) e Vygotsky, os quais também compõem o referencial teórico dessa pesquisa. Esse diálogo fundamenta-se no respeito às fases do desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem, tanto na perspectiva da Pedagogia Waldorf quanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um olhar sensível voltado ao brincar e às suas contribuições nos aspectos cognitivo, afetivo e emocional, bem como às interações e trocas que essas experiências possibilitam.

Assim, o brincar é compreendido como uma manifestação espontânea da criança, não imposta externamente, pois "o brincar brota de dentro da criança" momento em que ela "imita o trabalho e os gestos do adulto e, assim, descobre o mundo" (Ignácio, 1995, p. 25), demostrando o papel fundamental da ludicidade no desenvolvimento infantil. Oliveira (2025) conclui que, apesar das diferenças metodológicas, conceituais e filosóficas, ambas as propostas pedagógicas convergem ao reconhecer a importância das interações sociais e das brincadeiras no processo de construção do conhecimento. O brincar, compreendido como eixo estruturante da Educação Infantil, reafirma o direito da criança a uma infância plena, respeitada em sua singularidade e em suas potencialidades. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de que os eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeiras, sejam igualmente considerados no segundo setênio do desenvolvimento. Tal perspectiva aponta para a importância de que o processo de alfabetização ocorra preferencialmente nesse período, quando as crianças se encontram mais maduras e preparadas para essa etapa da aprendizagem.

2.2.10 Pesquisa com os descritores “playful”, “fun” e “literacy”, que correspondem em português a “lúdico”, “brincadeiras” e “alfabetização”

Na plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC), como critério de inclusão, utilizamos: artigos internacionais de acesso aberto disponíveis no formato on-line e gratuito, as palavras-chave em qualquer parte do texto, artigos escritos em inglês, acesso aberto, com um recorte temporal de cinco anos.

Foram definidos como critérios de exclusão, as pesquisas ou artigos: que tratavam especificamente de um estudo de caso; relacionadas ao Ensino Fundamental II, anos finais e Ensino Médio; fora do campo da Educação; fora do recorte temporal pré-estabelecido e trabalhos repetidos. Para a busca, empregamos as palavras-chave *“playful”, “fun” e “literacy”*, que correspondem em português a “lúdico”, “brincadeiras” e “alfabetização”. Com a definição de filtros específicos, esse número foi reduzido para 10 estudos. Após a análise do escopo, oito artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios da pesquisa, resultando apenas em dois artigos para análise final, conforme mostramos na Tabela 3 e no Quadro 3.

Tabela 3 – Busca realizada na plataforma ERIC

Descritores	Quantidades
“playful, fun and literacy	470
Tipos de Filtros	
Full text available on Eric	141
Since 2021 (last 5 years)	24
Elementary Education	11
Journal Articles	10
O que mais se aproxima da pesquisa	2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 3 – Artigos analisados na plataforma ERIC

Descritores	Títulos	Autor	Ano de publicação	Divulgação	Assunto
playful, fun and literacy	Children’s Experiences with Outdoor, Physically Active Play in After-	Siv Lund, Kirsti Riiser, and Knut Løndal	2023	AMERICAN JOURNAL OF PLAY	Neste estudo, enfatizamos a perspectiva das crianças mais novas sobre brincadeiras fisicamente

	School Programs				ativas ao ar livre em ASPs.
playful, fun and literacy	Using Story Retelling Wheels with Young Learners	LOTTIE BAKER	2021	ENGLISH TEACHING FORUM	Neste artigo, apresento um recurso de apoio que achei útil para meus jovens alunos: uma roda de reconto de histórias, ou simplesmente uma roda de histórias.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise do artigo *Children's Experiences with Outdoor, Physically Active Play in After-School Programs*, publicado na revista *American Journal of Play*, em 2023, de autoria de Lund, Riiser e Løndal (2023), ajuda a compreender como as crianças menores vivenciam e percebem suas experiências lúdicas nesses contextos. A pesquisa se torna de grande utilidade para profissionais que atuam nesses programas, pais, formuladores de políticas públicas e demais partes interessadas. Dessa maneira, o artigo estuda a perspectiva de crianças mais jovens sobre brincadeiras ativas ao ar livre em Programas de Atividades no Contraturno Escolar (ASPs).

Na Noruega, os ASPs são programas públicos oferecidos fora do horário escolar regular, destinados a crianças nos primeiros quatro anos de escola (seis a dez anos de idade; *The Norwegian Education Mirror*, 2019). Normalmente, esses programas estão situados nas proximidades da escola e têm acesso aos equipamentos, instalações e áreas de recreação da escola em questão.

Nos últimos anos, o programa vem recebendo um olhar especial, entre o meio social e político, ocasionando um debate sobre o conteúdo que está sendo aplicado no programa e a gestão das atividades extracurriculares. Nesse contexto, "simultaneamente, desenvolveu-se um debate educacional sobre se o brincar é uma ferramenta educacional ou uma atividade prazerosa e autoiniciada[4]" (Lund, Riiser; Løndal, 2023, p. 37).

[4] Trata-se de um Ritual de Iniciação onde o próprio candidato conduz a ritualística.

De acordo com os autores, os estudos foram conduzidos com 14 crianças do primeiro ano que frequentam ASPs noruegueses, as quais vivenciaram brincadeiras ao ar livre e fisicamente ativas. O brincar livre proporciona às crianças a oportunidade de exercer autonomia, permitindo-lhes tomar decisões, realizar escolhas, negociar regras e, assim, construir experiências significativas de aprendizado e interação. Dessa maneira, o artigo dialoga com a nossa pesquisa ao evidenciar a participação ativa da criança no desenvolvimento de competências e habilidades, promovendo aprendizagem de forma significativa.

Em suas descobertas, Lund, Riiser e Løndal (2023) destacam a importância dinâmica das brincadeiras, especialmente da iniciação da criança no brincar e da interação com outras crianças. As brincadeiras físicas ao ar livre promoveram diversão e interação lúdica, levando à melhoria da comunicação e das capacidades de movimento, tendo como pergunta central: Como os alunos do primeiro ano vivenciam suas brincadeiras fisicamente ativas ao ar livre durante os programas extracurriculares (ASPs)?

A partir desses resultados, foi observado que o brincar livre proporciona alegria, produz aprendizagem, constrói pontes e cria laços de amizade, configurando-se como uma experiência holística e natural, na qual a criança é livre para fazer escolhas relacionadas às suas atividades prediletas. Contudo, o espaço do brincar também revela desafios nas interações sociais, pois nem todas as crianças participam igualmente das brincadeiras.

Conforme apontam Lund, Riiser e Løndal (2023, p. 54), as crianças “descreveram experiências de não serem escolhidas como colegas de brincadeira e quais estratégias poderiam usar para encontrar outros amigos com quem brincar”. Tal constatação evidencia que o brincar, embora proporcione momentos de aprendizagem, insere a criança em um campo complexo de relações, sensações e sentimentos. Diante disso, torna-se necessário que ela desenvolva estratégias para reintegrar-se às brincadeiras e reconstruir seu pertencimento ao grupo.

Embora a criança busque um novo meio de ser inserida na brincadeira, Lund, Riiser e Løndal (2023, p. 51) afirmam que “várias crianças mencionaram que nem sempre podiam brincar com os colegas com quem desejavam brincar e relataram experiências de exclusão”, sensações que causam dor e insegurança, gerando um descontrole emocional, o não pertencimento ao grupo e afetando o desenvolvimento de habilidades sociais.

Para Santos (2025, p. 34), “os sinais e possíveis indícios de exclusão social nas brincadeiras são dinâmicos e contextuais, podendo variar conforme o momento, o ambiente e as relações individuais”. Portanto, é papel do professor ou responsável pelas crianças observar

as interações para identificar se houve uma exclusão real pelo grupo ou pelo ambiente social. Pois nem toda criança que brinca sozinha está sendo excluída; isso pode ser uma escolha dela, que é um direito.

A criança que brinca em lugares abertos é livre para criar, expressando-se de diversas formas, explora o ambiente de várias maneiras, interagindo com seus pares a partir das experiências vivenciadas. Nesse sentido, ela deve "explorar o mundo por meio do brincar" (Brites, 2020, p. 125), pois é por meio dessas vivências que ela constrói conhecimentos.

Sendo assim, "para estimular a criatividade, é preciso criar condições favoráveis", que permitam à criança explorar de diferentes maneiras este mundo à sua volta (Maluf, 2007, p. 79). Neste contexto, o ambiente ao ar livre, além de proporcionar o contato com a natureza, oferece à criança a liberdade para se expressar e experimentar sensações e percepções, despertando os seus sentidos e o seu potencial criativo. Além disso, "o brincar livre é, portanto, um laborioso e refinado processo de construção de conhecimentos", no qual a criança é convidada a mergulhar neste universo de intensa beleza, cores e fantasia, proporcionando experiências únicas de aprendizado (Coelho *et al*. 2023, p. 99).

Os resultados obtidos por meio das escutas sensíveis e das observações realizadas por Lund, Riiser e Løndal (2023) indicam que a participação das crianças nessas atividades é essencial para o desenvolvimento de competências sociais, motoras e emocionais, fundamentais para o convívio e a interação social. Além disso, as abordagens escolhidas pelos profissionais dos ASPs em relação ao brincar das crianças contribuem para a construção e o fortalecimento de amizades, pautando-se em um desenvolvimento holístico.

Neste artigo *Using Story Retelling Wheels with Young Lerner*, publicado na revista *English Teaching Forum,* no ano de 2021*,* de autoria de Lottie Baker, relata a dificuldade encontrada em se ensinar a língua inglesa para uma turma que não participava das aulas ativamente. Quando fazia perguntas sobre a história que acabara de ler, os alunos, na maioria das vezes, recebiam suas perguntas com um encolher de ombros ou um olhar vazio.

Diante dessa situação, Baker (2021) se questionava: será que eles se esqueceram dos eventos da história? Eles não entendiam as palavras que ouviram ou leram? Ou não tinham o vocabulário oral em inglês para descrever a história? Talvez estivessem nervosos demais para falar? Baker apresenta um recurso de apoio que achou útil para seus jovens alunos: uma roda de reconto de histórias, ou simplesmente uma roda de histórias.

Além disso, essa ferramenta pode ser adaptada para atender jovens alunos em diferentes níveis de inglês e alfabetização. A atividade requer apenas papel e lápis, tornando-se um recurso ideal para salas de aula com materiais limitados. Por meio de desenhos e muita

criatividade, suas histórias ganhavam vida. Cada aluno ilustra os principais eventos da história ouvida e, após essa etapa, o reconto é realizado com o auxílio dos desenhos. No artigo, Baker apresentou a roda de reconto de histórias, chamada também de “roda de história”, que ela considerava um recurso muito eficiente que aplicava com seus alunos mais jovens.

Essa prática demonstrou-se valiosa para que os alunos desenvolvessem a oralidade, a escuta ativa e a compreensão textual. A autora evidencia que "recontar não é uma tarefa fácil, mesmo na língua materna; é ainda mais desafiador em um novo idioma" (Baker, 2021, p. 15). Ela ainda observa que, embora seja difícil o processo, os alunos demonstram interesse e comprometimento ao participar da atividade, o que evidencia seu potencial pedagógico.

Baker (2021) descreve brilhantemente o conceito de “andaimes” em sua pesquisa, metáfora muito bem empregada para representar o apoio pedagógico concedido aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, segundo Baker (2021), como em uma construção física, obviamente os andaimes são retirados após a conclusão da obra.

À medida que os estudantes desenvolvem o seu processo de aquisição da autonomia e consolidam suas habilidades e conhecimentos, esse apoio deve ser retirado gradativamente. Para promover um desenvolvimento mais holístico, o aprendizado intermediado por atividades lúdicas, jogos e brincadeiras justifica o quanto essa metodologia contribui para a formação do sujeito.

Dessa forma, com um pouco de paciência e boa vontade, os alunos passam a ganhar confiança e a avançar em seu aprendizado, resultado de um olhar atento e criterioso do professor. Nesse sentido, Baker (2021, p. 14) afirma: “Descobri que, com um pouco de apoio, meus alunos antes silenciosos se transformaram em contadores de histórias magistrais e confiantes”. Sua experiência como professora e formadora de professores contribuiu de forma significativa para desenvolver e colocar em prática essa metodologia, especialmente por se tratar de uma abordagem de baixo custo.

Por fim, notamos que, na contemporaneidade, o bem material vem ganhando um foco excessivo, deixando de lado as vivências e a espiritualidade do ser humano. Portanto, o professor necessita compreender o indivíduo de uma forma completa e não fragmentada. Como afirma Steiner (2003), o educador poderá desenvolver um trabalho realmente de excelência se compreender este ser integralmente.

A pesquisa apresenta-se de grande relevância por aprofundar reflexões teóricas e metodológicas sobre a ludicidade no contexto escolar, especialmente em um cenário marcado por mudanças nos hábitos e valores sociais, que impactam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, propondo reflexões muito importantes dialogando com a nossa

pesquisa. Além disso, destaca-se a importância social e acadêmica do tema, pois ele se relaciona à formação integral do sujeito, promovendo não apenas o aprender a conhecer e a fazer, mas também o aprender a ser e a conviver na sociedade (Delors, 2020).

Na próxima sessão, apresentamos as fases de desenvolvimento infantil e as metodologias que fundamentam nosso aprendizado, conforme os autores Jean Piaget, Lev Vygotsky e os princípios da Pedagogia Waldorf. Discutiremos em quais etapas as crianças assimilam o aprendizado e como as brincadeiras lúdicas, os jogos e as artes contribuem para sua formação, especialmente na fase de alfabetização.

3. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS LÚDICAS NO ENSINO APRENDIZAGEM

> *A brincadeira sempre foi e será a maneira mais fácil de educar e desenvolver a criança* (Angela Cristina Munhoz Maluf, 2007, p. 78))

O lúdico é tido como uma ferramenta muito eficaz no processo de ensino-aprendizagem, pois tem sido amplamente apreciado por diferentes correntes pedagógicas e teóricas, entre elas as concepções de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Rudolf Steiner. Para esses autores, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, sem relevância, mas uma forma fundamental de desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Cada pedagogia oferece uma perspectiva singular sobre como o jogo e a imaginação contribuem para o aprendizado significativo e integral. Por isso, os educadores precisam estar atentos às novas demandas sociais e educacionais que não fogem da formação humana, emocional e cognitiva que constitui o ser humano e, principalmente, a criança, que é o foco principal da nossa dissertação.

Viver neste mundo de pura imaginação e criatividade requer um esforço maior do educador, que necessita desenvolver práticas pedagógicas sensíveis e significativas. Dessa maneira, Alves (2015, p. 22) afirma: “para a crianças, o mundo é um vasto parque de diversões. As coisas são fascinantes, provocações ao olhar. Cada coisa é um convite: entre em mim! Venha viajar!” Dessa forma, além da formação acadêmica e da formação continuada, exige-se uma certa sensibilidade, criatividade, proatividade e respeito aos processos e às fases de aprendizagem, assegurando que a experiência educacional seja realmente relevante e motivadora.

Segundo Maluf (2007, p. 31), “é necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil”. Assim, o professor precisa buscar, em seu interior, a própria criatividade para ajudar o aluno da melhor maneira possível, de forma que possa propiciar experiências transformadoras e significativas e que façam sentido para o aluno.

Quando os profissionais da educação e as famílias não compreendem as fases do desenvolvimento infantil quanto, os pais e familiares podem acabar oferecendo estímulos de forma aleatória. Com isso, muitas vezes, deixam de lado atividades simples, que poderiam ser

mais significativas para a criança. Como destaca Brites (2020, p. 36), “a simplicidade é o mote do desenvolvimento infantil”.

Dessa forma, Maluf (2007) enfatiza que nenhum professor nasce criativo: ele se faz ao longo da sua carreira profissional. Por certo enfrentando medo, frustrações e desafios que fazem parte deste processo. O essencial é não desistir. Neste contexto, as atividades lúdicas devem ocupar um lugar especial na educação: não apenas a criança deve estar presente na escola, mas também o jogo, o lúdico e as brincadeiras precisam fazer parte do cotidiano escolar de forma efetiva. Sendo assim, “o uso da arte na educação como possibilidade de ampliação cognitiva”, contribui para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e a imaginação da criança e as diversas formas de expressões, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e participativa (Romanelli, 2008, p. 94).

Como afirmam Morais, Martins e Costa (2022, p. 04), “o papel da escola não é transmitir os mesmos saberes de geração após geração, como se o conhecimento fosse pronto e acabado”. O conhecimento é construído, sendo assim, a aplicação de atividades lúdicas exige não apenas um olhar atento, mas também observações minuciosas, sensíveis e criteriosas por parte do professor. Essas observações são fundamentais para que as escolhas das atividades façam sentido para o aluno, despertando maior interesse e promovendo uma participação mais ativa e significativa. Esta é uma fase que, segundo muitos estudiosos, corresponde ao "intervalo de ouro da criança", que vai desde a infância até os 6 anos de idade (Brites, 2020, p. 13).

Assim, é de suma importância que o educador compreenda quando o ato lúdico é utilizado no sentido literal e quando ele é utilizado pedagogicamente. “O objeto ou material deixa de exercer a sua função lúdica, servindo para auxiliar a ação docente, buscando resultados em relação à aprendizagem de conceitos. Dessa forma, o brinquedo passa a ser um material pedagógico” (Kishimoto, 1994, *apud* Kishimoto, 2011, p. 93).

O papel do professor na educação é criar momentos significativos, envolvendo os alunos no processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica, pedagógica e organizada. Estimula-se a participação, seja individual ou em grupo, enriquecendo ainda mais as aulas e promovendo encanto, divertimento e aprendizado. Conforme afirma Kishimoto (2011, p. 95), “desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento aos ‘erros’ e ‘acertos’ dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico”.

Logo, segundo Ignácio (1995, p. 25), “brincar, para a criança, é tão importante e sério como trabalhar é para o adulto”. Steiner, por sua vez, afirma que:

> Para a criança saudável, brincar não é absolutamente diversão, e sim algo muito sério. Na infância, o brincar jorra da natureza humana com verdadeira seriedade. Se os senhores atingirem essa seriedade do brincar com a criança do primeiro grau, não ensinarão brincando no sentido corriqueiro, e sim com a seriedade que a própria criança tem ao brincar (2013, p. 65).

É preciso atentar-se a esta dinâmica e buscar compreender e interagir com esta fase do desenvolvimento infantil, que fará uma diferença na construção do conhecimento. Já para Maluf (2007, p. 21), "o brincar é a tarefa do dia a dia que nem os pais nem os professores conseguem transmitir". A autora completa a ideia ao citar Santos (1997), afirmando que: "Brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver" (Maluf 2007, p. 31).

Nessa perspectiva, Morais, Martins e Costa (2022, p. 5) afirmam: "Através do brincar, o aluno vai experimentar o mundo, vai ter experiência de acordo com a brincadeira, vai vivenciar situações, tomar decisões, posturas e atitudes. Vai ter autonomia para pensar sobre determinada situação e vai aprender".

Na Pedagogia Waldorf, o brincar é compreendido como uma necessidade vital do desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida, sendo uma prática pedagógica conectada à essência do ser infantil. A criança vai se construindo na sociedade, pois o brincar também é uma oportunidade de aprender sobre comportamentos sociais, afetivos e de se posicionar diante de diferentes situações do dia a dia. Por meio dessas vivências, ela desenvolve valores muito importantes para a sua formação humana. Conforme Brites (2020, p. 18),

> Por meio da brincadeira, os pequenos experimentam o mundo: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras; treinam as relações sociais. Isso sem contar que, ao brincar, eles têm a chance de simular situações e conflitos e, assim, compreender e organizar as próprias emoções.

Logo, existem diversas maneiras de estimular o aprendizado, criando um vínculo de amor, carinho e afeto, sem perder o foco no objetivo principal: o aprender. Isso, por sua vez, revela os significados. Como destaca Kishimoto (2011, p. 92), "é através do jogo que as crianças compreendem o mundo adulto, trocando os seus significados e aprendendo conceitos". O jogo já era muito utilizado na antiguidade, era visto sob múltiplas perspectivas, culturais, filosóficas e sociais, sendo frequentemente associado a rituais religiosos, formação do indivíduo e entretenimento.

Segundo Veiga (*apud* Romanelli, 2018, p. 66),

> Schiller preconiza um equilíbrio entre a vida racional e o uso dos sentidos que seria atingido por meio do impulso lúdico. É desse último que nasce o belo, pela união das duas tendências: a sensível e a formal. O despertar do impulso lúdico sintoniza a sensibilidade com a razão e permite a atuação de ambas em uma interação geradora do estado de liberdade.

O impulso lúdico, segundo Schiller (2002), pode manifestar-se em várias formas de expressão humana, como o jogo, o brincar, a arte e outras práticas criativas, todas elas capazes de sintonizar sensibilidade e razão. Dessa forma, o brincar desperta no aluno o pensar com liberdade, o sentir com sensibilidade e o agir com consciência. Esse aprendizado é algo que o aluno levará para toda a vida. Assim, ao brincar, a criança exercita uma forma de liberdade que harmoniza emoção e razão, um princípio essencial para a formação de um ser humano pleno e livre pois, como afirma Schiller (2002, p. 80), “o homem só é totalmente homem quando joga, e só joga quando é homem no pleno sentido da palavra”. Nesse mesmo sentido, Mariotti (2007, p. 31) observa que:

> O jogo não é apenas o meio no qual a criança chega a descobrir o mundo. É sobretudo a atividade que lhe confere equilíbrio psíquico nos primeiros anos. Em suas brincadeiras, a criança externaliza e elabora até certo grau de harmonia as diferentes tendências de sua vida psíquica interna.

Sendo assim, o jogo pode funcionar como uma ferramenta de autorregulação emocional. Naturalmente, ao brincar, a criança exterioriza suas emoções, seus conflitos, suas angústias, ou seja, ela organiza os seus sentimentos por meio do brincar de uma forma muito saudável. Além disso, de acordo com Kishimoto (2011, p. 95), “A importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar virtualmente situações de soluções de problemas que a aproximem daquela que o homem 'realmente' enfrenta ou enfrentou”.

Então, por que desperdiçar nosso tempo com atividades insignificantes e até mais caras? Há uma certa carência no campo da imaginação e criatividade. Assim, para colher frutos proveitosos no futuro, é preciso plantar e cultivar bem a árvore hoje. Que possamos fazer isso da melhor forma possível, para que, amanhã, os frutos sejam saudáveis e valiosos.

3.1 Fundamentos de Jean Piaget

Desde a Antiguidade, os seres humanos buscam constantemente sua evolução, seja no âmbito social, econômico ou pessoal, e com a aprendizagem não foi diferente. Ao longo do tempo, ela passou por diversos momentos significativos, moldando-se conforme os interesses

predominantes de cada época. Jean Piaget é um dos estudiosos que se dedicou a compreender como se dá a aquisição do conhecimento, principalmente no desenvolvimento infantil, demonstrando grande preocupação e recorrendo à Psicologia, área por meio da qual pôde estabelecer conexões com a Filosofia e Biologia. Atuou em diferentes instituições e funções, estando à frente de diversos experimentos de sua autoria.

Como afirma Palangana (2015, p. 20), o projeto piagetiano "pretende fugir dos caminhos já trilhados pela filosofia, pela epistemologia e pela história das ciências, buscando explicar a gênese do conhecimento segundo uma visão original, ou seja, pelo estudo do desenvolvimento cognitivo da criança".

A criança se desenvolve gradativamente e cada etapa representa uma fase de grande importância para seu desenvolvimento e para a construção do aprendizado. Os comportamentos inatos e automáticos vão se organizando em padrões de ação mais coordenados e intencionais, transformando-se em esquemas motores. Dessa forma, a criança aprende por meio da ação: fazendo, experimentando e explorando o ambiente com o corpo. É por meio dessas interações que a criança constrói, de forma gradativa, suas estruturas cognitivas, conforme a teoria de Piaget, apresentada por Palangana (2015).

Piaget identificou quatro estágios principais:

1. Estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos);
2. Estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos);
3. Estágio das operações concretas (dos 7 aos 12 anos);
4. Estágio das operações formais (a partir dos 12 anos, correspondendo ao período da adolescência).

Na segunda fase do estágio pré-operatório, segundo Jean Piaget, a criança apresenta um raciocínio transdutivo[5], ou seja, ela estabelece relações entre dois eventos específicos, mesmo sem haver uma lógica real e temporal entre eles. Então esse raciocínio é chamado de intuitivo, pois se baseia em percepções imediatas e não em operações lógicas. Dito isso, a criança tende a acreditar que apenas seu ponto de vista é válido, o que revela uma postura egocêntrica em relação à realidade. Pieruccini (2024, p. 35), ao explicitar os conceitos desenvolvidos por Piaget, descreve:

> Há quatro características que explicitam o pensamento egocêntrico da criança pré-operatória: animismo, artificialismo, realismo e raciocínio sincrético. Entende-se por animismo a percepção da criança de que tudo que é útil ao homem é considerado vivo, como objetos e coisas. O artificialismo é marcado pelo entendimento de que o

[5] O raciocínio transdutivo é uma forma de pensamento lógico infantil, característico do estágio pré-operatório de Piaget (aprox. 2 a 7 anos), onde a criança vai do particular para o particular, sem usar dedução geral ou indução.

> homem é responsável por criar os fenômenos da natureza. O realismo refere-se à objetividade de pensamento com relação a palavras, sentimentos e sonhos. O pensamento sincrético ou sincretismo é fundamentado na intuição, pois a criança estabelece relações sem uma base lógica.

A criança, neste estágio, costuma fixar-se em um único aspecto das situações, sem levar em consideração os outros pontos de vista, algo que limita sua capacidade de compreender contradições ou pensamentos diferentes de forma intuitiva, interpretando a realidade de acordo com seus próprios pensamentos. Nesse sentido, podemos afirmar que, nesse estágio, "domina a assimilação à ação própria" (Piaget; Inhelder, 2013, p. 106),

Dessa forma, essa centralização do pensamento pode gerar dificuldades no seu desenvolvimento de conceitos mais complexos, como as noções de seriação e classificação, e consequentemente em seu aprendizado. Nessa fase, estrutura-se também a função semiótica, entendida como a capacidade de representar mentalmente objetos e situações ausentes. Essa capacidade manifesta-se por meio de comportamentos como o uso de símbolos e sinais, o faz de conta, o desenho, a imitação diferida e o uso da linguagem simbólica.

Como afirmam Piaget e Inhelder (2013, p. 89), trata-se de "um universo interindividual de socialização, cognitivo, afetivo e moral ao mesmo tempo", no qual o crescimento e a mudança de estágio estão sujeitos a transformações tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo. Neste contexto, é extremamente necessário que os professores compreendam as fases do desenvolvimento infantil.

Quando essas capacidades são muito exploradas por educadores e professores nas atividades pedagógicas realizadas dentro ou fora da sala de aula, fica visível a necessidade de eles compreenderem as características de cada estágio. Assim será possível estimular a descentralização do pensamento infantil, contribuindo para a ampliação da visão de mundo e na construção de um raciocínio mais equilibrado, lógico e sensível. Compreender essa fase é essencial para que possa desenvolver um trabalho pedagógico mais eficiente, produtivo e significativo para ambas as partes.

3.2 Fundamentos de Lev Vygotsky

Dentre os principais teóricos que revolucionaram a psicologia no século XX, destaca-se Lev Vygotsky, cuja abordagem histórico-cultural trouxe contribuições fundamentais para compreender o desenvolvimento humano. Vygotsky viveu em um período caracterizado por intensas agitações políticas e sociais, que incluíram a Revolução Russa de

1917, Guerra Civil e reestruturação do sistema educacional soviético. Esses eventos levaram a uma instabilidade social, fome e limitações no acesso à educação. Mesmo diante desse cenário conturbado, Lev Vygotsky, influenciado por suas experiências na educação especial, passou a interessar-se pela psicologia. Seu trabalho teve início a partir de um estudo profundo da sociedade, no qual identificou o que chamou de "crise da psicologia". Ele distanciou-se dos modelos teóricos vigentes da época e buscou desenvolver uma nova abordagem: uma psicologia que pudesse responder às problemáticas vigentes políticas e sociais da época.

Segundo Palangana (2015, p. 96), "Vygotsky percebeu a necessidade de estudar o comportamento humano como fenômeno determinado histórica e socialmente". Vygotsky viveu muito pouco, mas suas obras, conceitos e métodos permanecem muito atuais. Ele empreendeu um estudo aprofundado das concepções teórico-metodológicas disponíveis na psicologia da sua época, com as quais contava para explicar e compreender os fenômenos humanos. Conforme destaca Palangana (2015, p. 99), "Interpretou, com o devido critério, as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem se transforma a si próprio".

O novo método analítico-experimental teve sua essência no paralelo estabelecido por Friedrich Engels entre as concepções naturalista e dialética, apoiava-se em três princípios fundamentais: o primeiro diz respeito à distância entre análise de um processo e análise de um objeto, ou seja, como uma função psicológica se desenvolve ao longo do tempo, como ela se movimenta durante o processo; o segundo refere-se à questão da explicação *versus* descrição; para Vygotsky, é fundamental compreender o comportamento humano em sua profundidade histórica e social, indo além da mera descrição; e o terceiro princípio trata-se do "comportamento fossilizado" ou automatizado. Vygotsky destaca que é preciso estudar o comportamento ainda em formação ou transformação, pois, quando este já está automatizado, deixa de revelar sua gênese (Palangana, 2015). Compreender esses aspectos, permite que o professor faça mediações pedagógicas eficazes, intervindo no momento certo, sem atropelar as etapas do processo cognitivo.

Em seus estudos, Vygotsky escreveu sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, pois o pensamento e a linguagem têm origens diferentes no desenvolvimento infantil, sendo divididos em quatro estágios. O primeiro, "estágio natural" ou "primitivo", que se manifesta por meio de balbucios, risos, corpos e pensamentos pré-verbais; o segundo estágio, das "experiências psicológicas ingênuas", em que a criança interage com seu próprio corpo, objetos e pessoas. O terceiro é o "estágio dos signos exteriores", quando a criança faz uso de objetos externos como sinais (ou signos) para ajudar a controlar seu comportamento ou

resolver problemas. O quarto estágio é o “crescimento interior”, é o momento em que a criança internaliza completamente os signos e instrumentos psicológicos. Agora sim, ela consegue pensar, organizar, planejar e lembrar de forma interna e autônoma, usando a linguagem interior e o pensamento abstrato (Palangana, 2015).

Vygotsky (2007) criou o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que é a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela ainda não consegue fazer sozinha; para isso, necessita de ajuda, compreendendo um dos aspectos centrais de sua teoria. Segundo Palangana (2015, p. 158), “Vygotsky acreditava que as possibilidades de ensino não poderiam ser defendidas a partir de condições de aprendizagem manifestadas pelas crianças, ou seja, com base naquilo que elas podem resolver sozinhas”.

Ele acreditava que as possibilidades de aprendizagem não poderiam se restringir ao que a criança sabe. Para Palangana (2015), a distância entre o que a criança aprende sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com o auxílio do meio e de pessoas (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que se determinou como zona de desenvolvimento proximal. Sendo um dos conceitos primordiais de Vygotsky, em que o professor, comprometido com suas respectivas funções, poderá propor sempre novos objetivos a serem alcançados pelo educando, acompanhando sua evolução e agregando saberes e conhecimentos durante o trajeto da aprendizagem.

Assim, Pieruccini (2024, p. 46) menciona que:

> Dessa forma, a teorização da ZDP (zona de desenvolvimento proximal) deve ser compreendida como espaço de ação e intervenção pedagógica no ambiente escolar, uma vez que parte da identificação dos conhecimentos que o educando já possui (zona de desenvolvimento real) e viabiliza processos de construção do conhecimento de conceitos que ainda não estão interiorizados, mas que com o processo de mediação deverão ser alcançados (zona de desenvolvimento potencial).

Diante disso, a Zona de Desenvolvimento Proximal é de grande relevância no campo educacional, já que os educadores necessitam inserir sempre novos conteúdos acompanhados de objetivos claros, de modo que os alunos possam efetivamente alcançá-los com mediação adequada. Sendo assim, a “zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2007, p. 98).

Além disso, com base nas ideias de Vygotsky, Pieruccini (2024, p. 47) relata que:

> A criatividade e a imaginação são essenciais para o desenvolvimento geral e maturacional da criança, uma vez que permitem a criação de ZDPs. Dessa forma, atividades como jogos, brincadeiras, práticas artísticas e representações devem ser estimuladas no ambiente escolar, pois o objetivo da escola, na perspectiva

> sociointeracionista, é promover a aprendizagem por meio da intervenção pedagógica, possibilitando, consequentemente, o desenvolvimento.

Por meio da criatividade e imaginação, permite-se que a criança explore novas situações em seu cotidiano e na vida escolar. O brincar com o colega, as resoluções de problemas e situações adversas permitem que ela pense em diferentes soluções. Distinguindo o que consegue fazer sozinha do que ela pode fazer com auxílio. Dessa forma, essas experiências favorecem o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 114),

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Dessa forma, o aprendizado se dá primeiramente na interação social e, em seguida, é internalizado, integrando-se ao pensamento individual da criança. Isso evidencia a relevância da mediação pedagógica e da promoção da criatividade no contexto escolar. Assim, compreender os fundamentos metodológicos e teóricos de Vygotsky é essencial para (re)pensar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo do desenvolvimento da criança, promovendo aprendizagens significativas, afetivas e transformadoras mediadas de forma adequada.

3.3 Fundamentos da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf estruturou-se na filosofia da educação desenvolvida por Rudolf Steiner. Em 1919, o diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria em Stuttgart, Alemanha, Emil Molt, dirigiu-se a Steiner, fundador da antroposofia, com a solicitação de que fundasse uma escola para os filhos de seus operários e funcionários e a dirigisse no futuro. Ele aceitou, porém, fez um pedido: que, desde o início, a escola fosse aberta a crianças de qualquer procedência. Os professores foram escolhidos dentre jovens antropósofos e o próprio Steiner ministrou-lhes um preparo intensivo (Lanz, 2016).

Steiner teve uma vida muito intensa e significativa, “entrou na escola aos 8 anos. Aos 15, começou a dar aulas particulares e, aos 21, tornou-se responsável por ler e organizar o arquivo dos escritos científico-naturais de Goethe, ao qual se dedicou por 10 anos” (Gimael; Aguiar, 2022, p. 143).

Segundo Steiner (2003, p. 113), “o que de mais belo se pode proporcionar à criança na escola, para a vida mais tarde, é a ideia mais variada e abrangente possível do homem”. Dessa forma, ela procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. Essa pedagogia é bem diferente do ensino tradicional; ela busca educar de forma integrada o pensar, o sentir e o querer, ou seja, a mente, as emoções e a ação. “Sua meta principal é propiciar uma forma de educação voltada à personalidade autônoma e livre, que ao mesmo tempo assume responsabilidade pelo meio ambiente e pela sociedade” (Stoltz; Veiga; Romanelli, 2015, p. 15).

Hoje, há no Brasil 266 escolas Waldorf, entre filiadas à Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) e novas iniciativas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, além de organizações sociais, creches e escolas públicas (Instituto Ruth Salles, 2025a). Presente em mais de 70 países, a Pedagogia Waldorf valoriza o respeito às fases do desenvolvimento infantil, o aprendizado por meio das artes, do brincar e da vivência prática, colocando o ser humano no centro do processo educativo. Trata-se de uma proposta que compreende a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma formação humana profunda e significativa.

Em um mundo marcado pelo aceleramento, com práticas educativas quase exclusivamente para resultados de desempenho e metas governamentais, pela fragmentação de relações humanas, muitas vezes, substituída pela mediação tecnológica e pela inteligência artificial, “a arte, intuição, sensibilidade, imaginação, criatividade aparecem como apelos evidentes em um tempo ainda regido sobremaneira pela racionalidade intelectual” (Stoltz; Weger, 2015, p. 68). Neste contexto, a educação é convocada para promover o resgate dessas dimensões humanas tão essenciais, para estimular o equilíbrio entre a razão, criatividade e sensibilidade.

As escolas Waldorf têm a liberdade de ensino, característica marcante dessa pedagogia, com o objetivo de desenvolver o indivíduo de forma integral. Essa liberdade se expressa em três princípios fundamentais: liberdade quanto às metas da educação; liberdade quanto aos métodos pedagógicos; autonomia na construção do currículo (Lanz, 2016).

Dito isso, esses princípios garantem à escola Waldorf uma possibilidade para adaptar seu ensino às necessidades reais do desenvolvimento infantil, respeitando a individualidade e os ritmos de cada criança. Esta pedagogia tem como objetivo desenvolver a personalidade de

forma equilibrada e integrada, estimulando o florescimento na criança e no jovem de: clareza do raciocínio; equilíbrio emocional; e iniciativa de ação (Pimentel, 2016)[6].

Na Pedagogia Waldorf, o tempo dedicado ao aprendizado se desenrola de forma diferenciada, respeitando o processo de aquisição do conhecimento de maneira transparente. Nesse contexto, a criança tem a oportunidade de vivenciar e apreciar cada fase do seu desenvolvimento.

Steiner (2003, p. 115) descreve esse percurso da seguinte forma:

> A primeira fase da vida infantil até a troca da dentição segue a suposição inconsciente de que o mundo é moral. A segunda fase, da troca dos dentes até a puberdade, transcorre na hipótese inconsciente de que o mundo é belo. E é só com a puberdade que começa a disposição para achar também que o mundo é verdadeiro. É só então, portanto, que o ensino pode propor-se a assumir um caráter científico.

Sendo assim, "todo ser vivo tem em si o germe da etapa seguinte" (Gimael; Aguiar, 2022, p. 17), e com o ser humano não é diferente. Cada fase da vida corresponde a um processo de crescimento físico, cognitivo e emocional. O ambiente em que a criança está inserida faz toda a diferença nesse processo de aquisição do conhecimento. O diálogo, o carinho, o amor, a empatia, a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade, o respeito, dentre outros valores, são fundamentais, contribuindo para uma formação saudável e integral do indivíduo.

Na pedagogia Waldorf, o ciclo de aprendizagem ocorre de forma completa e intensa, acompanhando o desenvolvimento integral do ser humano. Segundo Romanelli (2017, p. 109), essa abordagem "traz em si toda a preocupação com o plano espiritual", revelando sua conexão com a antroposofia e com uma visão ampliada do ser humano, que vai além do aspecto intelectual".

Compreendendo melhor as fases do desenvolvimento humano sob a ótica da pedagogia Waldorf, "ao nascer, evidentemente o homem já possui os quatro membros (o corpo físico, etérico, astral e o Eu)" (Lanz, 2016, p. 38). No entanto, o corpo etérico, responsável pelas forças vitais e pelo crescimento, encontra-se em formação constante e interação com os espaços sociais e os seres humanos, passando por um processo de crescimento constante.

Nesse contexto, "mais ou menos aos sete anos, com o nascimento do corpo etérico, as forças que plasmavam o corpo físico libertam-se para novas funções [...] a época da troca

[6] Artigo disponível no Portal do Instituto Rudolf Steiner. https://institutorudolfsteiner.org.br/aprendizagem-de-grupo-na-construcao-da-inteligibilidade-da-pratica-de-coordenacao-de-uma-organizacao-de-ensino-um-estudo-em-uma-escola-waldorf/.

de dentes, na qual ocorre a manifestação física desses acontecimentos", indicando que a criança entra em um novo estágio de desenvolvimento (Romanelli, 2017, p. 112). É a partir desse ponto que ela está preparada para o processo de alfabetização, pois seu corpo, emoções e mente passam a atuar de forma mais completa.

São exatamente essas expressividades da arte, emoções, sentimentos, transformações e aprendizado que iremos explorar em nossa dissertação, com foco na fase escolar em que se inicia o processo de letramento e alfabetização segundo os princípios da Pedagogia Waldorf.

Dessa forma, o educador não deve simplesmente aprender um conteúdo teórico e aplicá-lo mecanicamente ao aluno, sem considerar sua individualidade. Cada criança é única e vive um momento específico de desenvolvimento, e ignorar isso significa afastar-se dela e, principalmente, de sua essência (Steiner, 2013).

Assim, o pensar vivenciado é uma virada de chave muito importante, que propõe um aprendizado não de conceitos, mas de conhecimentos significativos e valorosos. "Por isso, a Pedagogia Waldorf não é um edifício de ideias abstratas, mas lida com situações concretas" (Lanz, 2016, p. 94). Ela apresenta-se como uma proposta educacional profundamente humanista, respeitando e valorizando as fases do desenvolvimento infantil, integrando corpo, mente e espírito no processo de ensino-aprendizagem.

Essa abordagem compreende a educação como um caminho de formação integral, em que o educador atua com sensibilidade, consciência, respeitando a individualidade e o ritmo de cada criança, bem como o ambiente em que o educando está inserido. Portanto, promovendo o desenvolvimento equilibrado do pensar, do sentir e do querer, a pedagogia Waldorf oferece uma alternativa significativa ao ensino tradicional, priorizando o vínculo afetivo, o aprendizado vivenciado e o cultivo de valores essenciais para a atual sociedade.

3.4 A prática lúdica na pedagogia Waldorf

As brincadeiras sempre estiveram presentes em nossas vidas. Antigamente, eram associadas ao preparo para a vida adulta, sem haver uma preocupação específica com o desenvolvimento cognitivo. Como destaca Brites (2020, p. 83), "a cognição é o que, efetivamente, nos permite conhecer e interagir com o mundo ao nosso redor", o que a torna essencial nos primeiros anos de vida, quando a criança está descobrindo o mundo por meio de experiências, brincadeiras e relações.

Diferentes teorias pedagógicas valorizam o brincar como um componente fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. O papel do brincar no processo de aprendizagem e na formação das relações com o mundo é enfatizado por autores como Piaget, Vygotsky, Freinet, Montessori, entre outros. Por outro lado, a Pedagogia Waldorf vê o brincar sob uma ótica antroposófica do ser humano, destacando-o como uma manifestação do desenvolvimento integral da criança, já que é por meio dele que a criança vivencia, experimenta e constrói suas relações com o mundo. Nesse sentido, a presença do brincar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstra sua relevância ampla e interdisciplinar, constituindo-se como direito de aprendizagem e princípio estruturante da Educação Infantil.

Estas concepções também se refletem nas práticas ligadas ao cotidiano. Assim, ao ar livre, é possível fazer muitas coisas: descansar, conversar, apreciar a natureza e, claro, brincar. O ato de brincar pode estar presente nas coisas mais simples da vida. Em atividades que, à primeira vista, parecem não ter significado, a criança encontra grande motivação, momentos em que interage com o meio ambiente e com o outro, e nos quais realmente aprende.

Como descrevem Gimael e Aguiar (2022, p. 55): “troncos caídos, balanços nas árvores, cordas penduradas, tanque de areia com colheres de pau, carrinhos de madeira para puxar, baldinhos com água e, claro, os amiguinhos”. Esse tipo de vivência é constante na infância e precisa ser mantida e valorizada nessa fase da vida. Por isso, “os educadores devem conscientizar os pais da necessidade do brincar livre e de como lidar com a sujeira” (Gimael; Aguiar, 2022, p. 55).

Sendo assim, quanto mais são acrescidos de valores e sentimentos, o brincar livremente se torna imprescindível. A natureza pode contribuir muito com este aprendizado tão prazeroso e significativo. Como destaca Ignácio (1995, p. 29), “o galho de uma árvore, a conchinha do mar, um pedaço de bambu ou mesmo uma pedrinha mostram em sua forma o respirar da natureza” e ressignificam a criança, fortalecendo-a interiormente.

A criança precisa de tempo, espaço e materiais adequados para que ela se desenvolva de forma saudável por meio do jogo espontâneo, simbólico e criativo. Materiais como tecidos em bom estado, tocos, sementes, grãos, tudo vira fonte de fantasia e aprendizagem. Além disso, após o momento do brincar, é interessante ensiná-las e incentivá-las a guardar os materiais utilizados, tendo em vista que “isto cria nelas um sentido de ordem e forma, preparando o pensar lógico” (Ignácio, 1995, p. 30).

A imaginação é o momento criativo e lúdico que um ser humano pode alcançar. A brincadeira do faz de conta traduz muito bem isto: os objetos à sua volta ganham vida, a

criança vira super-herói, brincadeira de casinha, os contos de fadas, como também outros textos, adentram este templo e:

> [...] o fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança quando fala com um cabo de vassoura 'como se' fosse um cavalo, fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mãe ou transforma a pedra em pássaro, mostram uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado (Bomtempo, 2011, p. 77).

É esta fantasia que os leva para outro plano, trazendo valores associados à vida e ao convívio social. Trabalhar com os contos de fadas permite levar a criança a viajar e imaginar um mundo encantado, em que os sonhos se tornam realidade e os objetivos podem ser alcançados por meio da busca e do esforço. Essas narrativas incentivam a criança a sonhar, a criar imagens interiores e a projetar possibilidades para o futuro.

Segundo Gimael e Aguiar (2022, p. 130), os contos de fadas contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil, pois "[...] ajudam na formação da estrutura linguística, despertam a capacidade para solucionar problemas existenciais, ensinam princípios éticos e morais, valorizam ideais, tocando diretamente os sentimentos e falando a linguagem do coração".

Essa forma aparentemente simples de perceber o mundo, presente nos contos de fadas, com finais transformadores que transmitem valores como amor, gratidão, empatia, coragem, entre outros, gera encantamento. Mais tarde, esses conceitos são assimilados de forma leve e lúdica, amadurecendo juntamente com a criança.

Segundo Romanelli (2018, p. 113), "ao ouvir um conto de fadas, narrado artisticamente pelo professor Waldorf, a criança forma ativamente imagens em sua alma". Para que a criança possa compreender e viajar por esse mundo imaginativo, o mais indicado é que as histórias sejam contadas oralmente, sem a leitura direta de um material físico. A narração deve ser feita com uma voz "serena e calmamente, sem oscilações", como destacam Gimael e Aguiar (2022, p. 130), sendo uma prática muito utilizada, inclusive, na preparação para o sono.

Para se trabalhar com o teatro, é preciso sentir e ser sensível às emoções e aos sentimentos. Na Pedagogia Waldorf, o teatro dialoga com diferentes ações cotidianas, que contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade e expressões artísticas, como a recitação de versos. Segundo Gimael e Aguiar (2022, p. 85), "quando a criança repete todos os dias o mesmo verso, faz com ele belas representações internas que acompanharão em seu dia a dia, inclusive ao dormir". Um exemplo dessa prática é o fato de que, quando a criança recebe da

professora uma poesia que foi escrita para ela, no início do ano, para ser recitada toda semana, especialmente no dia da semana em que ela nasceu.

Por sua vez, Mariotti (2007, p. 87) define o teatro como “o meio ideal para emocionar e emocionar-se, desinibe e melhora a expressão em todas as suas possibilidades”. Por meio dele, as pessoas podem se expressar melhor, além de acessar outros sentidos, tocar e ser tocadas emocionalmente. Sendo assim, “[...] através das emoções e dos voos do sentimento, o homem poderá incorporar a esse mundo a própria experiência intransferível de viver” (Mariotti, 2007, p. 88). Como afirma Steiner, citado por Romanelli (2018, p. 112), “se aproximar da visão de homem por meio das leis da natureza é entrar no terreno da arte”. Nesse sentido, o contato das crianças com o teatro ao longo de seu desenvolvimento é extremamente importante. Por meio dessa vivência, trabalha-se a respiração, a concentração, a fala, a organização do pensamento, as sensações, as percepções, a sensibilidade e o desenvolvimento do próprio eu.

De forma complementar, Gimael e Aguiar (2022) destacam que, por meio dos sentidos, a criança extrai do mundo ao seu redor todos os estímulos oferecidos, interpretando a sua maneira e convertendo-os em seu próprio conhecimento. Ao completar 5 anos de idade, seus membros e musculatura já estão formados e bem desenvolvidos, o que se reflete diretamente em seus desenhos, graciosos, repletos de sentidos e significados. Esses desenhos passam a ganhar formas mais definidas, revelando a expressividade da sua arte.

Ao desenhar, a criança transfere para o papel toda a sua imaginação e maturidade, que são adquiridas aos poucos. Essa sensibilidade é perceptível, tendo em vista que, como afirmam as Gimael; Aguiar (2022, p. 91), “o desenho livre infantil, quando não influenciado pelo adulto, mostra o desenvolvimento da consciência da criança e seu estado de amadurecimento físico”.

Por volta dos 5 ou 6 anos, a criança que antes realizava seus desenhos de forma suspensa começa a buscar um referencial de chão. Esse momento marca a chegada de uma nova etapa de maturação, tanto para ela quanto para suas produções artísticas que ganharam formas diferentes, e coincide com um marco importante de desenvolvimento físico: a troca dos dentes, sinalizando que ela está pronta para frequentar a escola (Gimael; Aguiar, 2022). Durante essa fase de amadurecimento, práticas educativas bem planejadas, como as sugeridas pela Pedagogia Waldorf, podem impulsionar o desenvolvimento completo da criança.

Assim, os trabalhos manuais fazem parte essencial do currículo e são desenvolvidos de acordo com cada fase da criança. Atividades manuais, tais como: tricô, crochê, costuras, bordados, trabalhos com madeiras, tear, confecções de bonecos, atividades com fibras naturais

e tingimentos e modelagem com cera de abelha ou argila, são cuidadosamente inseridas ao longo do processo educativo, promovendo habilidades práticas e criativas.

Em suas observações, realizada em uma escola de Pedagogia Waldorf, Romanelli (2018), menciona que os trabalhos manuais podem ocorrer uma ou duas vezes na semana, sendo que o tricô é trabalhado com duas agulhas logo no primeiro ano e, no segundo ano, é trabalhado o crochê de dedo, desenvolvendo a motricidade fina na criança, por meio de movimentos precisos e delicados, fortalecendo a musculatura dos dedos e mãos para que a criança possa ter uma escrita eficiente. Logo em seguida, a agulha é introduzida e crochê de grampos também; no quarto ano é realizado a étamine*,* que é apropriada para pôr o ponto cruz, onde cores, formas geométricas e paisagem se entrelacem de acordo com a imaginação; no quinto ano o tricô retorna, aumentando o desafio feito com cinco agulhas. Ao entrar em contato com diferentes animais, agora no sexto ano se trabalha a confecção de animais de pano; no sétimo ano se trabalha a vivência da confecção de roupas, sendo o sapato o primeiro a ser confeccionado; e no oitavo ano a prática da costura é intensificada, progredindo para a confecção de outras peças.

Dessa maneira, “o trabalho manual treina a concentração, a atenção e a motricidade” (Gimael; Aguiar, 2022, p. 186). Além disso, como destaca Lanz (2016, p. 136), “o aluno tem um autêntico contato com o mundo real”. Por isso, torna-se tão significativo desenvolver tais trabalhos na formação integral de uma criança. Assim, ao interagir com estes materiais e com o próximo, além de exercitar a coordenação motora e a psicomotricidade, também se constrói um laço de amor, carinho e autorrealização, fortalecendo o vínculo entre a teoria e prática.

Segundo Gimael e Aguiar (2022, p. 185), “haver um começo, meio e fim, ao longo do tempo, é vital ao aprendizado”, pois isso facilita a compreensão e a lógica da criança, demonstrando de forma concreta que tudo na vida possui um ritmo, e que esses ritmos precisam ser seguidos para que haja uma melhor compreensão de mundo.

Durante a realização dos trabalhos manuais, um misto de sentimentos poderá ser evidenciado. O desenvolvimento da criatividade, coordenação motora e imaginação, a concentração sem ansiedade, satisfação que fortalece a autoestima, ligação afetiva com a natureza por meio dos próprios materiais utilizados e o cultivo de um senso estético e harmônico. Além disso, essas práticas promovem respeito pelo trabalho do outro, autonomia e admiração pelas próprias conquistas. No entanto, para que esse processo se desenvolva de forma saudável e significativa, é essencial que “os trabalhos sejam dirigidos por profissionais competentes, para que os resultados sejam impecáveis” (Lanz, 2016, p. 136).

As crianças vivem o presente intensamente. Como somos seres históricos, estamos inseridos em uma sociedade que muda e se transforma. Dessa maneira, as festas, as manifestações culturais, as danças, a culinária, as datas comemorativas “marcam as épocas do ano, fazendo com que as crianças desenvolvam a memória com essas vivências e proporcionando a alegria de se prepararem para um novo momento que vai chegar, percebendo assim a noção de tempo” (Gimael; Aguiar, 2022, p. 240).

Buscar envolver as crianças, desde muito pequenas, em atividades culturais e artísticas no âmbito escolar ou social é fundamental, já que, segundo Gimael e Aguiar (2022, p. 240), isso contribui para “estimular valores éticos e humanos”. Por isso, é tão significativo inserir essas vivências na rotina das crianças.

3.5 A Construção do saber na Pedagogia de Rudolf Steiner

A Pedagogia Waldorf leva-nos a refletir sobre como a aprendizagem tem sido imposta e determinada atualmente nas escolas, muitas vezes, de maneira equivocada, sem considerar as etapas de aprendizagem e o respeito que cada uma delas exige. Rudolf Steiner, com base na antroposofia, por meio de seus estudos e próprias experiências, definiu as etapas de evolução e aprendizagem do ser humano em setênios (corresponde ao período de 7 anos). Segundo Lanz (2016, p. 263), “o primeiro setênio, como o querer, é a principal atividade anímica, os sentimentos vivenciados pela criança e nela incentivados devem ser belos, elevados e muito calmos”. O mundo deve ser apresentado imerso em significados, vivências, amor e afeto, indicando o quanto o mundo é bom. Dessa forma, é fundamental que o professor apresente este mundo à criança como um verdadeiro espelho, pois a criança tende a refletir tudo aquilo que ela observa no adulto, caracterizando-se como um ser imitativo. É função dele apresentar este mundo de forma clara, amorosa e consciente, contribuindo para a construção do conhecimento.

Muitas vezes, a Pedagogia Waldorf é denominada como “pedagogia das mãos, do coração e da mente”, na qual “os estímulos são dados em idade apropriada” (Lanz, 2016, p. 265). A educação é inserida paulatinamente, de acordo com a idade da criança; a criatividade e a imaginação ganham espaço dentro das próprias atividades desenvolvidas na escola, despertando em seu interior sua capacidade de pensar em novas estratégias, de imaginar novas situações, de construir novos caminhos para resoluções de problemas. Enfim, a sonhar. Então,

aos poucos, essa criança ganhará autonomia e pensará sobre seus projetos de vida. Logo, para idealizá-los, é preciso pensar sobre e criar estratégia para a idealização deles.

Portanto, nos parâmetros da Pedagogia Waldorf, para que uma pessoa seja criativa, é necessário educar a imaginação, e isso não acontece da noite para o dia. Segundo Rudolf Steiner, é preciso ter um profundo conhecimento do ser humano e seu desenvolvimento, empregando instintos pedagógicos corretamente.

Nessa perspectiva, três elementos: conceito, juízo e conclusão, estão diretamente relacionados à forma como o professor pode contribuir para a formação do conhecimento da criança. O conceito é a capacidade de formar uma ideia; o juízo ocorre quando a pessoa relaciona esses conceitos e expressa uma percepção sobre eles; e a conclusão representa o raciocínio, a união dos juízos, que permite chegar a uma dedução. Dessa maneira, o raciocínio verdadeiro precisa nascer da experiência viva e consciente do indivíduo (Steiner, 2003).

Infelizmente, muitas escolas adotam práticas opostas às propostas de Steiner, ensinando conceitos prontos e acabados, sem que os estudantes tenham a oportunidade de tirar suas próprias conclusões. Essa prática dificulta ainda mais o processo de aprendizagem, uma vez que impede o desenvolvimento do pensamento vivo e autônomo.

Reforçando essa ideia, Steiner (2003, p. 109) afirma que “os senhores arruinarão a alma da criança se fizerem com que conclusões prontas sejam incutidas na memória”. Do mesmo modo, ele alerta que, ao agir assim, “inoculam nos homens cadáveres de conceitos” (Steiner, 2003, p. 111). O aprendizado, portanto, precisa ser vivo, construído a partir de experiências significativas e ritmadas. É necessário que o conceito possa “conviver” no interior da criança, orientando-a em direção à sua própria construção do conhecimento (Steiner, 2003).

Nesse sentido, as atividades, como as brincadeiras, além de fomentar a perspectiva da imaginação, também traduzem em sua essência o trabalho em grupo: o pensar, o agir e viver em grupo. Algo essencial, já que vivemos socialmente em coletivo. Conforme explica Lameirão (2015, p. 66),

> A vivência de grupo característica do primeiro setênio surge quando as crianças conquistam a possibilidade de planejar a brincadeira. Então, elas compartilham autenticamente com todos que tenham a mesma intenção, o mesmo objetivo. Atualizam sempre, e de novo, as regras da brincadeira, buscando o que é necessário para sua realização. Dessa forma elas nos ensinam como viver socialmente.

Um aprendizado que vai muito além da memorização de conceitos, o pensar vivenciado sendo uma das chaves mais importantes na aprendizagem. Promovendo a construção de conhecimentos significativos e valiosos, Rudolf Steiner propõe uma

aprendizagem com base no desenvolvimento integral da criança, sendo: o intelectual, o emocional e o físico, respeitando as fases naturais de sua evolução. Para ele, a educação deve seguir esse ritmo, propondo atividades práticas e significativas que favoreçam a conexão da criança consigo mesma e com a arte. A vivência profunda dessas experiências permite que ela expresse de forma significativa e harmoniosa tudo aquilo que interiorizou.

Neste contexto, “devemos oferecer à criança conceitos que, ao longo de sua vida, possam se transformar” (Steiner, 2003, p. 112). Por isso, o professor não deve apresentar conclusões prontas e acabadas, mas sim contribuir com a formação do aluno, criando oportunidades para que ele próprio construa esses entendimentos. É por meio desse processo ativo e vivencial que o conhecimento se torna significativo e acompanha o desenvolvimento integral da criança. Steiner (2003, p. 112) afirma ainda que:

> Sem dúvida os senhores também deverão empenhar-se em dar à criança algo que permaneça por toda a vida. Não lhe darão, com respeito a particularidade da vida, conceitos mortos que não possam a permanecer; nesse sentido terão de propiciar-lhe conceitos vivos, que se desenvolva organicamente com ela.

Dessa maneira, o ser humano se relaciona consigo mesmo e com o mundo simultaneamente, em uma dinâmica dual. Ao interagir com o mundo, ele desenvolve consciência de si dentro desse universo. Para que essas conexões aconteçam, é necessário o uso dos sentidos, tradicionalmente reconhecidos pela ciência como cinco sentidos. No entanto, segundo Steiner (2012), esses sentidos se expandem para doze. É nesse processo, em que sentimos e refletimos sobre o que sentimos, que o conhecimento é construído. A partir dessa relação entre o mundo interno e o externo, os conceitos se formam de maneira profunda, clara e consciente.

Muitas vezes, esse saber já está presente, apenas adormecido, esperando por um olhar mais atento e sensível, que faça sentido para o aluno e desperte, assim, o que Steiner chama de 'intuição conceitual'. Conforme afirmam Gimael e Aguiar (2022, p. 95), “Quando, por exemplo, o professor fala sobre a água, o vento e outros elementos, se a criança teve uma infância bem vivenciada, a fala encontrará um grande número de experiências vivas, as quais poderão vir para a consciência, transformando-se em conceitos”.

Isto demonstra que a forma de caracterização dos conteúdos se torna tão significativa e, de certa forma, “mais fácil” para a compreensão da criança. Como afirma Steiner (2003, p. 99), “as pessoas que querem compreender tudo em unidades abstratas veem o mundo pardacento”, sem sentido e sem significado, e o “pensar concreto encontra sempre um fim: o pensar abstrato faz o pensamento transcorrer sem um final, tal como uma roda” (Steiner,

2003, p. 22). Dessa forma, quando o ensino é apenas teórico e abstrato, ele se torna difícil, sem sentido e cansativo. Já quando os conteúdos estão conectados à vivência da criança, o aprendizado se torna mais claro, significativo, coerente e envolvente.

3.6 Aprender ludicamente brincando: à luz dos fundamentos legais

Embora muitos recursos lúdicos sejam acessíveis, é importante reconhecer o valor das brincadeiras, dos jogos e da diversão no cotidiano infantil. Essas experiências, além de promoverem alegria, alimentam o imaginário, acalentam o coração e espiritualizam as vivências, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Nas séries iniciais, as brincadeiras são utilizadas amplamente de diferentes formas, seja de maneira lúdica, pedagógica ou como instrumento de interação e diversão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nesta fase de desenvolvimento, as crianças vivenciam mudanças importantíssimas, cognitivas, afetivas e emocionais. Então no que diz respeito à BNCC do Ensino Fundamental Anos iniciais, conforme destaca o documento:

> Ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 57-58).

Dessa forma, a BNCC ressalta a importância do lúdico e da curiosidade infantil no processo de ensino-aprendizagem. Ao valorizar as situações lúdicas, o documento sugere que a criança seja protagonista de seu aprendizado, vivenciando novos saberes importantes, significativos e transformadores, e, ao mesmo tempo, desenvolve atitudes críticas e reflexivas em relação às mudanças ao seu redor.

Esta fase também envolve um processo empático por parte dos educadores, de forma que o lúdico presente na educação infantil se mantenha nos anos iniciais, principalmente durante a alfabetização. Nesse sentido, Araújo e Lima (2025, p. 29) reforçam que “a transição não deve ser vista como um rompimento abrupto, mas sim como um processo contínuo e

respeitoso". Com o objetivo de orientar práticas "para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental" (Brasil, 2018, p. 8).

Embora o documento garanta a igualdade de aprendizagem, estabelecendo um nivelamento entre os direitos de aprendizagem e os conteúdos ofertados igualmente para todas as regiões do Brasil, promove uma relação conflituosa entre as diversidades culturais, saberes locais e tradições regionais presentes nas escolas e comunidades, limitando as particularidades existentes. Neste contexto, o lúdico respeita e valoriza as particularidades de cada indivíduo e de sua comunidade, promovendo aprendizagens significativas e valorização da cultura local, que nos apresenta diferentes formas de ser e estar no mundo. Porém, tratando-se de um documento, no âmbito escolar, nos deparamos com algumas controvérsias. Entre as competências estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 87), destaca-se como os conteúdos são inseridos no currículo escolar:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Assim, o educador, por meio das leituras e das práticas lúdicas, pode ir muito além do que o aprofundamento de conteúdo. Como destaca Rocha (121, p. 142), "daí a relevância da arte, sobretudo a contribuição da Pedagogia Waldorf, de pensar na arte de contar histórias para além de uma visão mecanicista, mas como possibilidade de promover o pensar, agir, o sentir [...]". Nesta perspectiva, a criança participa de atividades criativas, lúdicas e artísticas em suas riquezas de expressões. Dessa maneira, o seu aprendizado será ainda mais profundo, cheio de significados, conectado com o mundo e com o seu próprio eu.

Todas as pessoas deveriam possuir as três capacidades: sociais, artísticas e intelectuais; no entanto, algumas pessoas desenvolvem determinada capacidade e não outra. Mas a Pedagogia Waldorf procura potencializar o desenvolvimento das três de forma compatível com seus princípios. Na dimensão social, o sujeito pode possuir uma sensibilidade social, espírito de liderança, comunicar-se ao público de forma clara etc. Na dimensão artística, pode ser desenvolvida por meio de trabalhos manuais, contos de histórias, canto, teatro, dança, dentre outros, estes aperfeiçoados por meio dos trabalhos e aulas a partir da própria vivência, desenvolvidos na escola, recheados de criatividade e imaginação. E, por fim, na dimensão intelectual, que é constituída durante a construção do conhecimento de forma

lúdica e concreta. Estas capacidades tornam-se imprescindíveis na contemporaneidade (Lanz, 2016).

Nesse contexto, buscando um patamar mais equitativo no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e à sua formação como seres humanos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) "afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral" (Brasil, 2018, p. 14). Trata-se de uma educação que contempla o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e físico dos estudantes, abrangendo valores, convivência, criatividade, sensibilidade e autonomia.

Reconhecendo que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear e exige o respeito à sua complexidade, a BNCC propõe uma visão curricular integrada que educa tanto a mente quanto o coração e as relações sociais do aluno.

Segundo a BNCC, ao longo de sua formação na Educação Básica, o aluno terá de desenvolver dez competências gerais, que se inter-relacionam e se desdobram nas diversas etapas do processo educativo, são elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Todas estas competências, consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a BNCC deve concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento dessas competências. Como observam Saraiva e Zucolotto (2020, p. 11): "as competências são estabelecidas não só partindo daquilo que o estudante deve saber, mas principalmente do que deve saber fazer, estimulando desta forma o conhecimento, habilidades, valores e criticidade", sendo possível observar a congruência entre a BNCC e a Pedagogia Waldorf.

As responsabilidades a respeito da aprendizagem não concernem somente à família, mas também a todas as pessoas, principalmente aos gestores educacionais, que busquem implementar leis que favoreçam e que deem o acolhimento necessário para os envolvidos no processo. Sendo assim, "a prática educativa Waldorf fundamenta-se na visão do homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual, o que faz com que a Pedagogia Waldorf possua uma preocupação e uma visão de muito respeito para com o ser humano" (Saraiva; Zucolotto, 2020, p. 3).

Para que possam efetivamente adentrar este universo da fantasia e do encantamento, faz-se necessário que haja um engajamento de todas as pessoas, a fim de que percebam a sua relevância social, cognitiva e pessoal e passem a enxergar como uma necessidade vital. "É

preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música" (Kishimoto, 2011, p. 60). Sendo assim, a UNICEF, em seu Artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU[7], afirma:

> A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.
> O exercício de tal direito poderá estar sujeito a certas restrições, que serão unicamente aquelas previstas em lei e consideradas necessárias.

Dessa maneira, as artes são reconhecidas como um dos meios legítimos e protegidos de expressão infantil. Isso inclui diversas linguagens artísticas, como a pintura, a música, o desenho, o teatro, a dança, entre outras, todas fundamentais para promover a aprendizagem, criatividade, cultura e expressividade. A criança precisa estar imersa em diferentes formas de expressão artística, as quais devem ser respeitadas, valorizadas e constantemente incentivadas.

A BNCC, bem como a Pedagogia Waldorf, compartilha de uma intenção bem particular em torno da importância do brincar. Enquanto a BNCC foca no aprendizado da criança a partir das brincadeiras, principalmente na fase da educação infantil, a Pedagogia Waldorf atribui o brincar a um propósito mais amplo, ao crescimento humano. Ambas relacionam o direito da criança a brincar, permitindo-lhe expressar as suas emoções, desenvolver-se com mais maturidade conquistar a sua autonomia de forma integral (Saraiva; Zucolotto, 2020).

De acordo com o que tange ao ensino fundamental, conforme está previsto na LDB em seu art. 32.

> O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Posteriormente, com a alteração promovida pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o artigo 32 da LDB passou a vigorar com nova redação. Conforme o Art. 32 (Brasil, 2006), "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola

[7] Esse artigo faz parte do documento adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, que posteriormente foi adotado pelo Brasil via Decreto nº 99.710/1990.

pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]".

A alteração foi realizada pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que modificou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Embora tenha entrado em vigor na data de sua publicação, a implementação não ocorreu de forma imediata, sendo concedido prazo para adaptação dos sistemas de ensino, com data limite estabelecida até o ano de 2010.

Nesse contexto legal algumas metodologias de ensino como a Pedagogia Waldorf mostram-se alinhadas com os princípios da LDB, pois estabelece o trabalho com a arte e o desenvolvimento do indivíduo de forma integral, valorizando a formação humana e sua pluralidade. A arte é um dos pilares da Pedagogia Waldorf, por meio dela, podemos acessar outros sentidos que nos auxiliam muito em nossa construção como aluno e como sujeito social, a percepção sensorial, os valores e conhecimento. Faz um enfoque importante sobre a importância da conscientização e valorização do meio ambiente, algo que a natureza nos oferece sem custo algum e que precisa estar buscando estes princípios dentro do universo educacional, social e individual que consta na LDB.

Portanto, de acordo com Saraiva; Zucolotto (2020, p. 15),

> A pedagogia Waldorf pode ser entendida como uma alternativa de concretização dos preceitos da BNCC, tendo em vista que ambas esforçam-se por fomentar um ser humano ético, livre, crítico, autônomo, que possa agir na sociedade com compromisso, respeito a si e aos outros, com diálogo, responsabilidade, empatia, cooperação e possa, assim, ser, desde a educação infantil, um agente de construção e fortalecimento da cidadania e do respeito a diversidade social e cultural em nosso país.

Para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é de extrema necessidade que o cidadão seja fundamentado em torno de princípios morais e éticos, que trabalhe a cooperação, a solidariedade, o respeito. Nas escolas Waldorf, "uma situação toda especial é a do professor de classe: no caso ideal, e se tudo corre normalmente, ele acompanha a mesma classe do primeiro até o oitavo ano, ministrando as matérias tradicionais para as quais não há necessidade de uma formação específica". Estabelece-se um laço afetivo, não só com o aluno, mas também com a sua família, e isto é fundamental, tendo em vista que cria um ambiente de aprendizagem muito mais significativo e prazeroso, encharcado de valores humanos e sociais, princípios norteadores da Pedagogia Waldorf (Lanz, 2016, p. 82-83)

O melhor estímulo que uma pessoa pode oferecer a uma criança é a brincadeira. Por meio dela, é possível proporcionar experiências ricas em sentimentos, criatividade, autonomia, sensibilidade e ludicidade (Brites, 2020). A brincadeira assume diversas formas e permite que a criança explore, experimente, vivencie e interaja ativamente com o mundo ao

seu redor. É fundamental que a criança vá ao encontro deste mundo, que é um grande laboratório, movida por suas curiosidades, desejos e desafios, e não que o mundo lhe seja entregue de forma passiva, não se importando com suas percepções (Brites, 2020). Assim, "o brincar é essencial ao seu desenvolvimento, razão pela qual se tornou um direito reconhecido e garantido por lei" (Brites, 2020, p. 73).

O Brasil reconhece então, oficialmente, a importância do "Direito de Brincar" ao instituir o Dia Nacional do Brincar, celebrado em 9 de junho. A data foi estabelecida no ano de 2025, por meio do Projeto de Lei n.º 4.030/2020, de autoria da Deputada Federal Tereza Nelma (PSDB/AL). Após cinco anos de tramitação, a Lei Federal nº 15.145 foi sancionada. A sanção da lei ocorreu às vésperas do 35º aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990, que reforça o compromisso com os direitos fundamentais da infância (Moraes, 2025).

Sendo assim, o Art. 2.º destaca de forma clara e específica a importância da intensificação de ações envolvendo entidades públicas e privadas em prol do brincar na primeira infância, bem como a conscientização sobre os benefícios proporcionados por essa prática, como o desenvolvimento cognitivo e psicológico.

No entanto, como foi constituído como um direito a LDB traz em seu parágrafo 5.º do Art. 32, seção III, estabelece que:

> O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (Brasil, 2017).

Assim, entende-se que o brincar é um direito garantido tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por isso, é essencial que esse direito seja exercido diariamente nas práticas escolares e respeitado de maneira consciente, estando integrado às atividades e metodologias de ensino. Esta visão menciona e reforça o compromisso do Estado e das instituições escolares de reconhecer o brincar como meio legítimo de aprendizagem e um componente fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

É importante ressaltar que a primeira infância corresponde ao período que vai do nascimento até os 6 anos de idade, segundo estabelecido pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e por documentos importantes de referência internacional, como os da UNESCO, UNICEF e OMS. À vista disso, a Pedagogia Waldorf valoriza o

lúdico, os jogos, a arte, o vínculo afetivo e, principalmente, respeita o tempo da infância e da maturação do ser humano.

E oportuniza à criança conhecer este mundo, ser, estar e permanecer nele, vivendo de forma harmônica e respeitosa. Essa pedagogia reconhece o direito de a criança brincar, amparada por dispositivos legais que necessitam atuar de forma clara e efetiva, contribuindo para a formação de uma sociedade mais empática, justa e solidária, respeitando o ritmo individual de cada um.

Dessa forma, podemos concluir que o brincar além de ser considerado um direito, constitui-se como elemento essencial e formador da base infantil incluindo, à luz da Pedagogia Waldorf que justifica a sua participação na construção deste ser contribuindo para a formação integral, social, cognitiva e cultural do ser humano.

3.7 O sentido do brincar livre em contato com a natureza: uma leitura fenomenológica

Estar em contato com a natureza é, também, estar em contato com o sagrado. Interagir com os elementos presentes nos quintais, no fundo de casa, na rua ou ao redor do lar, de forma livre e espontânea, contribui para adoçar a infância e enriquecer as experiências vividas. Nesse sentido, “tirar da natureza a naturalidade” das coisas e ornamentar as recordações com o brilho do sol e os laços do afeto revela a potência dessas vivências (Barros, 2015, p. 102).

Dessa maneira, o brincar constitui um momento em que os olhares capturam o tempo, fazendo com que ele pareça deixar de existir, à medida que a criança se conecta profundamente com o ambiente. Nesse sentido, “o tempo de brincar e, sobretudo, de brincar livre nas atividades” (Stocco; Cooper, 2025, p. 147) revela a importância dessa experiência na infância.

Essa vivência pode ser compreendida à luz do conceito de impulso lúdico de Schiller (2002), no qual a criança cria e recria situações reais por meio da interação com o outro e com o meio. Trata-se de um processo que ocorre de forma artística e sensível, integrando imaginação, experiência e expressão.

Desse modo, brincar livre, além de proporcionar momentos de descontração, contribui para o desenvolvimento de habilidades diversas. Ele afasta as crianças do uso excessivo de telas, promove bem-estar físico, emocional e mental, e favorece uma aprendizagem com significado.

Além disso, estimula relações de valorização e respeito com a natureza, com as pessoas e com os animais. Também melhora o humor, desperta a sensibilidade e amplia a percepção do espaço físico em que a criança está inserida. Por fim, reduz o acesso as telas, ao consumismo e à adultização precoce da infância.

Neste sentido, a Diretora de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana Raquel Franzim, destaca que:

> Brincar é um dos maiores fatores de promoção da saúde integral na infância. Com a pandemia e seus efeitos severos na vida das crianças, se mostrou ainda mais fundamental, tanto quanto atividades essenciais como alimentar-se, dormir e aprender. Todas as ações em casa, nas escolas, nas cidades e no governo devem privilegiar o brincar livre das crianças, de preferência em espaços públicos, ao ar livre e na natureza (2022, p. 21).

Assim, o brincar é um dos principais fatores para o desenvolvimento integral da criança, e a Pedagogia Waldorf prioriza fortemente essa prática. Estar em contato com a natureza de forma lúdica e espontânea revela o poder criativo da criança, que pode externizar essa força inerente ao seu ser. No processo evolutivo, a criança vai metamorfoseando suas ideias enquanto brinca, recriando o mundo ao seu redor de maneira única.

Dessa forma, é de extrema necessidade nos mantermos saudáveis. “Precisamos exercitar nosso corpo de forma consciente. Para isso, é muito importante que criemos desde a infância o hábito de exercitarmos nosso corpo por prazer” (Salles, 2023, p. 191)

A escola que serviu de campo para esta pesquisa integra suas atividades pedagógicas e de educação física em um parque localizado ao lado da instituição. Os alunos participam de piqueniques, atividades artísticas, lúdicas, aulas de educação física, ginástica e brincadeiras no parque, entre outras ações. Esse contato com o espaço natural proporciona liberdade, aprendizagem significativa e fortalece laços essenciais para a vida em sociedade, promovendo o cuidado com o próximo e com o meio ambiente.

As imagens (Figura 1 e 2) revelam a sensibilidade das crianças, evidenciando como a interação com a natureza e com o brincar livre proporciona esta captura do ser, aquilo que Manuel de Barros (2023, p. 41) chama de “ornamentos de ouro’, que é a criança.

Diante das propostas, “o brincar presente nas instituições passa a ser capaz de romper com a lógica capitalista de controle e dominação, presente em práticas engessadas e tradicionais” (Salles, 2023, p. 160-161). E busca um outro olhar para um “desenvolvimento global e harmônico da criança” (Maluf, 2007, p. 105).

Figura 1 – Brincadeiras no parque



Fonte: Produzida pela autora (2026).

Figura 2 – Crianças no parque ao ar livre



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Nesta perspectiva, o brincar livre não se limita apenas à brincadeira desordenada, “implicando em planejamento e observação constante por parte do professor” (Stocco; Cooper, 2025, p. 159). Durante as atividades, os alunos sobem, descem e se movimentam de

forma intensa, desafiando-se a todo momento por meio de saltos, escaladas e balanços em trajetórias diversas, inclusive de forma anti-horária em relação ao sugerido.

Contudo, essa prática, muitas vezes, é “vista como bagunça ou atividade extremamente perigosa [...], sendo logo desvalorizada e proibida para as crianças” (Stocco; Cooper, 2025, p. 159). Ainda assim, os alunos, ao participarem dessas experiências tão ricas, estão criando, fortalecendo e aprimorando suas habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Portanto, estabelecer uma conexão com esses espaços enriquece o planejamento pedagógico de forma alegre e divertida. Segundo Travalha e Casagrande (2008, p. 67), “o professor é o fator fundamental na aprendizagem” de seu aluno. Como afirma Alves (2015, p. 65), “a primeira missão de um professor: ensinar a ver” o que está ao seu redor e a utilizar isso a seu favor, sem pressa, sem custo e sem dor. Valorizar o que é mais importante e grandioso, o amor, fará, com que o aluno obtenha ganhos significativos.

Trata-se, portanto, da “aprendizagem do próprio corpo. Os sentidos. Os prazeres. A arte de ver, de ouvir, de cheirar, de degustar, a arte de tocar”. Incluem-se também as experiências das “dores: a topada, o corre a queimadura, a farpa de madeira, a dor de barriga... Os jeitos de curar o corpo” (Alves, 2015, p. 67). É nesse movimento constante que a criança se apresenta como um ser inquieto e explorador do mundo. Após refletirmos sobre a importância do lúdico para a formação humana. No próximo capítulo, iremos apresentar as análises dos dados capturados na essência da alma de uma criança.

4. A SUSPENSÃO COMO ATO DE COMPREENSÃO: O INÍCIO DE UMA ESCUTA FENOMENOLÓGICA

> *E quem deseja imbuir-se de pedagogia prescreva-se a si mesmo o seguinte lema pedagógico: Compenetra-te com a capacidade de fantasia, tem coragem em relação à verdade, aguça teu sentimento para a responsabilidade anímica* (Rudolf Joseph Lorenz Steiner 2003, p. 158).

À luz de uma reflexão pedagógica no desvelamento da verdade, nesta seção, analisamos os dados coletados com base na fenomenologia. Para isso, foi de extrema necessidade fazer a suspensão fenomenológica (epochê), suspendendo todo e qualquer julgamento, pressupostos e saberes prévios, permitindo que os fenômenos se revelem, em respeito ao método e à atitude investigativa (Bicudo, 2011).

Na pesquisa, buscamos compreender a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança, no primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Mato Grosso. Coletamos os dados por meio de: observações, entrevistas semiestruturadas, questionário realizado com as professoras e roda de conversa realizada com os alunos, por meio das interpretações, atitudes e vivências dos sujeitos participantes da pesquisa, que imprimiram as suas experiências profissionais e vivências pessoais de forma espontânea e reflexiva. Vividas na pele e na alma de um professor e do aluno, essas experiências revelam um mundo que tem vida, que pulsa, emergindo sentidos, emoções e significados (Bicudo, 2011). Cada indivíduo é único e suas percepções diante do ensinar e do aprender demonstram como isto é tateado dentro da sala de aula, com suas concepções de mundo e de sociedade.

Sendo assim, as falas foram organizadas em unidades de significados, para que, no momento oportuno, fossem agrupadas em unidades de sentidos, no intuito de compreender os fenômenos de forma clara e objetiva. As professoras que participaram da pesquisa foram nomeadas com pseudônimos de brincadeiras que nos reportam à infância e ao brincar livre: “Queimada”, “Amarelinha”, “Ciranda” e “Pipa”, para que a identidade delas fosse preservada.

Por meio das respostas apresentadas, a pesquisa percorreu o caminho de uma escuta sensível e acolhedora, acessando outros sentidos perceptíveis sem qualquer julgamento ou pré-disposição. Por isso, é de extrema necessidade, nesta etapa da pesquisa, fazer a suspensão em respeito ao método e à atitude investigativa.

4.1 Um olhar interpretativo do cotidiano escolar

A escola é um ambiente repleto de saberes. O conhecimento é construído coletivamente em um misto de trocas de experiências entre alunos, professores e comunidade escolar. Desse modo, ela é uma instituição que deve valorizar todos os saberes que emanam em uma sociedade, tais como culturais, sociais, emocionais, matemáticos, entre tantos outros que nos moldam como sujeitos sociais, respeitando as diversidades de pensamento e aguçando sempre a curiosidade e o pensamento crítico.

Assim, é preciso que o educando busque dentro de si a rebeldia crítica, não no sentido de contrapor o que lhe é imposto, mas no sentido de adotar uma postura mais transformadora de sua realidade, sendo curioso, questionando o mundo ao seu redor sem temor. Somente posicionando-se como um sujeito ativo ele será capaz de romper com a educação bancária e construir sua curiosidade epistemológica, por meio de conhecimentos reflexivos e críticos com base em suas práticas libertadoras (Freire, 1996).

O ambiente observado nesta reflexão é uma escola municipal, situada a sudoeste de Mato Grosso. Carros enfileirados na rua à frente da escola, passos largos e acelerados dos alunos e alguns pais marcam a passagem pelo portão, uma mistura de cordialidade e pressa para irem ao trabalho. Outros pais preferem permanecer à porta da sala aguardando o professor abrir a porta juntamente com o filho, pois ainda não é horário de aula. Os olhos dos alunos brilham na ansiedade do aguardo, uns sentados próximos à porta, alguns de pé, outros à prontidão para iniciar a aula. A conversa ou recomendações acontecem na porta da sala com a professora e logo a despedida entre todos.

A escola possui um pátio grande, com uma construção antiga pintada de branco e laranja. As salas foram construídas em volta de um espaço de terra da cor laranja, com alguns pedaços gramados ao centro, um círculo de concreto que faz as ligações entre as passarelas de concreto, as quais permitem o acesso às salas e outras dependências da escola. Ao fundo, o refeitório e, um pouco mais ao lado, localiza-se o banheiro, direcionado para o portão.

Enquanto esperam, algumas crianças brincam. Os corrimãos que dão acesso a algumas salas de aula viraram galhos de árvores, onde elas fazem cambalhotas e se balançam. Nas passarelas de concreto, algumas correm sobre elas e pulam. Existe uma pequena árvore quase ao centro do pátio, onde algumas crianças brincam à sua sombra; outras brincam de pega-pega, pique no alto, se dependurando ou subindo em qualquer lugar que possuem acesso. Algumas permanecem sentadas à espera, outras preferem ir ao encontro do professor e

acompanhá-lo até a sala, oferecendo ajuda para carregar seus materiais. Essa dinâmica acontece nos poucos minutos da entrada e na hora do intervalo, após lancharem.

Os professores, ao assinarem o ponto, aguardam o horário para o início da aula na sala dos professores. Quando bate o sinal, os olhares se cruzam, marcando o tempo: “hora de ir para a sala de aula”. Sentimentos diversos se misturam ao percorrerem o corredor: de dever quase cumprido (por ter profissionais quase na fase de aposentadoria), cansaço, afeto, carinho, entusiasmo, ansiedade, responsabilidade, comprometimento, expectativa, empatia, medo ou insegurança, curiosidade, esperança...

Vivenciar o próprio “eu” é um processo de experimentação de sentimentos, percepções de si e de outro, reconhecendo que o outro é um ser com vontade, sentimentos, pensamentos próprios, com suas individualidades, singularidade, tal como suas diferenças. Esta não é uma tarefa fácil; trata-se de um processo evolutivo, que exige um pouco de sensibilidade (Steiner, 2003).

Sendo assim, os sentimentos que os professores trazem para a sala de aula podem ser muito mais complexos do que um simples olhar possa captar. Podem ser gerados por variados fatores, tais como: o ambiente familiar, o ambiente escolar, a valorização profissional, falta de diálogo, condições de trabalho, a relação com os alunos e seus familiares, momentos estritamente pessoais, enfim, de uma enorme variante. Porém, neste pequeno percurso que o professor faz da sala do professor até a sua sala, não são somente os livros e os materiais pedagógicos que ele carrega. Ele também carrega suas expectativas dentro da educação, um desejo enorme de fazer a diferença, suas frustrações perante a profissão, suas dúvidas sobre o que e como fazer, a falta do reconhecimento profissional e social, as cobranças que lhes são impostas excessivamente pelo sistema e pelo governo ao cumprimento de metas.

Neste cenário, surge uma grande carga emocional, em que moram a simpatia e a antipatia, discutidas por Steiner (2003), que se manifestam de forma profunda. O professor precisa encontrar um equilíbrio entre as duas forças: de um lado, a simpatia que o aproxima dos alunos e da sua missão; e, do outro, a antipatia que surge como reação das pressões e obstáculos diários. É um confronto entre o ideal e o real.

Ir para a sala de aula é muito mais que um simples caminhar; é atravessar uma avalanche de sentimentos que nos toca profundamente, envolvendo corpo, memória, intencionalidade e relação com o outro. Que nos faz perceber como o professor vive e sente de forma única o ato de ensinar. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 27), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens

descobriram que era possível ensinar". O conhecimento é construído por meio das trocas e interações entre os sujeitos; assim, somente por meio de atos concretos, vivências e experiências, é que se torna possível o ensinar.

4.2 Didática em movimento: um espaço de transformação

A sala de aula é o ambiente em que sonhos ganham vida constantemente: é mais que um espaço físico, é como um organismo vivo, em que ideias respiram, emoções circulam, sentimentos pulsam e vínculos são construídos. O conhecimento é transformado em um constante movimento. Neste caminhar, os alunos transitam em um embarque e desembarque constante de vivências, saberes e sentidos, em que se dão os encontros com o outro, com o mundo e consigo mesmos.

Na sala de aula, observamos momentos muito simplórios, mas com grande relevância. Cada sala possui o seu ritmo, e isto se estende ao professor que dá este compasso dentro e fora dela. Desde a entrada da sala, observamos como os alunos se comportam, cada um com sua individualidade, porém marcada pelo olhar atento do professor. Alguns professores não precisam dizer nada, somente o olhar já diz o que ele deseja. Outros precisam utilizar a voz para que os pedidos ou direcionamentos sejam reforçados. E isto se deve ao fato de sermos diferentes, e esta diferença é que nos faz sermos seres tão especiais, pensantes, reflexivos e formadores de opiniões.

Durante as observações realizadas nas salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental, no entanto, percebemos em uma delas um ritmo muito acelerado das atividades propostas, não dando espaço para as reflexões profundas que a criança precisa fazer para compreender o conteúdo ministrado. Nessa dinâmica, o pensar não acompanha o fazer "tal como um carrinho sem freio". Nesse ritmo apressado, perdia-se muito: as paisagens não eram apreciadas, os cheiros não eram sentidos, a contemplação do belo e das cores passava despercebida. O que precisa ser visto passa sem deixar marcas profundas, como um trovão que assusta, mas logo se vai causando um sentimento de dor e de medo.

Sobre isso, Lanz (2016, p. 162) vai dizer que "a aceleração pode ser caracterizada como a antecipação, espontânea ou induzida, de um processo de amadurecimento que se realiza normalmente em época posterior". Complementando essa ideia, Brites (2020, p. 16) afirma que "por mais deslumbrados que os adultos fiquem com as espertezas das crianças, elas não podem ser forçadas a queimar etapas, ou seja, avançar antes de estarem preparadas".

Essa percepção reforça a importância de desacelerar o processo educativo, valorizando o tempo de escuta e respeitando as etapas de aprendizagem.

Apesar dos avanços no campo da educação, ainda em pleno século XXI, encontramos nas escolas resquícios da escola tradicional. Percebemos o quanto é difícil se desvencilhar dessas raízes, que acabam interferindo na metodologia do professor em sala de aula, crianças enfileiradas, a atenção e o silêncio sendo cobrados. Estas práticas enraizadas ganham uma profundidade: os gestos dos alunos revelam tudo, mesmo sem o uso de palavras. Pois, como já dizia Maurice Merleau-Ponty (1999), o silêncio e os gestos falam mais que as próprias palavras.

O aprendizado é construído, compara-se à construção de uma sinfonia musical, em que o professor é o maestro que conduz com muito entusiasmo os seus músicos. Ouvidos afinados, sensibilidade à flor da pele, o corpo canta, as mãos falam e os gestos possuem uma intencionalidade arrebatadora. Assim deveria ser a sala de aula. Entramos em uma sala em que a calma da professora pairava no ar, a sua segurança em saber o que, como e por que fazer demonstrava firmeza e, o mais importante, transmitia essa tranquilidade e confiança aos alunos. Essa segurança também acalma o processo de aprendizagem dentro da criança. Neste sentido, para Lanz (2016), nos primeiros anos de vida, a criança é fortemente direcionada à força da vontade do querer e à imitação.

Portanto, é essencial que os sentimentos e experiências proporcionados à criança sejam harmoniosos e tranquilos para que ela possa ter uma formação emocional equilibrada. Além disso, a importância que a professora dava às conquistas e ao avanço do aluno era nítida. O aluno se enchia de orgulho. Fortalecendo a sua autoestima e entusiasmo.

Para que a harmonia aconteça, é fundamental que o professor organize o seu material didático, bem como selecione as atividades que melhor atendam às necessidades da sua turma, criando as condições favoráveis para a realização dessas propostas (Maluf 2007). O tempo da sala de aula é precioso e não deve ser desperdiçado. Em alguns momentos, chegamos a observar algumas eventualidades que causaram mudança de movimento, quebrando o elo que estava se formando e, por fim, o encanto.

Lanz (2016, p. 144), nesse sentido, traz um direcionamento muito oportuno:

> Se a educação for excessivamente rígida, temos a revolta, a mentira, a hipocrisia e outras formas de autodefesa. Se for excessivamente frouxa, teremos o tédio, a falta de motivação e atrofia das melhores forças. Liberdade e autoridade não formam, portanto, necessariamente um antagonismo, e sim deveriam estar equilibradas – equilibradas entre vários tipos de liberdade e autoridade, de acordo com a idade da criança.

Para que a criança aprenda e absorva o mundo com sabedoria, não é interessante que lhe seja permitido tudo sem limites ou explicações. Também agir com muita autoridade com a criança pode gerar o seu poder de autodefesa e, muitas vezes, de forma negativa. Sendo assim, encontrar o ponto de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade é muito importante, pois estas duas forças que permeiam o ambiente escolar, às vezes, se perdem, podendo acarretar sérios problemas. Por isso, encontrar o equilíbrio entre ambas fomentará uma educação com mais respeito, direção e confiança.

As crianças tendem a compreender quando lhes é chamada a atenção, utilizando palavras doces de afeto e carinho. O professor precisa manter a ordem e o bem-estar de todos. Principalmente devido ao fato de todas as salas terem alunos neurodivergentes, havendo a necessidade de seus direitos e ritmos de aprendizagem serem respeitados e preservados. Assim, a intervenção do professor precisa ser justa, empática, de forma muito sensível, oferecendo um aprendizado com muito acolhimento e carinho.

Ao final, percebemos a iniciativa de professoras que buscam introduzir atividades lúdicas, diferenciadas, que despertam uma forma diferente de aprender, ressignificando. As crianças se comunicam durante a realização dessas práticas pedagógicas, e isto é muito importante para trazer essa interação, pois elas aprendem também umas com as outras.

4.3 Análise dos dados

A etapa de análise dos dados é muito importante para a pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica. Para compreender a experiência vivida pelo sujeito, é importante fazer a suspensão dos julgamentos prévios e observar como este fenômeno é compreendido. As vivências de cada sujeito ocorrem de modo subjetivo, sendo assim possuem uma relação direta com o objetivo da investigação. E o sentido atribuído de cada sujeito ao fenômeno. (Bicudo, 2011).

Ao assumir uma postura de investigador, todos os dados coletados possuem um peso muito valioso. Nenhum deve ser descartado sem que se analise, cuidadosamente, tanto os pontos de convergência como os de divergência. Pois ambos contribuem para a melhor confiabilidade da pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, a proposta inicial seria entrevistar seis professoras, que correspondem a seis turmas do primeiro ano do ensino fundamental, sendo três no período matutino e três no período vespertino. No entanto, somente quatro professoras

aceitaram participar da pesquisa. Uma delas leciona em dois períodos, sendo uma sala no período matutino e outra no período vespertino, e outra professora se recusou a participar da pesquisa, o que é um direito dela, dizendo que: “na sala há muitos alunos neurodivergentes”.

De acordo com o TCLE, os nossos instrumentos de coleta de dados para a realização da pesquisa foram: observações, entrevistas semiestruturadas, questionário e roda de conversa com os alunos. Optamos também por fazer questionário como método alternativo, porque muitas professoras não residem na mesma cidade e a grande maioria trabalha em dois períodos e em escolas diferentes. Circunstância que poderia atrapalhar a aplicação da entrevista. No Quadro 4, trazemos o perfil profissional das entrevistadas.

Quadro 4 – Perfil das professoras entrevistadas

Professora	Idade	Formação acadêmica	Período de trabalho
Amarelinha	42	Pedagogia e especialização em planejamento do nível superior.	Matutino e Vespertino
Pipa	50	Pedagogia e Graduação em Ciências biológicas	Matutino e Vespertino
Queimada	49	Pedagogia, Letras e Língua Portuguesa, Especialização em Autismo e Inclusão escolar e Mestrado em Educação	Matutino e Vespertino
Ciranda	34	Pedagogia, pós-graduação em Educação e mestrado em Tecnologias na Educação.	Matutino e Vespertino

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O perfil das nossas quatro professoras entrevistadas é da faixa etária de 34 a 50 anos de idade, todas graduadas em Pedagogia, como destaca Maluf (2022), para atuar na educação básica, é necessário possuir formação em nível superior, seja em curso de licenciatura ou graduação, em universidades ou institutos superiores de educação. Conforme estabelece a LDB n.º 9.394/96, é admitido o magistério na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, os alunos terão seus direitos garantidos, com profissionais capacitados para atender às reais necessidades das crianças.

Durante a realização da pesquisa, a direção da escola colaborou de forma extraordinária, dando todo apoio e permitindo a realização das entrevistas na sala de aula dentro do horário de educação física. Isso só foi possível, porque não interferiria no progresso do plano de aula da professora. Como as turmas têm aula de educação física, agendamos as entrevistas exatamente nesse período. A professora disponibilizou o mesmo horário em que os alunos estavam na quadra para que pudéssemos realizar a entrevista. É importante destacar que essa estratégia respeitou o ritmo das atividades pedagógicas e o calendário escolar.

4.3.1 Condução ética e a interrogação: ouvir com sensibilidade

Durante a realização da etapa de entrevistas, ocorreu um fato que consideramos importante registrar. Uma das professoras a ser entrevistada, nos relatou não se sentir confortável ao ser entrevistada, uma questão muito pessoal e de saúde. De acordo com o TCLE, o entrevistado tem plena autonomia para se recusar a participar a qualquer momento da entrevista, sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento.

A professora, no entanto, demonstrou muita prontidão em participar da pesquisa por meio de um questionário. Aceitamos aplicar o questionário com ela porque esse instrumento para coleta de dados já estava previsto em nossa proposta inicial. Ao responder ao questionário, a professora demonstrou grande sinceridade e prontidão, contribuindo para um resultado mais eficiente do nosso estudo.

Falar sobre o que pensa e dizer isto para alguém desconhecido exige do seu interior uma força incomparável que Steiner (2003) denominou de “força da vontade”. Tocar em seu íntimo é cutucar uma ferida que dói, mas que precisa ser tocada para saber que ela ainda está ali e incomoda. Quando ela é tocada, esta sensação retoma o seu eu e percebe que ela existe, está ali, dói no seu sentir e, quando é observada, também incomoda.

Refletir sobre o que incomoda, não só pela dor que proporciona, mas também sobre o que pensar sobre esta dor, é um processo de crescimento evolutivo. Segundo Steiner (2003), o homem só poderá ser livre quando ele for capaz de agir por meio de suas próprias vontades. Entretanto, esta capacidade de agir pode estar ligada à base de instituições morais como justiça, amor e liberdade.

Assim, em suas respostas, as professoras espelharam consciência e importância nos aspectos sociais, morais e cognitivos das crianças, porém é perceptível as forças externas e sociais que as tocam. Fazendo com que retome o seu pensar e, consequentemente, reflita em suas respostas. A pausa para respirar, principalmente, em resposta relacionada a fatores externos ou governamentais, e a falta de resposta que exige um pouco mais de reflexão. Às vezes, a pressa para falar, os olhares para as laterais exprimindo uma certa desconfiança, o rosto vermelho quando o assunto é complexo e desafiador, principalmente no que tange às cobranças excessivas, que movem os programas governamentais, sem se preocupar que do outro lado estamos lidando com seres humanos e não máquinas.

Dessa maneira, para a sua melhor segurança, as professoras, entrevistadas em nossa pesquisa, ao invés de receberem nomes reais, ganharam pseudônimos de brincadeiras que fazem menção à infância, tais como: professora “Amarelinha”, professora “Queimada”,

professora “Pipa” e professora “Ciranda”. Protegendo assim a sua identidade de acordo com o TCLE. As transcrições da pesquisa seguiram rigorosamente os princípios éticos que uma pesquisa exige. A partir da análise da pesquisa, surgiram quinze unidades de sentidos, cujas interpretações fizemos com base nas unidades de significados (Quadro 5).

Quadro 5 –Análise interpretativa dos fenômenos

Unidade de Sentido	Unidade de Significado	Interpretação
A importância do lúdico no Ensino-Aprendizagem	P.P “A criança aprende a ler e escrever brincando”. P.Q “Brincando, as crianças aprendem de modo mais leve e dinâmico”, “A ludicidade faz parte do mundo imaginário”. P.C “Quando mais eles fazem de forma prazerosa para eles, melhor eles aprendem”, “Precisa a infância deles nessa fase... criatividade deles”. P.A “Brincar e aprender ao mesmo tempo”.	A professora coloca a ludicidade como elemento central do ensino-aprendizagem, fazendo uma integração entre o brincar e o aprender. O reconhecimento da importância do aprendizado de forma prazerosa e criativa.
Experiência da ludicidade como necessidade	P.A “Eles sentem uma falta do brincar enorme...”	A ludicidade é percebida neste processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.
Planejamento é práticas lúdicas na rotina escolar.	P.Q “Planejo atividades, jogos e brincadeiras que estimulem, ampliem ou reforcem o que está sendo abordado”. P.P “Quando eu vou planejar minha aula, eu planejo como se eu fosse uma aluna. Uma aula parada... é cansativa. E a criança cansada, ela não aprende nada”.	As práticas lúdicas precisam estar incluídas dentro do planejamento do professor. A professora, além de se preocupar em fazer um planejamento envolvente, também se preocupa com o ritmo do aprendizado que é muito importante.

Tensão entre a ludicidade ideal e a realidade escolar.	P. A “Não é sempre que consigo desenvolver ... pressão para cumprir alfabetização... tempo curto e corrido”. P. Q “Na verdade, está nos faltando tempo, tempo para ler, estudar, planejar, e tempo em sala de aula para executarmos tudo o que nos é proposto”.	Marca um conflito interno entre o desejo de trabalhar com o lúdico e as limitações impostas pelo tempo, pelo currículo e pela pressão pedagógica.
Práticas lúdicas desenvolvidas.	P.C “Tentando resgatar brincadeiras que são passadas de geração, na família, que eles conhecem em casa”. P.P “Raspadinha da leitura, leitura explosiva, atividades com sílabas.... Utilizo vários métodos: livros, recorte, colagem”. P.A “Eu uso bastante brincadeiras”, “Disputa entre meninos e meninas, alfabeto móvel, música, trabalhava com quadrinhos, com parlendas... gosto do quebra-cabeça... jogo da memória... desenho e escrita... atividades de recorte é o máximo que eu consigo”. PQ “Bingos, ditado colorido, brincadeiras de roda, leitura em coro, leitura compartilhada, leitura encenada, músicas infantis que trabalhem conceitos em estudo, rimas faladas/cantadas, brincadeiras como: batata-quente, amarelinha, trilhas. Jogos que envolvem o sistema de numeração decimal, subtração e adição, brincadeiras que envolvam atenção e memória”.	A utilização do resgate tradicional e cultural para o engajamento dos alunos. Demonstra um planejamento com uma diversidade de atividades. Há uma variedade de atividades lúdicas, como jogos, músicas e recortes.

Percepções dos alunos diante das práticas lúdicas	P.C “Eles gostam bastante... quando gostam muito, eles sempre ficam pedindo para refazer de novo”. P.P “As crianças ficam mais atentas. “Eles prestam mais atenção, querem aprender mais”. P.A “Eles ficam empolgados quando você traz algo diferente... é gratificante ver o entusiasmo”. PQ “As crianças costumam gostar muito... se soltam, sorriem, participam bastante”, “Sempre há alguém que não cumpre as regras...”, “É comum surgirem desafios comportamentais para lidar durante e após a atividade lúdica”.	Os alunos demonstram entusiasmo e pedem mais atividades lúdicas. As atividades lúdicas despertam maior interesse, foco e participação dos alunos. Gera sentimentos de recompensa por parte da professora e de prazer motivacional por parte dos alunos. As atividades despertam entusiasmo, mas também trazem muitos desafios comportamentais que exigem preparação do profissional para fazer as mediações necessárias.
Desafios e esforços pessoais	P.A “A escola praticamente não oferece nada... se for comprar... tudo é muito caro... Na maioria das vezes, tem que criar... exige tempo... durabilidade é muito pouca”. P.P “Acabo passando o final de semana envolvida com materiais escolares”, “Sou eu quem faz, não gosto de nada pronto”. P.Q “Nossa prática pedagógica está abarrotada de metas e programas, o que gera uma sobrecarga imensa aos professores. Na tentativa de dar conta de tudo o que é proposto, acabam deixando de lado a leveza e o dinamismo das atividades lúdicas”.	A ausência de infraestrutura para o lúdico acaba gerando um esforço extra que exige tempo, dinheiro e criatividade. Para realizar as práticas lúdicas, depende muito do esforço individual fora do horário de trabalho. O ideal do uso do lúdico se restringe à falta de tempo e sobrecarga de trabalho.
Formação recebida específica sobre os jogos e o lúdico e o desejo em fazer.	P.C “Eles promovem grupos de estudo... às vezes têm esse tema... eu gostaria de participar de formação específica... quanto mais a gente se aperfeiçoa, melhor”. P.A “Seria muito interessante uma formação voltada para a ludicidade, com oficinas práticas”. P.P “Não recebemos formação, faço particular”, “Gostaria muito de participar de oficinas”. P.Q “Não estamos recebendo da rede municipal de ensino formação sobre esse tema”, “Amo aprender, pois quanto mais aprendo, mais tenho condições de aprimorar minha prática em sala de aula”.	Participa de formação, mas gostaria de participar de formações mais específicas para se aperfeiçoar e aprender. Revela lacunas existentes na formação docente, pois sente a necessidade de mais preparação específica. A ausência de apoio institucional leva a professora a buscar formação por conta própria. Ausência de formação por parte da rede municipal, juntamente com o interesse e disposição da professora em aprender, é fundamental para melhorar a sua prática docente.
	P.A “O lúdico ajuda na socialização, interação e reforça a cultura”. P.C “Eles conseguem se expressar melhor... relacionamento com outros... conhecimento das tradições”. P.Q “Tenho poucas leituras sobre o tema”, “Ao brincar, entra em contato com regras... uso de seu protagonismo... experiências cotidianas e sensações sensoriais. Tudo isso contribui para o	A professora possui uma visão de como as práticas lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento social, cultural e afetivo das crianças, aprendendo a interagir e reconhecer a existência de grupos sociais. O lúdico contribui para a expressão emocional, socialização e uma conexão muito grande com as culturas.

Os benefícios que o lúdico pode proporcionar.	desenvolvimento integral da criança". P.P "Não, eu nunca pesquisei sobre o assunto". "Eu comecei a pesquisar sobre as atividades lúdicas. No ALFABETIZA eu vi a diferença que faz".	A professora reconhece que, para se compreender todo esse processo, precisa de leitura, mas todo conhecimento adquirido e aguçado nesta fase eleva o nível de desenvolvimento integral da criança. Revela o desconhecimento sobre os benefícios que o lúdico pode proporcionar, mas possui iniciativa de buscar e pesquisar atividades relacionadas ao tema.
Em quais disciplinas ou áreas de conhecimento deve-se trabalhar com jogos, artes e brincadeiras lúdicas.	P.C "Acredito que português fundamental... a arte, educação física... todas, na verdade... o português é bem essencial". P.Q "Todas as disciplinas..., porém, como professora de alfabetização, o foco se concentra nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática". P.P "No primeiro ano... primeiro a língua portuguesa e a matemática". P.A "A gente acaba se voltando mais para matemática e português... a gente acaba focando mais na língua portuguesa... pela cobrança que se tem da criança sair lendo e escrevendo... tanto no primeiro como no segundo".	Ela reconhece que são todas, mas a essencialidade é o português. A professora pontua que são todas, mas, como professora, alfabetizadora, o foco é língua portuguesa e matemática. Percebe-se a presença de um currículo oculto, em que a centralidade é maior. A professora foi bem específica, citando a língua portuguesa e a matemática. Deixa bem claro que as duas disciplinas são as básicas de maior peso. Ela fala que é a matemática e o português, mas faz uma ressalva de que isto acontece devido à cobrança de que a criança deve sair lendo e escrevendo tanto do primeiro ano como do segundo ano. Revelando uma pressão externa ao cumprimento de metas.
Percepção do aprender ludicamente.	P.C "...pela conversa, pelo diálogo que eles têm entre eles... esse feedback deles conversando com a gente". P.P "Eles pedem mais atividade lúdica." "Com música, eles gravam como se fossem um gravadorzinho". P.A "Eu acredito que é no desenvolver dessa atividade", "Quando eles aprendem a música...vão cantando a música, eles conseguem identificar onde tem aquela escrita... é a hora que a gente percebe". P.Q "As atividades lúdicas por si só não contemplam o aprendizado de conceitos, elas são um recurso a mais ... e desenvolvem habilidades importantes, como a colaboração entre os pares, a criatividade, a expressão oral e a interação no grupo".	Observa-se o aprendizado por meio do diálogo e das trocas entre eles. A ludicidade é percebida como um grande potencial da aprendizagem, principalmente na alfabetização. A aprendizagem surge meio ao ritmo e à melodia, marcando esta fase tão importante com a musicalidade. Ela reconhece a importância do lúdico e faz uma importante reflexão sobre os conceitos, pois, para que o lúdico realmente aconteça, é preciso que tenha uma intencionalidade por parte do educador.

Concepção ampla de desenvolvimento infantil.	P.Q “Brincar... contribui para o desenvolvimento integral da criança”, “A criança entra em contato com regras, atenção, memória, protagonismo”.	O lúdico é visto como essencial de forma cognitiva, emocional e social, ou seja, de forma global.
Falta de conhecimento sobre a Pedagogia Waldorf.	P.Q “Não conheço. Na verdade, nunca ouvi falar” P.P “Já ouvi falar, mas não aprofundei”. P.C “Não, não conheço”. P.A “Não. Eu não conheço, não tenho ideia”.	A fala revela uma lacuna na formação sobre abordagens pedagógicas. Há um conhecimento bem superficial. Não tem conhecimento sobre esta abordagem pedagógica. Não tem nenhum tipo de conhecimento.
Valorização do profissional e justiça salarial.	P.P “Passo horas e horas nos finais de semana confeccionando materiais”, “Uma recompensa para aquela sala de aula em que o professor desenvolveu melhor o seu trabalho... para aquele professor que conseguiu atingir a meta”.	Um sentimento de desvalorização profissional e sobrecarga de trabalho.

Perspectivas e críticas sobre as políticas públicas.	P.P “No papel é uma coisa, no dia a dia é outra”, “A teoria é uma, a prática é outra”. P.A “A BNCC é um norte, mas não resolve... as políticas não são suficientes para a nossa realidade”. P.C “Eu não vou conseguir se aí você não tem um conhecimento, não”. P.Q “As abordagens lúdicas são mencionadas nos documentos oficiais que regem a educação brasileira... sobrecarga imensa... está nos faltando tempo”.	Há desencontros entre as propostas das políticas públicas e a realidade escolar. As políticas públicas servem para orientar, mas é preciso fazer adaptações de acordo com cada realidade. Não possui conhecimento necessário sobre as políticas públicas. A professora relata o distanciamento entre os discursos dos documentos e a realidade de fato vivenciada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos significados das experiências vividas pelos sujeitos e suas práticas pedagógicas e vivências lúdicas, surgiram as unidades de sentidos com que iremos dialogar para uma melhor compreensão.

As entrevistadas demonstraram convergência entre a visão da importância do lúdico no processo de alfabetização. A professora Queimada afirmou: “Brincando, as crianças aprendem de modo mais leve e dinâmico. A ludicidade faz parte do mundo imaginário”. A fala da professora mostra uma compreensão pedagógica que reconhece o brincar como um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com a autora Kishimoto, “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário” (2011, p. 27).

Neste sentido, para Piaget, o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o meio, e o jogo privilegia e assimila bem esta ação. Já para Vygotsky, o conhecimento é construído a partir da interação em que o outro, que pode ser o professor ou o colega, faz o papel do mediador neste processo (Palangana, 2015). Da mesma forma, a professora Pipa declara que: “A criança aprende a ler e escrever brincando”. Sua fala reforça a ideia de como o lúdico pode e deve ser utilizado como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa e prazerosa.

Ao dizer: “Eles sentem uma falta do brincar enorme [...]”, a professora Amarelinha demonstra preocupação com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que os alunos fazem. É algo que nos chama muito a atenção, pois nesta fase ocorre uma mudança muito brusca que nem todas as crianças conseguem assimilar; o ritmo das atividades e as cobranças escolares são muito diferentes. Assim, o professor precisa dosar tudo isso de uma

forma acolhedora, diferente e divertida, respeitando as particularidades e suas diferenças, para que o aprender continue sendo o foco. Contribuindo com essa reflexão, Lima *et al.* (2022, p. 02) afirmam:

> Essa transição é um processo em que ocorrem muitas mudanças na sala de aula, as brincadeiras, as cantigas e a ludicidade são gradativamente substituídas. No primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças encontram longas exposições de conteúdos, uma rotina mais rígida, provas, trabalhos avaliativos, e ainda a mudança de professores, ou até de escola. A ideia é oferecer uma ponte entre uma fase e outra, sem fragmentar o aprendizado das crianças por meio da ludicidade.

Neste sentido, um professor bem-preparado é aquele que planeja suas aulas com intencionalidade, que busca inserir metodologias criativas que priorizam a infância, trazendo abordagens lúdicas e significativas. Ao potencializar suas aulas utilizando o lúdico como um recurso metodológico, o professor não só contribuirá para a formação da autonomia do aluno, mas tornará o aprendizado mais dinâmico e prazeroso. De acordo com Maluf (2007, p. 29),

> O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância de os alunos trabalharem na sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

Essa abordagem vai ao encontro do que a professora Queimada afirma: “Planejo atividades, jogos e brincadeiras que estimulem, ampliem ou reforcem o que está sendo abordado”. Ela revela o entendimento do recurso didático potente que ela tem em suas mãos, que pode ser utilizado como meio de transformação.

A professora Pipa traz uma reflexão muito significativa ao dizer: “Quando eu vou planejar minha aula, eu planejo como se eu fosse uma aluna. Uma aula parada... é cansativa. E a criança cansada, ela não aprende nada”. Considerar o ponto de vista do aluno revela uma posição empática, sensível e solidária ao planejar suas aulas. Colocar-se no lugar do aluno é um ato de humildade e de muita coragem, pois exige que se revelem suas possíveis dúvidas e fragilidades, valorizando suas potencialidades. Demanda uma postura de escuta sensível e de amor pela profissão.

Para desenvolver as atividades propostas de forma eficaz, de ambas as partes, aluno e professor, trava-se um combate contra o tempo. Este já é um velho conhecido de nossa dissertação; estamos dialogando com ele insistentemente. Mas ele, “o tempo”, é irredutível,

nos prega uma peça, adentra o anfiteatro e rouba toda a cena. O que é cobrado sempre para fazer as inserções das brincadeiras agora falta para planejar, estudar e organizar a rotina escolar. A professora Queimada, sobre isso, diz: “Na verdade, está nos faltando tempo, tempo para ler, estudar, planejar, e tempo em sala de aula para executarmos tudo o que nos é proposto”.

De fato, para dar conta de atender todas as demandas educacionais, “exige tempo e condições, que muitas vezes não existem nas escolas” (Nóvoa, 2002, p. 28). O autor defende que o tempo é um dos principais fatores que condicionam uma boa qualidade da prática docente. A ausência de tempo para planejar, estudar, para fazer as trocas de experiência com o outro, para fazer as formações necessárias compromete toda a função educativa do professor e, consequentemente, do aluno.

Neste contexto, é pertinente dialogar com a canção de Gilberto Gil “Tempo Rei”, que traz uma súplica na nossa atualidade vivida: “Tempo rei, ó tempo rei, transformai as velhas formas de viver”, que nos revela o desejo de romper com esses modelos rígidos e neoliberalistas que são impostos no âmbito escolar, que não acolhem e não atendem às reais necessidades dos alunos. O tempo, em vez de se tornar aliado da aprendizagem, transforma-se em um inimigo.

A professora Amarelinha reforça, dizendo: “Não é sempre que consigo desenvolver ... pressão para cumprir alfabetização... tempo curto e corrido”. Esta afirmação reflete o impacto direto das políticas educacionais que são impostas de forma rígidas, estabelecendo metas e prazos, limitando totalmente a autonomia da professora, bruscamente, não considerando a individualidade de cada aluno.

O programa Alfabetiza - MT, implementado pelo governo estadual, é um dos exemplos em que as professoras do primeiro e segundo ano têm o “dever” de entregar os alunos alfabetizados, ou seja, que eles saibam ler e escrever de acordo com o que o programa estabeleceu. As professoras relatam que é preciso cumprir várias atividades que o material didático exige, tanto dentro como fora da sala de aula, evidenciando por meio de fotos, sobrecarregando ainda mais o seu trabalho pedagógico.

As professoras sentem a pressão exigida por resultados positivos das turmas, gerando preocupações, porque todas as salas possuem um número considerável de alunos, incluindo alunos neurodivergentes, que requerem um pouco mais de atenção e cuidado, apesar de terem uma auxiliar do lado para ajudá-los. Porém, o trabalho pedagógico é de inteira responsabilidade do professor.

Por meio de tantas metas burocráticas e prazos inquestionáveis, o desenvolvimento pleno da criança, incluindo suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas, fica comprometido com tantos atributos. Como afirmam Núñez e Ramalho (2012, p. 36), não é possível mensurar "assim como contribuir com o desenvolvimento da criatividade, de valores e atitudes no aluno, é algo que leva tempo e não se consegue só por força de decretos". Reforça a ideia de considerar a singularidade de cada aluno, bem como o respeito ao ritmo que demanda tempo e sensibilidade que o aprendizado exige. Portanto, repensar a escola é repensar o modelo de educação e sociedade que gostaríamos de construir. Que se valorize o planejamento do professor como um espaço de muita reflexão e aprendizado, respeitando o ritmo e a infância com amor e muita ética.

Assim, as quatro professoras desenvolvem atividades lúdicas em suas aulas, garantindo o direito da criança e mantendo o elo existencial entre a criança e o brincar. Elas abordam brincadeiras e jogos, reconhecendo a ludicidade como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, a professora Pipa relata que trabalha e utiliza diferentes estratégias para tornar suas aulas mais atraentes, tais como: "Raspadinha da leitura, leitura explosiva, atividades com sílabas... Utilizo vários métodos: livros, recorte, colagem".

Já a professora Amarelinha afirma: "Eu uso bastante brincadeiras". "Disputa entre meninos e meninas, alfabeto móvel, música, trabalhava com quadrinhos, com parlendas... gosto do quebra-cabeça... jogo da memória... desenho e escrita... atividades de recorte é o máximo que eu consigo". A fala reporta a um aprendizado rico em boas práticas pedagógicas.

Todas as propostas que apresentam forma de interação e brincadeiras de aprendizagem são uma forma de construir conhecimento. Para Khishimoto (2011, p. 39), "dentro do processo metafórico que se compreende a expressão jogo educativo (ou brinquedo educativo). O quebra-cabeça torna-se brinquedo educativo quando se transportam para o ensino as propriedades do jogo". Quando o lúdico é inserido intencionalmente dentro das metodologias educativas, se torna significativo. Da mesma forma, Maluf (2007, p. 83) compreende que "o jogo é construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É uma ação carregada de simbolismo, que dá sentido à própria ação, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações".

Utilizar operações matemáticas de forma lúdica e descontraída demonstra que a criança é capaz de aprender em diferentes circunstâncias do seu dia a dia. Sendo assim, "a criança não constrói o número fora do contexto geral do pensamento no dia a dia" (Kamii, 2012, p. 65). A professora Queimada, em seu relato, trabalha os jogos e brincadeiras em

diferentes áreas de conhecimento. Isto fica evidenciado quando ela diz que trabalha com: “Bingos, ditado colorido, brincadeiras de roda, leitura em coro, leitura compartilhada, leitura encenada, músicas infantis que trabalhem conceitos em estudo, rimas faladas/cantadas, brincadeiras como: batata-quente, amarelinha, trilhas. Jogos que envolvem o sistema de numeração decimal, subtração e adição, brincadeiras que envolvam atenção e memória”. A matemática e a concepção de números estão também contempladas em seu planejamento. Além disso, a professora Pipa enfatiza a importância da cultura na vida da criança ao afirmar: “Tentando resgatar brincadeiras que são passadas de geração, na família, que eles conhecem em casa”. Ressalta a importância da cultura na vida da criança.

É perceptível a mudança de comportamento dos alunos diante das brincadeiras. Este momento de descontração é um indicador potente para ser observado pelo professor em torno da sua metodologia e do aprendizado do aluno. Sendo assim, a professora Ciranda, quando diz: “Eles gostam bastante... quando gostam muito, eles sempre ficam pedindo para refazer de novo”. Este pedido de repetição revela o prazer da criança pela brincadeira, evidenciando a importância do professor em estabelecer uma relação entre o prazer e o desejo de aprender, pois, como afirma Maluf, “faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender” (2007, p. 33), para que este universo esteja presente com uma certa constância em suas práticas.

A professora Pipa também chama atenção para os fatores positivos das brincadeiras, deixa bem claro e isso reflete em seu comportamento: “As crianças ficam mais atentas. “Eles prestam mais atenção, querem aprender mais”. A partir disso, a atenção é redobrada e a interação é garantida, e o aprender acontece naturalmente, sem muita cobrança que, às vezes, eleva o nível de estresse e de ansiedade infantil. Segundo Pereira (2019, p. 49), os sintomas de ansiedade, estão tomando proporções inimagináveis, além de criar patologias.

A professora Queimada traz uma discussão muito significativa ao afirmar: “Sempre há alguém que não cumpre as regras...”, “É comum surgirem desafios comportamentais para lidar durante e após a atividade lúdica”. Diante disso, o profissional precisa estar preparado para lidar com estas reações, realizando as devidas intervenções de forma pacífica e acolhedora, elevando o nível de conhecimento e a autoestima da criança.

Neste sentido, Maluf reforça que “os jogos de regras são necessários para que as convenções e os valores morais de uma cultura sejam transmitidos a seus membros” (2007, p. 85). Como vivemos em uma sociedade organizada por normas de socialização, normatização e convivência, é de extrema necessidade que a criança aprenda a viver em coletividade. Os jogos possibilitam esta vivência de uma forma lúdica. Além disso, Maluf (2007, p. 86)

reforça a ideia e destaca que “as regras são para Piaget a prova concreta do desenvolvimento da criança”, o que destaca a importância das brincadeiras no processo formativo de uma criança.

Para o professor realizar as práticas lúdicas, ele depende muito do esforço individual fora do horário de trabalho. Além de disponibilizar do seu dinheiro para comprar material pedagógico que lhe possa auxiliar em sua didática e sua metodologia, o professor também necessita dispor de seu tempo nos finais de semana para confeccionar o seu material.

A professora Amarelinha ilustra esta realidade ao dizer: “A escola praticamente não oferece nada... Se for comprar... tudo é muito caro... na maioria das vezes, tem que criar... Exige tempo... Durabilidade é muito pouca”. A fala da professora Pipa revela a ausência de suporte ao dizer: “Acabo passando o final de semana envolvida com materiais escolares”. “Sou eu quem faz, não gosto de nada pronto”. Essas declarações revelam um cenário recorrente dentro do ambiente escolar das escolas brasileiras, em que o professor assume atribuições além das suas normais.

Neste contexto, observamos a inserção de metodologias criativas a fim de diminuir o trabalho externo, enriquecendo ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo muito simples e inspirador pode ser encontrado nas escolas Waldorf, em que o aprendizado não acontece de forma abstrata. Dessa maneira, é comum utilizar a contação de histórias com as crianças. Segundo Lanz (2016, p. 128), “em todas as aulas de linguagens, o professor contará certos textos, independentemente do uso de gramática, sintaxe, [...]”. Essa prática é vivenciada paulatinamente desde muito cedo e, em cada fase do desenvolvimento, é adotado um estilo de história específico.

Após ouvir a história, a criança pode realizar belos desenhos e usar a imaginação para se expressar. Ainda conforme Lanz (2016, p. 128), “ouvir e levar para casa e para o sono certos conteúdos é de suma importância, pois cria a expectativa da continuação e, no dia seguinte, dá ensejo a versos, dramatizações [...]”. No processo de alfabetização, ao introduzir as vogais e consoantes, o professor inicia narrando um conto, conto de fadas ou uma fábula, que tenha como figura central uma imagem arquetípica, um personagem ou elemento cuja primeira letra corresponda à letra em questão. Em seguida, essa imagem se transforma em um desenho no quadro, em uma forma que remete à letra estudada. Naturalmente, as crianças sentem o desejo de desenhar, vivenciando o som, a forma e o significado da letra.

Essas experiências fazem parte do ritmo e da metodologia adotada na Pedagogia Waldorf (Lanz, 2016). Portanto, as mesmas práxis podem ser utilizadas pelas professoras com o objetivo de diminuir o trabalho escolar em casa e reforçá-lo no âmbito escolar. Estas falas

apontam para um contexto que aparentemente vem se tornando comum. Essa realidade é definida por Tardif (2014), que a define como trabalho invisível do professor, aquele trabalho realizado fora da carga horária, mas que se torna essencial para atender aos processos educativos e normas de programas que lhe são impostos. Visto que as entrevistadas fazem parte da classe trabalhadora dos professores, é comum que atuem em dois períodos para ampliar a renda. Essa dupla atuação contribui para sobrecarga de trabalho e desgaste físico e mental, uma vez que precisam se dedicar a planejamento, organização de material, diário escolar, elaboração e correção de provas..., não só de uma turma, mas de duas, além de enfrentarem a tripla jornada que inclui o trabalho doméstico.

Isto fica bem evidenciado na fala da professora Queimada ao dizer: “Nossa prática pedagógica está abarrotada de metas e programas, o que gera uma sobrecarga imensa aos professores. Na tentativa de dar conta de tudo o que é proposto, acabam deixando de lado a leveza e o dinamismo das atividades lúdicas”.

Portanto, é essencial que as professoras, além de possuírem uma boa formação, estejam constantemente atualizadas com cursos específicos sobre temas relevantes que atendam às reais necessidades das turmas e ampliem o conhecimento dos profissionais envolvidos, por meio das trocas de experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Ao afirmar: “Eles promovem grupos de estudo... às vezes têm esse tema... eu gostaria de participar de formação específica... quanto mais a gente se aperfeiçoa, melhor”. A professora Ciranda demonstra disposição em aprender, que é um ponto positivo em sua postura profissional.

Neste mesmo sentido, a professora Amarelinha destaca a importância do lúdico: “Seria muito interessante uma formação voltada para a ludicidade, com oficinas práticas”. Para que possamos executar um trabalho com excelência, é necessário nos prepararmos para isso. Os cursos de formação podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas por meio de reflexões e atividades práticas, atendendo às demandas atuais (Maluf, 2007).

Sendo assim, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaço de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (Nóvoa, 2002, p. 37). Esse trecho ilustra como a professora Pipa relata a sua falta de entendimento sobre o assunto, mas participou de vivências na prática pelo programa Alfabetiza - MT, que proporcionou troca e aprendizado. Isto fica bem claro ao dizer: “Não, eu nunca pesquisei sobre o assunto. Eu comecei a pesquisar sobre as atividades lúdicas no Alfabetiza e vi a diferença que faz”.

Neste contexto, trabalhar com o lúdico é opor-se a uma abordagem tradicionalista e mecanizada da aprendizagem e submeter-se a tentativas de erros e acertos, valorizando a criatividade e a construção ativa do conhecimento. Como destaca Maluf (2007, p. 80),

> A pessoa sempre deve estar mais flexível e aberta às mudanças, é preciso estar preparado. Mudar seus padrões de conduta em relação à criança, abandonar métodos e técnicas tradicionais; buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção, do que este novo representa, acreditar no brincar como estratégia do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, o lúdico assume um papel relevante, potencializando o aprendizado. Isto fica muito claro quando a professora Amarelinha diz: “O lúdico ajuda na socialização, interação e reforça a cultura”. A professora Queimada também defende a utilização do lúdico, ao dizer: “Tenho poucas leituras sobre o tema. Ao brincar, entra em contato com regras... uso de seu protagonismo... experiências cotidianas e sensações sensoriais. Tudo isso contribui para o desenvolvimento integral da criança”.

Sendo assim, no que concerne ao professor e ao seu planejamento, é importante que o lúdico seja trabalhado em todas as disciplinas, já que a criança aprende com o meio em que está inserida, e este é permeável e dinâmico. Da mesma forma, deveria ser o brincar e o aprender de maneira divertida. A professora Amarelinha comenta: “A gente acaba se voltando mais para matemática e português... a gente acaba focando mais na língua portuguesa... pela cobrança que se tem de a criança sair lendo e escrevendo... tanto no primeiro como no segundo”. Essa afirmação retrata a realidade vivida por muitos professores que lidam com pressões e demandas institucionais. Como consequência, o espaço lúdico acaba sendo restringido, já que, como destaca Maluf (2007, p. 79-80), “a pessoa que está sob pressão de responsabilidades não está emocionalmente livre para criar”.

Trata-se de um reflexo preocupante, que priva o aluno de experiências significativas para seu desenvolvimento e aprendizado. Quando a professora Queimada diz: “Todas as disciplinas..., porém, como professora de alfabetização, o foco se concentra nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”, revela que as professoras possuem um certo conhecimento sobre a importância de se trabalhar com o lúdico, envolvendo jogos e brincadeiras, porém estão envolvidas em um sistema que, muitas vezes, as engessa, impedindo-as de realizarem práticas envolventes e atrativas em torno do processo de ensino-aprendizagem, estando à mercê de cumprimento de metas e do ranqueamento escolar. Afastando a escola de sua verdadeira essência educativa.

Nesta perspectiva, são perceptíveis as sensações que o lúdico pode proporcionar ao aluno, não só pelo ato de aprender, mas também pelo ato do prazer, de se sentir bem, pois, para aprender ludicamente, tem que se permitir. Conforme menciona a professora Pipa, “Eles pedem mais atividade lúdica. Com música, eles gravam como se fossem um gravadorzinho”. O ritmo e a musicalidade também são abordados pela professora Amarelinha: “Eu acredito que é no desenvolver dessa atividade. Quando eles aprendem a música... vão cantando a música, eles conseguem identificar onde tem aquela escrita... é a hora que a gente percebe”.

Para a professora Queimada, “As atividades lúdicas, por si só, não contemplam o aprendizado de conceitos, elas são um recurso a mais... e desenvolvem habilidades importantes, como a colaboração entre os pares, a criatividade, a expressão oral e a interação no grupo”. Essa reflexão reconhece a importância do lúdico, reconhece também o valor do lúdico; entretanto, ela faz um alerta sobre a necessidade de ter uma intencionalidade por parte do educador. Neste contexto, segundo Brite (2020, p. 134), é “preciso entender como a sua criança aprende. O cérebro da sua criança, onde tudo acontece, já nasce pronto para aprender. Só precisa de um empurrãozinho seu [...]”.

Compreender como se dá o desenvolvimento de uma criança colabora para um planejamento eficaz, atendendo às reais necessidades do aluno. De acordo com Morais, Martins e Costa (2022, p. 9), “o lúdico estruturado, planejado, organizado e com a mediação consciente de um professor pode trazer resultados significativos em todas as idades. Quando se desperta o interesse e o prazer em adquirir conhecimento, as crianças se tornam adultos críticos”. Nesse mesmo entendimento, a professora Queimada defende que: “Brincar... contribui para o desenvolvimento integral da criança. A criança entra em contato com regras, atenção, memória, protagonismo”. Segundo Maluf (2007, p. 105), o “objetivo da educação é o desenvolvimento global e harmônico da criança. Global porque inclui todos os aspectos do ser humano, harmônico porque todos estes aspectos devem desenvolver-se equilibradamente, paralelamente, sem exageros nem limitações”. Assim, o lúdico é visto como ferramenta essencial para o desenvolvimento global da criança, ou seja, desenvolvimento de forma cognitiva, emocional e social.

Embora as professoras entrevistadas compreendam a importância do lúdico e o seu valor social, emocional, afetivo e cognitivo, elas desconhecem a Pedagogia Waldorf. No transcorrer da entrevista, houve menção de se trabalhar com o aluno de forma “integral”, “global”. Mas, por ter uma base formadora de Paulo Freire, sociointeracionismo e construtivismo, elas já compartilham princípios semelhantes, ainda que sob um outro viés teórico.

A falta de valorização salarial é um problema histórico enfrentado pelos professores, que têm levado à realização de diversas batalhas e lutas. Neste contexto socialmente construído, há pontos que divergem diante das metas impostas às escolas e às ações do governo. Por exemplo, no programa Alfabetiza - MT, recebem um repasse financeiro as escolas com melhores notas; recebem uma bonificação em dinheiro os professores que atuam nas turmas que obtiveram as melhores notas, em nível do estado. Dessa maneira, estes incentivos se tornam limitados e invisíveis, uma vez que o esforço coletivo de toda a comunidade escolar não é visto.

É possível observar desencontros entre as propostas das políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas. Embora documentos oficiais, como a BNCC, enfatizem a importância do brincar, do lúdico e dos jogos e sua relevância educacional e social, a efetivação desses princípios na prática pedagógica é uma tarefa muito desafiadora.

Essa distância entre política educacional e a prática pedagógica deve-se a dificuldades enfrentadas pelos professores, porque, muitas vezes, lidam com um currículo engessado, cobranças excessivas por resultados imediatos, falta de formação relacionada ao tema do lúdico, falta de tempo, dentre outros. Então, nem sempre o que é previsto nos documentos é materializado em sala de aula; falta, de fato, a efetivação dessas políticas públicas na prática, para que a infância e o aprender sejam realmente respeitados e valorizados de forma integral.

4.3.2 O reencontro com a experiência: vozes que se revelam novamente

Como complemento da pesquisa, retornamos a campo, a fim de obter maiores esclarecimentos. Nesse caminhar com conversas e escutas sensíveis, emergiram mais nove unidades de sentido (Quadro 6), que vamos refletir com base em vários autores, buscando aprofundar a compreensão fenomenológica dos fenômenos estudados.

Quadro 6 – Segunda entrevista comparado os fatos e desvendando os fenômenos

Unidade de Sentido	Unidade de significado	Interpretação
Ludicidade e Alfabetização	"Atividades lúdicas como intencionalidade educativa" (P.Q). "Levar ao caminho da alfabetização é cansativo" (P.C). "Quando começa a ler vemos resultado" (P.A /P.P).	A professora menciona que o caminho da alfabetização é cansativo, pelo fato de sermos seres históricos socialmente e culturalmente constituídos cotidianamente. Alfabetização e o lúdico como forma estruturante da prática**.** Os resultados são observados mediante a leitura.
Planejamento com Adaptação e intenção	"Planejar com intencionalidade e protagonismo" (P.Q). "Pesquisar atividades que ajudem" (P.P). "De acordo com o nível das crianças" (P.C).	A professora fala que é preciso pesquisar atividades demostrando que o material didático não é o suficiente.
Protagonismo e o desenvolvimento global integral	"Visando o protagonismo do aluno" (P.Q). "Metodologia diferenciada" (P.P), "Trabalhar corpo, fala e interação" (P.P). "Desenvolvimento integral da criança" (P.Q).	Há uma preocupação das professoras com relação ao ensino centrado na formação global ou integral da criança. Valorizar o aprendizado do aluno e suas evoluções.
Participação pelo Interesse	"Ficam entusiasmados" (P.A). "Se não chamar atenção não aprende" (P.P). "Atividades com significados" (P.Q).	Aprendizagem é realizada com emoção. O professor precisa ter a preocupação em chamar a atenção de alguma forma para que o aluno possa aprender.
Avaliação por observação	"Observação dirigida e intencional" (P.Q), "Leitura semanal" (P.A), "Evolução na leitura" (P.P).	A prática avaliativa é contínua permitindo com que o progresso do aluno seja acompanhado.

Práticas reflexivas e intervenção	“Constatar o que funciona e ajustar” (P.Q) ,“Buscar outras estratégias” (P.A), “Adaptar conforme a necessidade” (P.C/P.P).	As professoras fazem os ajustes e as flexibilizações necessárias das atividades propostas, garantindo um ensino e uma boa aprendizagem.
Reciclagem como ressignificação	“Eu costumo guardar as caixas de todo formato. Encapo elas e trago para eles. Para mostrar [...] o concreto. Por exemplo, eu mostro o triângulo” (P.P).	A professora trabalha o concreto reutilizando as caixas como material de forma criativa.
Experiência sensorial e inclusão	“Aprender através do corpo e do jogo” (P.Q), “Tem que ver e tocar” (P.P), “Manusear ajuda” (P.C), “Crianças especiais” (P.P), “Autismo e inclusão” (P.Q).	Aprender através dos sentidos. Experimentando sensações diferentes.
Influência familiar e emocional	“Apoio da família é essencial” (P.P), “Emocional interfere” (P.P).	Contexto externo interfere na aprendizagem e o apoio da família é muito importante.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para emergir e interagir neste mundo, a alfabetização caminha juntamente com o lúdico. Nesse contexto, “a escola é um ambiente letrado”, em que as crianças não aprendem apenas a ler e a escrever (Stocco; Cooper, 2025, p. 164). Elas também se desenvolvem cognitivamente e estabelecem relações com o outro, ampliando suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, o lúdico não se configura apenas como brincadeira, mas também como um importante instrumento de aprendizagem.

Dessa maneira, fica muito evidenciado nas palavras da professora Queimada “atividades lúdicas como intencionalidade, educativa”. Não é só aplicar; faz-se necessário ter

uma intencionalidade caso contrário não fará sentido algum para o aluno **(**Maluf**,** 2007**)**. Sendo assim, “a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas” (Travalha; Casagrande, 2008, p. 77). Então cabe ao professor proporcionar e estimular de maneira planejada e assertiva, trazendo contribuições significativas de forma prazerosa.

Logo, a professora Pipa menciona: “levar ao caminho da alfabetização é cansativo”. Demanda tempo, sensibilidade, amorosidade, cumplicidade, afetividade, conhecimento e valorização profissional. O que a toca vai muito além dos muros da escola, traduzido nas palavras de Paulo Freire (1989, p. 9): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que o aprendizado está ligado ao meio em que o aluno está inserido, bem como suas vivências.

É satisfatório para o professor observar que os resultados chegam em forma de leitura, escrita, cognição, concentração e percepção. Marcando o processo evolutivo e o potencial que aquele aluno possui em aprender. Assim, para atender realmente o aluno de acordo com suas reais necessidades, a professora Ciranda revela a preocupação em buscar atividades que contemplem o nível de desenvolvimento do educando, mantendo-se alinhada às suas especificidades. Como afirma, é necessário trabalhar “de acordo com o nível das crianças”.

Nesse sentido, compreende-se que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, pois “a criança, principalmente na primeira infância, desenvolve-se seguindo determinadas etapas evolutivas; entretanto, apresenta ritmos diferentes quando comparada a outra criança de mesma idade cronológica” (Travalha; Casagrande, 2008, p. 76).

Assim, cabe ao professor respeitar essas diferenças e planejar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento individual, garantindo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Completando essa ideia, é fundamental que a prática pedagógica seja capaz de transformar o ser ao “trabalhar corpo, fala e interação”, nas palavras da professora Pipa, por conseguinte, “a grande arte do pedagogo consiste em recorrer de forma adequada à terceira força anímica, a do sentir” (Lanz, 2016, p. 92), o que mostra a importância de considerar o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, ao trabalhar o corpo, é possível acessar diversos outros sentidos (Steiner, 2012), que afloram, assimilam e acomodam o conhecimento em cada indivíduo. Esse processo ocorre por meio de brincadeiras, artes, interações e socializações proporcionadas pelo professor, tornando a aprendizagem mais significativa e viva.

Dessa maneira, compreende-se que “ao mesmo tempo que a criança está totalmente voltada para o seu interior, ela é aberta e muito sensível a tudo que está ao seu redor” (Ignácio, 1995, p. 26). Assim, o papel do educador é criar ambientes ricos em experiências, que respeitem essa sensibilidade e favoreçam o desenvolvimento pleno da criança.

É fundamental que o professor “leve o mundo para dentro da sala de aula” de forma viva, colorida, prazerosa e perfumada, um mundo que possa ser tateado pelas mãos das crianças e saboreado até as últimas migalhas, transformando cada aprendizado em uma experiência sensível (Lanz 2016, p. 50). Nessa sintonia, a professora Amarelinha descreve a emoção dos alunos ao desenvolver atividades lúdicas: eles “ficam entusiasmados”. A professora Pipa reforça a necessidade de captar a atenção das crianças: “Se não chamar atenção, não aprende”.

Do anoitecer ao amanhecer, atravessar barreiras sociais é essencial, pois “quem não tem ferramentas de pensar inventa” (Barros, 2023, p. 8). O corpo, os sentidos, as emoções, tudo faz parte do aprendizado. Como afirma Maluf, “as emoções constituem elementos fundamentais de toda a aprendizagem [...], a criança busca o prazer [...], caminha do individual para o social”, oportunizar estas possibilidades dará segurança para ser quem quer que seja, para acreditar em si e se constituir como pessoa (2007, p. 90). Percebe-se a preocupação das professoras em relação ao aprendizado dos alunos, bem como o cuidado em acompanhar seu desenvolvimento ao longo de todo o processo educativo.

Nesse contexto, a escola desenvolve um projeto de leitura durante todo o ano letivo, o qual é reconhecido e fortalecido pelas docentes, evidenciando sua relevância na alfabetização. A professora Amarelinha destaca a “leitura semanal”, enquanto a professora Pipa aponta ganhos significativos ao evidenciar a “evolução na leitura”. Assim, observa-se um acompanhamento contínuo que considera o percurso evolutivo de cada educando.

Nesse movimento, compreende-se que o trabalho do professor é marcado por acertos e erros, sendo os ajustes indispensáveis à prática pedagógica. Conforme afirma Maluf (2007, p. 90), “a missão de um excelente profissional é observar, cuidadosamente, as formas de aprender e pensar de cada criança, bem como seus interesses e sua sociabilidade”. Tal perspectiva exige do docente um olhar sensível e atento às singularidades do processo de aprendizagem.

Nessa direção, torna-se necessário “pensar e repensar a alfabetização, rever metodologias e enfrentar nossa própria história, buscar a compreensão dos porquês [...], aceitar os erros como construtivos, acolher o novo sem preconceitos e não abandonar os acertos já conquistados” (Travalha; Casagrande, 2008, p. 75).

Dessa forma, a prática pedagógica se constrói de maneira dinâmica e reflexiva. A professora Queimada evidencia esse movimento ao afirmar a importância de “constatar o que funciona e ajustar”. Nessa mesma perspectiva, “a sensibilidade que o professor apresenta em suas práticas de ensino permeia a satisfação em exercer o seu papel mediador em sala de aula” (Veiga; Stoltz, 2014, p. 72), reforçando o papel do professor como facilitador do conhecimento.

Assim, ao reconhecer a necessidade de constante adaptação, a professora Amarelinha ressalta a importância de “buscar outras estratégias”, enquanto as professoras Ciranda e Pipa complementam ao afirmar a necessidade de “adaptar conforme a necessidade”.

Da mesma forma, quando a professora Pipa menciona: “Eu costumo guardar as caixas de todo formato. Encapo elas e trago para eles. Para mostrar [...] o concreto. Por exemplo, eu mostro o triângulo”. Há uma preocupação em se trabalhar de forma concreta para que os alunos possam construir conceitos a partir da ressignificação dos materiais recicláveis.

Portanto, compreende-se que a prática docente vai além da transmissão de conteúdo, exigindo sensibilidade, reflexão e intencionalidade. Como apontam Travalha e Casagrande (2008, p. 79), um professor bem esclarecido “saberá dosar os conteúdos, partindo sempre das necessidades e capacidades das crianças”, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e coerente com o desenvolvimento integral do educando.

Infelizmente, estamos imersos em necessidades e afazeres cotidianos, mas, como traz a reflexão da música de Cazuza, “O tempo não para” (Cazuza, 1988), é preciso que a família atravesse essa ponte, lute com o tempo e vá ao encontro da escola, assim como a escola deve fazer o mesmo em direção à família. Nesse sentido, Tiba (2012, p. 25) reforça: “temos que pensar hoje sobre o futuro dos filhos”. A participação familiar torna-se, portanto, um elemento essencial para a construção de resultados educativos significativos, como destaca a professora Pipa: “o apoio da família é essencial”.

Quando há essa parceria entre escola e família, as crianças podem se desenvolver de forma mais plena. Maluf (2007, p. 107) enfatiza ser fundamental “que as crianças, através do brincar, adquiram conhecimentos úteis e interessantes enquanto desabrocham para a vida”. Além disso, observa-se que a criança, quando bem assistida em seus lares, envolta de amor, carinho, cuidados e atenção, reflete esse cuidado na sala de aula.

Como afirma a professora Pipa, o “emocional interfere”, mostrando a influência direta do ambiente afetivo no aprendizado. Essa dimensão emocional se estende também ao trabalho docente, uma vez que os professores “são agentes importantes de socialização. À

medida que se tornam modelos significativos, conseguem estabelecer ligações emocionais com os alunos e aproximar a família da escola" (Travalha; Casagrande, 2008, p. 76).

Essas transformações, que começam na infância e se estendem até a vida adulta, são o que tornam o indivíduo pertencente a um grupo social. Para se integrar, é necessário estar imbuído do que o cerca, participando do movimento, ocupando espaço e tempo, estando presente. É preciso tocar e ser tocado a todo momento; às vezes ocorre uma transformação, outras vezes não. No entanto, é por meio da interação sensível com o mundo e com os outros que cada indivíduo sente e experimenta, buscando a sua própria transformação. Essa transformação é, de fato, essencial para que cada um compreenda e reconheça o seu próprio eu.

4.3.3 O Lúdico fala: na concepção das crianças

De acordo com o que nós havíamos estabelecido e seguindo as orientações pedagógicas da coordenação e gestão da escola, a atividade foi desenvolvida seguindo o plano de aula da professora de forma sequencial. A partir do gênero textual quadrinhas e da música "O sapo não lava o pé", trabalhado de forma interdisciplinar com os eixos: Língua Portuguesa (estrutura textual e reconhecer rima), Matemática (estimativa, sequência e contagem) e Arte e música (apreciação musical, expressão sonora e ritmo). Os alunos participaram de forma efetiva, desenvolvendo assim a oralidade, expressão corporal e fácil, raciocínio lógico e criatividade no que tange à BNCC (2018).

Conforme as assinaturas dos pais e responsáveis, dentre 17 alunos, 13 aceitaram participar da nossa proposta de trabalho por meio da roda de conversa. Essa adesão foi muito importante para que pudéssemos realizar a nossa pesquisa com maior efetivação, proporcionando conforto e acolhimento em um espaço de escuta de todos os envolvidos.

Diante dessa ampla participação, a roda de conversa foi realizada dentro da sala, com todo conforto e segurança, promovendo muitas trocas de ideias, respeitando a opinião do próximo com muita empatia. Tivemos uma conversa com todos os alunos, porém somente aqueles que tinham a autorização assinada puderam participar da roda de conversa, mas todas as crianças participaram das atividades propostas, aprendendo, socializando-se, superando-se e descobrindo-se.

Ainda em atenção à individualidade e ao respeito ao próximo, havia na sala um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), com muita sensibilidade auditiva. No momento das falas dos alunos, não utilizamos a bolinha com um guiso para marcar a fala dos

participantes da roda de conversa; deixamos mais livre para que eles mesmos pudessem marcar o momento da sua fala de forma sensível e participativa, sendo que, durante a conversa realizada na roda, algumas crianças se recusaram a responder algumas perguntas por estarem envergonhadas; portanto, não responderam naquela rodada, mas na próxima já demonstraram maior participação. Esse cuidado organizacional condiz com o que Moura e Lima apresentam.

> [...] as rodas de conversa, quando utilizadas como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e para escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo, suscitando inclusive a atenção na escuta. (2014, p. 28)

A partir das respostas das crianças, captadas durante a roda de conversa de forma sensível e fenomenológica, tornou-se possível acessar a essência de suas vivências e experiências. Suas falas genuínas revelam uma verdade imensurável, como elas enxergam o lúdico que contagia e, ressignificando, faz comunicar melhor, desenhar com delicadeza, interagir com emoção, dançar com leveza, cantar com afinação, aprender com o coração. Enfim, o mundo se ritmiza em batidas que envolvem constância, movimento e aprendizado.

Nesse sentido, observamos que as respostas das crianças apresentavam um movimento circular muito semelhante; porém, a expressividade delas transbordava contentamento e alegria. Estavam felizes por terem participado espontaneamente de atividades lúdicas e, naquele momento, partilhavam de sua felicidade naturalmente. Assim, “as colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para completar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior” (Moura; Lima, 2014, p. 28).

De acordo com Bicudo (1994, p. 18), “perceber o fenômeno quer dizer que há um correlato e que a percepção não ocorre no vazio, mas em um estar-com-o-percebido”. Assim, as vivências e emoções que emanavam naquele momento revelaram os seus sentimentos e sensibilidades diante do lúdico. Algo que não dissocia da criança, mas interage de forma integral. Logo, a opção de adotar a roda de conversa como instrumento de coleta de dados foi justamente no intuito de valorizar as expressividades, emoções, sensações e reações que o fenômeno nos proporciona. A partir das respostas dos alunos, identificamos seis unidades de sentido, conforme mostram o Quadro7.

Quadro 7 – Análise interpretativa da roda de conversa com as crianças

Unidade de Sentido	Unidade de Significado	Interpretação
Valorização da atividade	"Muito legal!", "Eu amei", "Eu adorei", "Muito divertido", "Muito, muito, muito mesmo".	A atividade foi recebida com muito entusiasmo. As repetições indicam sensação de prazer e bem-estar.
Desenvolvimento das habilidades	"Aprendi a desenhar até um sapo", "Eu aprendi a música do sapo", "Eu aprendi a pensar".	As crianças identificaram que aprenderam algo concreto. A aprendizagem ocorreu de forma significativa, incluindo elementos cognitivos e criativos.
Diversão e aprendizagem	"Sim, eu gosto de brincar e desenhar", "Eu amo brincar", "Aprendi brincando".	O brincar foi associado ao aprender isto revela a importância e o valor da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.
Desejo de continuidade	"Queria muito", "Eu gostaria muito, muito, muito mesmo", "Sim, eu adoraria".	As crianças demostram o desejo de continuar com a atividade, sem se preocupar com o tempo, indicando pertencimento e permanência.
Arte e musicalidade	"Eu gosto de pintar", "Eu gostei da música", "Eu amei o instrumento", "Eu amei um pouco".	A pintura, o desenho e a música recebem o seu devido valor. descrevem as múltiplas linguagens de interpretação que o lúdico nos proporciona.

Relações interpessoais e colaboração	“Minha amiga [...] me ensinou”, “Brincar com os colegas”.	A colaboração e os vínculos são construídos ludicamente, sendo um dos processos fundamentais nesta etapa de construção do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Neste percurso de nossa pesquisa, os alunos foram peças fundamentais. Cada sorriso, cada gesto, cada olhar exalava conhecimento, alegria e aprendizado. A atividade foi ganhando força e valor; isto era perceptível, nas palavras dos alunos, foi “Muito legal!”, “Eu amei”, “Muito divertido”, “Muito, muito, muito mesmo”. Essa recorrência no dizer das crianças demonstra sensação de alegria e bem-estar durante o processo de ensino-aprendizagem.

Um ambiente pedagógico estimulador contribui para que estes mistos de sentimentos e emoções se aflorem, criando dentro da sala uma atmosfera lúdica, favorecendo momentos criativos dentro do espaço escolar (Maluf, 2007). Conforme afirmam Silva, Silva e Tavares (2020, p. 125), “por meio do universo lúdico que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar”.

Além disso, ao longo das atividades, observamos que as crianças identificaram que aprenderam, a partir da recorrência do verbo aprender, conjugado no pretérito perfeito “aprendi”, que indica uma ação concluída, como podemos ver nas expressões: “Aprendi a desenhar até um sapo”, “Eu aprendi a música do sapo”, “Eu aprendi a pensar”. Desse modo, podemos dizer que a aprendizagem ocorreu de forma significativa, incluindo elementos cognitivos e criativos.

A imagem revela como a arte pode ser expressa em um simples ato de pintar, permeado de criatividade, possibilitando que o pensamento “mergulhe” em um estado sensível e artístico, como podemos observar na Figura 3 e Figura 4, produzida pelos alunos. Trata-se de um processo “semelhante a um abandono de si mesmo, para, em seguida, participar da imagem que as cores oferecem, ativando assim a imaginação para o entendimento das formas” (Romanelli, 2008, p. 124).

Figura 3 – Desenho e pintura livre produzido por aluno



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 4 – Desenho livre produzido por aluno



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Dessa maneira, de acordo com Salles (2023, p. 148), o desenho pode e deve ser utilizado como “instrumento pedagógico”, pois oferece diversas possibilidades ao aluno, ao mesmo tempo em que “exige um certo esforço estético e, por outro lado, dá liberdade para a criatividade artística”. Nesse sentido, “o desenho apoia todo o aprendizado, desde a vivência lúdica”, seja por meio de uma história contada, da música, de um poema, de um conto, entre outras estratégias.

Isso demonstra que o lúdico bem planejado favorece não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da linguagem, o pensamento crítico, a imaginação e o poder criativo. Estes elementos são primordiais, estando não só nas práticas escolares, mas também contemplados no plano de aula do professor, considerando o brincar como um recurso pedagógico.

Entretanto, para propor atividades lúdicas e significativas, é preciso intencionalidade pedagógica. A vontade das crianças em querer e continuar a fazer a atividade sem se preocupar com o tempo revela a autenticidade delas perante a proposta de trabalho. Estimular a criatividade e endossá-la, durante todo o percurso da atividade, não é uma tarefa fácil; exige esforço, dedicação, comprometimento e, claro, um pouco de criatividade por parte do professor. Como afirma Maluf (2007, p. 29), “o professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa”. Dessa forma, o aprender pode caminhar juntamente com o brincar; ambos contribuem para a formação integral da criança.

Outro ponto relevante é que cada criança possui o seu ritmo, e este precisa ser respeitado, observado de forma atenta e estimulado da melhor maneira possível, possibilitando aguçar a sua curiosidade e as suas vivências. É importante propiciar estímulos significativos e experiências que despertem a sua curiosidade e o seu entorno. Sendo assim, o aprender está presente nas diversas linguagens da infância: no desenho, na música e na pintura. Todas estas manifestações artísticas trabalhadas ludicamente estimulam o aprender de forma divertida, sem cobrança excessiva.

Um exemplo bem claro foi a confecção do chocalho utilizando material reciclável; eles participaram da construção ativamente, expressando suas ideias e preferências. Isto se mostra nos comentários das crianças quando dizem: “Eu gosto de pintar”, “Eu gostei da música”. “Eu amei o instrumento”. “Eu amei um pouco”. Essas expressões revelam o quanto se sentiram valorizadas com seu trabalho. Além da conscientização e preservação do meio ambiente, a utilização de sucata contribui para um ótimo aprendizado. Conforme Maluf (2007, p. 32), “a sucata é um recurso, mostra-se como lixo e, depois de transformada em algo, passa a ser um objeto expressivo e um possível brinquedo”.

A dimensão social do brincar também foi amplamente observada. As colaborações recíprocas entre eles foram evidentes: um auxiliava o outro, compartilhando ideias e sugestões. Surgia ali uma gama de valores como a cooperação, respeito mútuo, responsabilidade, aceitação, compromisso e objetivo em comum. Observamos a simplicidade e sinceridade da colega ao dizer: “Minha amiga *[...]* me ensinou”. Para Silva, Silva e Tavares (2020, p. 130), “Com a utilização do lúdico, a criança vai formando suas habilidades de coordenação motora, compreensão e companheirismo”.

Neste sentido, é possível afirmar que a interação social, mediada por atividades lúdicas, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como destaca Maluf (2007, p. 94-95), “No convívio com outras crianças, aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar emprestado, a compartilhar momentos bons e ruins, a ter tolerância e respeito; enfim, seu raciocínio é desenvolvido de forma prazerosa”.

Dessa maneira, o lúdico não foi utilizado somente como recurso didático, mas como eixo estrutural no processo de ensino-aprendizagem. As experiências enriquecedoras vivenciadas pelas crianças nos revelam o potencial gigante que o lúdico nos concede de forma integral, envolvendo saberes e afetividade. Com base nas reflexões sensíveis trazidas até aqui, a próxima seção aborda acerca da Pedagogia da Ludicidade e sua aproximação com a Pedagogia Waldorf, ambas as perspectivas estão voltadas para a valorização do lúdico e da importância na formação integral da criança.

5. TEMPO VIVIDO, IMAGINAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: POR UMA PEDAGOGIA DA LUDICIDADE

> *O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro. Como na terra moram adormecidos os campos e suas mil formas de beleza [...]* (Alves, 2015, p. 89).

A compreensão do brincar como experiência fundante da infância, como vimos discutindo até aqui, exige deslocamento do campo do entretenimento para o âmbito da constituição do ser. O brincar emerge da necessidade ontológica da criança habitar o mundo e de nele inscrever sua presença, constituindo-se como linguagem primeira de relação, criação e aprendizagem.

Aprender é um processo, que requer tempo e vivências. Nesse sentido, propomos o termo *Pedagogia da Ludicidade*[8] para explicitar um aprendizado que se ancora no tempo vivido e na experiência da criança, que se elabora na duração. Essa pedagogia emergiu ao longo da pesquisa, em meio aos encontros e diálogos com os autores que compõem o referencial da pesquisa, ela posiciona-se contra a resistência à lógica da aceleração contemporânea, que submete a infância à produtividade desenfreada, sem respeitar o ritmo próprio de formação, para se tornar uma corrida competitiva contra o tempo, padronizando a aprendizagem. Nesta lógica, o tempo deixa de ser um aliado da aprendizagem significativa para se tornar um instrumento de controle.

Assim, a *Pedagogia da Ludicidade* concebe o tempo como espaço de criação e imaginação do ser orientado pelas experiências, vivências, arte e cultura. Nessa perspectiva, o brincar não é mero passatempo, mas expressão da potência criadora da criança. Como observa Brites (2020, p. 74), citando Donald Winnicott, "o brincar é um ato de criatividade"; ao transbordar o imaginário, o brincar reconhece as vivências da criança como força constitutiva do existir, articulando pensamento e ação na unidade do ser. Nesse mesmo direcionamento, Maluf (2007, p. 33) ressalta que "é através do brincar que a criança vai diferenciando o seu mundo interior (fantasia, desejo e imaginação) do seu exterior, que é a realidade por todos compartilhada".

Ademais, conforme Lev Vygotsky (2021, p. 235) afirma, "a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente". Nesse sentido, a brincadeira vai

[8] Esse termo foi elaborado por mim, para expressar o surgimento dessa concepção neste universo tão rico e transformador.

além de uma simples atividade recreativa, funcionando como um espaço formativo em que a criança antecipa e internaliza processos cognitivos, emocionais e sociais que ainda estão em desenvolvimento.

Quando a criança participa do faz-de-conta, ela utiliza seus recursos internos de forma contextualizada e significativa, experimentando papéis sociais, assumindo responsabilidades simbólicas e interagindo com outras crianças ou adultos em níveis de complexidade mais elevados do que seu comportamento usual. É nesse espaço simbólico que surgem os "motivos volitivos", que são forças internas que orientam a ação consciente, possibilitando que a criança demonstre autonomia, autocontrole e criatividade (Vygotsky, 2021, p. 235).

Dessa forma, entre o pensar e o fazer, é na dimensão do ser que o brincar se concretiza, uma vez que a aprendizagem que dele decorre não se impõe pelo medo, pela dor ou pela coerção, mas se realiza como expressão interior que se expande para o mundo em forma de descoberta, invenção e sentido. Para Donald Winnicott (1975), as brincadeiras são como espaço potencial em que a criança é livre para criar suas próprias imaginações de forma autêntica e deixar emergir toda a imaginação e fantasia materializada dentro deste ser, permitindo que suas próprias experiências vividas sejam significativas, de modo a fazer uma "conexão entre o prazer, o brincar e o aprender" (Maluf, 2007, p. 33).

5.1 Valores e princípios da Pedagogia da Ludicidade

A criança, quando nasce, reconhece o seu corpo por meio de gestos, movimentos e ações. Com o tempo, ela utiliza os objetos ao seu redor para interagir; posteriormente, faz uso desses mesmos objetos para comunicação e, mais tarde, passa a utilizar o próprio corpo para locomoção (Piaget; Inhelder, 2013).

Dessa maneira, à medida que a criança cresce, "as atividades perceptivas desenvolvem-se naturalmente com a idade, em número e qualidade" (Piaget; Inhelder, 2013, p. 38), surgindo um universo colorido marcado por descobertas e desafios.

O corpo, neste contexto, constitui-se como um mediador das experiências sensoriais e afetivas. É por meio dele que a criança sente, toca, percebe e atribui significado ao mundo real e nos conduz ao sentido de nossa existência na matéria. Os brinquedos e as brincadeiras

são construídos de forma simples, abarcando uma grande simbologia e prazer, como afirma Piorski (2014, p. 42): “a natureza se mantém como matéria essencial da brincadeira”.

Assim, os brinquedos feitos pela própria criança proporcionam satisfação e fortalecem a autonomia, a criatividade e a imaginação. Essa experiência é traduzida nas palavras singelas das recordações de Oliveira: “O mais gostoso de tudo isso era que as bonecas e os carrinhos eram construídos por nós mesmos” (2025, p. 15). Nesse sentido, Brites também destaca que “antigamente, as crianças até fabricavam seus próprios brinquedos com espiga de milho, tocos, latas”. Sendo assim, a autora ressalta a importância de “deixar a criança experimentar – e quanto antes, melhor” (Brites, 2020, p. 122).

A natureza constrói esse vínculo com muita propriedade, tornando-se cenário e matéria-prima das invenções infantis. Essa relação entre corpo, natureza e imaginação também é expressa por Rubem Alves (2015, p. 30), ao recordar que o “balanço, para existir, precisa de árvores grandes com galhos fortes ou armações de madeira. É impossível balançar sem se sentir leve e com vontade de rir”.

Nesse contexto, o brincar se apresenta como uma experiência que vai além do simples movimento da brisa suave que toca a pele, evocando sensações de liberdade, encantamento, alegria e memórias afetivas, enquanto expande as percepções da criança por meio do que Steiner (2012, p. 10) chama de “sentido do movimento”. Isso revela a profunda conexão entre corpo e movimento com a aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral.

Nesta perspectiva, as cantigas de roda embalam tons em uma sinfonia musical, arraigada a uma festa de aniversário feita com bolo de terra. Os imensos morros de terra transformam-se em escorregadores, e a guerra de areia cai como chuva de confete. Correr sob a chuva integra a brincadeira; as biqueiras das casas tornam-se cachoeiras, que formam rios e lagos, e ganham profundidade nas palavras de Manuel de Barros (2015, p. 149), quando menciona que “meu quintal era maior que o mundo”.

E, quando as ruas transbordam e as águas se acalmam, pequenos barcos de papel surgem a navegar por rios imaginários, conduzindo piratas, sereias e ilhas encantadas, todos em busca de um tesouro escondido nas mãos de uma criança sonhadora.

Essa força sonhadora ressoa nas palavras de Piorski (2014, p. 43): “Quando criança pode ser mais criança, quando o dia pode ser de brincar, a profusão de nascimentos imaginários é proporcional à quantidade daquilo que foi emprenhado no ser de cada menino”. A experiência da infância será mais rica, profunda e intensa quanto mais liberdade a criança tiver, permitindo o desenvolvimento pleno de sua imaginação, criatividade e sensibilidade.

Neste horizonte, contemplar o arco-íris que enfeita o céu, as pipas coloridas que sobem e descem em meio às nuvens. Assumindo formas de botos, cavalos ou coelhos. Representa uma vivência que enriquece a percepção e a comunicação com o mundo.

Como destaca Piorski (2014, p. 45), é preciso entender que "empinar pipa é um diálogo sensorial com as alturas, com a visão amplificada, com as cores e intensidades da luz". Do mesmo modo, as gangorras de galhos de árvores com cipós no mato, os balanços nas árvores, revelam o poder inventivo da criança. Transformando a natureza em um espaço de imenso conhecimento e descobertas em um formato inédito.

Nessa direção, Schoorel (2013, p. 248-249) afirma:

> Na imaginação a magia vem de fora [...]. Na imaginação as crianças mostram algo que é extremamente pessoal. Elas mostram como, e até que ponto, são capazes de criar sua própria realidade nova. Aqui nós encontramos o Eu da criança. Crianças que utilizam seu poder de imaginar estão exercitando a faculdade de criar um mundo novo, um mundo melhor do que o existente.

Considerando que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, é de suma importância que valorizemos ambientes ricos e naturais, pois "o aprendizado não só acontece desde cedo, como também a toda hora e em qualquer lugar" (Brites 2020, p. 68). Esses espaços de riqueza infinita precisam ser explorados minuciosamente com intencionalidade pedagógica.

Uma simples folha de uma árvore pode ser transformada em tantas outras imagens. Cada uma revelando mundos desconhecidos escondidos entre as nervuras foliares. Para percorrer este universo de puro encantamento, é preciso tempo. Neste sentido, Manuel de Barros (2015, p. 15) reforça: "então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas". Demonstra a percepção sensível e lúdica da infância e a importância dessa interação e integração com o mundo vivo à sua volta. Na Figura 5, podemos observar uma criança em contato com a natureza.

Segundo Brites (2020), a grande maioria das crianças do século XXI não tem tempo para brincar. Parte significativa deste tempo é desperdiçada em frente às telas de televisão, tablets e computadores, o que contribui muito para a redução de atividades lúdicas espontâneas. Além disso, suas agendas lotadas no contraturno do estudo com outras atividades, como natação, judô, balé e aula de inglês, contribuem para esta escassez do tempo livre e diminuição da socialização e interação que o brincar proporciona.

De acordo com a autora, a criança passa a assumir uma rotina de um adulto, sendo constantemente comparada a um "miniexecutivo". Com suas agendas lotadas de compromisso, sem tempo para a imaginação e criatividade. Pesquisas realizadas em dez

países, inclusive o Brasil, feita pela Omo (marca de sabão para roupas da Unilever), constatou que as crianças não conseguem brincar tanto quanto deveriam. Isso mostra uma redução considerável no tempo dedicado ao brincar.

Figura 5 - Brincar livre em contato com a natureza



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Desse modo, apressar-se neste cenário é cortar as asas do passarinho, é podar o voo da imaginação. Quando se permite ultrapassar esta linha imaginária que nos é imposta, a Pedagogia da Ludicidade nos dá asas. Sendo assim, é preciso ter tempo para: errar, para tentar novamente, para repetir, para inventar e reinventar. É nesse tempo que permanecemos e crescemos extraordinariamente. É por isso que Maluf orienta: “não critique uma criança quando ela erra, faça com que ela veja o quanto é capaz de aprender e lhe dê o tempo que precisa” (2007, p. 92).

A Pedagogia da Ludicidade defende o tempo na aprendizagem do lúdico, do jogo, da arte, o tempo fará toda a diferença na formação da criança. Esta perspectiva prioriza um ensino que se volta para a autonomia da criança, que será aflorado na medida em que ela estiver imersa em movimentos, interações, criatividades e experiências. A criança vai se constituindo como criança, sem perder a infância. Seus processos cognitivos, afetivos e

emocionais vão sendo construídos quando ela por si só vai adquirindo autoconfiança em si e aprendendo a tomar decisões de forma autônoma.

5.2 Entrelaçamento com a Pedagogia Waldorf

As conexões entre a Pedagogia da Ludicidade, aqui defendida, e a Pedagogia Waldorf revelam semelhanças importantes na maneira de compreender o processo de formação da infância. A Pedagogia Waldorf, fundamentada na Antroposofia criada por Rudolf Steiner, defende princípios como o respeito ao ritmo individual de cada criança, a valorização da imaginação e da criatividade de forma livre, e a presença da arte e da cultura como dimensões sensíveis do desenvolvimento humano, em conexão com a natureza.

Além disso, destaca a importância da construção do próprio brinquedo, do uso de materiais naturais e da força das histórias narradas oralmente, reconhecendo o brincar como experiência formativa essencial. Esses aspectos aproximam-se da Pedagogia da Ludicidade, que também compreende a infância como tempo de experiência simbólica, criação e vivência sensível do mundo.

Nesse contexto a *Pedagogia da Ludicidade* propõe um diálogo fortalecido com saberes do indivíduo com o meio em que ele está inserido e com o outro, respeitando as diferenças com amor, afeto e sensibilidade. Segundo Rudolf Steiner (2013), o desenvolvimento humano está diretamente relacionado ao meio em que o indivíduo está inserido, sempre com respeito à sua individualidade.

Nessa perspectiva, o amor não é compreendido como prisão ou dependência, mas como um caminho de libertação e crescimento. Ao afirmar que “o desenvolvimento do amor é, de fato, como se fosse um processo do despertar”, Steiner (2013, p. 116) indica que o amor não surge de forma automática, mas se constrói gradualmente. Ele se desenvolve à medida que o indivíduo se conhece, amplia sua percepção do mundo e aprende a conviver com as diferenças de maneira consciente e respeitosa.

Desse modo, o amor torna-se fundamento da educação, da espiritualidade e da convivência social, pois promove relações baseadas na liberdade, no respeito e na valorização da singularidade humana. Nesse contexto, os educadores são orientados a terem paciência com os erros dos alunos, devem compreender que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem e que as fases do desenvolvimento infantil precisam também ser respeitadas. Nesse sentido, “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”, é preciso

compreender que a criança se encontra em constante formação, e educar é participar ativamente com responsabilidade de todos os processos (Freire, 2016, p. 36).

Diante disso, um bom educador atua com sensibilidade e presença na alma; somente ele descobrirá um jeito especial de se aproximar de cada criança, respeitando o seu ritmo, suas reais necessidades e seu processo de desenvolvimento único, sem constrangê-la. Como afirma Alves (2015, p. 86), “o amor faz nascer os pensamentos que levam até o objeto amado”, mostrando que, para se criar vínculos afetivos, a dedicação efetiva é fundamental.

Essa aproximação favorece mudanças de comportamento e fortalece o respeito recíproco, sem imposições, algo que tende a crescer e se consolidar ao longo do tempo. Como observa Schoorel (2013, p. 52), “o ser humano possui uma orientação entre o Cosmo e a Terra semelhante à da semente”. Assim como uma planta que, quando bem cuidada e regada, cresce e floresce, revelando toda a sua beleza, esse vínculo, quando cultivado com atenção e cuidado, também se desenvolve de maneira harmoniosa.

Dessa forma, o laço afetivo contribui para a formação de uma criança mais autônoma, respeitosa e consciente de seus valores. A Pedagogia da Ludicidade pode ser compreendida como uma abordagem fenomenológica da infância vivida, fundamentada na experiência concreta e na escuta deste universo infantil tão rico. Valorizando a singularidade e promovendo o desenvolvimento integral.

5.3 Ludicidade, teatro e arte: a formação da sensibilidade

O brincar simbólico do faz de conta formaliza toda uma história, criando um enredo fantástico com começo e meio. O fim, no entanto, se transforma constantemente em um recomeço, tornando a narrativa infinita. Os objetos interagem com as histórias, e as pessoas se transformam em personagens a todo momento.

Segundo Oliveira (2025), por meio da brincadeira, era possível teletransportar-se para ambientes impossíveis e imagináveis. Para Brites (2020), o jogo do faz de conta, também chamado de jogo dramático, evolui no aspecto da linguagem e da representação, despertando espontaneidade e promovendo articulação entre pensamento e ação.

De acordo com Salles (2023, p. 66-67),

> O faz de conta é um elemento essencial para o desenvolvimento de nossa personalidade, pois interpretando personagens, heróis, vilões, sábios, aventureiros, idealistas, mesquinhos, nobres, plebeus, deuses etc., a criança e o adolescente vivenciam coragem e medo, solidariedade e avareza, alegria e tristeza, humor e

> amargura, lealdade 166 e traição, amor e ódio etc., e essa vivência lúdica ensina a apreciar o que é bom e repugnar o que é ruim, ajudando assim a fortalecer seu caráter. Pondo-se no lugar de outro, experimentando um modo de pensar e de sentir a vida diferente do seu, o jovem desenvolve a tolerância e a compreensão.

Nesse sentido, as experiências emocionais, sociais e afetivas são construídas juntamente com a criança. Ao se colocar no lugar do outro, a criança aprende a compreender as próprias emoções e a desenvolver empatia. Sentimentos como amor, ódio, coragem, medo, alegria, tristeza, gratidão, ingratidão, orgulho, vergonha, solidariedade, egoísmo, esperança, desespero, amizade, inimizade e outros valores sociais fundamentais, que devem estar presentes nessa fase tão importante da vida.

Ao vivenciar um personagem cênico, a criança mergulha nas emoções e consegue senti-las profundamente. Nas palavras de Rubem Alves (2015, p. 74): “Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma”.

Logo, é necessário que a criança sinta esses sentimentos em seu íntimo, para que possa, posteriormente, transformá-los em saberes e desenvolver habilidades sociais essenciais, como cooperação, trabalho em equipe, comunicação eficaz, respeito às diferenças, e outras fundamentais para a convivência em sociedade.

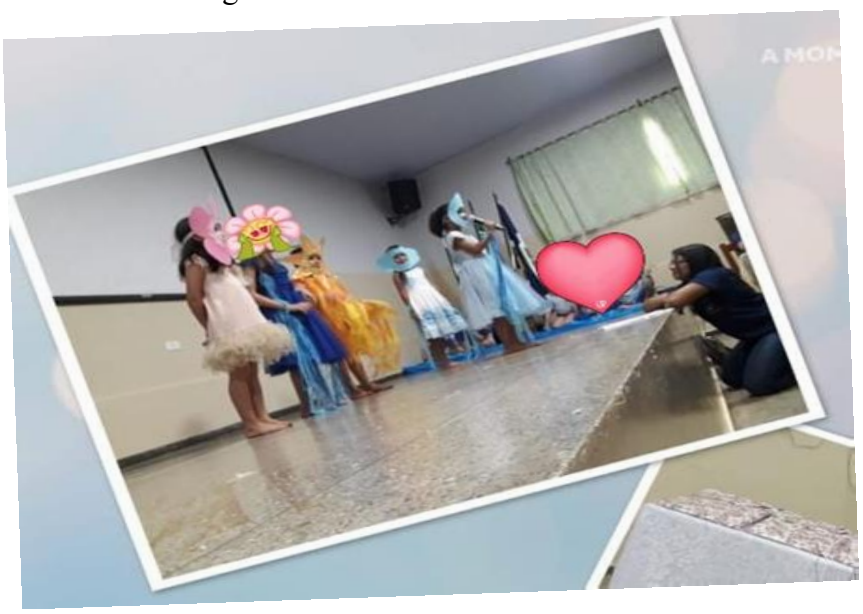
Dessa maneira, o teatro é trabalhado de forma leve e lúdica desde cedo (Figura 6). A Pedagogia da Ludicidade enfatiza esta atividade, destacando a criação espontânea, a expressão livre da criança, os movimentos corporais e faciais vivos, revelando beleza, despertando sensações, promovendo interação, respeito e valor ao trabalho alheio. Assim, “a criança cria confiança em si mesma e alimenta a confiança do outro” (Mariotti, 2007, p. 87).

Como argumentam Menegheti e Bueno (2010, p. 193), “o teatro possibilita à criança, dentro do seu limite cênico, movimentar, expandir, testar, descartar e expressar aquilo que ela observa na sociedade”. Como a criança é um ser imitativo, ela executa as imitações com muita propriedade. Também experimenta viver outras vidas, ao se colocar no lugar do outro, viver outras situações, fazendo-a refletir sobre os papéis dos personagens, os erros e os acertos, nesse movimento, ela vive, brinca, aprende.

Segundo Ferreira e Falkembach (2012), em seus estudos, as práticas teatrais podem ocorrer em diversos espaços, sejam eles grandes ou pequenos, na rua, em palcos, praças ou mesmo na sala de aula. Desorganizar as cadeiras enfileiradas e reorganizá-las propicia a montagem de uma peça, permitindo que a escola vá além de suas paredes, ocupando e transformando os espaços existentes. Ao reinventar, readequar e ressignificar esses ambientes,

eles podem ser convertidos em cenários, revelando e desnudando aspectos da realidade que, de outra forma, permaneceriam ocultos.

Figura 6- Arte e teatro na escola



Fonte: Acervo pessoal (2025).

As experiências com o teatro e outras linguagens artísticas no contexto escolar demonstram o potencial da arte como mediadora de processos formativos que envolvem dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais. As práticas artísticas favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, do respeito às diferenças, da empatia e da abertura para novos aprendizados, aspectos essenciais à formação humana e à convivência social. Além disso, “o fazer teatral aprimora o conhecimento, despertando as sensibilidades existentes em todos os seres humanos” (Soares; Silva; Romanelli 2025, p. 03).

Diante dos desafios contemporâneos, torna-se fundamental promover processos educativos que valorizem a sensibilidade, o respeito às diferenças, a empatia e a convivência ética. Nesse sentido, as artes e as experiências lúdicas assumem papel relevante ao favorecerem a formação integral do sujeito e a construção de relações mais humanas nos contextos sociais e educativos.

Neste cenário, segundo Stoltz e Weger (2015, p. 70), “a Natureza, assim como a Arte, pode ser contemplada, sentida, vivida, não propriamente conhecida. A arte permite uma intuição do infinito. A empatia com este infinito, com o que é sublime, é possibilitada pela intuição na Arte, que influencia o coração e o sentido”. Sendo assim, a arte pode ser compreendida para além do mundo material, pois permite uma conexão sensível entre o plano

espiritual e humano. Como afirmam Soares, Silva e Romanelli (2025, p. 04), “a arte, traz benefícios imensuráveis não só para o aprendizado, mas também para o corpo, alma e coração”, que provocam emoções, percepções e intuições profundas no ser humano.

Conforme Schiller (2002, p. 77), “o objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo entendemos em resumo no sentido mais amplo por beleza”. Para Schiller (2002), unir a razão e a sensibilidade e a “forma viva” representa a harmonia entre o pensamento e a emoção, e o brincar desperta a sensibilidade e a criatividade.

Neste sentido, Romanelli (2018) reforça que, ao considerarmos a arte como campo de possibilidades de expressão de imagens visuais, sonoras, táteis... no plano dos fenômenos e das experiências sensíveis, reconhecemos as expressões artísticas, e mesmo as artesanais, como sinais daquilo que existe em realidade, nos planos superiores. Possibilitar à criança ter contato e vivência com a arte repercutirá na sua formação, na fase adulta e, consequentemente, no meio social em que ela está inserida.

5.4 O papel do professor na Pedagogia da Ludicidade

A criança constrói seu conhecimento com base no ambiente em que vive, nas experiências que vivencia e nas relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. Neste sentido, como observa Lev Vygotsky (2007, p. 104), “o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta”. A aprendizagem, portanto, não acontece de maneira isolada; ela se dá por meio da interação contínua com o ambiente, com outras crianças e com os adultos que estão presentes em seu dia a dia.

Nesse cenário, o papel do educador se torna essencial. O educador não é um dispositivo que simplesmente repassa conteúdos de maneira automática ou mecânica. Ao invés disso, ele desempenha o papel de mediador do conhecimento, alguém que observa, orienta, incentiva a curiosidade e proporciona oportunidades para que a criança explore, questione e faça suas próprias descobertas, “trazer o mundo para dentro da sala de aula”, despertando intensas curiosidades (Lanz, 2016, p. 50).

De acordo com Freire, “o homem está no mundo e com o mundo” (2016, p. 37). Assim, os seres humanos não só vivem em uma realidade, mas interagem com ela,

participando ativamente de sua construção e transformação. Nesse contexto, o processo de aprendizagem também se dá por meio da relação do indivíduo com o ambiente em que vive, suas vivências e as interações sociais que mantém ao longo da vida.

Segundo Lanz (2016, p. 53), “a grande tarefa humana do adulto, principalmente do professor, é fazer o mundo chegar até a criança de maneira adequada à sua idade. Então ela terá as vivências que lhe darão forças para a vida inteira”, fazendo com que os conteúdos façam sentido para a criança, de maneira que os valores e habilidades sejam construídos de forma significativa ao longo da vida.

Portanto, ensinar não se resume a transmitir informações prontas, mas a criar, em conjunto com o aluno, estratégias que estimulem o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da autonomia (Freire, 1996).

Neste sentido, segundo Veiga e Stoltz (2014, p. 176),

> Quanto ao aluno, é preciso ensinar-lhe com a alma, colocando-se no seu lugar e dando liberdade ao aluno de poder refletir e descobrir caminhos para suas questões; para que este jovem tenha opção de escolha e não seja obrigado a aceitar respostas prontas e imposta.

O professor se envolve de forma verdadeira, colocando-se no ponto de vista do aluno. Quando ele reconhece a criança como protagonista no processo de aprendizagem, ele começa a valorizar suas vivências, suas indagações e sua maneira única de entender o mundo.

Assim, a educação transforma-se em um processo dinâmico e relevante, no qual o conhecimento é construído de forma gradual, por meio da experiência, da troca de ideias e da participação ativa de todos os que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 33), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Logo, a aprendizagem deixa de ser apenas uma transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço para reflexão crítica, criatividade e desenvolvimento da autonomia, permitindo que o estudante atue de maneira consciente e responsável tanto em sua formação quanto na sociedade.

Nesta perspectiva, o educador só pode “educar e ensinar caminhando paralelamente à necessidade do crescimento” (Steiner, 2003, p. 132). Assim, os processos intelectuais, emocionais e sociais necessitam estar alinhados ao seu crescimento; podendo possibilitar um aprendizado mais harmonioso de acordo com sua faixa etária e respeitando o seu ritmo.

Então, “toda a educação é autoeducação”, defendido por Steiner (2013, p. 126), que compreende o educando como participante ativo do seu próprio aprendizado. Dessa maneira,

o professor não é o único responsável pelo processo, e sim um orientador do desenvolvimento.

Considerando este cenário, “o professor deve manter a matéria do ensino viva dentro de si próprio, deve permeá-la de fantasia” (Steiner, 2003, p. 157). Isto significa que o professor precisa se atentar às atividades e de que forma estes conteúdos serão apresentados. Necessitando inserir imaginação, sensibilidade e muita criatividade. Neste sentido, para Maluf (2007, p. 90), “a criança busca o prazer, fugindo de coisas indesejáveis”, o que reforça a importância de práticas que favoreçam o aprendizado por meio de atividades lúdicas.

Bem como Steiner (2003, p. 131): “façamos a criança primeiro desenhar e depois desenvolver, daquilo que desenhou, as formas da escrita, e assim estaremos educando membros para o homem cabeça”. Ele destaca a importância de a criança primeiro ter o contato com a arte e, posteriormente, depois, com a escrita. Assim, a criança inicia da forma concreta para o pensamento intelectual. Steiner complementa: “que um bom ensino, a escrita e a leitura não podem ser ministrados a não ser a partir da arte”.

De modo semelhante, para Lev Vygotsky (2007, p. 136), “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”. A Figura 7 traz um desenho produzido por uma criança, de modo que nele ela pôde se expressar.

Figura 7 - Desenho como meio de expressão



Fonte: Produzida por alunos (2025)

Nesse contexto, o desenho se transforma em um meio de expressão significativo para o desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita que a criança expresse suas ideias, emoções e percepções do mundo, auxiliando tanto no processo de aprendizagem quanto no desenvolvimento da linguagem.

Ou seja, segundo Lev Vygotsky (2007, p. 144) “a escrita deve ter significado para a criança”, sendo apresentada de forma sensível e integrada ao seu cotidiano. Dessa maneira, a criança sente a necessidade de aprender e consegue incorporar o conhecimento à sua compreensão do mundo.

Para Esmanhoto e Sniker (2008, p. 99), “é preciso dar às crianças oportunidades variadas e enriquecedoras de integrar com a linguagem escrita” de diferentes formas. Assim, a criança irá internalizar o processo de forma suave, sem pressão ou imposições, de acordo com o seu ritmo. Ademais, o contato com diversas formas de linguagem escrita auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da habilidade de expressão, componentes essenciais para a formação completa do ser humano.

5.5 Desafios da Pedagogia da Ludicidade

O mundo em que vivemos está em constante evolução e transformação, e a sociedade acompanha esse movimento. As crianças de outras épocas viviam em um contexto muito diferente daquele em que as crianças estão inseridas na atualidade. Essas mudanças influenciam diretamente a forma como elas aprendem, interagem e se desenvolvem.

Por isso, torna-se fundamental que o profissional da educação esteja preparado para acompanhar essa evolução e adaptar suas práticas pedagógicas às novas realidades, e a Pedagogia da Ludicidade destaca-se como uma abordagem que valoriza o brincar, a sensibilidade, a arte e o aprendizado.

Nesse sentido, Dewey (2010, p. 41) afirma que “as sociedades de hoje ganharam, porém, como já haviam ganho todas as sociedades civilizadas anteriores”, indicando que as transformações sociais e culturais sempre fizeram parte do desenvolvimento humano e educacional.

Por outro lado, alguns autores apontam desafios presentes nesse novo contexto. Nessa perspectiva, Gimael e Aguiar (2022) contrapõem que existem perdas significativas relacionadas ao excesso de uso de telas pelas crianças, o que pode impactar aspectos importantes do desenvolvimento, como a interação social, a criatividade e as experiências

práticas no processo de aprendizagem, impactando também com relação à saúde física, aumentando o nível de obesidade, miopia e a redução da acuidade auditiva entre as crianças, já que as crianças permanecem muito tempo de frente a telas.

Ao refletir sobre o modelo educacional, Rubem Alves (2015, p. 88) também apresenta uma crítica à forma como muitas escolas organizam o processo de ensino. Para o autor, a educação não deveria padronizar os alunos, mas valorizar suas diferenças e potencialidades. Assim, ele faz uma comparação significativa entre a escola e um jardim, afirmando que:

> Jardim... Inviável? É a falta de compreensão dessa dimensão humana que cria os mecanismos de segregação: as escolas se transformam em canteiros de mudas, todas iguais, separadas por fase de crescimento. E se, no meio das mudas iguais aparecem uma planta diferente, o jardineiro a arranca e a joga no lixo... Não seria bonito e verdadeiro se as escolas, em vez de se parecerem com linhas de montagem, se aparecessem com jardins?

Dessa forma, o autor defende uma educação que respeite a diversidade e o desenvolvimento singular de cada estudante, bem como a educação não deve funcionar como uma linha de montagem, na qual todos os estudantes são moldados dentro de um mesmo padrão previamente estabelecido. Pelo contrário, é necessário respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança. Assim como em um jardim, cada planta possui seu próprio ritmo de crescimento e florescimento.

Da mesma forma, as crianças são diferentes entre si, e suas potencialidades se desenvolvem quando recebem os estímulos adequados, no tempo e nas condições certas, como o sol, a água e o adubo que permitem que cada planta cresça saudável e floresça em sua singularidade.

Nesta perspectiva, a educação não deve priorizar somente o desenvolvimento intelectual das crianças, como afirma Steiner (2008, p. 13): “não se deve estimular unilateralmente a intelectualidade na criança, não se deve estimular meramente que a criança se torne um conhecedor, mas, sim, alguém que possui capacidades”. Dessa maneira, entende-se que o processo educativo deve promover o desenvolvimento integral da criança, impulsionar não apenas o conhecimento teórico, mas também habilidades que promovam criatividade, autonomia e a construção de várias experiências significativas.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a educação da criança não é responsabilidade exclusiva da escola. Não apenas a escola, mas também a família precisa caminhar junto a esta jornada do conhecimento que requer participação, afetividade e

compreensão. Segundo o Portal Conteúdo Aberto (2026), na “rotina da vida profissional corrida, não é incomum que os pais deixem de acompanhar as entregas solicitadas pelos professores”.

Considerando que a infância é uma fase que passa rapidamente e os processos cognitivos necessitam de estímulos constantes, o Portal Conteúdo Aberto (2026) destaca que o acompanhamento familiar traz benefícios importantes para o desenvolvimento das crianças, dentre eles:

- permite acompanhar os conteúdos que estão sendo dados em cada disciplina;
- ajuda a identificar se a criança está enfrentando dificuldades em alguma disciplina e precisa de apoio extraclasse;
- fortalece o sentimento de confiança em relação aos pais;
- ajuda a estimular o autoconhecimento das crianças;
- aproxima ainda mais pais e filhos, solidificando o vínculo entre eles.

As crianças, além de não brincarem e perderem o precioso tempo que é a infância, de frente às telas constroem uma realidade distorcida, na medida em que

> Constrói um forte e persuasivo mercado consumidor constituído por crianças, as quais, desde muito cedo, aprendem o prazer de “ter” o brinquedo ou o celular da moda, a “comer” o doce ou a batata frita da empresa que aparece na TV; aprendem também, de uma forma bastante empírica, o quanto “ter” o que os outros têm a torna “igual” às outras crianças que consomem os mesmos objetos, alimentos ou passeios (Menezes, 2016, p. 8).

Entretanto, esse consumo frequentemente gera apenas uma sensação de satisfação momentânea e passageira. E o mais preocupante é que os pais que trabalham o dia todo não possuem tempo para seus filhos. Preferem compensá-los com celular, tablets e programas de TV, elevando ainda mais o tempo em frente às telas. Sendo assim, é significativa e afetiva a presença dos pais durante essa fase do seu desenvolvimento, pois o fortalecimento de vínculos afetivos contribui para a formação de uma criança mais segura, fortalecendo o surgimento de adultos mais autônomos e emocionalmente equilibrados.

As crianças ganharam responsabilidades e encorparam este mundo dentro de si com muita propriedade, deixando o seu mundo de lado. Desse modo, “tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar”, já que o seu mundo está se perdendo em meio a este crescimento desenfreado, corrida contra o tempo, previsibilidade do futuro (Postman, 2008, p. 34).

Diante desse cenário, é importante que professores e familiares promovam um ambiente em que a ludicidade esteja presente e permeie esse espaço de forma significativa. Para que a criança possa vivenciar plenamente sua infância e desenvolver suas

potencialidades, é necessário que ela esteja, sempre que possível, livre de pressões externas e do excesso de estímulos tecnológicos, que limitam, muitas vezes, experiências mais espontâneas e criativas. Conforme Rubem Alves (2015, p. 110), “educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto”. Estimular a criança a conhecer o mundo por si mesma desperta sua criatividade, sensibilidade e curiosidade.

Quando o processo educativo valoriza a descoberta e a experiência, o aprendizado torna-se mais significativo, permitindo que a criança construa gradualmente seu próprio entendimento da realidade e desenvolva uma relação mais autônoma e crítica com o mundo ao seu redor. Pois “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1996, p. 121). É um processo gradual em que o sujeito cria condições para desenvolver o seu processo de aprendizagem de forma participativa e crítica.

Neste sentido, a Pedagogia da Ludicidade depara-se com diversos desafios na atualidade que precisam ser considerados no processo educativo. A sociedade contemporânea é marcada pelo aceleramento da vida, não respeitando os ritmos, escassez do tempo e redução do espaço destinado ao brincar.

Portanto, é essencial que educadores e famílias entendam o brincar como um instrumento pedagógico indispensável, que possa promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, resultando em uma formação mais equilibrada e significativa. A próxima seção apresenta as considerações finais, nas quais serão discutidos os principais resultados da pesquisa, destacando a essência do que a investigação nos revelou.

6. O QUE SE REVELA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

> *Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado* (Rubem Alves, 2002, p. 29).

A partir da epígrafe, podemos dizer que as escolas que trabalham na perspectiva da ludicidade, por meio da arte, do lúdico e dos jogos são asas, encorajam e incentivam o voo.

Essa é uma das questões que tem chamado a nossa atenção, na contemporaneidade, a adultização da infância, e com o advento da internet ela tem se expandido de forma progressiva até mesmo no ambiente escolar, como mencionam Ferreira, Ferreira e Melo (2022). Com isso, as crianças estão com suas agendas lotadas com uma infinidade de compromissos e deixando de viver a sua infância, com o tempo reduzido para brincar.

Desse cenário nasce a pergunta que direcionou esta pesquisa: De que maneira as atividades lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e quais contribuições oferecem para o desenvolvimento integral das crianças? Assim, buscamos compreender de que maneira as práticas lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, e quais as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento integral das crianças. A partir desse direcionamento, escolhemos como lócus da nossa pesquisa, uma escola municipal de uma cidade localizada a sudoeste de Mato Grosso.

Consideramos que o primeiro ano do ensino fundamental de uma criança representa uma fase extremamente importante, em que exige do educador muita sensibilidade, criatividade, bem como o uso de estratégias metodológicas adequadas para sua idade, que respeitem as características cognitivas, afetivas e sociais. O lúdico e os jogos educativos têm se mostrado uma poderosa ferramenta para tornar o processo de ensino-aprendizagem uma prática atrativa, divertida e, acima de tudo, prazerosa, sobretudo, para crianças que tiveram experiências negativas.

Dentre os principais conceitos, podemos destacar em Vygotsky (2007) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha (zona de desenvolvimento real) e o que ela pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente (zona de desenvolvimento potencial). A partir disso, compreende-se a importância do ensino sistematizado, que é planejado de forma intencional por órgãos

educacionais e pela gestão escolar, com base em objetivos de aprendizagem de forma contextualizada abordados dentro do contexto escolar.

Em contrapartida, Piaget percebeu padrões de pensamentos relacionados à forma como as crianças compreendem o mundo em cada faixa etária. Ele acreditava que o pensamento é construído a partir da interação do sujeito com o meio. Neste sentido, ele identificou quatro estágios de evolução no ser humano, em especial com ênfase no universo infantil, sendo eles: estágio sensório-motor, estágio pré-operacional, estágio das operações concretas e estágio das operações formais (Palangana, 2015).

Sendo assim, os dois autores convergem com relação ao reconhecer a criança como um ator principal dessa etapa da construção do conhecimento e da aprendizagem, seja ela por meio da mediação social defendida por Vygotsky ou pela ação direta sobre o meio, defendida por Piaget.

Nessa mesma direção, em uma etapa da pesquisa, realizamos buscas em plataformas e programas de pós-graduação em instituições de ensino, para conhecer trabalhos desenvolvidos com o lúdico no primeiro ano da vida escolar da criança. A pesquisa revelou que há escassez de estudos dedicados ao desenvolvimento integral da criança que abordem a Pedagogia Waldorf em escolas públicas, particularmente, no que diz respeito aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa barreira se deve ao fato de termos poucas escolas públicas que abordem a Pedagogia Waldorf. Portanto, é fundamental realizar mais pesquisas nesse campo, pois suas contribuições para a formação dos alunos nesse estágio são altamente significativas e transformadoras.

Além disso, entre os achados, há uma grande preocupação com relação ao processo lúdico e como ele é visto dentro do ambiente escolar, bem como suas contribuições no processo cognitivo, social e afetivo da criança. Visto que a infância contemporânea é diferente da infância de outrora, os processos evolutivos e sociais se transformam constantemente e a criança imersa neste ambiente também muda.

Na pesquisa, realizamos observação, entrevistas e aplicação de questionário com os professores e roda de conversa realizada com os estudantes da escola. Contamos com a participação efetiva da comunidade escolar, e o fenômeno observado proporcionou a oportunidade de explorar aspectos até então desconhecidos, o tempo. Este se revelou, por vezes, como um fator positivo, em outras, como um elemento desafiador, carregado de incertezas que foram sendo esclarecidas ao longo de cada mediação realizada.

Dentro do ambiente escolar, os movimentos foram observados com muita sensibilidade e empatia, e revelaram nuances que antes não eram percebidas. Todos os seres

vivos pulsam, respiram e inspiram. Esses movimentos foram captados, registrados e interpretados; as cores são desveladas e o novo é revelado de forma clara e ética.

Verificamos que o lúdico se fez presente em várias facetas, observado nas metodologias e práticas pedagógicas das professoras. Percebemos que a escola não adota uma linha única de trabalho, mas vimos que cada professora possui sua metodologia de trabalhar a ludicidade. Nessas práticas que observamos, percebemos alguns resquícios do tradicionalismo, no qual fomos formados e moldados, sendo práticas conservadoras tornando-se, por vezes, desafiadoras, que relutam em dar abertura para o novo. Desse modo, podemos dizer que a escola apresenta uma proposta metodológica bastante diversificada. As professoras integram o lúdico em suas práticas pedagógicas, possibilitando que os alunos aprendam, em alguns momentos, em conexão com o material estruturado vinculado ao programa do governo do estado, Alfabetiza–MT e, em outros, por meio de abordagens mais livres e flexíveis.

Cada professora segue sua própria forma de ensinar com diferentes abordagens, podendo ser com a utilização de: música, contação de história, leituras literárias, reconto, cantinho da leitura, listas de nomes, desenhos, manuseio de livros literários, jogos diversificados, cantigas de roda, brincadeiras, utilização de materiais recicláveis.

Além do mais, as professoras realizam pesquisas de atividades didáticas em sites de práticas pedagógicas, plataformas digitais, bem como assistem a vídeos e fazem cursos para seu próprio aperfeiçoamento. Atitudes como estas demonstram preocupação com o aprendizado dos alunos e com a qualidade do trabalho que elas desenvolvem em sala de aula, buscando desenvolver na criança a sua formação cognitiva, emocional e social de forma lúdica e divertida.

Observamos que as professoras se preocupam com o nível de aprendizagem em que cada criança se encontra, respeitando o tempo, o ritmo e o momento de cada um, o que é muito importante para o aprendizado dos estudantes. Observamos também, em algumas aulas, a valorização da arte, a preocupação com o nível dos alunos e o respeito às diversidades, à diferença e à inclusão dos alunos neurodivergentes, desde a sala até a elaboração das atividades, demonstrando uma atitude muito positiva.

Verificamos que as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula partem do concreto e das vivências dos alunos, contribuindo assim para a formação de conceitos mais significativos. Além disso, foi trabalhada a expressividade do corpo, por meio dos jogos, danças, músicas, dinamizando a aprendizagem de forma envolvente e participativa, pois a presença dos pais no espaço escolar e a participação efetiva deles na vida dos filhos são

priorizadas pelo corpo docente, sendo perceptível a lacuna existente entre aqueles que acompanham a vida escolar dos seus filhos e aqueles que não acompanham.

Como pudemos ver nesse trabalho, as brincadeiras lúdicas são atividades que pertencem ao universo infantil. Negá-las, portanto, é contrariar a própria natureza da criança, é remar contra a maré. Visto que o lúdico, incorporado ao ambiente escolar, proporciona um aprendizado integral, contribuindo para a formação de um conhecimento de forma divertida e espontânea, valorizando a sua cultura e as suas vivências.

Nessa perspectiva, propomos o termo *Pedagogia da Ludicidade*, termo de nossa autoria que surgiu durante os diálogos e pesquisas realizados ao longo desse trabalho. É uma expressão de liberdade, criação e aprendizado, fundamentada nas experiências e vivências com base no brincar. Nos posicionamos contra a resistência à lógica da aceleração contemporânea, que submete a infância à produtividade desenfreada, sem respeitar o ritmo próprio de formação, para se tornar uma corrida competitiva contra o tempo, padronizando a aprendizagem.

Assim, percebemos a satisfação das professoras e dos alunos à luz do aprender e do despertar para a leitura, o brincar livre que inicia no pátio da escola e se estende para um parque ao lado dela o que favorece para uma experiência significativa, fazendo uma relação de forma profunda e reflexiva com os princípios da Pedagogia Waldorf e com a Pedagogia da Ludicidade, “Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. Nem passeia por eles” (Alves, 2015, p. 74).

Dessa maneira, a pesquisa mostrou que apesar das professoras não conhecerem as teorias que trabalham com o lúdico e a arte, elas desenvolvem, de forma intuitiva, metodologias lúdicas com as crianças da escola de um município da região sudoeste de Mato Grosso. As práticas desenvolvidas abordaram o lúdico e as brincadeiras no processo de alfabetização dos alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança.

Nesta perspectiva, a questão-problema da pesquisa foi respondida, qual seja: De que maneira as atividades lúdicas são utilizadas no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e quais contribuições oferecem para o desenvolvimento integral das crianças? A pesquisa mostrou que as atividades lúdicas contribuíram para o aspecto cognitivo, social e emocional são extremamente significativas, contribuindo consideravelmente para a aprendizagem das crianças, assim como para o seu desenvolvimento integral.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, identificamos atividades lúdicas diversificadas e diferenciadas no intuito de atender às reais necessidades dos alunos,

abordando o lúdico, as vivências, as brincadeiras e os jogos, tornando a aprendizagem mais significativa e dinâmica. A participação dos alunos nas atividades propostas foram excelentes evidenciadas nas falas dos alunos: “Muito legal!”, “Eu amei”, “Eu adorei”, “Muito divertido”, “Muito, muito, muito mesmo”, evidenciando, por parte deles alegria e contentamento. Nesta dinâmica, o mundo se ritmiza em batidas que envolvem constância, movimento e aprendizado.

Diante disso, as professoras também criam seu próprio material, proporcionando baixo custo e aprendizado, reciclando e reutilizando materiais que seriam descartados, trabalhando também de forma concreta, construindo conceitos evidenciados na fala da professora Pipa: “Eu costumo guardar as caixas de todo formato. Encapo elas e trago para eles. Para mostrar [...] o concreto. Por exemplo, eu mostro o triângulo”.

Dessa forma, o educador deve investir no seu constante autoaperfeiçoamento, uma vez que a formação dele influencia na formulação de seu plano de ensino e na escolha de práticas pedagógicas mais inovadoras. A autoeducação, portanto, é uma tarefa diária que exige muita responsabilidade e consciência do educador, tendo em vista que ele está à frente da formação de seres humanos.

Nesse contexto, a prática pedagógica amparada por uma boa formação trará ganhos significativos para ambas as partes, em que o aluno deixa de ser um ser passivo e passa a ser um ser ativo de sua própria realidade, enquanto o professor assume o papel de mediador, possibilitando práticas pedagógicas transformadoras e experiências enriquecedoras fundamentadas em uma *Pedagogia da Ludicidade* que ultrapasse os muros da escola.

A educação é um caminho pelo qual o ser humano pode se tornar livre, desde que haja um ensino que estimule o desenvolvimento do pensar, sentir e querer de forma equilibrada e transformadora (Steiner, 2013). Assim, é preciso respeitar o ritmo da criança, sua cultura e suas experiências, sendo então vivenciado por ela paulatinamente de forma concreta e significativa. É fundamental permitir que a criança enfrente desafios em sua vida; ao superá-los, ela crescerá e se tornará mais forte e confiante.

O educador, nesse sentido, exerce um papel fundamental neste processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente acolhedor em que a criança possa se sentir segura, respeitada e valorizada. É ele que impulsiona este clima harmônico de conquistas de valorização dos processos de aprendizagem e estabelece uma relação construtiva de respeito com o erro, porque errar faz parte do processo de aprender.

Este ambiente também proporciona as trocas de experiências, o enfrentamento aos novos desafios, crescimento emocional, afetivo e cognitivo, bem como a colaboração. Além

disso, propicia um diálogo aberto e positivo, de inclusão à diversidade em todos os aspectos, assim como o fortalecimento da autonomia e da autoimagem. Dessa maneira, o aprendizado e os desejos de aprender poderão se aflorar com mais intensidade.

Independentemente das atividades que realizamos em nosso dia a dia, as brincadeiras estão sempre presentes em nossas vivências. Apesar das mudanças sociais e do estilo de vida adotado pelos adultos na atualidade, é fundamental resgatar essas práticas, tanto no contexto social quanto no escolar. O brincar deve ser reconhecido como parte essencial da formação integral do aluno, pois proporciona inúmeros benefícios ao seu desenvolvimento. Como afirma Maluf (2003, p. 31), “devemos ter espírito aberto ao lúdico, reconhecer a sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança”.

Trabalhar com arte como espírito libertador e transformador é muito significativo e motivador. Na perspectiva da Pedagogia Waldorf, por meio da arte ampliamos as possibilidades de pensamentos, enriquecendo o espaço imaginativo do ser humano e principalmente, de uma criança.

Portando, com a pesquisa mostramos como resultado que o professor, diante dos desafios, como diz Steiner (2003), encontra lá no âmago de seu interior o desejo de se transformar em um ser humano forte, capaz de lutar e transmutar tudo o que a sociedade impõe. Porém, ao voltar-se para si, reconhece que deseja ser, antes de tudo, um simples professor, alguém que, por meio do amor, da arte e do lúdico, carrega em si uma força incalculável, capaz de transformar a realidade, ressignificar suas práticas, mudar o próprio destino e transformar histórias (Steiner, 2003).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversa sobre educação**. 12. ed. Campinas, SP: Verus, 2015.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

ARAÚJO, Hadassa Borges Pacheco de; LIMA, Valdinéia de Jesus. **O brincar como um direito inalienável da criança: uma análise das produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da UNEB (2005 – 2024)**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus X, Teixeira de Freitas, BA, 2025. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/9497. Acesso em: 29 out. 2025.

AZEVEDO, Kamila Abril de. **Transição da educação infantil para o ensino fundamental: um diálogo entre a pedagogia Waldorf e o sociointeracionismo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Cáceres, 2024.

BAKER, Lottie. **Using Story Retelling Wheels with Young Learners**. English Teaching Forum, [S.l.], v. 59, n. 3, p. 2–11, 2021. Disponível em: https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2021-volume-59-number-3. Acesso em: 12 abr. 2025.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Ilustrações de Fernanda Massotti e Kammal João. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Vigiani. Sobre a fenomenologia. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (org.). Pesquisa Qualitativa em Educação – Em enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editor Unimep, 1994. p. 15-22.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 57–71, (Cap. 3).

BORDIN, L. C. **História e Memórias de São José dos *Quatro Marcos*.** São José dos Quatro Marcos, MT: All Print Editora, 2018.

BOTELHO, Luciane Loures dos Reis; CUNHA, Cynthia Conceição de Araújo; MACEDO, Márcia**.** O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121–136, jan./abr. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Presidência da República. Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, 2023. 64 p. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Alterada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Gente, 2020.

CAZUZA. O tempo não para. *In*: **O tempo não para**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1988.

COELHO, Luciano Silveira; ANDRADE, Felipe Costa; RIBEIRO, Sheylazarth Presciliana; MEDINA, Aládia Cristina Rodrigues. Território do brincar – diálogo com as escolas: repensando o cotidiano escolar a partir do brincar livre. **EntreIdeias**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 91-106, set./dez. 2023.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

DEWEY, John. **John Dewey**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão; Verone Lane Rodrigues. Brasília: MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

ESCOLA VEREADOR EVILÁSIO VASCONCELOS. **Projeto Político-Pedagógico**. São José dos Quatro Marcos, MT, 2023.

ESMANHOTO, Graciele; SNIKER, Adriane Simões. Alfabetização na educação infantil. *In*: ROSA, Adriana (org.). Lúdico e alfabetização. Curitiba: Juruá, 2008. p. 97-102.

FERREIRA, Hugo Monteiro; FERREIRA, Fernando Ilídio; MELO, Bruno Cézar de Farias. A adultização infantil na contemporaneidade: as escolhas das crianças. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 08, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/143. Acesso em: 23 mar. 2026.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAL, Iddo. Statistical literacy: meanings, componentes, responsibilities. Internacional Statistical Review, v. 70, n. 1, p. 1-15, 2002.

GARCIA, Luciana Soares da Silva; FALCÃO, Jairo Luís Fleck; SILVA, Patrícia Felipe da. Vivências de estágio: uma análise qualitativa dos conteúdos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE**,** XXII, 2025, **Anais [...]**. Goiânia: 2025.

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. Tempo rei. *In*: **Raça humana** [CD]. Rio de Janeiro: WEA, 1984. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aUyRYnTI6Sk. Acesso em: 30 set. 2025

GIMAEL, Patrícia Couto, AGUIAR, Selma. **Infância Vivenciada**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2022.

IBGE. **Panorama — São José dos Quatro Marcos** (MT). 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sao-jose-dos-quatro-marcos/panorama. Acesso em: 12 abr. 2025.

IGNÁCIO, R. K. **Criança Querida**. O dia a dia nas Creches e Jardins de Infância. Associação Comunitária Monte Azul. Projeto financiado pela Unesco – Japão. São Paulo, 1995.

FRANSIM, Raquel. O brincar livre como direito de todas as crianças. *In*: LEITE, Ana Cláudia de Arruda. (coord.). **Em defesa do brincar livre: uma agenda dos Conselhos Municipais de Educação**. São Paulo: Instituto Alana, 2022, p. 17-24. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/11/direito-ao-brincar.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

INSTITUTO RUTH SALLES. 2019ª. Disponível em: https://institutoruthsalles.com.br/historico/. Acesso em: 28 jul. 2025.

INSTITUTO WALDORF. 2016. Disponível em: http://www.idwaldorf.com.br/site/historico/. Acesso em: 28 jul. 2025.

PIMENTEL. Ricardo. Aprendizagem de grupo na construção da inteligibilidade da prática de coordenação de uma organização de ensino: um estudo em uma escola Waldorf. Portal do Instituto Rudolf Steiner, 2016. Disponível em: https://institutorudolfsteiner.org.br/aprendizagem-de-grupo-na-construcao-da-inteligibilidade-da-pratica-de-coordenacao-de-uma-organizacao-de-ensino-um-estudo-em-uma-escola-waldorf/. Acesso em: 15 set. 2025.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 39. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAMEIRÃO, Luiza. Panorama das conquistas da criança durante a primeira infância. **Arte Med. Ampl**., v. 35, n. 2, p. 64–70, 2015. Disponível em: https://www.fewb.org.br/documentos_bncc/artigo_luiza_panorama_conquistas.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LIMA, Rayana Michelle Sousa; PEREIRA, Ana Claudia Coelho; NASCIMENTO, Marcos Felipe Freitas do; MIRANDA, Delzuita Patrícia Sousa; RODRIGUES, Regiane Oliveira; SILVA, Vilmar Martins da.
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma abordagem sobre o papel do educador neste processo. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –** CONEDU, 9., 2022, João Pessoa: Realize Editora, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_MD1_ID11281_TB989_20062022132228.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

LUND, Siv; RIISER, Kirsti; LØNDAL, Knut. Children's experiences with outdoor, physically active play in after-school programs. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 1–14, 2023. Disponível em: https://www.mdpi.com/1660-4601/20/3/2530. Acesso em: 12 abr. 2025.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (org.). Pesquisa Qualitativa em Educação – Em enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editor Unimep, 1994. p. 15-22.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARIOTTI, Fabián. **Jogos e jogantes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2007.

MENEGHETI, Mickael; BUENO, Cléria M. L. Bittar. Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 187-204, 2010.

MENEZES, Sandra Maria Moreira de. Adultização da infância pela mídia: uma leitura sócio-histórica. **Revista Psicologias**, v. 2, p. 1-15, 2016.
Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/psi/article/view/269. Acesso em: 27 fev. 2026.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINARI, Rosilene da Luz Morales; LIMA, Elisangela Rodrigues de. A importância da brincadeira no desenvolvimento intelectual e emocional da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 8. n. 08. ago. 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6521/2517. Acesso 05 abr. 2025.

MORAIS, Deimy Kellen Alves de; MARTINS, Pollyany Pereira; COSTA, Jani Marra da Fonseca. A importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Pedagogia em Ação**, v. 19, n. 2, p. 1–12, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384838875. Acesso em: 01 set. 2025.

MORAES, Fabiana. **Dia Nacional do Brincar é conquista para a infância brasileira**. JusBrasil, 24 jun. 2025. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2025/06/10/Secao-1. Acesso em: 14 ago. 2025.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 2, p. 202-213, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 30 de set. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de química, física, biologia e matemática do ensino médio. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, p. 35–50, jan./jun. 2012. DOI: 10.14393/ER-v19n1a2012-4. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14900. Acesso em: 29 set. 2025.

OLIVEIRA, Rosilene Pinheiro de. **Pedagogia Waldorf na educação infantil e BNCC: um olhar sobre os eixos estruturantes "interações e Brincadeiras".** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2025.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PAULA, Flávia Ernestina de; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. As contribuições das brincadeiras na construção do conceito de número para as crianças de 5 a 6 anos. **Cadernos de Educação Básica**, v.7 n. 1, p. 6-22, 24 set. 2022. **DOI:** https://doi.org/10.33025/ceb.v7i1 Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/issue/view/226. Acesso em: 18 abr. 2025.

PEREIRA, Elen Ariane Freitas. **Brincadeiras das infâncias como espaço de mobilização de ideias matemáticas nos anos iniciais da escolarização**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências (PPGEEC), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Disponível em:https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Pereira%2C+Elen+Ariane+Freitas Acesso em: 05 abr. 2025.

PEREIRA, Vilmar Alves. Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora, MG: Editora Garcia, 2019.

PIAGET, Jean**. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1976.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PIERUCCINI, Ramolise do Rocio. **Contribuições de Piaget, Vygotsky e Steiner para o entendimento do fazer, do sentir e do pensar na educação: consciência e metacognição.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

PIORSKI, Gandhy. O brincar e os quatro elementos: tempo para ser criança. *In*: CRIADO, Alex (org.). **Semana Mundial do Brincar: uma mobilização pelo tempo da infância**. São Paulo: Aliança pela Infância, 2014. p. 42-45. Disponível em: https://aliancapelainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/SMB_livro.pdf Acesso em: 27 fev. 2026.

PORTAL CONTEÚDO ABERTO. **A importância do envolvimento dos pais nas tarefas escolares dos filhos**. Disponível em: https://portalconteudoaberto.com.br/familia/tarefas-escolares/. Acesso em: 14 mar. 2026.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2008. 4. reimpressão.

ROCHA, Rosângela Gonçalves**. Um passarinho me contou da arte de contar e encantar: contação de histórias e a contribuição da Pedagogia Waldorf.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Cáceres, 2021. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/DISSERTAO_ROSNGELA_GONALVES_ROCHA413_1.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A pedagogia Waldorf: cultura, organização e dinâmica social**. v. 1, Curitiba: Appris, 2017.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A formação humana e arte**. v. 2, Curitiba: Appris, 2018.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br. Acesso em: 22 mar. 2026.

ROSTIROLLA, Sandra Cristina Martini; SIPLE, Ivanete Zuchi; HENNING, Elisa. Aspectos lúdicos na alfabetização estatística: uma revisão sistemática de literatura. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p. 92–115, jan./abr. 2022.

DOI: 10.1590/1980-4415v36n72a05Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/zbzLmPBnrX4Y3NghMcBz3fG. Acesso em: 12 abr. 2025.

SALLES, Rubens. **Pedagogia Waldorf 100 anos +: uma educação humanizadora para um mundo melhor.** São Paulo: Instituto Artesocial, 2023. ISBN 978-85-98032-14-6

SANTOS, Josiane Pereira dos. Lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças com diversidade funcional. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. 2025. Disponível, em: https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/7a8c5425-669e-4764-9bba-625d1a1fb38a. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, Ariele Furtado dos; SOUSA, Célia Regina Costa de; FERREIRA, Eliana Maria. Atividades Lúdicas: O Jogo e as Brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental – O Olhar das Professoras. **Revista Ensin@** IFMT/UFMS, [S. l.], v. 4, n. Esp., p. 204–219, 2023. DOI: 10.55028/revens.v4iEsp.19775. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19775. Acesso em: 18 abr. 2025.

SARAIVA, A. L.; ZUCOLOTTO, R. A. A pedagogia Waldorf e a atuação docente: caminhos possíveis para a educação contemporânea. **Revista InterAção**, v. 16, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8754. Acesso em: 29 ago. 2025.

SCHEFFER, Amanda Silva; VOLPATO, Gildo. Os jogos e as brincadeiras no processo de alfabetização: um estudo sobre a percepção de professoras dos anos iniciais. **Saberes Pedagógicos.** v. 5 n. 2, p. 44-64, 2021. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6809/5827. Acesso em: 18 abr. 2025.

SCHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos: Fisiologia da Infância**. Tradução Joana M. Falavina e Sonia Setzer. São Paulo; Antroposofia, Federação das escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

SILVA, Rafael Soares; SILVA, Izabel Rodrigues da; TAVARES, Rozinete de Oliveira. Os jogos e as brincadeiras e suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil. **Revista Amor Mundi**, v. 1, n. 3, p. 119–134, dez. 2020. Disponível em: https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/34. Acesso em: 29 set. 2025.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação.** Tradução de Rudolf Lans. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **Pedagogia, arte e moral.** Tradução: Christa Glass. São Paulo: João de Barro Editora, 2008. (Coleção Temas Especiais).
STEINER, Rudolf. **Os doze sentidos e os sete processos vitais.** 4. ed. traduzido por Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.** Tradução de Christa Glass. 2. ed. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STOCCO, Fernanda Cometi; COOPER, Iarê Sandra. Brincar é coisa séria! Uma reflexão sobre o papel do brincar na rotina das crianças da educação infantil. In: MARAFON, Danielle; FALCÃO, Mary Sylvia Miguel; CIRINO, Roseneide Maria Batista (org.). **Educação infantil: saberes e práticas**. [S.l.]: [s.n.], 2025. p. 146-173. DOI: 10.48209/978-65-5417-428-6.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 63-79, 2015.

STOLTZ; VEIGA; ROMANELLI, 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIBA, Icami. **Pais e educadores de alta performance**. São Paulo: Integrare, 2012.

TRAVALHA, Cleversin Aparecida; CASAGRANDE, Juliana. O lúdico no processo de alfabetização. In: ROSA, Adriana (org.). Lúdico e alfabetização. Curitiba: Juruá, 2008. p. 75-80.

UNICEF. **Art. 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança**. Artigo garante o direito à liberdade de expressão da criança, que faz parte do documento adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 14 ago. 2025.

VASCONCELOS, Tania C.; NASCIMENTO, Amanda M. do; SILVA, Diego de Lima S.; SANTOS, Joselito. Ludicidade no processo de alfabetização: prazer e aprender em diálogo. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 68–85, 2024. DOI: 10.47180/omij.v5i1.287. Disponível em: https://openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/287. Acesso em: 18 abr. 2025.

VEIGA, Marcelo da; STOLTS, Tania (org.). **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. São Paulo: Alínea, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizaçõ: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipólia, Luiz Silveira, Solange Catro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos.** Organização e tradução: Zoia Presti; Elizabeth Tunes. São Paulo: Cortez, 2021.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

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

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP APROVADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A importância do lúdico e da pedagogia Waldorf no processo de Ensino Aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos.

Pesquisador: PATRICIA FELIPE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82759824.1.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.232.736

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa elaborado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, sob orientação da Professora Dra. Rosely Aparecida Romanelli.

As informações aqui expressas foram extraídas do Projeto Completo e do formulário Informações Básicas. Através do lúdico e da expressividade da arte cênica representando o vivido e o imaginário que se constitui a temática, a pesquisadora afirma desenvolver estudo de abordagem qualitativa que procura identificar através de observações à aplicabilidade da Pedagogia Waldorf no processo de alfabetização dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos.

A pesquisadora pretende abarcar a Pedagogia Waldorf de modo a identificar o brincar, o lúdico nas vivencias e experiências a fim de responder os seguintes questionamentos: Quais são as potencialidades da ludicidade no processo de ensino aprendizagem? Por que proporcionar momentos prazerosos de aprendizagem individual e coletiva? Quais benefícios as brincadeiras proporcionarão na formação humana? Porque o plano de aula precisa contemplar as brincadeiras? (Projeto Completo, 2024, p.9). Para os questionamentos apresenta a hipótese de que ao ¿desenvolver atividades lúdicas que contribuem com o crescimento intelectual e pessoal do aluno, o professor precisa compreender as etapas de desenvolvimento de uma

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br



criança e sua evolução, valorizando suas experiências e vivencias, para que o educando se reconheça como ser social e transformador de sua realidade¿ (Projeto Completo, 2024, p.6).
A pesquisa proposta ¿é empírica qualitativa, com a abordagem fundamentada nos princípios da Fenomenologia Hermenêutica por meio de entrevista semi estruturada em campo, questionário e roda de conversa na busca da compreensão do sentido do fenômeno, [...] realizada na escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos, localizada no Município de São José dos Quatro Marcos ¿ MT, especificamente com os alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental¿ (Projeto Completo, 2024, p.10).
Os participantes da pesquisa foram dividido em dois grupos de diferentes perfis. Um grupo constituído por 30 indivíduos menores de 18 anos e um outro grupo de 10 professores, totalizando 40 participantes. Os indivíduos menores de 18 anos selecionados são estudantes que frequentam a Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos, no Ensino Fundamental 1 a partir dos 5 anos de idade, sendo excluídos estudantes com idade de 7 anos ou menor que 7 anos que não concordaram em participar da pesquisa. O instrumento de coleta de dados para cada grupo é diferente. A coleta de dados do grupo dos menores de 18 anos é a Roda de Conversa e do grupo dos professores serão dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e o questionário.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral (Projeto Completo, 2024, p.9)

Analisar as práticas pedagógicas incluídas a Pedagogia Waldorf procedimentos similares nas metodologias educacionais envolvendo o lúdico e as brincadeiras no processo de ensino aprendizagem.

Objetivos Específicos (Projeto Completo, 2024, p.9)

- Identificar atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem.
- Observar metodologias criativas de todos os envolvidos no processo educando e educador.
- Pensar em suas vivencias e as brincadeiras em torno das práticas pedagógicas.
- Analisar as atividades lúdicas e criativas da aprendizagem que utilize material reciclável.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



resolução 466/2012.
A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa apresenta:
- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405852.pdf	13/10/2024 20:26:46		Aceito
Outros	Curriculo_Patricia.pdf	13/10/2024	PATRICIA FELIPE	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 7.232.736

Outros	Curriculo_Patricia.pdf	20:23:18	DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Professora.pdf	13/10/2024 20:22:29	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_.pdf	13/10/2024 20:21:16	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_CEP.pdf	13/10/2024 20:20:35	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	Inst_de_coleta_de_dados_questionario.pdf	13/10/2024 20:19:03	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	Inst_de_coleta_de_dados_entrevista.pdf	13/10/2024 20:17:56	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	Inst_de_coleta_de_dados_roda.pdf	13/10/2024 20:17:21	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	Justificativa_CEP.pdf	13/10/2024 20:15:53	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	Aut_de_imagem_pai.pdf	13/10/2024 20:13:31	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	Aut_de_imagem_do_professor.pdf	13/10/2024 20:12:25	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_pais_dos_alunos.pdf	13/10/2024 20:10:24	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_professsor.pdf	13/10/2024 20:09:59	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_002.pdf	13/10/2024 20:09:01	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	Oficio_PDF.pdf	13/10/2024 20:06:54	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	14_Termo_compromisso.pdf	27/08/2024 14:18:48	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	9_TALE.pdf	27/08/2024 14:15:35	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	7_DPR.pdf	27/08/2024 14:13:45	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	05_DC466.pdf	27/08/2024 14:11:20	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Outros	04DN.pdf	27/08/2024 14:08:15	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6_Declaracao_sobre_a_infraestrutura_assinado.pdf	27/08/2024 14:00:45	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	02_Folha_de_rosto_assinada.pdf	27/08/2024 13:53:37	PATRICIA FELIPE DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 7.232.736

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 19 de Novembro de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br

APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E QUESTIONÁRIO

PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E O QUESTIONÁRIO.

1- Qual é o seu nome?
2- Qual é a sua data de nascimento?
3- Qual é a data e local da entrevista?
4- Qual é a sua formação acadêmica?
5- Qual é a série que você leciona?

Dados da escola

1- Qual é o nome da escola que você leciona?
2- Qual é o endereço da escola?
3- Qual é o telefone da escola?
4- Qual é o e-mail da escola?
5- Você atua em um ou dois períodos? Em quais escolas ou creches?

Questões da pesquisa

1- É importante desenvolver atividades e brincadeiras lúdicas no primeiro ano do ensino fundamentam? Por quê?
2- Qual é a importância das brincadeiras lúdicas no processo de ensino aprendizagem?
3- Você considera um (a) profissional que desenvolve atividades lúdicas envolvendo jogos, arte e brincadeiras em seu trabalho pedagógico? Por quê?
4- Caso você desenvolve atividades lúdicas em seu trabalho pedagógico¿ Quais são as práticas lúdicas desenvolvidas na sala de aula? Como são?
5- Como você percebe as reações dos alunos diante das práticas lúdicas desenvolvidas na sala de aula?
6- Como profissional da educação na unidocência, em quais disciplinas (área de conhecimento) você considera importante se trabalhar com jogo, arte e brincadeiras lúdicas? Por quê?
7- Como professor da rede municipal de ensino, você recebe alguma formação relacionado ao tema: jogos, arte e brincadeiras lúdicas no processo de ensino aprendizagem? Você gostaria de participar de formação relacionada a este tema? Por quê?
8- Você gosta de inserir as brincadeiras lúdicas em seu plano de aula? Por quê?

9- Como você percebe o aprendizado dos alunos após uma atividade lúdica, em sala de aula?
10- Você tem algum conhecimento sobre a Pedagogia Waldorf? Qual?
11- Você sabe quais são os benefícios sociais, intelectuais e pessoais para uma criança ao se trabalhar atividades envolvendo brincadeiras lúdicas, arte e jogo?
12- Você considera que são suficientes as políticas públicas desenvolvidas no âmbito educacional referente a esta abordagem lúdica, para executar as atividades em sala? Por quê?
13- Você gostaria de mencionar algo que não foi dito, mas que acrescentaria muito na nossa pesquisa?

APÊNDICE C - PERGUNTAS REFERENTE A SEGUNDA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Perguntas

1- Como você descreve sua prática pedagógica no cotidiano do primeiro ano? Por que?

2- Como você organiza e planeja suas atividades?

3- Que tipos de atividades costumam acontecer em sua sala de aula?

4- Como você percebe a participação e o envolvimento das crianças nas atividades propostas?

5- Como você percebe o processo de aprendizagem dos seus alunos?

6- Que tipos de recursos ou estratégias você costuma utilizar nas diferentes áreas do conhecimento?

7- Como tem sido sua formação inicial e continuada ao longo da sua trajetória profissional?

8- Que tipos de atividades você costuma incluir em seu planejamento? Como decide incluí-las?

9- Como você percebe o desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo?

10- De que forma as políticas e orientações institucionais dialogam com sua prática?

11- Você já teve contato com a Pedagogia Waldorf? Como foi essa experiência?

12- Como você percebe o desenvolvimento das crianças em sua prática pedagógica?

APÊNDICE D - PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS

Perguntas.

1 - O que você achou da atividade de hoje?
2 - Você conseguiu aprender, conseguiu assimilar alguma coisa com a atividade de hoje?
3 - Durante a atividade de hoje você se divertiu e aprendeu brincando?
4 - Você gostaria de mais atividade iguais a essa?
5 - O que você achou sobre a música. E o instrumento hoje?
6 - A atividade de hoje, dá para aprender com ela? Dá para assimilar o conteúdo, aprender a escrever, a ler... ou não?
7 - Você gostou de aprender brincando e se divertir com os colegas por meio de atividades lúdicas, como desenho e pintura?

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS

Transcrição.

1- O que vocês acharam da atividade de hoje?

1.1 Legal!
1.2 Muito legal!
1.3 Muito sincero!
1.4 Muito legal!
1.5 Legal!
1.6 Muito legal!
1.7 Muito legal mesmo!
1.8 Muito legal para se divertir!
1.9 Muito divertido!
1.10 Eu adorei!
1.11 Eu amei!
1.12 Eu amei!

2 - Vocês conseguiram aprender, conseguiram assimilar alguma coisa com a atividade de hoje?

2.1 Sim.
2.2 Sim.
2.3 Muito menos.
2.4 Aprendi a desenhar até um sapo.
2.5 Eu também.
2.6 OH! Eu também aprendi.
2.7 Eu não aprendi mais a minha amiga ... me ensinou.
2.8 Não aprendi ainda.
2.9 Eu aprendi a música do sapo.
2.10 Eu aprendi fazer.
2.11 Eu aprendi só fazer o sapo.
2.12 Não aprendi não.

3 - Durante a atividade de hoje você se divertiram e aprenderam brincando?

3.1 - Tem muito, muito, muito.
3.2 - Muito, muito, muito mesmo.
3.3 Pai. Muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito.
3.4 Muito, muito, muito mesmo, muito
3.5 Eu amei, muito mesmo.
3.6 Muito, muito, muito mesmo.
3.7 Eu amei.
3.8 Eu gostei muito.
3.9 Mais ou menos.
3.10 Também gostei.

4 - Vocês gostariam de mais atividade iguais a essa?

4.1 Sim, eu aprendi a pensar.
4.2 Ficou bem bonito o meu.
4.3 Sim, eu adoraria.
4.4 Eu gostaria muito, muito, muito, muito mesmo.

4.5 Adorei muito.
4.6 Eu gosto de pintar.
4.7 Eu amei.
4.8 Eu também gosto de pintar.
4.9 Eu gosto de fazer a tarefa.
4.10 Queria muito.
4.11 Sim. Eu amei.
4.12 Só falta eu que, eu queria desenhar.
4.13 Achei legal.

5 - O que vocês acharam sobre a música. E o instrumento hoje?

5.1 - Muito legais.
5.2 Ah eu achei legal.
5.3 Muito legal.
5.4 Muito legal.
5.5 Eu amei.
5.6 Eu também amei.
5.7 Eu também muito.
5.8 Aqui eu amei um pouco.
5.9 Eu amei muito, muito, muito, muito, muito.
5.10 Eu gostei.

6 - A atividade de hoje, dá para aprender com ela? Dá para assimilar o conteúdo, aprender a escrever, a ler... ou não?

6.1 - Sim.
6.2 Sim.
6.3 Sim.
6.4 Sim.
6.5 Sim.
6.6 Sim.
6.7 Eu amei.
6.8 Sim.
6.9 Sim.
6.10 Mais ou menos.
6.11 Sim.

7 - Vocês gostam de aprender brincando e se divertir com os colegas a partir do lúdico, do desenho, da pintura?

7.1 - Eu gosto mais ou menos.
7.2 Ah, até que eu gosto bastante.
7.3 Eu gosto mais de brincar e desenhar.
7.4 Eu gosto de brincar e desenhar.
7.5 Eu também gosto de brincar e desenhar.
7.6 Eu também gosto disso.
7.7 Eu gosto muito.
7.8 Sim.
7.9 Sim eu amo brincar e amo desenhar.
7.10 Eu achei legal.