

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELLORA KELLY LOZANO RUBIO SCOBIN

**A LUDICIDADE, O BRINCAR E O APRENDER: UMA TRÍADE POSSÍVEL NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA PARA CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR DE QUATRO
A SEIS ANOS**

SÃO PAULO

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ELLORA KELLY LOZANO RUBIO SCOBIN

A ludicidade, o brincar e o aprender: uma tríade possível na aquisição da escrita para crianças em idade escolar de quatro a seis anos

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para a obtenção de diploma de Pedagogo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Scobin, Ellora Kelly Lozano Rubio

A ludicidade, o brincar e o aprender: uma tríade possível na aquisição da escrita para crianças em idade escolar de quatro a seis anos / Ellora Kelly Lozano Rubio Scobin – São Paulo, 2023. f. 44

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Anita Viviani Martins

Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia, 2023.

Área de concentração:

1. Alfabetização.
2. Escrita.
3. Ludicidade.
4. Brincadeiras.
5. Aprendizagem.

MEMORIAL DISCENTE

Penso que eu não escolhi a educação, foi ela quem me escolheu. Eu nasci na cidade de Santo André, mas foi São Caetano do Sul que acolheu a mim e minha família, onde pudemos criar raízes, para no futuro colhermos os frutos. Sou filha única de Georgia e Décio e neta de Mauricea e Dionizio (*in memoriam*), meus queridos avós maternos. Tive o privilégio de viver com meus pais e meus avós, na mesma casa durante toda minha infância, adolescência e início da vida adulta.

Meu avô, Dionizio era o mais velho de quatro irmãos, e após o falecimento de seu pai se tornou o patriarca da família Lozano Rubio, família essa um tanto quanto grande, barulhenta, cheia de crianças e de amor. Essa figura paterna esteve sempre presente em minha vida, entendo que ele era o elo e a força que mesmo com sua partida ainda mantém nossa família unida.

Minha avó, Mauricea é e sempre foi dona de casa, para mim ela é a personificação da palavra cuidar, ela está sempre pensando no bem-estar de quem ama, sua mãe, seus irmãos, seu marido, seus filhos e principalmente seus netos.

Em nossa casa a educação era algo muito valorizado, e isso se dava fortemente por influência do meu avô. Ele foi o único de seus irmãos a chegar ao ensino superior, formou-se advogado e trabalhou por vinte e cinco anos na prefeitura da cidade. Era um homem de coração enorme, muito solidário e culto, era apaixonado por livros. Ler era realmente a sua paixão, e por isso a leitura sempre foi algo valorizado e incentivado em casa. Memórias felizes da minha infância são marcadas por ele chegando em casa após um dia de trabalho com livros e revistas infantis para me presentear.

Era da mesma forma com minha mãe, psicóloga, ela sabe como usar as palavras lindamente, seja escrevendo ou mesmo falando. Ela sempre foi minha maior incentivadora. Investe na minha educação porque me ama e acredita em mim, sem cobranças por resultados, notas e avaliações. Acho que ela, como boa mãe, sempre soube que a autocobrança é algo latente dentro de mim, e por isso eu não precisava de mais cobranças externas, o amor e o cuidado bastavam.

Foi minha mãe quem escolheu minha primeira e única escola. Aos três anos iniciei na turma “jardim” na educação infantil da escola Liceu di Thiene, e foi nela que continuei em toda minha jornada educacional, até o final do Ensino Médio. Essa escola e principalmente os educadores que ali conheci foram marcantes em minha trajetória.

Naqueles primeiros anos da idade escolar, até o 1º ano EF tive uma educadora especial, a “Pró” Soraia, que hoje é além de uma grande amiga, uma inspiração, uma figura de enorme influência e uma grande referência como educadora.

Ao passo que a infância me representa coisas belas, memórias boas, uma experiência quase mágica, a fase da adolescência foi um tanto quanto diferente. Prestes a fazer catorze anos comecei a ter crises de ansiedade e pânico na escola. A coordenação pedagógica logo percebeu que algo estava errado, e orientaram que minha mãe buscasse um psiquiatra. Entre idas e vindas a pediatra, psiquiatra, psicóloga, cardiologista, gastroenterologista buscando compreender a origem dos sintomas ansiosos, veio o diagnóstico: TAG, transtorno de ansiedade generalizada com pontuais crises de pânico.

Aos poucos eu fui me perdendo de mim mesma. Eu já não me reconhecia mais. Quando conseguia dormir, acordava já chorando compulsivamente e logo vinha uma crise, muitas vezes não conseguia sair de casa, passar em frente à escola era desesperador. Em um movimento coletivo entre família e escola, a coordenação pedagógica propôs que eu tentasse ir à escola em outros momentos, mesmo que não fossem para as aulas regulares, para que, ao menos eu não perdesse o vínculo afetivo com o ambiente escolar.

E foi assim que minhas tardes passaram a ter sentido. Passei a frequentar a escola no período da tarde, período em que aconteciam apenas as aulas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Foi nesse momento que reencontrei aquela professora tão especial que marcou minha infância. Foi essa professora que abriu as portas de sua sala para me acolher. Ela e a sua turma de 1º ano.

Dia após dia, cada uma daquelas crianças me ajudava um pouquinho. Elas me ajudaram a me reencontrar comigo mesma. A encontrar um novo sentido. Uma nova razão para continuar. E foi assim que a educação me escolheu. Foi assim que o sofrimento trouxe sentido ao que eu sentia e não compreendia. Me escolheu e me acolheu. Foi no momento mais turbulento da minha vida que vi na educação uma possibilidade, um novo florescer.

Um ano depois de iniciar minha jornada na faculdade de pedagogia, enfrentando uma longa pandemia, comecei a trabalhar. Foram meus primeiros momentos como professora de fato, minha primeira turma, meus primeiros alunos. Se eu pude fazer a diferença na vida deles, um terço do que eles fizeram na minha, fico feliz.

Durante os quatro anos da graduação pude conhecer e aprender sobre diversos autores, alguns deles foram muito marcantes como Jean Piaget (1970) com a Epistemologia Genética que foi quem me introduziu ao campo do desenvolvimento infantil, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) com a Psicogênese da Língua Escrita que me deixaram fascinada pela alfabetização e acenderam a chama da professora alfabetizadora que existia em mim e Tizuko Kishimoto (1996) com suas teorias sobre o brincar que fizeram com que eu me re-encantasse pela educação.

Foi vivendo experiências com uma turma que está encerrando seu ciclo na Educação Infantil, onde mais uma vez me encantei com o fazer docente pautado no brincar e no lúdico visando o letramento. E com as diferentes vivências no chão da escola, a alfabetização foi se fazendo muito presente e de muito sentido em minha vida profissional. Por que não unir essas duas áreas que tanto gosto? Por que não mostrar que é sim possível ensinar a escrever baseado no brincar e em práticas lúdicas? Por que não fazer da alfabetização um momento mais leve e que respeita a criança? Por que não? Eu acredito que é possível e enxergo na educação o caminho para isso.

São Paulo,
03 de setembro de 2023

Dedico este trabalho a todas as crianças que encontro, encontrei e encontrarei pelo caminho, são elas que fazem eu me encantar pela educação diariamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família. A minha mãe, Georgia por seu amor incondicional, sua dedicação perante aqueles que ama, e por estar ao meu lado em todos os momentos. Ao meu pai, Décio pela sua preocupação e suporte. A minha avó, Mauricea que demonstra diariamente o significado de amar e cuidar. E ao meu avô, Dionizio (*in memoriam*) por todo apoio a minha educação, espero que esteja orgulhoso de mim.

Agradeço a Prof^a Soraia, minha primeira e grande inspiração, a figura que me ajudou a me reconhecer como educadora, e me encantar por esse ofício, por todo seu amor e sensibilidade.

Não posso deixar de agradecer a, Prof^a Dr^a Maria Anita, que foi muito mais do que uma orientadora. Obrigada por todo incentivo e por acreditar em mim durante todo o processo. Agradeço também a Prof^a Dr^a Monica por me acompanhar e me ensinar tanto em nas unidades temáticas sobre alfabetização durante a graduação.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os professores que marcaram meu caminho, vocês são parte importante da profissional que sou hoje.

EPÍGRAFE

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”.

Emília Ferreiro

RESUMO

SCOBIN, Ellora Kelly Lozano Rubio. **A ludicidade, o brincar e o aprender: uma tríade possível na aquisição da escrita.** 2023. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP 2023.

O processo de alfabetização, que tem como parte fundamental a aquisição da escrita, e a compreensão de sua função social, é um momento de grande importância na vida de uma criança. É necessário que o educador alfabetizador compreenda que deve se tratar de um processo leve e prazeroso, sem práticas mecanizadas e maçantes para o aluno. Visando esclarecer essa compreensão o presente trabalho utilizou a metodologia de pesquisa bibliográfica realizando coleta de dados como identificação de fontes de papel, se pautando na concepção de construção de conhecimento de Jean Piaget e na psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e estabelece relações entre as teorias desses autores e princípios das práticas lúdicas e brincadeiras, demonstrando ser possível construir a tríade ludicidade, brincar e aprender. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a importância da ludicidade e do brincar no processo de aquisição da escrita para crianças em idade escolar entre 04 a 06 anos. Como objetivos específicos buscou-se caracterizar e diferenciar os conceitos de ludicidade e brincar, além de explicar o processo de construção do conhecimento segundo a epistemologia genética e estudar a aquisição da escrita segundo a psicogênese da língua escrita. Por fim, foi importante contribuir com práticas pedagógicas lúdicas e brincadeiras, de traço construtivista, no processo de aquisição da escrita.

PALAVRAS - CHAVE: Escrita; Aprendizagem; Ludicidade; Brincar.

ABSTRACT

SCOBIN, Ellora Kelly Lozano Rubio. **The ludicity, playing and learning: a possibility in the acquisition of writing.** 2023. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP 2023.

The literacy process, which has as its fundamental part the acquisition of writing and the understanding of its social function, is a moment of great importance in a child's life. It is necessary for the literacy educator to understand that it should be a soft and pleasant process, without mechanized and boring practices for the student. Aiming to clarify this understanding, this work used the bibliographic research methodology, collecting data such as identifying paper resource, based on the conception of knowledge construction by Jean Piaget and the psychogenesis of written language by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, and establishes relations between the theories of these authors and principles of ludical practices, demonstrating that it is possible to build the triad of ludicity, playing and learning. The general objective of the research was to analyze the importance of playfulness and playing in the process of acquiring writing for school-age children between 4 and 6 years old. As specific objectives, we sought to characterize and differentiate the concepts of ludicity and playing, in addition to explain the process of knowledge construction according to genetic epistemology and studying the acquisition of writing according to the psychogenesis of written language. Finally, it was important to contribute with ludic pedagogical practices and games, with a constructivist approach, in the process of acquiring writing.

KEY-WORDS: Writing; Learning; Ludicity; Playing.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS CONCEITOS DE LUDICIDADE E BRINCAR: UMA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	15
2.1 O que é brincar	19
2.2 O que caracteriza a ludicidade?	22
3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	24
4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRÁVES DA LUDICIDADE E DO BRINCAR	28
5 ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A LUDICIDADE	32
5.1 Contribuições de práticas pedagógicas lúdicas e brincadeiras, de traço construtivista, no processo de aquisição da escrita.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1 INTRODUÇÃO

Durante os estágios obrigatórios da graduação do curso de pedagogia, mais especificamente no segundo, terceiro e agora no quarto ano, vivi experiências tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessas vivências pude observar diferentes momentos da alfabetização, desde o reconhecimento do próprio nome, passando pelo conhecimento do alfabeto, até a leitura e escrita e pequenos textos. Neste trabalho buscarei focar no processo de aquisição da escrita vivenciado por alunos entre quatro e seis anos.

Nos quatro anos em que a criança vivencia a Educação Infantil, o brincar e as práticas lúdicas são considerados atos essenciais que ocupam grande parte do cotidiano escolar, e que são inclusive fundamentados em documentos legais e oficiais da educação.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 37):

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Dessa forma, o brincar se faz entender como experiências que permitem que a criança aprenda, construa conhecimentos e, conseqüentemente, se desenvolva. A BNCC (2017) ainda afirma que são seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garante o aprendizado dos alunos e que eles desempenhem papel ativo no contexto educacional. Um desses direitos é o brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.(2017, p.38)

Além disso, experiências lúdicas são imprescindíveis para que o processo de construção do conhecimento ocorra de maneira leve e interessante para os alunos, assim sendo, cabe ao professor buscar aprimorar suas práticas, observando atentamente seus alunos, seus interesses, e acompanhar as maneiras individuais que se desenvolvem.

Ainda na BNCC (2017), práticas que promovem a ludicidade são enaltecidas na proposta de trabalho denominada campos de experiência da Educação Infantil. Para além disso, a ludicidade também é valorizada e considerada importante para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em uma busca rápida pelo documento da BNCC (2017), é possível identificar o termo *ludicidade* majoritariamente na área de linguagens, mais especificamente na disciplina de artes no Ensino Fundamental. Nas competências específicas dessa disciplina, é esperado que o aluno possa “experienciar a *ludicidade*, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (BNCC, 2017, p. 198).

O questionamento que a mim, como educadora, fica é: por que práticas como brincar contextualizado e intencionado e experiências lúdicas não são tão exploradas em outros momentos da formação da criança? Ao chegar no primeiro ano do Ensino Fundamental ela deixa de ser uma criança que necessita dessas vivências para se desenvolver? Por que elas são deixadas de lado? Por que não são utilizadas como ferramentas facilitadoras de processos como o de alfabetização?

2 OS CONCEITOS DE LUDICIDADE E BRINCAR: UMA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Ao observar uma criança, uma das primeiras ações que nos remetem é o brincar, e afinal, o que é brincar? Para entender o termo, é preciso compreender qual a concepção de criança e infância que estamos lidando.

Para Carneiro e Dodge (2007) é possível diferenciar os termos criança e infância. Etimologicamente, a palavra criança tem origem latina, *creator cretoris*, e quer dizer um ser humano de pouca idade, assim, historicamente, foi possível abarcar o ser criança naquele que difere do adulto, não levando em consideração seus comportamentos, suas particularidades como indivíduo e sua cultura.

Já o termo infância, vem também do latim *infans-infantis* que se referia aquele que não fala, porém atualmente está relacionado ao lugar cultural que a criança ocupa e seu papel na sociedade. Pensando nessas conceituações, parece que a criança está mais ligada a uma ideia de etapa de desenvolvimento que permeia a vida do ser humano, e a infância é associada ao contexto social e cultural que ela vive.

A concepção de infância que é entendida como contemporânea traz fortes diferenças daquela conhecida nos tempos passados. Hoje, entende-se que a infância é o momento com os maiores marcos de desenvolvimento humano, um período repleto de descobrimentos da criança, ouvir, sentir, falar, tocar, ver todo o mundo que a cerca.

Todavia, nem sempre a criança foi compreendida dessa maneira. Por muito tempo, ela não era vista em sua completude e integralidade, e diversas concepções de infância e crianças foram surgindo, como reflexo dos fatores sociais, econômicos e políticos. Paula (2005) elucida essa questão:

Com o estabelecimento de uma nova ordem política, social e econômica, impulsionada por diversos fatores, dentre os quais o capitalismo industrial, o neoliberalismo e suas consequências (migrações, surgimento da família nuclear e burguesa, adstrição da criança à família e ideia de escola), ocorreram transformações que influenciaram a organização da estrutura familiar e, conseqüentemente a vida das crianças (Paula, 2005, p. 10).

Com as mudanças estruturais familiares, sociais e econômicas, a criança passa a ser vista com outros olhos, e entendida como sujeito ainda não pronto para estar e compreender as vivências em sociedade. Daí, vem a ideia de que é necessário preparar as crianças as interações e experiências, além de transmitir o que lhes é

esperado como ser-cidadão, integrante de uma comunidade através da educação, e principalmente da escolarização.

Atualmente, é possível que a criança se desenvolva em um ambiente que valoriza a socialização, possibilitando “um espaço de socialização, convivendo, interagindo e aprendendo sobre sua cultura mediante múltiplas interações com seus pares”. (ANDRADE, SANDES E OLIVEIRA, 2021, p. 02).

A história da Educação Infantil no Brasil, parece atravessar os conceitos de criança e infância, além de colaborar com essas construções. A Educação Infantil, mais especificamente as creches, apresentavam caráter assistencialista. O termo *assistencialismo*, significa “trabalho estruturado de assistência social, exercido por indivíduo, grupo de pessoas, organização governamental ou não governamental, aos membros carentes de uma sociedade”. (ASSISTENCIALISMO, 2023).

Essas primeiras tentativas de organização surgiram da necessidade de mulheres que trabalhavam fora de casa e não tinham com quem deixar seus filhos. A educação para essas crianças se situava, portanto, numa lógica que visava atender aos direitos dos pais, e não das crianças, em resposta a uma demanda social vinda do movimento de entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Com um movimento de aumento da procura por essas instituições de cuidado e a necessidade de atender a todas as crianças independente da classe social ao qual pertenciam, surgiu a carência de um processo de regulamentação desse trabalho, na esfera legal. Assim, foi se definindo a criança como sujeito social, onde foi se evidenciando sua identidade como um sujeito de direitos. (SOUSA, et al., 2014).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a creche passou a ser inserida na esfera da educação, juntamente com a pré-escola, fazendo com que a concepção do atendimento a criança pequena, contemplasse não somente as necessidades das famílias, mas que reconhecesse e valorizasse as necessidades da criança, um indivíduo que está em processo de desenvolvimento.

E somente com a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 a *Educação Infantil*, que abarca a *creche*, contemplando crianças bem pequenas dos 0 aos 3 anos de idade, e a *pré-escola*, que atende crianças de 4 e 5 anos de idade; passou a ser parte integrante da Educação Básica.

Desse modo, os documentos oficiais e legais como LDB, RCNEI, DCNEI, BNCC, entre outros reconhecem que:

através da Educação Infantil a criança interage por meio de socializações, interações e relações sociais nos espaços escolares e fora dele, possibilitando que cresça e se desenvolva em diferentes aspectos. (Andrade, Sandes e Oliveira, 2021, p. 02)

Essa mudança de olhar acerca da infância também foi marcada pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 1990 que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal (1988) que determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) define e reafirma a Doutrina da Proteção Integral de Direitos da Criança, denominando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, que têm seus direitos garantidos e protegidos, como o direito à vida, saúde, liberdade, dignidade, respeito, educação, família, cultura, esporte, lazer, e tudo aquilo que lhe possibilite o exercício da cidadania plena.

Da perspectiva da infância como um tempo propício para aprendizagens, temos alguns autores que elaboram sobre o desenvolvimento infantil, e a importância de momentos de qualidade enquanto criança, inclusive num entendimento do ponto de vista da neurociência.

Segundo Saisi (2022), revelam-se três aspectos importantes acerca da infância como momento fundamental para a construção de um indivíduo biopsicossocial, sendo um deles ponto fundamental para delimitar a concepção de infância:

O segundo aspecto refere-se à relevância desses anos iniciais de vida para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos adequados. A ciência tem demonstrado que é nessa fase que os primeiros degraus serão palmilhados, servindo de base para os demais. Não é pouco. Um degrau quebrado dificulta o salto para o seguinte (Saisi, 2022).

Sendo assim, nos parece que o ser humano é constituído pela dimensão biológica, psicológica e social, não sendo essas desvinculadas entre si, mas sim intrinsecamente entrelaçadas. Ao nascer, o indivíduo possui uma bagagem biológica e genética, e é ela que lhe permite vivenciar experiências com outros, situadas numa relação espaço-tempo-contexto, que acarretam a ocorrência da aprendizagem.

Quando algo novo é apreendido por uma criança, além da aquisição do novo comportamento, ocorrem mudanças não observáveis, como por exemplo, alterações

no cérebro, pois a aprendizagem se dá quando acontecem sinapses, ou seja, a comunicação entre neurônios mediante estímulos que se dão pelas experiências.

Para além das alterações cerebrais que ocorrem ao aprender, existem também implicações no plano psicológico, pois “as experiências vivenciadas são representadas e imagens psíquicas são criadas” (SAISI, 2022, p. 6). Sendo assim, para que haja a aprendizagem, é necessário que as dimensões atuem de maneira conjunta, onde a perspectiva psíquica se apoia na biológica.

Nessa lógica, encontramos a teoria piagetiana, que passou a exercer grande influência na educação brasileira desde o século XX. Para Jean Piaget (1970), os processos cognitivos se mesclavam aos afetivos, e a aprendizagem ou desenvolvimento aconteciam a partir da interação do sujeito com o meio.

A teoria de Piaget (1970) é chamada de epistemologia genética, em que “epistemologia” se refere ao estudo do conhecimento, e genética a ideia de hereditariedade ou origem. O autor propõe que se estude a origem, a raiz do conhecimento de uma criança, em sua proposta ele elabora:

A Epistemologia Genética consiste em explicar a construção das estruturas lógicas do conhecimento, mostrando que elas não são inatas nem cópias do real, mas sim construídas através da experiência ativa do sujeito que as elabora (Piaget, 1970).

À essa proposta de estudo do pensamento infantil, o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço organizou um novo método de investigação científica, que basicamente consistia em observar e realizar questionamento às crianças para compreender melhor o desenvolvimento de sua cognição.

Nesses experimentos foi possível perceber que crianças de idades próximas apresentavam erros comuns e “características similares de raciocínio” (POTT, 2019, p. 77). Com essa constatação, ele elaborou parte fundamental de sua teoria, a organização das fases do desenvolvimento cognitivo, são eles:

- Sensório-motor (0-2 anos);
- Pré-operatório (2-7 anos);
- Operatório-concreto (7-11 anos)
- Operatório-formal (a partir de 12 anos)

Os estágios de desenvolvimento são percorridos de maneira a seguir uma sequência, onde a fase atual é superada por uma mais elaborada, através de saltos cognitivos significativos. As diferenças entre esses estágios estão na caracterização da inteligência, que vai assumindo funções mais complexas conforme o desenvolvimento da criança.

Faz-se necessário esclarecer que em suas pesquisas Piaget (1970), encontrou uma sequência lógica que parece facilitar e explicar o desenvolvimento infantil, porém, este não é um processo taxativo, ou seja, não pretende julgar ou encaixar os indivíduos em etapas subsequentes já que se trata de um processo em movimento e flexível.

Portanto, é possível compreendermos que a teoria “piagetiana” não pode ser meramente classificada como naturalista, trata-se de um interacionismo onde o homem é produto do meio, e o meio é produto do homem, e as suas ações são responsáveis por construir a cultura, assim como a cultura também faz contribuições para a formação da inteligência do homem.

É dessa maneira que Jean Piaget (1970), concebe a criança e seu desenvolvimento, a partir de estágios evolutivos, suas atribuições e características cognitivas, que possibilitam a melhor compreensão do educador para conduzir suas práticas educativas para potencializar a evolução da criança durante o processo de aprendizagem.

A concepção de criança para o autor é pautada em uma visão construtivista e interacionista, onde ela é construtora e organizadora de seu próprio conhecimento, ou seja, a produção do conhecimento se dá no decorrer da vida, a partir das experiências vividas por aquele sujeito nas interações com as pessoas e com o ambiente. Novamente, é necessário compreender que não se trata de um naturalismo, mas de um acontecimento que depende de estruturas que também se enraízam em uma condição biológica, podemos entendê-lo, portanto, como estruturalista e cognitivista.

2.1 O que é brincar

Parece existir um certo consenso entre diferentes autores e pensadores acerca da definição ou conceituação do termo brincar, sendo constantemente relacionado às ideias de jogar, a ludicidade e até mesmo a atividade lúdica. Fato curioso, já que na Língua Portuguesa, os verbos brincar e jogar possuem origens diferentes.

Em português, a etimologia da palavra brincar faz alusão a termos do alemão antigo como *blinkan* ou *springan*, que significam entreter-se, divertir-se e brilhar ou pular. Em outras línguas como o francês, inglês, alemão contemporâneo, italiano e espanhol não existe uma tradução direta para o termo brincar, é, na realidade, traduzida para o verbo jogar (*jouer, to play, spielen, giocare, jugar*), que, de maneira geral, significam aquele que exerce uma ação, que se entretêm, que se movimenta, em outras palavras, executa aquilo que “alimenta o espírito” (ALMEIDA, 2018)

Ainda assim, o conceito de brincar não fica claro, é entendido como um termo polissêmico, variando seu significado de acordo com os diversos contextos. De qualquer maneira, parece possível estabelecer que, encontramos no *brincar* o *jogar*, e também encontramos no *jogar* o *brincar*.

Muitos autores, como Carneiro (2007) utilizam-se das palavras brincar, jogar e atividade lúdica como sinônimos. A autora também revela que são pelo menos três as maneiras de conceituação do brincar, sendo elas: através da classificação que compreende as diferentes formas de brincar; das características que a ação apresenta; e a identificação de suas funções.

Na tendência de conceituação que busca classificar as diferentes formas de brincar, encontramos o trabalho de Jean Piaget (1970), que elenca quatro tipos de brincar ou jogar, são eles:

a) De exercício:

Priorizam a movimentação corporal como pega-pega, pular corda, jogar bola e etc.

b) Simbólicos:

Popularmente reconhecidos como brincadeiras de “faz-de-conta” como contar histórias, brincar com bonecos ou objetos, simulando situação do cotidiano.

c) De regra:

É uma característica encontrada tanto em brincadeiras como jogos, por exemplo, dominó, pega-pega, roda, jogos de tabuleiro, entre outros.

d) De construção:

Caracterizado no brincar com massinha, areia, terra, ou mesmo com blocos de montar, sejam eles de plástico, madeira ou outros materiais.

Paralelamente às diferenças e discordâncias entre autores, significados e inclusive línguas ao tratar do brincar na infância, um ponto de concordância é o fato

de que a brincadeira é parte importante da cultura e vida social do homem. A ação de brincar é universal e inerente ao ato de existir, independente do grupo social ao qual pertence.

Portanto, a atividade lúdica, o jogo ou a brincadeira, independente do nome que lhe é atribuído, é um exercício intrinsecamente associado ao desenvolvimento humano.

Alguns aspectos se fazem importantes ao elaborar sobre as funções do brincar, dentre eles, o fator legal. O brincar se constitui como um direito fundamental da criança. Aliás, é com a Constituição Federal de 1988 que a criança é reconhecida como sujeito de direitos, e não sujeito de tutela como era vista até então.

Esse novo olhar sobre a infância é evidenciado de maneira mais ampla com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e reforçado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, onde a criança é:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 1998).

Para além disso, segundo a Unesco (2010), a educação é vista como elemento contemporâneo fundamental da humanidade para a construção de novos ideais em busca da paz, da liberdade e da justiça social. Assim, estabelece-se o *brincar como parte substancial da educação do ser humano*.

É pelo brincar que as crianças *aprendem e adquirem* a cultura daquele contexto sócio-histórico em que estão inseridas, e conhecem o mundo ao **seu** redor. Assim, entendemos que:

O brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer, pois, brincando, a criança conhece o mundo nas múltiplas interações que estabelece com ele, uma vez que, para desenvolver-se, é necessário que ela se envolva em atividades físicas e mentais. Aprende, também, a relacionar as coisas e a ir além dos princípios gerais que as envolvem. Constrói conhecimentos e adquire novas informações. (CARNEIRO, 2007, p. 33)

Saisi (2022), reafirma a ideia de que o brincar é parte constitutiva da criança, ela afirma que essa é uma ação rotineira da vida infantil, que é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra e o sujeito se desenvolva. Por conseguinte, é uma temática que vem se tornando cada vez mais parte integrante de documentos legais e que orientam a prática docente.

A ação da brincadeira é grande fortalecedora da descoberta, pois, auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise, no estabelecimento e no teste de hipóteses, e com ela o mundo ao seu redor se abre, fazendo com que sejam adquiridas habilidades e competências importantes para a criança e seu desenvolvimento integral, onde o saber se estabelece pelo fazer.

O ato de brincar na infância se caracteriza fundamentalmente pela leveza intrínseca a ele, e é por conta disso, do seu compromisso com o divertimento, que essa ação acaba por tornar-se uma aliada no processo de construção de conhecimento, a criança aprende e constrói novos saberes por meio de atividades prazerosas e que lhes trazem algum sentido dentro do contexto que está inserida.

2.2 O que caracteriza a ludicidade?

O termo ludicidade tem origem na palavra *ludus* derivada do latim, que pode significar jogo, brincadeira ou divertimento. A palavra latina também é a raiz de outras palavras semelhantes, como lúdico ou ludoteca.

Em geral, os dicionários apresentam significados para o vocábulo lúdico, que, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Mini Aurélio, é definido como um adjetivo que é “relativo a jogos, brinquedos e divertimento” (2012, p. 475). Ou seja, parece que a ludicidade se faz na qualidade daquilo que é lúdico.

Assim como o brincar, a ludicidade também parece ser um conceito polissêmico, e é muito comum encontrarmos essa palavra exercendo função de sinônimo de outros termos como, *jogo* e *brincadeira*.

Em termos pedagógicos, o lúdico é tido como ferramenta ou instrumento facilitador da aprendizagem dos alunos, visto que, experiências lúdicas, sensibilizam diretamente a afetividade do sujeito aprendente.

Ainda sobre isso, Piaget (1970) elabora que o processo de construção do conhecimento parte da equilibração, e este não é um processo linear. Ele surge de uma afetividade, que ao provocar um desequilíbrio, acaba por gerar uma motivação que surge da necessidade de construir novos esquemas para solucionar problemas.

Segundo Bacelar (2009):

A ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos (...) A discussão do tema já é ampla

e, atualmente, o ato de brincar é estudado por diversas áreas do conhecimento (...) (Bacelar, 2009).

Em sua pesquisa, Bacelar (2009) afirma que não foram estudadas “diretamente as atividades lúdicas, mas as expressões corporais da criança, tendo por base o conceito de ludicidade como uma experiência interna do sujeito” (p. 24).

É nesse sentido que o conceito de ludicidade é compreendido como uma experiência plena que coloca o indivíduo em estado de “consciência ampliada” e que relaciona suas ideias com conteúdos inconscientes de experiências passadas, restaurando-as e criando possibilidades para o futuro. (Bacelar, 2009, p. 24)

A conceituação elaborada por Bacelar (2009, p. 27), nos traz experiências lúdicas como experiências plenas, pensando na criança de maneira integral, onde o todo - sentimentos, pensamentos e ação - é importante, o que permite que a vivência se dê nos níveis corporal, emocional, mental e social.

É devido á isso, que a ludicidade, assim como o brincar, se mostra fundamental para a formação do ser humano, como defendido por Kishimoto (2010), através de experiências lúdicas, a criança consegue ampliar suas propriedades, estando pautada pela curiosidade, segurança e autonomia, e conseguindo aprimorar sua linguagem e desenvolver suas capacidades sociais, motoras, culturais, afetivas e cognitiva, formando para o futuro um adulto competente e equilibrado.

3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O autor da epistemologia genética, Jean Piaget (1970), como citado anteriormente, elabora quatro estágios para o desenvolvimento humano, que não reduz o desenvolvimento cognitivo a um processo mecanizado e taxativo, mas sim, uma estrutura organizacional da construção do conhecimento.

O primeiro estágio é denominado de **sensório-motor** e contempla as crianças desde o seu nascimento até os dois primeiros anos de vida, é onde esse indivíduo recém chegado, conhece sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor.

Os primeiros meses desse período são marcados por ações reflexas de caráter biológico, como por exemplo a sucção, e são habilidades que vão sendo aprimoradas com o tempo e treino.

É perceptível que novas habilidades vão sendo conquistadas pela criança ao passo que o desenvolvimento físico vai acontecendo, ou seja, ao passo que as condições, musculares, neurológicas e ósseas vão evoluindo, novas competências comportamentais são alcançadas como o sentar, rolar ou andar.

Durante esses dois primeiros anos de vida, ocorre a diferenciação entre o eu da criança e o mundo, vale salientar que esse procedimento é gradativo. O mundo deixa de ser uma continuação de seu próprio corpo, e ele mesmo vai se identificando como um elemento do mundo. Essas transformações também ocorrem no plano afetivo, quando as emoções primárias começam a ser percebidas.

Trata-se de um tempo com forte potencial de desenvolvimento, é quando grandes mudanças acontecem nas perspectivas, físicas, sociais, afetivas e psicológicas do indivíduo, “a criança evolui de uma atitude passiva em relação ao ambiente e as pessoas do seu mundo, para uma atitude ativa e participativa” (BOCK, 2018, p. 125).

Após isso, adentra-se no período chamado de **pré-operatório**, que engloba crianças entre dois e sete anos de idade, a chamada primeira infância. É nesse estágio que - espera-se - que ocorra um aspecto fundamental na vida humana, que é o aparecimento da linguagem.

A princípio, a linguagem se apresenta através da interação e comunicação entre os indivíduos. Com a aquisição do poder da palavra, é possível que a criança exteriorize aquilo que é interiorizado, sendo possível que ela antecipe suas ações.

Em consequência da aquisição da linguagem, ocorre uma aceleração do pensamento, o que traz para cena a subjetividade humana, a criança passa transformar a realidade em função de suas fantasias e desejos, o que chamamos de jogo simbólico.

No decorrer deste estágio, a criança consegue utilizar do jogo simbólico para explicar, para si, a realidade, suas ações e seu eu no mundo, para nos anos finais procurar a razão causal das coisas, essa é a popularmente conhecida fase dos “por quês”.

Em seguida, encontra-se o período denominado **operatório-concreto**, que é caracterizado por crianças entre sete e onze anos, tratando da infância propriamente dita. É um momento marcado pelo início da construção lógica, onde a criança supera o egocentrismo intelectual e social, e passa a ser capaz de compreender e relacionar diferentes pontos de vista, de maneira a compreender seus aspectos e diferenças.

No plano intelectual, isso é possibilitado por uma nova capacidade mental, as operações. Isso significa que a criança:

Consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início. Em um jogo de quebra-cabeça, próprio para a idade, ela consegue, na metade do jogo, descobrir um erro, desmanchar uma parte e recomeçar de onde corrigiu, terminando de montá-lo. As operações sempre se referem a objetos concretos presentes ou já experimentados (Bock, Teixeira e Furtado, 2018, p. 127).

É importante ressaltar que, apesar de nesse momento o indivíduo demonstrar habilidades intelectuais mais sofisticadas, o exercício delas ainda está pautado em experiências reais vividas e objetos concretos.

Para concluir o processo elaborado na teoria de Piaget (1970), ele traz o período chamado **operatório-formal**, que corresponde a idade de onze e doze anos em diante, que é referente a fase que identificamos como adolescência.

É aqui que ocorre a mudança do pensamento concreto para a possibilidade de elaborar o pensamento formal e abstrato, isso significa que, a partir daí, o adolescente consegue realizar operações no plano das ideias, sem a necessidade de manipular objetos e referências concretas.

Esse momento é caracterizado pela construção de habilidades como a capacidade de abstrair e generalizar, além de criar teorias sobre o contexto em que está inserido, principalmente criticando aquilo que ele considera que necessita de mudanças.

O autor também elabora o conceito de sujeito epistêmico, a ideia de que é o indivíduo que constrói o próprio conhecimento, e que vive com protagonismo seu processo de aprendizagem. Ele ainda traz a conceituação de três elementos estruturantes da teoria da epistemologia genética, são eles: *assimilação*, *acomodação* e *equilibração*.

A **assimilação** diz respeito a um mecanismo funcional, e é através dela que a criança faz com que os novos objetos que são apresentados acompanhados de uma problemática, se tornem familiares para ela, e assim, possa utilizá-los para sua adaptação ao mundo. Trata-se de “uma assimilação do ambiente através de sua experiência com ele” (Andreozzi, 2007, p. 13).

Todavia, a assimilação sozinha não é suficiente, se faz necessário um outro mecanismo funcional complementar que é a **acomodação**, segundo Andreozzi (2007, p. 13) trata-se de uma “combinação de esquemas ou modificação de esquemas para resolver problemas”. Por meio do movimento de acomodação a nova experiência assimilada e de fato incorporada ao sujeito, ocorrendo de maneira a modificá-lo e transformá-lo.

A ação humana busca sempre a **equilibração**, e se dá em razão de alguma necessidade, que provoca no sujeito um estado de desequilíbrio, fazendo com que ele busque novas formas de se relacionar com o mundo, e buscando uma melhor adaptação. É nesse processo que os movimentos de assimilação e acomodação funcionam visando a transformação e o estado de equilíbrio, este, por sua vez, nem sempre é possível de ser alcançado já que não se trata de um processo circular para a criança.

As elaborações de Piaget (1970) tratam o indivíduo como sujeito epistêmico, todo aquele que é capaz de aprender, de construir novos conhecimentos. Para este sujeito a aprendizagem é um processo que só faz sentido partindo de situações de mudança, onde ele constrói o próprio conhecimento por meio de estruturas mentais, e a partir de situações cotidianas que o instigam. É possível dizer que aprender é, em geral, adaptar-se a essas mudanças por meio dos processos de assimilação, acomodação e do jogo simbólico.

Sendo assim, parece que a construção do conhecimento acontece por experiências vividas naquele determinado contexto, e depende da interação entre o indivíduo e o ambiente em que ele vive, em outras palavras, a maneira como o sujeito age sobre o ambiente. E já que a construção do conhecimento se dá pela ação do

sujeito, durante sua formação intelectual, crianças em situação escolar vão se tornando cada vez mais autônomas intelectualmente. A partir disso, é possível concluir que a inteligência se relaciona com o conhecimento, na medida em que a função dela é organizar as interações sujeito-objeto que formam o conhecimento.

4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRÁVES DA LUDICIDADE E DO BRINCAR

Diferentes autores exploram acerca do processo de construção do conhecimento, como explicitado anteriormente, o presente trabalho de pesquisa é baseado nos princípios elaborados por Jean Piaget (1970) e portanto, denominados de epistemologia genética, onde o desenvolvimento humano é organizado em quatro momentos: sensório-motor; pré-operatório; operatório-concreto e operatório formal.

A discussão sobre o brincar, o lúdico e o aprender são muito frequentes quando se trata de educação, e permeiam os espaços educacionais. No Brasil compreendemos os brincar e jogar como distintos, porém em outras línguas como o inglês e francês esses termos se fundem, e como explicitado por Kishimoto (1998):

(...) frequentemente desperdiçamos a diferenciação de ordem psicogenética que nossa língua nos permite: o brincar é anterior ao jogar, conduta social que supõe regra (...) O termo lúdico abrange os dois: a atividade individual e a coletiva e regada. (Kishimoto, 1998, p. 15)

Levando isto em consideração, entende-se que antes de jogar, é de extrema importância que a criança brinque. Aqui tratamos de um brincar livre, pois é por meio dele que a criança busca compreender o mundo que está inserida.

Para que se alcance a capacidade cognitiva necessária para brincadeiras e jogos de regras, que necessitam do raciocínio lógico, é importante que ao longo dos primeiros seis anos da infância, o sujeito experiencie o livre, mas com intencionalidade, como o brincar de faz-de-conta (sócio-dramático e de fantasia), brincar de construção e brincar corporal (atividade física propriamente dita).

É importante salientar que a utilização de práticas de brincadeiras, jogos ou brinquedos para fins pedagógicos auxiliam em situações de ensino e aprendizagem, e exercem a função de ferramenta facilitadora no desenvolvimento infantil, seja no processo de alfabetização ou em outros momentos. Todavia, parece que essas propostas só serão significativas quando as crianças tiverem seus sentimentos, vontades e necessidades respeitadas, e o verdadeiro intuito da ação de brincar não seja meramente ensinar por ensinar ou memorizar por memorizar.

Quando ocorre a escolarização ou a didatização do brincar e do jogar, que são movimentos intrínsecos da infância, há uma perda no sentido desses fazeres, eles passam a ser ações mecanizadas, tão-somente um treino de habilidades.

Na contemporaneidade, como já dito, a ludicidade é um termo que se tornou amplamente utilizado por profissionais da área da educação, e além disso, em muitos casos é empregado de forma a tentar justificar, como lúdicas, práticas pedagógicas ultrapassadas e mecanizadas. No presente trabalho me refiro ao brincar, ao jogar e ao lúdico em sua forma mais pura, com intencionalidade e significado relevante à infância e principalmente com clareza do processo de desenvolvimento infantil.

O jogo e a brincadeira também são exercícios importantes para a formação identitária e de personalidade do aluno, dessa forma essas práticas se fortalecem como ferramentas pedagógicas, e ao professor cabe o papel de mediador. Santos (2013) esclarece que:

A criança é um ser com inúmeras potencialidades, que manifesta alegria e felicidade, aspectos expressos no brincar. Para ela, brincar é sua realidade enriquecida, humanizada e personalizada. O que passa em sua mente é transposto ao lúdico, a busca infantil em compreender o mundo em que se vive está no ato de brincar. (Harres, 2007, apud Santos, 2013, p. 13).

Quando pensadas, organizadas e planejadas de maneira coerente, quero dizer, que apresentam um sentido para aquela prática, com objetivos bem definidos e intencionalidade esclarecida, mas que também respeitam a criança com sua individualidade, seus desejos e necessidades; tanto as práticas lúdicas, quanto a utilização de brinquedos e brincadeiras tornam-se uma boa maneira de apresentar problemas, instigar questionamentos e buscar soluções, fazendo com que a construção cognitiva acerca da temática apresentada seja criativa, atrativa e leve.

O aprimoramento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais também é facilitado mediante o proveito de condutas lúdicas e brincadeiras, pois, enquanto brinca ou joga, o sujeito aprendente exercita sua capacidade de compartilhar, confrontar, negociar e solucionar conflitos. Piaget (1973) esclarece que:

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que se desenvolvem, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir e reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato. (Piaget, 1973, apud Santos, 2013, p. 16).

Como é explicitado por Huizinga (2000) o jogo apresenta um fim em si mesmo para a criança, que participa dele com o objetivo de obter prazer, e cabe ao adulto, no contexto em questão o professor, planejar a utilização dos jogos com objetivos educacionais, visando transmitir uma mensagem ou criando condições para a criança construa hipóteses.

Tanto os jogos quanto as brincadeiras são facilitadores do desenvolvimento físico, intelectual, social, afetivo, criativo e o posicionamento ético. Ao abordar a questão da construção do conhecimento, explora-se o desenvolvimento intelectual da criança que mediante o trabalho com a ludicidade é exercitado o raciocínio estratégico a fim de um objetivo que pode ser artístico, físico, social etc.

Na teoria de Jean Piaget (1977) o ato de brincar é definido como uma ação do processo de assimilação, em síntese, é com a manifestação do lúdico, seja ele em forma de brincadeira ou de jogo que a criança apresenta o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos. Explorando a teoria piagetiana, Kishimoto (1996) esclarece que “a brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem” (Kishimoto, 1996, p. 40).

Ainda na teoria piagetiana, no período pré-operatório, em decorrência do desenvolvimento da linguagem, a criança passa a exercer o denominado jogo simbólico, em que ela coloca o real em função de suas fantasias. O que também passa a ocorrer é a capacidade de formar esquemas simbólicos, sejam eles a utilização de um objeto como se fosse outro, de uma situação por outra, ou ainda de um objeto, pessoa ou situação por outra. Nessa perspectiva, Dias (1996) aponta que:

Assim, na criança a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível “imaginá-lo”, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com palavras. (Dias, 1996, in Kishimoto, 1996, p.65)

Levando em consideração os diferentes autores estudados neste trabalho de pesquisa, parece ser possível elaborar que a ludicidade é uma possibilidade didática de acesso a algum conhecimento até então abstrato e complexo para o aluno. Kamii (1992, p. 78 apud Barcellos, 2010, p. 23) afirma que “a escola lúdica ajusta-se a um projeto de educação em que todos estão comprometidos com a formação e o sucesso do aluno”.

O enfoque do estudo acerca do uso das práticas lúdicas e brincadeiras neste projeto está no processo de alfabetização, mais especificamente na aquisição da escrita. E o referencial teórico utilizado para esta temática é a Psicogênese da Língua Escrita, teoria que é fundamentada nos princípios de Jean Piaget, e visa compreender a construção do conhecimento da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Essa teoria compreende a construção da linguagem escrita como um processo. A psicogênese da língua escrita não busca apresentar um método didático pedagógico, mas sim revelar quais os processos que as crianças enfrentam ao aprender a escrever. As descobertas de Ferreiro, Teberosky e Piaget, revelam que as crianças têm papel ativo e central no ensino-aprendizagem, elas são, na verdade, protagonistas e construtoras de seu conhecimento.

O construtivismo é como reconhecemos essa concepção de educação em que o foco é transferido da escola, do conteúdo ensinado e do professor para o aluno. Assim, ao pensar em uma prática educativa construtivista, faz sentido que o lúdico seja uma competência metodológica utilizada pelo docente para auxiliar seu aluno a compreender o sistema alfabético e a função social da linguagem.

5 ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A LUDICIDADE

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Ela foi pedagoga, psicóloga e pesquisadora que, seguindo a perspectiva da psicolinguística, buscou compreender como se dá a construção da habilidade de ler e escrever. Em sua formação acadêmica, fez doutorado na Faculdade de Genebra sob orientação de Jean Piaget, autor que fundamenta suas investigações sobre a construção do conhecimento da língua escrita.

Ana Teberosky também nascida na Argentina, no ano de 1944, é outra figura fundamental ao tratar da alfabetização. Seus estudos centraram-se em evidenciar como as crianças aprendem a linguagem escrita. Em parceria com Emilia Ferreiro, escreveu a obra *Psicogênese da Língua Escrita* que foi responsável por uma revolução no que até então era entendido sobre alfabetização no sistema de ensino tradicional

Ferreiro e Teberosky (1999), ambas epistemólogas da aprendizagem da escrita, realizaram pesquisas para compreender quais as hipóteses infantis a respeito da evolução da escrita para si. Para isso, as autoras apresentaram propostas de atividades para as crianças que consistiam em: escrita do nome, diferenciação entre desenho e escrita, escrita do nome de familiares ou amigos, escrita de palavras socialmente consideradas “simples”, a escrita de uma oração, e por fim, elas ainda solicitavam que a criança lesse aquilo que escreveu. A partir da análise dessas investigações e produções infantis, elas elaboraram cinco hipóteses da escrita sob a perspectiva do sujeito cognoscente.

É importante salientar que, assim como citado anteriormente acerca das fases do desenvolvimento infantil elaboradas por Piaget (1970), as interpretações de Ferreiro e Teberosky (1999) não são taxativas e nem garantem uma verdade absoluta, trata-se de “níveis sucessivos”.

Alguns questionamentos surgem ao iniciar o estudo da teoria da psicogênese da língua escrita como, a partir de que momento a criança dá uma interpretação, ou seja, significado a sua escrita? Em que momento deixa de ser apenas um traçado e passa a ser uma representação simbólica? Essas questões são norteadoras para a discussão acerca da evolução da escrita.

A primeira hipótese é a **pré-silábica** e a ideia central é de que escrever é reproduzir os traços típicos da escrita, aqueles que são identificados socialmente pela criança como forma básica da escrita, sendo essa forma básica a grafia cursiva ou a imprensa. Ou seja, a escrita é entendida nesse momento como uma “cópia” dos modelos que ela tem em casa.

A interpretação daquilo que foi escrito depende da intenção subjetiva do escritor. As formas gráficas podem até ser as mesmas ou parecidas, mas podem significar coisas diferentes a depender do significado atribuído pela criança.

Ainda segundo, Ferreiro e Teberosky (1999) nesse primeiro nível ocorre um fenômeno chamado de “realismo nominal” que é a ideia do sujeito de que o registro de uma coisa é ela mesma. Por exemplo, para escrever “formiga”, o sujeito admite ser uma palavra curta por se tratar de um animal pequeno. Já a palavra “boi” poderia utilizar mais letras devido seu tamanho.

Ferreiro e Teberosky (1999) ainda nos esclarecem as grafias das crianças nessa hipótese são “variadas e a quantidade de grafias é constante” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Isso quer dizer que, para que trabalhem sobre essa hipótese compreendem que é necessário que faz falta um determinado número de caracteres para a escrita de uma palavra.

Quanto a leitura, nesse momento, se trata de uma leitura global, isso quer dizer que ainda não há uma correspondência direta entre sons e letras, assim cada letra vale pelo todo da palavra.

Ainda na hipótese pré-silábica as autoras apresentam aquilo que elas chamam de nível 2. Nesse momento as questões quanto a quantidade de caracteres para escrever algo permanecem, porém surge uma nova concepção nas construções das crianças sobre a escrita.

Essa nova ideia refere-se ao fato de que para atribuir diferentes significados durante a leitura, é necessário que haja diferenças objetivas na escrita. Dado isso, alguns aspectos caracterizam esse conceito, como uma forma gráfica da escrita mais definida e quantidade mínima desejada de grafismos.

Outro fenômeno que acomete a criança que busca superar essa hipótese é o repertório limitado de letras e sinais gráficos, e para que seja possível “cumprir” a ideia de quantidade mínima de grafismos, passa a ser utilizada uma estratégia chamada de “variações na posição de ordem linear”. Essa variação consiste na utilização dos mesmos grafismos para escrever diferentes palavras, porém com uma alternância em

sua ordem, fazendo com que cada escrita signifique algo diferente, possibilitando a leitura.

Ferreiro e Teberosky (2007) ainda pontuam o uso das “formas fixas” como apoio para suas escritas, chamados também de modelos estáveis. A título de exemplo, é possível pontuar o nome próprio. Quando a criança aprende a escrever seu nome ou memoriza aquela ordem de letras, seu nome pode passar a ser utilizado como referência para novas escritas.

Em continuidade a primeira hipótese, as autoras elaboram a **hipótese silábica**, que é referente ao chamado “Nível 3” que consiste em tentativas de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Nesse momento a criança dá um passo importante na evolução da escrita, ela passa a elaborar a compreensão de que cada letra vale por uma sílaba, daí o nome de hipótese silábica.

Esse importante movimento evolutivo representa um salto qualitativo, isso porque o sujeito cognoscente exerce a correspondência entre as partes do texto (cada letra) e a expressão oral (recorte silábico). Desse modo, é possível identificar a compreensão infantil da ideia de que a escrita representa partes sonoras da fala.

É nessa hipótese que ocorre o fenômeno, denominado pelas autoras de conflito cognitivo. Se trata de um dilema envolvendo uma ideia já estabelecida pela criança de que se faz necessária uma quantidade mínima de caracteres para escrever uma palavra, em geral a exigência é de no mínimo três letras para que algo seja escrito e compreendido por quem lê.

Entretanto, um “problema” é encontrado ao se deparar com palavras dissílabas ou monossílabas, já que agora está firmada a compreensão acerca do conceito de que a quantidade de letras a serem utilizadas para escrever estão estritamente ligadas as partes sonoras da palavra, aquilo que chamamos de sílabas.

É no cruzamento dessas duas concepções que a criança é colocada em uma situação que é preciso que ela busque soluções para os problemas encontrados. Posto isso, é possível compreender por que Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a hipótese silábica se trata de uma construção original da criança.

Uma das estratégias usadas para lidar com esse impasse é que, a fim de “cumprir” a exigência dos caracteres mínimos para viabilizar a leitura e a escrita, ela “preenche” a palavra com mais letras, e ao realizar a leitura interpreta essas “letras a mais” como outra escrita ou outra palavra.

Há ainda a possibilidade de outra estratégia quando algumas letras são utilizadas com um valor silábico fixo, comumente trata-se de vogais – é estabelecida a ligação entre uma vogal e seu respectivo som. Ou seja, essas letras são usadas para “completar” quantitativamente a palavra, uma espécie de “elemento coringa”.

Seguindo o processo de construção da escrita Emília e Ana apresentam a **hipótese silábico-alfabética** identificada como “Nível 4” em “Psicogênese da Língua Escrita”, que representa a passagem da hipótese silábica para a alfabética.

Ferreiro (2011) afirma que este período é de desequilíbrio, onde novos esquemas começam a ser construídos, e os que já estavam acomodados passam a ser rejeitados. Assim, faz-se necessário uma busca por soluções para os conflitos encontrados, visando o equilíbrio.

As epistemólogas da aprendizagem da escrita esclarecem que o sujeito vai deixando de lado a hipótese silábica quando passa a usar como referência de comparação escritas convencionais, e pretende que é necessário superar a concepção silábica para assim evoluir para uma escrita que se assemelhe ao modelo socialmente considerado correto.

Uma ideia importante para a concepção das autoras é de que, diferente de como é geralmente pensado, não faltam letras na escrita da criança, ela não está omitindo-as, ou como é popularmente dito “comendo letras”, mas na verdade está acrescentando letras, buscando resoluções para evoluir na construção da escrita assim, provocando a mudança em suas próprias concepções acerca da escrita.

Outro aspecto importante desse momento é que, gradualmente, o sujeito que escreve compreende que a escrita é a representação das partes sonoras da palavra, e por isso, algumas letras podem representar sílabas e outras podem representar fonemas.

Caminhando para o fim do processo de evolução de representação do código, encontra-se o “Nível 5”, denominado por Ferreiro e Teberosky (2007) de **hipótese alfabética**. É aqui o momento que a criança compreende como se dá o mecanismo do sistema alfabético e a função social da escrita.

Fundamentalmente o aluno entende que cada uma das letras da palavra se refere aos fonemas, isto é, cada caractere da palavra escrita corresponde aos fonemas, aos valores sonoros menores que as sílabas. Assim sendo, é possível perceber que o aluno está estabelecendo a relação grafema-fonema para escrever.

Ferreiro e Teberosky (2007) mostram que os conflitos gerados pela comparação com escritas convencionais continuam a aparecer proporcionando possibilidades para que a criança continue avançando na construção da escrita, e refletindo sobre as menores partes da palavra enquanto escreve. Vale ressaltar que a hipótese alfabética não significa que o sujeito será capaz de escrever tudo ortograficamente correto, a construção acerca da língua escrita continua, apesar de o sistema alfabético já ter sido compreendido.

5.1 Contribuições de práticas pedagógicas lúdicas e brincadeiras, de traço construtivista, no processo de aquisição da escrita

Em coerência ao embasamento teórico até aqui utilizado na presente pesquisa, este item visa contribuir com práticas pedagógicas de caráter construtivista que valorizem a brincadeira e o lúdico. Posto isso, se faz importante compreender as características gerais do modelo construtivista.

Teberosky e Colomer (2008) esclarecem que a diferença entre o modelo construtivista e os modelos tradicionais de ensino consiste em cinco princípios heurísticos. O ponto de partida é um princípio teórico, que se fundamenta na ideia de que os professores têm convicção de que seus alunos possuem conhecimento prévio e a partir deles será possível construir novas aprendizagens.

O segundo princípio consiste na proposição de problemas complexos dos quais os alunos ainda não possuem respostas, e é durante o processo de ensino-aprendizagem que resoluções vão sendo construídos através das situações-problemas.

O terceiro princípio se refere mais especificamente ao papel do professor de facilitador da aprendizagem do aprendiz, isso não quer dizer que ele deva dar as respostas aos problemas encontrados, mas sim, oferecer perguntas que lhe permitam refletir.

O quarto princípio trata do agrupamento produtivo, ou seja, propor atividades conjuntas, em duplas ou pequenos grupos permitindo a troca dinâmica de saberes entre os alunos.

Por fim, o quinto princípio propõe o professor como modelo de escrita que “transforma o escrito em objeto simbólico e explora toda sua riqueza cultural” (Teberosky e Colomer, 2008 apud Hiebert e Raphael, 1996 p. 81).

Em síntese, são duas as ideias gerais do construtivismo elencadas por Teberosky e Colomer (2008): os indivíduos são agentes de sua própria compreensão e que os conhecimentos são produtos construídos em contextos sociais determinados.

A aprendizagem da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999) é uma construção da criança, em que ela é agente ativa e protagonista do processo alfabetizador. Quando escreve a criança está explorando as hipóteses de escritas por ela criadas.

Ainda sob a perspectiva construtivista do ambiente alfabetizador Teberosky e Colomer (2008) apresentam algumas regularidades entre as crianças que vivem esse processo:

A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito e com leitores e escritores que dão informação e interpretam esse material escrito. (Teberosky e Colomer, 2008, p. 45).

Esse postulado apresentado pelas autoras demonstra que além ao escrever, a criança está construindo hipóteses, é necessário que ela interaja com aquilo que escreveu, revisitando o material escrito e refletindo sobre ele. Elas ainda concluem:

As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita (...). O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimento anteriores dando lugar a novas construções. (Teberosky e Colomer, 2008, p. 45)

Assim sendo, as crianças as construtoras da própria escrita é fundamental que o processo de construção sobre o sistema alfabético tenha sentido para elas. E de que maneira é possível oferecer isso as crianças? Penso que é através de sua linguagem fundamental, a principal forma de se expressar, e a mais importante atividade da cultura infantil: brincando. Segundo Kishimoto (1998), a brincadeira é a atividade que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica, é o lúdico em ação.

Ainda, é necessário destacar que toda e qualquer brincadeira “se apresenta como terreno fértil para desenvolver os processos cognitivos e, sobretudo estéticos,

éticos e sociais do sujeito-criança” (Pozas, 2012, apud Guimarães e Leite, 1999, p. 67).

Portanto, tendo em vista todas essas questões referentes a aquisição e construção da escrita, às práticas educativas lúdicas e brincadeiras, parece ser cada vez mais necessário oferecer propostas pedagógicas que valorizem a ludicidade no período alfabetizador.

Essas propostas são enriquecidas com um trabalho repleto de intencionalidade alfabetizadora a partir de cantigas de roda, parlendas, brincadeiras ritmadas, brincadeiras de mão, que permitem a movimentação corporal, a compreensão sobre as influências culturais e regionais, enquanto fomenta o desenvolvimento cognitivo, corporal, social e afetivo.

Atividades com cantigas e parlendas não se restringem a atividade corporal e cantada, a letra da música pode ser apresentada anteriormente, fazendo a leitura coletiva, e a localização de palavras-chave no texto, para além disso, são várias as possibilidades de atividades lúdicas como desenhos, dobraduras, interpretações e escritas espontâneas sobre as letras cantadas.

Leituras compartilhadas e contações de histórias também são importantes ferramentas para o ambiente alfabetizador e letrado, através de recontagem e reescrita de histórias, dramatizações, jogos com os personagens das histórias, como o jogo “quem sou eu?”, “jogo da memória” e jogos de tabuleiro contextualizados com os ambientes da história.

Outro mecanismo interessante e muito valorizado por autoras renomadas como Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, é o trabalho com os nomes próprios, partindo da compreensão de que cada objeto tem um nome, assim como pessoas, e trabalhando, através da aprendizagem da escrita do nome, o respeito as diferentes personalidades, individualidades e valorizando a diversidade. Por meio de brincadeiras com letras móveis, “forca”, cruzadinhas e caça-palavras é possível que o grupo classe construa hipóteses sobre a escrita dos nomes de cada um dos alunos.

Também é muito interessante a escrita de mini-livros, onde os alunos tornam-se autores, e podem coletivamente ou individualmente escolher temas específicos para criar histórias ou descrever ideias, claro, sempre adaptando as propostas e as expectativas para cada idade e hipótese de escrita.

São muitas as possibilidades de estratégias e propostas educativas valorizando os conceitos da psicogênese da língua escrita de maneira lúdica e dando

protagonismo as brincadeiras e o papel da criança. Cabe ao professor alfabetizador compreender as particularidades, preferências e necessidades de seu grupo de alunos e deixar a criatividade extrapolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho estudou e trouxe contribuições acerca da área epistemológica da língua escrita pautada nos trabalhos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, facilitando a aquisição da escrita por meio de práticas pedagógicas lúdicas e brincadeiras para crianças em idade escolar de quatro a seis anos.

A preocupação com os primeiros seis anos de vida da criança é algo relativamente recente, e até pouco tempo as práticas alfabetizadoras restringiam-se aos modelos tradicionais, principalmente ao trabalho com cartilhas tornando a aprendizagem da escrita e leitura algo maçante, mecanizado e taxativo.

Ferreiro e Teberosky (1999) foram revolucionárias da área da linguística, e trouxeram uma nova perspectiva acerca da aprendizagem da língua apresentando as hipóteses de escrita. Esse novo olhar sobre a língua acarretou a um novo olhar sobre a infância e sobre o sujeito que é a criança. Ferreiro (2011) cravou então seu protagonismo e o professor passou a redescobrir seu papel que não era mais central, mas sim de facilitador e promotor de situações de situações-problema e situações de ensino-aprendizagem, dando os direcionamentos assertivos e os questionamentos instigadores.

A discussão acerca do lúdico também é algo que permeia o campo da educação, principalmente a educação infantil. E por muitas vezes a discussão acaba se esvaziando, e o lúdico, por má interpretação, acaba sendo visto como uma justificativa para práticas romantizadas e vazias, sem fundamentação ou intenção. O mesmo ocorre com o brincar, já que por essa ser uma ação natural e esperada da criança, é comum que muitos, erroneamente, pensem que não se faz necessário uma intenção ou direção de proposta. Neste trabalho buscou-se esclarecer o estudo, a ciência, a epistemologia por trás da ludicidade e do brincar.

Já que a criança assume o papel de agente do próprio conhecimento, também foi necessário um estudo sobre a construção do conhecimento em si, para isso foi utilizada a epistemologia genética de Jean Piaget. Ferreiro (2011) dialoga com a teoria de Piaget (1970) que sistematiza os estágios de desenvolvimento humano: pré-operatório, sensório motor, operatório concreto e operatório formal.

O objetivo foi, portanto, estabelecer relações entre todos esses estudos, demonstrando que eles dialogam entre si, e que é possível possibilitar que os alunos atravessem o processo de aquisição de escrita, construindo sua própria compreensão e construindo hipóteses possibilitadas por práticas lúdicas, que sensibilizam o sujeito que aprende, e brincadeiras, que permitem a mais pura expressão infantil.

Além disso, pareceu necessário trazer algumas sugestões dessas práticas alfabetizadoras lúdicas e de brincadeiras, com ênfase no modelo de aprendizagem construtivista, para clarear e fortalecer a importância de o professor compreender o processo de construção das abstrações cognitivas acerca do símbolo e do código e da função social da língua.

Parece se fazer necessário esclarecer que, certamente, não há uma “receita de bolo” ou um “manual de instruções” a ser seguido. E não é essa a intenção do presente trabalho. Se trata de orientações, ponderações e questionamentos que provocam reflexões acerca da prática educativa do professor alfabetizador. É necessário que o sujeito professor esteja constantemente repensando e criticando sua práxis pedagógica e seu fazer docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Tiago. **O governo da infância: o brincar como técnica de si**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 152-166, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400013#:~:text=A%20etimologia%20da%20palavra%20brincar,pular%20\(Machado%2C%202003\)](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400013#:~:text=A%20etimologia%20da%20palavra%20brincar,pular%20(Machado%2C%202003)). Acesso em 26/03/23
- ANDRADE, Thaís Oliveira; SANDES, Cleize Araujo; OLIVEIRA, Roseneide Passos Vitorio de. **Contextos lúdicos: o sentido real de aprender brincando**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 19, 25 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/contextos-ludicos-o-sentido-real-de-aprender-brincando>. Acesso em 26/03/23.
- ANDREOZZI, Maria Luiza. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. Editora Olho d'água, São Paulo, 2007.
- ASSISTENCIALISMO. In MICHAELIS, dicionário online de Língua Portuguesa. Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=E9Bw>. Acesso em 26/03/23.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. EDUFBA, Salvador, 2009.
- BARCELLOS, Andréa Kerschner. **A construção do conceito de número através da ludicidade na educação infantil**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37683>. Acesso em: 03/09/23.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 16 ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.
- CARNEIRO, Maria Angela Barbato; DODGE, Janine. **A descoberta do brincar**. Editora Melhoramentos, São Paulo, 2007.
- FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Editora Artmed, Porto Alegre, 1999.

- FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. **Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2000.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Editora Instituto Piaget. São Paulo, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. Editora Cortez, São Paulo, 1998.
- LAJONQUIERRE, Leandro. **Piaget: notas para uma teoria construtivista da inteligência**. *Vértices da pesquisa em psicologia clínica, USP*, v. 8, n. 1. São Paulo, 1997.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ensinar, brincar e aprender**. Aprender caderno de filosofia e psicologia da educação, v. 9, n. 15. Bahia, 2015.
- MACHADO, J. P. (2003). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizonte.
- MONTEZINO, Livia Amarante. **Psicogênese da língua escrita: das hipóteses de escrita às atividades específicas para alfabetização**. São Paulo, 2022.
- MOTA, Sabrina de Souza; GOULART, Mariléia Mendes. **A ludicidade na Educação Infantil: importância e articulações**. Unisul, Santa Catarina, 2022.
- PAULA, Elaine. **A infância desapareceu ou o professor a escondeu?** Florianópolis, 2003.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança : imitação, jogo e sonho**. Zanar. Rio PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança : imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro : Zanar, 1978.de Janeiro : Zanar, 1978.
- POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais**. Editora Senac. Rio de Janeiro, 2012.
- SAISI, Neide Barbosa. **Concepção de criança como diretriz para a formação do educador**. São Paulo, 2022.
- SANTOS, Alusair de Souza. **Aprendendo e jogando na Educação Infantil**. Goiás, 2003.
- SILVA, Hiara Jane da. **A relevância do lúdico na Educação Infantil**. João Pessoa, 2018.

SOUZA, Daiane Lanes de; *et al.* **Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo a conquista do direito.** *In: IV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 2014, Santa Maria: AINPGP, 2014.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Editora Artmed. Porto Alegre, 2008.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1993.

