

## O LÚDICO NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO ENSINO INFANTIL

Keliane da Silva Oliveira<sup>1</sup>

Maria Fabíola dos Santos Araújo<sup>2</sup>

**Resumo:** O uso do lúdico no contexto da educação infantil corrobora para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa quando recria situações prazerosas de interação entre as crianças oportunizando a elas reviver situações de contato com o saber instituído. Dentro dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo refletir acerca da relevância que a prática pedagógica tem na construção e desenvolvimento de estratégias de ensino que possam apontar para uma interação satisfatória em torno da brincadeira nos espaços escolares. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de investigar como a ludicidade torna-se primordial ao processo de ensino/aprendizagem. Através do diálogo com autores como Kishimoto (2003); Vygotsky (1998); Santin (1994) e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), foi possível discutir sobre as concepções didáticas que ampliam as perspectivas de ensino no contexto da sala de aula e trazem para o ensino infantil, diferentes possibilidades de atuação docente, contribuindo para que o espaço da sala de aula se constitua enquanto lugar de transformação. Acredita-se assim, que as atividades lúdicas ocupam um lugar essencial no contexto da aprendizagem significativa por possibilitar interações intensas entre o saber e as vivências dos sujeitos, formalizando assim uma perspectiva pedagógica indispensável para o sucesso da prática nos primeiros anos escolares.

**Palavras-chaves:** Lúdico, Prática Pedagógica, Ensino Infantil, Aprendizagem Significativa

**Abstract:** The use of playfulness in the context of early childhood education supports the development of meaningful learning when it recreates pleasurable situations of interaction between children, giving them the opportunity to relive situations of contact with established knowledge. Within this perspective, the present study aims to reflect on the relevance that pedagogical practice has in the construction and development of teaching strategies that can point to a satisfactory interaction around play in school spaces. To this end, it was decided to carry out a bibliographic search in order to investigate how playfulness becomes paramount to the teaching / learning process. Through dialogue with authors like Kishimoto (2003); Vygotsky (1998); Santin (1994) and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (1998), it was possible to discuss the didactic conceptions that broaden the teaching perspectives in the classroom context and bring different possibilities of teaching activities to the children's education, contributing to that the classroom space becomes a place of transformation. Thus, it is believed that playful activities occupy an essential place in the context of meaningful learning as it enables intense interactions between knowledge and the subjects' experiences, thus formalizing an indispensable pedagogical perspective for the success of the practice in the first school years.

**Keywords:** Playful. Pedagogical Practice. Early Childhood Education. Meaningful Learning.

---

<sup>1</sup> Pesquisadora no campo da educação.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora de Fátima, sendo especialista em Educação pela Faculdade Sucesso – FACSU.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca da ludicidade no contexto da educação infantil, percebendo a prática pedagógica como essencial para que o uso da brincadeira tenha o sentido significativo e possa contemplar todo o processo de ensino aprendizagem.

As vantagens de trabalhar com brinquedos e brincadeiras na educação infantil são consolidadas na perspectiva de um ensino que envolva a diversidade e construa espaços cada vez mais acessíveis para os alunos. A manipulação dos objetos leva ao desenvolvimento do raciocínio, das habilidades sensório-motor além de interações importantíssimas para que a aprendizagem se concretize.

É nessa perspectiva que a prática docente corrobora com a construção dos momentos de aprendizagem quando inclui no dia a dia escolar, o uso da ludicidade elegendo o brinquedo como mediador entre crianças e o saber, desenvolvendo assim um ambiente de aprendizagem em que os alunos se sentem mais próximos do saber.

Kishimoto (2003) diz que o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções e essas reproduções ajudam na observação e no trabalho com a realidade, razão que ressignifica o lúdico enquanto estratégia de aprendizagem.

Por proporcionar à criança situações que desenvolvam a sua capacidade de deduzir e levantar questões, a brincadeira na sala de aula reafirma a ideia de que o contexto da educação infantil precisa ser dinâmico e plural, fatores fáceis de ser alcançados através do uso da brincadeira.

Nesse sentido, o trabalho traz apontamentos relevantes acerca da prática pedagógica no contexto da educação infantil, tendo como apoio teórico, estudo de autores que contribuem para o entendimento da temática, tais como Kishimoto (2002); Vygotsky (1998); Santin (1994), dentre outros que conseguem apresentar conceitos pertinentes à presença da ludicidade na educação.

Como perspectiva metodológica, o artigo se estrutura através da pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica para assim reunir elementos que possam embasar o entendimento sobre a temática, procurando oferecer meios para a construção da escrita de forma objetiva, uma vez que as pesquisas em torno da educação infantil sempre trazem um aporte didático muito proveitoso para a construção de estratégias docentes.

É um estudo que traz como justificativa a necessidade de perceber o ambiente da educação infantil como um lugar em constante e múltipla circulação de saberes e como tal, exige criatividade e disposição de todos que nele estão inseridos para assim garantir uma aprendizagem de fato significativa. O uso da brincadeira favorece essa interação porque ajuda a construir diálogos que permitem à criança se desenvolver através da participação e das trocas de experiência.

Para que essa dinâmica se concretize, surge a figura do professor como importante mediador, assumindo a responsabilidade de inserir a ludicidade no contexto de sua sala de aula através de estratégias docentes que possam facilitar o manuseio de brinquedos e a presença da brincadeira com objetivos bem definidos.

É assim que o planejamento deve ser percebido, como um espaço indissociável da ação docente para que o uso do lúdico não se perca numa prática vazia e possa assim direcionar o fazer docente para a consolidação das aprendizagens e a construção da prática docente.

## **1. A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A sala de aula é um espaço múltiplo e dinâmico onde muitas facetas se entrecruzam, permitindo a construção de diálogos carregados de significados que muito acrescentam à vivência dos alunos.

Por esse motivo, a ação docente deve conseguir dar conta dessa especificidade, desenvolvendo estratégias que sejam capazes de ampliar os saberes através de aprendizagens orientadas com objetivos claros que ampliam e norteiam os sujeitos na sua formação cognitiva e social.

Na educação infantil, tal perspectiva se amplia porque é o primeiro contato dos sujeitos com o saber institucionalizado, exigindo do professor estratégias que possam despertar nos alunos a disponibilidade de aprender e motivação para perceber a escola como um espaço agradável de crescimento e realização.

Para que tal realidade se concretize, é preciso planejar atividades que possam dar conta de toda dinâmica que circunda a infância, sendo a ludicidade um apoio indispensável para o desenvolvimento da prática docente. A brincadeira, associada aos objetivos de ensino, se caracteriza como o espaço ideal de ações pedagógicas para o sucesso na educação infantil.

Para Santini (1996), a ludicidade está relacionada à liberdade, criatividade, participação, imaginação e autonomia aspectos que auxiliam na construção de significados essenciais à infância.

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor de educação infantil se perceba enquanto mediador desse processo e construa sua prática apoiado em ações que tenham a ludicidade como ponto de partida, desenvolvendo um planejamento que possa dar conta das situações em que a brincadeira seja mote para a aprendizagem.

De fato, é necessário planejar e propor atividades brincantes adequadas aos diferentes espaços institucionais, trazendo para a sala de aula, jogos e brincadeiras que permitam o avanço no processo de aprendizagem.

Para Coutinho (2002, p. 99):

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. A representação de cenas do cotidiano pelas crianças

expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil. (Coutinho, 2002, p. 99).

É diante desse aspecto, que o planejamento no espaço escolar deve ser permeado por brincadeiras que possibilitem às crianças novas experiências e interações, pois é na infância que a brincadeira adquire um novo significado, quando as crianças se situam como parte do dia a dia da sala de aula e constroem seu próprio ponto de vista.

O professor de educação infantil deve ter esse cuidado, procurar desenvolver um planejamento que possa garantir esses momentos de aprendizagem aliado à ludicidade, percebendo os brinquedos como uma função educativa que possibilite às crianças, a apreensão de novos saberes ao mesmo tempo em que garanta momentos de interação com o mundo a sua volta.

Para Kishimoto (2002, p. 37):

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: 1. função lúdica; o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 2002 p. 37).

É assim que a relevância do lúdico no contexto da educação infantil, amplia o leque de possibilidades docentes e oportuniza ao professor, diversificar sua prática.

É uma ação que encontra respaldo nas políticas públicas como proposta de referência para a educação nacional como contempla o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (Brasil, 1998):

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem

habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical. (BRASIL, v. 3, p. 72).

Assim sendo, a presença da ludicidade no contexto da educação infantil, é fator de extrema relevância no desenvolvimento da prática pedagógica, exigindo do professor criatividade e disponibilidade para inovar e garantir aprendizagens significativas.

## **2. A BRINCADEIRA COMO ASPECTO SOCIAL DO INDIVÍDUO**

A infância enquanto época primordial para o processo de desenvolvimento infantil, proporciona à criança a possibilidade de explorar o ambiente a sua volta, construindo momentos de interação capazes de ampliar substancialmente a construção dos saberes.

A descoberta geralmente se dá através de situações lúdicas onde os sujeitos elaboram suas próprias suposições por meio dos contatos desenvolvidos nas brincadeiras e assim passam a vivenciar um potencial criativo que favorece à aprendizagem e ao desenvolvimento sócio cultural dos indivíduos.

Para Kishimoto (2002) as crianças que brincam aprendem a significar o pensamento dos seus parceiros por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição e de dimensões que integram a condição humana, razão pela qual a brincadeira precisa ser percebida como um espaço de construção social relevante na formação do sujeito.

Segundo Queiroz et al (2006, p. 169):

Para a maioria dos grupos sociais, a brincadeira é consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil. Historicamente, ela como lúdico sempre esteve presente na educação infantil, único nível de ensino que a escola deu passaporte livre aberto à iniciativa, criatividade, inovação por parte dos seus protagonistas.

De fato, o lúdico sempre esteve atrelado à ideia de infância de modo a ser um aspecto cultural percebido em diferentes contextos históricos, materializando uma característica que corrobora para a compreensão do pensamento e do desenvolvimento da criança por ser um elemento comum às interações dos sujeitos indistintamente.

Sant'Ana e Nascimento (2011) afirmam que na história antiga, o ato de brincar era desenvolvido pela família, até mesmo quando pais ensinavam os ofícios aos filhos. Já os povos primitivos davam à educação física uma importância maior, incentivando as crianças a aproveitarem o exercício dos jogos naturais.

Platão, em meados de 367 a. C., apontava a importância da utilização dos jogos para o aprendizado das crianças, afirmando que em seus primeiros anos de vida, meninos e meninas deveriam praticar atividades educativas juntos através dos jogos.

Esses aspectos levam ao entendimento de que o ato de brincar faz parte da percepção histórica da infância como momento de construção de saberes e desenvolvimento cognitivo, fator que enseja uma reflexão em torno das possibilidades de aperfeiçoamento do lúdico enquanto ferramenta de construção social das crianças.

Vygotsky (1998) evidencia o fato de que na brincadeira, a ação surge das ideias e não dos objetos. Tudo depende de como a criança possa atuar com esse objeto e essa ação é regida por regras latentes e implícitas, impregnada de significados sociais e culturais aos quais a criança se submete ao representar as situações criadas em sua imaginação.

Essa reconstrução é o que contribui para a formação do sujeito enquanto ser social, à medida que a criança expressa, cria, recria, modifica e atua nas suas situações imaginativas, vai elaborando seus conceitos de acordo com o meio em que vive, recriando sua realidade e assim se formando socialmente.

Sobre esse entendimento, Mochiutti (2007, p. 35) diz que:

As crianças reconstruem na brincadeira, as atividades que lhes são apresentadas como importantes e significativas, sejam recorrentes a momentos felizes ou não. Além disso, por meio da brincadeira as crianças expressam a compreensão que elas têm acerca do contexto em que vivem. Portanto, um dado objeto tem significado numa brincadeira e outro significado fora dela.

Esse conceito, possibilita refletir acerca das condições de reconstrução sociais possibilitadas através da brincadeira, percebendo o lúdico como uma estratégia de socialização muito pertinente ao trabalho didático a ser desenvolvido na educação infantil, uma vez que favorece múltiplos meios de interação. Esse aspecto requer uma busca mais aprofundada sobre a ideia de infância e suas implicações no contexto da construção social.

Mochiutti (2007) afirma que a visão da infância como construção social é recente. Somente a partir do século XVI é que a criança começa a ser vista como um ser social e se torna objeto de maior relevância dentro do contexto das instituições sociais. É a época em que a infância ganha contornos mais precisos e a sociedade passa a ter consciência da particularidade infantil.

Para Bujes (2001, p. 85) em meados do século XVII:

A criança passa a ser considerada como diferente do adulto, com necessidades específicas, tornando-se objeto do olhar do Estado e da ciência, da moral, da religião e da família (...) por ser maleável, pode ser moldada, por ser frágil necessita de tutela, por ser rude deve ser encaminhada à civilização, pela franqueza de juízo, precisará desenvolver a razão.

São esses conceitos que irão nortear o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, principalmente no que diz respeito aos modos de relacionar o lúdico à vivência infantil na perspectiva didática, e nesse sentido, as ideias de Friedrich Froebel (1782-1852) ganham consistência ao apontarem a brincadeira como uma atividade séria e valorizada dentro do contexto das possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

Sobre Froebel, Brougère (1998, p. 70) diz que:

(...) é o máximo teórico do jogo e seu mais ilustre realizador. De acordo com Froebel, a brincadeira é para a criança o mais alto grau de desenvolvimento, porque é a expressão do seu interior. Por meio do brincar, a criança prepara-se para o futuro, pois a brincadeira produz o cerne de todo o desenvolvimento humano, individual e pessoal.

De fato, as contribuições de Froebel possibilitaram uma ressignificação do jogo e das brincadeiras dentro do contexto do desenvolvimento infantil, ao compreender o aspecto do jogo, ele enfatizou sua importância para o desenvolvimento da criança destacando ser as situações lúdicas o caminho mais viável para a determinação de um processo educacional significativo e construindo assim métodos pedagógicos novos em que o professor pode perceber a brincadeira como parte inerente do desenvolvimento cognitivo a ser almejado pela ação docente.

As mudanças instituídas no espaço da sala de aula, possibilitaram a construção de percepções mais eficientes acerca da infância, da brincadeira e da educação infantil, formalizando um entendimento pedagógico centrado na busca de estratégias e materiais que pudessem estabelecer um novo contexto para o uso do lúdico no processo de ensino aprendizagem e assim fortalecer o ato educativo já nos primeiros anos escolares.

É dentro dessa perspectiva que a utilização dos recursos lúdicos deve ser percebida para além da distração, constituindo um espaço de criticidade, criatividade e consciência capaz de possibilitar na criança, entendimentos necessários à vivência em sociedade e o seu desenvolvimento enquanto sujeito.

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre com a forma transnacional em direção a algum conhecimento, que se define na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo. (Almeida, 1992, p. 13).

Nesse sentido, o uso da brincadeira deve ter por finalidade promover a interação social, o desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais dos alunos, construindo hábitos capazes de formar sujeitos preparados para viver em grupo, trocar ideias, saber ouvir e participar de coisas novas, respeitando regras e se posicionando de forma democrática.

É uma tarefa que exige do docente a compreensão do espaço escolar enquanto lugar de formação e de interação capaz de mudar realidades e nesse sentido, próprio ao uso de estratégias que possam levar o sujeito a se perceber envolto em uma sociedade onde tenha vez e voz, sabendo os momentos onde deva usá-los, é uma questão que aponta para a ressignificação da escola enquanto lugar de formação e o uso do lúdico como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento social.

### **3. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DO LÚDICO**

A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação de uma informação a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do aprendiz. Uma informação é aprendida de forma significativa, quando se relaciona as outras ideias, conceitos ou proposições relevantes e inclusivos que estejam claros e disponíveis na mente do aprendiz.

Entender como o processo de aprendizagem acontece é um fator primordial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple as necessidades dos alunos e consiga estabelecer uma relação direta entre o saber trazido pelos sujeitos e o conhecimento escolarizado. É preciso que o professor tenha consciência de que os conteúdos para serem realmente absorvidos pelos indivíduos devem estar conectados com aquilo que eles já sabem, ou seja, a escola precisa partir dos conceitos já formados para assim construir uma pedagogia com sentidos contextualizados.

Para Pelizzari et al (2002, p.38)

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas do conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Nesse processo, para haver uma aprendizagem que consiga representar elementos significativos para os alunos se faz necessário primeiro que o aluno tenha disposição para aprender para que o ato de aquisição não seja mecânico, segundo que os conteúdos ministrados contemplem um significado reconhecível dentro dos conhecimentos já instituídos.

Dentro dessa perspectiva, Ausubel (1980) inaugurou o conceito de aprendizagem significativa ao afirmar que esta modalidade de apreensão do conhecimento ocorre quando uma nova informação relaciona-se de modo não arbitrário com outra informação pré-existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Quando este fato ocorre, os dois conhecimentos, o novo e o antigo se entrelaçam de tal maneira que formam um terceiro, modificado e expandido.

Essa teoria constrói a compreensão de que a aprendizagem torna-se mais eficiente na medida em que leva em consideração os conhecimentos prévios dos sujeitos, fator pelo qual o professor necessita ter total percepção sobre o nível de seus alunos para assim formular uma prática eficiente.

Para Damasio & Melo (2013, p 72):

A principal sugestão de Ausubel para manipular a estrutura cognitiva do sujeito facilitando a existência de condições para que ocorra a aprendizagem significativa é a estratégia chamada por ele de organizador prévio. Esta estratégia pode ser constituída por materiais introdutórios apresentados antes do material instrucional em si, em um nível alto de generalização e abstração que serve de ponte entre o conhecimento prévio do sujeito e o campo conceitual que se pretende que ele aprenda significativamente. Organizadores prévios podem ser vistos como pontes cognitivas. Eles podem fornecer ideias norteadoras no campo conceitual a ser introduzido. Podem servir de ponto de apoio inicial quando o sujeito não possui os conceitos

necessários para que a aprendizagem significativa ocorra. Sua principal função é a de mostrar ao sujeito a relação entre o conhecimento que ele já tem e os novos que irão se apresentar em seguida.

O uso dos organizadores prévios revela a necessidade de interação entre professor e aluno, é um elemento que contribui para que ocorra a (re)construção do saber porque ocasiona aos sujeitos a busca por relações entre o que lhes é apresentado e o que já sabem a respeito. É um aspecto que aponta para a necessidade de um diálogo mútuo entre os saberes uma vez que os conceitos são assimilados dentro da estrutura cognitiva dos sujeitos contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade dentro de uma constante sistematização do conhecimento.

Sobre esses elementos, Moreira (2008 p. 24) coloca que

Os organizadores prévios podem tanto fornecer “ideias âncora” relevantes para a aprendizagem significativa do novo material, quanto estabelecer relações entre ideias, proposições e conceitos já existentes na estrutura cognitiva e aqueles contidos no material de aprendizagem, ou seja, para explicitar a relacionabilidade entre os novos conhecimentos e aqueles que o aprendiz já tem, mas não percebe que são relacionáveis aos novos. No caso de material totalmente não familiar, um organizador “expositivo”, formulado em termos daquilo que o aprendiz já sabe em outras áreas de conhecimento, deve ser usado para suprir a falta de conceitos, ideias ou proposições relevantes à aprendizagem desse material e servir de “ponto de ancoragem inicial”. No caso da aprendizagem de material relativamente familiar, um organizador “comparativo” deve ser usado para integrar e discriminar as novas informações e conceitos, ideias ou proposições, basicamente similares, já existentes na estrutura cognitiva.

Assim sendo, a noção de aprendizagem significativa definida e estruturada a partir do entendimento dos organizadores prévios contribui para o enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno porque aciona lembranças que os sujeitos têm de determinados assuntos, oportunizando uma nova aprendizagem. É uma modalidade que se pauta na descoberta e induz à

interação na medida em que os indivíduos constroem seu entendimento dialogando com sua capacidade de aprender.

Nesse sentido, Moreira et al (2008, p 20) conceitua a aprendizagem significativa como:

Relacionamento não arbitrário e substantivo de ideias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. É desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos (ou seja, suficientemente não arbitrários e relacionáveis de maneira não arbitrária e substantiva a sua estrutura cognitiva). É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados.

É um conceito pertinente porque aborda a necessidade de se estabelecer uma didática fundamentada na dinâmica e que valorize a percepção e o envolvimento dos alunos através do que é comum ao seu contexto social, pois a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilita-lo agir e reagir diante da realidade.

Dessa forma, torna-se válido afirmar que a aprendizagem significativa ao priorizar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para o contexto da sala de aula, abarca uma dimensão social pertinente na medida em que favorece aos sujeitos a possibilidade de estabelecer uma relação profícua entre o conhecimento que têm e o saber exposto pela escola. Esse aspecto revela uma intensão democrática porque não estabelece hierarquias entre os saberes, fator esse que enriquece a prática pedagógica.

De fato, o conhecimento prévio do aluno torna-se a variável de mais relevância para o estabelecimento das significações entre a realidade do educando e os saberes que lhes são apresentados. É uma interação que precisa ser estimulada para que se torne significativa e oportunize a ampliação dos conhecimentos.

Para Moreira et al (2008), a aprendizagem significativa é progressiva, os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo, a linguagem e a interação pessoal são muito importantes, fator que congrega diferentes perspectivas de ensino, tendo no aluno como ponto de partida da ação pedagógica.

O aprendiz não é um receptor passivo, ele deve fazer uso dos significados que já internalizou de maneira gradual para poder captar os significados dos materiais que julgar necessários ao seu conhecimento.

Para Pellizzari (2002, p. 38):

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (Pelizzari, 2002, p. 38).

Essa afirmativa põe em evidência as metodologias a serem utilizadas na sala de aula, permitindo que no cotidiano escolar, seja possível ao educando entrever a relação entre o que sabe e o que lhe é apresentado e o que necessita para melhorar sua vivência enquanto sujeito social.

Na educação infantil essa perspectiva se amplia ao descortinar a necessidade do professor estar em constante reflexão e observação no que tange ao comportamento e desenvolvimento de seu aluno. As crianças geralmente têm facilidade em realizar assimilações por essa razão é comum que estejam sempre dispostas a descobrir novas possibilidades de interação, ousando e testando o ambiente a sua volta.

Nesse sentido, a brincadeira passa a ser percebida cada vez mais como uma atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças,

promove a interação e a solução de conflitos, construindo novas formas de conhecer.

A importância da aprendizagem deve implicar na mesma ter um significado que auxilie o indivíduo na resolução de situações- problemas, uma vez que a capacidade do educando interagir, parte da assimilação de um novo conceito a um conceito aprendido anteriormente e aplica-los na solução de problemas complexos, partindo da própria interpretação.

É neste cenário que a atividade lúdica se consolida como estratégia primordial no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, oferecendo à criança novas possibilidades de interação e desafios. Os jogos, se utilizados com esse fim, favorecem a ampliação das perspectivas de acumulação de conceitos, pois desafiam o educando a testar diferentes soluções e nesse processo, fortalece a perspectiva de aprendizado.

Além dessas possibilidades, a participação em jogos e brincadeiras corrobora para a formação de atitudes sociais necessárias à aprendizagem tais como: respeito mútuo, cooperação, aceitação de regras, iniciativa pessoal dentre outras que formalizam situações cognitivas relevantes dentro do processo de aprendizagem.

Para Vygotsky (1998, p. 82-83):

A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberá trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade. (VIGOTSKY, 1998, p.82-83).

Essa afirmativa alia a brincadeira a um espaço de construção cognitivo e social necessário à aprendizagem significativa na medida em que favorece à criança diferentes meios de desenvolvimento e interações entre o que já sabe e o que lhe é apresentado.

De acordo com Freitas e Salvi (2016, p. 4):

No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao

tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais. (Freitas e Salvi, 2016, p. 4)

Dessa forma, a aprendizagem significativa enseja em si meios de interação que consigam dar conta da ligação entre o meio, a vivência do educando e aquilo que a escola pretende repassar como conhecimentos necessários ao desenvolvimento social, sendo a atividade lúdica um dos elementos mais pertinentes a esta realidade.

Santini (1996, p. 3) destaca que a ludicidade promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos”. Dessa forma, o lúdico estimula a singularidade do sujeito que a vivencia de modo que a ludicidade está associada a algo alegre e prazeroso com características que levam o aprendiz à plenitude da experiência e à valorização interpessoal, acionando capacidades que oportunizem ao educando, utilizar suas experiências e interagir com novos conhecimentos, ampliando a compreensão e sua prática no mundo que o cerca.

Nesse sentido, a utilização de jogos e brincadeiras na proposta da aprendizagem significativa deve ter um caráter pedagógico desenvolvido com a intenção explícita de provocar a construção de novos conceitos e despertar o desenvolvimento da habilidade operatória, uma aptidão ou capacidade cognitiva que possibilite a compreensão e intervenção do indivíduo bem como a construção de diferentes tipos de conexões entre o que sabe e o que está sendo estimulado a saber.

Assim, a ludicidade na construção e desenvolvimento da aprendizagem significativa se configura como uma estratégia de caráter desafiador tanto para o professor quanto para o educando que é levado constantemente a um

processo de (re)elaboração de seus conhecimentos, aprofundando suas habilidades e construindo novos caminhos de aprendizagem.

Segundo Ausubel (2003) para que ocorra a aprendizagem significativa, é indispensável que os alunos se disponham a aprender, para isso devem ser constantemente estimulados, realidade que ocorre quando a intenção dos alunos é entender o significado do que estudam, o que os leva a relacionar o conteúdo com aprendizagens anteriores, com suas experiências pessoais até conseguirem compreender a relevância do assunto para sua vivência.

Para tornar esse aspecto realidade, é preciso que o professor tenha condições de promover uma aprendizagem desafiadora, considerando todos os recursos possíveis e acionando a sua criatividade enquanto mestre.

O desenvolvimento da aprendizagem significativa aponta para a organização dos elementos que compõem a situação de ensino de forma que consiga motivar e desafiar o aluno. É nesse aspecto que o lúdico se configura em elemento essencial na formulação de estratégias didáticas condizentes com uma educação próxima à realidade do sujeito, favorecendo um diálogo científico e social entre conteúdo e realidade, solidificando as bases para um aprendizado que possibilite a apreensão do conteúdo para a vida toda.

Percebendo a motivação como uma realidade a ser construída pelo professor, é possível entender que esse aspecto deve se fazer presente em todas as etapas da aula para que o aluno perceba a escola como um espaço de construção do conhecimento, onde as trocas de experiências favoreçam seu crescimento social, cognitivo e cultural, razão pela qual as situações motivadoras nunca devem ser perdidas, mesmo quando o aluno estiver fora do ambiente escolar, pois é nesse tempo que ele se sentirá indagado a utilizar seus conhecimentos.

Motivar para aprender implica lançar mão de recursos não exclusivamente pontuais que obedeçam apenas a um momento determinado, pois envolver os alunos num processo de estudo não é suficiente despertar a sua atenção, mas é necessário, também, mantê-la desperta (LABURÚ 2006, p.385).

Quando o aluno se desperta para a aprendizagem significativa, ele consegue, por si só, ser capaz de compreender completamente o que o professor transmite em sala de aula, sendo ele portador de sua própria formação continuada, pois a formação foi significativa e fortalecida pela sua capacidade de aprender continuamente. É uma situação que exige da ação docente a responsabilidade de estar em constante processo de criação, configurando o ensino como uma realidade criativa tanto para o docente quanto para o aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presença da ludicidade no espaço da sala de aula de educação infantil contribui, entre outros aspectos, para proporcionar a interação entre a realidade e o pensamento das crianças. Tal interação, consolida um processo formativo de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

Nesse sentido, o presente artigo refletiu sobre o lúdico enquanto perspectiva docente, entendendo que o fazer pedagógico é decisivo para a construção de metodologias que possam dar conta de tal demanda.

É necessária uma discussão sobre o papel do professor e sua atuação na prática educativa, tendo como subsídio a reflexão e o entendimento sobre seu papel enquanto mediador de saberes para que assim, o uso do lúdico se consolide como uma ação pedagógica recorrente.

O professor deve considerar a criança como um ser único e em desenvolvimento, procurando considerar também as particularidades de cada aluno e procurando arregimentar meios para poder garantir as aprendizagens, razão que evidencia o lúdico como importante estratégia por poder considerar a faixa etária, a diversidade, os hábitos, a cultura, dentre outros aspectos que ampliam o poder de aprendizado.

A aprendizagem é fruto da interação entre aluno e educador, sendo este o responsável pela organização do processo, mediando saberes e construindo

significados para sua sala de aula, assimilando transformações e garantindo aprendizagens.

Dentro dessa perspectiva, foi possível entender que o brincar é uma atividade primordial na construção da autonomia da criança porque ajuda a desenvolver inúmeras habilidades, desta forma, os professores que atuam na educação infantil devem considerar o lúdico como uma estratégia primordial para a aprendizagem, preparando e desenvolvendo aulas que possam proporcionar esse contato entre sujeito e brinquedo com objetivos claros para que assim seja possível construir uma didática significativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo P. **Teoria e Prática em Psicomotricidade**. 6. ed. RJ: Walk Ed. 1992.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1. Ed., Lisboa-PT, Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002.

DAMASIO, Felipe. e MELO, Mauricio Dalpiaz. **A fundamentação teórica na teoria da aprendizagem significativa do projeto vencedor do concurso 'minha ideia dá um sala – 2012' da tv escola**. IN: Experiências em Ensino de Ciências V.8, No. 2, 2013.

FROEBEL, Friedrich. **O pedagogo dos Jardins da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**, São Paulo, Cortez, 3ª ed. 2002.

LABURÚ, Carlos Eduardo. **Fundamentos para um experimento cativante. Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, vol. 3, n. 3: p. 382-404, dez. 2006.

MOCHIUTTI, Solange. **A educação infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da escola de aplicação da UFPA**. Dissertação de Mestrado, 2007. Universidade Federal do Pará. Belém – PA, 2007.

MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da educação**. São Paulo: FTD, 2008.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em:  
[http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista\\_PEC/teoria\\_da\\_aprendizagem.pdf](http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC/teoria_da_aprendizagem.pdf) . Acesso em: 06/09/2020.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. In: *Revista Paidéia*, 16(34), 169-179, São Paulo, 2006.

SANTINI, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**, 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.