

A DIMENSÃO LÚDICA NA CRIANÇA E SEU *ESPAÇOTEMPO* NA ESCOLA

Léa Stahlschmidt P. Silva¹

Resumo

O texto discute o papel do lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com um dos princípios do programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” do Ministério da Educação, que afirma serem a ludicidade e o cuidado com as crianças condições básicas nos processos de ensino e aprendizagem. Conceitua o termo ludicidade e mostra as semelhanças e diferenças entre brinquedo, brincadeira e jogo, relacionando-os com a cultura. Por fim, ressalta a prática de atividades lúdicas no processo de alfabetização e, para isso, sugere o planejamento dessas atividades na rotina semanal e a avaliação dessas práticas.

Palavras-chave: Lúdico. Cultura. Alfabetização.

‘A pobreza de experiências impele o ser humano ‘a contentar-se com pouco, a construir pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda’.”

(Walter Benjamin, 1986)

A partir da epígrafe de Walter Benjamin, é possível pensar a pluralidade e a diferenciação de tempos e espaços nas rotinas ou jornadas nas escolas. Na leitura que fizemos do *site* do Pacto Nacional de Alfabetização, encontramos o item “Entendendo o Pacto de Alfabetização”, que se refere, entre outras coisas, aos quatro princípios que sustentam o

¹ Professora Associada aposentada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo/USP.

programa. O 4º princípio diz que a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Em torno desse princípio, será construída nossa reflexão (BRASIL, 2012).

Inicialmente, vamos pensar sobre como está se *construindo o tempo* na escola no período da alfabetização e como se *percebe o espaço* em que essas crianças são recebidas e educadas. É oportuno relembrar que a *construção do tempo* na escola e a forma como o *espaço é concebido* estão fortemente ligadas à ideia de como a criança pode ser vista. De acordo com a proposta de Gunilla Hallden (1991 *apud* GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 22), existe uma forma de olhar para duas diferentes percepções da criança, a saber: “a criança como projeto” e “a criança como ser”. No primeiro caso, a referência principal é a ideia de desenvolvimento da criança para o futuro, como “vir a ser”, conduzida pelos pais e pela sociedade. No segundo caso, a perspectiva é a do desenvolvimento da criança como indivíduo que tem capacidade para aprender e crescer, tendo os adultos como mediadores.

Na verdade, “há duas infâncias”. Uma está centrada nas etapas do desenvolvimento, no conhecimento especializado transmitido por professores. Nessa perspectiva, o sucesso de um programa de alfabetização seria mensurado pelo letramento precoce e/ou pela habilidade de seguir instruções dadas pelos adultos. A outra perspectiva é a da “infância como experiência, como acontecimento, como revolução, como resistência e criação” (KOHAN, 2007, p. 94). Essa traz a ideia de “desenvolvimento autônomo da criança com seus próprios impulsos para aprender” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 23).

Para Kohan (2007, p. 95), “somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias”. A primeira consolida, educa, conforme um modelo. De acordo com o grego clássico, refere-se ao tempo *Chrónos*, que “é a soma do passado, presente e futuro”. A última resiste aos modelos, diversifica, cria. Refere-se ao tempo *Aión*, que habita outra temporalidade, aquela que designa a intensidade

do tempo da vida humana, que não é linear nem sucessivo, “é a infância como intensidade”.

Se concordarmos com Kohan que somos habitantes do tempo *Chrónos* e do tempo *Aión*, como acontecem essas duas temporalidades na escola, no período da alfabetização? É dada a possibilidade de interromper o que está normatizado como ideal para as crianças e para o professor? Existe a possibilidade de se construírem novos inícios? Em contrapartida ao estabelecimento de objetivos rígidos que se relacionam à idade das crianças e que caracterizam o tempo *Chrónos*, existe o tempo *Aión* para criar, resistir, revolucionar e iniciar a vivência de novas e inusitadas experiências. Como podem ser percebidas essas duas temporalidades no espaço da alfabetização? Talvez possamos relacionar o tempo *Chrónos* com as metodologias utilizadas no processo de alfabetização, e a dimensão lúdica para caracterizar o tempo *Aión*.

LUDICIDADE. BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA

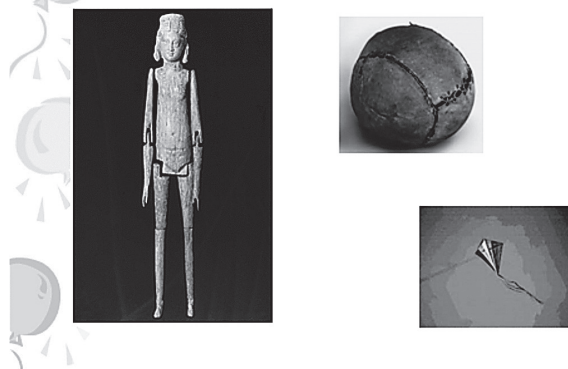
De acordo com Luckesi (2000), ludicidade são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude², em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa³, o conceito de lúdico está associado a jogo, brinquedo e brincadeira. São atividades lúdicas que comumente se manifestam na infância e na adolescência. Num enfoque sociológico, podemos dizer que as atividades lúdicas são responsáveis, em parte, pela transmissão da cultura de um povo, de uma geração para outra, tendo diferentes objetivos – ora são usadas para divertir, ora para socializar; também são usadas para ensinar, ou, ainda, promover a união de

² Plenitude: *s.f.* estado do que é inteiro, completo; totalidade, integralidade (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*).

³ Lúdico: *adj.* relativo a jogo, a brinquedo; qualquer objeto ou atividade que vise mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo; que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo; relativo à tendência ou manifestação (artística ou erótica) que surge na infância e na adolescência sob a forma de jogo (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*).

grupos. Já do ponto de vista pedagógico, as atividades são usadas como instrumentos para transmitir conhecimentos. Muitas delas são praticadas apenas com o corpo, como é o caso das danças, das cirandas, dos jogos de saltar, correr, esconder, pegar. Outras necessitam do objeto brinquedo, como a bola, a corda, a peteca, o pião, a pipa, entre outros.

Através dos tempos...



Alguns desses brinquedos já foram usados como instrumentos em rituais religiosos, como é o caso da bola, do arco, da roda de penas, da pipa e da boneca. Com o tempo, as crianças se apropriaram desses objetos e os transformaram em brinquedos (BENJAMIN, 1984). Assim, podemos dizer que não há brincar sem cultura.



Renoir(1841)

Com o tempo...



Quadro de Heitor dos Prazeres (1898)



Esses brinquedos foram industrializados. Até o século XIX, a indústria de brinquedos não existia; eram as oficinas e os artesãos que os fabricavam. Já no século XX, o lúdico também foi transformado em produto de consumo de alta rentabilidade. Assim, a história e a evolução do lúdico caminham junto com os grandes movimentos da humanidade, com a inovação e os avanços da tecnologia (PINTO, 2003).

É difícil responder quando a atividade lúdica é um brinquedo, jogo ou brincadeira. A brincadeira pode ser vista como o brinquedo em ação, porém nem sempre exige um objeto brinquedo para acontecer – como as cirandas, por exemplo. O jogo difere do brinquedo no que diz respeito às regras preexistentes e exige certas habilidades do jogador – como no caso do jogo de xadrez. Isso mostra a divergência de significações. Neste espaço, vamos sintetizar essa discussão acerca dos jogos, brinquedos e brincadeiras abordando as definições de Adriana Friedmann (2006, p. 17):

- Brinquedo: define o objeto de brincar, suporte para a brincadeira.
- Jogo: designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada que envolve regras.
- Brincadeira: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada.

É importante considerar as atividades lúdicas como um **processo**, porque elas não garantem um resultado anteriormente previsto. A motivação da criança para a brincadeira, para o jogo está na própria ação de brincar e não na obtenção de resultados. Isso precisa ser levado em consideração, quando a proposta de brincar e jogar na escola é a aprendizagem de determinados conteúdos curriculares. Nem sempre os objetivos previstos na proposta do jogo são alcançados, mas não podemos desconsiderar a importância que os jogos e brincadeiras têm no processo de aprendizagem da criança, seja na escola ou fora dela. Na realidade, sabemos que nem sempre obtemos os resultados esperados quando

desenvolvemos quaisquer atividades com os nossos alunos, sejam elas jogos, brinquedos ou brincadeiras ou situações nas quais o lúdico não esteja envolvido. No caso das atividades lúdicas, podemos entender melhor isso considerando que, de acordo com Kishimoto (2005), elas implicam:

- em *ação voluntária*: ligada ao desejo, considerando que a motivação é interna;
- no *prazer e desprazer*: “não quero mais brincar!”, diz o brincante ao se sentir frustrado no desenvolvimento da brincadeira;
- na *imaginação*: neste caso, é preciso acentuar que não é a imaginação que determina a brincadeira, mas são as condições que estão presentes na brincadeira que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela;
- na *improdutividade*: o que nem sempre é compreendido pelo adulto “– o que você fez hoje na escola?” “– só brincou?”, pergunta o adulto;
- no *envolvimento*: o lúdico tem energia, foco, exige concentração, atenção. É possível observar que, quando uma criança pequena está brincando e tentamos interrompê-la por algum motivo, ela não escuta e pode até solicitar que nos retiremos, se ainda não domina bem as regras de convivência.

Outra característica que podemos destacar na atividade lúdica, além de considerá-la um processo, é o tempo. Na brincadeira de esconde-esconde, existe uma *sequência temporal* nas crianças maiores; já as crianças menores não percebem isso e saem do esconderijo antes de serem encontradas (KISHIMOTO, 2005).

Além dessas especificidades encontradas nas brincadeiras, temos presente a *incerteza*, porque, numa situação imaginária, não há a certeza de aonde a criança quer chegar (KISHIMOTO, 2005). O ser brincante vai mudando as estratégias durante o processo. Isso lembra uma estratégia adotada por duas crianças que brincavam de casinha, um menino

e uma menina, e que não queriam incluir na brincadeira uma criança menor, que insistia em participar. A estratégia encontrada foi a de que a criança menor seria o bebê e que, por esse motivo, deveria ficar no berço. Assim, o bebê foi colocado para dormir numa rede, da qual não conseguia sair sozinho.

O comportamento de *competir* também pode estar presente ou ausente nas brincadeiras e jogos. Podemos citar, como exemplo, o jogo de damas, no qual percebemos a disputa para vencer o jogo entre os jogadores. Já na brincadeira de roda, há ausência dessa característica. Portanto, não há algo único e comum a todas as atividades lúdicas.

ATIVIDADES LÚDICAS E CULTURA: BRINCAR SE APRENDE

“As crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes”.

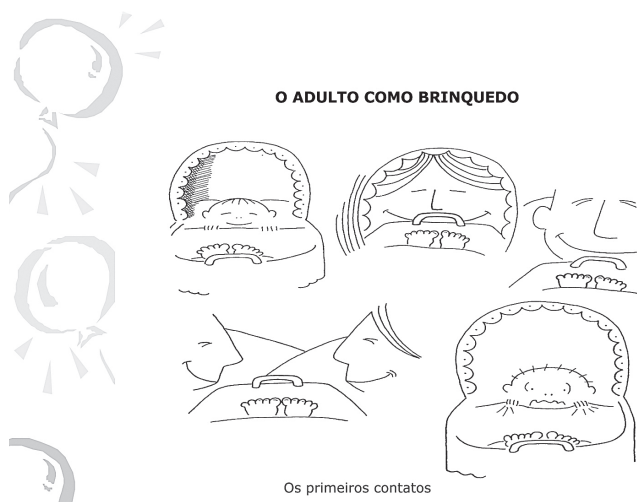
(Leontiev, 1998, p. 142)

O brinquedo, o jogo e a brincadeira não existem apenas para a espécie humana. Vários mamíferos se ocupam de simular perseguições e fazer explorações do meio, desligadas de objetivos de sobrevivência. Essas atividades são chamadas brincadeiras e estão voltadas para o aprendizado de determinados comportamentos. Gatinhos, por exemplo, passam muito tempo brincando de perseguirovelos de lã e bolas. Cachorros vão buscar a bola ou qualquer outro objeto que for lançado. A grande diferença é que os animais realizam essas ações por instinto, enquanto para os seres humanos o papel da sociedade e da cultura é fundamental. O conteúdo das brincadeiras e jogos está pautado na percepção que temos do mundo dos objetos humanos.

É a necessidade psicológica que motiva o lúdico. Não se pode brincar se não se deseja. Entretanto, esse desejo pode ser estimulado por outras pessoas, assim como pelo próprio ambiente, embora a ação do sujeito na brincadeira deva ser espontânea.

Para Brougère (2001), a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende a entrar no universo da brincadeira, a partir das relações que estabelece com o seu meio. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social, e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar; a brincadeira não é inata.

Assim, qual é a primeira brincadeira a que o bebê tem acesso?



Os primeiros contatos

TONUCCI, F. Com Olhos de Criança. Ed. ARTMED, 2003, p. 28.

A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela. Quando os adultos interagem com o bebê, o seu comportamento é fortemente influenciado por aquilo que a criança fez, faz ou irá fazer. Do ponto de vista da criança, o adulto é um objeto interessante enquanto é capaz de responder de maneira ativa, adaptável e contingente em relação às ações e às expectativas infantis. Incapaz de governar e controlar os eventos do mundo externo, pela sua limitada possibilidade de movimento e de apreensão, o adulto assume o papel de primeiro brinquedo, de primeiro “objeto” que a criança pode tentar dominar e colocar sob seu próprio controle.

Se o adulto é o primeiro brinquedo, o objeto com o qual a criança pode experimentar o seu próprio poder, então as primeiras brincadeiras são constituídas por situações felizes compartilhadas por adulto e criança. O valor lúdico desses rituais com o bebê (conversações frente a frente, gestos e palavras trocados no momento da higiene, da refeição, do banho, antes de dormir) consiste no alto grau de previsibilidade para a criança, que torna esses rituais tranquilizadores. À medida que o bebê se desenvolve, a atenção dele se dirige a tudo aquilo que está ao alcance de suas mãos, ao que é possível fazer com as mãos. Ele passa a brincar com o próprio corpo. Mais tarde, a brincadeira do “esconder e achar” com o adulto, nos seus aspectos cognitivos e afetivos, mostra a evolução do relacionamento com o objeto e que essa relação entre criança e objetos é dotada de qualidades sociais e de valores comunicativos. Os jogos tornam-se interativos – *triálogos* (a três) – o adulto amplia o próprio diálogo com a criança até incluir o brinquedinho, alternando, de forma rítmica, a voz, o gesto, ao balançar um chocalho. Há também a intervenção da criança pela vocalização e pelo olhar, ao deslocar a atenção do próprio rosto ou das próprias mãos para o objeto (brinquedinho). A partir desses jogos “a três”, a criança começa a apreciar e a utilizar o brinquedinho sem a ajuda do adulto e como forma de comunicação com o ambiente. São considerados como instrumentos de expressão. São linguagens.

Entretanto a experiência do brincar “não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura” (BORBA, 2011, p. 36). O brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar. Quando brinca, a criança toma como referência o conteúdo e a sequência da ação lúdica da vida real, do contexto em que vive. A brincadeira de vacinação a que se refere Leontiev (1998) é um exemplo disso.

As crianças brincavam de vacinação contra a varíola, e durante a brincadeira elas agiam da mesma forma que os adultos, quer dizer, elas realmente esfregavam a pele do braço “com álcool”; em seguida faziam um arranhão e depois friccionavam a “vacina”. O pesquisador interferiu na brincadeira e perguntou: “você gostariam que eu lhes desse álcool de verdade?” A proposta foi recebida com entusiasmo. “Vocês continuam vacinando enquanto eu vou buscar o álcool” disse o pesquisador; “vacinem primeiro e depois vocês poderão esfregar com o álcool de verdade”. Esta sugestão, todavia, era contra as regras do brinquedo e foi categoricamente rejeitada (p. 123-124).

Porém, é importante ressaltar que, na brincadeira, a criança vai além da repetição da situação real, ela reinventa, constrói outros conhecimentos, usa de diferentes estratégias no momento em que brinca. A situação lúdica, citada anteriormente, sobre a estratégia adotada por duas crianças que brincavam de casinha (um menino e uma menina) e que não queriam incluir na brincadeira uma criança menor pode ser um exemplo de que a criança reinventa, nos jogos de faz de conta, situações do mundo real. Quando não compreendemos as crianças enquanto produtoras de cultura, corremos o risco de produzir e planejar coisas para elas – seus brinquedos, a organização dos espaços, as propostas – a partir do modo como os adultos interpretam o mundo. Assim, é importante considerarmos que a cultura infantil é constituída por elementos da cultura do adulto que são ressignificados pelas crianças nas atividades lúdicas.

Considerando essas atividades como fontes de cultura e aprendizagem, torna-se necessário que nós, professores, procuremos aquilo que é específico das brincadeiras e jogos nas faixas etárias das crianças para a utilização deles no processo de aprendizagem, seja na alfabetização, seja na construção dos conteúdos de matemática e de outros componentes curriculares.

A brincadeira de faz de conta é característica da criança, a partir dos dois/três anos de idade; também é denominada por Leontiev (1998) de jogos de enredo (teatrinho) e dramatização, como uma forma possível de transição para

a atividade estética, com seu motivo característico que é o de afetar outras pessoas. Essas atividades indicam que a criança já pode representar, isso é, já possui a função simbólica. Representar significa poder tratar objetos ou pessoas como se fossem outras coisas em uma determinada situação. Substituí-los na brincadeira significa ter o poder de exercer as funções que o enredo da mesma exige. Por exemplo: um cabo de vassoura pode substituir um cavalo; na brincadeira de casinha, pode-se substituir o prato por uma folha grande de árvore e os talheres por pedaços de galhos de árvore; uma criança pode ser a mãe, o pai ou um médico. Isso exige a capacidade de abstração. Essa atividade continua existindo na criança do ensino fundamental, porém de forma diversificada. Ela utiliza as histórias, a literatura para construir os roteiros e representar, para brincar de teatro.

A principal mudança que ocorre no desenvolvimento do brincar nessa idade é que os jogos de faz de conta se transformam em jogos de regras nos quais a situação imaginária e o papel ainda estão presentes, mas de forma latente. O que está explícito são as regras. Como exemplos de jogos de regras temos, entre muitos outros, os jogos de varetas, dominó, material dourado, jogos de tabuleiros, como o xadrez e a dama. No faz de conta da criança de dois/três anos, ao contrário, a situação imaginária e o papel que está sendo representado estão explícitos e são as regras que aparecem de forma latente, como no exemplo dado por Leontiev (*op. cit.*) das crianças que brincavam de aplicar a vacina contra varíola. A vivência dessas atividades indica que a criança já possui a função simbólica, é capaz de imaginar e construir outros textos e estratégias a partir de situações lúdicas. Isso exige capacidade de abstração e esse tipo de brincadeira atua em benefício dessa conquista.



Peças de teatro baseadas em obras literárias



Os jogos de construção idealizados por Froebel* têm estreita relação com as brincadeiras de faz de conta. A manipulação e a expressão desse material levam a criança a criar os seus próprios jogos, suas próprias brincadeiras. É essencial prestar atenção aos diálogos das crianças quando brincam.



**Froebel – O criador dos jardins-de-infância. Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de compreendê-lo.*

BRINCAR E APRENDER: CRIANDO *ESPAÇOSTEMPOS* NA ESCOLA PARA AS ATIVIDADES LÚDICAS

A dimensão lúdica na criança e seu *espaçotempo* na escola

Como vimos anteriormente, a atividade lúdica possui um fim em si mesma, isso é, ela é diferente de uma atividade didática, não se destina à realização de um objetivo preestabelecido, não garante um resultado anteriormente previsto. Entretanto, quando o lúdico está presente na escola e até em situações fora da mesma, podemos perceber que ele faz uso de duas funções: a *função lúdica*, que possibilita o divertimento, o prazer e até o desprazer, quando é escolhida voluntariamente pela criança, e a *função educativa*, que ensina o indivíduo e busca resultados no tocante à aquisição de conhecimentos. O equilíbrio entre essas duas funções possibilita a aprendizagem de conteúdos curriculares. Por meio de atividades e estratégias de natureza lúdica que contemplem essas duas funções, as crianças realizam, constroem e se apropriam de conhecimentos das mais diversas ordens. Tais atividades possibilitam a construção de categorias e a ampliação de conceitos de várias áreas do conhecimento. Portanto, nesse aspecto, o lúdico assume um papel didático e pode ser explorado na escola, embora saibamos que eles trazem um saber em potencial que pode ou não ser ativado pelo aluno. Isso leva, muitas vezes, o professor a não utilizar os jogos e brincadeiras na escola. Porém, faz-se necessário ter a consciência de que situações envolvendo o lúdico não devem ser utilizadas como a única estratégia didática e nem garantem a apropriação dos conhecimentos visados.

Trabalhar conceitos abstratos por meio de jogos e situações-problema ajuda os alunos a encontrarem sentido nas exigências e demandas escolares. Para tanto é necessário um trabalho de intervenção por parte do profissional que acompanha as partidas, propondo desafios, pedindo análises, instigando a reflexão e ajudando os alunos a perceberem semelhanças entre os contextos do jogo e da escola. Ao criar essas situações lúdicas e atuar como mediador do processo de aprendizagem do aluno, o professor possibilita que o

mesmo encontre sentido naquilo que está aprendendo, seja a partir das relações criadas nessas situações ou naquelas que envolvem jogos no computador/internet e em outros recursos tecnológicos.

As crianças e os adolescentes de hoje são nativos do computador e da internet. Já os adultos são imigrantes. São relações muito diferentes. O tempo passado na internet pode ser voltado para o aprendizado e a aquisição de conhecimentos. Há diversos *sites* que incentivam o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, ampliando o seu universo cultural. Combinando informação com diversão, eles são, também, um excelente passatempo, e podem entreter e divertir os jovens e as crianças. “Há conteúdos muito ricos na internet, para todas as idades. Acessando *sites* adequados para a faixa etária, crianças e adolescentes poderão aproveitar o que há de melhor na rede”, diz Helena Cortês, professora da Faculdade de Educação da PUC-RS. É justamente por isso que os pais devem participar mais dessa navegação, dessa exploração do mundo, orientando os filhos e fazendo uma mediação durante os momentos em que eles usam o computador. Da mesma forma, na escola, os professores devem fazer a mediação, intervir, durante o uso do computador nas atividades lúdicas que têm como objetivo a aprendizagem de conteúdos curriculares.

A introdução dos jogos-brinquedos torna dinâmico o processo de alfabetização, diminuindo os exercícios que envolvem o treino, na maioria das vezes, mecânicos e repetitivos, cansativos e de pouca eficácia. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. O professor assume um papel preponderante ao intermediar as trocas entre as crianças, mas, principalmente, por potencializar os conflitos e criar outras situações extrajogo para a sistematização dos conhecimentos.

De acordo com Macedo (2005), se as atividades e as ações realizadas pelas crianças não produzem por si só a

aprendizagem, então qual é a vantagem de utilizar jogos como instrumento?

O jogo é um instrumento complexo, que aciona diferentes mecanismos do jogador (motores, afetivos, cognitivos e sociais), além de proporcionar um contexto cujo significado tem sentido imediato para os alunos e os mobiliza integralmente. Além disso, jogar viabiliza aprendizagens que podem ser aplicadas em diferentes situações (escolares ou não), como saber tomar decisões, antecipar, coordenar informações e comunicar ideias, só para citar algumas (MACEDO, 2005, p. 66).

Como aproveitar, então, na escola, o conteúdo educativo da atividade lúdica, sem ferir a espontaneidade? Planejar o jogo pedagógico e incluí-lo na rotina semanal são estratégias necessárias para conhecer suas instruções, quais as áreas que aborda e que favorecem a aprendizagem e/ou o aprofundamento de conceitos, as habilidades e quais procedimentos poderão ser desenvolvidos por meio do jogo. Além disso, prever como o mesmo será conduzido (individualmente, em duplas, em pequenos grupos, com a classe toda, com ou sem recursos auxiliares – com papel, lápis, material manipulativo, brinquedo). Considerar a adequação do jogo à faixa etária do aluno e fazer as adaptações necessárias no caso dos alunos com necessidades especiais e alunos que apresentem dificuldades durante o desenvolvimento do jogo. Oferecer materiais, espaços e tempos adequados para que o jogo e a brincadeira transcorram favoravelmente. Estimular a imaginação dos alunos, despertando ideias, questionando-os para que busquem soluções para os problemas. Evitar a ociosidade e também a pressa no desenvolvimento do jogo. O conhecimento e planejamento do jogo e das brincadeiras, bem como a avaliação do seu desenvolvimento com os alunos, são cuidados indispensáveis para a contribuição dos mesmos para a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Ao romper com a ideia de que a aprendizagem precisa ser considerada como algo sério e formal, precisamos reinventar nossas formas de atuar na escola. Fica aí o desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Ludicidade na sala de aula*. Ano 01, Unidade 04. Brasília, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias*. Ano 02, Unidade 04. Brasília, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Vamos brincar de reinventar histórias*. Ano 03, Unidade 04. Brasília, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo*. Educação do Campo, Unidade 04. Brasília, 2012.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BORBA, A. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época).

FRIEDMANN, A. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos*. O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, T. M. *Concepções e pesquisas do brincar*. Palestra proferida no XV Congresso de Educação Infantil – OMEP, Fortaleza, Ceará, 26-29 julho, 2005.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangereidade e ignorância*. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1998.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neurosses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org.). *Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINTO, M. R. *Formação e aprendizagem no espaço lúdico*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

TONUCCI, F. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: ARTMED.

THE RECREATIONAL ACTIVITIES DIMENSION IN THE CHILD AND HER SPACE/TIME AT SCHOOL

Abstract

The text discusses the role of recreational activities in the learning and development in accordance to one of the principles of the program “National Pact for Literacy at the Right Age” of the Ministry of Education. The program claims that these activities and care for children are basic conditions in the processes of teaching and learning. The text conceptualizes recreational activities term and shows the similarities and differences between toy, game and play relating them to culture. Finally, it emphasizes the practice of recreational activities in the literacy process and suggests the planning of these activities in the weekly routine as well as the evaluation of these practices.

Keywords: Recreational Activities. Culture. Literacy.

Data de recebimento: agosto 2014

Data de aceite: setembro 2014