



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

CAMPUS BACABAL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

DENISE SANDRIELY FREITAS DE ARRUDA

JACKELANE DE SOUSA SILVA

**A LUDICIDADE COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY: uma proposta pedagógica para a UEF**

Professora Maria Nogueira.

DENISE SANDRIELY FREITAS DE ARRUDA
JACKELANE DE SOUSA SILVA

**A LUDICIDADE COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY:** uma proposta pedagógica para a UEF
Professora Maria Nogueira.

Proposta pedagógica apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão –
UEMA, Campus Bacabal, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Esp. Gioconda Soares de Araújo Silva

Arruda, Denise Sandriely Freitas de.

A ludicidade como mediadora da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky: uma proposta para a UEF Professora Maria Nogueira / Denise Sandriely Freitas de Arruda, Jackelane de Sousa Silva. - Bacabal - MA, 2026. 83 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, 2026.

Orientadora: Profa. Esp. Gioconda Soares de Araújo Silva.

1. Ludicidade. 2. Aprendizagem. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Mediação pedagógica. 5. Desenvolvimento infantil. I. Silva, Jackelane de Sousa. II. Título.

CDU: 37.015.31(812.1)

DENISE SANDRIELY FREITAS DE ARRUDA

JACKELANE DE SOUSA SILVA

**A LUDICIDADE COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY: uma proposta pedagógica para a UEF**

Professora Maria Nogueira.

Proposta pedagógica apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão –
UEMA, Campus Bacabal, como pré-requisito para
obtenção do grau de Pedagogia Licenciatura.

Aprovado em: 16 / 07 / 2026

Nota: 9,5

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Esp. Gioconda Soares de Araújo Silva (Orientadora)

1º Examinador

2º Examinador

Dedicamos este trabalho, primeiramente, a Deus, por sua constante presença em nossas vidas e por nos conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada. Denise Sandriely Freitas de Arruda dedica esta conquista aos seus pais, Nilza Freitas de Arruda e Gilson Alves de Arruda, pelo amor, incentivo, confiança e apoio incondicional, e por sempre acreditarem em seu potencial. Jackelane de Sousa Silva dedica este trabalho aos seus pais, Aurea Pereira de Sousa e Jair Moreira Silva, por serem seu maior alicerce, fonte inesgotável de amor, apoio e incentivo em todos os momentos. A vocês, nosso eterno carinho e gratidão, pois esta conquista também é reflexo do amor, da dedicação e da confiança que sempre depositaram em nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por guiar meus passos, fortalecer minha fé e conceder-me sabedoria e perseverança para superar os desafios encontrados ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, Nilza Freitas de Arruda e Gilson Alves de Arruda, expresso minha mais profunda gratidão pelo amor incondicional, pelo apoio constante, pelos ensinamentos e por acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que eu próprio duvidei da minha capacidade. Vocês são minha maior inspiração e a base de todas as minhas conquistas.

Aos meus irmãos, Deives Freitas e Diego Freitas de Arruda, agradeço pelo companheirismo, pelo incentivo e por estarem ao meu lado em cada etapa desta trajetória.

Aos amigos que compartilharam esta caminhada, meu sincero agradecimento pela amizade, pela compreensão, pela torcida e por tornarem os desafios mais leves e as conquistas ainda mais significativas.

À minha orientadora, Professora Gioconda Soares de Araújo Silva, agradeço pela orientação, pelas valiosas contribuições, pela disponibilidade e pelo compromisso demonstrado durante a construção deste trabalho.

À instituição de ensino, expresso minha gratidão pela formação acadêmica proporcionada, pelo incentivo à produção do conhecimento e pelas oportunidades que foram essenciais para minha trajetória e para a concretização deste trabalho.

Denise Sandriely Freitas de Arruda

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sua presença constante em minha vida e por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, Aurea Pereira de Sousa e Jair Moreira Silva, expresso minha mais profunda gratidão pelo amor, pelo incentivo, pelo apoio incondicional e por acreditarem em meus sonhos em todos os momentos.

Às minhas irmãs, Antônia de Sousa Silva, Jackeline de Sousa Silva e Juliana de Sousa Silva, agradeço pelo carinho, pelo companheirismo e pelo apoio constante durante esta trajetória.

Aos amigos que compartilharam esta caminhada, meu sincero agradecimento pela amizade, pelo incentivo e por estarem presentes nos momentos de desafios e conquistas.

À nossa orientadora, Professora Gioconda Soares de Araújo Silva, minha gratidão pela dedicação, orientação, paciência e valiosos ensinamentos, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À instituição de ensino, agradeço pela formação acadêmica proporcionada e pelas oportunidades que contribuíram significativamente para meu crescimento pessoal e profissional, tornando possível a concretização deste trabalho.

Jackelane de Sousa Silva

“Nos tornamos nós mesmos através dos outros”

Vygotsky (1984, p.56)

RESUMO

Esta pesquisa analisa como a ludicidade atua como mediadora da aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Parte-se da compreensão de que o brincar constitui uma atividade culturalmente mediada, capaz de favorecer a construção de conhecimentos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação da cultura por meio das interações sociais. O estudo teve como objetivo analisar de que maneira as práticas lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira, no município de Bacabal - MA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti - qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo, fundamentada nas contribuições de Vygotsky, Leontiev, Luria, Rego e Kishimoto. Para a produção dos dados foram utilizados a observação participante, o diário de bordo, a entrevista semiestruturada com a professora regente e a aplicação de questionário aos estudantes. A análise evidenciou que a ludicidade, quando planejada com intencionalidade pedagógica, favorece a participação ativa dos estudantes, fortalece as interações sociais, amplia as possibilidades de mediação docente e potencializa a construção coletiva do conhecimento. Os resultados também demonstraram que as atividades lúdicas contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, da linguagem, da imaginação, da atenção, da memória e da cooperação, aproximando as práticas observadas dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Conclui-se que a ludicidade não deve ser compreendida como recurso complementar ou exclusivamente recreativo, mas como princípio organizador da prática pedagógica, capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Ludicidade. Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural. Mediação Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study analyzes how playfulness acts as a mediator of learning among second-grade elementary school students from the perspective of Vygotsky's Cultural-Historical Theory. It is based on the understanding that play is a culturally mediated activity capable of promoting knowledge construction, the development of higher psychological functions, and the appropriation of culture through social interactions. The objective of the study was to analyze how playful practices contribute to the teaching and learning process in a second-grade class at UEF Professora Maria Nogueira, located in Bacabal, Maranhão, Brazil. The research adopted a qualitative approach, combining bibliographical and field research, and was grounded in the theoretical contributions of Vygotsky, Leontiev, Luria, Rego, and Kishimoto. Data were produced through participant observation, a field diary, a semi-structured interview with the classroom teacher, and questionnaires administered to the students. The analysis showed that playfulness, when intentionally integrated into pedagogical planning, promotes students' active participation, strengthens social interaction, enhances pedagogical mediation, and supports the collective construction of knowledge. The findings also revealed that playful activities contributed to the development of autonomy, language, imagination, attention, memory, and cooperation, corroborating the assumptions of the Cultural-Historical Theory. It is concluded that playfulness should not be understood as a complementary or merely recreational resource, but rather as a guiding principle of pedagogical practice, capable of fostering meaningful learning and promoting the integral development of children in the early years of elementary education.

Keywords: Playfulness. Learning. Cultural-Historical Theory. Pedagogical Mediation. Child Development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Caixa surpresa com recursos pedagógicos.....	60
FIGURA 02: Construção coletiva de narrativas e atividades lúdicas.....	61
FIGURA 03: Jogo das sílabas	62
FIGURA 04: Correspondência numérica	63
FIGURA 05: Associação das cores	64

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 01.....	43
GRÁFICO 02: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 02.....	44
GRÁFICO 03: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 03.....	45
GRÁFICO 04: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 04.....	45
GRÁFICO 05: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 05.....	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM HUMANA	18
3. A LUDICIDADE COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	27
3.1 A imaginação como fundamento da atividade lúdica na perspectiva histórico-cultural	33
4. METODOLOGIA	39
4.1 Tipo de estudo	39
4.2 Local e período de estudo	39
4.3 População do estudo	39
4.4 Instrumentos de estudo e coleta de dados	39
4.5 Banco e análise dos dados	40
4.6 Aspectos éticos e legais	40
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	41
6. NARRATIVAS LÚDICAS: Uma proposta pedagógica na perspectiva histórico-cultural	47
6.1 A mediação pedagógica no contexto da prática docente.....	47
6.2 Contribuições da ludicidade para a aprendizagem na turma investigada ...	52
6.3 Narrativas Lúdicas: sistematização da proposta pedagógica	58
7. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	62
7.1 Jogo das sílabas	62
7. 2 Correspondência numérica	63
7.3 Associação das cores.....	64
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE A	69
APÊNDICE B	77
APÊNDICE C	78
ANEXO A	81
ANEXO B.....	82

1. INTRODUÇÃO

As discussões acerca da ludicidade no contexto educacional têm assumido crescente relevância nas últimas décadas, sobretudo em virtude das transformações ocorridas nas concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse cenário, o brincar deixou de ser compreendido apenas como uma atividade recreativa para ser reconhecido como uma importante prática cultural e pedagógica, capaz de favorecer a construção de conhecimentos, a socialização e o desenvolvimento das múltiplas potencialidades da criança. Tal compreensão torna-se ainda mais significativa quando se considera a inserção dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que frequentemente ocorre uma ruptura entre as práticas lúdicas vivenciadas na Educação Infantil e as exigências de uma escolarização mais sistematizada.

Embora a legislação educacional brasileira e diversos estudos na área da educação defendam a permanência do brincar como elemento constitutivo da experiência escolar, observa-se que muitas instituições ainda privilegiam metodologias centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, reduzindo os espaços destinados à imaginação, à interação e à experimentação. Em consequência, a ludicidade passa a ser vista, em alguns contextos, como uma atividade secundária ou complementar, desvinculada dos processos de aprendizagem. Entretanto, tal perspectiva desconsidera que a criança continua sendo sujeito de experiências, de descobertas e de construções simbólicas, mesmo após sua entrada no Ensino Fundamental.

É justamente nesse contexto que a teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Semionovich Vygotsky adquire relevância para a compreensão dos processos educativos. Ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais, o autor desloca o foco da aprendizagem para as relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio social. Sob essa ótica, o conhecimento não é concebido como algo transmitido de forma passiva, mas como resultado de processos de interação, mediação e apropriação cultural.

Dessa forma, as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas assumem papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores, uma vez que possibilitam à criança agir para além de seu nível de desenvolvimento real, explorando

situações imaginárias, estabelecendo regras, construindo significados e ampliando suas formas de compreender o mundo.

Partindo dessa compreensão, emerge a necessidade de refletir sobre a presença da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre suas contribuições para o processo de aprendizagem. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente diante das experiências observadas na Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira, localizada no município de Bacabal-MA, onde foi possível identificar práticas pedagógicas que incorporam jogos, atividades interativas e momentos de participação coletiva como estratégias de ensino. Tais experiências demonstram que o brincar, quando planejado com intencionalidade pedagógica, constitui um importante recurso para promover a participação ativa dos estudantes e favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas.

As observações realizadas durante a pesquisa de campo evidenciaram que as experiências lúdicas despertam maior envolvimento dos estudantes, fortalecem a interação entre os pares e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento por meio da mediação docente e das relações estabelecidas no contexto escolar. À luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, essas práticas favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e potencializam a aprendizagem ao criar situações em que os alunos avançam para além do que conseguiriam realizar individualmente. Nesse contexto, emerge o seguinte questionamento: de que maneira a ludicidade atua como mediadora da aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky?

A escolha dessa temática justifica-se pela relevância social, educacional e científica que a discussão assume na contemporaneidade. Socialmente, porque contribui para a valorização da infância e para a defesa do direito das crianças de aprenderem por meio de experiências significativas e contextualizadas. Educacionalmente, porque possibilita refletir sobre práticas pedagógicas capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem participativos. Cientificamente, porque amplia as discussões acerca das contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão da ludicidade como instrumento de mediação pedagógica nos anos iniciais da escolarização.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a ludicidade atua como mediadora da aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino

Fundamental na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Para alcançar tal propósito, busca-se compreender os fundamentos da teoria histórico-cultural relacionados ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem; discutir as contribuições da ludicidade para o contexto educacional; identificar as práticas lúdicas desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental; analisar as percepções da professora e dos estudantes acerca dessas práticas; e relacionar os dados produzidos na pesquisa de campo aos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo.

Intitulada *A Ludicidade como Mediadora da Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky: uma proposta aplicada na UEF Professora Maria Nogueira*, esta investigação encontra respaldo principalmente nas contribuições teóricas de Vygotsky, especialmente nos conceitos de mediação, linguagem, interação social e Zona de Desenvolvimento Proximal. Além disso, dialoga com os estudos de Luria e Leontiev, colaboradores da abordagem histórico-cultural, bem como com autores que discutem a infância, o brincar e a ludicidade no contexto educacional, entre eles Teresa Cristina Rego, Kishimoto, Gobbi e Pinazza. Também são considerados documentos educacionais que reconhecem a importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento integral da criança.

No que se refere aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo. A investigação fundamenta-se na análise de obras clássicas e contemporâneas relacionadas à teoria histórico-cultural e à ludicidade, articulando tais referenciais aos dados produzidos durante a pesquisa realizada na UEF Professora Maria Nogueira. Para a produção dos dados foram utilizados procedimentos como observação participante, elaboração de diário de bordo, entrevista semiestruturada com a professora regente e aplicação de atividades junto aos estudantes da turma investigada, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade estudada.

A organização deste trabalho estrutura-se em três capítulos articulados entre si. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos da teoria histórico-cultural, discutindo os conceitos centrais desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. O segundo capítulo aborda a ludicidade como elemento constitutivo da prática pedagógica, refletindo sobre o papel do brincar, dos jogos e das atividades lúdicas nos processos educativos. Por fim, o terceiro capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos

durante a pesquisa de campo, estabelecendo relações entre as observações realizadas, as falas da professora, as atividades desenvolvidas com os estudantes e os pressupostos teóricos que sustentam a investigação.

Desse modo, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as reflexões acerca da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando seu potencial como instrumento de mediação pedagógica e como elemento essencial para a construção de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM HUMANA

Compreender os processos de aprendizagem implica, necessariamente, compreender a forma como o ser humano se constitui enquanto sujeito histórico, social e cultural. Ao longo da história da educação e da psicologia, diferentes perspectivas buscaram explicar como ocorre o desenvolvimento humano e quais fatores influenciam a construção do conhecimento. Durante muito tempo, predominou a compreensão de que o desenvolvimento era determinado principalmente por fatores biológicos ou maturacionais, atribuindo-se pouca relevância às relações sociais e às experiências culturais vivenciadas pelos indivíduos.

Em contraposição a essas perspectivas, Lev Semionovich Vygotsky desenvolveu uma abordagem que revolucionou a compreensão acerca do desenvolvimento humano ao defender que a aprendizagem não pode ser analisada de forma isolada do contexto histórico e social em que o sujeito está inserido.

A teoria histórico-cultural surge em um contexto de intensas transformações sociais ocorridas na União Soviética após a Revolução de 1917. Inserido nesse cenário, Vygotsky buscou compreender de que maneira os indivíduos se desenvolvem e constroem conhecimentos por meio das relações estabelecidas com outros sujeitos e com a cultura. Sua preocupação não se restringia à explicação dos processos psicológicos, mas também à compreensão de como a educação poderia contribuir para a formação humana. Nesse sentido, sua obra apresenta uma ruptura significativa com as concepções que compreendiam o desenvolvimento como resultado exclusivo da herança biológica ou da simples acumulação de experiências individuais.

Segundo Rego (1995), uma das maiores contribuições da teoria histórico-cultural reside na compreensão de que o desenvolvimento humano não pode ser explicado a partir de características individuais isoladas nem reduzido a fatores biológicos. Para a autora, a constituição psicológica dos sujeitos ocorre por meio das relações estabelecidas com o meio social e cultural, de modo que a aprendizagem e o desenvolvimento passam a ser compreendidos como processos profundamente interdependentes. Nessa perspectiva, a criança não é vista como receptora passiva de estímulos, mas como sujeito ativo que se desenvolve na medida em que participa

das práticas sociais e se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, a cultura deixa de ser compreendida como mero conjunto de costumes e tradições para assumir papel constitutivo no desenvolvimento humano. Isso significa que as formas de pensar, agir e interpretar a realidade não são produzidas exclusivamente pelas características biológicas dos indivíduos, mas construídas historicamente por meio das experiências sociais. Conforme defendem Luria, Vygotsky e Leontiev (2010), é por intermédio da apropriação dos instrumentos culturais e dos sistemas simbólicos elaborados pela humanidade que o sujeito desenvolve capacidades especificamente humanas. Dessa forma, a cultura não atua apenas como cenário do desenvolvimento, mas como elemento fundamental para sua constituição.

Ao discutir essa questão, Vygotsky afirma que as funções psicológicas superiores possuem origem social antes de se tornarem individuais. Sobre esse aspecto, destaca:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos distintos. Primeiro aparece no plano social e depois no plano psicológico. Inicialmente surge entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e, posteriormente, no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica (Vygotsky, 1991, p. 64).

A reflexão proposta pelo autor evidencia que o desenvolvimento não ocorre de dentro para fora, como defendiam algumas correntes psicológicas de sua época. Ao contrário, os processos mentais superiores surgem inicialmente nas relações estabelecidas entre os indivíduos para, posteriormente, serem internalizados. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser compreendida como um fenômeno exclusivamente individual e passa a ser entendida como resultado de processos de interação e mediação social.

A compreensão de que o desenvolvimento humano possui origem nas relações sociais implica uma mudança significativa na forma de interpretar o papel da educação escolar. Se as funções psicológicas superiores não emergem espontaneamente, mas são construídas nas interações mediadas pela cultura, a escola deixa de ocupar uma posição secundária no processo de desenvolvimento e passa a constituir um espaço privilegiado de produção de novas formas de pensamento. Essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e

atribui ao ensino uma função intencionalmente formadora, capaz de impulsionar processos de desenvolvimento que ainda não se consolidaram plenamente.

Essa mudança de compreensão também altera a maneira como se interpreta a atuação docente. O professor deixa de ser concebido como aquele que apenas apresenta informações e assume a condição de mediador das experiências de aprendizagem. Sua intervenção passa a consistir na criação de situações que desafiem os estudantes intelectualmente, favoreçam a cooperação entre os pares e ampliem as possibilidades de construção coletiva do conhecimento. Sob essa perspectiva, ensinar significa organizar experiências capazes de promover avanços qualitativos no desenvolvimento humano, e não apenas verificar a reprodução de conteúdo previamente ensinados.

Ao interpretar essa concepção, Rego (1995) ressalta que a mediação pedagógica não representa uma simples estratégia metodológica, mas constitui um princípio estruturante da aprendizagem escolar. Isso significa reconhecer que o conhecimento produzido em sala de aula resulta da articulação entre os sujeitos, os instrumentos culturais e as práticas educativas organizadas pelo professor. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser compreendida como uma atividade individual para assumir caráter essencialmente social, reafirmando uma das principais contribuições da teoria histórico-cultural para o campo da educação.

A noção de mediação constitui um dos conceitos centrais da teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, a relação entre o sujeito e o mundo não ocorre de maneira direta, mas é mediada por instrumentos e signos construídos culturalmente. Os instrumentos estão relacionados às ações humanas sobre o meio físico, enquanto os signos atuam sobre os processos psicológicos, possibilitando a organização do pensamento, da memória, da atenção e da linguagem.

Ao aprofundar essa discussão, Luria destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente ligado ao uso dos sistemas simbólicos criados pela humanidade. A linguagem, nesse contexto, ocupa posição privilegiada, pois possibilita ao indivíduo organizar o pensamento, comunicar experiências e construir significados acerca da realidade. Não se trata apenas de um instrumento de comunicação, mas de um elemento estruturante da própria atividade mental.

Essa compreensão permite perceber que a aprendizagem ultrapassa a simples memorização de conteúdos escolares. Aprender significa apropriar-se dos

conhecimentos culturais produzidos historicamente e ressignificá-los a partir das experiências vividas. É justamente nesse processo que a escola assume papel fundamental, uma vez que se constitui como espaço privilegiado de socialização dos saberes sistematizados.

Para Vygotsky, a aprendizagem escolar possui importância singular porque introduz a criança em formas mais complexas de pensamento. Enquanto os conceitos espontâneos são construídos nas experiências cotidianas, os conceitos científicos demandam intervenções pedagógicas intencionais capazes de promover novas formas de raciocínio. Nesse sentido, o trabalho educativo não pode ser reduzido à transmissão mecânica de informações, mas deve criar condições para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky apresenta uma das contribuições mais relevantes de sua teoria: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Tal conceito surge como crítica às avaliações que consideravam apenas aquilo que a criança conseguia realizar sozinha. Para o autor, essa perspectiva oferecia uma compreensão limitada do desenvolvimento, pois ignorava as potencialidades que poderiam emergir mediante a intervenção de outros sujeitos.

Em sua formulação clássica, Vygotsky afirma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p. 97).

A partir dessa concepção, o desenvolvimento passa a ser compreendido não apenas pelo que a criança já sabe fazer sozinha, mas também por aquilo que é capaz de realizar com auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes. Consequentemente, a atuação do professor ganha centralidade no processo educativo, pois sua função não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas em criar situações de aprendizagem que possibilitem avanços no desenvolvimento dos estudantes.

Convém destacar que a Zona de Desenvolvimento Proximal não deve ser compreendida como um conceito destinado exclusivamente à avaliação das capacidades infantis. Sua relevância para o campo educacional reside justamente na possibilidade de orientar o planejamento das práticas pedagógicas. Quando o

professor identifica aquilo que a criança já realiza de forma autônoma e aquilo que consegue realizar mediante auxílio, torna-se possível organizar intervenções mais adequadas às suas necessidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, ensinar deixa de significar apresentar conteúdos de maneira uniforme e passa a envolver a criação de experiências que considerem as potencialidades individuais de cada estudante.

Essa compreensão revela que a aprendizagem não ocorre de maneira homogênea entre os sujeitos. Em uma mesma sala de aula convivem estudantes com diferentes repertórios culturais, diferentes experiências e distintos níveis de desenvolvimento. Consequentemente, práticas pedagógicas pautadas apenas na exposição oral ou na repetição mecânica de exercícios tendem a limitar as possibilidades de aprendizagem daqueles que necessitam de maiores oportunidades de mediação. Em contrapartida, estratégias que favorecem o diálogo, a cooperação e a resolução coletiva de problemas ampliam significativamente as possibilidades de desenvolvimento defendidas por Vygotsky.

Rego (1995) ressalta que a mediação pedagógica assume papel decisivo nesse processo, uma vez que permite a ampliação das capacidades cognitivas dos alunos. Por meio das intervenções do professor, das interações estabelecidas em sala de aula e das atividades desenvolvidas coletivamente, os estudantes têm a oportunidade de acessar conhecimentos que ainda não conseguiriam construir de forma autônoma.

Nesse contexto, a aprendizagem passa a ser concebida como um fenômeno essencialmente social. As interações entre professor e aluno, bem como as relações estabelecidas entre os próprios estudantes, constituem importantes oportunidades para a construção de novos conhecimentos. Ao compartilhar experiências, discutir ideias, resolver problemas coletivamente e participar de atividades colaborativas, os sujeitos ampliam suas possibilidades de desenvolvimento.

Essa compreensão permite reconhecer que o ambiente escolar exerce influência direta na constituição das capacidades cognitivas dos estudantes. Não é apenas a presença do conteúdo escolar que promove a aprendizagem, mas a forma como esse conteúdo é organizado pedagogicamente e mediado pelo professor. Assim, as experiências proporcionadas em sala de aula tornam-se fundamentais para que os estudantes avancem em seu desenvolvimento, especialmente quando envolvem situações de diálogo, resolução coletiva de problemas e participação ativa.

Sob essa perspectiva, ensinar significa criar oportunidades para que os alunos estabeleçam relações significativas com os conhecimentos científicos, transformando-os em instrumentos para compreender e interpretar a realidade.

Dessa forma, a escola deixa de ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos e passa a constituir um ambiente de interação, mediação e produção de conhecimentos, no qual professores e estudantes participam ativamente da construção da aprendizagem.

Essa perspectiva também dialoga com as contribuições de Leontiev, para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade. Segundo o autor, o indivíduo se apropria da cultura ao participar ativamente das práticas sociais existentes em seu contexto. Assim, aprender não significa apenas receber informações, mas envolver-se em ações concretas que permitam atribuir significado aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Além disso, as contribuições de Leontiev permitem compreender que a aprendizagem adquire significado quando o estudante participa ativamente das atividades propostas e estabelece relações entre os conhecimentos escolares e sua realidade. Isso evidencia que o processo educativo não se resume à assimilação de informações, mas envolve a participação do sujeito em práticas sociais mediadas pela cultura. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar devem favorecer a investigação, a cooperação e a resolução de problemas, criando condições para que o estudante atribua sentido ao conhecimento e o incorpore às suas experiências.

Nessa direção, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola assumem papel decisivo, pois oferecem experiências mediadas que possibilitam ao estudante transformar conhecimentos socialmente produzidos em instrumentos para compreender a realidade e atuar sobre ela.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender a relevância das práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes. Quando a criança é colocada diante de situações que exigem diálogo, cooperação, imaginação e resolução de problemas, cria-se um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento. Nesse processo, o conhecimento deixa de ser um produto acabado para tornar-se resultado de uma construção coletiva mediada pelas relações sociais.

Dessa forma, compreende-se que as contribuições de Leontiev reforçam a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de

conteúdos e promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. À luz da teoria histórico-cultural, o conhecimento é construído por meio da interação entre o sujeito, a cultura e a mediação do professor, evidenciando que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno participa de experiências que articulam teoria e prática. Essa compreensão fundamenta a proposta deste estudo, ao defender a ludicidade como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral e a construção do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, compreender a aprendizagem apenas como resultado das interações sociais seria uma interpretação reducionista da teoria histórico-cultural. Embora as relações estabelecidas entre os sujeitos sejam fundamentais para o desenvolvimento humano, Vygotsky e seus colaboradores procuraram demonstrar que tais relações somente adquirem significado quando mediadas pelos sistemas simbólicos produzidos historicamente pela cultura. Dessa forma, a linguagem assume um papel ainda mais abrangente, pois não se limita à comunicação entre indivíduos, mas constitui um elemento estruturante da atividade consciente.

Ao aprofundar essa discussão, Luria destaca que o desenvolvimento psicológico humano não pode ser explicado exclusivamente por mecanismos biológicos ou por associações mecânicas entre estímulos e respostas. Para o autor, as funções psicológicas superiores são resultado de um longo processo histórico de transformação cultural, no qual a linguagem ocupa posição central.

Nessa perspectiva, afirma que: “O fundamento básico dessas hipóteses levantadas é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis.” (Luria; Vygotsky; Leontiev, 2010, p. 10).

Essa compreensão permite ampliar significativamente a concepção de aprendizagem. Isso porque aprender não significa apenas adquirir novos conhecimentos, mas desenvolver formas mais complexas de pensar, interpretar e agir sobre a realidade. À medida que o sujeito se apropria da linguagem e dos instrumentos culturais produzidos socialmente, novas possibilidades de raciocínio passam a emergir, favorecendo a construção de funções psicológicas cada vez mais elaboradas.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário compreender que a escola ocupa um lugar privilegiado na formação humana. Isso ocorre porque ela representa uma

das principais instituições responsáveis pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Não se trata, portanto, de um espaço destinado apenas à transmissão de conteúdos, mas de um ambiente de mediação cultural no qual os estudantes têm a oportunidade de ampliar suas formas de compreensão do mundo.

Ao discutir o papel da escola, Rego (1995) argumenta que a instituição escolar não deve ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de desenvolvimento humano. Para a autora, o ensino possui função decisiva porque possibilita o acesso dos estudantes a formas mais elaboradas de pensamento, ampliando significativamente suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, a aprendizagem escolar assume caráter transformador, uma vez que favorece a apropriação dos instrumentos culturais necessários à participação ativa na vida social.

Ao interpretar as contribuições de Vygotsky para o campo educacional, Rego (1995) destaca que a educação escolar assume papel decisivo na promoção do desenvolvimento humano justamente porque possibilita o acesso a conhecimentos que dificilmente seriam construídos apenas por meio das experiências cotidianas. Segundo a autora, a escola amplia o universo cultural dos sujeitos e favorece a construção de modos de pensamento mais abstratos e sistematizados.

Nessa direção, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo profundamente vinculado à apropriação da cultura. É exatamente nesse ponto que as contribuições de Leontiev se tornam relevantes. Ao desenvolver a teoria da atividade, o autor procurou demonstrar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da participação ativa dos sujeitos nas práticas sociais. Assim, o conhecimento não é algo que se transfere de uma pessoa para outra de forma automática; ele é construído a partir das ações realizadas pelos indivíduos em contextos historicamente determinados.

Ao discutir essa questão, Leontiev afirma que:

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (Leontiev, 2010, p. 290).

A afirmação do autor evidencia que a humanização é um processo social. O indivíduo não nasce portador das características que o tornam efetivamente humano; ele as desenvolve ao participar das relações culturais construídas coletivamente.

Desse modo, a aprendizagem não pode ser concebida como uma atividade isolada, mas como um fenômeno inseparável da experiência social.

Essa compreensão torna-se particularmente importante quando se pensa a educação das crianças. Durante muito tempo, predominou a ideia de que o desenvolvimento deveria ocorrer naturalmente para que, posteriormente, a aprendizagem pudesse acontecer. Vygotsky rompe com essa lógica ao defender que a aprendizagem, quando adequadamente mediada, impulsiona o desenvolvimento. Em outras palavras, o ensino não deve esperar que determinadas capacidades amadureçam espontaneamente; ao contrário, deve criar condições para que novas possibilidades de desenvolvimento sejam produzidas.

É justamente nessa relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento que se encontra uma das contribuições mais significativas da teoria histórico-cultural para a educação contemporânea. O desenvolvimento deixa de ser compreendido como um processo linear e previsível para ser entendido como uma construção dinâmica, marcada pelas interações sociais, pela mediação cultural e pela participação ativa dos sujeitos nas práticas educativas.

Além disso, ao enfatizar a importância das experiências sociais na constituição das funções psicológicas superiores, a teoria histórico-cultural abre espaço para reflexões sobre diferentes estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem. Se o desenvolvimento ocorre por meio da mediação, torna-se necessário que a escola organize situações de ensino que promovam interação, participação, diálogo, imaginação e construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, ganham destaque as atividades que possibilitam à criança agir, experimentar, criar e atribuir significados às suas experiências.

Não por acaso, as discussões desenvolvidas por Vygotsky acerca da imaginação, do simbolismo e das situações imaginárias produzidas pela criança conduzem diretamente ao debate sobre a ludicidade. Ao brincar, a criança não apenas reproduz a realidade social; ela a interpreta, a transforma e a ressignifica, criando novas possibilidades de ação e compreensão do mundo. Dessa forma, a brincadeira deixa de ser entendida como mera atividade recreativa para assumir um papel fundamental no desenvolvimento humano, aspecto que será aprofundado no capítulo seguinte.

3. A LUDICIDADE COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As reflexões desenvolvidas no capítulo anterior permitiram compreender que a teoria histórico-cultural rompe significativamente com as concepções que atribuíam o desenvolvimento humano exclusivamente à maturação biológica ou à aquisição mecânica de conhecimentos. Ao defender que as funções psicológicas superiores possuem origem nas relações sociais e são internalizadas por meio da mediação cultural, Vygotsky (2007) inaugura uma nova forma de compreender a aprendizagem, deslocando o foco da educação para os processos de interação entre os sujeitos.

Todavia, reconhecer que o desenvolvimento ocorre mediante a mediação social conduz a uma questão igualmente relevante: quais experiências vivenciadas pela criança favorecem a constituição dessas funções psicológicas e potencializam sua aprendizagem? A resposta a esse questionamento encontra um de seus principais fundamentos na atividade lúdica, cuja importância ultrapassa a dimensão recreativa para assumir papel estruturante na formação humana.

Entretanto, antes de discutir a ludicidade como prática pedagógica, faz-se necessário compreender que, na perspectiva histórico-cultural, o brincar não constitui uma atividade acessória nem representa apenas uma manifestação espontânea da infância. Ao contrário, Vygotsky (2008) compreende a brincadeira como uma atividade socialmente construída, permeada por significados culturais que possibilitam à criança apropriar-se das formas de pensar, agir e interpretar o mundo produzidas historicamente pela humanidade. Sob essa perspectiva, brincar significa participar de uma experiência cultural complexa, na qual imaginação, linguagem, pensamento e interação social articulam-se continuamente, favorecendo a emergência de novas formas de desenvolvimento.

A brincadeira cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal. Na brincadeira, a criança comporta-se sempre além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira é como se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 2008, p. 35).

Essa compreensão evidencia que o brincar ultrapassa o caráter meramente recreativo, constituindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao assumir papéis, seguir regras e criar situações imaginárias, a criança mobiliza processos cognitivos, afetivos e sociais que ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ludicidade passa a ser compreendida como um recurso pedagógico capaz de promover experiências significativas de mediação, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes. É nesse contexto que se insere a discussão desenvolvida neste capítulo, voltada à compreensão da ludicidade como elemento constitutivo da prática pedagógica e de sua contribuição para a aprendizagem na Educação Infantil, à luz da teoria histórico-cultural.

Essa compreensão representa uma ruptura com interpretações reducionistas que, durante décadas, restringiram o brincar ao campo do entretenimento infantil. Em muitas práticas escolares, ainda persiste a ideia de que as brincadeiras ocupam um espaço secundário no processo educativo, sendo frequentemente utilizadas como momentos de descanso ou recompensa após atividades consideradas mais importantes. Todavia, essa concepção desconsidera que a própria atividade lúdica constitui um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos, para a construção de significados e para o desenvolvimento de capacidades intelectuais que dificilmente poderiam ser estimuladas apenas por meio da transmissão direta de conteúdo.

É justamente nesse ponto que as contribuições de Vygotsky revelam sua atualidade. Ao investigar as relações entre desenvolvimento, imaginação e aprendizagem, o autor demonstra que a brincadeira cria condições para que a criança atue para além das limitações impostas por seu nível de desenvolvimento real.

Em suas análises sobre o desenvolvimento infantil, Vygotsky (2008) afirma que, durante o brincar, a criança comporta-se "como se fosse maior do que realmente é", indicando que as situações imaginárias possibilitam a antecipação de formas mais elaboradas de pensamento, comportamento e linguagem. Consequentemente, a brincadeira deixa de ser compreendida apenas como expressão da infância para tornar-se um dos principais mecanismos responsáveis pela promoção do desenvolvimento psicológico.

A imaginação ocupa posição central na teoria histórico-cultural de Vygotsky, por constituir uma função psicológica superior diretamente relacionada ao desenvolvimento humano. Em *Imaginação e Criação na Infância*, especialmente no primeiro capítulo, nomeado como *Criação e imaginação*, o autor demonstra que a imaginação não representa uma fantasia desvinculada da realidade, mas um processo de reorganização das experiências concretas vividas pelo sujeito. Assim, toda

atividade criadora apoia-se nos elementos da realidade anteriormente apropriados, os quais são combinados e ressignificados, possibilitando a produção de novas formas de pensamento e ação (Vygotsky, 2009).

Entretanto, reduzir a imaginação à produção de fantasias seria uma interpretação incompatível com a perspectiva histórico-cultural. Em *Imaginação e Criação na Infância*, Vygotsky (2009) demonstra que a atividade imaginativa possui origem na própria realidade vivida pelo sujeito. Quanto mais amplas e diversificadas forem as experiências sociais da criança, maiores serão suas possibilidades de elaborar novas combinações mentais, produzir hipóteses e atribuir significados às situações que vivencia. Assim, a imaginação não constitui um processo desvinculado do mundo concreto, mas uma forma específica de reelaborá-lo criativamente.

Nessa direção, percebe-se que imaginação e brincadeira estabelecem uma relação de interdependência. É durante o faz de conta que a criança reorganiza simbolicamente elementos de sua realidade, experimenta papéis sociais ainda não vivenciados e cria novas possibilidades de ação sobre o mundo. Consequentemente, a atividade lúdica transforma-se em um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e do pensamento abstrato, evidenciando que imaginar significa, antes de tudo, produzir novas formas de compreender a realidade.

Sob essa perspectiva, a ludicidade não pode ser compreendida apenas como o emprego de jogos, brinquedos ou brincadeiras no contexto escolar. Antes disso, constitui uma prática cultural e educativa que favorece o desenvolvimento integral da criança, ao promover experiências de aprendizagem pautadas na imaginação, na interação e na construção de conhecimentos. Nessa direção, Kishimoto (2011, p. 22) afirma que: “hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.”

Considerando o excerto, o brincar deixa de ser compreendido como uma atividade voltada exclusivamente ao entretenimento e passa a constituir uma prática pedagógica capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Essa compreensão aproxima-se da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), segundo a qual a brincadeira cria condições para que a criança avance para além de seu nível de desenvolvimento real, apropriando-se da cultura por meio da mediação e da interação social.

Nessa direção, as contribuições de Vygotsky e Kishimoto revelam que a ludicidade ultrapassa sua dimensão recreativa para constituir-se como um processo de mediação entre a criança e a cultura. Ao favorecer a imaginação, a interação social e a construção de significados, o brincar cria condições para que o sujeito se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos e desenvolva capacidades indispensáveis à aprendizagem. Assim, a atividade lúdica consolida-se como um elemento constitutivo da prática pedagógica, cuja intencionalidade educativa potencializa o desenvolvimento integral da criança.

Essa compreensão permite reconhecer que o potencial educativo da ludicidade não decorre exclusivamente da utilização de jogos ou brincadeiras, mas da forma como essas experiências são organizadas pedagogicamente. Quando planejadas de maneira intencional, as atividades lúdicas favorecem o diálogo, a problematização e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Nessa direção, a concepção de ensino defendida por Freire (2020) aproxima-se da perspectiva histórico-cultural ao compreender que ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os educandos produzam novos saberes a partir das interações estabelecidas no contexto escolar. Assim, a ludicidade fortalece práticas educativas que valorizam o protagonismo infantil e a construção compartilhada da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a atuação docente assume papel decisivo na organização das experiências lúdicas. Mais do que selecionar jogos ou propor brincadeiras, compete ao professor conduzir situações que despertem a curiosidade, estimulem o pensamento crítico e favoreçam a cooperação entre os estudantes. Tal compreensão evidencia que a ludicidade somente alcança sua dimensão formativa quando articulada a práticas pedagógicas conscientes e reflexivas, aspecto que converge tanto com a compreensão freireana acerca do ensino quanto com a defesa vygotskyana da mediação como elemento constitutivo da aprendizagem (Freire, 2020; Vygotsky, 2007).

As contribuições de Leontiev também reforçam essa compreensão ao reconhecer a brincadeira como a atividade predominante da infância. Para o autor, é por meio dela que a criança se apropria das relações sociais, atribui sentido às ações humanas e desenvolve novas formas de atuação sobre a realidade. Assim, a atividade lúdica não representa apenas uma manifestação característica da infância, mas uma condição fundamental para a formação da consciência e para a apropriação da

cultura, ampliando as possibilidades de desenvolvimento humano defendidas pela teoria histórico-cultural.

A compreensão da brincadeira como atividade cultural também amplia a interpretação da ludicidade desenvolvida nesta pesquisa. As experiências lúdicas não são produzidas de forma isolada pelas crianças, mas incorporam elementos da cultura, das relações sociais e das práticas construídas historicamente em cada contexto.

Nesse sentido, Brougère (2010) afirma que a cultura lúdica constitui um patrimônio social compartilhado, no qual os sujeitos aprendem formas de agir, interpretar e atribuir significados ao mundo. Essa leitura aproxima-se da teoria histórico-cultural ao reconhecer que o brincar favorece a apropriação da cultura por meio da participação ativa da criança nas práticas sociais.

Ao compreender a ludicidade como expressão da cultura, torna-se possível ampliar a análise acerca das contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Mais do que reproduzir situações do cotidiano, a criança interpreta, transforma e ressignifica as experiências vividas durante o brincar, produzindo novos conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre a realidade. Assim, a atividade lúdica configura-se como espaço privilegiado de mediação cultural, corroborando as formulações de Vygotsky (2009) ao evidenciar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação dos significados socialmente produzidos.

Nesse sentido, compreender a ludicidade exige superar interpretações que a restringem ao desenvolvimento cognitivo. Na perspectiva histórico-cultural, o brincar constitui uma atividade que mobiliza, simultaneamente, dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, permitindo à criança estabelecer relações com o outro e com o mundo. Assim, a atividade lúdica ultrapassa a função recreativa para assumir papel essencial na constituição do sujeito.

Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança aprende a negociar regras, resolver conflitos, compartilhar responsabilidades, assumir diferentes papéis sociais e construir formas cada vez mais complexas de interação com seus pares. Essas experiências ampliam seu repertório cultural e favorecem o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da linguagem, aspectos considerados fundamentais por Vygotsky (1991; 2009) para a constituição das funções psicológicas superiores e amplamente discutidos por Rego (1995) ao interpretar a teoria histórico-cultural.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 1991, p. 122).

A afirmação de Vygotsky evidencia que a brincadeira constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita à criança agir para além de suas capacidades já consolidadas e construir novas formas de compreender a realidade. Nessa perspectiva, a atividade lúdica ultrapassa a função recreativa e assume caráter eminentemente formativo, favorecendo a constituição das funções psicológicas superiores, a apropriação da cultura e o desenvolvimento de capacidades indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, brincar revela-se uma atividade profundamente formativa, cujos efeitos ultrapassam a simples aquisição de conteúdos escolares. Ao participar de situações lúdicas, a criança apropria-se de conhecimentos historicamente produzidos, elabora significados e desenvolve capacidades intelectuais indispensáveis à sua participação ativa nos diferentes contextos sociais. Nessa direção, a ludicidade constitui uma importante forma de mediação entre o sujeito e a cultura (Vygotsky, 1991; Kishimoto, 2011).

Diante dessas considerações, compreende-se por que a ludicidade ocupa lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre educação. Mais do que um recurso metodológico, ela configura-se como um elemento constitutivo da prática pedagógica, capaz de promover experiências significativas de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento integral da criança. É justamente sob essa perspectiva que se desenvolvem as discussões deste capítulo, buscando compreender como a atividade lúdica, à luz da teoria histórico-cultural, potencializa os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que a ludicidade constitui uma dimensão essencial do processo educativo na perspectiva histórico-cultural, uma vez que favorece a participação ativa da criança, amplia as possibilidades de interação social e potencializa a construção de conhecimentos. Ao integrar imaginação, linguagem, mediação e atividade, o brincar torna-se um importante instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação integral dos estudantes. Esses pressupostos teóricos servirão de base para a análise da

pesquisa de campo, permitindo compreender como tais princípios se concretizam nas práticas pedagógicas observadas na turma investigada.

3.1A imaginação como fundamento da atividade lúdica na perspectiva histórico-cultural

As discussões desenvolvidas no capítulo anterior evidenciaram que a teoria histórico-cultural rompe com as concepções que compreendem o desenvolvimento infantil como consequência exclusiva da maturação biológica. Ao defender que as funções psicológicas superiores são constituídas nas relações sociais e mediadas pela cultura, Vygotsky (1991; 2010) inaugura uma nova compreensão acerca da aprendizagem humana, deslocando a análise do indivíduo isolado para as formas de interação estabelecidas entre sujeito, linguagem e sociedade. Desse modo, o desenvolvimento deixa de ser entendido como um processo natural para ser concebido como resultado da apropriação da cultura produzida historicamente.

Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender quais atividades desempenham papel decisivo nesse processo de humanização. É precisamente nesse contexto que a brincadeira assume posição central na teoria histórico-cultural, não como atividade complementar à infância, mas como condição privilegiada para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

Ao analisar o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1991) afirma que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Essa afirmação evidencia que a atividade lúdica impulsiona o desenvolvimento para além das capacidades já consolidadas, permitindo que a criança atue em níveis superiores ao seu desenvolvimento real.

Entretanto, compreender a centralidade da brincadeira na teoria histórico-cultural pressupõe reconhecê-la como uma atividade indissociável dos demais conceitos formulados por Vygotsky. Mediação, linguagem, imaginação e desenvolvimento não constituem categorias independentes, mas dimensões que se articulam na constituição das funções psicológicas superiores.

É precisamente durante a atividade lúdica que esses processos convergem, possibilitando à criança apropriar-se de significados culturais, reorganizar simbolicamente suas experiências e produzir formas cada vez mais elaboradas de

pensamento. Assim, o brincar deixa de representar apenas uma manifestação própria da infância para assumir a condição de atividade mediadora do desenvolvimento humano.

Ao interpretar a teoria histórico-cultural, Rego (1995, p. 35) afirma que "o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, isto é, voltado para aquilo que ela ainda pode vir a realizar mediante a intervenção social". Essa formulação rompe com as concepções tradicionais que avaliavam o desenvolvimento apenas pelas capacidades já consolidadas, deslocando a atenção para as potencialidades que podem emergir mediante a mediação pedagógica.

Sob essa perspectiva, a brincadeira adquire um significado ainda mais amplo, pois constitui um contexto no qual a criança atua para além de seu desempenho habitual, mobilizando conhecimentos, comportamentos e formas de pensamento que ainda estão em processo de formação. Assim, o brincar deixa de expressar apenas aquilo que a criança já sabe fazer para revelar aquilo que ela é capaz de aprender nas relações estabelecidas com o outro.

Convém destacar que a especificidade da brincadeira não reside apenas na interação social que ela proporciona, mas, sobretudo, na criação de situações imaginárias. Ao representar papéis, estabelecer regras e atribuir novos significados às experiências cotidianas, a criança reorganiza simbolicamente a realidade e desenvolve formas mais complexas de pensamento. Nesse processo, imaginação e linguagem deixam de atuar separadamente e passam a constituir elementos centrais da atividade lúdica, conferindo-lhe elevado potencial para o desenvolvimento psicológico.

A relevância da imaginação manifesta-se justamente porque permite à criança antecipar formas de comportamento ainda não plenamente consolidadas em seu desenvolvimento. Ao discutir a brincadeira, Vygotsky na obra *A formação social da mente* (1991, p. 29) afirma que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade"; Essa afirmação evidencia que a situação imaginária cria condições para que a criança experimente modos mais elaborados de pensar, agir e relacionar-se com o mundo, antecipando processos que posteriormente serão incorporados ao seu desenvolvimento real.

Além disso, Kishimoto ressalta que "o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas" (Kishimoto, 2011, p. 20). Tal afirmação evidencia que o brincar aproxima a criança da

realidade social, permitindo-lhe reinterpretar experiências, atribuir novos significados às suas vivências e ampliar seu repertório cultural. Essa compreensão dialoga diretamente com a teoria histórico-cultural, sobretudo quando Vygotsky demonstra que a aprendizagem ocorre mediante a apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente.

Do mesmo modo, a autora reforça a natureza social da atividade lúdica ao afirmar que "toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais" (Kishimoto, 2011, p. 36). Essa perspectiva converge com o pensamento vygotskyano ao reconhecer que o brincar não é uma manifestação espontânea ou exclusivamente biológica, mas uma atividade construída nas relações estabelecidas entre a criança e a cultura. Consequentemente, a ludicidade constitui um importante instrumento de mediação entre o sujeito e o conhecimento.

À medida que a criança participa dessas experiências, o brincar deixa de representar apenas uma atividade característica da infância para assumir a condição de espaço privilegiado de produção de significados. Isso ocorre porque, durante a atividade lúdica, são mobilizados processos de imaginação, linguagem, memória, atenção e interação social que possibilitam a constituição de formas superiores de pensamento.

Nessa direção, compreender a ludicidade implica reconhecer que seu potencial educativo decorre justamente da articulação entre desenvolvimento psicológico e mediação cultural, aspecto que fundamentará a discussão apresentada no tópico seguinte acerca da relação entre brincadeira e funções psicológicas superiores.

Essa concepção é sintetizada por Vygotsky ao afirmar que "como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento" (Vygotsky, 1991, p. 32). Assim, compreender a ludicidade significa reconhecer que o brincar constitui uma atividade formativa, culturalmente mediada e indispensável à constituição das funções psicológicas superiores, tornando-se um dos principais fundamentos para a organização de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, a originalidade da teoria histórico-cultural reside justamente em atribuir à brincadeira um estatuto epistemológico distinto daquele tradicionalmente conferido pela psicologia do desenvolvimento. Durante muito tempo, predominou a

compreensão de que a criança brincava porque possuía determinadas capacidades cognitivas previamente desenvolvidas. Vygotsky inverte essa lógica ao demonstrar que é precisamente durante a brincadeira que novas formas de pensamento começam a estruturar-se. Não se trata, portanto, de uma atividade posterior ao desenvolvimento, mas de uma prática que produz condições para que ele ocorra. Tal formulação representa uma das mais importantes contribuições da teoria histórico-cultural para o campo da educação, pois desloca o brincar da condição de entretenimento para inseri-lo entre as atividades responsáveis pela constituição da consciência humana.

Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões desenvolvidas por Teresa Cristina Rego em *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995). Ao analisar os fundamentos da teoria histórico-cultural, a autora destaca que toda atividade humana é produzida nas relações sociais e mediada pelos instrumentos culturais construídos historicamente.

Com base nisso, a infância deixa de ser concebida como etapa caracterizada apenas pelo amadurecimento biológico e passa a ser compreendida como momento privilegiado de apropriação da cultura. Consequentemente, brincar deixa de representar simples expressão da natureza infantil para assumir a condição de prática social, cultural e historicamente situada, por meio da qual a criança reorganiza experiências, produz significados e amplia suas possibilidades de desenvolvimento.

Entretanto, compreender a brincadeira apenas como atividade social ainda seria insuficiente para explicar sua importância na constituição das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, o elemento que distingue qualitativamente o brincar de outras atividades humanas reside na presença da situação imaginária. Longe de representar fuga da realidade, a imaginação constitui um processo psicológico que reorganiza elementos anteriormente apropriados nas experiências concretas da criança.

Sabendo disso, aquilo que aparentemente se apresenta como fantasia revela-se, na verdade, uma forma específica de reelaboração da realidade objetiva. Em consequência, a brincadeira possibilita à criança agir simbolicamente sobre situações que ainda não consegue vivenciar concretamente, antecipando formas de comportamento que posteriormente serão incorporadas ao seu repertório cultural.

Essa formulação aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Kishimoto ao discutir a natureza cultural do brincar. Em diferentes estudos sobre jogos e brincadeiras na educação, a autora argumenta que o brinquedo não pode ser reduzido

a um objeto material nem a uma estratégia metodológica utilizada pelo professor. Antes disso, constitui uma produção cultural elaborada historicamente pelas diferentes sociedades, carregando valores, normas, conhecimentos e formas específicas de compreender o mundo. Assim, quando a criança brinca, ela não manipula apenas objetos; apropria-se de significados produzidos coletivamente, reconstruindo-os segundo suas necessidades, interesses e experiências. Essa interpretação estabelece evidente convergência com a teoria histórico-cultural, sobretudo porque ambas compreendem o brincar como atividade mediadora da relação entre sujeito e cultura.

A aproximação entre Vygotsky e Kishimoto permite compreender que a imaginação não constitui uma capacidade inata nem um fenômeno espontâneo desvinculado das experiências sociais. Pelo contrário, ela se desenvolve a partir das relações estabelecidas pela criança com o meio em que vive e com os elementos culturais produzidos historicamente pela sociedade. Assim, quanto mais amplo for o repertório de vivências e interações proporcionado à criança, maiores serão suas possibilidades de elaborar situações imaginárias e produzir novas formas de compreender a realidade.

Nessa perspectiva, a riqueza das brincadeiras depende, em grande medida, da diversidade de experiências oferecidas pelo contexto familiar, social e escolar. Desse modo, a atividade lúdica não apenas expressa o desenvolvimento infantil, mas também evidencia as oportunidades de mediação cultural disponibilizadas ao longo da trajetória educativa. Por essa razão, a instituição escolar assume papel decisivo na organização de situações pedagógicas que ampliem qualitativamente essas experiências, possibilitando que os estudantes se apropriem de diferentes conhecimentos, linguagens e práticas culturais.

Entretanto, seria equivocado compreender a imaginação como um processo exclusivamente cognitivo. Na perspectiva histórico-cultural, pensamento, linguagem, emoção e ação constituem dimensões indissociáveis da atividade humana, desenvolvendo-se de forma integrada nas interações estabelecidas entre o sujeito e o meio social. Durante a brincadeira, a criança comunica intenções, negocia regras, interpreta papéis sociais, controla impulsos imediatos e reorganiza continuamente sua maneira de agir sobre a realidade, evidenciando a complexidade desse processo.

Desse modo, brincar implica mobilizar simultaneamente processos afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais, revelando que a atividade lúdica favorece o

desenvolvimento integral da criança. Essa articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento explica por que Vygotsky atribui à brincadeira um papel tão significativo na constituição das funções psicológicas superiores. Assim, a ludicidade consolida-se como uma prática educativa que ultrapassa o caráter recreativo e assume importante função na formação humana, ao promover experiências capazes de ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem.

Portanto, a brincadeira, na perspectiva histórico-cultural, não representa uma pausa entre momentos de aprendizagem nem uma estratégia utilizada para tornar o ensino mais agradável. Ao contrário, constitui uma atividade complexa, socialmente produzida e culturalmente mediada, na qual imaginação, linguagem, interação e pensamento articulam-se de maneira indissociável. É justamente essa compreensão que permitirá, no tópico seguinte, aprofundar a discussão acerca das contribuições específicas da ludicidade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a mediação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de estudo

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. Segundo Gil (2022), a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada. Nessa perspectiva pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores que discutem a teoria histórico-cultural e a ludicidade, enquanto a pesquisa de campo possibilitou a produção e a análise dos dados no contexto investigado.

4.2 Local e período de estudo

A pesquisa foi realizada na Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira, localizada no município de Bacabal-MA, no período de 27 de abril a 07 de maio de 2026, correspondente à etapa de coleta de dados em campo.

4.3 População do estudo

Participaram da pesquisa a professora regente e os estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira.

4.4 Instrumentos de estudo e coleta de dados

Para a produção dos dados foram utilizados a observação participante, registrada em diário de bordo, entrevista semiestruturada com a professora regente, aplicação de questionário aos estudantes e desenvolvimento de atividades lúdicas durante a pesquisa.

4.5 Banco e análise dos dados

Os dados foram organizados, interpretados e analisados de forma quantitativa. As informações obtidas nos questionários foram apresentadas em gráficos, enquanto os dados da observação, do diário de bordo e da entrevista foram analisados à luz da teoria histórico-cultural.

4.6 Aspectos éticos e legais

A pesquisa foi realizada com autorização da instituição de ensino e da professora participante, garantindo o sigilo das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores evidenciaram que a ludicidade constitui um importante instrumento de mediação da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, favorecendo a interação social, a construção de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Partindo desses pressupostos, este capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos durante a pesquisa de campo realizada na Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira, estabelecendo um diálogo entre os referenciais teóricos que fundamentam esta investigação e as experiências observadas no contexto escolar.

Nessa direção, a análise não se restringe à descrição das atividades desenvolvidas, mas busca compreender como as práticas pedagógicas observadas favoreceram os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, articulam-se os registros do Diário de Bordo (Apêndice A) às respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos estudantes (Apêndice B), possibilitando confrontar diferentes fontes de informação e ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

A pesquisa foi realizada na Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira, localizada no município de Bacabal, Maranhão. A instituição dispõe de treze salas de aula, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), direção, coordenação pedagógica, secretaria, cozinha e demais espaços destinados ao atendimento das demandas pedagógicas e administrativas da comunidade escolar. Contudo, mais do que caracterizar sua estrutura física, interessa compreender esse ambiente como o espaço em que se materializam as relações educativas analisadas nesta investigação.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a escola constitui um ambiente de interação social, mediação e produção de conhecimentos, no qual professores e estudantes constroem aprendizagens por meio da linguagem, da cultura e das experiências compartilhadas. Desse modo, o contexto investigado representa o cenário em que a ludicidade se manifesta como prática pedagógica, permitindo analisar sua contribuição para o desenvolvimento dos estudantes e para a organização do trabalho docente.

Para compreender essa realidade, a produção dos dados ocorreu por meio da observação participante, registrada em Diário de Bordo (Apêndice A), e da aplicação

de um questionário aos estudantes da turma investigada (Apêndice B). A utilização desses instrumentos possibilitou analisar o objeto de estudo sob perspectivas complementares, articulando as observações da pesquisadora às percepções das próprias crianças acerca das experiências vivenciadas em sala de aula.

As análises apresentadas no tópico anterior evidenciaram, a partir dos registros do Diário de Bordo, que a mediação pedagógica desempenhou papel central na organização das práticas educativas observadas. Entretanto, compreender a ludicidade como elemento mediador da aprendizagem exige ampliar essa análise, incorporando também as percepções dos estudantes sobre as experiências vivenciadas ao longo do processo educativo.

Nesse sentido, o questionário aplicado aos participantes constituiu um importante complemento aos dados produzidos durante a observação participante. Enquanto o Diário de Bordo permitiu registrar as práticas desenvolvidas pela professora e a dinâmica das interações em sala de aula, as respostas dos estudantes possibilitaram compreender como essas experiências foram percebidas e significadas por aqueles que delas participaram diretamente.

Tal perspectiva aproxima-se dos pressupostos da teoria histórico-cultural, segundo os quais a aprendizagem resulta das relações estabelecidas entre os sujeitos e das mediações culturais presentes no contexto escolar (Vygotsky, 1991). Assim, considerar a voz das crianças significa reconhecer que elas não ocupam uma posição passiva no processo educativo, mas participam ativamente da construção dos significados atribuídos às experiências de aprendizagem.

Desse modo, as informações obtidas por meio do questionário extrapolam a simples identificação de preferências relacionadas aos jogos e às brincadeiras. Seu propósito consistiu em compreender de que maneira os estudantes percebem a contribuição da ludicidade para a aprendizagem, para a participação nas atividades propostas, para o respeito às regras e para a construção de novos conhecimentos, aspectos diretamente relacionados aos objetivos desta investigação.

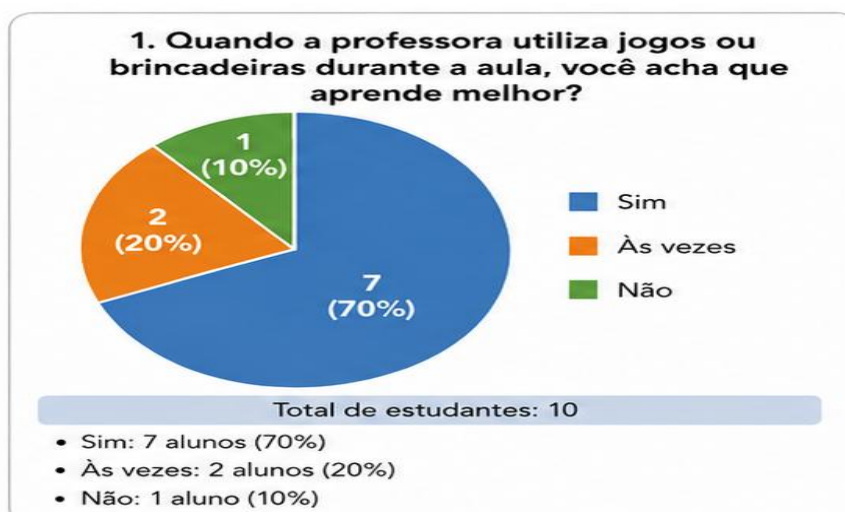
Além disso, as questões buscaram identificar se os participantes reconhecem as atividades lúdicas como estratégias de aprendizagem ou se ainda as associam exclusivamente aos momentos de recreação. Essa distinção revela-se relevante, pois permite compreender em que medida as práticas pedagógicas observadas contribuíram para ressignificar o brincar como parte integrante do processo educativo.

Sob esse prisma, as respostas obtidas constituem importantes indícios das experiências construídas ao longo das atividades desenvolvidas. Conforme destaca Kishimoto (2011), o brincar, quando planejado com intencionalidade pedagógica, ultrapassa sua dimensão recreativa e assume papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil. De maneira convergente, Vygotsky (1991) compreende que a aprendizagem se fortalece nas interações sociais mediadas, permitindo que os sujeitos atribuam novos significados às experiências vivenciadas.

À luz dessas considerações, a análise apresentada a seguir busca interpretar as respostas dos estudantes em diálogo com os pressupostos da teoria histórico-cultural e com as contribuições de Kishimoto acerca da ludicidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Mais do que identificar frequências ou tendências de respostas, procura-se compreender como as crianças significam as práticas lúdicas desenvolvidas em sala de aula e de que maneira essas experiências dialogam com os processos de ensino e aprendizagem observados durante a pesquisa.

Os resultados obtidos por meio do questionário encontram-se sintetizados no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 01.

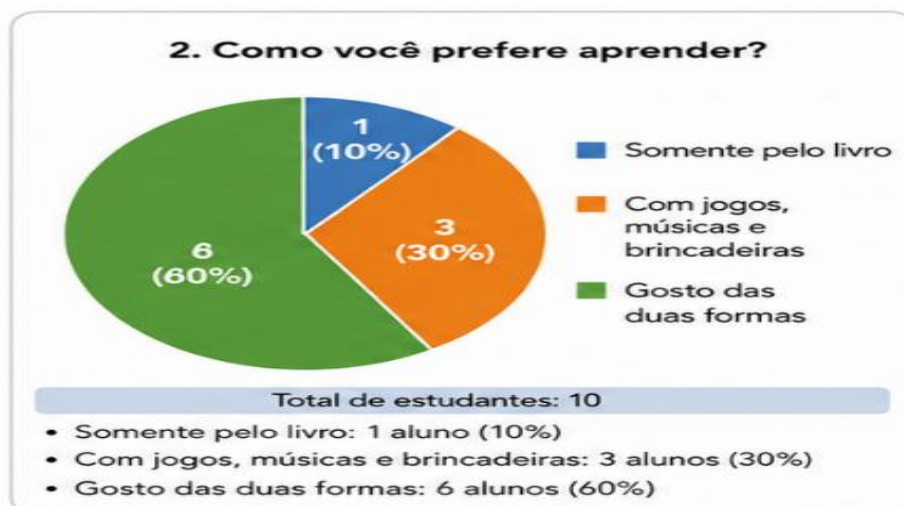


Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise do Gráfico 1 evidencia que 70% dos estudantes afirmam aprender melhor quando a professora utiliza jogos e brincadeiras, enquanto 20% responderam "às vezes" e apenas 10% disseram que não. Esses resultados reforçam a perspectiva de Vygotsky (2007), segundo a qual as atividades lúdicas constituem importantes

instrumentos de mediação da aprendizagem, favorecendo a interação social e a construção do conhecimento. Na sequência, o Gráfico 2 apresenta as respostas dos estudantes referentes à forma como preferem aprender.

GRÁFICO 2: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 02.

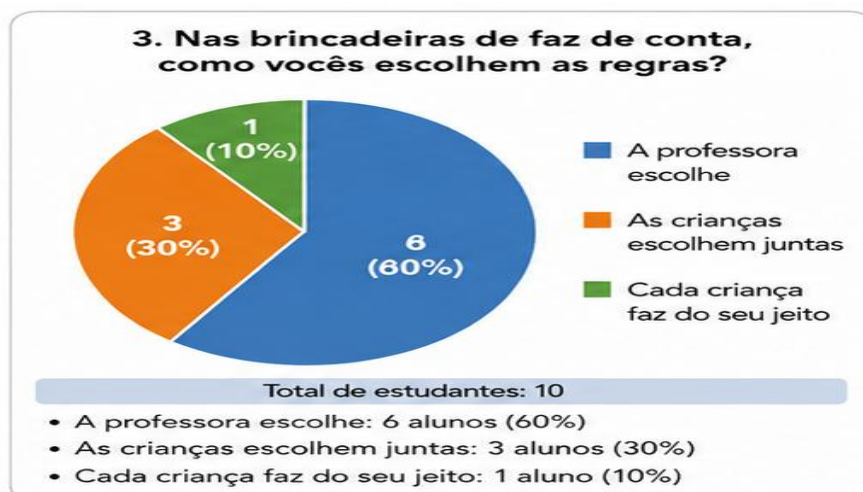


Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados do Gráfico 2 evidenciam que 60% dos estudantes afirmam gostar tanto das atividades com jogos e brincadeiras quanto do ensino por meio dos livros, enquanto 30% demonstram preferência pelas atividades lúdicas e apenas 10% optam exclusivamente pelo uso do livro. Esses dados indicam que os alunos reconhecem a importância da diversificação das estratégias de ensino, valorizando metodologias que tornam a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Essa compreensão está em consonância com Leontiev (2010), que destaca que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando o estudante participa ativamente das atividades, construindo conhecimentos por meio da interação e da ação sobre a realidade. Na sequência, o Gráfico 3 apresenta as respostas dos estudantes acerca da definição das regras durante as brincadeiras de faz de conta.

GRÁFICO 3: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 03.

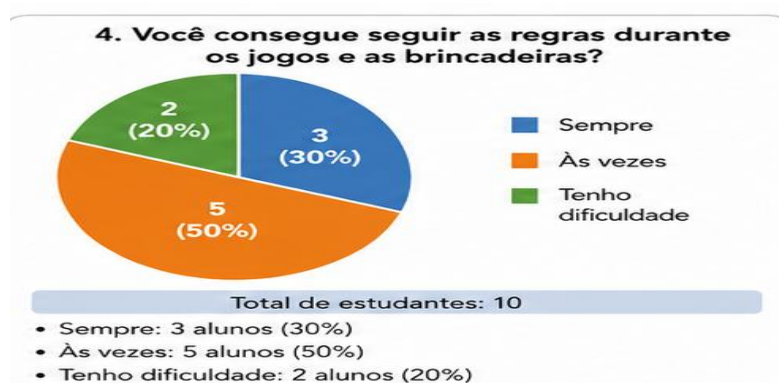


Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados do Gráfico 3 revelam que a maior parte dos estudantes (60%) reconhece a professora como responsável pela definição das regras nas brincadeiras de faz de conta. Esse dado evidencia que os alunos percebem o professor como mediador das atividades lúdicas, atribuindo-lhe um papel fundamental na organização do ambiente de aprendizagem. Ao mesmo tempo, os 30% que apontam a construção coletiva das regras demonstram que também há espaço para a participação e o diálogo entre as crianças durante essas práticas.

Essa percepção está em consonância com Kishimoto (2010), ao afirmar que o brincar na escola exige intencionalidade pedagógica e mediação docente, de modo que as regras contribuam para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da aprendizagem. Dando continuidade à análise, o próximo gráfico apresenta a percepção dos estudantes acerca da importância do cumprimento das regras durante a realização dos jogos e das brincadeiras.

GRÁFICO 4: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 04.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Observa-se, por meio do Gráfico 4, que os estudantes atribuem importância ao cumprimento das regras durante os jogos e as brincadeiras, evidenciando que essas atividades também contribuem para a formação de atitudes de respeito e cooperação. Conforme Rego (1995), a apropriação das regras sociais ocorre nas interações estabelecidas no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da convivência coletiva. Na sequência, o último gráfico evidencia a percepção dos estudantes sobre a contribuição da ludicidade para a aprendizagem.

GRÁFICO 5: Percepções dos estudantes sobre a ludicidade no processo de aprendizagem – Questão 05.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados no último gráfico reforçam a percepção positiva dos estudantes em relação às atividades lúdicas, evidenciando que elas contribuem para um aprendizado mais dinâmico, participativo e significativo. Tal resultado corrobora as contribuições de Kishimoto (2010), ao defender que o brincar, quando articulado aos objetivos pedagógicos, amplia as possibilidades de construção do conhecimento e favorece o desenvolvimento integral da criança. Assim, os resultados obtidos confirmam a relevância da ludicidade como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

6. NARRATIVAS LÚDICAS: Uma proposta pedagógica na perspectiva histórico-cultural

As evidências produzidas ao longo desta investigação demonstraram que a ludicidade favorece a aprendizagem quando articulada à mediação pedagógica, à interação social e à construção coletiva do conhecimento. Os resultados revelaram que as experiências mais significativas ocorreram quando as atividades lúdicas foram planejadas com intencionalidade pedagógica, promovendo o diálogo, a cooperação, a participação ativa dos estudantes e a construção compartilhada do conhecimento. Desse modo, constatou-se que o potencial educativo da ludicidade não reside na simples utilização de jogos ou brincadeiras, mas na qualidade das mediações estabelecidas pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem.

Essas evidências possibilitaram a elaboração da proposta pedagógica Narrativas Lúdicas, concebida como a sistematização dos resultados produzidos ao longo da pesquisa e fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Longe de constituir apenas um conjunto de atividades, a proposta representa a materialização das experiências observadas durante a investigação, transformando os achados da pesquisa em possibilidades concretas de intervenção pedagógica.

Nessa direção, os tópicos que compõem este capítulo foram organizados de modo a evidenciar o percurso que fundamenta essa proposta. Inicialmente, analisam-se as práticas de mediação pedagógica desenvolvidas no contexto investigado; em seguida, discutem-se as contribuições da ludicidade para a aprendizagem dos estudantes; por fim, apresenta-se a proposta Narrativas Lúdicas, construída a partir das evidências produzidas ao longo da investigação. Assim, busca-se demonstrar como os princípios da mediação pedagógica, da linguagem, da imaginação, da interação social e da aprendizagem colaborativa podem ser incorporados ao planejamento docente, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

6.1 A mediação pedagógica no contexto da prática docente

A análise das observações registradas no Diário de Bordo (Apêndice A) possibilitou compreender como a ludicidade se manifestou no cotidiano da turma investigada e de que maneira as intervenções pedagógicas contribuíram para a construção da aprendizagem. Mais do que um instrumento destinado ao registro descritivo das aulas, o Diário de Bordo constituiu um importante recurso de produção de dados, permitindo documentar situações de interação, mediação e participação que dificilmente poderiam ser apreendidas apenas por meio de outros instrumentos de pesquisa.

As observações realizadas evidenciaram que a atuação da professora ultrapassava a simples apresentação dos conteúdos, assumindo papel central na organização das condições de aprendizagem. Ao estimular o diálogo, acompanhar os estudantes e promover atividades coletivas, suas intervenções favoreceram a construção do conhecimento por meio das interações sociais. Os dados indicam, portanto, que o potencial educativo das práticas observadas esteve menos na atividade lúdica em si do que na mediação pedagógica que orientava seu desenvolvimento.

A organização das atividades em duplas e pequenos grupos revelou-se um elemento pedagógico que ultrapassou a simples divisão da turma para a realização das tarefas. As interações estabelecidas durante essas atividades favoreceram a circulação de diferentes estratégias de resolução, a construção coletiva de significados e o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes. Os dados permitem inferir que a aprendizagem foi potencializada pela possibilidade de confrontar ideias, negociar soluções e recorrer ao apoio dos colegas e da professora diante das dificuldades encontradas.

A organização das atividades em duplas evidenciou uma prática pedagógica que ultrapassa a simples divisão dos estudantes para a realização das tarefas. Sob a perspectiva histórico-cultural, essa estratégia favorece a aprendizagem colaborativa, permitindo que crianças com diferentes níveis de desenvolvimento compartilhem conhecimentos, verbalizem suas hipóteses e construam respostas de forma coletiva. Durante as observações, verificou-se que muitos alunos recorriam inicialmente aos colegas antes de solicitar auxílio à professora, demonstrando que a interação entre pares desempenhou papel relevante na construção da aprendizagem e na ampliação das possibilidades de desenvolvimento.

À luz das contribuições de Rego (1995), tais situações evidenciam que a mediação pedagógica amplia as possibilidades de desenvolvimento ao criar condições para que a criança realize, com o apoio do professor e dos colegas, atividades que ainda não conseguiria executar de forma autônoma. Assim, os registros do Diário de Bordo revelam que a interação social observada durante as aulas não representou apenas uma estratégia de organização da turma, mas constituiu um elemento fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos estudantes.

Além das situações de cooperação entre os estudantes, os registros do Diário de Bordo (Apêndice A) evidenciam que a professora procurava estimular a participação de toda a turma durante o desenvolvimento das atividades. Em vez de apresentar respostas prontas, suas intervenções eram marcadas por questionamentos, orientações e incentivos para que os próprios estudantes construíssem estratégias de resolução das tarefas. Essa postura aproxima-se da concepção histórico-cultural ao compreender o professor como mediador do processo educativo, responsável por criar condições favoráveis à aprendizagem.

Observou-se, ainda, que a professora procurava estimular a autonomia dos estudantes durante todo o processo de aprendizagem. Em vez de apresentar respostas prontas, conduzia a resolução das atividades por meio de perguntas, sugestões e retomadas dos conteúdos anteriormente trabalhados. Essa postura favoreceu o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da capacidade de argumentação dos alunos, evidenciando uma prática pedagógica coerente com os pressupostos da mediação defendidos por Vygotsky.

Nessa perspectiva, observou-se que o diálogo assumiu papel central na condução das aulas. As perguntas direcionadas aos estudantes não tinham apenas a finalidade de verificar respostas corretas, mas de provocar reflexão, incentivar a argumentação e favorecer a troca de experiências entre os colegas. Tais situações demonstram que a linguagem constituiu um importante instrumento de mediação, corroborando as formulações de Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das relações sociais mediadas pela cultura.

Outro aspecto recorrente nas observações refere-se ao envolvimento dos estudantes quando as atividades incorporavam elementos lúdicos. Ainda que nem todas as propostas fossem estruturadas como jogos, verificou-se que estratégias que

despertavam a curiosidade, a participação e a colaboração favoreciam maior interesse dos alunos pelas tarefas desenvolvidas. Esse resultado aproxima-se das contribuições de Kishimoto (2011), ao defender que a ludicidade amplia as possibilidades de aprendizagem quando inserida de forma intencional na prática pedagógica.

Convém destacar que a participação ativa dos estudantes não ocorreu de maneira homogênea. Enquanto alguns demonstravam maior autonomia na realização das atividades, outros necessitavam de intervenções mais frequentes da professora ou do auxílio dos colegas. Longe de representar uma limitação do processo educativo, essa diversidade evidencia que cada estudante apresenta necessidades específicas de aprendizagem, reforçando a importância de práticas pedagógicas capazes de respeitar diferentes ritmos de desenvolvimento.

À luz da teoria histórico-cultural, essas diferenças podem ser compreendidas a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Conforme propõe Vygotsky (1991), o desenvolvimento não deve ser avaliado apenas pelas capacidades que a criança já domina de forma independente, mas também pelas potencialidades que podem ser alcançadas mediante a mediação de sujeitos mais experientes. As observações registradas no Diário de Bordo revelam que as intervenções da professora contribuíram para ampliar essas possibilidades, favorecendo avanços que dificilmente ocorreriam sem o apoio oferecido durante as atividades.

Essa constatação tornou-se evidente em diferentes momentos registrados no Diário de Bordo (Apêndice A). Nas atividades de organização da ordem alfabética, por exemplo, observou-se que muitos estudantes recorriam inicialmente aos colegas e, posteriormente, à professora para solucionar dúvidas relacionadas à sequência das letras e à escrita das palavras. Em vez de fornecer imediatamente a resposta correta, a docente estimulava os alunos por meio de perguntas, retomava conhecimentos já trabalhados e incentivava o diálogo entre as duplas, conduzindo-os à construção da resposta. Essa forma de intervenção evidencia uma mediação intencional, na qual o professor cria condições para que a aprendizagem ocorra de maneira progressiva, respeitando as potencialidades e as necessidades de cada estudante.

Além disso, a organização das atividades em duplas favoreceu a circulação da linguagem como instrumento de construção do conhecimento. Durante a realização das tarefas, os estudantes verbalizavam hipóteses, justificavam suas escolhas, comparavam respostas e reformulavam ideias a partir das contribuições dos colegas.

Essas interações demonstram que o conhecimento foi construído em um processo coletivo, no qual a troca de experiências desempenhou papel fundamental. Tal dinâmica confirma as contribuições de Vygotsky (1991), ao defender que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento quando mediada pelas relações sociais estabelecidas no contexto escolar.

Outro aspecto relevante observado durante a pesquisa refere-se à postura investigativa assumida pela professora ao longo das atividades. Em diversos momentos, suas intervenções buscaram compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes antes de propor novas orientações, permitindo que cada criança participasse ativamente da resolução das tarefas. Em vez de antecipar respostas ou corrigir imediatamente os erros, a docente procurava identificar as necessidades específicas dos alunos, conduzindo-os à construção das soluções por meio de questionamentos, orientações e estímulos à reflexão.

Sob essa perspectiva, evidencia-se que a mediação pedagógica não se restringe ao acompanhamento do desempenho escolar, mas constitui um processo permanente de observação, escuta e intervenção intencional. Ao acompanhar continuamente o percurso de aprendizagem dos estudantes, a professora criava oportunidades para que eles desenvolvessem autonomia, elaborassem hipóteses e reconstruíssem seus conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Tal prática demonstra que ensinar, na perspectiva histórico-cultural, implica organizar situações capazes de promover avanços no desenvolvimento dos estudantes por meio de intervenções planejadas e significativas.

Paralelamente, os registros evidenciam que a aprendizagem ocorreu em um ambiente marcado pela participação, pelo respeito às diferenças e pela valorização das interações entre os estudantes. Considerando que a turma era composta por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, incluindo crianças acompanhadas por mediadoras, observou-se que as atividades propostas possibilitaram a participação coletiva sem desconsiderar as necessidades individuais. Essa organização favoreceu o envolvimento de todos os estudantes nas tarefas desenvolvidas, fortalecendo relações de cooperação, ajuda mútua e compartilhamento de conhecimentos.

À luz dessas observações, as práticas identificadas aproximam-se da perspectiva inclusiva defendida pela teoria histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano se concretiza nas relações estabelecidas entre os sujeitos, nas oportunidades de participação e nas mediações promovidas pelo contexto

educativo. Conforme Vygotsky (1991), a inclusão não se limita à presença física do estudante no ambiente escolar, mas pressupõe sua participação efetiva nas atividades de aprendizagem e nas interações sociais que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse modo, a atuação da professora e das mediadoras demonstrou que a construção do conhecimento ocorre de maneira mais significativa quando o ensino considera as potencialidades de cada estudante e promove condições para que todos aprendam de forma colaborativa.

Os dados produzidos durante a pesquisa permitem compreender que o potencial pedagógico da ludicidade não reside simplesmente na utilização de jogos ou brincadeiras, mas na qualidade das mediações construídas durante essas atividades. Isso significa que práticas aparentemente semelhantes podem produzir resultados distintos quando não são acompanhadas por intervenções intencionais do professor.

Considerando os fatores mencionados acima, mais do que defender a presença do brincar na escola, os resultados desta investigação evidenciam a necessidade de compreendê-lo como estratégia pedagógica planejada, capaz de mobilizar processos de interação, linguagem e construção coletiva do conhecimento, conforme propõe a teoria histórico-cultural.

6.2 Contribuições da ludicidade para a aprendizagem na turma investigada

A análise integrada dos dados produzidos ao longo desta investigação permitiu compreender que a ludicidade ocupou um lugar central na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas na turma investigada. Longe de restringir-se a momentos de recreação ou de descontração, as atividades lúdicas constituíram recursos metodológicos incorporados ao planejamento da professora com finalidades educativas claramente definidas, articulando brincadeiras, jogos, desafios e experiências coletivas aos conteúdos previstos para cada aula.

À luz das observações realizadas, verificou-se que a presença da ludicidade esteve associada a um movimento constante de participação dos estudantes na construção do conhecimento. Os registros do Diário de Bordo demonstraram que, nos momentos em que as atividades favoreciam a interação, o diálogo e a resolução

coletiva de desafios, os alunos apresentavam maior envolvimento nas tarefas, formulavam hipóteses, compartilhavam estratégias e demonstravam maior disposição para enfrentar situações que exigiam reflexão. Esses elementos permitem compreender que o brincar assumiu, naquele contexto, uma função mediadora do processo de aprendizagem, corroborando os pressupostos da teoria histórico-cultural.

As evidências produzidas durante a pesquisa permitem avançar para além da constatação de que os estudantes participaram mais ativamente das atividades lúdicas. Quando analisados em conjunto, os registros dos Diários de Bordo revelam que o aumento da participação esteve diretamente relacionado às oportunidades de interação criadas pela professora durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Em praticamente todas as situações observadas, verificou-se que as crianças eram incentivadas a explicar seus raciocínios, compartilhar estratégias, justificar respostas e ouvir as contribuições dos colegas, transformando a sala de aula em um espaço de circulação da linguagem e de construção coletiva do conhecimento.

A interpretação desses resultados permite compreender que a ludicidade exerceu uma função que ultrapassou a motivação imediata dos estudantes para participar das atividades escolares. As situações observadas revelaram que o brincar favoreceu a criação de um ambiente em que o erro passou a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, estimulando a formulação de hipóteses, a experimentação de diferentes estratégias e o diálogo entre os participantes.

Sob esse mesmo horizonte, as atividades lúdicas contribuíram não apenas para ampliar o interesse dos estudantes, mas também para favorecer a construção de atitudes investigativas e colaborativas, elementos essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores concebidas pela teoria histórico-cultural.

Esse aspecto merece destaque porque evidencia que a aprendizagem não ocorreu apenas como resultado da execução das atividades, mas principalmente das relações estabelecidas durante sua realização. Em vez de assumir uma postura passiva diante dos conteúdos escolares, os estudantes participaram ativamente da elaboração das respostas, da negociação de significados e da resolução dos desafios propostos. Tal dinâmica demonstra que a ludicidade favoreceu a constituição de um ambiente no qual o conhecimento era produzido socialmente, aproximando-se da concepção vygotskiana segundo a qual o desenvolvimento intelectual tem origem nas interações estabelecidas entre os sujeitos.

Convém observar, entretanto, que os resultados obtidos não permitem atribuir os avanços identificados exclusivamente ao uso de atividades lúdicas. A análise dos dados evidencia que o aspecto determinante não residia apenas na presença de jogos, músicas ou dinâmicas, mas, sobretudo, na forma como esses recursos eram integrados à prática pedagógica e articulados aos objetivos de aprendizagem. Em outras palavras, a pesquisa indica que a ludicidade produziu efeitos significativos porque foi acompanhada de planejamento, intencionalidade e mediação docente.

Convém ressaltar que essa constatação possui importantes implicações para a prática pedagógica. Frequentemente, a ludicidade é compreendida como estratégia destinada apenas a tornar as aulas mais atrativas ou reduzir a resistência dos estudantes diante dos conteúdos escolares. Entretanto, os dados produzidos nesta investigação permitem problematizar essa compreensão simplificada, uma vez que evidenciam que o brincar somente assume efetiva função educativa quando integrado a objetivos de aprendizagem claramente definidos. Em outras palavras, não é a atividade lúdica, isoladamente, que promove o desenvolvimento, mas o modo como ela é planejada, conduzida e constantemente ressignificada pela ação docente.

Sob esse enfoque, verifica-se que a professora não utilizava jogos, músicas ou dinâmicas como momentos desvinculados da aprendizagem formal. Ao contrário, cada proposta observada apresentava estreita relação com os conteúdos curriculares e constituía oportunidade para ampliar a participação dos estudantes, favorecer a resolução de problemas e estimular diferentes formas de interação. Esse resultado reforça a compreensão de que a ludicidade deve ser concebida como princípio metodológico capaz de organizar experiências significativas de aprendizagem, e não como atividade complementar ou meramente recreativa.

Essa constatação amplia a compreensão defendida por Kishimoto (2011) ao evidenciar que o potencial educativo do brincar não decorre da atividade em si, mas da qualidade das intervenções pedagógicas que a acompanham. Nas situações observadas, percebeu-se que cada proposta lúdica estava vinculada ao desenvolvimento de habilidades específicas, como leitura, escrita, raciocínio lógico, linguagem oral e resolução de problemas, demonstrando que o brincar foi utilizado como meio para favorecer a aprendizagem, e não como um fim em si mesmo.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à atuação da professora durante o desenvolvimento das atividades. As observações registradas ao longo da pesquisa evidenciaram que sua intervenção não se limitava à explicação inicial das tarefas, mas

permanecia presente durante todo o percurso de aprendizagem. Ao circular pela sala, formular perguntas, reorganizar estratégias e incentivar novas tentativas, a docente criava condições para que os estudantes refletissem sobre seus próprios procedimentos e construíssem respostas progressivamente mais elaboradas.

Sob essa perspectiva, a mediação pedagógica revelou-se elemento indispensável para a efetivação das experiências lúdicas observadas. Diversos episódios registrados nos Diários de Bordo demonstraram que muitos estudantes somente conseguiam superar determinadas dificuldades após receberem orientações da professora, das mediadoras ou dos próprios colegas. Tais evidências aproximam-se da concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky (1991), uma vez que revelam que a aprendizagem foi impulsionada pelas relações de cooperação estabelecidas no contexto escolar e pelas intervenções intencionais realizadas durante as atividades.

A análise dos episódios registrados permite compreender que a mediação docente não ocorreu apenas nos momentos em que surgiam dificuldades, mas constituiu uma presença permanente durante todo o desenvolvimento das atividades. A professora acompanhava os estudantes, reorganizava encaminhamentos, reformulava perguntas e criava novas possibilidades de participação sempre que identificava obstáculos ao processo de aprendizagem. Tal postura evidencia uma compreensão de ensino que reconhece o estudante como sujeito ativo da construção do conhecimento, cabendo ao professor organizar condições favoráveis para que esse desenvolvimento ocorra.

Não menos importante, observou-se que a colaboração entre os próprios estudantes também desempenhou papel significativo nesse processo. Em diversas situações registradas nos Diários de Bordo, as crianças recorriam inicialmente aos colegas para esclarecer dúvidas, comparar respostas e discutir estratégias antes mesmo de solicitar auxílio da professora. Essa dinâmica demonstra que a mediação da aprendizagem não se restringe à relação professor-aluno, mas estende-se às interações estabelecidas entre os pares, aspecto amplamente discutido por Vygotsky ao abordar a dimensão social do desenvolvimento humano.

Cumprе destacar, ainda, que a pesquisa permitiu compreender a ludicidade como importante estratégia de fortalecimento das interações sociais na turma investigada. Em diferentes momentos, verificou-se que as atividades realizadas em duplas, pequenos grupos e situações coletivas favoreceram o diálogo, a negociação

de ideias, o compartilhamento de materiais e a construção conjunta de soluções. Essas experiências ampliaram as oportunidades de participação dos estudantes e contribuíram para que o processo de aprendizagem assumisse um caráter mais colaborativo, reduzindo práticas excessivamente individualizadas.

Outro aspecto revelado pela investigação refere-se à capacidade das atividades lúdicas de favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas. Considerando que a turma era composta por estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, incluindo crianças acompanhadas por mediadoras, verificou-se que as propostas fundamentadas na interação ampliavam as oportunidades de participação de todos os alunos. As brincadeiras, os desafios coletivos e as atividades em duplas criavam diferentes possibilidades de envolvimento nas tarefas, permitindo que cada estudante contribuísse de acordo com suas potencialidades.

Essa evidência reforça a compreensão de que a inclusão escolar não se limita à permanência física dos estudantes na sala de aula, mas depende da criação de condições efetivas para sua participação nas experiências de aprendizagem. Nesse contexto, a ludicidade mostrou-se um importante recurso para reduzir barreiras, favorecer a cooperação entre os colegas e fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo, aspectos coerentes com a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e nas oportunidades de interação oferecidas pelo contexto educativo.

À medida que essas interações se consolidavam, observava-se também a mobilização de diferentes funções psicológicas superiores descritas por Vygotsky, entre elas a atenção voluntária, a memória, a linguagem, a imaginação, o planejamento das ações e o controle do comportamento. Durante a realização das brincadeiras e desafios pedagógicos, os estudantes precisavam interpretar regras, antecipar possibilidades, organizar estratégias e coordenar suas ações em função dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, os dados produzidos nesta investigação confirmam que a ludicidade não apenas favorece a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas cria condições para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e afetivas que se constituem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto cultural, em consonância com as interpretações de Vygotsky, Rego e Leontiev.

A análise integrada dos resultados permite afirmar que a principal contribuição da ludicidade para a turma investigada não esteve apenas na ampliação do interesse

dos estudantes pelas atividades escolares, mas, sobretudo, na reorganização das relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. As evidências produzidas ao longo da pesquisa demonstraram que as experiências lúdicas favoreceram uma dinâmica pedagógica pautada na participação, na cooperação e na construção compartilhada do conhecimento, deslocando o estudante de uma posição predominantemente receptiva para uma atuação mais ativa diante das situações de aprendizagem.

Dessa maneira, constatou-se que a ludicidade interferiu não apenas na forma de ensinar, mas também na maneira como os estudantes passaram a se relacionar com os conhecimentos escolares e com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

A esse respeito, convém destacar que as observações realizadas e as respostas obtidas por meio do questionário convergiram para um mesmo entendimento: a aprendizagem tornou-se mais significativa quando os estudantes puderam participar, dialogar, experimentar e compartilhar estratégias para a resolução das atividades propostas.

Partindo disso, esse movimento evidencia que o brincar, quando orientado por objetivos pedagógicos claramente definidos, favorece a mobilização de diferentes funções psicológicas superiores, amplia as possibilidades de interação social e fortalece processos de aprendizagem construídos de forma colaborativa. Assim, os dados empíricos não apenas confirmam os pressupostos discutidos na fundamentação teórica, mas demonstram como esses princípios se materializam nas práticas cotidianas da sala de aula.

À luz dessas evidências, torna-se possível compreender que a efetividade das práticas observadas esteve diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica da professora. A pesquisa revelou que os recursos lúdicos produziram resultados positivos porque foram cuidadosamente planejados, articulados aos conteúdos curriculares e acompanhados por constantes intervenções pedagógicas. Isso permite defender que a ludicidade não deve ser compreendida como atividade complementar ou estratégia destinada exclusivamente a tornar as aulas mais atrativas, mas como um princípio metodológico capaz de organizar situações de aprendizagem que promovam a autonomia, a reflexão, a cooperação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por conseguinte, os resultados desta investigação respondem ao problema de pesquisa ao evidenciar que a ludicidade, quando articulada à mediação pedagógica e fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, constitui um importante elemento para favorecer aprendizagens significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que confirmar as contribuições de Vygotsky, Kishimoto, Rego e Leontiev, a pesquisa demonstra que práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, centradas na interação e na participação ativa dos estudantes, ampliam as possibilidades de desenvolvimento humano e de apropriação dos conhecimentos escolares.

Desse modo, reafirma-se a necessidade de que a ludicidade seja compreendida como uma dimensão constitutiva da ação docente, capaz de integrar ensino, desenvolvimento e formação humana em uma perspectiva verdadeiramente significativa.

6.3 Narrativas Lúdicas: sistematização da proposta pedagógica

As análises desenvolvidas ao longo desta investigação evidenciaram que a contribuição da ludicidade para a aprendizagem não esteve na simples utilização de jogos ou brincadeiras, mas na forma como essas atividades foram planejadas para promover interação, cooperação e construção coletiva do conhecimento. As observações realizadas demonstraram que as intervenções intencionais da professora e a participação ativa dos estudantes favoreceram a elaboração de hipóteses, o diálogo e a superação de dificuldades, indicando que a ludicidade adquire função educativa quando integrada a objetivos pedagógicos claramente definidos.

Essa compreensão fundamentou a elaboração da proposta apresentada no Apêndice C, concebida como um desdobramento dos resultados obtidos na pesquisa. A atividade de construção coletiva de narrativas, desenvolvida a partir de objetos concretos, imagens e desafios organizados em pequenos grupos, busca materializar os princípios identificados durante a investigação, especialmente a valorização da interação, da linguagem e da participação dos estudantes como elementos centrais do processo de aprendizagem.

A proposta recebeu a denominação Narrativas Lúdicas por compreender que a construção coletiva de histórias constitui uma estratégia capaz de integrar linguagem,

imaginação, interação social e ludicidade em situações de aprendizagem intencionalmente planejadas. Nessa perspectiva, narrar deixa de representar apenas uma atividade de expressão oral e escrita para assumir uma função pedagógica, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em consonância com os pressupostos da teoria histórico-cultural.

A partir dessa concepção, a proposta organiza situações de ensino em que a aprendizagem se desenvolve por meio das interações sociais mediadas pelo professor. Ao promover a construção coletiva de narrativas em pequenos grupos, favorece a argumentação, a formulação de hipóteses, a resolução colaborativa de desafios e a circulação da linguagem, materializando, na prática, princípios como a mediação pedagógica e a Zona de Desenvolvimento Proximal, amplamente discutidos nesta pesquisa.

Ao integrar imaginação, linguagem, criatividade e interação social, a proposta também prioriza uma avaliação processual, centrada nas interações e nas estratégias desenvolvidas pelos estudantes. Assim, o Apêndice C constitui a sistematização prática dos resultados desta investigação, demonstrando que os pressupostos da teoria histórico-cultural podem ser incorporados ao planejamento docente para favorecer aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com o objetivo de exemplificar os recursos didáticos previstos na proposta pedagógica apresentada no Apêndice C, as Figuras 1 e 2 ilustram alguns dos materiais que podem ser utilizados durante o desenvolvimento das atividades lúdicas propostas neste estudo. Os recursos apresentados foram selecionados por favorecerem situações de interação, imaginação, linguagem e construção coletiva do conhecimento, aspectos identificados ao longo da investigação como fundamentais para a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.

A utilização desses materiais possibilita ao professor organizar situações de ensino em que os estudantes assumem papel ativo na resolução de desafios, na elaboração de narrativas e na socialização de conhecimentos, tornando a ludicidade um instrumento de mediação pedagógica intencional.

Conforme ilustrado na Figura 1, a proposta pedagógica utiliza uma caixa surpresa contendo diferentes recursos didáticos, como letras móveis, figuras ilustradas, brinquedos pedagógicos e objetos concretos, os quais servem como elementos disparadores para a construção coletiva de narrativas.

FIGURA 01: Caixa surpresa com recursos pedagógicos utilizados em atividades lúdicas.



Fonte: Elaboração das autoras com auxílio de inteligência artificial (2026).

A utilização da caixa surpresa constitui uma estratégia pedagógica capaz de despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes, favorecendo sua participação ativa nas atividades propostas. Ao explorar os diferentes materiais presentes no recurso, as crianças são incentivadas a formular hipóteses, estabelecer relações entre os objetos, compartilhar ideias e construir coletivamente narrativas, desenvolvendo habilidades de linguagem, imaginação e interação social.

Nessa perspectiva, a ludicidade assume um caráter intencional, pois os recursos são organizados pelo professor de modo a promover situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural.

Complementando a proposta apresentada anteriormente, a Figura 2 reúne recursos didáticos que ampliam as possibilidades de desenvolvimento das atividades lúdicas. Os materiais ilustrados auxiliam a construção coletiva de histórias por meio da organização da narrativa em início, meio e fim, favorecendo a criatividade, a imaginação e a linguagem dos estudantes. Dessa forma, a atividade estimula a participação ativa dos alunos e fortalece a mediação pedagógica durante o processo de aprendizagem.

FIGURA 02: Recursos didáticos para a construção coletiva de narrativas e atividades lúdicas.



Fonte: Elaboração das autoras com auxílio de inteligência artificial (2026).

Diante do exposto, compreende-se que a proposta pedagógica apresentada não constitui apenas uma sugestão metodológica, mas a materialização dos resultados produzidos ao longo desta investigação. Desse modo, evidencia-se que a ludicidade, quando articulada à mediação pedagógica e fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, favorece experiências de aprendizagem mais participativas, colaborativas e significativas.

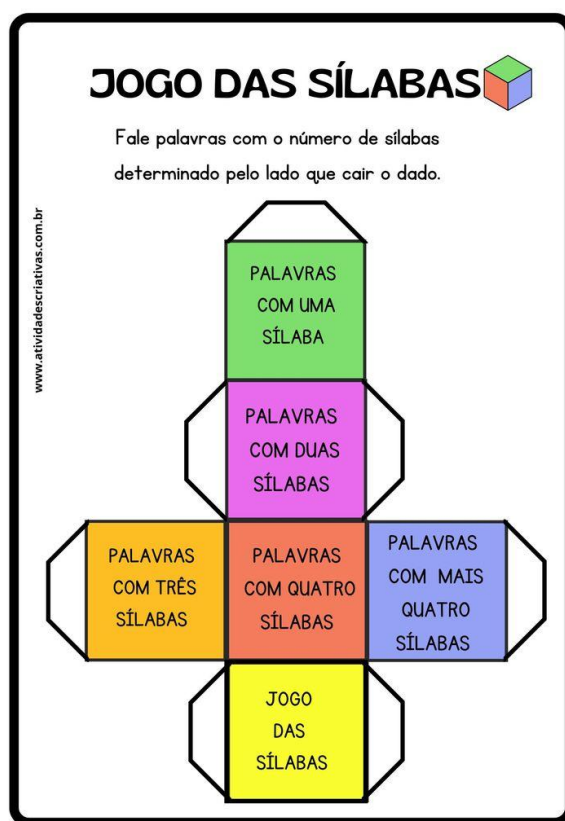
Assim, mais do que utilizar jogos ou brincadeiras como recursos recreativos, torna-se necessário compreendê-los como instrumentos capazes de promover o desenvolvimento integral da criança, reafirmando o compromisso da prática docente com a construção de conhecimentos e com a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

7. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

7.1 Jogo das sílabas

O Jogo das Sílabas é uma atividade lúdica em que os estudantes lançam um dado e, de acordo com a face sorteada, devem dizer uma palavra com a quantidade de sílabas indicada. A proposta pode ser desenvolvida de forma individual, em duplas ou em grupos, incentivando a participação de toda a turma e tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

FIGURA 03: Jogo das sílabas.



Fonte: Pinterest, 2026.

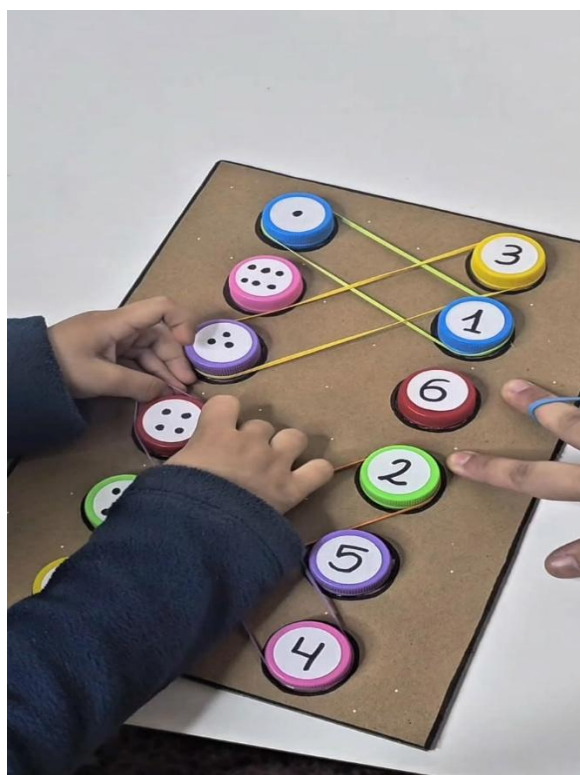
Essa atividade auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, da oralidade e da ampliação do vocabulário, além de fortalecer as habilidades de leitura e escrita. Ao identificar e segmentar as sílabas das palavras, as crianças aprimoram o raciocínio linguístico, a atenção e a memória, ao mesmo tempo em que desenvolvem

a cooperação, o respeito às regras e a confiança para se expressar, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

7. 2 Correspondência numérica

O Jogo de Correspondência Numérica consiste em uma atividade na qual a criança deve relacionar a quantidade de pontos representada nas tampinhas ao numeral correspondente, utilizando elásticos para realizar as ligações corretas. A dinâmica pode ser desenvolvida individualmente ou em pequenos grupos, favorecendo a participação, a concentração e a interação entre os estudantes de forma lúdica e desafiadora.

FIGURA 04: Correspondência numérica.



Fonte: Pinterest, 2026.

A atividade contribui para o reconhecimento dos números, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e a compreensão da relação entre número e quantidade. Além disso, ao manusear os elásticos e realizar as correspondências, as

crianças aprimoram a coordenação motora fina, a atenção, a percepção visual e a autonomia, tornando a aprendizagem dos conceitos matemáticos mais significativa, concreta e prazerosa.

7.3 Associação das cores

O Jogo de Associação das Cores consiste em uma atividade na qual as crianças devem identificar e encaixar as tampinhas coloridas nos espaços correspondentes, relacionando cada cor ao balão de mesma tonalidade. A proposta pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos, estimulando a observação, a participação e a interação entre os estudantes de forma lúdica e divertida.

FIGURA 05: Associação das cores.



Essa atividade contribui para o reconhecimento e a diferenciação das cores, além de favorecer o desenvolvimento da coordenação motora fina, da atenção, da concentração e da percepção visual. Ao manipular as peças e realizar as associações, as crianças fortalecem habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem, desenvolvendo autonomia, raciocínio e segurança na realização das tarefas escolares.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a ludicidade atua como mediadora da aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Partindo dos pressupostos dessa abordagem teórica, buscou-se compreender a relação entre brincadeira, mediação pedagógica, interação social e desenvolvimento infantil, articulando os referenciais bibliográficos aos dados produzidos durante a pesquisa de campo realizada na Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira, no município de Bacabal-MA.

Os estudos desenvolvidos ao longo da investigação permitiram compreender que a ludicidade não deve ser entendida como um recurso destinado apenas ao entretenimento ou à recreação. Pelo contrário, constitui um elemento essencial do processo educativo, capaz de favorecer a construção do conhecimento, estimular a participação dos estudantes e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na perspectiva histórico-cultural, o brincar, os jogos e as atividades lúdicas assumem um papel formativo, pois possibilitam que a criança estabeleça relações com os outros, aproprie-se da cultura e desenvolva novas formas de pensar, agir e interpretar a realidade.

A pesquisa de campo confirmou os pressupostos discutidos na fundamentação teórica. As observações registradas no Diário de Bordo evidenciaram que as atividades desenvolvidas pela professora favoreciam a interação entre os estudantes, a cooperação, a comunicação e a participação ativa durante as aulas. Mesmo quando as propostas não eram estruturadas exclusivamente como jogos, verificou-se que estratégias pedagógicas pautadas na ludicidade despertavam maior interesse dos alunos, ampliavam o envolvimento com as atividades e favoreciam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

As respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos estudantes também reforçaram essa compreensão. De modo geral, as crianças demonstraram preferência pelas atividades que envolviam brincadeiras, desafios, jogos e momentos de interação coletiva, associando essas experiências a sentimentos de alegria, motivação e facilidade para aprender. Esses resultados evidenciam que a ludicidade contribui não apenas para tornar o ambiente escolar mais prazeroso, mas também para fortalecer o vínculo dos estudantes com o processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa foi a importância da atuação docente enquanto mediadora da aprendizagem. As intervenções da professora, os questionamentos, as orientações individuais e o incentivo ao trabalho colaborativo evidenciaram a concretização dos princípios da teoria histórico-cultural, especialmente no que se refere à mediação pedagógica e à Zona de Desenvolvimento Proximal. Observou-se que muitos estudantes conseguiam superar dificuldades por meio do apoio da professora, das mediadoras e dos colegas, confirmando que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando construída nas interações sociais.

Dessa forma, considera-se que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível compreender os fundamentos da teoria histórico-cultural relacionados ao desenvolvimento infantil, discutir as contribuições da ludicidade para o contexto educacional e analisar como as práticas observadas favorecem a aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. A articulação entre teoria e prática permitiu evidenciar que a ludicidade, quando planejada com intencionalidade pedagógica, constitui uma importante estratégia de mediação do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural das crianças.

Entretanto, reconhece-se que esta investigação apresenta limitações por ter sido desenvolvida em uma única turma e em um contexto específico. Assim, sugere-se que novas pesquisas ampliem esse debate, contemplando diferentes etapas da Educação Básica, outras realidades escolares e distintas abordagens metodológicas, de modo a aprofundar a compreensão acerca das contribuições da ludicidade para os processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer as discussões sobre a importância da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e incentive professores e demais profissionais da educação a incorporarem práticas pedagógicas que valorizem o brincar como instrumento de mediação da aprendizagem. Mais do que uma estratégia metodológica, a ludicidade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil e um caminho para a construção de uma educação mais humanizada, participativa e comprometida com a formação integral da criança, em consonância com os princípios defendidos por Vygotsky e pela perspectiva histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- GOBBI, Márcia; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2010.
- LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância**. São Paulo: Cortez, 2007.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008.

APÊNDICE A

DIÁRIO DE BORDO

Data: 05/05/2026

Horário: 13h às 17h

Turma: 2º Ano do Ensino Fundamental

A turma observada é composta por 27 estudantes, dos quais 10 possuem laudo de necessidades educacionais específicas e contam com o acompanhamento de cinco mediadoras durante as atividades pedagógicas. No dia 05 de maio de 2026, na UEF Professora Maria Nogueira, iniciamos o período de observação na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, sob a regência da professora polivalente Franceline Lima Gomes.

Ao chegarmos à sala de aula, fomos apresentadas à turma pela professora, que explicou aos estudantes o objetivo da nossa presença naquele ambiente. A recepção foi bastante acolhedora, tanto por parte da docente quanto dos alunos, que demonstraram curiosidade e receptividade diante da atividade de observação. Esse momento inicial contribuiu para estabelecer um clima de confiança, favorecendo a realização das observações ao longo do período.

As atividades tiveram início com uma oração, prática que integra a rotina da turma e contribui para a organização do ambiente antes do desenvolvimento das atividades escolares. Em seguida, a professora iniciou a correção da tarefa de Língua Portuguesa realizada anteriormente. Durante esse momento, foi possível perceber que a docente incentivava constantemente a participação dos alunos, realizando perguntas, solicitando justificativas para as respostas apresentadas e valorizando as contribuições dos estudantes. A turma mostrou-se participativa, interessada e envolvida com o conteúdo trabalhado, evidenciando um ambiente de aprendizagem pautado no diálogo e na interação.

Na sequência, a professora iniciou uma conversa com a turma sobre o conhecimento prévio dos estudantes a respeito das bibliotecas. Algumas crianças afirmaram que já conheciam esse espaço, enquanto outras disseram nunca ter visitado uma biblioteca. A partir das respostas, a docente registrava no quadro as informações consideradas mais relevantes, promovendo a participação coletiva e estimulando os alunos a compartilharem suas experiências. Essa estratégia favoreceu

a valorização dos conhecimentos prévios e possibilitou que o novo conteúdo fosse construído a partir das vivências dos próprios estudantes.

Posteriormente, a aula prosseguiu com atividades relacionadas às vogais, às consoantes e à ordem alfabética. A professora solicitou que os alunos recitassem o alfabeto coletivamente, reforçando a familiarização com a sequência das letras. Em seguida, organizou a turma em duplas para a realização da atividade proposta, estratégia que favoreceu o trabalho colaborativo e a troca de conhecimentos entre os estudantes. Durante toda a atividade, a professora circulava pela sala, esclarecendo dúvidas, oferecendo orientações e realizando intervenções sempre que necessário. As mediadoras também desempenhavam um papel importante no acompanhamento dos estudantes que necessitavam de maior suporte, garantindo sua participação efetiva nas atividades.

Em seguida, os alunos receberam a orientação de recortar o anexo localizado na página 295 do livro de Língua Portuguesa para colá-lo na página 26, organizando corretamente as letras em ordem alfabética. Durante essa atividade, observou-se intensa interação entre os integrantes das duplas, que compartilhavam materiais, discutiam as respostas e buscavam solucionar conjuntamente os desafios propostos. A professora acompanhava atentamente todo o processo, realizando intervenções pontuais e incentivando a autonomia dos estudantes na resolução das tarefas.

Após a conclusão e correção dessa atividade, a docente distribuiu uma folha de papel A4 para cada dupla, propondo que elaborassem uma lista contendo dez nomes de animais organizados em ordem alfabética. A atividade despertou bastante interesse entre os alunos, que conversavam sobre os animais que conheciam, negociavam quais palavras utilizariam e refletiam sobre a sequência correta das letras. Durante esse processo, observou-se um ambiente de cooperação, no qual os estudantes aprendiam não apenas com as orientações da professora, mas também por meio das interações estabelecidas entre os colegas.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, foi possível identificar diversos momentos que evidenciam a atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em diferentes situações, observou-se que muitos alunos ainda não conseguiam realizar determinadas atividades de forma completamente autônoma, mas alcançavam êxito quando recebiam orientações da professora, das mediadoras ou dos próprios colegas. Esse processo de colaboração permitiu que os estudantes desenvolvessem novas habilidades cognitivas, demonstrando que a aprendizagem

ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, consolidar-se no plano individual.

Outro aspecto revelado pela pesquisa refere-se ao fato de que as situações de aprendizagem mais significativas ocorreram justamente nos momentos em que os estudantes precisavam cooperar entre si para alcançar determinado objetivo. As atividades em duplas, os desafios coletivos e as brincadeiras mediadas exigiam constante troca de informações, negociação de estratégias e construção conjunta de respostas. Nessas circunstâncias, observou-se que estudantes inicialmente inseguros passavam a participar com maior confiança após interagirem com colegas que já haviam compreendido a atividade, evidenciando que a aprendizagem se expandia por meio da cooperação.

Esse movimento confirma que a Zona de Desenvolvimento Proximal não se manifesta apenas na relação entre professor e aluno, mas também nas interações estabelecidas entre os próprios estudantes. Ao compartilhar diferentes formas de resolver uma mesma tarefa, as crianças ampliavam suas possibilidades de compreensão e desenvolviam progressivamente maior autonomia. Tal constatação reforça a compreensão de que o trabalho colaborativo constitui elemento estruturante da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.

Também foi possível perceber a presença constante da mediação pedagógica ao longo de toda a aula. A professora utilizava a linguagem como principal instrumento de mediação, conduzindo questionamentos, incentivando reflexões, reformulando explicações quando necessário e promovendo situações em que os próprios estudantes eram estimulados a explicar seus raciocínios. As interações verbais estabelecidas entre professora, mediadoras e alunos favoreceram significativamente a construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Outro aspecto observado refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da atenção voluntária, da memória, da linguagem, do pensamento e do controle dos impulsos. Em diferentes momentos, os alunos precisavam manter a concentração para acompanhar as orientações, recordar a sequência correta do alfabeto, organizar as palavras adequadamente e respeitar as regras das atividades propostas. Tais experiências contribuíram para fortalecer habilidades fundamentais ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Após o intervalo, a professora informou que a turma realizaria o ensaio da apresentação em homenagem ao Dia das Mães. Durante esse momento, organizou os estudantes em suas respectivas posições, orientou os movimentos da coreografia e incentivou a participação de todos. A atividade proporcionou um ambiente descontraído e prazeroso, estimulando a expressão corporal, a socialização, o trabalho em equipe e o fortalecimento dos vínculos entre os alunos. Além do caráter comemorativo, o ensaio possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à coordenação motora, à percepção espacial e ao respeito às orientações coletivas.

Para encerrar a aula, a professora distribuiu uma atividade de pintura com temática relacionada ao Dia das Mães. Enquanto coloriam os desenhos, os alunos permaneceram tranquilos e concentrados, demonstrando satisfação em realizar a atividade. Esse momento também favoreceu a criatividade, a coordenação motora fina e a expressão das emoções por meio da produção artística.

De modo geral, a observação permitiu constatar que a professora desenvolve uma prática pedagógica pautada na intencionalidade educativa, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor, participativo e inclusivo. Ao longo de toda a aula, evidenciou-se uma atuação constante de mediação, na qual a docente estimulava a participação dos estudantes, respeitava seus diferentes ritmos de aprendizagem e favorecia a construção coletiva do conhecimento. As atividades propostas contemplaram momentos de interação, cooperação e ludicidade, aspectos que, à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, revelam-se fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a aprendizagem significativa das crianças.

Data: 07/05/2026

Horário: 13h às 17h

Turma: 2º Ano do Ensino Fundamental

A observação realizada no dia 07 de maio de 2026 teve início às 13 horas, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental da UEF Professora Maria Nogueira. A aula iniciou com um momento de acolhida, durante o qual a professora organizou a turma e conduziu uma breve oração, prática que faz parte da rotina escolar e contribui para promover um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os alunos participaram de forma respeitosa e demonstraram atenção às orientações da professora. Na sequência, foi realizada uma conversa inicial, na

qual a docente incentivou a participação oral dos estudantes, explorando seus conhecimentos prévios e estimulando a interação entre a turma.

O conteúdo de Língua Portuguesa abordado nesse momento foi a letra R, com ênfase na identificação de sua presença no início e no final das palavras, bem como na percepção de seu som em diferentes contextos. Para introduzir o tema, a professora escreveu diversos exemplos no quadro e realizou a exploração fonológica da letra, pronunciando as palavras lentamente e solicitando que os alunos repetissem em voz alta. Essa estratégia possibilitou que as crianças observassem a relação entre grafema e fonema, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto essencial no processo de alfabetização.

Durante toda a explicação, a professora estimulava constantemente a participação da turma por meio de perguntas e exemplos do cotidiano, incentivando os alunos a identificarem palavras que continham a letra estudada. Muitos estudantes contribuíram espontaneamente, demonstrando entusiasmo e interesse pelo conteúdo apresentado. Sempre que surgiam dúvidas, a docente retomava as explicações utilizando novos exemplos e diferentes formas de apresentação, garantindo que todos acompanhassem o desenvolvimento da aula.

Em seguida, os alunos realizaram atividades no livro didático envolvendo a identificação da letra R, a complementação de palavras, a associação entre imagens e escrita e a leitura de palavras simples. Durante esse momento, observou-se que a professora circulava constantemente pela sala, oferecendo acompanhamento individualizado aos estudantes, especialmente àqueles que apresentavam maiores dificuldades na realização das tarefas. As mediadoras também desempenharam papel importante, auxiliando os alunos que necessitavam de maior suporte, contribuindo para que todos participassem efetivamente das atividades propostas.

Posteriormente, foi desenvolvida uma atividade de pintura envolvendo a letra R, tanto em sua forma maiúscula quanto minúscula, acompanhada de imagens relacionadas ao conteúdo estudado. Antes da realização da atividade, a professora orientou os alunos a observarem atentamente o formato da letra, destacando suas características gráficas e seu traçado. Em seguida, as crianças utilizaram lápis de cor e giz de cera para realizar a pintura, fortalecendo a associação entre letra, som e imagem. Além de reforçar o conteúdo trabalhado, essa atividade favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora fina, da atenção e da percepção visual.

Após o intervalo, teve início a aula de Matemática, cujo conteúdo abordava as medidas de tempo, com ênfase na leitura das horas inteiras por meio do relógio analógico. A professora iniciou a explicação apresentando um relógio ilustrativo, destacando a função do ponteiro das horas e do ponteiro dos minutos. De forma dialogada, questionava constantemente os alunos sobre o posicionamento dos ponteiros e o significado de cada horário apresentado, incentivando-os a construir o conhecimento de maneira participativa.

Na sequência, os estudantes receberam atividades contendo relógios desenhados para identificar e registrar corretamente as horas indicadas. Observou-se que a maioria conseguiu compreender a relação entre o posicionamento do ponteiro das horas e a leitura dos horários completos. Entretanto, alguns alunos ainda demonstraram dúvidas quanto à função do ponteiro dos minutos, situação prontamente identificada pela professora, que realizou novas explicações e informou que o conteúdo seria retomado em aulas posteriores para consolidar essa aprendizagem. Durante toda a atividade, a interação entre professora e alunos ocorreu de maneira constante, favorecendo a participação ativa da turma.

Aproveitando a temática trabalhada na aula anterior, a professora de Língua Inglesa iniciou sua aula estabelecendo uma relação entre o conteúdo de Matemática e o novo conteúdo que seria apresentado. Inicialmente, retomou o assunto perguntando: *"Na aula de Matemática a gente viu as horas. Que horas eram?"* À medida que os alunos respondiam "uma hora", "duas horas" e assim sucessivamente, ela fazia a correspondência com os números em inglês, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Para apresentar os números de one a five, a professora utilizou os próprios dedos das mãos, realizando a contagem juntamente com a turma. Em seguida, apresentou flashcards contendo os numerais e diferentes quantidades de objetos, perguntando repetidamente *"How many?"*. Os estudantes respondiam de forma bastante participativa, demonstrando entusiasmo ao reconhecer e pronunciar os números em língua inglesa.

O momento de maior envolvimento ocorreu durante a realização do jogo "Jump the Number". A professora fixou números no chão utilizando fita crepe e, em seguida, dava comandos como *"Jump to number three!"*, desafiando os alunos a identificarem corretamente o numeral correspondente antes de realizar o salto. A atividade despertou grande interesse entre as crianças, promovendo movimento, diversão e

participação coletiva. Foi possível observar que os números one, two e three já estavam bastante consolidados para a maioria da turma, enquanto four e five ainda geravam algumas dúvidas em determinados estudantes, aspecto percebido pela professora durante o acompanhamento da atividade.

Na sequência, cada aluno recebeu uma folha contendo ilustrações para contar e relacionar às quantidades correspondentes. Antes do início da atividade, a professora realizou um exemplo no quadro utilizando a instrução "*Count and match*", assegurando que todos compreendessem a proposta. Durante a execução, circulou pela sala esclarecendo dúvidas, incentivando a autonomia dos estudantes e oferecendo apoio sempre que necessário.

Para finalizar a aula de Inglês, a professora realizou uma breve contagem utilizando palmas, acompanhada pelos alunos, reforçando novamente os numerais trabalhados. O encerramento ocorreu com a música "Goodbye Song", momento em que toda a turma participou cantando e contando coletivamente até o número five, encerrando a aula de forma lúdica e motivadora.

Ao término das atividades pedagógicas, foi aplicado aos estudantes um questionário sobre ludicidade, cujo objetivo era conhecer suas percepções acerca das atividades desenvolvidas durante a aula. Os alunos responderam às perguntas indicando quais atividades consideraram mais interessantes, quais despertaram maior motivação e quais apresentaram maior grau de dificuldade. Esse momento também permitiu observar como as experiências lúdicas despertam maior interesse e favorecem o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, foi possível identificar diversos momentos que evidenciaram a atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em diferentes atividades, principalmente durante os exercícios de alfabetização, leitura das horas e reconhecimento dos números em inglês, observou-se que muitos estudantes conseguiram realizar tarefas inicialmente complexas graças às intervenções da professora, das mediadoras e dos próprios colegas. As interações estabelecidas ao longo da aula favoreceram a construção coletiva do conhecimento, permitindo que habilidades em processo de desenvolvimento fossem gradativamente consolidadas.

Também foi possível identificar a presença constante da mediação pedagógica, uma vez que a professora utilizava a linguagem, os recursos visuais, os jogos e as atividades colaborativas como instrumentos para favorecer a aprendizagem. Ao

estimular o diálogo, a participação oral e a resolução compartilhada das atividades, a docente contribuiu para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, linguagem, raciocínio lógico e controle da própria atividade.

De modo geral, a aula observada evidenciou uma prática pedagógica cuidadosamente planejada, dinâmica e significativa. As atividades propostas contemplaram diferentes estratégias metodológicas, articulando momentos expositivos, atividades práticas, jogos, recursos visuais e experiências lúdicas, o que favoreceu o protagonismo dos estudantes durante todo o processo educativo. Observou-se que a diversidade de metodologias contribuiu para manter o interesse e o envolvimento da turma, promovendo oportunidades para que os alunos participassem ativamente da construção do conhecimento e desenvolvessem suas habilidades de forma progressiva.

A atuação da professora revelou-se fundamental na mediação das aprendizagens, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento dos estudantes e promovendo um ambiente inclusivo, participativo e acolhedor. Por meio de intervenções constantes, incentivo ao diálogo e acompanhamento individualizado, a docente possibilitou que os alunos superassem dificuldades e avançassem em suas aprendizagens. Dessa forma, constatou-se que os objetivos propostos para a aula foram amplamente alcançados, proporcionando uma aprendizagem contextualizada, colaborativa e coerente com os princípios da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

O presente questionário foi elaborado com o objetivo de identificar as percepções dos estudantes acerca da utilização de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem. O instrumento buscou compreender como os alunos avaliam o uso de jogos, brincadeiras e outras estratégias lúdicas desenvolvidas em sala de aula, considerando aspectos relacionados à aprendizagem, à participação, ao cumprimento de regras e às experiências vivenciadas durante essas atividades. As respostas obtidas contribuíram para a análise dos dados da pesquisa, em consonância com os objetivos propostos neste estudo.

1. Quando a professora utiliza jogos ou brincadeiras durante a aula, você acha que aprende melhor?

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

2. Como você prefere aprender?

- ☐ Somente pelo livro.
- ☐ Com jogos, músicas e brincadeiras.
- ☐ Gosto das duas formas.

3. Nas brincadeiras de faz de conta, como vocês escolhem as regras?

- ☐ A professora escolhe.
- ☐ As crianças escolhem juntas.
- ☐ Cada criança faz do seu jeito.

4. Você consegue seguir as regras durante os jogos e as brincadeiras?

- ☐ Sempre.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Tenho dificuldade.

5. Você já aprendeu alguma coisa brincando na escola que antes não sabia?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

APÊNDICE C

PROPOSTA DE PLANO DE AULA FUNDAMENTADA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

I. Identificação

Escola: Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira

Professor(a):

Turma: 2º Ano do Ensino Fundamental

Turno: Vespertino

Duração: 4 horas

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

1. Tema

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIAS POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

2. Justificativa

A proposta fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreendendo a aprendizagem como resultado das interações sociais mediadas pelo professor. As evidências produzidas durante a pesquisa realizada na UEF Professora Maria Nogueira demonstraram que atividades lúdicas planejadas favorecem a participação dos estudantes, estimulam o diálogo, fortalecem a cooperação e potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o plano busca transformar a ludicidade em instrumento de mediação do conhecimento, articulando brincadeiras, imaginação e resolução colaborativa de desafios.

3. Objetivo Geral

Promover a aprendizagem por meio de atividades lúdicas que favoreçam a interação, a imaginação, a linguagem e a construção coletiva do conhecimento.

4. Objetivos Específicos

- estimular a participação ativa dos estudantes durante as atividades;
- desenvolver a linguagem oral e escrita por meio da narrativa;
- favorecer o trabalho colaborativo entre os alunos;
- incentivar a formulação de hipóteses e a resolução coletiva de problemas;

- ampliar a autonomia dos estudantes por meio da mediação pedagógica.

5. Conteúdos

- linguagem oral;
- produção de narrativas;
- imaginação e faz de conta;
- cooperação;
- interação social;
- construção coletiva do conhecimento.

6. Metodologia

Inicialmente, o professor organizará a turma em pequenos grupos, favorecendo a interação entre os estudantes. Em seguida, apresentará uma caixa contendo objetos diversos (brinquedos, figuras, letras móveis, personagens e elementos do cotidiano).

Cada grupo retirará alguns objetos e terá como desafio criar coletivamente uma história utilizando todos os elementos sorteados.

Durante toda a atividade, o professor atuará como mediador, realizando questionamentos que estimulem a elaboração de hipóteses, o diálogo entre os participantes e a ampliação das ideias apresentadas pelos estudantes.

Posteriormente, cada grupo socializará sua narrativa com a turma. As histórias poderão ser dramatizadas, ilustradas ou registradas coletivamente no quadro.

Ao final da atividade, será realizada uma roda de conversa para que os estudantes relatem como construíram as histórias, quais dificuldades encontraram e de que maneira os colegas contribuíram para a realização da tarefa.

Essa organização possibilita que a aprendizagem ocorra por meio das interações sociais, em consonância com os princípios da teoria histórico-cultural.

7. Recursos Didáticos

- caixa surpresa;
- figuras ilustradas;
- brinquedos pedagógicos;
- letras móveis;
- cartolinas;
- lápis de cor;

- papel A4;
- pincel;
- quadro branco.

8. Avaliação

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- participação dos estudantes;
- interação entre os colegas;
- cooperação durante a realização das atividades;
- desenvolvimento da linguagem;
- elaboração de hipóteses;
- capacidade de argumentação;
- autonomia progressivamente construída durante a atividade.

Serão utilizados registros em diário de bordo, observação participante e acompanhamento contínuo das interações estabelecidas durante o desenvolvimento das propostas.

9. Fundamentação Teórica

A proposta fundamenta-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, compreendendo que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Nessa perspectiva, a ludicidade deixa de assumir caráter exclusivamente recreativo para constituir-se como estratégia pedagógica intencional, capaz de favorecer a mediação da aprendizagem, a cooperação entre os estudantes e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o professor assume papel central na organização de situações que promovam desafios, diálogo e construção coletiva do conhecimento, respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes.

10. Referências

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A



Campus Bacabal
Departamento de Educação

Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador

Bacabal (MA), 27 de Abril de 2026.

Prezada senhor diretor, Felipe Brito Soares
U.E.F PROFESSORA MARIA NOGUEIRA

Por meio desta apresentamos as acadêmicas **DENISE SANDRIELY FREITAS DE ARRUDA E JACKELANE DE SOUSA SILVA**, do 9º período do **Curso de Pedagogia**, devidamente matriculadas, sob os códigos **20220014996** e **20220008120**, a Secretaria Municipal de Educação, solicitando realizar uma pesquisa intitulada **A LUDICIDADE COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY: UMA PROPOSTA PARA A UEF PROFESSORA MARIA NOGUEIRA**.

Vimos através deste solicitar sua autorização para execução e coleta de dados na instituição a qual representa. Os instrumentos utilizados na coleta de dados na construção desse projeto de pesquisa serão abordados mediante a convivência no ambiente escolar, a partir da observação e participação em sala com crianças da educação infantil.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos entrevistados.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento destas pesquisadoras em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição na **UEMA** ou outros contatos, conforme segue: (99)98506-3421 e (99)98530-0065

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Documento assinado digitalmente
gov.br **GIOCONDA SOARES DE ARAÚJO SILVA**
Data: 26/04/2026 13:36:99-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Gioconda Soares de Araújo Silva
Matricula: 888680-01
Orientadora

Denise Sandriely Freitas de Arruda
Acadêmicas pesquisadoras

Jackelane de Sousa Silva

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada **“A Ludicidade como Mediadora da Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky: uma proposta para a UEF Professora Maria Nogueira”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Denise Sandriely Freitas de Arruda e Jackelane de Sousa Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como as atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, contribuem para a aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, analisando como essas práticas favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelas pesquisadoras Denise Sandriely Freitas de Arruda e Jackelane de Sousa Silva, na UEF Professora Maria Nogueira. O responsável tem 48 horas para decidir se concorda com a participação do menor.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) será observado(a) em sala de aula e participará de uma roda de conversa com cinco perguntas simples, com duração aproximada de 20 minutos.

Os dados da pesquisa serão armazenados em arquivo físico e/ou digital sob responsabilidade das pesquisadoras pelo período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme Resolução CNS nº 510/2016.

Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, preservando-se integralmente o anonimato dos participantes. Nem você nem o(a) menor terão gastos ou ganhos financeiros pela participação na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização por meio das vias judiciais, conforme legislação vigente.

Os riscos consistem em possível desconforto, timidez ou constrangimento dos participantes durante a observação em sala de aula e na roda de conversa, bem como risco mínimo de identificação indireta dos participantes. Para minimizar tais riscos, as pesquisadoras garantirão ambiente acolhedor e respeitoso durante toda a coleta de dados, esclarecerão previamente que não há respostas certas ou erradas, que a participação é voluntária e que o(a) participante poderá interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Além disso, serão adotadas medidas rigorosas de sigilo e anonimato, assegurando que nenhuma informação capaz de identificar os participantes será divulgada.

A participação na pesquisa poderá contribuir para tornar as aulas mais significativas, leves e interativas para os alunos, favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, os resultados da pesquisa poderão colaborar com a melhoria das práticas pedagógicas da escola e com futuras reflexões sobre o uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

A qualquer momento, você poderá retirar seu consentimento para a participação do(a) menor, sem qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, também poderá solicitar a retirada dos dados do(a) menor da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade poderá recusar-se a continuar participando da pesquisa, manifestando verbalmente ou por gestos esse desejo, sem sofrer qualquer prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de dúvidas sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com Denise Sandriely Freitas de Arruda e Jackelane de Sousa Silva, pelos telefones (99) 98506-3421 e (99) 98530-0065, estudantes do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Bacabal, localizada na rua Dias Carneiro,s/n, Bairro,Ramal - Contorno da Avenida João Alberto de Sousa Bacabal/MA

CEP:65.901.480 Fones: (99) 3621 0032 ou 3621 9814.

Bacabal, _____ de _____ de 2026

Assinatura da pesquisadora 1

Assinatura da pesquisadora 2

Eu, _____
responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente
esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa