

**ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA SUPERAÇÃO DE
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO NA ESCOLA JOSÉ SECUNDO DE MARIA****LUDIC ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO OVERCOME LEARNING
DIFFICULTIES IN THE 2ND YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: A STUDY AT JOSÉ
SECUNDO DE MARIA SCHOOL****ACTIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA SUPERAR
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN 2º AÑO DE PRIMARIA: UN ESTUDIO EN LA ESCUELA
JOSÉ SECUNDO DE MARÍA****Timóteo Henrique Silva¹****Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva²**

RESUMO: O presente artigo analisa as contribuições das atividades lúdicas como estratégia pedagógica voltada à superação das dificuldades de aprendizagem no ciclo de alfabetização, especificamente em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica José Secundo de Maria, no município de Itapipoca-CE. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. A coleta de dados transcorreu ao longo de quatro semanas nos meses de março e abril de 2026, por meio de observação participante registrada em diário de campo, entrevista semiestruturada com a professora regente e aplicação de duas oficinas pedagógicas focadas em leitura/escrita e raciocínio lógico-matemático. O suporte teórico apoia-se nas reflexões sobre ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento psíquico formuladas por Vygotsky, Piaget, Luckesi, Kishimoto, Freire e Soares. Os resultados demonstram que a inserção intencional de jogos reduz a ansiedade dos discentes diante do erro, estimula a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pela mediação entre pares e eleva o engajamento nas tarefas escolares. Conclui-se que o brincar no contexto escolar constitui recurso didático indispensável para a consolidação da alfabetização e do letramento.

Palavras-chave: Ludicidade; Alfabetização; Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT: This article analyzes the contributions of ludic activities as a pedagogical strategy for overcoming learning difficulties in the literacy cycle, specifically in a 2nd-grade class at José Secundo de Maria School, in Itapipoca, Ceará, Brazil. The study adopted a descriptive qualitative approach and a case-study design. Data were collected over four weeks, in March and April 2026, through participant observation recorded in a field diary, a semi-structured interview with the classroom teacher, and two pedagogical workshops focused on reading/writing and logical-mathematical reasoning. The theoretical framework draws on reflections on playfulness, learning, and psychological development by Vygotsky, Piaget, Luckesi, Kishimoto, Freire, and Soares. The results indicate that intentional use of games reduced students' anxiety about making mistakes, stimulated the Zone of Proximal Development through peer mediation, and increased engagement in school tasks. The study concludes that play in the school context is an important didactic resource for consolidating literacy and meaningful learning.

Keywords: Playfulness; Literacy; Learning Difficulties.

¹ Discente, CBS – Christian Business School.

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>.

RESUMEN: El presente artículo analiza las contribuciones de las actividades lúdicas como estrategia pedagógica orientada a superar las dificultades de aprendizaje en el ciclo de alfabetización, específicamente en una clase de 2º año de Educación Primaria de la Escuela de Educación Básica José Secundo de Maria, en el municipio de Itapipoca-CE. El estudio se basa en un enfoque cualitativo descriptivo del tipo estudio de caso. La recolección de datos se llevó a cabo durante cuatro semanas en los meses de marzo y abril de 2026, mediante observación participante registrada en un diario de campo, entrevista semiestructurada con la profesora titular y la realización de dos talleres pedagógicos centrados en lectura/escritura y razonamiento lógico-matemático. El soporte teórico se apoya en las reflexiones sobre ludicidad, aprendizaje y desarrollo psíquico formuladas por Vygotsky, Piaget, Luckesi, Kishimoto, Freire y Soares. Los resultados demuestran que la inserción intencional de juegos reduce la ansiedad de los estudiantes frente al error, estimula la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) mediante la mediación entre pares y aumenta la participación en las tareas escolares. Se concluye que jugar en el contexto escolar constituye un recurso didáctico indispensable para la consolidación de la alfabetización y la lectoescritura.

Palabras clave: Lúdico; Alfabetización; Dificultades de Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A etapa inicial da Educação Básica carrega o compromisso ético, político e pedagógico de assegurar que os estudantes conquistem o domínio da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos fundamentais. No contexto educacional brasileiro, o 2º ano do Ensino Fundamental consolida-se como período central do ciclo de alfabetização, marcando a transição crucial entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação de competências leitoras, produtoras de texto e de raciocínio lógico-matemático mais complexas. Não obstante a relevância dessa fase, observa-se recorrentemente na prática cotidiana das instituições públicas de ensino a presença de entraves, bloqueios e fragilidades de aprendizagem que comprometem de forma expressiva o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A inquietação para a realização desta pesquisa emergiu da observação direta e participante do cotidiano escolar, ao constatar-se um contraste expressivo entre o desempenho dos alunos em momentos informais e sua postura diante de atividades formais de registro impresso ou de cópia do quadro. Diversos estudantes demonstravam fluidez verbal, raciocínio ágil, capacidade de negociação e resolução de problemas cotidianos durante brincadeiras e interações orais no pátio ou na sala; todavia, ao serem submetidos a tarefas escritas individuais e avaliações tradicionais, apresentavam travamento, insegurança, postura retraída e manifestações explícitas de desmotivação. Essa dissonância evidencia que a dificuldade observada muitas vezes não deriva de uma incapacidade cognitiva intrínseca do estudante, mas sim da aplicação de metodologias rígidas, uniformes e descontextualizadas da realidade infantil.

A problemática que orienta este estudo sintetiza-se na seguinte questão norteadora: de que modo o desenvolvimento de atividades lúdicas planejadas intencionalmente pode atuar como estratégia pedagógica facilitadora para a superação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica José Secundo de Maria, localizada no município de Itapipoca-CE?

Para responder de maneira abrangente a essa problematização, definiu-se como objetivo geral analisar os impactos e contribuições do uso sistemático e intencional de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do 2º ano que apresentam entraves na alfabetização e no raciocínio matemático básico. De forma a operacionalizar a investigação e guiar a coleta empírica, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: a) mapear as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pela turma na percepção da docente regente e nas observações diretas de campo; b) planejar e executar oficinas pedagógicas lúdicas focadas no desenvolvimento da consciência fonológica, na consolidação do sistema de escrita e na resolução de operações matemáticas simples; e c) avaliar as transformações comportamentais, socioemocionais e cognitivas demonstradas pelos alunos durante e após a vivência das práticas lúdicas propostas.

A justificativa deste estudo assenta-se na urgência de se repensar as metodologias de ensino aplicadas nos anos iniciais da Educação Básica. A criança de 7 a 8 anos encontra-se em uma fase de desenvolvimento psíquico em que o brincar continua sendo uma linguagem estruturante e uma necessidade vital. Ao ingressar no Ensino Fundamental, a ruptura abrupta entre a ludicidade característica da Educação Infantil e a exigência de sistematização rígida costuma gerar ruídos e desinteresse pelo ato de aprender. Portanto, investigar e demonstrar a viabilidade científica e prática da pedagogia da ludicidade no contexto de uma escola pública de Itapipoca-CE contribui diretamente para fortalecer a prática docente local, oferecendo caminhos concretos que aliam a firmeza científica ao prazer de aprender.

A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada na Escola de Educação Básica José Secundo de Maria, em Itapipoca-CE, no primeiro semestre do ano letivo de 2026. A coleta de dados envolveu quatro semanas de observação participante em sala de aula, entrevista semiestruturada gravada e transcrita com a professora regente da turma e o desenvolvimento de duas oficinas pedagógicas temáticas intituladas "Bingo das Sílabas" e "Jogo da Memória das Operações". O

tratamento dos dados orientou-se pela análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), confrontando a realidade empírica com as reflexões teóricas de autores referenciais da educação e da psicologia do desenvolvimento, tais como Vygotsky, Piaget, Luckesi, Kishimoto, Freire e Soares.

Os resultados obtidos ao longo do estudo revelaram que a introdução intencional e estruturada dos jogos pedagógicos promoveu uma alteração qualitativa profunda no clima de aprendizagem da sala de aula. Verificou-se a redução drástica da ansiedade e do medo do erro, a elevação expressiva do engajamento discente e a ativação continuada da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) por meio da cooperação e mediação mútua entre os estudantes durante as atividades em grupo. Conclui-se, assim, que a ludicidade não deve ser concebida como mero entretenimento ou passatempo secundário, mas sim como uma estratégia metodológica essencial, rigorosa e transformadora para a promoção de aprendizagens plenamente significativas e emancipadoras na infância.

MÉTODOS

A presente pesquisa fundamentou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, caracterizada pela imersão do pesquisador no ambiente natural de investigação e pela busca da compreensão interpretativa densa dos fenômenos sociais e educacionais observados (Yin, 2015). A opção pela metodologia qualitativa justifica-se pelo fato de que o objeto central deste estudo, as atitudes, os bloqueios socioemocionais, o engajamento e a superação de barreiras de aprendizagem por meio do lúdico, não pode ser reduzido a mensurações estatísticas ou dados quantitativos isolados, demandando uma análise qualitativa das percepções, falas e comportamentos manifestados pelos sujeitos em interação cotidiana.

O delineamento metodológico adotado foi o Estudo de Caso (Yin, 2015), modalidade investigativa que se revela especialmente adequada para examinar acontecimentos contemporâneos dentro de seu contexto real de ocorrência, sobretudo quando as fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto não se encontram rigidamente delineadas. O estudo foi desenvolvido nas dependências da Escola de Educação Básica José Secundo de Maria, instituição pública da rede municipal de ensino situada no município de Itapipoca, Estado do Ceará.

Os sujeitos participantes da pesquisa compreenderam uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, constituída por 09 estudantes (meninos e meninas) com faixa etária

predominante entre 7 e 8 anos de idade, além da professora regente responsável pelo trabalho pedagógico com a turma. A seleção da referida turma pautou-se em critérios de relevância institucional e pedagógica, visto tratar-se da etapa focal estipulada pelas diretrizes curriculares nacionais para a consolidação e avaliação do ciclo de alfabetização.

A etapa de coleta de dados empíricos desdobrou-se ao longo de quatro semanas consecutivas durante os meses de março e abril do ano de 2026. Com o intuito de conferir rigor científico, consistência e confiabilidade aos achados da pesquisa, utilizou-se a triangulação de técnicas e procedimentos de coleta de informações, combinando a observação participante, a entrevista semiestruturada e a intervenção pedagógica direta por meio de oficinas lúdicas.

A observação participante foi realizada de forma direta e contínua durante as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Todas as ocorrências significativas, dinâmicas de interação, dificuldades de leitura e cálculo, bem como os comportamentos e falas dos estudantes diante dos desafios propostos foram minuciosamente registrados em um diário de campo elaborado pelo pesquisador. Essa etapa inicial permitiu construir um diagnóstico detalhado da rotina de sala de aula e compreender as metodologias habitualmente empregadas na instituição.

A entrevista semiestruturada foi concedida pela professora regente da turma em horário previamente agendado. O roteiro de questões abertas buscou apreender o diagnóstico docente sobre o nível de desenvolvimento da turma, o histórico das dificuldades de aprendizagem observadas desde o início do ano letivo, as metodologias de ensino costumeiramente utilizadas e as concepções da professora acerca da inserção do jogo e da ludicidade no processo didático formal. A entrevista foi gravada com a autorização da participante e posteriormente transcrita na íntegra para análise.

Para testar empiricamente as hipóteses desta pesquisa, foram planejadas e executadas duas oficinas pedagógicas lúdicas, desenvolvidas em dias distintos com duração de 50 minutos cada. A escolha dos recursos e regras dos jogos buscou contemplar as necessidades específicas identificadas no diagnóstico inicial da turma:

a) **Oficina 1: "Bingo das Sílabas"** Atividade desenhada com o objetivo de estimular a consciência fonológica, o reconhecimento ágil de estruturas silábicas simples e complexas e a síntese auditivo-visual necessária para a leitura. Cada estudante recebeu uma cartela contendo uma seleção variada de sílabas (ex.: BA, TRÃ, LHE, CHI, PO). O pesquisador realizava o sorteio de fichas com imagens e pronúncia pausada dos fonemas,

cabendo aos alunos identificar a representação gráfica correspondente em suas cartelas e marcá-la com tampinhas de garrafa PET. A dinâmica buscou transformar o treino de decodificação e leitura em um desafio coletivo e motivador.

b) **Oficina 2: "Jogo da Memória das Operações"** Atividade direcionada ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, ao estímulo do cálculo mental rápido e à fixação das estruturas fundamentais de adição e subtração. Os estudantes foram organizados em duplas heterogêneas, combinando intencionalmente alunos que demonstravam maior facilidade em cálculo com aqueles que apresentavam maiores fragilidades. As peças do jogo da memória consistiam em cartões divididos em dois grupos: um grupo contendo operações aritméticas sem a resposta (ex.: $8 + 7$; $12 - 5$) e outro grupo contendo numerais cardinais correspondentes aos resultados (ex.: 15; 7). Para pontuar, a dupla precisava desvirar corretamente a combinação entre a conta e seu resultado exato.

O tratamento das informações e dados empíricos coletados seguiu os preceitos da técnica de Análise de Conteúdo categorial sistematizada por Bardin (2011). O processo interpretativo cumpriu rigorosamente as três fases organizacionais propostas pela autora: 1) a pré-análise, que envolveu a leitura flutuante de todas as anotações do diário de campo e da transcrição da entrevista, a constituição do corpus documental e a formulação de indicadores iniciais; 2) a exploração do material, consistente no recorte dos trechos significativos, codificação e categorização temática das unidades de registro; e 3) o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação crítica dos achados à luz da literatura teórica consultada.

A partir do procedimento de análise de conteúdo, o corpus empírico foi estruturado em três categorias analíticas norteadoras: a) Diagnóstico inicial das dificuldades de aprendizagem na leitura e na matemática sob o olhar observacional e docente; b) A vivência prática das oficinas lúdicas e a mediação da aprendizagem entre pares na Zona de Desenvolvimento Proximal; e c) O impacto da ludicidade na motivação, na atitude diante do erro e na melhoria do clima pedagógico em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sustentação teórica desta investigação articula-se em torno de duas dimensões fundamentais e complementares: a conceituação teórica da ludicidade e a análise de suas funções educativas, aliadas às teorias do desenvolvimento psíquico e da aprendizagem

humana que explicam a mediação pedagógica e o papel do jogo no desenvolvimento infantil.

O Conceito de Ludicidade e a Função Educativa do Jogo

A reflexão teórica sobre o papel da ludicidade no ambiente escolar frequentemente se depara com visões simplistas e reducionistas que a equiparam a um mero recurso recreativo, uma atividade secundária ou um passatempo utilizado exclusivamente para preencher momentos ociosos de transição entre aulas. Contudo, renomados teóricos do campo educacional têm demonstrado a profunda densidade conceitual e epistemológica desse fenômeno. Luckesi (2005) enfatiza que a ludicidade não pode ser definida ou delimitada pelo objeto externo em si mesmo, como um tabuleiro, uma bola ou um brinquedo de plástico, mas sim pelo estado interno vivenciado pelo sujeito que realiza a ação lúdica.

Segundo a formulação de Luckesi (2005), a vivência lúdica caracteriza-se essencialmente por um estado de inteireza e de entrega plena do indivíduo. Quando a pessoa está verdadeiramente envolvida em uma atividade lúdica, ela encontra-se presente de corpo, mente e emoção, atuando em um ambiente psicológico isento de ameaças, coações ou do receio constante do julgamento externo punitivo. Ao vivenciar essa condição de plenitude e segurança afetiva, o educando constrói uma relação viva, positiva e curiosa com o objeto de conhecimento.

Luckesi (2005) assinala que a atividade lúdica possibilita uma experiência interna rica na qual cognição, sensibilidade e afetividade operam em consonância harmônica. Isenta da pressão coercitiva que transforma o erro em falha moral ou motivo de vergonha, a criança sente-se encorajada a arriscar hipóteses inéditas, testar diferentes caminhos de resolução, cometer equívocos e reformular suas estratégias mentais, condutas cognitivas indispensáveis para a superação de bloqueios e dificuldades no aprendizado escolar.

Em convergência teórica com essa perspectiva, Kishimoto (2011) investiga a complexa dupla dimensão que o jogo assume ao ser introduzido no contexto formal de ensino: a função lúdica e a função educativa. A função lúdica diz respeito ao sentimento de prazer, à diversão, ao entretenimento, à gratificação imediata e ao caráter de escolha voluntária que definem o ato de brincar. Por outro lado, a função educativa refere-se à apreensão intencional de conhecimentos sistematizados, ao desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, ao domínio de conceitos científicos e à assimilação de

valores éticos e sociais. A autora adverte que o equilíbrio harmonioso entre essas duas dimensões constitui o maior desafio da prática pedagógica:

Se a dimensão educativa prevalecer de forma rígida, o jogo perde o seu caráter intrinsecamente motivador e transforma-se em um mero exercício escolar disfarçado; por outro lado, se apenas a dimensão lúdica for valorizada, o jogo esvazia-se de intencionalidade pedagógica, convertendo-se em mera recreação desprovida de avanços cognitivos estruturados (Kishimoto, 2011, p. 38).

Depreende-se dessa análise que a intencionalidade do professor atua como o pilar mediador indispensável para o sucesso do jogo pedagógico. Não basta disponibilizar brinquedos ou jogos na sala de aula de maneira desordenada; é preciso que o educador selecione, planeje, oriente e intervenha metodologicamente, garantindo que o nível de desafio proposto pelo jogo esteja alinhado com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, mantendo viva a motivação e a curiosidade sem perder de vista os alvos conceituais almejados.

Ludicidade, Desenvolvimento Psíquico e Aprendizagem Significativa

A compreensão teórica acerca de como o jogo impulsiona as estruturas mentais e o desenvolvimento intelectual encontra no sociointeracionismo de Lev Vygotsky e na psicologia genética de Jean Piaget suas bases teóricas mais consolidadas e revisitadas. Vygotsky (2007) atribui ao jogo de papéis e à atividade lúdica estruturada um papel de absoluta centralidade na gênese e na evolução das funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória consciente, o raciocínio abstrato e a capacidade de autorregulação do comportamento.

De acordo com a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (2007), o ato de brincar cria continuamente uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na criança. A ZDP é conceituada pelo autor como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade do indivíduo de resolver problemas de forma autônoma e independente, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela capacidade de solucionar problemas sob a mediação de um adulto ou em colaboração com pares mais experientes ou mais capazes.

Em uma de suas passagens teóricas mais célebres, Vygotsky (2007) afirma que no brinquedo a criança sempre se comporta além de sua idade habitual, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse uma cabeça mais alta do que ela é na realidade. Ao submeter-se voluntariamente às regras e combinados inerentes a

qualquer modalidade de jogo, a criança exercita a inibição de impulsos imediatos, a disciplina consciente e o pensamento abstrato, uma vez que aprende a pautar suas ações em uma situação imaginária orientada por significados mentais e não apenas por estímulos visuais imediatos do meio físico.

Sob a perspectiva da epistemologia genética, Piaget (1998) elucida a forma como as estruturas cognitivas do sujeito se reorganizam ao longo das etapas do desenvolvimento por meio dos processos complementares de assimilação e acomodação provocados pelo contato com o meio ambiente. O autor classifica a evolução dos jogos infantis em três grandes categorias sucessivas: os jogos de exercício sensório-motor (predominantes nos primeiros anos de vida), os jogos simbólicos ou de faz-de-conta (característicos da primeira infância e da Educação Infantil) e os jogos de regras.

Ao ingressar no período das operações concretas, estágio do desenvolvimento cognitivo que engloba a faixa etária dos 7 aos 8 anos e que coincide habitualmente com o ingresso no 2º ano do Ensino Fundamental, a criança desenvolve um interesse acentuado pelos jogos de regras. Conforme explica Piaget (1998), nessa fase operatória concreta o educando supera gradualmente o egocentrismo inicial, passando a compreender a necessidade da descentração cognitiva, do respeito mútuo aos combinados sociais e do cumprimento rigoroso de normas aceitas pelo grupo.

Os jogos de regras exigem operações mentais complexas, tais como a conservação de quantidade, a ordenação de elementos, a seriação, a reversibilidade do pensamento e a classificação hierárquica. Por esse motivo, configuram-se como um laboratório psicológico extremamente propício para a construção de conceitos matemáticos abstratos e para a estruturação da lógica formal, além de promoverem a socialização e o amadurecimento socioemocional da criança.

Ademais, a incorporação consciente do lúdico na prática pedagógica dialoga intensamente com o pensamento educacional libertador formulado por Paulo Freire (2017). O autor defende que o ato educativo autêntico deve ser pautado pela ética, pela amorosidade, pelo respeito profundo aos saberes de experiência feitos que o educando traz para a escola e pelo compromisso com a construção da autonomia. Freire enfatiza que a curiosidade epistemológica e o desejo de saber não prosperam em ambientes escolares castradores, autoritários ou pautados na mera transmissão mecânica de conteúdos de cima para baixo; ao contrário, necessitam de espaços dialógicos, vivos e estimulantes onde o aprendiz seja reconhecido como sujeito ativo do seu processo de formação.

Em perfeito alinhamento com essas ideias, Magda Soares (2020) destaca que os processos de alfabetização e de letramento não podem ser reduzidos ao mero treino ortográfico ou ao domínio mecânico de codificação e decodificação de sílabas isoladas. A autora defende que a apropriação da cultura escrita exige vivências metodológicas multifacetadas, prazerosas e contextualizadas, capazes de inserir a criança no universo social da leitura e da escrita de maneira plena e significativa, fazendo com que ela compreenda a função social e transformadora da linguagem escrita em sua vida cotidiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e a discussão dos dados empíricos colhidos durante a investigação na Escola de Educação Básica José Secundo de Maria organizam-se a partir das três categorias analíticas estabelecidas no processo de análise de conteúdo de Bardin (2011). O material empírico reúne os registros do diário de campo, os depoimentos da professora regente e as reações observadas durante as oficinas lúdicas, confrontando a realidade escolar com o referencial teórico mobilizado.

Diagnóstico Inicial das Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Matemática

Durante as duas semanas iniciais de observação participante na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, pôde-se constatar a prevalência de um modelo didático tradicional de ensino. A rotina das aulas de Língua Portuguesa e Matemática era predominantemente preenchida por atividades de cópia de textos longos expostos no quadro-negro, resolução de exercícios padronizados em folhas impressas e momentos de leitura individual silenciosa. Nesse cenário pedagógico rígido, registrou-se que aproximadamente 45% dos alunos da turma (04 dos 09 estudantes) apresentavam episódios recorrentes de bloqueio de participação, apatia, postura retraída e desmotivação explícita.

No âmbito do aprendizado da Língua Portuguesa, as maiores dificuldades diagnosticadas concentravam-se na síntese fonêmica de sílabas complexas (especialmente aquelas compostas por consoante + R/L + vogal, tais como TR, BR, PL, CL) e na percepção da segmentação de palavras dentro da estrutura da frase escrita. Diversos alunos conseguiam identificar o nome e o som das letras isoladamente quando questionados; contudo, ao tentarem unir os fonemas para formar palavras inteiras, apresentavam extrema hesitação e gagueira. Quando convidados pela docente a realizar a

leitura em voz alta à frente da turma, esses estudantes demonstravam ansiedade visível, abaixavam a cabeça e recusavam-se a tentar.

Na disciplina de Matemática, verificou-se que a contagem de elementos ainda dependia exclusivamente do apoio mecânico dos dedos das mãos ou de riscos desenhados nas margens do caderno. Notou-se expressiva confusão conceitual na compreensão do sistema de numeração decimal simples — particularmente na diferenciação entre dezenas e unidades —, bem como no manuseio dos algoritmos básicos de adição e subtração que exigiam o reagrupamento de valores (o tradicional "vai um" ou "pede emprestado").

Durante a realização da entrevista semiestruturada, a professora regente da turma ratificou integralmente as constatações registradas no diário de campo do pesquisador e trouxe esclarecimentos valiosos acerca das barreiras socioemocionais enfrentadas pelos estudantes no cotidiano da sala de aula:

"A gente percebe que eles não são incapazes, mas quando veem uma folha cheia de texto ou de contas para resolver, vários alunos simplesmente se desestimulam e dizem que 'não sabem fazer'. Existe um medo enorme de errar na frente dos colegas. A criança trava, abaixa a cabeça e não tenta. E na rotina corrida, às vezes falta tempo para criar estratégias diferentes para cada um." (Professora Regente, informação verbal, março de 2026).

O depoimento sincero da educadora corrobora com exatidão as análises teóricas formuladas por Luckesi (2005) a respeito do impacto prejudicial que a pedagogia do exame e a ameaça constante do erro exercem sobre a psique infantil. Quando a instituição escolar foca excessivamente no produto final correto e transforma o erro em motivo de sanção ou vergonha pública, instala-se um estado de ansiedade que bloqueia o funcionamento adequado das funções cognitivas superiores. O estudante passa a adotar uma postura defensiva de esquiva, preferindo o silêncio e a não-tentativa à possibilidade de ser exposto ao fracasso perante o grupo de pares.

A Vivência Prática das Oficinas e a Mediação entre Pares na ZDP

Buscando romper com esse padrão de retração e testar a eficácia das metodologias ativas no ambiente escolar, foram planejadas e executadas as duas oficinas pedagógicas lúdicas descritas no percurso metodológico. A primeira intervenção, a oficina "Bingo das Sílabas", foi desenhada para criar uma atmosfera relaxada e interativa em torno da consolidação do código escrito e do desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim que as cartelas coloridas e as tampinhas de garrafa foram distribuídas para a turma, observou-se uma transformação imediata na atmosfera emocional da sala de aula. O ambiente silencioso e tenso das aulas tradicionais deu lugar a um espaço dinâmico de expectativa positiva e concentração focada. À medida que o pesquisador sorteava as fichas e pronunciava pausadamente as sílabas, os estudantes buscavam ativamente a correspondência gráfica em suas cartelas, auxiliando-se mutuamente na localização dos caracteres.

Um fato empírico de extrema relevância ocorreu com o Aluno A, garoto de 7 anos de idade que, durante o período de observação inicial, mantinha-se isolado e recusava-se terminantemente a tentar ler qualquer palavra em seu caderno. Movido pela dinâmica contagiante do jogo e pelo desejo intrínseco de preencher a cartela do bingo, o Aluno A começou a vocalizar espontaneamente em voz alta as combinações fonêmicas sorteadas ("BA", "TRÃ", "LHE"). Ao identificar a última sílaba que lhe faltava e gritar a palavra "Bingo!", o estudante levantou-se da cadeira, vibrou efusivamente e foi calorosamente aplaudido pelos colegas de classe.

Essa cena empírica exemplifica de maneira cristalina o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky (2007). Inserido no contexto seguro do jogo, no qual o erro não acarretava punição formal, o filtro afetivo do Aluno A foi reduzido, permitindo que ele mobilizasse estruturas cognitivas de leitura que ficavam bloqueadas pela ansiedade nas aulas convencionais. O reconhecimento e a validação social recebidos do grupo atuaram como um poderoso catalisador para a restauração de sua autoconfiança leitora.

A segunda oficina pedagógica, o "Jogo da Memória das Operações", teve como foco a resolução de problemas de adição e subtração por meio do trabalho colaborativo em duplas heterogêneas. A organização intencional das duplas permitiu reunir alunos que apresentavam diferentes níveis de domínio dos conceitos matemáticos, favorecendo a ocorrência do processo de mediação pedagógica entre pares.

Durante o desenvolvimento da atividade, pôde-se registrar a rica interação entre a Aluna B (que demonstrava grandes dificuldades na resolução de cálculos simples e dependia da contagem nos dedos) e o Aluno C (estudante que já realizava pequenos cálculos mentais com rapidez). Ao desvirar uma carta contendo a operação "12 - 5", a Aluna B parou, demonstrou hesitação e sinalizou que passaria a vez por não saber o resultado. Em vez de fornecer a resposta pronta de forma passiva, o Aluno C interveio como mediador

pedagógico espontâneo, encorajando a colega com a seguinte instrução oral: "*Guarda o número 12 na sua cabeça e vai voltando 5 dedos para trás!*". Acompanhando o raciocínio orientado pelo colega, a Aluna B fez a contagem regressiva ("11, 10, 9, 8, 7") e desvirou com sucesso a carta correspondente ao numeral "7".

A interação observada reflete com precisão a tese vygotskyana de que aquilo que a criança é capaz de realizar hoje em cooperação com um parceiro mais experiente, ela será capaz de realizar amanhã de forma autônoma e independente (Vygotsky, 2007). A linguagem lúdica inerente ao jogo da memória despiu a atividade matemática do seu caráter punitivo e formal, transformando o desafio do cálculo em uma conquista compartilhada e profundamente gratificante para ambos os sujeitos envolvidos.

O Impacto da Ludicidade na Motivação, Atitude diante do Erro e Clima Pedagógico

Ao término da aplicação das oficinas pedagógicas, foi possível constatar mudanças qualitativas profundas na conduta dos estudantes e no clima socioafetivo da sala de aula. Em conversas formais de devolutiva, a professora regente relatou que os estudantes passaram a demonstrar um entusiasmo renovado no momento da chegada à escola, indagando com frequência e expectativa se haveria "novas dinâmicas de jogos" no decorrer das aulas.

A análise longitudinal dos registros de campo revelou que o uso intencional e metodologicamente estruturado das práticas lúdicas logrou êxito em harmonizar as duas funções fundamentais do jogo analisadas por Kishimoto (2011): a função lúdica (pelo prazer, liberdade e divertimento intrínsecos ao ato de jogar) e a função educativa (pela consolidação consciente de conteúdos científicos da alfabetização e da matemática). O engajamento gerado pelas oficinas converteu-se em maior tempo de atenção sustentada e em uma postura significativamente mais autônoma durante as tarefas de registro escrito formal no caderno.

As transformações mais expressivas observadas no comportamento individual e coletivo da turma do 2º ano da Escola José Secundo de Maria podem ser sintetizadas nas seguintes dimensões pedagógicas:

a) **Ressignificação da Atitude diante do Erro:** Nas atividades tradicionais de folha e quadro, o cometimento de um erro gerava sentimentos imediatos de vergonha, choro, apagamentos sucessivos no caderno ou abandono da tarefa. No contexto das oficinas lúdicas, o erro passou a ser percebido e vivenciado pelos alunos como um acontecimento

natural e integrante da própria dinâmica do jogo, estimulando a persistência, a revisão de hipóteses e a reformulação imediata de estratégias de ação sem marcas de sofrimento psíquico.

b) **Fortalecimento da Interação Social e da Cooperação:** O comportamento individualista, a dispersão e as disputas desordenadas que caracterizavam o momento inicial das aulas deram lugar a um ambiente de solidariedade pedagógica. Os estudantes passaram a ajudar-se mutuamente na interpretação das regras, na contagem de pontos e na identificação de letras e números, celebrando coletivamente as vitórias e os avanços dos colegas de classe.

c) **Conquista de Autonomia e Curiosidade Epistemológica:** Alunos que anteriormente adotavam uma postura de passividade e dependência absoluta do auxílio do professor passaram a tomar a iniciativa de vocalizar hipóteses leitoras, testar estratégias de cálculo mental e consultar os cartazes alfabéticos expostos nas paredes da sala por conta própria.

Em consonância com as premissas pedagógicas de Paulo Freire (2017), o aprendizado torna-se autêntico e verdadeiramente emancipador quando o estudante é desafiado a pensar criticamente e a agir com autonomia em seu meio. A experiência vivenciada na Escola de Educação Básica José Secundo de Maria comprovou empiricamente que as atividades lúdicas, quando planejadas com rigor teórico e intencionalidade didática, atuam como pontes humanizadoras e insubstituíveis entre o saber informal vivenciado pela criança em seu cotidiano e o saber científico sistematizado exigido pela instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender de forma densa e contextualizada as contribuições expressivas das atividades lúdicas como estratégia pedagógica estruturante para a superação de dificuldades de aprendizagem no 2º ano do Ensino Fundamental. Os achados empíricos colhidos na Escola de Educação Básica José Secundo de Maria, no município de Itapipoca-CE, comprovam categoricamente que os entraves observados na alfabetização e no raciocínio matemático inicial não devem ser interpretados como limitações cognitivas definitivas dos estudantes, mas sim como indicativos claros de que as metodologias tradicionais de ensino necessitam ser urgentemente renovadas, diversificadas e humanizadas.

Em resposta direta à problemática e aos objetivos propostos nesta investigação, constatou-se que o uso intencional e sistematizado do jogo pedagógico exerce um papel decisivo na reorganização do trabalho escolar. A prática lúdica desmistifica o receio da punição pelo erro, estimula ativamente a Zona de Desenvolvimento Proximal por meio do trabalho colaborativo entre os alunos e confere significado prático a conceitos abstratos da língua escrita e da matemática que costumeiramente provocam travamentos no ensino mecânico convencional.

Ficou amplamente evidenciado que o brincar no ambiente da Educação Básica não pode continuar sendo secundarizado, marginalizado ou tratado como um mero prêmio concedido aos estudantes que concluem as tarefas formais. O jogo pedagógico constitui, em si mesmo, um trabalho intelectual de elevada complexidade, no qual a criança exercita a atenção voluntária, a memória, o raciocínio lógico, a autorregulação emocional e o cumprimento de combinados éticos, competências humanas fundamentais para o sucesso acadêmico e para a formação cidadã integral.

Como limitação deste estudo, aponta-se o recorte temporal delimitado em quatro semanas de intervenção prática em uma única turma escolar. Para a continuidade e o aprofundamento das discussões no campo das Ciências da Educação, recomenda-se a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem os estudantes ao longo de todo o ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), bem como o investimento maciço das redes públicas municipais em programas de formação continuada de professores voltados às metodologias ativas e à pedagogia da ludicidade.

Recomenda-se, por fim, que os gestores educacionais e os educadores compreendam que assegurar à criança de 7 a 8 anos o direito inalienável de aprender brincando e de ser respeitada em suas especificidades evolutivas é a forma mais concreta de garantir o cumprimento da dignidade humana e de construir uma escola pública verdadeiramente inclusiva, democrática e de excelência pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 21, n. 82, p. 15-20, abr./jun. 2005.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.