

UM ESPETÁCULO NO CÉU: A EDUCAÇÃO LÚDICA EM LIVROS DE FANTASIA INFANTIL

A SPECTACLE IN THE SKY: LUDIC EDUCATION IN CHILDREN'S FANTASY
LITERATURE

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 29/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785173244](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785173244)

Glauber Brasileiro Batista Filho¹

Lúcio André Brandt²

RESUMO

A educação lúdica mediada por livros de fantasia desponta como uma linguagem estruturante para o desenvolvimento na primeira infância. Longe de ser mero entretenimento, o lúdico atua como um princípio pedagógico essencial, no qual a literatura oferece um campo simbólico rico para a elaboração de emoções e saberes sociais. O objetivo deste artigo é investigar a importância da educação lúdica e da literatura fantástica no processo de aprendizagem, criatividade e imaginação, tomando como objeto de estudo a obra infantil inédita “Um espetáculo no céu”. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, estruturada em uma revisão bibliográfica fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski, articulada à análise interpretativa do enredo e das ilustrações do corpus. Os principais resultados demonstram que a fantasia literária atua como zona de desenvolvimento proximal, permitindo à criança elaborar questões complexas, como a autoaceitação e o pertencimento. Observou-se na obra analisada que o brincar, quando mediado por narrativas metafóricas e pela ação intencional do professor, transforma o contato com a diferença em uma vivência de acolhimento. Conclui-se que integrar o fantástico ao cotidiano escolar legitima a infância em sua potência criadora, sendo indispensável para uma formação ética e para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Palavras-chave: ludicidade; literatura infantil; fantasia; desenvolvimento infantil; criatividade.

ABSTRACT

Ludic education mediated by fantasy books emerges as a structuring language for early childhood development. Far from being mere entertainment, the ludic acts as an essential pedagogical principle, wherein literature provides a rich symbolic

field for the processing of emotions and social knowledge. The aim of this article is to investigate the importance of ludic education and fantasy literature in the processes of learning, creativity, and imagination, taking the unpublished children's book *A Spectacle in the Sky* as its object of study. The methodology adopted consists of a qualitative research approach, structured around a literature review grounded in Vygotsky's historical-cultural theory, articulated with an interpretive analysis of the plot and illustrations of the corpus. The main results demonstrate that literary fantasy acts as a zone of proximal development, allowing children to work through complex issues, such as self-acceptance and belonging. It was observed in the analyzed work that play, when mediated by metaphorical narratives and intentional teacher intervention, transforms contact with difference into an experience of welcoming. We conclude that integrating the fantastic into everyday school life legitimizes childhood in its creative potential, proving indispensable for ethical development and truly meaningful learning.

Keywords: Ludicity; Children's literature; Fantasy; Child development; Creativity.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, no contexto brasileiro, é definida pelas diretrizes oficiais como a primeira etapa da educação básica, na qual crianças de zero a cinco anos têm direito a experiências educativas que articulem cuidar e educar, em uma perspectiva que valorize o brincar, a interação e as múltiplas linguagens (Brasil, 1998; Brasil, 2017). Entretanto, diferentes estudos apontam que, na prática, ainda prevalecem rotinas escolarizantes e antecipatórias, marcadas por fichas, tarefas repetitivas e pouca escuta das culturas infantis, o que pode empobrecer a experiência formativa e distanciar a escola do

modo como a criança efetivamente aprende (Dias, 2006; Ferreira; Goulart, 2016). Nesse cenário, a ludicidade deixa de ser apenas um “recurso” para se afirmar como linguagem própria da infância e como princípio pedagógico, exigindo que a organização do cotidiano – tempos, espaços, materiais e interações – seja repensada em função do direito de brincar e de participar ativamente das experiências educativas (Brasil, 1998; Espírito Santo, 2012).

Compreender o lúdico como eixo não significa reduzir a educação infantil a entretenimento, mas reconhecer que o jogo, o brinquedo e a brincadeira constituem formas pelas quais a criança elabora emoções, experimenta papéis sociais, constrói conceitos e estabelece vínculos com o conhecimento (Kishimoto, 1997; Dias, 2006). Ao mesmo tempo, pesquisas recentes sobre ludicidade e arte mostram que propostas que integram jogos, música, desenho, dramatização e outras linguagens sensíveis favorecem o desenvolvimento global, pois envolvem corpo, imaginação, afetos e pensamento de maneira indissociável (Fonseca *et al.*, 2023; Cintra; Brum, 2023). Nessa perspectiva, o diálogo com as Neurociências – ainda que não seja o foco empírico deste estudo – reforça que processos de aprendizagem e desenvolvimento se beneficiam de contextos ricos em experiências significativas, emocionalmente marcantes e socialmente mediados, nos quais a criança possa agir, sentir, imaginar e simbolizar em interação com o outro (Vigotski, 1998; Pelizzari *et al.*, 2002).

No campo da literatura infantil, autores como Abramovich (1997) e Zilberman (2003) defendem que a leitura de histórias, especialmente de narrativas de fantasia, constitui experiência estética e cultural que amplia repertórios simbólicos e favorece a formação de leitores sensíveis e críticos. Longe de se reduzir a mera

ilustração de conteúdos escolares, a literatura infantil abre espaço para que a criança elabore, em registro metafórico, temas como medo, solidão, amizade, perda, diferença e pertencimento, o que a torna um campo privilegiado para a articulação entre ludicidade, imaginação e formação ética (Abramovich, 1997; Bettelheim, 2002). Trabalhos que discutem literatura e ludicidade na educação infantil mostram que, quando a leitura é mediada por práticas como contação de histórias, rodas de conversa, recontos, dramatizações e produções artísticas, as crianças passam a ocupar um lugar de coautoras, produzindo sentidos próprios em diálogo com o texto e com o grupo (Arruda *et al.*, 2015; Alves; Oliveira, 2024).

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski ajuda a compreender a profundidade desse processo. Ao analisar o brincar e a imaginação, o autor mostra que, no faz-de-conta, a criança atua em um nível de desenvolvimento superior ao que alcança em situações cotidianas, regulando comportamento, linguagem e emoção em situações imaginárias sustentadas por significados sociais (Vigotski, 1998). A fantasia, nesse sentido, não é fuga da realidade, mas forma de reorganizá-la; a imaginação criadora se alimenta das experiências vividas e, ao mesmo tempo, abre possibilidades para novas formas de agir e pensar (Vigotski, 1998). Quando a literatura infantil – em especial a fantástica – é integrada a práticas lúdicas e dialógicas, a escola potencializa esse movimento, criando condições para que a criança elabore questões internas e sociais em um espaço simbólico compartilhado, em consonância com a ideia de aprendizagem significativa, na qual novos conteúdos se ancoram em conhecimentos prévios carregados de sentido (Pelizzari *et al.*, 2002; Coelho; Pisoni, 2012).

Obras como *O Pequeno Príncipe* mostram, de forma exemplar, a potência desse entrelaçamento entre fantasia, reflexão e formação humana. Análises literárias evidenciam que o texto de Saint-Exupéry, ao colocar em cena o encontro entre um aviador adulto e um menino de outro planeta, tensiona o olhar utilitarista das “pessoas grandes” e valoriza a sensibilidade, a imaginação e a capacidade de ver com o coração, qualidades associadas à infância (Saint-Exupéry, 2009; Marinheiro; Oliveira, 2021). Pesquisas que utilizam a obra na formação de leitores mostram que, quando trabalhada em rodas de leitura, conversas interpretativas e produções artísticas, essa narrativa contribui para a construção de subjetividades mais abertas à alteridade e à reflexão ética (Rodrigues; Oliveira, 2021; Costa, 2021). De modo semelhante, iniciativas que articulam literatura, astronomia e ludicidade mostram que a fantasia pode ser ponto de partida para aprendizagens científicas e para o cultivo da curiosidade, desde que mediada por práticas investigativas e dialógicas (Costa, 2021).

É nesse campo de tensões e possibilidades que se insere o presente artigo, intitulado “Um espetáculo no céu”: a educação lúdica em livros de fantasia infantil, desenvolvido no âmbito da Pós-graduação em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil. Tomando como corpus principal a obra “Um espetáculo no céu”, de Bianca Leal Pinto, livro infantil fantástico não publicado, produzido na disciplina de Literatura Infantil Brasileira, com ilustrações de Glauber Filho e Marcos Erick, busca-se investigar como a educação lúdica mediada por livros de fantasia pode contribuir para a aprendizagem, a criatividade e a ludicidade na infância (Pinto, 2024). A escolha dessa obra se justifica por sua temática – diferença, pertencimento, autoaceitação – e por sua forma estética, que articula texto e imagem na construção de um “céu” metafórico em que a

singularidade se torna espetáculo, dialogando com discussões sobre subjetividade social, diversidade e antropologia lúdica em contextos de educação infantil (Assis, 2024; Cintra; Brum, 2023).

O objetivo geral do estudo é, portanto, analisar a importância da educação lúdica por meio de livros de fantasia infantil no processo de aprendizagem, criatividade e ludicidade, articulando revisão teórica e análise interpretativa da obra “Um espetáculo no céu” (Pinto, 2024). De forma integrada à introdução, desdobram-se desse objetivo geral alguns objetivos específicos: discutir a importância do lúdico na infância, à luz de autores que o compreendem como linguagem e princípio pedagógico (Kishimoto, 1997; Dias, 2006; Ferreira; Goulart, 2016); examinar o papel do lúdico no processo de aprendizagem, em diálogo com contribuições da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem significativa (Vigotski, 1998; Pelizzari *et al.*, 2002; Coelho; Pisoni, 2012); compreender a ludicidade sob o prisma vygotskyano, enfatizando a mediação, a zona de desenvolvimento proximal e a imaginação criadora (Vigotski, 1998; Coelho; Pisoni, 2012); refletir sobre o fantástico como campo polissêmico na mente fértil das crianças, em diálogo com estudos sobre contos de fadas, literatura infantil e formação do leitor (Abramovich, 1997; Bettelheim, 2002; Arruda *et al.*, 2015; Marinheiro; Oliveira, 2021); e, por fim, analisar as contribuições de O Pequeno Príncipe e de “Um espetáculo no céu” para o desenvolvimento infantil e a construção de uma subjetividade social sensível à diversidade, ao respeito e à autoaceitação (Saint-Exupéry, 2009; Rodrigues; Oliveira, 2021; Pinto, 2024).

A justificativa desta pesquisa assenta-se, assim, em três eixos interligados. No plano educacional, responde à necessidade de fortalecer práticas pedagógicas coerentes com as concepções de

infância presentes nos marcos normativos, nas quais o brincar, a arte e a literatura infantil sejam reconhecidos como direitos e como eixos organizadores do currículo, e não como atividades suplementares (Brasil, 1998; Brasil, 2017; Dias, 2006). No plano formativo, contribui para o campo de Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil ao evidenciar que experiências lúdicas e literárias de qualidade mobilizam processos de atenção, memória, linguagem, imaginação e regulação emocional, fundamentais para o desenvolvimento integral (Vigotski, 1998; Cintra; Brum, 2023). No plano social e ético, dialoga com demandas contemporâneas por uma educação comprometida com a diversidade, a inclusão e o respeito às singularidades, mostrando como livros de fantasia infantil – entre eles *O Pequeno Príncipe* e “Um espetáculo no céu” – podem ser mediadores potentes para introduzir temas como autoaceitação, respeito e identidade de forma sensível, lúdica e criadora, em consonância com a construção de subjetividades mais abertas à alteridade (Costa, 2021; Assis, 2024; Fonseca *et al.*, 2023).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Importância do Lúdico na Infância

A literatura analisada converge na compreensão de que o lúdico é dimensão constitutiva da infância, e não apenas recurso acessório às práticas pedagógicas. Os documentos oficiais brasileiros, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem o direito da criança ao brincar, ao convívio e à participação, indicando que as experiências lúdicas devem organizar o cotidiano escolar e não ocupar um lugar marginal no planejamento (Brasil, 1998; Brasil, 2017). Essa perspectiva desloca a ideia de que brincar seria

“intervalo” entre atividades “sérias” e afirma o lúdico como forma específica de relação com o mundo, pela qual a criança explora, experimenta e constrói significados sobre si e sobre o outro (Brasil, 1998; Brasil, 2017).

Kishimoto (2010) discute que o brinquedo e a brincadeira compõem um sistema cultural complexo, no qual regras, papéis e materiais se articulam para possibilitar experiências de interação e aprendizagem. Ao enfatizar que o brincar envolve escolhas, negociações e criações, a autora reforça que o lúdico não se reduz ao “descarrego de energia”, mas organiza a experiência infantil de maneira simbólica, possibilitando que a criança elabore conteúdos afetivos e cognitivos (Kishimoto, 2010). Em sentido semelhante, Moraes e Coelho (2021) apontam que a qualidade das experiências lúdicas depende de ambientes planejados, tempos flexíveis e mediação sensível, pois a simples presença de brinquedos não garante, por si só, que a criança vivencie situações desafiadoras e significativas.

Estudos recentes sobre educação infantil e ludicidade indicam ainda que o brincar está intrinsecamente associado ao bem-estar e ao desenvolvimento integral. A revisão realizada por Santos e Corrêa (2021) mostra que o brincar livre contribui para a construção da autonomia, para a regulação emocional e para a socialização, sobretudo quando as crianças podem participar de decisões, escolher materiais e negociar regras (Santos; Corrêa, 2021). Da mesma forma, Buriola (2024) evidencia que, no contexto da educação física, jogos e brincadeiras favorecem tanto a motricidade quanto a cooperação, desde que não sejam utilizados apenas como estratégias de controle disciplinar, mas como experiências que valorizam a iniciativa das crianças (Buriola, 2024).

Nesse quadro, a importância do lúdico na infância articula dimensões subjetivas, cognitivas e sociais. O brincar é espaço de experimentação de papéis, expressão de afetos e construção de vínculos, além de possibilidade de resistência à padronização excessiva presente em muitas práticas escolares (Moraes; Coelho, 2021). Ao assumir o lúdico como eixo e não como adereço, o professor contribui para uma educação infantil que respeita a criança como sujeito de direitos, cultura e linguagem, em consonância com os marcos legais e curriculares vigentes (Brasil, 1998; Brasil, 2017).

2.2. O Lúdico no Processo de Aprendizagem

No campo da aprendizagem, o lúdico é descrito como organizador de atenção, envolvimento e sentido. Antunes (2017) analisa os jogos na educação infantil mostrando que, quando estruturados com objetivos claros, liberdade relativa de escolha e feedback, eles mantêm as crianças engajadas por mais tempo, facilitando a construção de conceitos e habilidades (Antunes, 2017). Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) reforçam esse argumento ao demonstrar que jogos e brincadeiras, ao serem planejados de forma intencional, favorecem a aprendizagem de conteúdos escolares porque articulam desafio, cooperação e prazer, promovendo um tipo de esforço que não é vivenciado como mera obrigação (Cotonhoto; Rossetti; Missawa, 2019).

A perspectiva piagetiana, mobilizada em artigos como “O método lúdico na educação”, contribui para compreender que o jogo envolve esquemas de assimilação e acomodação, permitindo à criança reconstruir conhecimentos em níveis progressivamente mais complexos (Piaget, 1975; Piaget, 1972). Quando a escola oferece

jogos de regras, simbólicos e de construção, cria condições para que os alunos avancem em suas estruturas de pensamento, experimentando diferentes formas de coordenação de pontos de vista e de resolução de problemas (Piaget, 1964; Macedo; Petty; Passos, 2005).

Na produção recente sobre educação infantil, há forte ênfase na articulação entre ludicidade e mediação docente. Moraes e Coelho (2021) mostram que o lúdico se torna efetivamente pedagógico quando o professor acompanha as brincadeiras, observa estratégias das crianças, reorganiza materiais e propõe desafios adicionais, transformando o jogo em oportunidade de reflexão e sistematização (Moraes; Coelho, 2021). A literatura também indica que o lúdico pode contribuir para a avaliação formativa, na medida em que jogos e situações de faz-de-conta permitem observar raciocínios, hipóteses e modos de interação que nem sempre emergem em atividades escritas (Souza, 2022).

Os artigos que articulam ludicidade e leitura reforçam esse potencial. Neves (2013) discute a presença do jogo e da literatura infantil em turmas de alfabetização, evidenciando que atividades como recontos, dramatizações e jogos de linguagem permitem que a criança se aproprie do sistema de escrita ao mesmo tempo em que vive experiências estéticas com o texto (Neves, 2013). De modo semelhante, Alves e Oliveira, ao analisarem projetos de leitura literária na educação infantil, argumentam que a ludicidade transforma a relação com a palavra, deslocando a leitura de tarefa mecânica para experiência cultural compartilhada (Alves; Oliveira, 2024). Em síntese, o lúdico, quando integrado ao planejamento, atua como mediador entre curiosidade infantil e objetivos curriculares,

favorecendo aprendizagens mais significativas e menos fragmentadas (Antunes, 2017; Brasil, 2017).

2.3. O Lúdico Sob o Prisma Histórico-Cultural

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky ocupa lugar central nas discussões sobre ludicidade nos artigos analisados. Em “Vygotsky: sua teoria e a influência na educação”, explicita-se que, no faz-de-conta, a criança atua em um “nível superior ao habitual”, pois se orienta por significados e regras que não estariam ainda presentes em sua conduta cotidiana (Vygotsky, 1987; Vigotski, 2010). O jogo, portanto, não é apenas resultado de um desenvolvimento prévio; ele é condição para que novas funções psicológicas se organizem, como atenção voluntária, memória mediada e pensamento abstrato (Vygotsky, 1987).

Essa compreensão está diretamente ligada à noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ao brincar com pares mais experientes ou sob mediação docente, a criança realiza ações que, sozinha, ainda não conseguiria desempenhar, internalizando gradativamente formas culturais de agir e pensar (Vigotski, 2010). Rego (1995), amplamente citado na literatura brasileira sobre Vygotsky, destaca que a aprendizagem, nesses contextos, antecede o desenvolvimento, isto é, cria possibilidades que depois serão consolidadas como capacidades internas (Rego, 1995). Assim, a educação lúdica se justifica não apenas por aumentar a motivação, mas por ser espaço privilegiado de mediação simbólica.

Nos textos dedicados à educação infantil, a teoria vygotskyana é articulada à necessidade de reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural. Mello *et al.* (2020), ao discutir cadernos de

complementação pedagógica para a educação infantil, sublinham que propostas lúdicas devem considerar o repertório cultural das crianças e promover interações que favoreçam diálogo e cooperação, permitindo que elas se reconheçam como participantes ativos do grupo (Mello *et al.*, 2020). Em “As contribuições da arte na educação especial como ferramenta pedagógica lúdica e inclusiva”, essa mesma perspectiva é retomada para defender que a arte e o brincar criam oportunidades de expressão simbólica para crianças com diferentes necessidades, ampliando sua participação no contexto escolar (Proença, 2011; Richter, 2023).

Desse modo, sob o prisma vygotskyano, o lúdico adquire densidade ética e política: ao mediar o acesso a instrumentos culturais – linguagem, arte, narrativas –, o professor não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a construção de subjetividades e formas de pertencimento (Vigotski, 2010; Mello *et al.*, 2020). Essa leitura é especialmente relevante para o presente estudo, que investiga a fantasia literária como mediação de temas como identidade, diversidade e autoaceitação.

2.4. O Fantástico e a Polissemia: Literatura Como Campo Simbólico na Infância

A análise dos artigos sobre literatura infantil aponta que o fantástico constitui um campo privilegiado para a produção de sentidos na infância. Abramovich, discutida em “Literatura infantil e ludicidade como mediação”, defende que escutar e ler histórias possibilita à criança “viajar” por mundos imaginários, reorganizar medos e desejos e construir outras formas de dizer o vivido (Abramovich, 1997). Rocha (2009), ao tratar das relações entre infância e literatura, destaca que a narrativa literária cria um espaço de suspensão do

cotidiano, no qual a criança pode experimentar imagens e metáforas que reconfiguram sua percepção de si e do mundo (Rocha, 2009).

Zilberman (1985; 2010), referência nos estudos de literatura infantil, analisa como as narrativas destinadas às crianças articulam dimensões estéticas e ideológicas. Segundo a autora, o texto literário não se limita a “ensinar valores” de forma direta; ao contrário, condensa contradições sociais em enredos, personagens e cenários, abrindo margem para múltiplas interpretações (Zilberman, 1985). Em diálogo com essa perspectiva, Saraiva (2011) e Mello e Varella (2001), citados no artigo “Literatura infantil e ludicidade como mediação”, argumentam que o fantástico permite à criança experimentar um “como se” que não é fuga, mas forma de pensar e sentir questões complexas, como morte, solidão, injustiça e diferença (Saraiva, 2011; Mello; Varella, 2001).

O texto “Era uma vez... contos de fadas associados à educação” retoma a contribuição de Bettelheim para mostrar que contos tradicionais, ao lidarem com conflitos profundos por meio de símbolos – madrastas, florestas, metamorfoses –, ajudam as crianças a elaborar angústias e a construir noções de justiça e esperança (Bettelheim, 2002). Ao mesmo tempo, o artigo ressalta a necessidade de leitura crítica desses textos, para que a escola não reproduza estereótipos de gênero, raça e classe presentes em versões mais antigas, mas possa problematizá-los em diálogo com as crianças (Silva, 2025).

Nesse contexto, o fantástico é compreendido como linguagem polissêmica: um mesmo enredo pode ser lido como aventura, como metáfora de processos internos ou como comentário sobre relações sociais, dependendo das perguntas e das mediações realizadas

(Abramovich, 1997; Rocha, 2009). Essa característica torna a literatura fantástica especialmente fecunda para a educação lúdica, pois permite que o trabalho pedagógico integre imaginação, afetos e reflexão crítica, sem reduzir o texto a mensagem moral única (Zilberman, 2010; Saraiva, 2011).

2.5. Livros de Fantasia Infantil, Criatividade e Imaginação

Os artigos dedicados à articulação entre literatura infantil e ludicidade evidenciam que livros de fantasia funcionam como instrumentos culturais que alimentam imaginação e criatividade, ao convidar a criança a preencher lacunas, formular hipóteses e inventar continuidades para o enredo (Alves; Oliveira, 2024). Em “Literatura infantil e ludicidade como mediação”, mostra-se que, quando o professor lê histórias em voz alta, promove conversas interpretativas e propõe recontos e ilustrações, as crianças não apenas compreendem a narrativa, mas também produzem novos textos, desenhos e jogos inspirados nela, exercitando autoria e pensamento divergente (Alves; Oliveira, 2024).

Neves (2013) destaca que a presença do lúdico nas práticas de leitura, especialmente nas fases iniciais da alfabetização, favorece a construção de uma relação menos instrumental com a escrita. Em vez de associar o texto apenas a exercícios de cópia e decodificação, a criança passa a vivenciá-lo como espaço de invenção, no qual pode brincar com sons, ritmos e imagens (Neves, 2013). Trabalhos que articulam literatura e ciência, como “Astronomia e literatura – um estudo com crianças”, vão na mesma direção: ao utilizar a obra *O Pequeno Príncipe* em atividades que exploram céu, planetas e estrelas, Costa (2014) mostra que a fantasia pode ser ponto de partida para a curiosidade científica, desde que os professores

estejam dispostos a escutar as ideias iniciais das crianças e a construir explicações em diálogo com elas (Costa, 2014).

Do ponto de vista da educação pela arte, autores como Reis (2003) e Souza (2003), citados nos artigos sobre ludicidade e arte, defendem que a criação artística – seja em desenho, música, teatro ou dança – permite à criança experimentar combinações inéditas de formas, cores, sons e gestos, desenvolvendo sensibilidade estética e capacidade de expressão (Reis, 2003; Souza, 2003). Quando essas práticas se articulam à leitura de livros de fantasia, ampliam-se as possibilidades de transposição entre linguagens: o texto inspira a cena teatral; a ilustração se torna ponto de partida para pintura; a metáfora se converte em movimento de dança (A Importância da Ludicidade e da Arte na Educação, 2023).

Assim, os livros de fantasia infantil configuram-se como dispositivos multimodais de aprendizagem, que podem ser explorados em propostas lúdicas diversas, reforçando que criatividade não é “dominato”, mas prática cultivada em contextos ricos de linguagem e interação (Alves; Oliveira, 2024; Macedo; Petty; Passos, 2005).

2.6. O Pequeno Príncipe e “Um Espetáculo no Céu”: Livros Infantis, Desenvolvimento e Subjetividade Social

Os textos que abordam O Pequeno Príncipe destacam sua singularidade como obra que transita entre literatura infantil e filosofia, convidando o leitor a refletir sobre amizade, solidão, responsabilidade e sentido da vida (Saint-Exupéry, 1943). No artigo “Literatura e infância: o adulto extraordinário em O Pequeno Príncipe”, Marinheiro e Oliveira analisam a figura do aviador como um “adulto extraordinário” que, ao recuperar a capacidade de

imaginar e de escutar a criança, rompe com a lógica utilitarista que frequentemente orienta o mundo adulto (Marinheiro; Oliveira, 2016). Essa leitura sugere que a obra não apenas diverte, mas questiona modos de subjetivação contemporâneos, propondo outra forma de relação com o tempo, com o outro e com o próprio eu (Marinheiro; Oliveira, 2016).

No estudo “A obra O Pequeno Príncipe na formação de leitores”, Costa (2014) argumenta que o livro pode contribuir para a formação do leitor literário quando é tratado em sua complexidade simbólica, e não como simples veículo para moralizações. A autora mostra que atividades como rodas de conversa, produção de cartas entre personagens e ilustrações autorais ajudam as crianças a apropriar-se do texto de maneira pessoal, reconhecendo nele emoções e conflitos que atravessam sua própria experiência (Costa, 2014). Em diálogo com essa perspectiva, o artigo “Le Petit Prince e multimodalidade” defende que adaptações em diferentes mídias, como quadrinhos, podem ampliar o acesso à obra, desde que preservem sua riqueza poética e convidem à leitura crítica, e não apenas ao consumo rápido (Le Petit Prince e multimodalidade, 2020).

Ao aproximar esse conjunto de reflexões da análise de “Um espetáculo no céu”, obra contemporânea não publicada iniciada e finalizada no ano de 2024 de Bianca Leal Pinto, durante sua graduação no curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal do Ceará (UFC) produzida como trabalho na disciplina de Literatura Infantil Brasileira ministrada pela professora Dra. Jorgiana Ricardo Pereira, com ilustrações de Glauber Filho e Marcos Erick (artistas independentes criadores da página no Instagram Artisticamentefilho), o presente estudo reconhece

continuidade e atualização de princípios pedagógicos semelhantes (Pinto, 2024). A narrativa de “Um espetáculo no céu”, ao trabalhar com a diferença como beleza e potência, oferece material simbólico para discutir autoaceitação, respeito, diversidade e senso de comunidade, construindo uma subjetividade social na qual a singularidade não é motivo de exclusão, mas de encantamento. Livro na íntegra anexado no fim do presente artigo (Pinto, 2024).

As ilustrações do livro, segundo a própria estrutura do material analisado, atuam como co-enunciadoras do texto, explorando cores, enquadramentos e expressões que intensificam emoções e significados, em consonância com estudos sobre arte e educação infantil que valorizam a educação do olhar e a leitura de imagens (Rangel, 2014; Richter, 2023). Quando a escola utiliza obras como O Pequeno Príncipe e “Um espetáculo no céu” em projetos de leitura lúdica, criam-se oportunidades para que as crianças elaborem coletivamente questões sobre quem são, como se veem e como desejam se relacionar com os outros, articulando imaginação e ética (Costa, 2014; Marinheiro; Oliveira, 2016; Pinto, 2024).

Dessa forma, o intermédio de livros infantis de forte densidade simbólica, mediados por práticas lúdicas e dialógicas, podem facilmente contribuir para o desenvolvimento infantil e para a construção de subjetividades sensíveis à alteridade e à diversidade, em consonância com as diretrizes curriculares que defendem uma educação integral e humanizadora (Brasil, 1998; Brasil, 2017).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, articulando a revisão bibliográfica à análise interpretativa de uma

obra literária infantil de viés fantástico, compreendendo o livro não apenas como um artefato pedagógico, mas como um objeto cultural complexo. O delineamento do estudo fundamenta-se nos marcos curriculares vigentes, os quais reconhecem a centralidade das experiências, das interações e das múltiplas linguagens na Educação Infantil. Tal ancoragem orienta uma análise sensível às práticas de mediação docente e aos sentidos subjetivos produzidos no contato da criança com o tecido narrativo e imagético (Brasil, 1998; Brasil, 2017).

A etapa bibliográfica sistematiza os fundamentos teóricos sobre a ludicidade, o jogo e a brincadeira, alçando-os à condição de eixos estruturantes do desenvolvimento infantil. Sob essa ótica, o lúdico é concebido como uma linguagem formativa e uma prática cultural que demanda intencionalidade e planejamento (Kishimoto, 1999; Kishimoto, 2017). Para discutir o brincar como uma atividade produtora de desenvolvimento, mobiliza-se a matriz histórico-cultural, que compreende a brincadeira como um espaço simbólico vital para a internalização de significados e para a reorganização da linguagem, do pensamento e da emoção (Vygotsky, 2007). Em complementaridade, incorpora-se a noção de aprendizagem significativa, sustentando que o ato de aprender pressupõe a atribuição de sentido e a ancoragem em conhecimentos prévios, o que reitera a necessidade de experiências pedagógicas que conectem a cultura escolar à vivência genuína da infância (Ausubel, 1982).

No eixo aplicado, realiza-se a análise interpretativa do *corpus* literário infantil fantástico “Um espetáculo no céu” (obra contemporânea não publicada). O procedimento analítico consolida-se por meio de uma leitura em camadas: inicia-se com a identificação dos elementos

estruturais do enredo — personagens, conflito, clímax e desfecho —, avança para o reconhecimento dos temas latentes mobilizados pela narrativa e culmina na reflexão sobre as possibilidades pedagógicas de mediação da obra no cotidiano da Educação Infantil. Parte-se da premissa de que a literatura infantil é, por excelência, uma experiência estética e cultural que sustenta a formação do leitor crítico e a ampliação de repertórios simbólicos, desde que conduzida por práticas que preservem o caráter polissêmico e interpretativo do texto (Coelho, 2000; Brasil, 1998).

Para garantir o rigor analítico, as categorias de investigação foram organizadas em quatro eixos indissociáveis: (1) ludicidade e imaginação; (2) literatura infantil e produção de sentidos; (3) aprendizagem significativa e participação; e (4) convivência e subjetividade social.

Por fim, o percurso metodológico inclui uma etapa propositiva de mediação pedagógica. Nesta fase, apresentam-se possibilidades concretas de transposição da obra para as práticas educativas — tais como leitura compartilhada, rodas de conversa, dramatizações, recontos e produções artísticas —, mantendo irrestrita coerência com a organização do cotidiano guiada por experiências, interações e pela centralidade das múltiplas linguagens na primeira infância (Brasil, 2017; Brasil, 1998; Kishimoto, 2017).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

A investigação bibliográfica e a consequente reflexão teórica deste estudo convergem para a constatação inegável de que o lúdico transcende, em absoluto, a categoria de mero “adereço” metodológico ou de alívio tensional nas rotinas da Educação Infantil.

Ele se constitui, fundamentalmente, como a matriz ontológica e a linguagem estruturante da psique na primeira infância. Ao escrutinarem o cotidiano das instituições de ensino, Ferreira e Goulart (2025) evidenciam que o brincar orquestra a relação dialética da criança com o conhecimento do mundo. Longe de ser uma atividade ociosa, a exploração de jogos, brinquedos e de narrativas de fantasia opera como um sofisticado laboratório cognitivo e semiótico.

Para compreendermos a profundidade da mecânica desse laboratório, faz-se incontornável analisar o papel da literatura infantil fantástica à luz da epistemologia genética e de seus mecanismos de adaptação estrutural. A interação da criança com uma obra como “Um espetáculo no céu” não se configura como um ato de recepção passiva, mas exige um intenso metabolismo cognitivo alicerçado na dinâmica piagetiana de assimilação e acomodação (Piaget, 1975).

Em um primeiro momento, quando a mente infantil é imersa na narrativa e depara-se com o conflito de Pedro — o menino de múltiplas pontas que destoa da geometria rígida e de "quatro lados" de sua família —, a criança aciona o processo de **assimilação**. No âmbito do pensamento piagetiano, o jogo simbólico e a fantasia são, por excelência, exercícios assimilativos: a criança tenta incorporar os elementos dessa nova história (a diferença, o deslocamento, a angústia de não pertencer) aos esquemas mentais e afetivos que ela já possui sobre o que é uma família, o que é o espaço escolar e o que significa ser "anormal" ou "desviante". A narrativa literária oferece um contorno seguro para que o leitor projete as suas próprias vivências de inadequação sobre a figura espetada do protagonista.

Contudo, a grande potência da literatura infantil e da mediação lúdica reside na sua capacidade de provocar o desequilíbrio cognitivo. É exatamente no clímax da obra analisada que ocorre a ruptura necessária para o avanço da estrutura de pensamento: a queda de Pedro do balão de ar quente. A expectativa lógica e utilitarista — frequentemente internalizada pela criança — presumiria a queda como um evento trágico ou punitivo pela desobediência. No entanto, a narrativa subverte essa premissa ao transformar a queda no rastro multicolor de uma estrela cadente. A pretensa inadequação física de Pedro converte-se em puro deslumbramento estético.

Diante dessa reviravolta poética, os esquemas mentais prévios da criança tornam-se insuficientes para explicar o fenômeno. Ocorre, então, o processo de **acomodação** (Piaget, 1972). A mente infantil é compelida a dilatar as suas próprias fronteiras estruturais e conceituais para compreender e internalizar que a "diferença" não é uma falha a ser suprimida, mas a gênese do próprio espetáculo. Esse movimento de reestruturação ganha contornos ainda mais complexos com a revelação final de que a vizinha, Dona Lílian, ocultava sob o chapéu a sua própria ponta fora do padrão. A criança é levada a acomodar a ideia de que a normalidade absoluta é uma ficção e de que as assimetrias são inerentes à condição humana.

Isso evidencia que, quando a escola oferece experiências lúdicas de qualidade — sejam elas jogos de regras, brincadeiras simbólicas ou imersões literárias profundas —, ela cria as condições indispensáveis para que os alunos avancem em suas estruturas de pensamento (Piaget, 1964; Macedo; Petty; Passos, 2005). A leitura compartilhada de “Um espetáculo no céu” exige que a criança experimente diferentes formas de coordenação de pontos de vista. O lúdico,

portanto, atua como o motor da equilibração piagetiana, provando que a literatura infantil não apenas preenche o intelecto com novos vocábulos ou imagens, mas o reconfigura organicamente, alçando a criança a níveis progressivamente mais complexos de abstração, raciocínio moral e resolução de conflitos.

Esse movimento de expansão e reestruturação cognitiva descrito pela matriz piagetiana, contudo, correria o risco de tornar-se um processo mecânico e estéril caso não estivesse profundamente ancorado na dimensão afetiva e experiencial da criança. É exatamente neste ponto de inflexão analítica que a mecânica de assimilação e acomodação encontra a sua ressonância vital na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982). Para este teórico, a aquisição de um novo conhecimento, valor ou percepção de mundo não ocorre por imposição arbitrária de fora para dentro; ela exige que a nova informação se ligue de maneira não arbitrária e substantiva a conceitos previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, os chamados "subsunçores" ou ideias-âncora.

Ao analisarmos o papel da educação lúdica e da literatura infantil sob esse prisma, compreende-se por que "Um espetáculo no céu" atua como um mediador pedagógico tão fecundo no contexto escolar. A criança da Educação Infantil, em sua vivência cotidiana, já carrega em seu repertório emocional experiências rudimentares ligadas ao medo do não pertencimento, à sensação de inadequação ou ao espanto diante daquilo que foge à regra. Essas vivências afetivas prévias funcionam como as exatas âncoras ausubelianas. Quando o professor tenta ensinar o respeito à diversidade por intermédio de discursos abstratos, moralistas ou regras disciplinares diretas ("é preciso respeitar o colega que é diferente"), o conceito ético frequentemente não encontra substrato onde se fixar na

mente infantil, resultando em uma aprendizagem meramente decorativa ou mecânica.

A literatura de fantasia subverte e otimiza essa lógica pedagógica. A angústia quase tátil de Pedro ao tentar adequar a sua anatomia de "cinco pontas e mais lados do que podia contar" a um ecossistema familiar e social rigidamente delimitado por "quatro lados" traduz um imperativo ético complexo — a alteridade — para uma linguagem simbólica e visceralmente compreensível. O lúdico literário atua como a ponte definitiva que conecta o conceito abstrato à ideia-âncora da criança (Ausubel, 1982). O alívio catártico vivenciado quando a pretensa falha de Pedro se revela como a essência de uma estrela cadente permite que a criança apreenda a aceitação de si não como uma regra imposta, mas como uma vivência afetiva profunda.

Ainda sob a luz da aprendizagem significativa, a passagem em que a vizinha, Dona Lílian, revela esconder a sua própria ponta sob um laço rosa adquire uma relevância metodológica ímpar. Essa imagem ressoa diretamente com as pequenas peculiaridades e "defeitos" que a própria criança, muitas vezes, já sente a necessidade de camuflar para ser aceita pelo grupo. Ao ler ou ouvir essa narrativa mediada por práticas dialógicas, a criança não está apenas exercitando a acomodação piagetiana de um novo fato; ela está ancorando a empatia e o respeito mútuo em sua própria base emocional.

Dessa forma, a aprendizagem torna-se autenticamente significativa porque a obra literária confere um sentido existencial a um conteúdo socializante (Pelizzari *et al.*, 2002). O brincar com a história, o recontar e o dramatizar operam de forma orquestrada: enquanto

Piaget explica a arquitetura mental que se dilata para compreender que a normalidade é múltipla, Ausubel fundamenta como essa nova compreensão ganha raízes inquebrantáveis na afetividade do sujeito. O lúdico prova-se, assim, o meio mais sofisticado de converter a ética do respeito à diversidade em um traço indissociável e duradouro da formação humana na primeira infância.

Ainda assim, as dinâmicas intrapsíquicas de estruturação cognitiva e ancoragem afetiva — mapeadas por Piaget e Ausubel — não ocorrem em um vácuo social; elas transbordam e ganham materialidade nas relações interpessoais e coletivas. É neste ponto exato que a análise demanda a convocação do constructo teórico de Kishimoto (2010), que eleva o lúdico, o brinquedo e a brincadeira à categoria de um autêntico sistema cultural complexo. Para a autora, o brincar está longe de ser um mero "descarrego de energia" ou um passatempo inconsequente; ele é a arena simbólica onde as crianças articulam materiais, negociam regras, assumem papéis e produzem ativamente a sua própria cultura.

Sob essa lente sociológica e cultural, o universo literário de “Um espetáculo no céu” revela camadas ainda mais profundas de significado. O ecossistema habitado por Pedro, estritamente povoado por familiares e vizinhos de "quatro pontas e quatro lados", não funciona apenas como um recurso estético ou de oposição visual; ele é a representação exata de um sistema cultural normativo e hegemônico. A geometria quadrada da vizinhança simboliza as regras de padronização, os comportamentos esperados e os enquadramentos sociais aos quais a infância é submetida desde a sua inserção no ambiente escolar.

Quando o professor articula a leitura dessa obra com o lúdico — promovendo dramatizações, desenhos ou o faz-de-conta (Neves; Almeida, 2020) —, ele não está apenas verificando a compreensão do texto, mas oferecendo à criança a oportunidade de manipular as engrenagens desse sistema cultural. Ao brincar de ser o menino-estrela que subverte a regra ao cair do balão, ou ao encenar Dona Lílian retirando o seu chapéu para revelar a própria ponta escondida, a criança exerce a sua capacidade de negociação social. Ela utiliza os símbolos da narrativa literária para questionar quem estabelece as regras do "normal" e do "diferente" dentro da sua própria sala de aula.

O fantástico, mediado pela brincadeira, torna-se, portanto, um instrumento de emancipação. Conforme apontam Moraes e Coelho (2021), a educação infantil frequentemente flerta com uma padronização excessiva das rotinas e dos corpos. O lúdico, compreendido como cultura (Kishimoto, 2010), atua como um antídoto indispensável contra esse apagamento das singularidades. Ao preencher as lacunas do texto de Bianca Leal, formular hipóteses sobre como Pedro viverá após colorir o céu, ou inventar novas formas para os moradores do bairro, a criança não está apenas exercitando a criatividade; ela está praticando a resistência (Alves; Oliveira, 2024).

A obra “Um espetáculo no céu”, integrada à vivência lúdica, permite que a criança perceba que a cultura não é uma caixa rígida e imutável de quatro lados na qual ela precisa se espremer para caber, mas um tecido maleável que pode — e deve — ser alterado pela sua participação autoral, sua visão polissêmica. A ludicidade literária atua, assim, como o passaporte que reconhece e legitima a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura (Brasil, 1998; Brasil,

2017), transformando o ato de ler e brincar na mais refinada forma de convivência e intervenção social.

Finalmente, a articulação estrutural entre a reconfiguração cognitiva (Piaget), a ancoragem afetiva (Ausubel) e a negociação sociocultural (Kishimoto) deságua em um posicionamento político e ético indispensável para a práxis pedagógica contemporânea. Esse desfecho analítico sustenta-se magistralmente na **crítica ao utilitarismo**, evidenciada por Marinheiro e Oliveira (2016) em seus estudos sobre a obra O Pequeno Príncipe.

Ao transpor essa crítica para o universo de “Um espetáculo no céu”, compreende-se que o ecossistema habitado por Pedro não representa apenas uma norma cultural, mas a própria materialização da lógica utilitarista e produtivista que rege o mundo adulto. A “sociedade dos quadrados perfeitos” espelha um modelo de escola e de sociedade que exige da infância uma adaptação precoce, previsível e silenciosa às rotinas de padronização. Há uma cobrança latente para que a criança “apare as próprias pontas” a fim de se encaixar nas engrenagens de um sistema que valoriza o desempenho e a homogeneidade em detrimento da subjetividade e multiplicidade de potência. Marinheiro e Oliveira (2016) alertam que a figura do adulto — muitas vezes encarnada na própria instituição escolar — frequentemente perde a capacidade de escuta e de imaginação, substituindo o fascínio da descoberta pela pressa do resultado mensurável.

É contra essa instrumentalização da infância que a literatura infantil e a ludicidade se erguem como as mais poderosas trincheiras de resistência. Como bem adverte Zilberman (2003), se o educador aprisionar um livro como “Um espetáculo no céu” em fichas de

interpretação mecânica ou o utilizar meramente como pretexto para extrair uma "moral da história" mastigada sobre inclusão, ele aniquilará a potência da obra e suas múltiplas interpretações possíveis. A literatura infantil, para cumprir o seu papel humanizador, precisa manter, a todo custo, a sua insubordinação estética. A narrativa da estrela cadente que cai do balão não serve para "ensinar" uma regra de comportamento; ela existe para questionar os modos de subjetivação contemporâneos, propondo à criança e ao educador uma outra forma de relação com o tempo, com a alteridade e com a própria identidade (Marinheiro; Oliveira, 2016).

Ao recusar a lógica utilitária, a educação lúdica resgata a dimensão contemplativa da infância. Ela permite que a beleza do rastro multicolor deixado por Pedro seja apreciada pelo seu valor estético e libertador, e não por alguma suposta serventia prática. A leitura mediada pela fantasia, o faz-de-conta e as produções artísticas ensinam à criança que ela não precisa ser "útil" ou "quadrada" para ter valor; a sua singularidade, por si só, justifica o seu lugar no mundo.

Em síntese, a dissecação da obra "Um espetáculo no céu" através dessas quatro lentes teóricas demonstra que a educação lúdica mediada pela literatura fantástica não é um recurso suplementar. Ela é o eixo epistemológico definitivo da Educação Infantil. É por meio dela que a criança expande suas fronteiras mentais (Piaget), enraíza o conhecimento no afeto (Ausubel), subverte e recria as amarras do meio social (Kishimoto) e, por fim, resiste bravamente ao utilitarismo de um mundo que tenta, a todo custo, ofuscar o espetáculo imaginativo genuíno da sua infância (Marinheiro; Oliveira). O desafio irrenunciável que se impõe à escola, portanto, é

garantir a concretude de espaços e tempos em que o lúdico e a fantasia reinem como a verdadeira gravidade do universo infantil.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização deste percurso investigativo consolida a premissa de que a infância possui uma ontologia própria, cuja linguagem primordial e insubstituível é o lúdico. O objetivo de investigar a educação lúdica mediada pela literatura de fantasia foi plenamente alcançado, revelando a urgência metodológica de destituir o brincar de sua roupagem meramente utilitarista ou recreativa. Evidencia-se que o jogo, a arte e a literatura constituem o alicerce fundamental sobre o qual a criança edifica a sua subjetividade e ensaia, com segurança, a sua inserção no mundo.

A pesquisa demonstrou que destituir a criança do acesso à fantasia implica negar-lhe o recurso mais seguro e sofisticado para a elaboração do real. O imaginário não se configura como uma evasão inconsequente, mas como o território simbólico onde os afetos e as tensões sociais ganham contorno e inteligibilidade. Ao escutar, habitar e recriar uma narrativa, a criança transcende a decodificação passiva; ela elabora angústias intrínsecas, estrutura o seu senso de pertencimento e ressignifica as lógicas normativas que a cercam. Constata-se que a aprendizagem escolar adquire concretude e significado apenas quando se permite ser atravessada por essa potência criadora.

É nessa complexa tessitura que a obra literária “Um espetáculo no céu” se consagra como um instrumento pedagógico de incomensurável valor. A narrativa do protagonista — cujas arestas singulares colidem com um universo de formas geométricas

padronizadas — fornece um substrato simbólico profundo para a práxis educativa na Educação Infantil. A obra ilustra que a angústia da inadequação é superada quando o olhar social se transmuta. Ao converter a sua queda em um rastro multicolorido, a personagem demonstra que a divergência morfológica ou identitária não representa uma falha a ser corrigida, mas uma força vital a ser celebrada. A literatura fantástica atua, conseqüentemente, como um espelho de alteridade, capacitando a criança a reconhecer e acolher a beleza inerente à assimetria do outro.

Sob o prisma do desenvolvimento infantil e das neurociências, este estudo ratifica a absoluta indissociabilidade entre cognição e afetividade. A imersão em uma literatura de alta densidade estética atua como um substrato material indispensável para a regulação emocional, a estruturação do pensamento complexo e o refinamento contínuo da empatia. Educar por meio do imaginário é, portanto, reconhecer que a expansão do intelecto se consolida pela via do encantamento, dilatando a capacidade humana de afetar e de ser afetado pelas narrativas que nos constituem.

No percurso metodológico desta investigação, cumpre registrar os desafios e as limitações inerentes à produção do conhecimento acadêmico. A principal barreira consistiu na escassez de referenciais teóricos que tensionem — de forma densa e avessa a qualquer utilitarismo — a intersecção entre a literatura infantil fantástica, o desenvolvimento neurocognitivo e a antropologia lúdica. Somado a isso, a eleição de uma obra contemporânea e inédita como corpus de pesquisa impôs um rigoroso esforço hermenêutico. Foi imperativo forjar categorias analíticas próprias, blindando o estudo contra o risco de interpretações superficiais ou de reducionismos pedagogizantes.

Diante de tais lacunas, e como horizonte norteador para pesquisas vindouras, evidencia-se a urgência de investigações empíricas que adentrem a materialidade do cotidiano escolar. É impreterível observar *in loco* os modos pelos quais crianças de múltiplos perfis se apropriam de obras multimodais em situações reais de leitura compartilhada e faz-de-conta. Recomenda-se, sobretudo, o fomento de estudos que analisem o impacto direto dessas práticas literárias inclusivas no engajamento e no desenvolvimento sociocognitivo de crianças com deficiência ou neurodivergentes.

Em última instância, as reflexões aqui tecidas advertem que o projeto educativo fracassa frontalmente quando tenta lapidar as subjetividades infantis sob padrões rígidos de uniformidade. A efetivação irrestrita do direito de imaginar demanda a construção de políticas e de espaços que sustentem o lúdico como a espinha dorsal da escola. Educar, em sua essência mais libertadora e humanizadora, é assegurar a imensidão necessária para que cada sujeito, portador de uma singularidade maravilhosa e incontornável, encontre o amparo seguro para protagonizar o seu próprio espetáculo no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: **gostosuras e bobices**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Weslei Leandro Quaresma; OLIVEIRA, Camila Eliziane de Jesus. Literatura infantil e a ludicidade como instrumento facilitador do aprendizado. **Revista Cógno**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.53546/rc.v6i1.2024>. Acesso em: 15 abr. 2026.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, ouvir e compreender.** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARRUDA, Angelo Moreira *et al.* Literatura e ludicidade na educação infantil. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, supl., Anais da X CNLF, p. 1281-1287, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/x_cnlf/suplemento/anais.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

ASSIS, Maria Geovanda de. **Antropologia lúdica com crianças: percepções culturais através da leitura de imagens em livros infantis,** 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/123456789/1234>. Acesso em: 10 mar. 2026.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 1982.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

BURIOLA, Camila Maria. A importância do lúdico nas aulas de educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física, Saúde e Desempenho – REBESDE**, v. 5, n. 2, 2024. Disponível em: <https://rebesde.com.br/article/view/2024>. Acesso em: 05 mar. 2026.

CABRAL, Ana Carla; FÉLIX, Chrisley Soares. Organização dos espaços na educação infantil: o lúdico como facilitador de práticas significativas. **Paidéia**, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/2017>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CINTRA, Rosana; BRUM, Suziane. **As contribuições da arte na educação especial como ferramenta pedagógica lúdica e inclusiva**, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/arte/article/view/2023>. Acesso em: 14 abr. 2026.

COELHO, Denise; PISONI, Freya. **Aprendizagem significativa e mediação docente: aproximações entre Ausubel e Vygotski**. In: (coletânea em educação e psicologia histórico-cultural). 2012.

COSTA, Suellen Aparecida Silva. A obra O Pequeno Príncipe na formação de leitores. In: Seminário de Pesquisa, 2014, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS, 2014. Disponível em: <http://anais.uefs.br/2014/artigos.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2026.

COSTA, Suellen Aparecida Silva. **Astronomia e literatura: um estudo com crianças**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br/8081/handle/tede/2014>. Acesso em: 18 abr. 2026.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Cláudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Construção Psicopedagógica**, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100004. Acesso em: 02 abr. 2026.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2004.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2026.

DIAS, Maria da Graça S. **O lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/2006>. Acesso em: 08 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO, Rosângela. **Educação lúdica: da paideia à contemporaneidade**, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/2012>. Acesso em: 11 abr. 2026.

FONSECA, Gisele *et al.* **A importância da ludicidade e da arte na educação**, 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/artigo/2023>. Acesso em: 17 abr. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MARINHEIRO, Ana Carolina; OLIVEIRA, Jéssica. Literatura e infância: o adulto extraordinário em O Pequeno Príncipe. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 161-180, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/2016>. Acesso em: 05 mar. 2026.

NEVES, Iolanda Hutz. Literatura infantil e jogo na alfabetização. In: NEVES, Iolanda Hutz (Org.). **Ler, brincar, aprender: práticas de leitura na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufpr.br/pec/article/view/2002>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINTO, Bianca. **Um espetáculo no céu**. Fortaleza, 2024. Obra literária infantil inédita, não publicada, produzida na disciplina Literatura Infantil Brasileira (Curso de Letras – Português/Inglês, UFC).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Livia. **Literatura, infância e formação do leitor: leituras de O Pequeno Príncipe**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/2021>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 53. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; CORRÊA, Elisabeth Ângela Mamede. Revisão integrativa da literatura: o brincar livre na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 945-964, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2021>. Acesso em: 15 fev. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

ANEXOS

UM ESPETÁCULO NO CÉU



BIANCA LEAL



Um espetáculo no céu

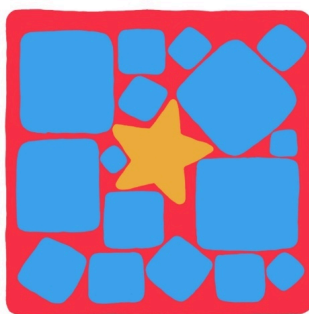
Em um bairro um pouco distante, na rua 3000 e tantas, lá pela casa de número infinito, morava um menino que vivia contente.

Contente, mas diferente.



Pedro destoava de sua família e de seus amigos. Enquanto todos tinham apenas quatro pontas e quatro lados, ele era muito mais espetado.

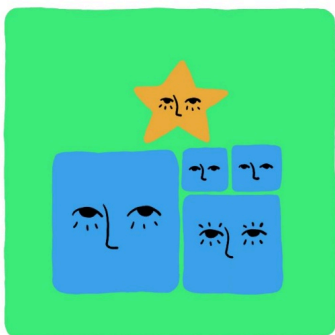
Tinha cinco pontas e mais lados do que podia contar.



Pedro era maior, mais alto, mais desperto e mais acelerado. Ele gostava de muitas coisas. Jogar bola, assistir TV e até mesmo ler. Passava horas inventando histórias, se sentia bem ao imaginar que vivia uma aventura na floresta, uma viagem ao espaço ou uma expedição na neve.



Nem todos entendiam por que Pedro era assim. Por que ele não nasceu como seus irmãos? Por que não se parecia com seus pais?



Mas ele não se importava com essas perguntas, pois estava ocupado demais com seus muitos afazeres durante o dia. Precisava escovar os dentes e ir à escola, depois jogar bola, estudar, assistir TV e, se desse tempo, ler uma história antes de dormir.



Pedro também gostava de subir em árvores. Na verdade, ele buscava a sensação de ver o mundo de cima, mesmo que precisasse subir escadas, subir em muros... ou nos móveis de sua casa.



Seus pais, sabendo dessa sua vontade peculiar, decidiram fazer um passeio especial. Levaram a família toda para andar de balão de ar quente. E saíram passeando pelo céu, observando felizes as nuvens e os pássaros que passavam perto deles.



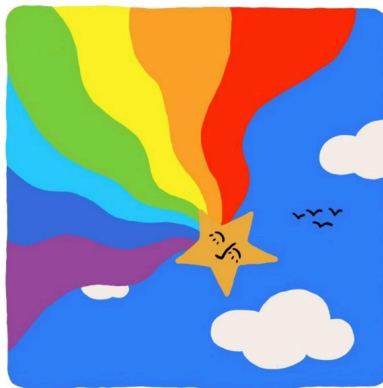
Porém, com toda a emoção de uma aventura pelos ares, Pedro esqueceu que deveria ser cuidadoso. Ele queria tocar nas nuvens para ver se eram feitas de algodão, queria se debruçar para ver a cidade que parecia tão pequena lá embaixo. Sua mãe chamou sua atenção, mas ele já estava muito entretido para ouvir.



Pedro caiu. E, da sua queda, um espetáculo se pintou no céu.



Lá do chão as pessoas o viram cair.
Ele deixou um rastro pela tela azul, uma linha colorida e brilhante, que
acendeu o céu de um modo nunca antes visto.



A cena foi tão bela que emocionou a todos. Aqueles que antes não achavam tão bonita a sua forma espetada agora se encantavam com o seu voo majestoso.



Depois de sua queda, Pedro descobriu que não era o único ser diferente em seu bairro. Até mesmo sua vizinha, Dona Lílian, era incomum como ele. Foi o que ele descobriu quando ela tirou seu chapéu de palha com um laço rosa: ele escondia uma surpresa! Uma ponta bem no topo de sua cabeça. Ela também não era um quadrado perfeito, afinal.



Mas se existiam mesmo tantas formas possíveis de ser, será que Pedro
ainda deveria se considerar diferente? Talvez ele fosse apenas mais um entre
outros milhões, existindo do seu próprio jeito.
Talvez cada um fosse único e feliz à sua própria maneira.



FIM.



SOBRE



História por Bianca Leal

Bianca Leal - Bianca é estudante de Letras Português-Inglês na UFC, ama linguística e seus amigos, feminista e de vez em quando usa um all-star amarelo e brinco de estrelas vermelhas muito bonitos, amante de comédias românticas bem melosas, adora escutar rock paulera (Pitty, Queen of stone age, Deftones e muito mais), já foi professora de Inglês e atualmente é professora da Academia Maria Ester de Letras. Mora desde sempre no Passaré.

Desenhos por



Glauber Filho e Marcos Erick

Glauber Filho - Glaubim é professor de Química que nunca fez uma bomba, sonha em ser diretor de cinema, entusiasta de filmes de terror com qualidade duvidosa, fã número 1 de uma banda que acabou (SAPDL) e de um artista que já morreu (Bowie), colecionador de gibis do homem-aranha e adora ir a Paracuru nas férias. Co-criador da página de artes artisticamentefilho. Mora no Passaré desde 2014.



Marcos Erick - Derick é estudante de Sistemas e Mídias Digitais na UFC, somelier de molho Barbecue, fã número 1 de Ben 10 clássico, fã número 3 de Djavan ficando atrás apenas de seu pai e irmã mais velha, adora escutar Gorillaz e tem boas lembranças de quando jogava ps2 na infância. Co-criador da página de artes artisticamentefilho. Nunca morou no Passaré, mas vive na casa do glaubim assistindo filmes ruins, conversando sobre quadrinhos independentes e lembrando da infância que tiveram juntos.



¹ Especializado em Educação, Neurociências e Desenvolvimento infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)