

BRINCAR COMO ATO DE PROJETO

INTERVENÇÕES LÚDICAS EM PISO ESCOLAR NO CONTEXTO DO DESIGN SOCIAL

Palavras-chave: Lúdico, Design Social, Inclusão.

1. Introdução

A ludicidade exerce um papel estruturante no processo de aprendizagem e inclusão escolar, especialmente quando articulada a práticas de intervenção no espaço educativo. Ao ser incorporada de forma sensível aos ambientes escolares, torna-se vetor para o desenvolvimento integral das crianças (Brougère, 1998; Vygotsky, 2000). Nessa perspectiva, o design atua como mediador entre linguagem visual, experiência estética e funcionalidade pedagógica.

A oficina realizada na EMEB Pequeno Trabalhador, em Xanxerê (SC), insere-se em uma abordagem de extensão universitária crítica, em que o território é compreendido como campo de saberes compartilhados e construção coletiva (Santos, 2006; Brandão, 2002). A proposta foi elaborada a partir da interação com a gestão escolar e da experimentação de métodos colaborativos de projeto.

Este artigo tem por objetivo relatar e analisar essa experiência extensionista, desenvolvida por acadêmicos do curso de Design, com foco na criação de jogos visuais aplicados ao piso escolar. A experiência evidencia o design como prática situada, sensível à diversidade sociocultural e capaz de operar transformações micropolíticas nos modos de habitar a escola. Nesse sentido, o design atua como mediação cosmopolítica (Latour, 2004), isto é, reorganiza as formas de convivência entre sujeitos e espaços em contextos marcados por disputas simbólicas e sociais.

2. Metodologia

A metodologia adotada integrou princípios do design participativo, da pesquisa-ação e da extensão universitária crítica, de forma a valorizar a escuta da comunidade escolar e a experimentação prática dos estudantes em situação real. O processo iniciou-se com visitas técnicas para observação direta do ambiente e levantamento de dados

qualitativos. Na visita inicial, a direção da escola apresentou o espaço e indicou os objetivos pedagógicos esperados: criação de jogos que pudessem ser praticados em grupo, incentivassem a cooperação entre as crianças; estímulo ao desenvolvimento cognitivo por meio de desafios de raciocínio, coordenação motora e percepção visual; e utilização do espaço escolar como ambiente lúdico capaz de integrar aprendizagem e convivência.

Com base nas informações levantadas, os estudantes foram organizados em três grupos, cada um responsável por propor jogos alinhados aos objetivos pedagógicos da direção da escola. Inicialmente, realizaram pesquisa teórica para compreender diferentes tipos de jogos e, a partir disso, elaboraram croquis e desenhos técnicos com as ideias iniciais. As propostas foram apresentadas à direção para validação e ajustes.

Na etapa de execução, os jogos foram demarcados no piso com fitas adesivas para definir contornos e proporções. Em seguida, ocorreu a pintura com tintas acrílicas, com formas orgânicas e elementos visuais reconhecíveis pelas crianças. O processo contou com acompanhamento docente e registros fotográficos e reflexivos, o que assegurou a articulação entre teoria e prática e favoreceu o desenvolvimento de competências projetuais, trabalho coletivo, empatia social e responsabilidade cidadã. Ao final, a direção da escola e os professores realizaram um momento de feedback, com a avaliação do projeto.

3. Desenvolvimento

A atividade foi concebida como prática pedagógica fundamentada em abordagens críticas do design social e da extensão universitária. Alinhada aos princípios da ecologia de saberes (Santos, 2010) e da pedagogia freireana (Brandão, 2002), articulou conhecimentos acadêmicos com saberes populares e escolares, o que possibilitou a cocriação de soluções projetuais a partir das experiências vividas pelas crianças e educadores. Essa articulação produziu impactos diretos, ou seja, no maior engajamento das crianças nas atividades escolares e na ampliação da percepção dos professores sobre o brincar como recurso pedagógico.

V COLÓQUIO DE PESQUISA EM DESIGN E ARTES

5, 6 e 7 de novembro 2025

As crianças interagiram mais, compartilharam regras, ajudaram colegas e demonstraram maior disposição em permanecer na escola. A intervenção, portanto, não se restringiu à diversão, mas alterou a dinâmica social da turma, favorecendo cooperação e aprendizagem coletiva. Emergiram momentos de criatividade, com adaptações e novas formas de brincar, com a apropriação ativa do espaço. Os resultados destacam o brincar como suporte lúdico e estratégia de inclusão e fortalecimento comunitário.

Ao transformar o piso em território simbólico de encontro e expressão, a intervenção mostrou como pequenas ações projetuais podem gerar efeitos no cotidiano escolar. Inserida no campo do design social, a experiência reforçou a importância de práticas participativas que conciliam estética, pedagogia e impacto social. À luz do conceito de mediação cosmopolítica (Latour, 2004), o design aparece como prática que negocia entre saberes diversos e transforma modos de coexistência. A mediação estética, nesse caso, ultrapassa a dimensão visual e assume caráter político ao redefinir formas de habitar, aprender e conviver no espaço escolar.

O Grupo 1 desenvolveu uma proposta centrada em um foguete lúdico que integra uma amarelinha com formas orgânicas em tons suaves, projetada para criar um ambiente calmo, acessível e visualmente estimulante, especialmente para crianças no espectro autista. Além da dimensão estética, a intervenção revelou impacto social relevante: funcionou como recurso inclusivo ao possibilitar que crianças com diferentes necessidades participassem das atividades em igualdade de condições. Essa apropriação coletiva demonstra que o design pode atuar como mediador de interações sociais, ampliando oportunidades de convivência e reduzindo barreiras de participação.

Do ponto de vista simbólico, a escolha do foguete remete ao desejo de explorar, imaginar e transcender os limites cotidianos da escola, conferindo às crianças um espaço de experimentação criativa. Observa-se na Figura 1 que esse elemento embelezou o espaço e produziu sentidos que reforçam autonomia, imaginação e pertencimento. Assim, o projeto mostra como soluções simples, quando orientadas por critérios inclusivos, podem gerar efeitos pedagógicos e sociais duradouros.

V COLÓQUIO DE PESQUISA EM DESIGN E ARTES

5, 6 e 7 de novembro 2025

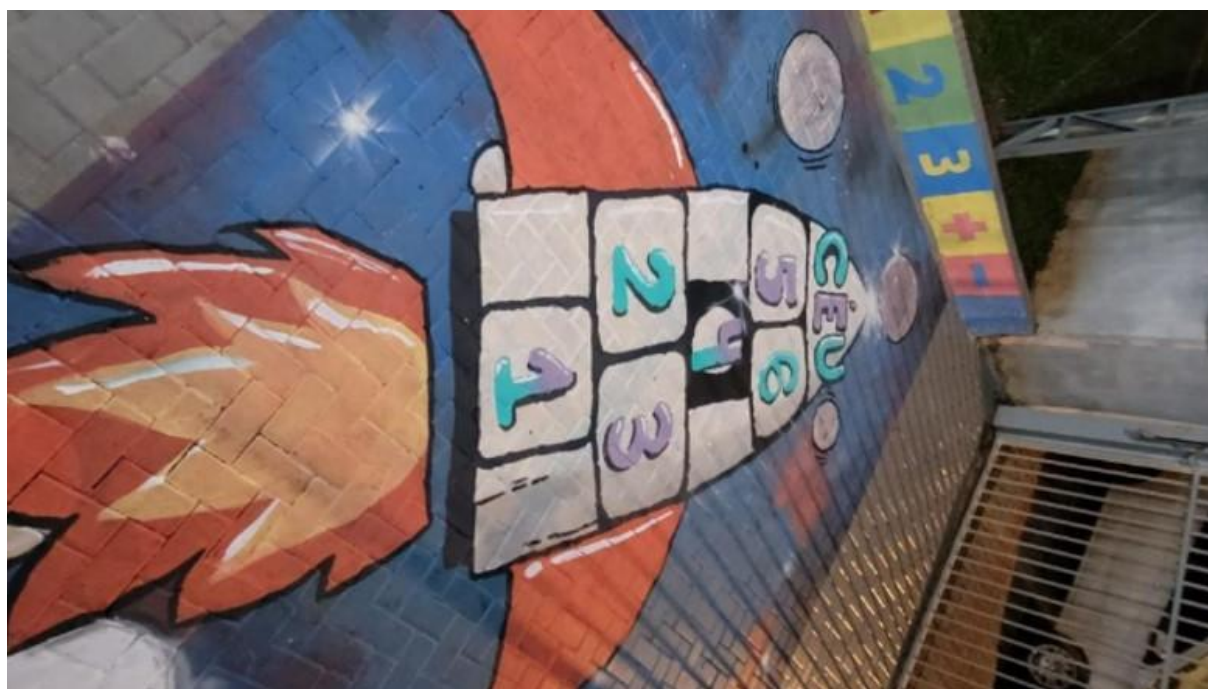


Figura 1 - Foguete para o Céu: amarelinha temática com estímulo visual

Fonte: Os autores

O Grupo 2, por sua vez, estruturou duas intervenções distintas mostradas na Figura 2. A primeira reproduziu um lago com vitórias-régias, com foco no equilíbrio e na coordenação motora. A intervenção fortalece os laços simbólicos, pois as crianças passam a identificar o piso da escola como um espaço de pertencimento, no qual a aprendizagem e a convivência se misturam de maneira lúdica. A segunda mesclou caminhos coloridos com palavras e imagens em inglês, de forma a mesclar o aprendizado linguístico de forma lúdica. Após testes em escala real com protótipos em giz e papel, os estudantes realizaram a pintura com uso de tintas à base de água, fita adesiva para marcação do traçado e trinchas largas para áreas maiores.

O projeto foi reelaborado após considerar a dificuldade de compreensão por parte das crianças, o que evidencia a mediação entre o saber técnico dos estudantes e o conhecimento empírico das educadoras e das próprias crianças. Essa mediação, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), reflete uma ecologia de saberes, na qual o conhecimento acadêmico não se impõe, mas se transforma ao interagir com outros saberes, neste caso, o pedagógico e o sensível.

V COLÓQUIO DE PESQUISA EM DESIGN E ARTES

5, 6 e 7 de novembro 2025



Figura 2 – Trilhas Lúdicas Lago das Vitórias-zRégias e Caminhos das Cores.
Fonte: Os autores

O Grupo 3 ancorou sua proposta no universo simbólico do jogo eletrônico *Minecraft*, que considera os interesses expressos pelas crianças durante a fase de levantamento de dados. A proposta envolveu a criação de um percurso com três brincadeiras interligadas: matemática, equilíbrio e coordenação motora. A identidade visual digital conforme a Figura 3 foi transposta para o espaço físico por meio de técnicas de stencil e o uso da fonte original do jogo.

As ferramentas utilizadas incluíram papel cartão para a produção de moldes, tintas acrílicas, fita crepe e projetores improvisados. Apesar das dificuldades de execução, especialmente devido ao descompromisso de parte do grupo, a proposta final revelou uma apropriação crítica da cultura digital como linguagem projetual. Esse aspecto proporcionou o reconhecimento da identidade cultural das crianças, que se sentiram valorizadas ao ver referências de seu universo cotidiano incorporadas ao espaço escolar. O projeto pode ser compreendido como uma ação de inovação social difusa, ao emergir

de um processo coletivo e situado, e operar transformações micropolíticas no espaço escolar (Manzini, 2015).

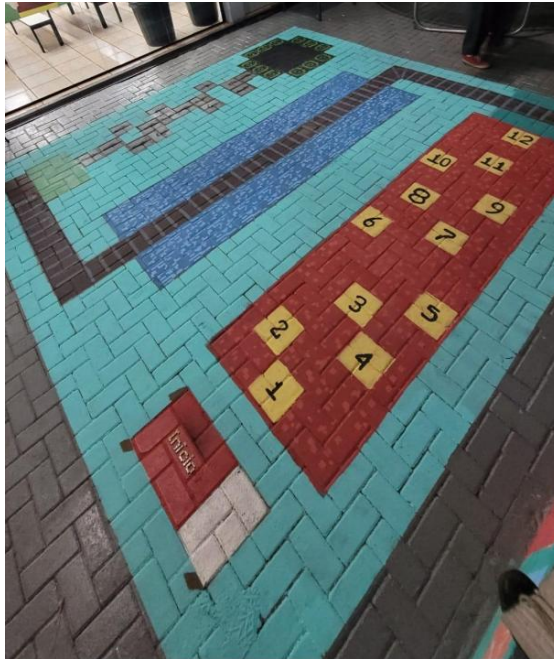


Imagem 3 – Circuito Lúdico Pixel e Movimento universo *Minecraft*
Fonte: Os autores

De modo geral, os três grupos atuaram como mediadores entre a linguagem projetual do design e os desafios presentes nos modos de habitar e aprender da comunidade escolar. A atividade promoveu a reconfiguração estética e funcional do espaço e mostrou a capacidade do design de articular saberes científicos, empíricos, pedagógicos e sensíveis em práticas transformadoras.

Os resultados mostraram impactos sociais concretos: maior cooperação entre as crianças, fortalecimento das relações de convivência e inclusão de estudantes com diferentes perfis nas atividades lúdicas. Do ponto de vista cultural e simbólico, o chão da escola deixou de ser apenas superfície de circulação para tornar-se território de memória e expressão coletiva, em que as cores, formas e referências visuais refletiram tanto o imaginário infantil quanto a identidade da comunidade. Essa transformação simbólica reforçou a percepção de cuidado com o ambiente escolar e valorizou a experiência das crianças como protagonistas.

V COLÓQUIO DE PESQUISA EM DESIGN E ARTES

5, 6 e 7 de novembro 2025

Para os estudantes universitários, a experiência proporcionou a vivência de uma prática projetual situada, conectando teoria, técnica e responsabilidade social. O exercício de escuta ativa e cocriação mostra o design como ferramenta de mediação cultural, capaz de responder a demandas locais e, ao mesmo tempo, ampliar repertórios pedagógicos. Assim, a intervenção não se limitou a um exercício estético, mas configurou-se como contribuição sociocultural significativa, capaz de enriquecer tanto a formação acadêmica dos envolvidos quanto o cotidiano da comunidade escolar.

4. Considerações Finais

A intervenção transformou o piso escolar em espaço de aprendizagem, convivência e expressão criativa. As ações dos estudantes, articuladas aos saberes da comunidade, mostram o design como mediador entre estética, política e educação, promovendo inclusão e novas formas de interação. No campo metodológico, confirmou a relevância de abordagens situadas e ecossistêmicas (Santos, 2010; Manzini, 2015; Latour, 2004), que combinam saberes técnicos, empíricos e pedagógicos.

Entre as limitações, destacam-se a realização das atividades no período noturno, que reduziu a participação de alguns estudantes, e as condições climáticas adversas, que dificultaram a aplicação e a secagem das pinturas. Para futuras ações, recomenda-se ampliar o diálogo entre design e infância com enfoques interseccionais e decoloniais, além de explorar materiais sustentáveis e técnicas que aumentem a durabilidade das intervenções. Sugere-se sistematizar metodologias participativas que reforcem a integração entre universidade, escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense. [s.l.] Coleção Primeiros Passos, 2002.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura.** [s.l.: s.n.]. LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** São Paulo: [s.n.], v. 34

MANZINI, E. **Design. Quando Todos Fazem Design.** [s.l.] Unisinos, 2017.



**V COLÓQUIO DE
PESQUISA EM
DESIGN E ARTES**

5, 6 e 7 de novembro 2025

SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2.** [s.l.] Cortez, 2006.

SANTOS, B. D. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em: SANTOS, B.; DE SOUSA; MENESES, M. (Eds.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Em: **São Paulo: Martins Fontes.** [s.l: s.n.].