

CENTRO UNIVERSITÁRIO CENTRAL PAULISTA
UNICEP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GABRIELLE MARIA RIBEIRO DOS SANTOS

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES
PARA ATUAÇÃO DOCENTE

SÃO CARLOS - SP

2023

GABRIELLE MARIA RIBEIRO DOS SANTOS

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES
PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção de título em Licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana
Claudia Figueiredo Rebolho

SÃO CARLOS – SP

2023

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, de forma direta e indireta.

À minha família, em especial à minha mãe, que não mediu esforços para me motivar chegar aonde cheguei.

A minha orientadora, Profa. Dra. Ana Claudia Figueiredo Rebolho, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação pessoal.

À Profa. Dra. Michele Varotto Machado, que integra a minha banca de defesa pelas importantes contribuições ao meu Trabalho de Conclusão de Curso.

O lúdico como recurso pedagógico: práticas e possibilidades para atuação docente¹

Gabrielle Maria Ribeiro dos Santos²

Profa. Dra. Ana Claudia Figueiredo Rebolho³

Resumo

O presente estudo trata da importância do lúdico no universo infantil, considerando a necessidade de se buscar caminhos para a atuação docente, especificamente na primeira infância. Parte-se da premissa de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser prazeroso para a criança. O objetivo geral do estudo é apontar formas de utilização do lúdico como ferramenta pedagógica. O método de procedimento escolhido é a pesquisa bibliográfica. Mediante a contribuição dos autores abordados, foi visto que desde o nascimento, as crianças estão inseridas em um contexto sociocultural, e os adultos, quando se tornam parceiros de seus jogos e brincadeiras, muitas vezes não se dão conta da importância de cada gesto, palavra e movimento das crianças nessas atividades. Portanto, o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois é nesse ato que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. Foi possível observar a intrínseca relação entre os jogos e as fases de desenvolvimento infantil, o que pode ser de grande valia para o professor na ocasião da escolha dos jogos a serem utilizados no cotidiano escolar. A partir da consideração dessa relação e ainda utilizando os critérios apropriados, o professor terá subsídios suficientes para tornar as aulas mais produtivas e divertidas, tendo sempre em vista a maximização das potencialidades de desenvolvimento dos alunos, nos aspectos cognitivo, afetivo e social. Além disso, por sua natureza interativa, os jogos podem proporcionar momentos preciosos de maior aproximação entre professor e alunos, onde todos podem aprender.

Palavras-Chave: Ludicidade; Desenvolvimento Infantil, Didática.

Abstract

The present study deals with the importance of play in children's universe, considering the need to seek paths to teaching, specifically in early childhood. It is based on the premise that the teaching and learning process must be pleasurable for the child. The general objective of the study is to point out ways of using play as a pedagogical tool. The procedure method chosen is bibliographical research. Through the contribution of the authors discussed, it was seen that since birth, children are inserted in a sociocultural context, and adults, when they become partners in their games and games, often do not realize the importance of each gesture, word and movement of children in these activities. Therefore, playing is a privileged form of learning, as it is in this act that children bring to their games what they see, hear, observe and experience. It was possible to observe the intrinsic relationship between games and the stages of child

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Central Paulista (UNICEP - São Carlos).

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. gabiribeiro201818@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UNESP, docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Central Paulista (UNICEP - São Carlos) na modalidade presencial. acrebolho@hotmail.com

development, which can be of great value to teachers when choosing games to be used in everyday school life. By considering this relationship and still using the appropriate criteria, the teacher will have sufficient support to make classes more productive and fun, always with a view to maximizing the students' development potential, in the cognitive, affective and social aspects. Furthermore, due to their interactive nature, games can provide precious moments of closer contact between teacher and students, where everyone can learn.

Keywords: Playfulness; Child Development; Didactics.

Introdução

As crianças desenvolvem-se a partir de um contexto histórico e social. Elas criam e recriam seu mundo através de suas experiências de acordo com as interferências externas. Isto é, a partir do contato com outros sociais mais experientes, a criança amplia seu conhecimento e organiza suas ideias e sentimentos (VYGOTYSKY, 2010).

Segundo Morais, Martins e Costa (2022, p. 7):

Fala-se muito em inovação e necessidade de se utilizar meios de fazer com que os alunos se sintam motivados a aprender e vejam significado em estar na escola. Desse modo, há bastante tempo o lúdico tem sido uma proposta alternativa para o ensino no contexto escolar, na literatura as discussões tratam de sua importância para o desenvolvimento dos alunos, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Luckesi (2007) em sua concepção sobre o lúdico, alerta para o fato de que a ludicidade não deve ser confundida com divertimento. Em sua visão, a atividade lúdica é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a uma atitude verdadeira do sujeito envolvido na ação.

A atividade lúdica, assim, norteia o trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento significativo do educando, pois a brincadeira e o jogo constituem um veículo privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Fazem parte da infância, possibilitando que a criança ultrapasse o mundo real, transformando-o em imaginário. Além disso, a brincadeira é uma das formas encontradas para expressar sentimentos e desejos, expor emoções, além de reforçar os laços afetivos e elevar o nível de interesse da criança com a brincadeira (BROUGÈRE, 2001).

Para Vygotsky (2010) o brinquedo pode ser entendido como um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. A essência do brinquedo é a criação de

uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Segundo Vygotsky (2010), o brinquedo cria a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. A Zona De Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que atualmente estão em estado embrionário. Isso porque, nas brincadeiras a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, como se ela fosse maior do que é na realidade. Desse modo, a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma sintética, como no foco de uma lente de aumento, constituindo-se, ele mesmo, em uma grande fonte de desenvolvimento. Assim sendo, as brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal em que ela se encontra.

Para Brougère (2001, p. 63), o brinquedo é a “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto, vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado”.

Diante do exposto observa-se a importância do lúdico no universo infantil. Assim, a escolha do tema se justifica diante da necessidade de se buscar caminhos para a atuação docente, especificamente na primeira infância, e considerando que o processo de ensino e aprendizagem deve ser prazeroso para a criança.

O interesse em pesquisar o lúdico como ferramenta pedagógica partiu do querer fazer mais, ou seja, conduzir as crianças progressivamente para níveis maiores de independência, autonomia e capacidade de aprender, em um contexto de colaboração e sentido mais comunitário.

Diante das justificativas apresentadas, tem-se como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: 1) Como o professor pode utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica de modo a conseguir resultados positivos?; 2) Qual a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança?; 3) Quais as possibilidades práticas de utilização do lúdico na sala de aula?

Para respondê-los, coloca-se para a pesquisa o objetivo geral de: apontar formas de utilização do lúdico como ferramenta pedagógica. Deste objetivo geral, derivam os seguintes objetivos específicos: conceituar atividade lúdica; abordar a importância da

ludicidade para o desenvolvimento da criança; e mostrar possibilidades práticas de utilização do lúdico na sala de aula.

Para atingir os objetivos propostos, o método de procedimento escolhido é a pesquisa bibliográfica. Nesse tipo de pesquisa, a solução do problema é procurada a partir de material já elaborado. A pesquisa bibliográfica pode ser definida como o levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto (GIL, 2017).

Espera-se, ao final da pesquisa, apontar formas de utilização do lúdico como ferramenta pedagógica, auxiliando o professor a encontrar caminhos para a prática docente que tragam resultados mais efetivos junto a crianças no Ensino Fundamental. Espera-se ainda contribuir com a literatura acadêmica sobre o tema.

O presente estudo foi dividido em categorias de análise ou seções, conforme os objetivos específicos anteriormente definidos. Assim, em um primeiro momento, procurou-se conceituar atividade lúdica. Em um segundo momento foi abordada a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança. E, na terceira e última seção, foram mostradas possibilidades práticas de utilização do lúdico na sala de aula.

1. Atividade lúdica: conceituações

De acordo com Cordovil, Souza e Nascimento Filho (2016), o conceito de lúdico deve estar presente na pauta de reflexão diária do professor para que possa sempre apresentar alternativas de ensino inovador, para facilitar a aprendizagem do estudante, o qual poderá transformar o aprendido em novo conhecimento. Esse processo deve ser um encaminhamento contínuo. Os autores observam que ao refletir sobre o conceito de lúdico em diferentes literaturas que o apresentam, existem divergências na compreensão, pois enquanto alguns autores fazem associação do lúdico aos jogos e brincadeiras, outros o abordam como uma atividade diferente que deixa as aulas mais dinâmicas, atrativas.

Em um primeiro momento, torna-se relevante buscar a definição da palavra lúdico para refletir buscando divergências e semelhanças entre o que se fala e o que se escreve. Ximenes (2001, p. 549) redator e revisor do Dicionário da Língua Portuguesa, apresenta o termo: “Lúdico: Relativo a ou que tem caráter de jogos ou divertimentos”.

Entende-se que o lúdico pode ser tanto brincadeira que provoca divertimento por meio de alguma atividade quanto jogo, ação de jogar, disputar, onde se facilita a aprendizagem. Com essa definição não fica explícito ou confirmado que lúdico é jogo e nem que é brincadeira, mas fica evidente que é uma ação ou intervenção que provoca divertimento no sujeito.

Passos (2013) faz uma associação das palavras jogo e brincadeira em sua conceituação de lúdico:

[...] o termo “lúdico” é apresentado de modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra Jogo. Desse modo, ao compreendermos a remissiva temos a compreensão de jogo definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra (PASSOS, 2013, p. 43).

Bettelhem (1988) e Oliveira (1987) que se preocupam com esses conceitos, porém têm posições não totalmente convergentes. Bettelhem (1988) estabelece uma distinção entre brincadeira e jogo, e observa que a brincadeira não é pautada por regras, a não ser aquelas que a própria criança impõe às atividades, podendo alterá-las a qualquer momento; os jogos, por sua vez, possuem regras e estrutura definidas e aspectos competitivos que se aproximam mais do modo do adulto passar o tempo.

Este autor afirma ainda que, ao brincar, a criança busca um equilíbrio dentro de si mesma, enquanto, no jogo, ela procura harmonizar-se em conformidade com a estratégia de seu oponente. Na brincadeira a criança estabelece uma ordem interna e no jogo aceita e trabalha com a ordem externa, a fim de atingir seus objetivos (BETTELHEM, 1988).

Oliveira (1987) entende que tanto as brincadeiras quanto os jogos são prática coletiva, que exigem uma série de conhecimentos e regras. O autor associa o brinquedo ao objeto, e o jogo e a brincadeira à ação. No entanto, essa associação não é mutuamente excludente.

Kishimoto (2011) diferencia os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira. No entanto, observa que a complexidade de elaborar um conceito para o jogo aumenta quando se leva em consideração as diferentes culturas existentes, pois para cada uma pode ser atribuído como jogo ou não. Enquanto no jogo existem regras, o brinquedo é utilizado de forma mais livre, coloca a criança na presença de reproduções. Sendo assim, pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto

dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Já a brincadeira é a descrição de uma conduta estruturada com regras implícitas e explícitas (KISHIMOTO, 2011).

Piaget (1978) não estabelece tais distinções, denominando jogo toda a atividade lúdica infantil. Porém realiza uma classificação dos jogos, de acordo com a complexidade de suas estruturas: o jogo de exercício, que é o que não supõe qualquer técnica particular; o jogo simbólico, que implica a representação de um objeto ausente, e o jogo de regra, que supõe relações sociais ou interindividuais.

Vygotsky (2010) salienta que com o brinquedo a criança comporta-se de maneira mais avançada do que normalmente é. Com o brinquedo a criança ultrapassa limites que lhe são preestabelecidos, interpreta situações e incorpora e altera significados, apropriando-se assim em larga escala a sua cultura.

Santos (2011) compreende o termo lúdico no contexto escolar como:

[...] jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração (SANTOS, 2011, p. 24).

Leon (2011, p. 14) fornece outra visão de lúdico no aspecto educacional, com intuito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem: “[...] o lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento”. Leon (2011) defende o lúdico com objetivo diferente, de ensinar e aprender, levando aos educadores a proposta de diversificar sua prática pedagógica proporcionando aos estudantes atividades diferentes.

Silva e Mettrau (2009, p. 3) compreendem as atividades lúdicas como sendo de “um caráter motivador, por exemplo, tendo em vista despertar o interesse do indivíduo/estudante e envolvê-lo em algo que tenha significado para si”.

Cordovil, Souza e Nascimento Filho (2016) destacam que as divergências entre os autores tornam evidente a diferença entre a ludicidade presente no jogo usado para distração e a utilização do jogo de forma lúdica como um recurso didático para ensinar. E, ao mesmo tempo em que ensina, leva ao aprender de forma prazerosa, atraente com atividades didáticas diferenciadas (recurso didático), diverte por meio do brincar através de um jogo.

Diante do exposto, cabe afirmar que o conceito de lúdico precisa estar na pauta de reflexão diária do professor para que possa sempre apresentar alternativas de ensino inovador, para facilitar a aprendizagem do estudante, o qual poderá transformar o aprendido em novo conhecimento.

2. Importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança

O lúdico tem um papel fundamental para o desenvolvimento educacional de uma criança, pois o educando tem a oportunidade de aprender através de momentos prazerosos, ou seja, as brincadeiras, e/ou jogos como um instrumento pedagógico, por possuir atividades atrativas, facilitando o processo de aquisição do conhecimento.

Segundo Barbosa, Bublitz e Gomes (2015), o lúdico se constitui enquanto prática cultural fundamental pertencente ao desenvolvimento humano. Construído historicamente pelos sujeitos, pode-se afirmar que o lúdico é uma fonte de compreensão do mundo. Por isso é imprescindível que o lúdico esteja presente no processo de formação humana, colocando em evidência o papel da educação. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, o homem depende do que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é, então, ele precisa aprender habilidades para se desenvolver.

A apropriação do conhecimento, conforme Barbosa, Bublitz e Gomes (2015), é algo que se dá nas interações sociais das crianças desde seu nascimento, onde ela constrói seu aprendizado e também sua capacidade de elaboração subjetiva. Quando a criança brinca, joga, imita, ela se apropria do repertório da cultura corporal na qual está inserida e se humaniza. Quando se observa a maneira das crianças andarem, correrem, saltarem etc., pode-se perceber suas interações sociais e sua relação com o meio, pois foram construídos de acordo com seus interesses, necessidades e possibilidades. Dessa forma, entende-se que mente e corpo são componentes indissociáveis e precisam ser compreendidos a partir do contexto no qual o sujeito está inserido.

Para Vygotsky (2010), a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, é por meio desta atividade que a criança reproduz e representa o mundo por situações que são criadas em suas brincadeiras. Esse é um processo ativo de representação e reinterpretação do mundo que se abre para novas interpretações, saberes e novas práticas.

Segundo Brougère (2001), a brincadeira não pertence à ordem do não funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada. O autor observa ainda que a brincadeira é livremente consentida, não está comprometida em obrigações, nem busca resultados, ela está a serviço do prazer. As crianças necessitam brincar com as coisas do mundo adulto, elas precisam fantasiar, criar, mexer etc., para que mais tarde elas se tornem adultos seguros, capazes de tomar decisões e fazer escolhas que lhe permitam viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade.

Kishimoto (2011) ressalta que desde muito pequena a criança já é capaz de tomar decisões, interagir com pessoas, expressar o que sabe fazer, assim como é capaz de compreender o mundo. Na opinião da autora, o que a criança mais gosta é de brincar, é uma ação livre iniciada e conduzida pela criança.

Para Borba (2006), o brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. “O plano informal das brincadeiras possibilita a construção e ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição no plano das aprendizagens formais”. (Borba, 2006, p. 38).

Pode-se afirmar que o jogo está estreitamente vinculado às fases do desenvolvimento infantil. Isso pode ser comprovado por meio da observação das próprias crianças, pois em cada idade elas têm um tipo de jogo preferido.

Kamii e DeVries (2009) observam que os jogos em grupo têm uma significação diferente e especial para as crianças pequenas em comparação com as crianças maiores e os adultos, que pode ser entendida a partir da abordagem dos estágios de desenvolvimento infantil.

Segundo as autoras, existem quatro estágios na maneira como as crianças jogam: jogo motor e individual; jogo egocêntrico (de 2 a 5 anos); cooperação incipiente (entre os sete e oito anos de idade); codificação de regras (aparece entre 11 e 12 anos). No primeiro estágio, a criança joga sozinha, pois não é cognitivamente capaz de sentir a

necessidade de seguir uma regra. No segundo estágio, de jogo egocêntrico, as crianças imitam seus colegas mais velhos, mas jogam sozinhas, sem ter o trabalho de procurar um companheiro, ou jogam com outras crianças, mas sem tentar ganhar.

Sobre esse estágio, Kamii e DeVries (2009, p. 33) explicam que:

O termo egocêntrico é algumas vezes confundido com egoísta, que significa fazer alguma coisa para benefício próprio, mesmo sabendo que esse ato não convém ou mágoa uma outra pessoa. Egocentrismo é diferente de egoísmo na medida em que se refere à total incapacidade de ver outro ponto de vista. As crianças de três a quatro anos estão interessadas apenas no que elas fazem, e não lhes ocorre comparar sua performance com nenhuma outra.

As autoras observam também que, entre os cinco e os seis anos, aproximadamente, as crianças começam a se descentrar e a se perceber em relação aos outros. Só então começam a comparar suas performances e a coordenar as intenções dos diferentes jogadores. A habilidade de comparação e de posteriormente tentar vencer o adversário é uma habilidade cognitiva que implica a descentração. O terceiro estágio, cooperação incipiente, é caracterizado pelo fato de cada jogador tentar vencer: é então que surgem as regras, associadas à competição. O termo cooperação, nesse contexto, significa operar junto, na negociação de regras que são aceitáveis para todos os envolvidos. No entanto, é somente no quarto estágio, codificação de regras, que as crianças passam a cooperar numa tentativa de unificar as regras, inclusive elaborando regras complicadas que se aplicam a todas as situações que podem surgir.

Kamii e DeVries (2009) comentam a importância dos jogos para o desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização e observam que para as crianças pequenas, os jogos em grupo são uma nova forma de atividade, que não era possível antes. A habilidade crescente de jogar jogos em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças de cinco anos que deveria ser estimulada antes dos cinco anos e aprofundada depois dessa idade.

Na opinião das autoras, as crianças se tornam mais capazes de se descentrar e de coordenar pontos de vista quando estão envolvidas em situações que requerem coordenação. Assim sendo, os jogos em grupo devem ser usados na sala de aula principalmente para promover na criança sua habilidade de coordenar pontos de vista.

Kamii e DeVries (2009) explicam que para conversar e se comunicar, a criança tem que se descentrar e usar pontos de referência comuns para que os outros possam prestar atenção e entender. Considerando que isso só é possível falando e ouvindo os

outros, decorre daí a necessidade de atividades que estimulem esse tipo de interação, como os jogos em grupo.

Outra observação importante das autoras é que, para as crianças pequenas não há distinção entre trabalho e jogo, e por isso os educadores devem encontrar maneiras de ensinar que maximizem o que existe de comum entre essas duas áreas.

Além disso, Kamii e DeVries (2009) enfatizam que os jogos com regras podem estimular o desenvolvimento infantil não apenas nos aspectos social, moral e cognitivo, mas também política e emocionalmente. Elas lembram que:

Um jogo não pode começar a não ser que os jogadores concordem com as regras. Uma vez começado, não pode continuar a não ser que os jogadores concordem na interpretação das regras. Como as crianças pequenas geralmente querem jogar em grupo, os jogos constituem uma situação natural em que as crianças são motivadas a cooperar para estabelecer as regras e segui-las (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 38-39).

Além disso, as autoras observam que, se o professor propõe regras ao invés de impô-las, as crianças têm possibilidade de elaborá-las. Considerando que a criação de regras é uma atividade política que implica várias decisões, as crianças terão oportunidade de se desenvolverem social e politicamente ao se ocupar com legislação. Assim, os jogos em grupo proporcionam muitas oportunidades para a elaboração de regras, observação de seus efeitos, modificações e comparações com diferentes procedimentos. Nesse sentido, a cognição é imprescindível.

Kamii e DeVries (2002) explicam que a coordenação de pontos de vista é um processo cognitivo que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico. Nessa cooperação, as crianças usam o conhecimento previamente adquirido para construir novas regras. Por sua vez, a responsabilidade de cumprir as regras e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da confiança em dizer honestamente o que se pensa. Por outro lado, a responsabilidade de fazer as leis serem cumpridas também leva à invenção de sanções. Por terem que inventar soluções como sanções, as crianças se tornam mais criativas.

Segundo as autoras, um aspecto importante do cumprimento de regras é o julgamento de qual regra se aplica a uma determinada situação. A inteligência se desenvolve com o uso, e o cumprimento da regra requer seu uso ativo.

Os jogos em grupo são também importantes para o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, as autoras comentam que:

A autonomia não tem somente aspectos políticos, intelectuais e morais, mas também aspectos emocionais. Sem um forte sentido de si mesmo (autoconceito positivo e autoestima), não pode haver autonomia moral, intelectual e política, e vice-versa. Quando a criança obedece apenas a regras feitas por outra pessoa, permanece indiferenciada em relação àquela pessoa. Sua vontade é apenas uma extensão da vontade daquela pessoa. Nas divergências em relação a regras, se a professora intervém de modo a encorajar o desenvolvimento da autonomia, contribui para que a criança desenvolva um autoconceito e uma autoestima positivos (KAMII e DEVRIES, 2009, p. 41).

As autoras observam também que, além de contribuir para a construção de regras, os jogos em grupo têm a vantagem de estimular ações físicas e encorajar as crianças a manterem-se mentalmente ativas:

A possibilidade de as crianças pequenas se manterem mentalmente ativas se relaciona de perto à possibilidade de ação física, pois o seu pensamento ainda não pode ser completamente diferenciado de suas ações (KAMII e DEVRIES, 2009, p. 42).

Além disso, as autoras asseguram que os jogos em grupo, se bem manejados, podem contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento emocional das crianças. O desenvolvimento da autoconfiança é essencial para o desenvolvimento posterior da criança em todas as áreas:

Os jogos são atividades particularmente boas para as crianças pequenas. Já que são atividades prazerosas e interessantes fora da sala de aula, vale a pena trazê-las para dentro da classe e tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento natural das crianças (KAMII e DEVRIES, 2009, p. 47).

Diante de tudo o que foi exposto sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos, cabe ao professor a responsabilidade de escolha do jogo adequado a ser utilizado, porque quando se aplica o lúdico a criança junta o que ela já tem contado (jogos/brincadeiras) com o novo aprendizado a criança entende e compreende o que o educador pretende passar. Assim, resulta em um compartilhamento de bons conhecimentos, que interfira positivamente em seu desenvolvimento educacional. Quando o educador planeja suas aulas e tenta buscar novos mecanismos para aperfeiçoar a sua didática o lúdico é uma ferramenta crucial para que isso aconteça, pois será contemplado um grande avanço com relação aos conteúdos de forma divertida e eficaz.

3. Possibilidades práticas de utilização do lúdico na sala de aula

São vários autores que estudaram o jogo apresentando uma maneira de classificá-lo. Apresenta-se a seguir uma classificação, que busca relacionar aspectos dos jogos e brinquedos tendo como critério as várias fases do desenvolvimento infantil.

Brinquedos e jogos para atividades sensoriais

De acordo com Kishimoto (1999), a sensibilidade é uma característica indiscutível da primeira infância. A educação da sensibilidade possibilita que a criança reconheça, identifique e nomeie as diferentes nuances da ampla informação corporal que recebe. A educação sensorial está centrada na capacidade do educador de tomar consciência dos movimentos que a criança realiza e assim promover o desenvolvimento da percepção e sensações corporais do dia a dia. O simples fato de colocar atenção sobre um dos cinco sentidos, como o gustativo, pode ser motivo de exploração, diferenciação dos sabores de alimentos que fazem parte da cultura da criança.

Propiciar que as crianças sintam prazer com as sensações corporais por meio dos sentidos é uma maneira de desfrutar da própria vida, pois as sensações ajudam a construir detalhes das características de sua identidade e personalidade. Os tipos de jogos que promovem as atividades sensoriais são: jogo sensorial visual; jogo sensorial auditivo; jogo sensorial tátil; jogo sensorial olfativo; e jogo sensorial gustativo. Esses jogos acima podem ser confeccionados com material de sucata levando em consideração a faixa etária da criança bem como quais os objetivos a serem atingidos no estímulo da percepção sensorial (KISHIMOTO, 1999).

Há muitos materiais sensoriais que podem ser utilizados para estimular os distintos sentidos e sensações da criança. Como exemplo, pode-se citar os livros e contos manipulativos, feitos de feltro, tecidos coloridos, madeiras, botões, zíperes ou qualquer outro material que estimulam os sentidos. São feitos para estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina, da linguagem, de conceitos lógico-matemáticos ou do próprio entorno.

Outro exemplo de jogo sensorial são os jogos com olhos vendados, que trabalham o sentido do tato, já que a criança desenvolve todo o jogo sem o auxílio da visão, como a cabra-cega.

Brinquedos e jogos para atividades motoras que proporcionem o movimento

Conforme Godall (2004), o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde o nascimento, pouco a pouco vão adquirindo controle cada vez maior sobre o seu corpo e se apropriando das possibilidades de interação com o ambiente. Elas engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam sozinhas ou entre pares vivenciam maneiras diferentes de utilizar seu corpo em movimento. Gradativamente, os gestos vão se ampliando e adquirindo um uso significativo nas expressões motoras.

Segundo Godall (2004, p. 315), habilidades motoras básica são definidas como “um conjunto de atividades, de caráter natural, que constituem o suporte prático da motricidade humana”. Para essa autora, o caráter natural pressupõe que são atividades que se desenvolvem de forma espontânea durante o crescimento da criança. A prática constante dessas habilidades proporciona à criança o domínio corporal e a partir de idades mais avançadas subsidia a aquisição de atividades motoras mais específicas.

Kishimoto (1999) destaca que os jogos motores que contemplam atividades rítmicas e exploram a cultura corporal da criança de um determinado grupo social constituem atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. Os jogos motores, em particular, constituem precioso recurso para se observar a conduta infantil. Nesse momento, a criança está em ação, livre e despreocupada, portanto, seu comportamento é totalmente espontâneo, e ela se revela como é em toda a expressão de sua personalidade. Em nenhuma outra atividade a autoexpressão da personalidade infantil é tão completa como no jogo motor. A criança tem condição de explorar todas as possibilidades da expressão corporal ao exercitar os movimentos do próprio corpo, com seu ritmo, sua cadência e seu desembaraço, bem como os efeitos que sua ação pode produzir em determinados objetos.

Os tipos de jogos que promovem as atividades motoras são: jogos de preensão; jogos de deslocamento; jogos de orientação espacial; jogos de orientação temporal; jogos de flexibilidade; jogos de agilidade; jogos de resistência e força; e jogo de manipulação (KISHIMOTO, 1999).

Em se tratando de jogos de manipulação, uma das brincadeiras interessantes de origem indígena brasileira envolve o engenhoso movimento de trançar fios nas mãos. Essa brincadeira, no sudeste do Brasil, é conhecida como “cama de gato” e é vivenciada em várias culturas com diferentes materiais como barbante e elástico. Outros exemplos

de jogos motores são: “ser de espelho”: uma pessoa fica no meio da sala, cada um dos presentes dirige-se para onde ela está e, ficando-lhe de frente, faz um movimento, um gesto, uma careta, qualquer coisa. E também “lâmpião de esquina”: imóvel, de pé no meio do salão, fica uma pessoa, cada um dos jogadores aproxima-se e a faz ficar em uma posição diferente com o braço erguido para cima, ou curvado, ou em horizontal, num pé só, de cócoras, etc.

Brinquedos e jogos que exploram as habilidades linguísticas oral e escrita

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 117) “a aprendizagem da língua oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais”. Elas estão presentes no cotidiano e no contexto das instituições de Educação Infantil, à medida que crianças e adultos que dela participam falam, comunicam-se entre si, expressando sentimentos e ideias de maneira verbal e escrita.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998), o fato de repetidamente a criança ter acesso às palavras e conhecer seu significado permitem a elas perceberem que a escrita obedece a certas regras como: letras com sons semelhantes; o tamanho da palavra escrita nem sempre tem a ver com o tamanho do objeto que ela representa; algumas palavras nem sempre representam objetos concretos, mas também ações. Jogos e brincadeiras que explorem esses conhecimentos são pertinentes quando se procura ampliar, na criança, a compreensão sobre o sistema alfabético, bem como o sentido e funcionalidade da escrita. Permitir e incentivar a escrita espontânea da criança por meio de explorações e representações das experiências do cotidiano proporciona o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, contribuindo também para que gradativamente as crianças percebam a função social da escrita.

Kishimoto (1999) comenta algumas modalidades de jogo de desenvolvimento da linguagem oral: Adivinhas, Trava-línguas e Parlendas. Adivinhas são situações lúdicas na qual o objeto, um fato ou um ser é exposto de forma figurada para dificultar sua descoberta. A construção de uma frase de adivinha requer um jogo de palavras e associações semânticas às vezes ambíguas que encobrem o significado real levando o jogador a decifrar o seu significado.

As parlendas, de acordo com Kishimoto (1999), são versos de rima fácil recitados nas brincadeiras de crianças. Apresentam-se normalmente como uma arrumação de palavras sem acompanhamento melódico, mas com rimas marcadas. São populares e fazem parte do folclore brasileiro de importância cultural para o país. Quando é pronunciada de forma rápida é chamada de trava-língua, provocando um problema de dicção que diverte os ouvintes.

Os trava-línguas fazem parte das manifestações orais da cultura popular brasileira. Apresentam-se como um conjunto de palavras que formam uma frase de difícil articulação por ser composta por sons que exigem movimentos seguidos da língua cujo desafio é recitá-los sem errar. Esse desafio torna-se uma brincadeira prazerosa para as crianças (KISHIMOTO, 1999).

Exemplos de trava-língua: “O tempo perguntou para o tempo qual é o tempo que o tempo tem. O tempo respondeu para o tempo que não tem tempo de dizer para o tempo que o tempo do tempo é o tempo que o tempo tem.”; “Maria-Mole é molenga. Se não é molenga, não é Maria-Mole. É coisa malemolente, nem mala, nem mola, nem Maria, nem mole.”; “Tinha tanta tia tantã. Tinha tanta anta antiga. Tinha tanta anta que era tia. Tinha tanta tia que era anta.”; “O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar.”; “O doce perguntou para o doce qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu para o doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce”.

Brincadeiras cantadas

Segundo Craidy e Kaercher (2001), a música, como linguagem artística, além de ser uma área de conhecimento, também atua sobre a criança, provocando mudanças e reações que se manifestam em seu próprio corpo, envolvendo sentimento, intelecto e espírito. É difícil uma criança não se relacionar com a música, pois de um modo ou de outro, ao ouvir, cantar, dançar ou tocar algum instrumento, ela atua de maneira prazerosa da mesma forma que interagem com os brinquedos.

Para os autores, o canto é uma atividade social com uma abertura para o outro e um enriquecimento pessoal:

[...] Quando a mãe ensina para seu filho a canção “atirei o pau no gato” ao mesmo tempo em que se aproxima dele pelo clima afetuosos que o canto propicia, está da mesma forma preparando o seu

afastamento, porque essa aprendizagem vai possibilitar sua integração na cultura. É nesse momento de aproximação e afastamento que a criança aprende a conhecer a si mesmo e aos outros, utilizando a música como fonte de vínculos e de aprendizagens (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 130).

As brincadeiras cantadas retratam a nossa cultura e estimulam o desenvolvimento da linguagem oral, além de serem dinâmicas e funcionais, cumprindo o papel de satisfazer as necessidades afetivas, intelectuais e morais, pois, quando as crianças brincam com as canções, elas entram no universo dos códigos culturais e sociais. A brincadeira cantada como atividade coletiva envolve o sentimento de estar junto, ou seja, possui um significado compartilhado pelos seus componentes criando vínculos sociais sob a mesma base cultural. Assim, a função social da brincadeira cantada possibilita à criança criar imagens, representações, valores e significados da sociedade a qual está inserida (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Segundo Brougère (2001), assim como a criança relaciona-se com os brinquedos, ela se relaciona com a música com um sentimento de posse. Para esse autor, a brincadeira de roda constitui-se um espaço privilegiado, no qual a criança cria para si o espaço do brinquedo coletivo. Cantando em roda de mãos dadas, girando e identificando os personagens da canção, a criança aprende que pode conduzir o jogo e desfazer dele a hora que escolher.

Brinquedos e jogos que propiciam o jogo simbólico

É interessante apresentar para a criança todo material ou objeto que promova o desenvolvimento do jogo simbólico, ou jogo de faz de conta, ou o jogo sociodramático. Segundo Craidy e Kaercher (2001), no ambiente escolar, é necessário um período destinado ao jogo simbólico, permitindo que as crianças interajam entre si e com os objetos de que disponham de forma espontânea. Uma variedade de materiais, organizados de maneira que estejam disponíveis para a manipulação e exploração por parte da criança é um jeito de estimular o jogo do faz de conta entre as crianças. O professor deve selecionar os materiais levando em conta as necessidades referentes à faixa etária das crianças. Mesas e cadeiras leves, cubos de madeira e espuma, caixas de papelão de diversos tamanhos podem ser interessantes na composição do cenário para o jogo simbólico, contanto que o professor observe a questão de segurança por se tratar de crianças de pouca idade.

Segundo Klisys (2010):

[...] criar cenários variados que permitam à criança realizar diferentes brincadeiras é uma contribuição importante para alimentar as interações lúdicas que se estabelecem, porque isso oferece um contexto para a brincadeira acontecer de forma mais complexa (KLISYS, 2010, p. 53).

De acordo como Craidy e Kaercher (2001) há três funções diferenciadas que podem assumir os professores para proporcionar o jogo do faz de conta: A primeira função é de observador, na qual o professor faz poucas intervenções, mas permanece observando, de maneira a garantir a segurança das crianças e a livre escolha delas. A segunda função é de catalisador, na qual, por meio da observação, busca descobrir as necessidades e desejos implícitos na brincadeira para enriquecê-la. A terceira função é de participante ativo nas brincadeiras, atuando como mediador da aprendizagem e vivências das crianças.

Deve-se acrescentar que a literatura infantil provoca nas crianças ações ao entreter, comover, divertir e surpreender, pois, ao ler e ouvir histórias, ela passa a interagir com as situações apresentadas e com os personagens, tendo nesta perspectiva a possibilidade de envolver o real e o imaginário da narrativa (CRAIDY e KAERCHER, 2001). Trata-se de valorizar a capacidade criativa e inventiva das crianças, estimulando-as a explorar os limites e esses dois mundos de forma simultânea.

Brinquedos e materiais para atividades criativas e artesanais

Craidy e Kaercher (2001) observam que as atividades artísticas são importantes para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta e há vários materiais que utilizamos como recurso de expressão. Os vários tipos papel e placas são considerados materiais bidimensionais, porque tem apenas duas dimensões: altura e largura. Os papéis podem ser folhas brancas ou coloridas, cartolinas, papéis artesanais, reciclados etc. As possibilidades e variedades de papéis disponíveis hoje no mercado são grandes. Já os desenhos, os carimbos ou impressões e as pinturas em geral são bidimensionais, enquanto as construções do tipo de modelagem quase sempre são tridimensionais. Os objetos como as caixas, os pedaços de argila e massinha são considerados tridimensionais, pois possuem três dimensões: largura, altura e profundidade.

Para Craidy e Kaercher (2001) o importante é que a criança aprenda a brincar com o desenho tanto em pequenas dimensões quanto em amplos espaços. Os lápis, pincéis, canetas, bastões, tesouras, dedos ou as próprias mãos são instrumentos para o fazer artístico da criança, enquanto as tintas e as massas são consideradas substâncias.

Em se tratando de crianças pequenas, a intervenção do professor se faz necessária em atividades de artes. O professor deve preparar o ambiente, bem como oportunizar dentro da rotina da unidade de Educação Infantil quais seriam os melhores momentos para que essas atividades artísticas ocorram, prevendo que a criança irá se sujar e, às vezes, explorar com o próprio corpo alguns materiais (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Brinquedos e jogos de construção

Segundo Macedo et al. (2005), os jogos de construção possibilitam a reconstrução do real, seja um objeto, uma cena de paisagem, um acontecimento. Esse jogo remete-nos à adaptação na vida social. Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades nas crianças.

Segundo Kishimoto (2003, p. 30), montagens com materiais naturais como areia e água, além de brinquedos de construção são sugeridos a partir de 3 anos de idade. “Antes dessa idade a criança apenas manipula grande blocos ou objetos de encaixe, procurando empilhá-los ou apenas explorando os materiais, não havendo a preocupação de construir algo”. Gradativamente, as crianças vão explorando novas modalidades de construção e adquirindo habilidades não só motoras, mas também no planejamento da peça a ser construída.

Alguns tipos de jogos de construção são: jogos de montagem; jogo de peças; jogos de montagem mecânica; jogo de montagem científica; brinquedos com peças para girar e parafusar; blocos de construção simples; blocos de construção com detalhes modulados para encaixar (MACEDO et al., 2005).

Brinquedos e jogos que propiciam o conhecimento lógico-matemático

Segundo Ramos (2009), o fazer matemático não deve ser um exercício de cópia e memorização, com ações mecânicas e sem sentido. A matemática é uma ciência lógica, clara e objetiva, construída passo a passo com ações concretas e significativas para o aprendiz. Para essa autora, estimular, promover e desenvolver nas crianças a capacidade progressiva de abstração implica em possibilitar a constituição de habilidades como contar, calcular, medir, estimar, organizar e generalizar, encontrando assim soluções para os diversos problemas do cotidiano. Inicialmente, são as ações

concretas que a criança precisa vivenciar e compreender para que se sinta capaz e competente e, assim, prosseguir no sentido de operar matematicamente com bases nas ações significativas e principalmente divertidas. Ela precisa saber que pode criar, pensar, reinventar e reformular em vez de repetir as soluções que outros lhe informaram.

A criança, ao participar de um jogo pedagógico cujo enfoque está no conhecimento lógico-matemático, tem a oportunidade de aplicar o que já sabe e confrontar esse saber com novos saberes provenientes da interação entre as pessoas. Essa troca de conhecimento leva a criança a formular hipóteses, a criar estratégias pessoais, elaborar e reelaborar conceitos que fazem parte do seu cotidiano (RAMOS, 2009).

Para Macedo et al. (2005), os jogos matemáticos, se bem elaborados, colaboram para a construção do conhecimento lógico e são instrumentos de socialização, desenvolvendo a sensibilidade e a criatividade.

Portanto, o jogo deve ser visto como um importante instrumento pedagógico, para favorecer a aprendizagem do aluno, em especial a aprendizagem matemática e através dos jogos, os educandos vão percebendo que é possível aprender de forma divertida, passando assim, a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino aprendizagem, tendo um melhor aprendizado em relação aos conteúdos vistos e que a escola não é o único local de realização de atividades matemáticas.

Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo apontar formas de utilização do lúdico como ferramenta pedagógica, diante da necessidade de se buscar caminhos para a atuação docente, especificamente na primeira infância, e considerando que o processo de ensino e aprendizagem deve ser prazeroso para a criança.

Mediante a contribuição dos autores abordados, foi visto que desde o nascimento, as crianças estão inseridas em um contexto sociocultural, e os adultos, quando se tornam parceiros de seus jogos e brincadeiras, muitas vezes não se dão conta da importância de cada gesto, palavra e movimento das crianças nessas atividades.

Portanto, o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois é nesse ato que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. A utilização do lúdico na escola é um recurso muito rico para a busca da valorização das relações, onde as atividades lúdicas possibilitam a aquisição de valores já esquecidos, o desenvolvimento cultural, e, com certeza, a assimilação de novos conhecimentos, desenvolvendo, assim, a sociabilidade e a criatividade.

Foi possível observar a intrínseca relação entre os jogos e as fases de desenvolvimento infantil, o que pode ser de grande valia para o professor na ocasião da escolha dos jogos a serem utilizados no cotidiano escolar. A partir da consideração dessa relação e ainda utilizando os critérios apropriados, o professor terá subsídios suficientes para tornar as aulas mais produtivas e divertidas, tendo sempre em vista a maximização das potencialidades de desenvolvimento dos alunos, nos aspectos cognitivo, afetivo e social. Além disso, por sua natureza interativa, os jogos podem proporcionar momentos preciosos de maior aproximação entre professor e alunos, onde todos podem aprender.

Para que o jogo tenha um cunho educativo, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos para que, através de uma intervenção pedagógica planejada, ele consiga adaptar o jogo ou outra atividade lúdica qualquer, aos conteúdos a serem trabalhados e aos objetivos do ensino que ele pretende alcançar.

Ao término do estudo, pode-se afirmar que a utilização dos jogos no contexto escolar pode trazer inúmeras oportunidades de desenvolvimento para a criança, no entanto, exige do professor o cuidado para não transformar essa atividade em algo cansativo ou monótono, tendo para isso que usar a criatividade e o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil. Quando o aluno se diverte, faz muito sentido para ele o aprendizado.

Pode-se concluir que os jogos, bem como qualquer outra atividade lúdica dirigida, podem proporcionar um desenvolvimento integral do aluno, mas é necessário que todo trabalho a ser desenvolvido seja planejado e tenha objetivos claros e coerentes.

Referências

BARBOSA, A. C. A.; BUBLITZ, K. R., GOMES, V. R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Indaial: UNIASSELVI, 2015

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORDOVIL, R. V., SOUZA, J. C. R.; NASCIMENTO FILHO, V. B. Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa. VIII Fórum Internacional de Pedagogia. **Anais...** 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID2490_08092016203305.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODALL, T. **150 propostas de atividades motoras para a educação infantil** (de 3 a 6 anos). Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, T. **Guia para seleção de brinquedos por faixa etária: funções psicopedagógicas**. São Paulo: Fundação Orsa, 1999.

KISHIMOTO, T. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLISYS, A. **Quer jogar?** São Paulo: SESC, 2010.

LEON, A. D. Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**, v. 50, n. 56/3, p. 1-15, out., 2011.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In.: D'Ávila, C. M. (Org.) **Educação e ludicidade** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gipel, 2007.

MACEDO, L. et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, D. K. A.; MARTINS, P. P.; COSTA, J. M. F. Importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos. **Pedagogia Ação**, Belo Horizonte, v.19, n. 2 (2 sem.2022). Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/29801/20457>.

Acesso em: 12 maio 2023.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PASSOS, M. P. **O ato lúdico de conhecer**: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

RAMOS, L. **Conversa sobre números, ações e operações**. São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS, E. C. **Dimensão lúdica e arquitetura**: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, A. M. T. B.; METTRAU, M. B. Proposta de ensino de ciências sob forma lúdica e criativa nas escolas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA - SNEF, 18, Vitória, **Anais**. Vitória, 2009, p. 1-10.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XIMENES, S. **Dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.