

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

O jogo na escola: as contribuições das atividades lúdicas intencionais no processo de aprendizagem infantil¹*The game at school: contributions of intentional play activities to children's learning process*Bruna Helen Silva de FRANÇA²Gillyane Dantas dos SANTOS³

Resumo: Este trabalho objetiva discutir a importância da utilização dos jogos no processo escolar da criança como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o jogo educativo é revelado como uma ação pedagógica que possibilita a vivência lúdica, desperta o interesse e o prazer em aprender, oportunizando à criança a construção de novos conhecimentos a partir do que lhes é interessante. Para refletir sobre a criança, o brincar e suas possibilidades no ambiente escolar, o estudo apresenta-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fonte de análise os documentos oficiais e publicações parlamentares, além das produções publicadas por Kishimoto (2017), Luckesi (2014, 2022), Vygotsky (1998), entre outros. Através da análise dos documentos e do aporte teórico podemos perceber que as situações de aprendizagem são organizadas de acordo com a concepção de infância e criança que se tem, partindo dessa premissa é que o professor determina como será estabelecida a organização, o uso do espaço e tempo para promover a sua ação pedagógica em sala de aula. O planejamento reflete o compromisso que se tem com a profissão, o respeito às singularidades, o conhecimento, a formação e os valores que o professor tem. Dessa maneira, ao reconhecer a criança como protagonista da construção do conhecimento e trazer o caráter lúdico para a sala de aula, damos às crianças a liberdade de serem elas mesmas, de aprender brincando por meio das interações com seus pares.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Jogo. Aprendizagem infantil.

Abstract: This work aims to discuss the importance of using games in the child's school experience as a tool to facilitate the learning process. In this context, the educational game is revealed as a pedagogical action that enables a playful experience, which arouses interest and pleasure in learning, giving the child the opportunity to construct new knowledge based on what interests them. To reflect on children, play, and their possibilities in the school environment, this study is presented as documentary and bibliographical research, using official documents and parliamentary publications as sources of analysis, in addition to works published by Kishimoto (2017), Luckesi (2014, 2022), Vygotsky (1998), among others. Through the analysis of documents and theoretical support, we can see that learning situations are organized according to the conception of childhood and the child that one holds. Based on this premise, the teacher determines the organization and use of space and time to promote pedagogical action in the classroom. Planning reflects the commitment one has to the profession, respect for singularities, and the knowledge, training, and values that the teacher possesses. In this way, by recognizing the child as the protagonist in the construction of knowledge and bringing a playful nature to the classroom, we give children the freedom to be themselves and to learn through play and interactions with their peers.

Keywords: Playfulness activities. Game. Children's learning.

¹ Este artigo é resultado da Monografia apresentada para obter nota no componente curricular TCC II, requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

² Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB | E-mail: brunafranca@aluno.uepb.edu.br

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação (DE/CH/CAMPUS III) Curso de Pedagogia da UEPB. | E-mail: gillyanedantas@servidor.uepb.edu.br

1 Introdução

Diante das transformações que a sociedade foi sendo submetida com o passar dos anos, os estudos sobre a história da criança e infância apontam que ao iniciar o processo de escolarização, a criança passou a ser diferenciada do adulto. Desse modo, a fase compreendida pela infância tomou outra conotação. Com o passar dos anos, a criança foi sendo reconhecida perante a sociedade através das leis, destacando assim a necessidade de cuidados, atenção e respeito às suas singularidades.

No Brasil, a criança somente passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988, no art. 227 em que descreve:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2002).

Ao ganhar visibilidade através da institucionalização da escola e no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para as crianças, a Educação Infantil destaca-se como uma das formas de atendimento às necessidades educacionais da criança, sendo a primeira fase da educação básica (Brasil, 1996) que visa oportunizar à criança os primeiros contatos com a vida escolar.

A mediação do professor nesse processo tem papel fundamental, uma vez que a ação educativa tem como objetivo criar possibilidades de aprendizagem. Ao colocar a criança como protagonista da construção do conhecimento trazendo elementos que são do interesse delas, será possível oportunizar a participação ativa, a colaboração e o seu pleno desenvolvimento.

Portanto, ao organizar as situações de aprendizagem visando criar oportunidades para as crianças aprenderem a partir de seus conhecimentos prévios e do que lhes é interessante, as atividades lúdicas surgem como uma estratégia que pode ser utilizada pelo professor nesse processo de mediação.

Para este estudo, entende-se a ludicidade a partir de Luckesi (2014; 2022) que a conceitua como uma experiência interna ao sujeito, de modo que para definir uma situação de aprendizagem como sendo lúdica é necessário observar as crianças e ouvi-las após a realização da atividade.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

Partindo deste pressuposto, as atividades lúdicas se configuram como uma ferramenta pedagógica que contribui para a construção da identidade cultural e na formação dos indivíduos, sendo capaz de despertar o estado interno lúdico, prazeroso e atraente ao aprender. Segundo Bacelar (2009, p. 29):

A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza.

Existem várias maneiras de utilizar os recursos pedagógicos objetivando o caráter lúdico e a promoção das vivências lúdicas em sala de aula, segundo Kishimoto (2017, p.25), “utilizar o jogo no âmbito escolar significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

Desse modo, o presente artigo intenciona discutir a importância da utilização dos jogos no processo escolar da criança como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem. Para atender esse objetivo, esta investigação desenvolve um percurso metodológico baseando-se na pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fonte de análise os documentos oficiais e publicações parlamentares sobre educação, de modo geral, e especificamente sobre educação infantil, além das produções publicadas por Kishimoto (2017), Luckesi (2014, 2022), Vygotsky (1998).

2 Construção histórica e social da criança e do brincar

A construção do primeiro conceito de infância no Brasil tem grande influência europeia, a criança era vista como um papel em branco e por não ter conhecimento algum seria mais fácil de aprender. Em vista disso, a primeira preocupação com a infância tanto no Brasil quanto no mundo surge na intenção de perpetuar a cultura existente através da disciplina da cultura e dos corpos. Dito isso, compreendemos que

tal processo foi se desenvolvendo ao longo do período inicial da Colônia, e posteriormente esta valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens, conversão e civilização dos modos, levou à constituição de escolas criadas pelos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI. Estas escolas foram experiências educacionais da Colônia consideradas as únicas e primeiras instituições criadas no país (Cruz; Sarat, 2015, p. 23).

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

O processo educativo e civilizador tornou-se uma preocupação social, de acordo com Cruz e Sarat (2015), foi especialmente no século XVIII, que se fortaleceu o discurso sobre a educabilidade da infância, como uma etapa da vida que deveria ser protegida pela família e sociedade, impactando, ainda que lentamente, no surgimento dos primeiros espaços destinados à escolarização da criança que foi ganhando espaço ao longo do século XIX, sobretudo, nos anos finais.

Embora esse processo não tenha acontecido linearmente em todo o território brasileiro, como demonstra Santos (2019), não se deve deixar de mencionar que a Constituição Imperial de 1824 destaca a oferta de escolas primárias gratuitas a todas as crianças brasileiras. Mais tarde, com a Lei Geral de 1827 ocorre a sistematização do ensino primário e a garantia da oferta de escolas para crianças a partir dos 7 anos de idade. Configuravam-se, portanto, como as primeiras iniciativas para a institucionalização de escolas para crianças, mesmo não tendo sido disseminadas igualmente no território brasileiro (Kuhlmann Júnior, 2011; Santos, 2019).

A percepção acerca da infância foi morosamente ganhando significado a partir da institucionalização da escola e no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a criança. Esse processo ocorre sujeito às mudanças nos processos de constituição do Estado, reorganização social, novo modelo de família, entre outros fatores. A aprendizagem que antes era construída a partir da convivência das crianças com os adultos nas realizações das tarefas em seu cotidiano passou a ser construída na escola (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2013).

Hoje a criança é percebida como um sujeito histórico de direitos, que precisa ser assistida em sua integralidade e respeitada em sua singularidade, com características diferentes das dos adultos. Dentre os principais direitos das crianças está a educação, entretanto, esse direito só se tornou responsabilidade do Estado em 1996 quando a Lei 9.394, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconheceu a Educação Infantil como etapa indispensável da Educação Básica. Face a isto, o Estado assume o papel de mantenedor dessa etapa e a reconhece em Art. 29 como “primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos⁴, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996).

⁴ Importante destacar que a Lei nº 12.796 de 2013 altera a versão original da LDB estabelecendo que o atendimento na Educação Infantil dar-se-á até os 5 anos de idade. Para saber mais verificar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

Esse direito à educação veio carregando outros direitos, dentre eles o de brincar. Através dos estudos históricos é possível perceber que ao longo da evolução da humanidade a brincadeira e os brinquedos se fazem presentes, porém, mesmo sendo uma atividade dominante na primeira infância e em todas as culturas, a percepção que se tem a respeito do brincar está relacionada àquilo que as pessoas acreditam e nos seus valores.

Por isso, o brincar muitas vezes é associado a uma atividade sem intencionalidade. Como aponta Moyles (2006, p. 29), “o brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal”.

Do ponto de vista histórico a compreensão do brincar acompanha o contexto social específico de cada época, relacionando-se à educação e, sobretudo, ao conjunto de relações sociais mantidas nesse processo, é nessa conjuntura que se forma a imagem da criança e do seu brincar (Kishimoto, 2017).

Segundo as primeiras leis brasileiras, o brincar aparece como uma forma de lazer e diversão, sem atribuir um espaço específico para ser desenvolvido, ou seja, o espaço escolar ainda não era visto como um espaço propício para as brincadeiras. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, instituiu que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, sendo um dos princípios de ensino “a liberdade de aprender” (Brasil, 1996) é que começa a ser introduzido o brincar em ambientes escolares, deixando o assistencialismo de lado ao promover espaços onde fossem vivenciadas novas experiências.

A compreensão do brincar no espaço escolar avançou de forma significativa, apesar disso algumas interpretações necessitam ser superadas, principalmente aquelas em que a brincadeira não passa de uma mera diversão, visando o entretenimento das crianças, sem uma função específica. Desse modo,

(...) reduzir o brincar apenas ao divertimento não é só simplista - é inexacto. Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam o que ouvem e o que vêem com o que fazem; direccionam os seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades; tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e auto-estima. (Gordinho, 2009, p.39).

Frente a essa discussão, a Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil, aprovada em 2009, estabelece os princípios e orientações da organização das propostas e práticas

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Em sua extensa redação, aponta que:

uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (Brasil, 2013).

De fato, não se pode negar que tem muito mais complexidade no ato de brincar do que aparenta ter, sendo a escola um dos lugares de socialização e interação entre crianças e demais atores sociais, o brincar no ambiente escolar é o principal meio de aprendizagem da primeira infância.

3 A manifestação lúdica e o espaço escolar

Quem não compreende um olhar tampouco compreenderá uma longa explicação. (Mário Quintana)

Compreender um olhar é enxergar para além daquilo que está aos nossos olhos, transformando a ação educativa em busca de possibilidades que permitam não somente construir os conhecimentos, mas ampliar as habilidades permitindo que a criança seja criança, considerando não só o seu cognitivo, como também seus aspectos emocionais, físicos, culturais e sociais.

Nesse sentido, somente através de um olhar e escuta sensível é que podemos identificar as potencialidades dos alunos ao utilizar no ambiente escolar as manifestações lúdicas. Estudos apontam que a ludicidade se apresenta como um estado interno ao sujeito (Luckesi, 2014), desse modo, as brincadeiras propostas no espaço escolar devem propiciar a vivência desse estado lúdico. Vivenciar o estado lúdico permite que a criança experiencie de forma plena o sentimento e a ação, essa experiência é própria de cada indivíduo, cada qual a vivencia de uma forma particular.

A interação e a brincadeira são os pilares da Educação Infantil no contexto atual e por meio de ambas devem ser pensadas e planejadas as práticas pedagógicas de cada turma. Nesse ato de planejamento é urgente considerar que a experiência do brincar ultrapassa tempos e lugares, é marcada pela continuidade e mudança.

Nesse contexto, a brincadeira surge como uma conduta livre e espontânea onde a criança através dela expressa sua vontade revelando o prazer que sente ao desenvolvê-la. De

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

acordo com Vygotsky (1998, p.110), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”, ou seja, as primeiras construções são feitas através das experiências desenvolvidas mediante interação e instrução, com isso a criança vai exercitando e expandindo o seu repositório de habilidades. Isso implica dizer que “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (*Ibidem*, p. 111).

Com isso, consideramos que o aprendizado deve ser planejado e experienciado mediante o nível de desenvolvimento da criança, atendendo às suas necessidades e desejos.

(...) se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (Vygotsky, 1998, p.121-122).

As crianças são movidas pela ação, pelo movimento de ir e vir, girar, mover algum objeto do lugar, o que para uma criança é interessante para uma outra em uma faixa etária diferente pode não promover a mesma experiência. Quando se negligenciam os desejos das crianças e não se consideram suas capacidades de imaginação associado às situações de aprendizagens ignora-se uma característica singular do mundo infantil: o brincar e a sua capacidade de despertar o lúdico por meio das manifestações lúdicas.

O prazer derivado das experiências vividas mediante as atividades lúdicas é promovido por diferentes motivações e revelam o desenvolvimento da aprendizagem na infância, onde é vista nas manifestações lúdicas uma possibilidade para atingir os objetivos pedagógicos com as crianças no Infantil. Nesse sentido, as manifestações lúdicas revelam o estado interno no qual os sujeitos se expressam e sua presença pode se apresentar de diversas formas, dentre elas, através das atividades lúdicas (Massa, 2015).

Em seu estudo, Brougère (1998) relata que apesar dos resultados serem incertos, algumas aprendizagens que são essenciais para o desenvolvimento infantil são adquiridas por meio da brincadeira. Isso implica dizer que ao utilizar a brincadeira e/ou qualquer manifestação lúdica que objetive alcançar um resultado específico é necessário construir um ambiente que leve em consideração a escolha do material, a organização do espaço, além de considerar a singularidade da criança, seus conhecimentos prévios e os meios para que a atividade a ser realizada promova a sensação de bem-estar, caracterizando assim o lúdico.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental, pois é através desse ambiente que as crianças poderão desenvolver suas aprendizagens. A escola cumpre o seu papel quando oferece um espaço adequado para as brincadeiras interligadas a situações de aprendizagens que sejam significativas e colaborem para o desenvolvimento das crianças de forma saudável e prazerosa. O brincar é uma situação intrínseca da vivência infantil, sendo assim, é importante que as brincadeiras e os jogos oferecidos proporcionem uma relação entre o que as crianças querem fazer e o que se está pretendendo oportunizar. Pois,

quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (Kishimoto, 2017, p. 25).

Nesse sentido, é importante que os profissionais tenham a capacidade de justificar por meio da prática o motivo pelo qual o brincar é considerado a melhor forma da criança aprender, assim como, precisam mostrar aos pais e colegas quais os benefícios, a fim de minimizar os questionamentos frequentes sobre a criança ir à escola apenas para brincar. Evidenciar as potencialidades e as experiências de aprendizagem vivenciadas pela criança ao brincar seria uma ótima estratégia para que todos tenham consciência e passem a promover e incentivar um ambiente onde a criança tenha prazer ao realizar as atividades, não somente as relacionadas à escola, mas também as propostas pelos pais em ambiente não escolar.

Quando olhamos para a criança e escutamos os seus raciocínios, ou observamos os seus comportamentos, podemos notar que toda a sua vida é iluminada pelo lúdico. O que diferencia e distancia o adulto da criança não é apenas a idade e o tamanho: talvez, a maior diferença e a maior distância aconteça na maneira de ver a realidade e de viver a própria vida. A vida do adulto é marcada pela seriedade, dedicação às actividades produtivas, pela valorização dos resultados, pela transformação dos objectos em instrumentos e pela mudança do sistema simbólico por relações económicas. A vida da criança está entregue à sua imaginação. A realidade é o presente vivido sentido de maneira directa e imediata. Para tudo acontece como se estivesse sempre no reino do brinquedo, sem preocupações de resultados e, muito menos, de planeamento. (Gordinho, 2009, p.40).

O brincar para a criança é visto como uma fonte de autodescoberta, de prazer e de crescimento, para o adulto esse mesmo fenómeno apresenta outras características. Tudo que o adulto faz direccionado à criança, tem um significado para ela, não seria diferente no que diz respeito ao brincar. Cada criança é singular, possui um processo particular de se desenvolver, com isso cada indivíduo traz consigo sua realidade, seu nível de entendimento, o que implica que as brincadeiras e os brinquedos podem não ser atrativos para uns e para outros ter uma

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

conotação diferente, atrativa e prazerosa.

Se os adultos estiverem em sintonia, sensibilizados, enxergando a criança como uma pessoa em crescimento, seu afeto e respeito prevalecerão; e esse clima sentido por ela – que se verá acima de tudo querida e valorizada. Independentemente do jeito que brinque, quer demonstre maior ou menor compreensão e inteligência, quer use seus brinquedos da melhor forma, ou até mesmo quer use os brinquedos ou não – também prevalecerá. E esse será um bom começo. (Machado, 1994, p. 29).

Como resultado, ao observar e reservar um tempo para brincar e estar perto das crianças, os adultos poderão compreender e reconhecer que o brincar traz informações imprescindíveis sobre o nível de desenvolvimento das crianças, da mesma maneira que poderão ter uma visão melhor das suas capacidades e sobre o seu estado emocional. Além dos espaços institucionais para a promoção do brincar e desenvolvimento de habilidades, as crianças precisam que seus pais estejam engajados e as ajudem fora do contexto escolar. Quando acontece esse envolvimento por parte dos pais, o brincar eleva seu nível, fazendo com que as crianças desenvolvam seu intelectual e emocional, através das atitudes positivas relacionadas ao brincar por parte dos adultos.

4 O jogo educativo: uma possibilidade de atividade lúdica por meio da mediação docente

A palavra jogo encontra-se presente em diversos momentos da nossa vida, Huizinga (2000) aponta que a sociedade humana sempre contou com o jogo em seu processo de evolução. Sendo assim, o autor define o jogo como:

(...) uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (Huizinga, 2000, p. 24, grifo do autor).

A definição acima referida demonstra que esse conceito parece ser capaz de abranger o que se entende por jogo em suas variadas manifestações, mas acontece que mesmo que os sujeitos utilizem a palavra jogo tentando generalizar, cada qual a compreende de modo diferente e mesmo apresentando denominações semelhantes, se diferem em suas especificidades. Por exemplo, o que caracteriza o jogo de xadrez é a presença de regras padronizadas, enquanto nos jogos de construção em suas características de empilhamento e encaixe se exige certa habilidade manual.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

Nessa perspectiva, Kishimoto (2017) ressalta que o jogo enquanto fato social assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui, por este motivo, se torna difícil elaborar uma definição de jogo que venha a englobar a multiplicidade de suas manifestações concretas. Segundo Pimentel (2008, p. 16),

ao propor que, através do jogo – motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros meios – a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades, Vygotsky estabelece que ludicidade e aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento.

Ao relacionar a educação e a conduta que é típica do mundo infantil (o comportamento lúdico), pode-se encontrar no jogo uma possibilidade de atender às necessidades da criança, propondo um brincar livre/voluntário que acontece em um tempo e espaço que é definido por ela. Os espaços escolares devem oferecer condições que promovam a ludicidade através dos jogos sejam eles coletivos ou individuais de modo a potencializar o desenvolvimento pleno da criança por meio das situações de aprendizagem que sejam permeadas pelo prazer.

Quando oportunizados espaços para o desenvolvimento do jogo, embora com regras, as crianças mantem-se livres para assimilar o real, onde o prazer e a alegria expressada por elas asseguram que a aprendizagem seja incorporada, afinal

uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com o que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. (Brougère, 1998, p. 21).

Logo, reconhecendo a importância do jogo e entendendo que além de ampliar as habilidades, ele auxilia na construção do conhecimento através do cenário lúdico, serão tecidas considerações a respeito do uso do jogo educativo.

Ao transpor o jogo para o meio educacional, Antunes (2017) afirma que na cultura brasileira é habitual que a palavra jogo venha a ser confundida com “competição”, ou seja, ao referir-se a uma atividade em que se utiliza o jogo resulta na compreensão que teríamos um vencedor e um perdedor. Porém, na educação a ideia de jogo se distingue a esse sentido popularmente atribuído à palavra, pois

do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo, ou, mais

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

especificamente, *divertimento, brincadeira, passatempo*. Desta maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam *estimular o crescimento e aprendizagens* e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam *relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras*. (Antunes, 2017, p.07, grifo do autor).

Através da significação atribuída aos jogos podemos compreender a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo, pois, o brinquedo está relacionado à criança, em uma situação em que não existem regras fixas que determinem como utilizar o objeto e conduzir a brincadeira. Nessa perspectiva, um cabo de vassoura ao ser utilizado pela criança para conduzir o seu brincar pode se transformar em um cavalo branco ou um unicórnio, variando de acordo com o que deseja recriar. Já o jogo, apresenta uma intencionalidade onde o brincar é o ponto de partida para chegar em uma aprendizagem e esta, por sua vez, é a consequência da ação do brincar.

Ao envolver a ideia de jogo associada à aprendizagem, Antunes (2017) acrescenta que não se deve classificar diferenciando “jogos que divertem” dos “jogos que ensinam”, visto que, à medida que o jogo é aplicado respeitando o nível de desenvolvimento da criança, ele exercita e propõe desafios a sua experiência promovendo uma relação entre os pares, enaltecendo as regras de convívio, características essas que vem a definir um jogo como educativo. Assim, é possível que aconteça de forma simultânea o ensinar e o divertimento.

Quando consideramos a criança em suas especificidades e compreendemos que ela aprende de forma interacional reproduzindo e interpretando, através das relações com o mundo e com o outro é que percebemos a relevância dessa ferramenta nas situações de aprendizagem e no desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2017). Face disso, o jogo educativo é entendido como um recurso que ensina e desenvolve o conhecimento através do despertar da ludicidade nas crianças.

(...) O brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (Kishimoto, 2017, p. 36).

A autora ao utilizar a terminologia brinquedo educativo o compreende como uma dimensão do jogo. Dessa forma, o jogo contempla inúmeras formas de representação da

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

criança ao permitir que ela manipule os objetos e a partir da intencionalidade da atividade lúdica sejam desempenhadas várias ações que visem o seu desenvolvimento integral. Ao criar situações lúdicas tendo em vista a mediação feita pelo professor para o desenvolvimento de determinada aprendizagem é que surge a dimensão educativa do jogo, mas para que isso aconteça é necessário que o professor potencialize as situações de aprendizagem a partir da ação intencional da criança ao brincar e que permita que a criança explore a atividade de formas variadas.

Ao inserir como recurso o jogo educativo, o professor transportará para o campo do ensino-aprendizagem condições que objetivam maximizar a construção ativa do conhecimento, introduzindo no ambiente o contexto lúdico, de prazer, alegria, participação e motivação.

As experiências lúdicas podem se fazer presentes em todas as fases da vida humana, vindo por essa perspectiva são inúmeras as experiências vivenciadas por nós desde o útero até a idade mais avançada. A ludicidade é compreendida como uma experiência interna e por este motivo não se limita a uma mesma maneira para a sua estimulação. Luckesi (2022, p. 19), reafirma que “não existem atividades que, em si, sejam lúdicas ou não lúdicas, mas sim atividades que serão qualificadas como lúdicas ou não lúdicas a depender da pessoa que as vivenciam em determinadas circunstâncias com suas memórias existenciais próprias”.

Face a isto, ressaltamos que

é necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao se pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social. (Rau, 2013, p. 36).

A utilização das atividades lúdicas em sala de aula proporciona ao educando uma participação ativa no processo de aprendizagem e é através das brincadeiras que as crianças começam a conhecer o mundo ao seu redor, se expressam e dão vida aos seus pensamentos e opiniões. Contudo, as brincadeiras precisam ser vistas como ferramentas pedagógicas, sendo planejadas com intencionalidade, considerando a subjetividade das crianças, como irão vivenciar a experiência dessa atividade, reconhecendo que o estado lúdico pode não ocorrer da mesma forma para todas.

Segundo Massa (2015, p. 127),

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

o professor poderá incluir a ludicidade na sua prática docente apenas se o contato for realizado a partir do seu interior. Um educador que não se disponibiliza para estar junto de seus educandos, como pode ser lúdico? Como pode ensinar ludicamente? O ensino lúdico precisa ser conduzido por docentes que experimentem a ludicidade: caso contrário será apenas um facilitador de atividades lúdicas.

O professor é um mediador que acompanha e estimula o desenvolvimento da criança, mas precisa ir além da teorização para se colocar no lugar da criança diante de determinada atividade, ele também precisa aprender através da experiência para que assim possa compreender o outro através da sua experiência pessoal. Através dessa vivência e de como o professor irá se sentir, é que ele compreenderá o que significa a ludicidade enquanto uma experiência interna e não externa como muitos dizem.

A função educativa que os jogos têm é de oportunizar a aprendizagem do indivíduo, bem como, o seu saber, o conhecimento e a sua compreensão de mundo. Uma vez que, quando utilizada em sala de aula apresenta-se como um recurso rico, no que tange as suas possibilidades e a valorização das relações estabelecidas entre os alunos.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas. (Santos, 2010, p.03).

A relação estabelecida entre o lúdico e a educação se dá através do favorecimento do ensino de conteúdos mediante a utilização de recursos motivadores que reconheçam a necessidade do educando e suas dificuldades. O aprendizado que o brincar propicia é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, tendo em vista o seu potencial de ampliar a vivência dos alunos, entretanto, as atividades lúdicas devem estar articuladas à prática pedagógica do docente para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma prazerosa.

Quando falamos da inserção das manifestações lúdicas, consideramos que isso é feito através das observações que as experiências proporcionam, visto que, a ludicidade é interna ao sujeito e que cada um pode sentir de forma diferente, por isso o professor precisa desenvolver o hábito de escutar. Na educação, a escuta ativa favorece o relacionamento entre professor e aluno, além de incentivar a confiança e a comunicação.

Os desafios encontrados pelos educadores na inserção do lúdico vem desde a sua formação acadêmica, devido à proposta do currículo pedagógico as discussões acerca do

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

lúdico no processo de aprendizagem não são aprofundadas, deixando assim uma lacuna na formação, fazendo-se necessária a formação continuada. Segundo Gasque (2012, p.113), “os professores precisam estar engajados em um processo de formação continuada para estarem aptos a auxiliar os aprendizes a lidar com a quantidade de informações novas.”

Buscar na ludicidade meios para proporcionar uma aprendizagem significativa, não implica dizer, que a criança vai à escola apenas para brincar, o brincar no ambiente educacional é desafiador e requer que o professor se dedique e tenha sensibilidade. O desenvolvimento de práticas que reconheçam a subjetividade, compreendam o sujeito como ser cognitivo e afetivo, e consideram o brincar, são características de uma educação sensível, de um professor humanizador que se preocupa com o fazer pedagógico e com os alunos e com isso refletem e proporcionam um diferencial no ato educativo.

Considerações Finais

A infância na contemporaneidade denota uma categoria geracional representativa de fase da vida humana que é permeada de desenvolvimento em diversas áreas: físicas, intelectuais, afetivas, sociais, culturais e educacionais que influenciarão em toda a sua vida. Quando se pensa na criança e na fase que compreende a infância associa-se logo à brincadeira, à diversão e às descobertas. É pelo brincar que a criança se expressa, pensa, interage e se comunica, sendo assim, ao reconhecer o que é característico da infância e daquilo que a permite viver intensamente o seu modo de ser criança, o brincar apresenta-se como uma forma de linguagem que permite ao infante compreender o mundo ao seu redor.

Ao transpor esse aspecto para o ambiente escolar, ainda que os avanços deem uma nova conotação ao brincar, a associação deste a um momento de recreação, destinado ao entretenimento sem intencionalidade ainda é presente na sociedade, pois embora muitos estudiosos afirmem os aspectos positivos ao associar os momentos de brincadeira à aprendizagem, ainda é persistente o pensamento de que ela é utilizada para o divertimento, relacionando apenas a sua função lúdica, de prazer e envolvimento, sem que pudesse ser associada à educação.

Por meio dos jogos, as atividades lúdicas atingem uma dimensão educativa, pois, enquanto jogam as crianças são capazes de assimilar o mundo e construir novos conhecimentos a partir da mediação do professor. Nesse sentido, o jogo não é proposto

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

objetivando apenas o ensino, mas para despertar o prazer em aprender, a aprendizagem vem em consequência do brincar.

Em consonância a uma prática que é norteada pela concepção de infância que reconhece as suas particularidades e potencialidades, é preciso ressaltar a importância do professor no processo de aquisição de conhecimento como mediador, que possibilita ao aluno uma experiência pautada no ouvir, que tem a sensibilidade ao ver o ambiente escolar como um campo de pesquisa que parte da observação e reflexão das ações e visa à aprendizagem por meio de situações em que a criança se desenvolva diante das descobertas, experiências e aprendizagens.

Nessa perspectiva, considera-se que embora os estudos apontem para a evidência de que a utilização de atividades lúdicas na prática da sala de aula contribui para o processo de aprendizagem significativa, reconhece-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Ressalta-se, que desde a formação inicial devem ser oportunizadas aos adultos as vivências lúdicas, recuperando este prazer que se faz presente em todas as fases da vida para que assim possam pensar em uma educação voltada para a criança, que a enxerga por inteiro.

Portanto, reconhecemos que ao resgatar a ludicidade nos adultos amplia-se a compreensão do brincar e seu caráter lúdico. Apenas ao contemplar a criança em sua integralidade, como sujeito de direitos e protagonista do seu desenvolvimento é que se entende a dimensão de seus jogos e brincadeiras e tem-se nas manifestações lúdicas uma possibilidade de construir novos conhecimentos a partir da realidade e do que é característico da infância, o seu brincar.

Referências

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. pt. 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CRUZ, G.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e fronteiras Online**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19-33, jan./abr. 2015. Disponível em:

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

file:///C:/Users/Indefinido009/Downloads/markley,+Artigo+Gislaine+e+Magda+2+UFGD.pdf . Acesso em: 27 de nov. 2023.

BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC:SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394/1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. 562p

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez.1998.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília, DF: Faculdade de Ciência da Informação: Universidade de Brasília, 2012.

GORDINHO, S. S. V. **Interfaces de comunicação e ludicidade na infância**: brincadeiras na programação Scratch. 2009. Dissertação (Mestrado em Desing) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**: educação, cultura e sociedade. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, M. M. **Brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Loyola, 1994.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender**: caderno de filosofia e psicologia da educação, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 111-130, jul./dez. 2015.

MOYLES, J. R. (org.). **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista contexto & educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p043060

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico- cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jan. 2008.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Dialógica, 2013.

ROCHA, R. de C. L. da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Revista Analecta**, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63. jul/dez. 2002.

SANTOS, E. A. do C. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. **UNEMAT**, Mato Grosso, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf Acesso em: 27 de nov. 2023.

SANTOS, G. D. dos. **A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na Cidade do Príncipe (1808-1889)**. 2019. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, D. C. C.; VIEIRA, L. C. Contribuições da ludicidade na formação do educador sensível numa perspectiva humanizadora. *In*: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE: intersecção entre universidade, 2019. Dourados. **Anais** [...] Dourados: UEMS, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8891>. Acesso em: 27 de nov. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.