REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O BRINQUEDO E O JOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

TOYS AND GAMES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS: CONTRIBUTIONS OF PLAYFULNESS TO ELEMENTARY EDUCATION

Ciências Humanas • 28/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795719575

Luiz Albuquerque dos Santos[1]

Priscila Nunes Pires[2]

Rosa Eulália Vital[3]

Ivete Nascimento Silva e Silva[4]

Rejane Passos da Costa Silva[5]

Núbia Santos dos Reis[6]

Viviane Maria de Carvalho Tavares[7]

Mariele Brito Moreira[8]

Adriana de Souza Santos[9]

Sandra Erly Farias Taveira Medina[10]

Thiago da Silva Cavalcante[11]

Carla Bastos de Lima[12]

RESUMO

O presente artigo discute a importância do brinquedo e do jogo no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo a ludicidade como recurso pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. O objetivo geral foi analisar as contribuições do brinquedo e do jogo para a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sua trajetória histórica, os fundamentos psicológicos que sustentam o brincar e as possibilidades de seu uso intencional em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica em obras clássicas e contemporâneas da área, entre elas os estudos de Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Almeida, Huizinga, Brougère e Macedo, Petty e Passos, além de documentos oficiais da educação brasileira. Os dados foram organizados em três eixos de análise: a trajetória histórica do jogo na educação, o brincar no desenvolvimento infantil e a mediação docente no uso do brinquedo educativo. Os resultados indicam que jogos, brinquedos e brincadeiras, quando planejados com intencionalidade pedagógica, favorecem a criatividade, a imaginação, a socialização, a linguagem, o raciocínio lógico e as habilidades motoras, além de tornarem o ensino mais participativo e significativo. Conclui-se que o brincar não deve ser entendido apenas como entretenimento, mas como linguagem própria da infância e instrumento pedagógico que, mediado pelo professor, contribui para a construção do conhecimento e para a formação integral do aluno.

Palavras-chave: Brinquedo; Jogo; Ludicidade; Ensino e aprendizagem; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article discusses the importance of toys and games in the

teaching and learning process, understanding playfulness as a pedagogical resource capable of fostering children's integral development. The general objective was to analyze the contributions of toys and games to learning in the early years of Elementary Education, considering their historical trajectory, the psychological foundations of play and the possibilities for their intentional use in the classroom. This is a qualitative, exploratory and descriptive study, carried out through a bibliographic review of classic and contemporary works in the field, including studies by Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Almeida, Huizinga, Brougère and Macedo, Petty and Passos, as well as official Brazilian education documents. The data were organized into three axes of analysis: the historical trajectory of games in education, play in child development, and the teacher's mediation in the use of educational toys. The results indicate that games, toys and play, when planned with pedagogical intentionality, foster creativity, imagination, socialization, language, logical reasoning and motor skills, while making teaching more participatory and meaningful. It is concluded that play should not be understood merely as entertainment, but as a language of childhood and a pedagogical tool which, mediated by the teacher, contributes to the construction of knowledge and to the student's integral education.
Keywords: Toys; Games; Playfulness; Teaching and learning; Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

O brincar acompanha a história da humanidade e ocupa lugar central na vida das crianças. É por meio da brincadeira que a criança explora o ambiente, experimenta papéis sociais, expressa emoções e constrói significados sobre o mundo que a cerca. Apesar dessa

presença constante, durante muito tempo a escola, tratou o jogo e o brinquedo como atividades secundárias, associadas ao recreio, ao descanso ou à simples recompensa após o cumprimento das tarefas consideradas “sérias”. Essa separação entre brincar e aprender ainda se manifesta em muitas práticas escolares, sobretudo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quando o tempo destinado às atividades lúdicas tende a ser reduzido em favor de exercícios de cópia, memorização e repetição.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de adotar metodologias que favoreçam a aprendizagem das crianças e respeitem suas formas próprias de pensar e de agir nessa etapa da vida. Entre os objetivos dos anos iniciais da escolarização destacam-se o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da linguagem e da convivência social, aspectos que encontram no jogo e na brincadeira possibilidades significativas de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Piaget (1978), Vygotsky (1984), Kishimoto (2011) e Almeida (2003), entre outros teóricos, reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, considerando-o uma prática por meio da qual a criança compreende a realidade, manifesta sentimentos e fantasias e, se apropria de conhecimentos relacionados ao ensino escolar.

A legislação e os documentos oficiais brasileiros também contemplam essa compreensão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular orienta que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a progressão das aprendizagens esteja articulada às experiências vivenciadas na Educação Infantil, valorizando situações lúdicas de aprendizagem (Brasil, 2018). Da mesma forma, as

orientações elaboradas pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental de nove anos destacam que a brincadeira constitui uma forma de a criança ser e estar no mundo e, portanto, não deve ser abandonada ao ingressar nessa etapa da escolarização(Borba, 2007).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa, para muitas crianças, uma mudança significativa. Na primeira etapa, a rotina costuma ser organizada em torno de interações e brincadeiras, com espaços amplos, materiais diversificados e tempo destinado ao faz de conta. Na segunda, a criança frequentemente se depara com carteiras enfileiradas, horários rígidos e atividades centradas no registro escrito. Borba (2007) alerta que essa mudança abrupta pode gerar desinteresse, ansiedade e dificuldades de adaptação, uma vez que desconsidera o fato de que a criança de seis ou sete anos continua necessitando de experiências lúdicas para se relacionar com o mundo. Dessa forma, torna-se importante discutir como o jogo e o brinquedo podem ser incorporados às práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, sem comprometer os objetivos de aprendizagem.

O interesse por esta temática surgiu da observação da prática pedagógica e do contato com os estudos de autores que investigam à relação entre ludicidade e a educação. Entre eles, destacam-se Tizuko Morchida Kishimoto, cujas pesquisas abordam relações entre jogo, brinquedo, brincadeira e aprendizagem infantil, e Paulo Nunes de Almeida, que desenvolveu estudos sobre educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos. A análise dessas contribuições evidencia o potencial do jogo e do brinquedo para despertar o interesse e a atenção favorecendo sua participação em situações de aprendizagem individuais e coletivas.

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão norteadora: de que modo o brinquedo e o jogo podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as contribuições do brinquedo e do jogo para a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, buscou-se: a) descrever a trajetória histórica do brinquedo e do jogo e sua aproximação com a educação; b) discutir os fundamentos teóricos que explicam o papel do brincar no desenvolvimento infantil; e c) identificar possibilidades de utilização do brinquedo e do jogo como metodologia de ensino, destacando o papel mediador do professor.

A relevância do estudo reside na necessidade de superar a visão do lúdico como simples passatempo e de oferecer aos professores subsídios teóricos para o planejamento de práticas mais dinâmicas, participativas e prazerosas. Ao reunir contribuições de diferentes épocas e perspectivas, pretende-se demonstrar que o uso de jogos e brinquedos na escola não é modismo pedagógico, mas uma proposta com sólida fundamentação histórica, filosófica e psicológica.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na seção de metodologia, descrevem-se o tipo de pesquisa e os procedimentos adotados na seleção e análise das obras. Em seguida, na seção de resultados e discussão, apresentam-se os achados organizados em três eixos: a trajetória histórica do brinquedo e do jogo na educação, o brincar no desenvolvimento

infantil e o brinquedo educativo e a mediação docente. Por fim, apresentam-se a conclusão e as referências utilizadas.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender significados, concepções e relações presentes na literatura sobre o tema, sem a pretensão de quantificar fenômenos. Quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2017), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, enquanto a pesquisa descritiva procura descrever as características de determinado fenômeno e estabelecer relações entre variáveis ou concepções. No caso deste estudo, ambas as dimensões se complementam: explora-se a relação entre ludicidade e aprendizagem e descrevem-se as contribuições atribuídas ao brinquedo e ao jogo pelos autores consultados.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de pesquisa abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como livros, artigos, dissertações e documentos, e tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com aquilo que já foi escrito sobre determinado assunto. Severino (2016) acrescenta que a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, utilizando-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Gil (2017) destaca ainda que a principal vantagem desse procedimento é permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, o que é

particularmente útil quando o problema exige reconstituir a trajetória histórica de um fenômeno.

O corpus da pesquisa foi composto por obras clássicas e contemporâneas que tratam do jogo, do brinquedo e da brincadeira em sua relação com a educação e com o desenvolvimento infantil. A seleção obedeceu aos seguintes critérios: a) relevância e reconhecimento das obras na área da educação e da psicologia do desenvolvimento; b) pertinência direta em relação aos objetivos da pesquisa; c) disponibilidade das obras em língua portuguesa, em edições publicadas no Brasil; e d) inclusão de documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira. Foram consultados, entre outros, os trabalhos de Huizinga (2000), Ariès (1978), Aranha (1996), Almeida (2003), Kishimoto (2003; 2011), Murcia (2005), Brougère (1998), Piaget (1976; 1978), Vygotsky (1984), Leontiev (1988), Elkonin (1998), Van der Veer e Valsiner (1996), Winnicott (1975), Friedmann (1996), Macedo, Petty e Passos (2005), Brotto (2001), Montessori (1965) e Oliveira (2002), além da Lei nº 9.394/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

O levantamento foi realizado em acervos de biblioteca e em bases de dados acadêmicas de acesso aberto, com o uso de descritores como “jogo e educação”, “brinquedo educativo”, “ludicidade”, “brincar e aprendizagem” e “jogos pedagógicos”. Após a identificação das obras, procedeu-se à leitura exploratória, para verificar a pertinência de cada texto; à leitura seletiva, para eleger os trechos relevantes aos objetivos; e à leitura analítica e interpretativa, com o fichamento das ideias principais, conforme as etapas recomendadas por Gil (2017) e Severino (2016) para o tratamento de fontes bibliográficas.

Para a organização e interpretação do material, adotaram-se procedimentos inspirados na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que compreende a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na pré-análise, foram organizadas as obras selecionadas e definidas as unidades de registro, isto é, os trechos em que os autores tratam das funções do jogo e do brinquedo. Na exploração do material, esses trechos foram codificados e agrupados por proximidade temática. No tratamento dos resultados, as categorias foram interpretadas à luz do problema de pesquisa.

Desse processo emergiram três categorias de análise, que estruturam a seção de resultados e discussão: a) a trajetória histórica do brinquedo e do jogo e sua aproximação com a educação; b) o brincar no desenvolvimento infantil, com base nas perspectivas de Piaget e Vygotsky; e c) o brinquedo educativo e a mediação docente no Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que, por se tratar de pesquisa bibliográfica, os resultados apresentados correspondem à sistematização e à interpretação das contribuições dos autores, e não a dados empíricos coletados em campo, o que constitui um limite do estudo e uma possibilidade para investigações futuras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras selecionadas permitiu identificar convergências importantes entre autores de diferentes épocas e campos do saber. O Quadro 1 sintetiza as principais contribuições encontradas, organizadas conforme as categorias de análise definidas na metodologia.

Quadro 1. Síntese das contribuições dos autores por categoria de análise

Categoria	Autores analisados	Principais contribuições
Trajetória histórica do brinquedo e do jogo	Huizinga (2000); Ariès (1978); Aranha (1996); Almeida (2003); Murcia (2005); Kishimoto (2003; 2011)	O jogo é fenômeno cultural presente em todas as civilizações; passou da desvalorização medieval à incorporação pedagógica a partir do Renascimento e das pedagogias modernas.
O brincar no desenvolvimento infantil	Piaget (1976; 1978); Vygotsky (1984); Leontiev (1988); Elkonin (1998); Van der Veer e Valsiner (1996); Winnicott (1975)	O brincar estrutura a inteligência (jogos de exercício, simbólico e de regras), cria zona de desenvolvimento proximal, é atividade principal da infância e espaço de criatividade e elaboração afetiva.
Brinquedo educativo e mediação docente	Kishimoto (2011); Brougère (1998); Friedmann (1996); Macedo, Petty e Passos (2005); Brotto (2001); Borba (2007); Brasil (1997; 2018)	Equilíbrio entre função lúdica e educativa; ampliação da cultura lúdica; planejamento e observação docente; jogos de regras e cooperativos como recurso para conteúdos, avaliações e convivências.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Como se observa no Quadro 1, há consenso entre os autores de que o jogo é uma atividade humana fundamental, presente em todas as culturas, e de que sua inserção na escola, quando acompanhada de objetivos claros, favorece aprendizagens cognitivas, afetivas, sociais e motoras. As subseções a seguir discutem cada categoria de forma mais detalhada.

Antes de apresentar cada eixo, convém esclarecer os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, frequentemente utilizados como sinônimos. Kishimoto (2003) observa que o termo jogo é de difícil definição, pois uma mesma conduta pode ser considerada jogo ou não jogo conforme a cultura e o contexto em que ocorre. Atirar com arco e flecha, por exemplo, é brincadeira para uma criança urbana, mas pode ser preparação para a caça em uma comunidade indígena. Para a autora, o jogo pode ser compreendido em três níveis: como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; como um sistema de regras; e como um objeto. Já o brinquedo é entendido como o objeto, suporte da brincadeira, que não possui um sistema de regras que organize sua utilização, permitindo à criança uma relação aberta e livre com ele. A brincadeira, por sua vez, é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ou ao mergulhar na ação lúdica (Kishimoto, 2011).

Essa distinção tem implicações pedagógicas importantes. O brinquedo, por não impor regras fixas, estimula a representação, a imaginação e a expressão de conteúdos pessoais, enquanto o jogo, por ser regulado por normas, exige a compreensão de procedimentos, a tomada de decisões e a convivência com o resultado. Huizinga (2000) acrescenta que o jogo se distingue da vida cotidiana por constituir uma esfera temporária de atividade com orientação própria, na qual os participantes aceitam livremente as regras e se envolvem com seriedade, embora saibam que se trata de jogo. Compreender essas diferenças ajuda o professor a escolher o recurso mais adequado a cada objetivo de aprendizagem.

3.1. A Trajetória Histórica do Brinquedo e do Jogo na Educação

Quando se fala em brinquedo, somos remetidos a um objeto ligado à infância, de valor sentimental e associado a boas recordações. Com a chegada da adolescência, os brinquedos tendem a ser deixados de lado, dando lugar a novas descobertas, mas a relação com o jogo permanece ao longo de toda a vida. Huizinga (2000) sustenta que o jogo é mais antigo que a própria cultura, uma vez que os animais já brincavam antes mesmo da existência humana, e que muitas instituições sociais, como o direito, a arte, a poesia e a guerra, guardam em sua origem elementos lúdicos. Para o autor, o jogo é uma atividade livre, exercida dentro de limites de tempo e espaço, com regras consentidas e acompanhada de um sentimento de tensão e alegria.

Na mesma direção, Murcia (2005) compreende o jogo como um fenômeno antropológico que deve ser considerado no estudo do ser humano, por estar presente em todas as civilizações e unido à história, à arte, à língua, aos costumes e ao sagrado de cada povo. Brotto (2001), por sua vez, caracteriza o jogo como fenômeno social que reflete os costumes e as diferenças culturais de cada sociedade, bem como as influências do contexto no qual diferentes grupos de crianças brincam. Assim, a utilização dos jogos segue prioridades estabelecidas em função do contexto social, político e econômico, numa relação antiga entre desenvolvimento humano e educação.

Os registros históricos e arqueológicos indicam que crianças de diferentes épocas brincaram com os mais variados objetos. Bolinhas de gude, por exemplo, foram encontradas em sítios antigos, e na Grécia Antiga e no Império Romano as crianças utilizavam brinquedos de madeira, bonecas de barro e piões. Até o final do século XIX, a maior parte dos brinquedos era fabricada em casa ou artesanalmente, com a matéria-prima de que a família dispunha;

com a industrialização, eles passaram a ser produzidos em grande escala e comercializados, o que levou também à criação de normas de segurança destinadas a proteger as crianças de materiais tóxicos ou perigosos. Almeida (2003, p. 19) observa que

> *Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, caça, pesca, lutas eram tidas como de sobrevivência, ultrapassando muitas vezes o caráter restritivo de divertimento e prazer natural.*

Essa constatação ajuda a compreender por que o jogo aparece como atitude importante no cotidiano, sendo parte natural da própria existência humana. A criança, dotada de imaginação constante e ativa, atribui novos significados aos objetos: uma bola pode iniciar uma partida de futebol e, no instante seguinte, transformar-se na lua ou em um planeta. Essa capacidade de ressignificação é justamente o que torna o brinquedo um instrumento potente para a aprendizagem.

No campo da educação, os primeiros pensadores a reconhecer o valor do jogo foram os filósofos gregos. Segundo Kishimoto (2011), Platão defendia a importância de aprender brincando, considerando que as atividades lúdicas repercutiam na formação do caráter e deveriam ser acompanhadas pelos adultos, enquanto Aristóteles entendia o jogo como forma de descanso e preparação para a vida adulta. Aranha (1996) lembra que, na educação grega, os jovens eram iniciados em corridas, saltos, lançamentos e lutas, modalidades que compunham os jogos competitivos, e que essa formação física nunca se reduzia à destreza corporal, pois vinha acompanhada de

orientação moral e estética. Observa-se, desde então, a vinculação entre o jogo e a conduta social e moral.

Durante a Idade Média, conforme Kishimoto (2003), houve um afastamento entre o jogo e a educação, pois a Igreja passou a associar muitos jogos à imoralidade, ao azar e ao vício, considerando-os impróprios. Ariès (1978) mostra, contudo, que essa condenação nunca foi absoluta e que, a partir dos séculos XVI e XVII, os educadores religiosos, em especial os jesuítas, passaram a assimilar os jogos, disciplinando-os e introduzindo-os em seus regulamentos como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. Segundo o autor, os colégios jesuítas incorporaram a dança, a comédia e diversos jogos, transformados em práticas educativas voltadas inclusive ao ensino da ortografia e da gramática (Ariès, 1978).

O Renascimento representou um momento de valorização do jogo como recurso educativo. Kishimoto (2011) chama esse período de "compulsão lúdica", destacando que autores como Rabelais e Montaigne passaram a considerar o brincar como meio de desenvolver a inteligência, a linguagem e a imaginação. Na obra Gargântua e Pantagruel, Rabelais critica a educação escolástica e propõe que o ensino de conteúdos como a aritmética e a geometria se faça com o auxílio de cartas, fichas e outros jogos. Montaigne, por sua vez, defendia que a criança aprendesse pela observação daquilo que a rodeava, e não apenas pela memorização de textos (Kishimoto, 2011).

No século XVII, Comênio propôs uma didática baseada na naturalidade, na intuição e na autoatividade da criança, princípios que aproximavam o ensino das experiências concretas e da ação do

aluno. Rousseau, no século XVIII, afirmou que a criança possui maneiras próprias de ver, pensar e sentir e que deve aprender por meio de uma conquista ativa, e não apenas pela palavra do adulto. Segundo Almeida (2003), essas ideias abriram caminho para que o jogo deixasse de ser visto como oposto ao trabalho escolar e passasse a ser compreendido como forma legítima de aprender.

Pestalozzi deu continuidade a essa perspectiva ao conceber a escola como uma verdadeira sociedade, na qual o jogo seria fator decisivo para enriquecer o senso de responsabilidade e fortalecer as normas de cooperação (Pestalozzi *apud* Almeida, 2003). Froebel, discípulo de Pestalozzi e criador dos jardins de infância, foi responsável pela sistematização do uso de materiais concretos no processo educativo. De acordo com Kishimoto (2011), é com Froebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação infantil: ao manipular bolas, cubos e cilindros, montando e desmontando formas, a criança estabelece relações matemáticas e adquire noções elementares de física. Para Froebel, a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividade, autoexpressão e participação social às crianças (Froebel *apud* Almeida, 2003).

No final do século XIX e início do século XX, o movimento da Escola Nova reforçou essas concepções. Dewey defendia que a verdadeira educação desperta na criança o desejo de satisfazer suas necessidades orgânicas e intelectuais e que, em vez de lições abstratas, ela deveria ter a oportunidade de aprender fazendo; para o autor, o jogo constitui o ambiente natural da criança (Dewey *apud* Almeida, 2003). Montessori, médica que se dedicou ao magistério, elaborou materiais pedagógicos que tornaram a aprendizagem mais prazerosa e autônoma. Conforme Oliveira (2002), a educadora

construiu recursos como letras móveis, letras recortadas em lixa e contadores, com a intenção de levar a criança a aprender de forma lúdica, valorizando suas características e adaptando a escola à faixa etária do educando. A própria Montessori (1965, p. 19) descreve a criança como

> *um ser em criação. Cada ato é para ela uma ocasião de explorar e de tomar posse de si mesma; ou, para melhor dizer, a extensão a ampliação de si mesma. E esta operação, executa-a com veemência; com fé: um jogo contínuo.*

Freinet, por sua vez, propôs a noção de trabalho-jogo, segundo a qual as atividades escolares deveriam reunir o prazer do jogo e a seriedade do trabalho, sem que um anulasse o outro. Para o autor, o trabalho nem sempre é jogo, e se é nefasto trabalhar sempre, também não é bom jogar sempre (Freinet *apud* Almeida, 2003). Essa ponderação é importante, pois indica que a inserção do lúdico na escola não significa transformar todas as atividades em brincadeira, mas articular o jogo a objetivos de aprendizagem.

A industrialização do brinquedo, a partir do século XIX, trouxe novas questões para essa discussão. Brougère (1998) observa que o brinquedo é um objeto portador de significados culturais, que transmite à criança imagens, valores e modelos da sociedade em que foi produzido. Bonecas, carrinhos, miniaturas de utensílios domésticos e, mais recentemente, brinquedos associados a personagens da mídia carregam representações sobre papéis sociais, gênero, consumo e modos de vida. Por isso, a escolha dos brinquedos oferecidos às crianças não é neutra, e cabe ao educador analisar criticamente os objetos que disponibiliza, considerando não

apenas sua adequação à faixa etária e sua segurança, mas também as mensagens que veiculam. Igualmente importante é conhecer os desejos e interesses das crianças, para que o brinquedo oferecido não as frustre por ser inadequado à sua idade, o que provocaria desinteresse e reduziria os estímulos que a oportunidade de brincar poderia proporcionar.

No Brasil, a incorporação do jogo à educação acompanhou a difusão das ideias escolanovistas e, mais tarde, das teorias construtivistas e histórico-culturais. Kishimoto (2003) observa que os jogos tradicionais infantis brasileiros resultam da confluência das culturas portuguesa, indígena e africana, e que brincadeiras como a amarelinha, o pião, a pipa, as cantigas de roda e o pega-pega foram transmitidas oralmente de geração em geração. Essa herança cultural constitui um patrimônio que a escola pode valorizar, uma vez que permite trabalhar ao mesmo tempo conteúdos escolares e aspectos da identidade e da memória coletiva. Friedmann (1996) defende o resgate dessas brincadeiras tradicionais, lembrando que a urbanização, a redução dos espaços livres e a expansão dos brinquedos industrializados e eletrônicos limitaram as oportunidades de as crianças brincarem coletivamente na rua e no bairro, o que confere à escola um papel ainda mais relevante na preservação da cultura lúdica.

A trajetória histórica analisada revela, portanto, uma mudança progressiva na forma como a sociedade e a escola compreendem o brincar. Kishimoto (2011) sintetiza essa evolução ao identificar três concepções que, historicamente, marcaram a relação entre jogo e educação: o jogo como recreação, o jogo como meio para favorecer o ensino de conteúdos escolares e o jogo como forma de diagnóstico da personalidade infantil, permitindo ajustar o ensino às

necessidades da criança. Essas concepções não se anulam, mas convivem nas práticas pedagógicas atuais, o que exige do professor clareza sobre a finalidade com que utiliza jogos e brinquedos em sala de aula.

3.2. O Brincar no Desenvolvimento Infantil: Contribuições de Piaget e Vygotsky

Se a história mostra que o jogo sempre esteve presente na vida humana, a psicologia do desenvolvimento oferece explicações sobre por que ele é tão importante para a criança. Duas perspectivas se destacam na literatura analisada: a epistemologia genética de Jean Piaget e a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e seus colaboradores.

Para Piaget (1978), o jogo é uma manifestação da inteligência e acompanha as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo. O autor descreve três grandes formas de jogo: o jogo de exercício, predominante no período sensório-motor, em que a criança repete ações pelo prazer do funcionamento; o jogo simbólico, característico do período pré-operatório, em que ela representa situações e objetos ausentes por meio do faz de conta; e o jogo de regras, que se torna mais frequente a partir dos sete anos e envolve relações sociais e acordos coletivos. Na perspectiva piagetiana, o jogo é essencialmente assimilação, isto é, a criança incorpora a realidade a seus esquemas, transformando-a de acordo com suas necessidades. Por isso, o brincar é uma forma de exercitar e consolidar estruturas mentais em construção.

O jogo de regras, em particular, interessa diretamente ao Ensino Fundamental, pois corresponde à fase em que a criança começa a

compreender e negociar normas, a coordenar pontos de vista diferentes e a lidar com a cooperação e a competição. Piaget (1976, p. 160) destaca a dimensão pedagógica dessa compreensão ao afirmar que “os métodos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que sem isso permanecem exteriores à inteligência infantil”. A afirmação indica que o jogo não é apenas uma atividade paralela ao ensino, mas um caminho para que os conteúdos escolares se tornem significativos para o aluno.

Macedo, Petty e Passos (2005), apoiados na teoria piagetiana, ressaltam que os jogos de regras possibilitam ao aluno antecipar jogadas, levantar hipóteses, analisar erros e rever estratégias, habilidades que são transferíveis para a resolução de problemas escolares. Para esses autores, considerar o lúdico na aprendizagem significa adotar a perspectiva da criança, uma vez que, “para elas, apenas o lúdico faz sentido” (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 16). Assim, o jogo pode tornar-se também um instrumento de observação e avaliação, permitindo ao professor perceber como o aluno pensa e quais dificuldades enfrenta.

Vygotsky (1984), por sua vez, analisa o brinquedo a partir das relações entre aprendizagem, desenvolvimento e cultura. Para o autor, o brinquedo, sobretudo na forma de faz de conta, cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança: ao brincar, ela se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse “maior” do que é na realidade. Na brincadeira, a criança age em um mundo imaginário, no qual o significado das ações e dos objetos se separa de sua percepção imediata. Um cabo de vassoura

pode tornar-se um cavalo, e é justamente essa separação entre objeto e significado que prepara o pensamento abstrato.

A imaginação, nessa perspectiva, não é uma fuga da realidade, mas uma forma de reelaborá-la. Quando a criança brinca de escolinha, de mercado ou de médico, ela combina elementos de experiências vividas e observadas, reorganizando-os em novas situações. Vygotsky (1984) entende que a brincadeira de faz de conta é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais, uma vez que ela passa a agir não apenas em função do que vê, mas em função do que imagina. Essa capacidade de operar com significados é a base para o desenvolvimento posterior do pensamento conceitual, da leitura e da escrita, atividades que exigem justamente a utilização de signos que representam objetos e ideias ausentes. Por essa razão, a manutenção de situações de faz de conta nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode favorecer, e não atrasar, a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Outro aspecto destacado por Vygotsky (1984) é a presença de regras em toda brincadeira. Mesmo no faz de conta aparentemente livre, a criança submete-se a regras de comportamento derivadas do papel que representa: ao brincar de ser mãe, professora ou motorista, ela procura agir conforme o que observa nos adultos. Dessa forma, o brinquedo contribui para o autocontrole, para a internalização de normas sociais e para o desenvolvimento da linguagem, já que as crianças precisam combinar papéis, negociar enredos e explicar suas ações umas às outras. Esse processo envolve tanto a fala quanto a escrita e a oralidade, o que mostra a importância de planejar atividades lúdicas que favoreçam a apropriação da língua e de conceitos científicos.

Leontiev (1988) amplia essa discussão ao afirmar que, na idade pré-escolar, a brincadeira é a atividade principal da criança, ou seja, aquela que provoca as mudanças mais importantes em seu desenvolvimento psíquico. Segundo o autor, a criança deseja agir sobre o mundo dos adultos, mas ainda não possui condições de realizar suas operações; a brincadeira surge justamente como forma de resolver essa contradição, permitindo-lhe reproduzir ações humanas com os objetos disponíveis. Elkonin (1998) reforça essa interpretação ao demonstrar que o conteúdo do jogo protagonizado é a atividade social dos adultos e as relações que estabelecem entre si, o que confirma o caráter histórico e cultural do brincar.

A dimensão afetiva também é contemplada pela perspectiva histórico-cultural. Van der Veer e Valsiner (1996) explicam que Vygotsky adotou uma visão desenvolvimentista das emoções, segundo a qual a qualidade dos sentimentos se transforma à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Nessa perspectiva, as emoções não são entidades fixas, mas se reorganizam ao longo da vida a partir das experiências sociais. A brincadeira, ao permitir que a criança vivencie sentimentos como posse, egoísmo, solidariedade, medo e alegria em situações imaginárias, oferece um espaço privilegiado para essa elaboração emocional. Brincadeiras como as de casinha, comidinha e motorista, por exemplo, colocam em cena relações afetivas e sociais que a criança observa em seu cotidiano.

Winnicott (1975) contribui para essa reflexão a partir da psicanálise, ao afirmar que é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. Para o autor, o brincar ocorre em um espaço intermediário entre a realidade interna e o mundo externo, no qual a criança experimenta,

transforma e cria. Essa compreensão ajuda a entender o vínculo afetivo que muitas crianças estabelecem com seus brinquedos preferidos, como bonecas, ursos de pelúcia e carrinhos, e a importância desse vínculo para a constituição da segurança emocional e da autonomia.

Do ponto de vista do desenvolvimento motor, o brincar também desempenha papel relevante. Brinquedos e brincadeiras como a bola, o taco, a peteca, a corda e o pular amarelinha exigem coordenação motora ampla, equilíbrio, lateralidade e noção de espaço, enquanto atividades de encaixe, montagem, recorte e modelagem favorecem a coordenação motora fina, indispensável à aquisição da escrita. Almeida (2003) ressalta que a educação lúdica integra as dimensões física, intelectual, afetiva e social da criança, de modo que não se pode separar o desenvolvimento do corpo do desenvolvimento do pensamento. Essa compreensão é especialmente importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança ainda necessita de experiências corporais e concretas para apoiar a construção de conceitos mais abstratos.

A dimensão social do brincar merece igualmente destaque. Ao brincar com outras crianças, o aluno precisa negociar regras, esperar a sua vez, aceitar a derrota, compartilhar objetos e resolver conflitos. Piaget (1978) observa que o jogo de regras pressupõe relações sociais e uma regulação coletiva, o que o torna fundamental para a passagem de uma moral centrada na autoridade do adulto para uma moral baseada na cooperação e no respeito mútuo. Vygotsky (1984), por sua vez, ressalta que as funções psicológicas superiores aparecem primeiro no plano social, nas interações entre as pessoas, e só depois no plano individual. Nesse sentido, a brincadeira coletiva constitui um espaço privilegiado para a internalização de valores,

atitudes e conhecimentos, o que reforça a necessidade de a escola promover situações lúdicas em grupo.

Embora partam de pressupostos diferentes, as teorias analisadas convergem em um ponto essencial: o brincar não é uma atividade inútil ou meramente recreativa, mas um processo por meio do qual a criança se desenvolve cognitiva, afetiva e socialmente. Enquanto Piaget (1978) enfatiza a construção das estruturas da inteligência pela ação do sujeito, Vygotsky (1984) destaca a mediação social e cultural nesse processo. Ambas as perspectivas, contudo, oferecem argumentos sólidos para que a escola reconheça o jogo como parte do processo educativo e não como atividade a ser eliminada quando a criança passa a frequentar o Ensino Fundamental.

3.3. O Brinquedo Educativo e a Mediação Docente no Ensino Fundamental

Uma vez reconhecida a importância do brincar para o desenvolvimento, coloca-se a questão de como inseri-lo no cotidiano escolar sem descaracterizá-lo. Kishimoto (2011) chama atenção para a natureza do brinquedo educativo, que surgiu com maior força a partir do Renascimento e ganhou relevância na educação infantil. Trata-se de um brinquedo que educa e ensina de forma prazerosa, como o quebra-cabeça, que mobiliza cores, formas e relações espaciais enquanto a criança procura descobrir como montá-lo. Segundo a autora, ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

> *1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (Kishimoto, 2011, p. 41).*

O desafio pedagógico consiste em manter o equilíbrio entre essas duas funções. Kishimoto (2011) adverte que, se a função lúdica predominar completamente, haverá apenas brincadeira, sem aprendizagem intencional; se, ao contrário, a função educativa se sobrepuser, o jogo perde seu caráter lúdico e se converte em mero material didático. A autora observa ainda que o jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna típica do lúdico, mas que o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos, a influência de parceiros e a sistematização dos conceitos em situações que não são de jogo.

Brougère (1998) aprofunda essa discussão ao afirmar que o jogo não é uma atividade natural e espontânea no sentido estrito, mas uma prática cultural aprendida, que pressupõe a existência de uma cultura lúdica. Para o autor, a criança aprende a brincar ao interagir com outras crianças e com os adultos, e é a partir desse repertório que ela atribui sentido às brincadeiras. Essa compreensão reforça a responsabilidade da escola em ampliar a cultura lúdica dos alunos, oferecendo-lhes acesso a jogos tradicionais, de tabuleiro, cooperativos e de construção, que muitas vezes não estão presentes em seu cotidiano familiar.

Nesse contexto, o papel do professor é decisivo. Almeida (2003) defende que a educação lúdica exige planejamento,

intencionalidade e conhecimento das características dos alunos, de modo que o jogo seja escolhido conforme os objetivos de aprendizagem e a faixa etária da turma. Friedmann (1996) acrescenta que o professor deve observar as brincadeiras das crianças para conhecer seus interesses, necessidades e dificuldades, utilizando essas informações para orientar suas intervenções. O educador, portanto, não deve interferir de maneira excessiva na execução da brincadeira, mas criar condições para que ela aconteça, propor desafios e, posteriormente, ajudar os alunos a refletir sobre o que vivenciaram.

Na prática do Ensino Fundamental, as possibilidades são amplas. Um mesmo brinquedo pode servir a diferentes áreas do conhecimento: em Ciências, a bola pode ser utilizada para representar a forma do planeta e explicar o movimento de rotação; em Geografia, para trabalhar os pontos cardeais e colaterais; em Matemática, para introduzir a esfera como sólido geométrico. Jogos de tabuleiro, como xadrez, damas e ludo, desenvolvem o raciocínio lógico, a concentração e a capacidade de planejar ações. O dominó favorece a contagem e a correspondência numérica, enquanto jogos de palavras, bingos de letras e caça-palavras contribuem para a alfabetização. Brincadeiras tradicionais, como a amarelinha, demonstram que não é necessário um brinquedo moderno ou industrializado para que haja aprendizagem: com um pedaço de giz e algumas pedrinhas, a criança trabalha a sequência numérica, a noção de posição, o equilíbrio e a coordenação motora.

No campo da alfabetização, o uso de jogos e brincadeiras com a linguagem revela-se particularmente produtivo. Atividades como bingo de letras, dominó de sílabas, jogos de memória com palavras e figuras, forca, cruzadinhas e parlendas permitem que a criança

reflita sobre o sistema de escrita de forma contextualizada, estabelecendo relações entre sons e letras, comparando palavras e identificando semelhanças e diferenças. Ao jogar, a criança é desafiada a ler, escrever e argumentar sem a pressão que muitas vezes acompanha os exercícios convencionais, o que reduz o medo de errar e aumenta sua participação. O erro, nessas situações, passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, e não como motivo de punição.

Na Matemática, os jogos de regras oferecem oportunidades para que o aluno desenvolva o cálculo mental, a noção de quantidade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Jogos como o dominó, os dados, o tangram, o material dourado utilizado em situações lúdicas, as trilhas numéricas e os jogos de cartas exigem que a criança conte, compare, some, subtraia e elabore estratégias. Macedo, Petty e Passos (2005) destacam que, ao jogar, a criança enfrenta situações-problema que a obrigam a antecipar consequências, coordenar diferentes informações e rever suas decisões, processos que se aproximam das competências exigidas na aprendizagem matemática. Além disso, a discussão posterior sobre as jogadas realizadas permite ao professor sistematizar os conceitos envolvidos e relacioná-los aos conteúdos do currículo.

Nas demais áreas do conhecimento, as possibilidades também são variadas. Em História, brincadeiras tradicionais e jogos de diferentes épocas e povos permitem discutir mudanças e permanências nos modos de vida, aproximando os alunos da noção de tempo histórico. Em Ciências, jogos de classificação de animais e plantas, quebra-cabeças do corpo humano e jogos de perguntas e respostas favorecem a fixação de conceitos de forma dinâmica. Em Arte e Educação Física, brincadeiras cantadas, danças de roda e jogos de

expressão corporal ampliam o repertório cultural e motor das crianças. Em todas essas situações, o jogo funciona como uma ponte entre o conhecimento cotidiano do aluno e o conhecimento sistematizado que a escola pretende ensinar.

Os jogos cooperativos também merecem destaque. Brotto (2001) argumenta que, ao contrário dos jogos competitivos, nos quais o sucesso de um depende do fracasso do outro, os jogos cooperativos propõem objetivos comuns, que só podem ser alcançados com a participação de todos. Essa característica favorece a inclusão, o respeito às diferenças e a convivência, aspectos fundamentais para a formação cidadã e alinhados às competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular, que incluem a empatia, o diálogo e a cooperação (Brasil, 2018).

É importante ressaltar que o brinquedo, no ambiente escolar, não deve ser utilizado de forma isolada ou apenas para ocupar o tempo das crianças. Ele precisa estar articulado a propósitos claros, que permitam, inclusive, enfrentar dificuldades identificadas em sala de aula. Além disso, observar o modo como a criança manipula o brinquedo, resolve problemas e se relaciona com os colegas oferece ao professor informações valiosas sobre o processo de aprendizagem, funcionando como instrumento de avaliação formativa, como sugerem Macedo, Petty e Passos (2005).

A avaliação mediada pelo jogo apresenta vantagens em relação a instrumentos exclusivamente escritos. Durante uma partida, o professor pode observar se o aluno compreende as regras, se consegue explicar suas estratégias, como reage diante do erro e da derrota, de que modo coopera com os colegas e quais conhecimentos mobiliza para resolver os desafios propostos.

Registros simples, como anotações em diário de bordo, fichas de observação ou fotografias das produções, permitem acompanhar a evolução de cada criança ao longo do tempo. Essa avaliação de caráter processual e formativo está em consonância com a compreensão de que a aprendizagem não se resume ao produto final, mas envolve o percurso realizado pelo aluno, suas hipóteses e suas formas de pensar.

A organização do espaço e do tempo escolar é outro elemento que interfere diretamente na qualidade das experiências lúdicas. Oliveira (2002) destaca que o ambiente educativo deve ser planejado de modo a favorecer a autonomia, a interação e a exploração, com materiais acessíveis às crianças e cantos ou áreas que possibilitem diferentes tipos de atividade. No Ensino Fundamental, isso pode traduzir-se na criação de uma ludoteca ou de um cantinho de jogos na sala de aula, na reorganização das carteiras em grupos durante as atividades lúdicas e na previsão, no planejamento semanal, de momentos destinados ao jogo com objetivos definidos. Essas medidas, relativamente simples, contribuem para que o brincar deixe de ser uma atividade ocasional e passe a integrar a rotina pedagógica.

Também é necessário reconhecer os limites do uso do brinquedo na escola. Como observa Kishimoto (2011), não se pode afirmar que toda brincadeira resultará automaticamente em aprendizagem escolar; os efeitos do jogo dependem das condições em que ele é proposto, da mediação realizada e da sistematização posterior dos conhecimentos. O brinquedo não deve ser condicionado a uma aprendizagem rápida e imediata, pois seus resultados se manifestam ao longo do tempo. Nesse sentido, o brinquedo atua como suporte para preparar a mente e o corpo da criança para o

conhecimento, o que explica sua importância especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os autores analisados também permitem identificar alguns desafios para a efetivação de práticas lúdicas no Ensino Fundamental. O primeiro diz respeito à formação docente: muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, oportunidades de vivenciar e refletir sobre o jogo como recurso pedagógico e, por isso, tendem a utilizá-lo apenas como recompensa ou atividade de preenchimento de tempo. Almeida (2003) argumenta que o educador que não brinca dificilmente compreenderá o valor do brincar, o que torna necessária uma formação que inclua a experiência lúdica do próprio professor. O segundo desafio refere-se às condições materiais e organizacionais das escolas, como a falta de espaço adequado, a escassez de materiais e a extensão dos conteúdos curriculares, que pressionam o professor a priorizar atividades expositivas. O terceiro relaciona-se às concepções das famílias e da própria comunidade escolar, que, por vezes, consideram o brincar uma perda de tempo em relação ao “estudo sério”.

Esses desafios, entretanto, não invalidam a proposta, mas indicam a necessidade de que a ludicidade seja assumida como parte do projeto pedagógico da escola, e não como iniciativa isolada de alguns professores. Jogos podem ser confeccionados com materiais recicláveis e com a participação dos próprios alunos, o que, além de reduzir custos, constitui uma atividade de aprendizagem em si mesma. Do mesmo modo, a comunicação com as famílias sobre os objetivos das atividades lúdicas contribui para que elas compreendam o valor educativo do brincar e passem a valorizá-lo também no ambiente doméstico.

Por fim, a discussão realizada evidencia que a inserção do brinquedo e do jogo no Ensino Fundamental está em consonância com as orientações oficiais. Borba (2007) defende que a escola deve garantir tempos e espaços para o brincar também nessa etapa, pois a brincadeira constitui uma forma privilegiada de a criança se relacionar com o conhecimento e com os outros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, por sua vez, reconhecem o valor de atividades que envolvam brincadeiras com a linguagem, como parlendas, trava-línguas e adivinhas, para a reflexão sobre a língua (Brasil, 1997). Desse modo, o uso intencional do lúdico não se opõe ao trabalho com os conteúdos escolares, mas constitui uma estratégia para torná-los mais significativos.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do brinquedo e do jogo para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que o brincar é uma atividade necessária ao ser humano, que proporciona alegria e aprendizado e permite à criança expressar seus sentimentos, construir significados e relacionar-se com o mundo. A atividade lúdica está presente em toda a história da humanidade: o homem brinca, joga, aprende, simboliza e atribui novos sentidos ao seu fazer, razão pela qual essa atividade foi progressivamente incorporada à educação.

Em relação ao primeiro objetivo específico, a análise histórica demonstrou que a relação entre jogo e educação passou por diferentes momentos. Valorizado pelos filósofos gregos, o jogo foi visto com desconfiança durante a Idade Média, retomado como recurso educativo a partir do Renascimento e definitivamente

incorporado às propostas pedagógicas modernas por educadores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori e Freinet. Essa trajetória mostra que a defesa do lúdico na escola possui fundamentos sólidos e não constitui uma tendência passageira.

Quanto ao segundo objetivo, as contribuições de Piaget e Vygotsky, complementadas pelos estudos de Leontiev, Elkonin e Winnicott, evidenciaram que o brincar participa ativamente do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. O jogo simbólico e o jogo de regras favorecem a construção do pensamento abstrato, a internalização de normas, o desenvolvimento da linguagem e a elaboração de emoções, criando condições para que a criança avance em suas capacidades.

No que se refere ao terceiro objetivo, constatou-se que, na escola, o jogo e a brincadeira adquirem outros significados. Eles passam a ter objetivos pedagógicos e são planejados de acordo com aquilo que se pretende alcançar no desenvolvimento da criança. Não se trata de mero passatempo, mas de recursos que estimulam a socialização, a aprendizagem de regras, a imaginação e a fantasia, elementos básicos da criatividade, além de contribuírem para a apropriação dos conteúdos das diversas disciplinas. Para isso, é indispensável a mediação do professor, que deve selecionar os jogos com base em objetivos claros, observar as crianças, intervir quando necessário e ajudar a sistematizar os conhecimentos construídos.

Os resultados também apontam que a eficácia do uso do lúdico depende de algumas condições: a definição prévia de objetivos de aprendizagem, a escolha de jogos adequados à faixa etária e aos interesses da turma, a garantia de tempo suficiente para que a

brincadeira se desenvolva, a observação atenta do professor e a sistematização posterior dos conhecimentos mobilizados. Sem essas condições, o jogo corre o risco de tornar-se apenas uma atividade recreativa, desvinculada do processo de ensino, ou, no extremo oposto, um exercício escolar disfarçado, que perde o caráter prazeroso e voluntário que o caracteriza.

Assim, responde-se à questão norteadora afirmando que o brinquedo e o jogo contribuem para o processo de ensino e aprendizagem ao tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e significativas, ao respeitar a forma como a criança aprende e ao favorecer o desenvolvimento integral do aluno. Acredita-se que o uso de jogos no âmbito escolar possa melhorar a forma de ensinar e de aprender e que esses recursos devem encontrar maior espaço em sala de aula, na medida em que a comunidade escolar compreenda seu valor pedagógico.

Cabe destacar, ainda, que a valorização do lúdico na escola implica uma mudança na própria concepção de ensino. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, organizador de situações de aprendizagem e observador atento dos processos vividos pelos alunos. A criança, por sua vez, é reconhecida como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos a partir de suas ações, interações e experiências. Essa mudança exige investimento na formação inicial e continuada dos docentes, bem como a inclusão da ludicidade nos projetos pedagógicos das escolas, de modo que o brincar seja assumido como compromisso coletivo da instituição.

Reconhece-se, como limite deste estudo, o fato de ele se basear exclusivamente em fontes bibliográficas. Recomenda-se, portanto, a

realização de pesquisas de campo que investiguem como professores dos anos iniciais utilizam jogos e brinquedos em suas práticas, quais dificuldades encontram e quais efeitos observam na aprendizagem dos alunos. Compreende-se, por fim, que a ludicidade é um vasto campo de estudos, capaz de abrir novos horizontes quanto ao seu uso nas diferentes disciplinas e de ampliar suas contribuições para uma educação mais humana e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 33-45.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar:** crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

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

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky:** uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

---

[1] Licenciando em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO), Manaus, AM.

[2] Licencianda em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO), Manaus, AM. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3451-9033. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Mestre. Professora da Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO), Manaus, AM. Orientadora do trabalho.

[4] ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2276-0462. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0162-9729. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[7] ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2408-3594. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[9] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[10] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[11] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[12] ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0413-8877. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.