

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2024.r5a01>

Recebido em: 28/01/2024

Aceito em: 26/02/2024

JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AND PLAY FOR INCLUSIVE TEACHING PRACTICE IN EARLY EARLY EDUCATION

Ana Célia Privado dos Santos Bezerra

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1612-0065>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4734289867376673>

Mestra em Educação

Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - SEMED - PVh, Brasil

E-mail: ac_bez@hotmail.com

Lucimar Perondi

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3299-0561>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5294444894190508>

Mestranda em Educação

Universidade São Francisco - USF, Brasil

E-mail: lucimarperondi592@gmail.com

RESUMO

O presente artigo possui por objetivo explorar a relevância da ludicidade na educação, considerando as diferentes perspectivas teóricas e práticas que permeiam esse campo. Especificamente, busca-se: a) conceituar a ludicidade, os jogos e brincadeiras em meio ao debate teórico; b) apresentar as concepções e possibilidades de ludicidade no contexto da formação de professores; c) analisar os desafios existentes na formação de professores no que tange à ludicidade. Para tanto, a pesquisa parte do método qualitativo, em uma abordagem descritiva e exploratória. Sustentada em autores como Château (1987), Huizinga (2000) e Kishimoto (2017) para conceituar os principais termos que envolvem a ludicidade e Santos (1997), Gadotti (2004) e Luckesi (2014) para discutir a formação de professores com ênfase na ludicidade. Assim, observa-se que essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também ajuda a criar uma atmosfera de aprendizado mais rica, dinâmica e significativa para as crianças e que a formação de professores embora possibilite importantes reflexões ainda possui desafios para desenvolver múltiplas potencialidades a partir do brincar.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras na infância; ludopedagogia; ludicidade e ensino; inteligências; prática docente.

ABSTRACT

This article aims to explore the relevance of playfulness in education, considering the different theoretical and practical perspectives that permeate this field. Specifically, the aim is to: a) conceptualize playfulness, games and games within the theoretical debate; b) present the concepts and possibilities of playfulness in the context of teacher training; c) analyze the challenges that exist in teacher training regarding playfulness. To this end, the research uses a qualitative method, in a descriptive and exploratory approach. Based on authors such as Château (1987), Huizinga (2000) and Kishimoto (2017) to conceptualize the main terms involving playfulness and Santos (1997), Gadotti (2004) and Luckesi (2014) to discuss teacher training with emphasis in playfulness. Thus, it is observed that this approach not only makes learning more engaging, but also helps to create a richer, more dynamic and meaningful learning atmosphere for children and that teacher training, although it enables important reflections, still has challenges in developing multiple potential through play.

Keywords: Games and games in childhood; ludopedagogy; playfulness and teaching; intelligences; teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são formas de expressão e aprendizagem que permeiam a cultura humana desde tempos imemoriais. Envolvem regras e objetivos, mas também possuem um componente de liberdade e espontaneidade, permitindo a expressão da criatividade e imaginação.

Esses elementos lúdicos são debatidos nos diversos campos do conhecimento, desde a antropologia, as ciências sociais e a ciência da educação, onde ganham sentido pedagógico e tornam-se mais do que expressões naturais da criança, mas recursos didáticos de ensino e aprendizagem.

Ambos os elementos têm um papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente na infância. Contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças, proporcionando oportunidades de aprendizado e crescimento em diversas áreas da vida.

É partindo desta compreensão que a pesquisa se propõe a explorar a relevância da ludicidade na educação, considerando as diferentes perspectivas teóricas e práticas que permeiam esse campo. Especificamente, buscamos: a) conceituar a ludicidade, os jogos e brincadeiras em meio ao debate teórico; b) apresentar as concepções e possibilidades de

ludicidade no contexto da formação de professores; c) analisar os desafios existentes na formação de professores no que tange à ludicidade.

Para alcançarmos tais objetivos é fundamental um método que “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada” (André, Ludke, 1986, p. 18), isto é, o método qualitativo. Nessa perspectiva, podemos dizer que a pesquisa qualitativa permite a interação do pesquisador com o objeto pesquisado, pois o pesquisador é o próprio instrumento e a principal fonte de dados. Por isso, esta pesquisa possui um caráter bibliográfico e uma função exploratória e descritiva.

A pesquisa qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que segundo André (2000, p. 18) “ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles são aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária”.

Na visão de Bogdan e Biklen (apud Ludke; André, 1986, p. 11):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Neste sentido, as características das abordagens qualitativas enfatizam o envolvimento dos seres humanos na obtenção de dados descritivos, a partir dos quais o pesquisador retrata mais o processo do que o produto. O processo indutivo significa que padrões, temas e teorias emergem dos dados, ao invés de serem pré-estabelecidos ou determinados *a priori*.

Na esteira de organizar o debate, o artigo está dividido em dois tópicos, onde a primeira seção busca discutir teoricamente apoiado, principalmente em Jean Château (1987), Johan Huizinga (2000) e Kishimoto (2017) as concepções a respeito dos jogos e das brincadeiras e sua aplicação ao universo educativo. Em um segundo momento discute-se a formação de professores com vistas a esclarecer as possibilidades e os desafios enfrentados na formação docente para o desenvolvimento de práticas educativas apoiadas na ludicidade.

2 O JOGO E A BRINCADEIRA: CONCEITOS FUNDANTES DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

A legislação educacional propicia uma gama de possibilidades de inserção do lúdico na educação. A exemplo, O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que “pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginárias e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas” (Brasil, 1998, p. 28). O documento ressalta:

Os momentos de jogos e brincadeiras devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e ou livros e revistas [...] (Brasil, 1998, p. 200).

Ao introduzir temas relacionados ao mundo social e natural por meio de jogos e brincadeiras, as crianças podem assimilar informações de forma lúdica e integrada, o que pode facilitar a compreensão e retenção do conteúdo. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também ajuda a criar uma atmosfera de aprendizado mais rica, dinâmica e significativa para as crianças. Além disso, fortalece a conexão entre a escola, a comunidade e as famílias, promovendo uma educação mais integrada e contextualizada.

Há socialmente uma multiplicidade de significados para a palavra jogo, por isso defini-lo especificamente no campo da educação é uma tarefa complexa, pois demanda compreensões acerca das formas, dos conteúdos e objetivos do jogo na escola. Há ainda, por exemplo, distinções conceituais no que tange às diferenças entre jogo e brincadeira, jogos e brinquedos, jogo e não-jogo.

Por isso, há uma vasta produção bibliográfica que objetiva discutir os conceitos de jogo e brincadeira para a educação. Desta forma, se partimos do objetivo de conceituar o jogo é fundamental recorrer às análises produzidas por Jean Château (1987), Johan Huizinga (2000) e Kishimoto (2017). A autora traz como luz de sua pesquisa exatamente esta complexidade da definição de jogo aponta três casos fundantes para a consideração do jogo, são “1. O resultado

linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. Um sistema de regras; e 3. Um objeto” (Kishimoto, 2017, p. 12).

Assim sendo, há, em primeiro lugar, um profundo vínculo entre ao modelo sociocultural vivenciado nas diferentes comunidades e a compreensão do significado jogo enquanto fato social, ou seja “[...] o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (Kishimoto, 2017, p. 12).

Desta maneira, compreender o jogo exige compreender como a sociedade observa-o e observa a participação das crianças na prática social. Quais os significados sociais que as práticas infantis possuem em determinado lugar e época são questões fundamentais para a compreensão do que pode ser considerado o jogo, pois o jogo não é exclusivo, comum e estático. Huizinga (2000) apontará exatamente para como a variação linguística – em termos de lugar – do termo jogo implica em abordagens diferentes deste conceito:

Nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de "concepção" foi efetuado por mais do que uma vez. Não seria lícito esperar que cada uma das diferentes línguas encontrasse a mesma idéia e a mesma palavra ao tentar dar expressão à noção de jogo, à semelhança do que se passa com as noções de "pé" ou "mão", para as quais cada língua tem uma palavra bem definida. O problema é menos simples que isso (Huizinga, 2000, p. 24).

Isto é, o problema que delimita este tema é, no que diz respeito à linguística a diversidade de origens e variações linguísticas e culturais da palavra jogo. Compreender essas variações culturais foi até aqui fundamental para entender que o jogo não é um conceito acabado, mas é essencialmente histórico e cultural.

O segundo aspecto levantado por Kishimoto, ou seja, o fato de que o jogo é um sistema de regras emerge um debate no qual Huizinga afirmará que “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito [...]” (Huizinga, 2000, p. 12) enquanto Chateau (1987) irá descrever que o jogo auxilie na autonomia e no cumprimento das regras.

Deste modo, em contraposição a Huizinga (2000) a inferência de que o jogo é o contrário da seriedade não é exata, pois a seriedade opõe-se ao jogo, mas o jogo inclui a seriedade com relação às regras como ferramenta de sua manutenção, de tal forma que Kishimoto (2017, p. 13) afirma as regras como “uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade [...], ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica”. Assim sendo, compreender a existência das regras dentro do jogo é fundamental para apontar seu conceito.

Ainda, o jogo possui caráter enquanto objeto, pois os objetos materializam o jogo, tal qual o tabuleiro de xadrez, o bingo e as cartelas. Com isto, é correto afirmar que os objetos do jogo são a materialização das próprias condições do jogo, muitas vezes são quem representam as regras e a forma de jogar (Kishimoto, 2017).

Deste modo, o jogo possibilita a aprendizagem de diversos conhecimentos que se relacionam com as crianças de forma lúdica ao brincar. Chateau considera que:

Pelo jogo, a criança desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (Chateau, 1987, p. 14).

Ou seja, o jogo trabalha construindo o desenvolvimento da criança oportunizando o desenvolvimento psicomotor, intelectual e social. No entanto, é relevante que a criança vivencie o jogo de forma lúdica e prazerosa, que a satisfação de jogar não se perca nas necessidades do professor de ensinar. Além disso, os jogos incentivam a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças inventem novos contextos e se adaptem às regras conforme necessário. Isso promove um pensamento flexível e a capacidade de inovação.

Outrossim, para além do jogo, a brincadeira é outro fator que faz parte da ludicidade na educação, isto é:

Sendo assim, no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o

indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra (Bacelar, 2009, p. 25).

Isto posto, é possível afirmar que o brincar na educação está diretamente envolvido com a produção de experiências que proporcionem o aprender de forma naturalística, ou seja, que utilizando da espontaneidade da criança em estado lúdico propicie aprendizagem. Portanto, a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas também uma ferramenta poderosa para o ensino e a aprendizagem. Ao integrar a brincadeira de forma consciente e intencional no ambiente educacional, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas para as crianças.

Brincar é uma atividade naturalmente atrativa e prazerosa para as crianças. Quando inserida no processo de aprendizagem, a brincadeira pode aumentar a motivação dos alunos, tornando o ambiente educacional mais envolvente e estimulante. Também neste mesmo pensamento Santos (1997, p. 20) ressalta que: Através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Através do jogo e da brincadeira, a criança tem a oportunidade de experimentar conceitos de forma concreta e sensorial, o que facilita a compreensão e a internalização do conhecimento e oferecem, ainda, uma saída para a energia e a agressividade das crianças, permitindo que elas liberem emoções de forma positiva e segura. Por isto, é correto afirmar que o brincar caminha com o desenvolvimento integral das crianças. Lima (1992, p. 29) expõe sua visão acerca do papel dos professores:

É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças não só do ponto de vista lingüístico, como também do cultural, cabe ao educador a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas pelas relações que vão estabelecendo.

Os professores devem estar atentos ao impacto que cada jogo tem no aprendizado dos alunos. Isso envolve observar como os jogos estão contribuindo para o desenvolvimento de

habilidades específicas e para a compreensão dos conceitos envolvidos. Para tanto faz-se fundamental uma formação que acompanhe a relevância do jogo e possibilite aos professores compreender o papel do lúdico na educação.

3 A LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades ou diferenças. Isso significa que a educação inclusiva procura criar ambientes educacionais que acolham e atendam a diversidade de alunos, promovendo igualdade de oportunidades e acesso ao currículo escolar. Nesse sentido:

[...] a escola inclusiva deve atender às necessidades de “todos” e quaisquer alunos, nessa escola, as atitudes enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino (Oliveira, 2012, p. 95).

Uma abordagem inclusiva não se limita apenas aos educadores, mas envolve todo o sistema educacional, incluindo gestores, profissionais de apoio e demais envolvidos no processo educativo. A citação desvela a preocupação em modificar não apenas a atitude, mas também a estrutura, o funcionamento e as respostas educativas para acomodar todas as diferenças individuais.

Na educação inclusiva, as brincadeiras e jogos fazem-se ferramentas “fundamentais no desenvolvimento do sujeito que possua ou não algum tipo de limitação. No decorrer das atividades lúdicas todos são tidos como capacitados de realizar a atividade coletivamente dentro das suas habilidades físicas, intelectuais, sociais” (Nhari, 2006, p. 15).

Deste modo, a atenção sensível ao brincar das crianças com deficiência é fundamental para construir um ambiente inclusivo e acolhedor. Assim, os benefícios das brincadeiras para crianças típicas não são distintos dos benefícios para crianças atípicas. Ela oferece uma série de

benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais que são fundamentais para o crescimento e a aprendizagem dessas crianças.

Deste modo, é importante acomodar e tornar inclusivo os jogos e as brincadeiras. Para isto, faz-se necessário adaptar as formas do brincar para atender às necessidades específicas das crianças público-alvo da educação especial. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, já em 2006 apontava:

As crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente; as que enxergam e as que não enxergam, as que escutam muito bem e aquelas que não escutam, as que correm muito depressa e as que não podem correr (Siaulys, 2005, p. 7).

Ou seja, a ludicidade é ainda uma forma importante de inclusão, pois permite que crianças com diferentes habilidades e características possam compartilhar experiências, aprender umas com as outras e se apoiar mutuamente. Portanto, é fundamental que as crianças tenham acesso a espaços e atividades de brincadeira que sejam adaptadas para atender às suas necessidades individuais, garantindo que todas elas possam desfrutar plenamente dessa parte importante de suas vidas.

As brincadeiras inclusivas são atividades lúdicas projetadas de maneira adaptada para que crianças de diferentes habilidades e necessidades específicas possam participar e desfrutar juntas. Elas promovem a integração e a interação entre crianças com diversas condições físicas, intelectuais e sociais, proporcionando um ambiente de inclusão e diversão para todos.

De tal maneira, já sabido que o jogo proporciona "a curiosidade e principalmente, o interesse em aprender, além de melhorar a auto-confiança. Os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado." (Martucci; Frère; Oliveira, 2010, p. 1). Dentre esses propósitos, incluir as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Assim, conforme já mencionamos o fundamental é adaptar as formas do jogo, por exemplo, inserir materiais sensoriais para alcançar as crianças que possuem deficiências nesse quesito, ou trabalhar com brinquedos e brincadeiras com materiais com cores vibrantes e táteis,

utilizar braile nas cartas de regras e nos brinquedos, entre outras ações que possibilitem o ingresso das crianças público-alvo da educação especial neste tipo de brincadeiras.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A LUDICIDADE

O educador necessita de formação apropriada para que possa estar desenvolvendo trabalhos significativos e relevantes para o aluno, neste contexto Moacir Gadotti, ressalva que as capacidades do educador vão além do que passar conteúdos: O educar mede-se, portanto, pelo grau de consciência crítica que tiver, pois por educador, no seu sentido amplo, entendo intelectual capaz de transmitir uma ideologia que organize e cimente os homens entre si [...] (2004, p. 88).

Essa perspectiva enfatiza que o papel do educador vai além de simplesmente transmitir fatos e informações, mas também inclui a responsabilidade de promover a reflexão, o questionamento e a capacidade de análise crítica nos alunos. Isso é importante para que os estudantes possam desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e possam formar suas próprias opiniões e ideias.

Nesse percurso, A partir de 2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Capítulo VI, artigo 87, parágrafo 4º, da Lei nº 9394/96 estabelece que somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço podem atuar na educação. Ainda, na mesma legislação, a LDB destaca, em seu artigo 27, inciso IV, que a educação não se limita apenas ao ensino formal em sala de aula, mas também inclui atividades esportivas e outras práticas que complementam a formação dos alunos.

No sentido das discussões apresentadas, a formação de um educador não tem um objetivo pré-determinado, não em sua concretude, mas compõe-se do que se aprende e do que se reivindica. Santos (1997, p. 13) defende que:

A formação do educador não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre a criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo. Neste sentido, as peças do quebra-cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes.

Ela é moldada pela visão e concepção que cada profissional tem sobre vários aspectos. Essas diferentes perspectivas e abordagens levam a uma diversidade de "peças" no quebra-cabeça da formação do educador. Cada educador traz consigo sua própria bagagem de experiências, valores e entendimentos sobre o processo educacional. Isso resulta em uma variedade de abordagens pedagógicas, métodos de ensino e formas de interagir com os alunos.

No entanto, a forma com que o lúdico se apresenta na formação de professores é fundamental para a compreensão de que práticas docentes o professor terá em sala. Cardoso (2013, p. 3) é incisivo em defender:

a inserção da ludicidade no contexto da [educação] superior é sem dúvida uma meta basilar de uma proposta inovadora, mas, ao mesmo tempo, uma tarefa complexa. Os desafios não são poucos, pois parte dos professores demonstram ainda não reconhecerem a ludicidade como agente potencializador do processo de ensino e de aprendizagem.

A utilização da ludicidade requer habilidades específicas por parte dos professores, como a capacidade de planejar atividades criativas, adaptar-se às necessidades dos alunos e realizar avaliações progressivas no decorrer dos jogos e das brincadeiras. Por isso, é fundamental vencer a visão tradicional, que compreende o brincar como uma tarefa que não é educativa. A formação de professores deve compreender a ludicidade como uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Partindo das relações socioemocionais de professores, Luckesi (2014, p. 22) tece considerações cruciais para a compreensão desse processo formativo.

[...] o educador, sob a ótica profissional em geral, necessitará de cuidar de si, a fim de que não esteja permanentemente atravessando os limites emocionais adequados à sua profissão e ao seu lugar de “adulto da relação pedagógica”. E, sob a ótica lúdica, importará que esse profissional esteja internamente pleno e bem, à medida que lidera os educandos em sua aprendizagem. Sendo o líder da sala de aula, se “seus olhos brilharem com o que faz”, os olhos dos seus liderados também brilharão. Contudo, se “seus olhos forem melancólicos”, os dos seus estudantes também serão.

O educador desempenha o papel de adulto na relação pedagógica, o que implica em manter uma postura de autoridade e responsabilidade. Isso requer equilíbrio emocional e maturidade para lidar com as demandas e desafios do ambiente educacional. O estado

emocional do educador é contagioso. Se ele está melancólico ou desmotivado, isso pode afetar o ambiente de aprendizagem e a motivação dos alunos. Portanto, é crucial que o educador esteja consciente de suas próprias emoções e busque cuidar de seu bem-estar emocional.

No contexto da ludicidade isso implica afirmar que o professor necessita preparar-se teoricamente, didaticamente e emocionalmente para a execução de práticas pedagógicas lúdicas e possibilite ao educando, a partir disso, uma sensação de plenitude, ou seja, de estado lúdico para o professor – que não deixará de atuar profissionalmente – e para as crianças. Nesse sentido, Luckesi (2014) reflete ao questionar como o professor poderá ser lúdico com as crianças, se não puder ser lúdico dentro de si.

Nesse sentido, o lúdico alcança novas visões para a formação de professores e exige uma compressão profunda no processo formativo docente do papel dos jogos e brincadeiras. Assim, “o lúdico servirá de suporte na formação do educador, como objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis” (Santos, 1997, p. 41).

Uma questão que se coloca também na formação de professores tange à intencionalidade do brincar na educação, pois “Estes espaços têm papel mediador entre a criança e a cultura, assim como os educadores, desse modo, apresentamos algumas sugestões para que esta prática seja organizada de forma intencional e consequentemente, envolvente” (Piccinin, 2012, p. 61). Desta maneira, Lima (2001 *apud* Pasqualini, 2006, p. 152) também compreende:

Além disso, o adulto deverá agir intencionalmente na seleção e proposição de situações de aprendizagem e como modelo de ações e de atitudes, indicando, mostrando e fornecendo objetos diversificados para o tateio infantil. Por isso, é preciso enriquecer a experiência para que a criança possa aperfeiçoar qualitativamente a atividade psíquica.

É importante frisar que o educador não deverá utilizar da ludicidade como recurso meramente naturalístico, onde as crianças poderão alcançar, por conta, as aprendizagens propostas nas brincadeiras ou resolver os conflitos cognitivos ou sociais que se estabelecerem. A intencionalidade do professor deve ser reafirmada na formação, pois é ela quem dá sentido educativo à ludicidade de forma humanizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a ludicidade na educação emerge como um componente essencial e multifacetado, cuja relevância transcende o mero entretenimento. Através dessas atividades, os educandos têm a oportunidade de vivenciar experiências que integram pensamento, ação e emoção de forma plena e integrada.

No entanto, a compreensão dos conceitos de jogo e brincadeira no contexto educacional não é uma tarefa trivial. A diversidade de significados atribuídos a esses termos exige uma abordagem reflexiva e contextualizada. O debate teórico foi-nos fundamental para compreender como as abordagens sobre jogos e brincadeiras encaminham seu sentido pedagógico.

Assim sendo, a percepção do jogo como uma característica sociocultural ressalta a importância de considerar as diferentes visões culturais sobre o significado e a função do jogo em diferentes contextos. O que leva a compreender como o lúdico possui significações diferentes mesmo entre os educandos. O reforça a ideia de que os conceitos apresentados não são estáticos, mas dinâmicos e historicamente situados.

Além disso, a compreensão do jogo como um sistema de regras e a materialização dos objetos do jogo evidenciam a complexidade dessas especificidades. As regras não apenas definem o que é válido dentro do contexto do jogo, mas também promovem a autonomia e o cumprimento das mesmas.

No que diz respeito à formação de professores, torna-se evidente a necessidade de uma preparação abrangente que vá além da transmissão de conteúdo. O educador precisa estar apto a promover a reflexão crítica e conduzir os alunos na compreensão do mundo ao seu redor. Embora, o debate teórico levantado nas últimas décadas tenha contribuído relevantemente, o percurso da formação de professores ainda apresenta desafios.

A formação de professores deve incluir a capacitação para a utilização consciente e intencional da ludicidade como agente potencializador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esses desafios são significativos para produções futuras, pois as discussões não se esgotam neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BACELAR, V. L. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

CARDOSO, M. C. Ludicidade na universidade: um olhar reflexivo para as vivências lúdicas na formação de educadores. **Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores**. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1987.

GADOTTI, M. **Pedagogia das Práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortes. Instituto Paulo Freire, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2017. Disponível em: <https://doceru.com/doc/s8nnsns>. Acesso em: 06 nov. 2023.

LIMA, E. C. de A. S. **A atividade da criança na idade pré-escolar**. São Paulo, FDE. Série Idéias: 1992, n.10. p. 17-23. Disponível em: <http://elvirasouzalima.blogspot.com/2006/01/atividade-da-criana-na-idade-pr.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 9 nov. 2023.

MARTUCCI, H. N.; FRÈRE, A. F.; OLIVEIRA, A. D. **Jogo computadorizado para auxiliar no letramento de crianças com Transtorno de Atenção**. Disponível em: <http://www.telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS/CBIS2004/trabalhos/arquivos/376.pdf> Acesso em: 29 out. 2023.

NHARY, T. M. C. **O que está no jogo em jogo**: Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação, UFF, Niterói, Brasil. 2006.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

PASQUALINI, J.C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento Infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e

Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP. 2006. 207f.

PICCININ, P. V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANTOS, S. M. P. dos S. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SIAULYS, M. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.