



Entre o lápis, o jogo e as telas: sentidos atribuídos ao lúdico por professores alfabetizadores experientes em tempos digitais

The application of pedagogical practice in the rural school E.M.E.B – Municipal School of Basic Education Raio de Sol

Silvânia Rodrigues Vieira¹

Submetido: 17/11/2025 Aprovado: 06/01/2026 Publicação: 27/01/2026

RESUMO

Este estudo investiga os sentidos atribuídos ao lúdico por professores alfabetizadores experientes entre lápis tradicional, jogos físicos e telas digitais em contextos de alfabetização contemporânea. Por meio de revisão bibliográfica (Freire, Vygotsky, Kishimoto, Bunzen, Soares, Nôvoa) e questionário semiestruturado online aplicado a cinco docentes sergipanos (maior que 17 anos de experiência), identificou-se o lúdico tático como essencial para motricidade e socialização, contrastando com experiências digitais limitadas por infraestrutura e formação insuficientes. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) revela demandas por hibridismo pedagógico planejado e capacitação continuada, propondo 60% práticas tradicionais e 40% gamificadas para equidade educacional. Contribui para práticas inclusivas na era grafocêntrica, sugerindo expansões multi-regionais.

Palavras-chave: lúdico; alfabetização; letramento; tecnologias digitais; professores experientes; hibridismo pedagógico.

ABSTRACT

This study investigates the meanings attributed to playfulness by experienced literacy teachers between traditional pencils, physical games, and digital screens in contemporary literacy contexts. Through a literature review (Freire, Vygotsky, Kishimoto, Bunzen, Soares, Nôvoa) and an online semi-structured questionnaire applied to five teachers from Sergipe (more than 17 years of experience), tactile playfulness was identified as essential for motor development and socialization, contrasting with digital experiences limited by insufficient infrastructure and training. Content analysis (Bardin, 2011) reveals demands for planned pedagogical hybridism and continuous professional development, proposing 60% traditional practices and 40% gamified practices for educational equity. The study contributes to inclusive practices in the graphocentric era and suggests multi-regional expansions.

Keywords: playfulness; literacy; reading and writing; digital technologies; experienced teachers; pedagogical hybridism.

¹ Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Cajamar. Formada em Artes Visuais. Especialização em Psicopedagogia e Arte Educação. Mestranda em Ciências da Educação pela UNADES-PY. ryan.francileia@gmail.com

1. Introdução

Na educação brasileira, o lúdico transcende o mero entretenimento, configurando-se como instrumento de humanização contra a desumanização opressora, conforme Freire (1987), e como espaço de desenvolvimento proximal para o desenvolvimento infantil, segundo Vygotsky (1991). Professores alfabetizadores experientes, herdeiros de uma profissão marcada por saberes externos e por uma memória docente historicamente subvalorizada, como afirma Nóvoa (1995), navegam entre o lápis tático, os jogos físicos espontâneos e as telas gamificadas, atribuindo sentidos ao brincar em uma era grafocêntrica que exige a articulação simultânea entre alfabetização e letramento, conforme apontado por Soares (2005).

Nessa perspectiva, Soares (2005) argumenta que a alfabetização, entendida como o domínio do sistema de codificação e decodificação da escrita, já não se mostra suficiente nas sociedades contemporâneas fortemente grafocêntricas. Segundo a autora, além de saber ler e escrever, torna-se necessário utilizar a linguagem escrita de modo competente nas práticas sociais, produzindo e interpretando textos de forma adequada. O conceito de letramento, nesse sentido, refere-se ao conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso social da língua escrita, indispensáveis para uma participação ativa e competente na cultura letrada.

A partir dessa compreensão ampliada da alfabetização e do letramento, torna-se evidente que, em tempos digitais, jogos, brinquedos e brincadeiras, conceitualizados por Kishimoto (1996) como fatos sociais mutáveis, passam a se hibridizar na forma de aplicativos educativos e recursos digitais, potencializando processos inclusivos. Entretanto, esse movimento também evidencia lacunas tecnológicas enfrentadas, sobretudo, por docentes experientes. Nesse sentido, Bunzen (2020) reforça o letramento como prática de autoria lúdica, ao passo que os desafios de conectividade e de formação demandam superação por meio da formação continuada, exigindo um equilíbrio entre o imaginário infantil e o processamento acelerado de informações. Assim, além da desigualdade de acesso, a insuficiente alfabetização digital docente ainda limita a integração significativa dessas práticas na ação pedagógica (Lopes et al., 2024).

O uso da ludicidade mantém-se primordial para facilitar o que é ensinado, tornando a aprendizagem mais prazerosa, significativa e motivadora. Dos Santos Silva et al. (2022) destacam que o uso do lúdico em sala de aula favorece o encorajamento natural dos estudantes e desperta o interesse pela descoberta de caminhos que relacionam situações reais e imaginárias, além de ampliar o raciocínio lógico e a criatividade na resolução de problemas.

Desse modo, o lúdico e o letramento no Ensino Fundamental precisam caminhar de forma articulada, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se constitua como leve, dinâmico e

efetivo, mesmo frente às exigências contemporâneas. Entretanto, apesar de sua relevância pedagógica, a desumanização e a introjeção de padrões opressores ainda persistem na educação brasileira. Professores alfabetizadores experientes, historicamente reduzidos à condição de transmissores de saberes impostos externamente, enfrentam, na atualidade, a tensão entre práticas tradicionais de caráter tático, como o uso do lápis e dos jogos físicos, e a ubiquidade das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Nesse contexto marcado pela gamificação e pela onipresença das telas, o lúdico reafirma-se como instrumento essencial de humanização e de desenvolvimento proximal infantil. Contudo, observa-se que ele ainda sofre com conceituações imprecisas, especialmente quando relacionado ao letramento integrado à alfabetização em sociedades fortemente grafocêntricas, o que fragiliza sua aplicação pedagógica consciente.

Diante dessas lacunas teóricas e práticas, esta investigação justifica-se pela necessidade urgente de valorizar os sentidos atribuídos ao lúdico por professores alfabetizadores experientes. Busca-se, assim, resgatar memórias docentes historicamente desvalorizadas, identificar desafios e lacunas tecnológicas e propor práticas pedagógicas híbridas que promovam inclusão, autonomia infantil e adaptação efetiva aos contextos digitais contemporâneos.

O trabalho propõe compreender os sentidos atribuídos ao lúdico por professores alfabetizadores experientes, situados entre o lápis tradicional, o jogo físico e a tela digital, em contextos contemporâneos de alfabetização, analisando tanto as dificuldades enfrentadas para manter-se conectados às novas tecnologias quanto as estratégias mobilizadas para superar essas lacunas digitais.

Para alcançar tais objetivos, adota-se uma abordagem qualitativa, por meio de consultas bibliográficas e empíricas, delineada no paradigma interpretativo, a fim de captar as subjetividades docentes em contextos híbridos de alfabetização. Utiliza-se a triangulação metodológica, com revisão teórica sistemática, análise documental de práticas pedagógicas e entrevistas semiestruturadas, visando à construção de validade convergente, à profundidade analítica e à mitigação de vieses. O estudo segue os princípios éticos da Resolução CNS nº 466/2012, com submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (quando aplicável) e aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando anonimato, voluntariedade e direito de desistência dos participantes.

Este artigo busca compreender os sentidos atribuídos ao lúdico entre lápis, jogo e tela por professores alfabetizadores experientes, analisando as dificuldades digitais e as estratégias de adaptação desenvolvidas. Estruturado em fundamentação teórica, metodologia qualitativa-bibliográfica, resultados e implicações pedagógicas, o estudo contribui para o fortalecimento de práticas híbridas que valorizam as experiências docentes e fomentam a autonomia discente no contexto da alfabetização contemporânea.

2. Revisão de literatura

A fundamentação teórica deste artigo articula perspectivas clássicas sobre humanização, profissão docente, ludicidade e alfabetização-letramento com demandas da era digital, centrando-se nos sentidos atribuídos ao lúdico por professores alfabetizadores experientes. A educação brasileira carrega marcas de desumanização histórica, compreendida não como mera possibilidade ontológica, mas como realidade concreta que impulsiona a busca pela humanização de seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Segundo Freire (1974), os oprimidos, ao introjetarem a "sombra" dos opressores, temem a liberdade como conquista autônoma e responsável, perpetuando visões individualistas que os impedem de reconhecer-se como classe. Conforme exposto no livro “Pedagogia do Oprimido”:

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. (Freire, 1974, pg. 18).

Essa dinâmica reflete-se na gênese da profissão docente, originada em congregações religiosas nos séculos XVII e XVIII, onde jesuítas e oratórios forjaram saberes técnicos pedagógicos impostos externamente, ambíguos em relação ao conhecimento fundamental, e normas morais internalizadas apesar de sua origem eclesial e estatal (Nóvoa, 1995, pg. 16).

De acordo com Nóvoa (1995, pg. 28), professores protagonizaram a escolarização do século XIX, associando instrução à superioridade social, mas os ideais originais esvaziaram-se com transformações sociais, deixando-os sem norte normativo claro. Formações que ignoram a memória docente geram ações sem significado, pois saberes experenciais foram historicamente desvalorizados, reduzindo professores a transmissores passivos que duvidam de sua própria produção de conhecimento (Nóvoa, 1992, pg. 11). Para reafirmar, no livro “Profissão Professor” de Antônio Nóvoa diz que:

Os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à ação pedagógica e à profissão docente. Por outro lado, o enquadramento normativo fornecido pelo Estado foi-se esvaziando progressivamente e, hoje em dia, só restam tentativas caricaturais de regressar a um tempo passado (Nóvoa, 1995, pg. 28).

Essa desvalorização enfraquece a autoestima e a qualidade do ensino, demandando reconhecimento dos docentes como produtores de saberes. Para Antunes (2001), os professores precisam do crivo e da valorização do outro.

Segundo Vygotsky (1998), a zona de desenvolvimento proximal, é definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. Na obra “A formação social da mente”, diz que:

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. (Vygotsky, 1991, pg. 56)

A brincadeira também tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Seguindo a ideia de que o aprendizado se dá por interações, o jogo lúdico e o jogo de papéis, permite que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, ou seja, cria-se condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados ao exercitar no plano imaginativo capacidades para imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura. De acordo com Vygotsky (1991, pg. 64) “os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeita às ações de uma criança [...], e determinam tão extensivamente o comportamento da criança”.

O brincar implica, portanto, a promoção da autoria de pensamento, pois é nesse espaço-tempo que a criança vai experimentando variadas formas de representação da realidade, vai ensaiando diferentes performances sociais e vai aprimorando os seus conhecimentos. A diversão também pode estar ligada ao ato da leitura. Segundo Bunzen:

Ler para crianças menores pode ser uma forma de brincar. Há, inclusive, um tipo de livro chamado de livro-brinquedo. Há livros que possuem “pop-up” ou “flip up” (com tiras para puxar ou abrir). Outros possuem orifícios, tamanhos e materiais diferentes (texturas, sons, movimentos, etc.). Desta forma, os textos escritos com potencial recepção infantil são textos que devem também proporcionar o prazer pela imaginação, pelo faz-de-conta e pelo lúdico. (Bunzen, 2020, Revista CEEL pg.19)

No Brasil, jogo, brinquedo e brincadeira são usados indistintamente, revelando conceituação precária; como fatos sociais, assumem sentidos variáveis conforme contextos culturais e linguísticos. Jogos infantis evocam imaginário e memória, enquanto brinquedos educativos fomentam aprendizado intuitivo holístico – cognitivo, afetivo e social – na pré-escola (Kishimoto, 1997, pg. 17, 21, 37). No livro “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, diz que:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de "mamãe e filhinha", futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. (Kishimoto, 1997, pg. 13)

Dentro do âmbito do letramento lúdico na alfabetização, existe uma coerência e ligação entre os meios de aprendizado. Segundo os autores Soares e Batista (2005, pg. 24, 50, 54), a alfabetização refere-se ao domínio da escrita alfabetico-ortográfica, envolvendo sistema representacional e habilidades motoras-cognitivas; letramento, o uso competente dessa linguagem em práticas sociais grafocêntricas. Ambos são interdependentes: a alfabetização desenvolve-se via letramento, e vice-versa. Na obra “Alfabetização e Letramento”, afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2004, pg. 25)

Entre os desafios da era digital, marcada por dispositivos pessoais, *internet* e mobilidade, transforma comunicação e educação via onipresença tecnológica, processamento acelerado e gamificação inclusiva (Dias-Trindade et al. 2021; Brito, 2024), porém esse período também enfrenta dificuldades. Conforme previsão legal no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Todavia, a partir de uma pesquisa feita pelo IBGE (2022), 6,4 milhões de famílias sem *internet* e 4,1 milhões de alunos sem acesso adequado, concentrados no Norte/Nordeste, com 31% das escolas sem conectividade pedagógica, como mencionado por Urupá (2024), concluindo-se que nesse âmbito tecnológico, necessita de atenção.

Diante dos fatos, exige-se alfabetização digital docente para metodologias eficazes, com formação continuada e políticas institucionais. Lopes et al. (2024) destaca que: “A importância da alfabetização digital na preparação de professores, enfatizando que incorporar essa competência aos currículos de formação inicial e continuada é fundamental para capacitar os educadores a utilizarem tecnologias digitais de forma eficaz em suas metodologias de ensino. (Lopes et al., 2024, pg. 6).

Portanto, a integração criteriosa fomenta criatividade na alfabetização, mas enfrenta obstáculos infraestruturais no ensino superior brasileiro, demandando planejamento pedagógico-tecnológico (Gonçalves; De Marco, 2020; Paulista; Alves, 2022).

3. Pesquisa com alfabetizadores experientes

Os dados foram coletados via questionário semiestruturado on-line (Google Forms), aplicado a cinco professores alfabetizadores experientes da rede pública de Santo Amaro das Brotas/Sergipe, com tempo médio de magistério superior a 17 anos. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) identificou cinco (05) categorias principais, apresentadas na Tabela 1 e exemplificadas abaixo.

Tabela 1 - Categorias Emergentes dos Sentidos Atribuídos ao Lúdico

Categoria	Frequência de 1 a 5	Exemplos Representativos
Lúdico Tradicional	5	"Lápis é insubstituível pro traçado motor"; "Jogos de memória, bingo de letras, são uns dos jogos utilizados em sala de aula"
Contribuições dos Jogos Físicos	5	"Integração e socialização"; "Desenvolve atenção e raciocínio lógico"
Experiências Digitais	3	"Ler e Contar foi proveitoso"; " <i>Grafhogame</i> poderia ser melhor"
Dificuldades Tecnológicas	5	"Escola não disponibiliza"; "Falta formação específica"
Estratégias Híbridas	5	"Bom planejamento"; "Apoio coletivo"

Fonte: pesquisa via *Google Forms* – 2025

3.1. Lúdico Tradicional: Significados e Práticas

Todos os participantes atribuem ao lúdico tradicional sentido de concretude, motricidade e desenvolvimento integral, alinhados à ludicidade intuitiva (Kishimoto, 1997). Exemplos recorrentes incluem:

- **Atividades tátteis:** “Pegamos palitos de picolé ou sucatas [...] associamos o número à quantidade”.

- **Dinâmicas coletivas:** “Jogo de memória com palavras, bingo de letras, criação de histórias em grupo”; “Caça-palavras, liga pontos, passa ou repassa”.

Os jogos físicos contribuem para socialização e cognição: “Interação com o outro, troca de experiências”; preferidos: quebra-cabeça, bingo e jogo da velha “por requerer atenção”.

3.2. Lúdico Digital: Experiências Limitadas

Apenas três dos cinco docentes testaram aplicativos (“Ler e Contar”, “Graphogame”, “Mala Digital”), com resultados mistos: “Maravilhoso e proveitoso”, mas “poderia ser melhor”. A principal limitação refere-se à estrutura: “Maioria sem celular/internet em casa”.

3.3. Tensões e Estratégias de Superação

As dificuldades foram unâimes (5/5): falta de infraestrutura escolar, formação insuficiente e imposição tecnológica sem suporte (“Diários eletrônicos sem orientação”). As estratégias híbridas apontadas envolvem planejamento equilibrado (“Tempo para cada um”; “Um apoiando o outro”). A formação demandada evidencia novas necessidades: “Nas tecnologias atuais, inteligência artificial – IA inclusa”; “Voltada para área digital e prática”.

3.4. Discussão dos Resultados

Os sentidos emergentes confirmam a tensão freireana entre tradição tática (humanizadora, proximal vygotskiana) e o digital onipresente, corroborando a desvalorização das memórias docentes (Nóvoa, 1995), o que pode gerar sentimentos de insegurança profissional, resistência às inovações, frustração pedagógica e sensação de invisibilidade institucional.

Práticas como bingo e caça-palavras articulam-se ao letramento lúdico de Bunzen, enquanto as lacunas tecnológicas (infraestrutura e formação) ecoam desigualdades educacionais encontradas regionalmente pelo país, tais como: menor acesso à internet banda larga em regiões rurais e periféricas, carência de laboratórios de informática em municípios do interior, escassez de programas continuados de formação docente e menor investimento tecnológico quando comparado a redes urbanas de capitais do Sudeste e Sul.

Propõe-se, portanto, o hibridismo planejado – 60% tradicional (ênfase na motricidade e interação concreta) e 40% digital (gamificação condicionada ao acesso) –, aliado a programas sistemáticos de formação continuada, voltados ao uso pedagógico de aplicativos educacionais, tecnologias inclusivas e fundamentos básicos de inteligência artificial aplicada à alfabetização. Essa formação deve articular teoria e prática, valorizar os saberes docentes acumulados e promover acompanhamento pedagógico contínuo, favorecendo a integração crítica entre tradição e inovação.

4. Considerações Finais

Este artigo analisou os sentidos atribuídos ao lúdico por professores alfabetizadores experientes entre o lápis tátil, o jogo físico e as telas digitais, revelando uma tensão produtiva entre tradições humanizadoras freireanas e demandas da era grafocêntrica soaresiana. Os resultados empíricos, obtidos via questionário semiestruturado com cinco docentes de Santo Amaro das Brotas/SE (média superior a 17 anos de experiência), confirmam o lúdico tradicional como pilar de motricidade, socialização e atenção (bingo, caça-palavras, quebra-cabeça), alinhado à zona de desenvolvimento proximal vygotskiana e à ludicidade intuitiva de Kishimoto.

As experiências digitais, embora promissoras (“Ler e Contar proveitoso”), mostram-se limitadas por barreiras estruturais unâimes – falta de infraestrutura, formação e acesso igualitário –, refletindo desigualdades educacionais encontradas regionalmente pelo país e a subvalorização da memória docente apontada por Nóvoa. Bunzen reforça essa urgência ao posicionar o brincar como promoção de autoria de pensamento, essencial para o letramento autoral.

Diante disso, propõe-se o hibridismo pedagógico planejado: 60% de práticas tátteis (lápis e jogos para concretude) e 40% digitais (gamificação condicionada), articulado a uma política consistente de formação continuada prática em aplicativos educacionais e tecnologias inclusivas. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais devem avançar para além da simples distribuição de equipamentos, priorizando a conectividade escolar universal, a criação de programas nacionais de capacitação docente em tecnologias educacionais e a valorização profissional dos alfabetizadores. É fundamental que a União, os estados e os municípios atuem de forma articulada, garantindo financiamento adequado, acompanhamento pedagógico e avaliação sistemática das ações, em consonância com a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a LDB (art. 3º), de modo a transformar lacunas estruturais em oportunidades de inovação pedagógica e humanização freireana.

Futuras pesquisas poderão expandir este estudo para redes estaduais e contextos multirregionais, incorporando observações longitudinais e metodologias mistas, fortalecendo a alfabetização lúdica híbrida como via estratégica para a promoção da equidade educacional brasileira.

Referências

- SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento.** Campinas: Autores Associados, 2005. Recurso eletrônico. Disponível em: [Alfabetização e letramento - nova edição | Amazon.com.br](https://www.amazon.com.br/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-letramento-nova-edi%C3%A7%C3%A3o/dp/B00HJLWVQK). Acesso em: 15 ago 2025.
- BUNZEN, Clecio; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves. **Formação e Saberes Docentes.** Editora UFPE. Recife, 2020. Recurso eletrônico.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** Cortez Editora, 2017..
- VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra, 1987.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Porto Editora, 1995.
- FERREIRA, Realina Maria; PRADO, Roselaine Lage Fonseca. Desafios da Aplicação Prática de Tecnologias na Educação. **Revista Multidebates**, v.8, n.3 - ISSN: 2594-4568 - Palmas -TO, 2024.
- LOPES, Gabriel César Dias; RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira; CATAPAN, Márcio Fontana. O Professor do Futuro: Competências Tecnológicas Necessárias para o Ensino na Era Digital. **Revista Acadêmica Online**, Brazil, v.10, n. 52, p. 01-29, 2024.
- DOS SANTOS SILVA, Bruno Henrique Macêdo et al. Jogos Matemáticos como Ferramenta Educacional Lúdica no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação Básica. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 246-254, 2022.
- SILVA, Beatriz de Barros de Melo. Ludicidade no Ciclo de Alfabetização. Literatura Arte no Ciclo de Alfabetização, **Revista #4**, 2020.
- SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. **O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil.** Educação Pública, 2022..
- ARAGUAIA, Mariana. **Importância dos Jogos Segundo Vygotsky.** Canal do Educador, 2025.