



Artigo

Mapeamento da Produção Acadêmica sobre os Jogos e Brincadeiras no Ensino da Matemática na Educação Infantil

Thais de Sá Gomes Novaes

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CCP
thaisgomes@uenp.edu.br | ORCID 0000-0002-7399-2448

Maria Imaculada de Souza Pereira

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CCP
mariaimaculada9914@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta um mapeamento da produção acadêmica sobre o uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática na Educação Infantil. Vinculado ao Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPPEPE/UENP), o estudo parte do reconhecimento de que o ensino de matemática, historicamente marcado por práticas tradicionais, ainda enfrenta desafios para se tornar significativo desde as primeiras etapas da escolarização. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com delineamento metodológico do tipo mapeamento, e baseou-se na análise de 11 trabalhos acadêmicos disponíveis na plataforma Google Acadêmico, publicados entre 2018 e 2023. Os resultados apontam que, embora haja reconhecimento teórico sobre o potencial dos jogos e brincadeiras como recursos didáticos na Educação Matemática, persistem lacunas na efetivação dessas práticas e na articulação com o currículo da Educação Infantil. Além disso, observa-se uma tendência à generalização do termo “lúdico” e uma escassez de estudos voltados especificamente à infância (0 a 5 anos), o que reforça a necessidade de aprofundar o diálogo entre ludicidade, currículo e formação docente.



Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Matemática; Ludicidade; Jogos didáticos; Práticas pedagógicas.

Abstract

This article presents a mapping of the academic production on the use of games and games in the teaching of mathematics in Early Childhood Education. Linked to the Research and Teaching Group on Public Policies in Education and Schooling Processes (GEPPEPE/UENP), the study is based on the recognition that mathematics teaching, historically marked by traditional practices, still faces challenges to become meaningful from the earliest stages of schooling. The research has a qualitative approach, with a methodological design of the mapping type, and was based on the analysis of 11 academic papers available on the Google Scholar platform, published between 2018 and 2023. The results indicate that, although there is theoretical recognition about the potential of games and play as didactic resources in Mathematics Education, there are still gaps in the effectiveness of these practices and in the articulation with the Early Childhood Education curriculum. In addition, there is a tendency to generalize the term "playful" and a scarcity of studies specifically aimed at childhood (0 to 5 years old), which reinforces the need to deepen the dialogue between playfulness, curriculum and teacher training.

Keywords: Early Childhood Education; Mathematics Education; Playfulness; Educational Games; Pedagogical Practices.

Introdução

A matemática está presente em praticamente todas as dimensões da vida cotidiana e, por isso, deve fazer parte da experiência das crianças desde os primeiros anos de escolarização. Entretanto, seu ensino, especialmente na Educação Infantil, ainda é marcado por abordagens tradicionais, descontextualizadas e pouco sensíveis à forma como as crianças pequenas aprendem. Dados do INEP (2004; 2023) indicam que os baixos índices de desempenho em matemática persistem ao longo dos anos escolares, o que sugere que tais dificuldades podem ter origem em práticas pedagógicas adotadas ainda nas etapas iniciais da escolarização.

No contexto da Educação Infantil, etapa na qual o brincar é linguagem e forma de expressão por excelência, o ensino da matemática exige abordagens que respeitem a natureza curiosa, sensível e ativa das crianças. Jogos e brincadeiras, quando planejados com intencionalidade pedagógica, não apenas despertam o interesse, como favorecem a construção de conceitos



matemáticos de forma significativa. No entanto, a implementação efetiva dessas práticas ainda esbarra em desafios estruturais, como a escassez de formação específica, o distanciamento entre currículo e prática e a visão reducionista sobre o papel do lúdico na aprendizagem.

Diante disso, este artigo buscou responder à seguinte questão: de que maneira o uso de jogos e brincadeiras tem sido discutido na produção acadêmica sobre o ensino de matemática na Educação Infantil? Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com caráter bibliográfico e delineamento metodológico do tipo mapeamento, com o objetivo de compreender o cenário atual das publicações acadêmicas sobre o tema. Como objetivos específicos, pretendeu-se: (1) mapear a produção científica brasileira que aborda o uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática na Educação Infantil; (2) apresentar uma caracterização geral dos trabalhos analisados; e (3) identificar as potencialidades atribuídas ao uso do lúdico nesse contexto.

A Ludicidade como Eixo Formativo e Pedagógico da Matemática na Educação Infantil

*É preciso transver¹ o mundo.
Isso deve ser um ofício de criança.
O menino descobriu que as coisas não têm dono.
Descobriu que as palavras também não.
Então inventou um modo de brincar com elas.”*

(Manoel de Barros, 2003)

O lúdico ocupa um lugar significativo em nossa cultura e contribui para o desenvolvimento humano integral, isto é, desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, das relações sociais, culturais, éticas e estéticas. A atividade lúdica envolve tanto a atividade individual e livre quanto a coletiva e regrada.

¹ O termo “transver”, criado por Manoel de Barros, é um neologismo poético que significa “ver além”, “ver de outra forma”, atribuindo novos sentidos ao real. Em sua obra, *transver* está associado ao olhar da criança e do poeta, capazes de reinventar o mundo pela imaginação e pela ludicidade.



O termo ludicidade tem origem na palavra latina *ludus*, que significa jogo. Conforme a definição encontrada no Dicionário Online de Português (2019) "Ludicidade é característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas". Dessa forma, a ludicidade não se refere somente ao brincar, mas sim a vários outros momentos que permitem interação e desenvolvimento.

De acordo com Luckesi (2014), o conceito de ludicidade não é dicionarizado, uma vez que se refere a um estado subjetivo, a uma experiência interna, à sensação de inteireza e plenitude. Para o autor, "O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...]. Não há divisão". Contudo, esse estado interno de vivência plena naquilo que o sujeito realiza não significa, para Luckesi, estado puro de prazer, uma vez que ludicidade inclui os polos dialéticos: prazer/desprazer, tensão/distensão.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito. (Luckesi, 2014, p. 6)

Assim sendo, o que define se a atividade é ou não lúdica é a vivência subjetiva pessoal da mesma e, por isso, as brincadeiras, entretenimentos, jogos, viagens, entre outras atividades podem ou não ser lúdicas. O autor acrescenta, ainda, que a ludicidade se apresenta sob dimensões objetivas e subjetivas, e ambas podem ser compreendidas pelo prisma individual ou coletivo. Para ele, as atividades lúdicas (dimensão objetiva) podem estar relacionadas à brincadeira ou à outras atividades que proporcionem um estado interno lúdico (dimensão subjetiva).

Nesse sentido, o conceito de atividades lúdicas, no campo da educação, ultrapassa a noção de jogo e brincadeira, uma vez que inclui [...] as diversas atividades em que a criança é capaz de interagir, brincar, aprender e agir ativamente no ambiente. As atividades lúdicas podem surgir



espontaneamente a partir da interação das crianças (brincar livre) mas também é esperado que o professor promova (brincar dirigido), identifique, valorize as atividades lúdicas ou com potencial lúdico (Pereira, 2017, p.62).

Autores como Brougère (1997, 2002, 2015) e Kishimoto (2008, 2010) têm caracterizado a brincadeira como a atividade ou ação própria da criança, voluntária, natural, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída com um fim em si mesmo e tendo uma relação íntima com a criança. Para Kishimoto (2008) o brincar faz parte do nosso cotidiano e é uma necessidade do ser humano, independentemente de suas crenças, idade e nível social.

Para Huizinga (1980), o brincar sempre esteve presente na vida do indivíduo sendo, assim, uma atividade vital, essencial e primordial para o mesmo. Segundo Luckesi (2002), o brincar é uma ação sentida e vivida e que pode proporcionar ao indivíduo uma experiência de plenitude, ou seja, envolver-se no brincar por inteiro. Kishimoto (2010, p. 1) afirma que o brincar “[...] é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.”

Para Wajskop (2007), a brincadeira é uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais a partir dos quais a criança recria a realidade, por meio da utilização de sistemas simbólicos próprios.

As atividades lúdicas na Educação Infantil são importantes na medida em que tomamos consciência de que “jogar – e viver – é uma oportunidade criativa para encontrar com a gente mesmo, com os outros e com o todo” (Brotto, 2001), ou seja, através do lúdico o aluno, além de aprender um determinado conteúdo, tem uma oportunidade de conhecer o outro, a si mesmo e a junção dele com os outros.

A Educação Infantil é uma etapa singular da escolarização, voltada ao desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Nesse estágio, a criança aprende em interação com o mundo, a partir de experiências concretas, brincadeiras, movimentos e linguagem simbólica. Como enfatizam Crairy e Kaercher (2001), o brincar é o eixo



integrador da ação pedagógica na Educação Infantil, sendo a forma privilegiada de expressão e aprendizagem da criança.

A atividade lúdica proporcionada pelos jogos, brinquedos e artes plásticas é essencial ao desenvolvimento intelectual e psicológico da criança pequena, pois a incentiva a exercitar toda sua capacidade exploratória e investigativa natural, ajustada a seu desenvolvimento, assim como a elaborar seus sentimentos e emoções. (Rizzo, 2006, p.147)

O brincar é um dos principais aspectos do desenvolvimento da criança dentro do contexto da Educação Infantil. É por meio do brincar que a criança consegue desenvolver outras habilidades como a memória, a atenção, a concentração, a imaginação, a socialização e a criatividade. Nesse ínterim, o lúdico já se encontra presente ofertando também o desenvolvimento pessoal, cognitivo, social e cultural (Santos, 2008).

Para Carneiro e Dodge (2007), o conceito de ludicidade compreende o jogo, a brincadeira e o brinquedo entre outros, ao permitir o constante exercício do aprender a conhecer o mundo ao seu redor, na aquisição de competências e habilidades. Especialmente durante os jogos de faz de conta e de regras, as crianças elaboram situações imaginárias, pois ao solucionar seus problemas, realizam funções sociais e exercitam a autonomia.

É nesse contexto que o ensino da matemática deve ser concebido: não como antecipação de conteúdos escolares, mas como vivência significativa, construída a partir da curiosidade e das experiências cotidianas da infância.

O ensino de matemática, historicamente marcado por práticas transmissivas e descontextualizadas, ainda carrega resquícios de uma abordagem centrada na memorização e na repetição. Entretanto, autores como Kamii (1986, p. 25) argumentam que “[...] o conhecimento lógico-matemático não pode ser transmitido; ele precisa ser reconstruído pela criança em suas ações sobre o meio”. Tal perspectiva reforça a importância de abandonar modelos instrucionistas e apostar em práticas que favoreçam a construção ativa do conhecimento.

Nessa direção, a ludicidade tem sido apontada por diferentes autores como elemento central na constituição de uma Educação Matemática significativa. Lorenzato (2006, p. 31) afirma que “[...] a brincadeira é a linguagem natural da criança e, por meio dela, a matemática pode se tornar uma



atividade prazerosa, significativa e cheia de sentido". Ao brincar, a criança estabelece relações, formula hipóteses, experimenta estratégias e organiza seus pensamentos, vivenciando conceitos matemáticos antes mesmo de formalizá-los.

A concepção de ensino defendida por Smole, Diniz e Cândido (2003) parte do princípio de que a matemática significativa deve emergir da realidade do aluno. Por meio de um processo de abstração progressiva, a criança parte de situações cotidianas para alcançar os conceitos formais. Nessa perspectiva, jogos e brincadeiras são mais que instrumentos pedagógicos: são dispositivos estruturantes do pensamento matemático infantil. Kishimoto (2010), ao apresentar uma ampla gama de atividades que articulam ludicidade e conteúdo, mostra como o brincar pode potencializar a aprendizagem de conceitos como quantidade, medida, forma, tempo e número, especialmente em atividades simbólicas como mercadinhos, parlendas, jogos de pesca, dominós e blocos lógicos.

Contudo, apesar dos avanços teóricos, observa-se nas instituições educacionais um hiato entre a teoria e a prática. Em muitos contextos, o ensino da matemática permanece restrito à realização de tarefas mecânicas e descontextualizadas, como pintar números ou ligar numeral à quantidade, inibindo a curiosidade natural das crianças. Cardoso (2022, p. 7) destaca que "a inserção do lúdico [...] serve como facilitadora das práticas pedagógicas, fazendo com que o estudante aprenda de forma divertida". Martins e Andrade (2022) corroboram essa visão ao apontar que atividades lúdicas favorecem a aprendizagem por meio do engajamento e da afetividade.

O sucesso dessas propostas, no entanto, exige clareza nos objetivos pedagógicos e intencionalidade didática. Manerich (2023) adverte que mesmo o jogo mais simples precisa ser escolhido com critério e propósito educativo. Souza (2019) complementa, afirmando que o uso de jogos na Educação Infantil não pode ser eventual ou recreativo, mas parte integrante do projeto pedagógico.

Nesse debate, é essencial distinguir ludicidade, brincadeira e jogo, conceitos que muitas vezes são utilizados como sinônimos. A ludicidade é uma disposição subjetiva para o agir criativo e prazeroso, presente em diferentes atividades humanas. A brincadeira caracteriza-se pela espontaneidade, liberdade e ausência de regras rígidas, enquanto o jogo implica estrutura formal, regras, objetivos definidos e possibilidade de mediação pedagógica (Soares *et al.*, 2021). O entendimento dessas distinções é fundamental para garantir a apropriação crítica da ludicidade no



contexto escolar e evitar sua banalização. Como alerta Oliveira (2012), o uso superficial do termo “lúdico” pode esvaziar seu sentido pedagógico e relegar o brincar a um papel marginal.

A literatura internacional reforça esses princípios. Sarama e Clements (2009), em suas pesquisas sobre o ensino da matemática na primeira infância, argumentam que as crianças constroem conceitos matemáticos de maneira mais efetiva quando envolvidas em atividades lúdicas mediadas por adultos atentos ao seu desenvolvimento. Segundo os autores, a aprendizagem deve ocorrer em contextos ricos de interação, manipulação e exploração, e não por meio de exercícios isolados.

A fundamentação da ludicidade também encontra respaldo na Teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski (1991, p. 101), “[...] no brinquedo, a criança aprende a agir em um campo cognitivo, não visual, dependendo do significado das coisas, não da visão imediata”. O brinquedo, nesse sentido, representa uma mediação simbólica fundamental para a internalização de conceitos e operações mentais.

Vygotsky (1988) acredita que o brinquedo e a situação escolar propiciam o desenvolvimento infantil, pois o primeiro cria uma zona de desenvolvimento proximal, já que na brincadeira a criança ultrapassa o que está habituada a fazer, passando a funcionar como se fosse maior do que ela é.

Ramalho(2000) enfoca que

Com base nestes conceitos vygotskianos, pode-se considerar o brinquedo ou o jogo como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento infantil. (...) O brinquedo, o jogo e a brincadeira, interferindo na zona de desenvolvimento proximal da criança, poderá proporcionar uma maior rapidez no seu desenvolvimento propriamente dito, um avanço nas suas capacidades e habilidades, entre elas a criatividade tão necessária na formação de adultos colocados num mundo de muita competitividade, onde um dos objetivos finais é a própria sobrevivência. (Ramalho, 2000, p. 65)

Para Vygotsky (1988), seria incorreto definir o brinquedo como apenas um objeto de prazer para as crianças, visto que muitos jogos nem são prazerosos e até podem causar desprazer nelas, acreditando que o brincar para a criança é apenas imaginação.



Elkonin (1998) amplia essa visão ao afirmar que o jogo simbólico é a atividade orientadora do desenvolvimento infantil, por meio da qual a criança exerce o pensamento abstrato, representa papéis sociais e opera mentalmente com objetos ausentes.

No campo da Educação Matemática, Borin e Munari (2010) reforçam que o conhecimento matemático adquire sentido quando vinculado à ação concreta e à experimentação. Para elas, o jogo não é apenas uma forma de ilustrar conteúdos, mas uma ferramenta epistemológica que organiza e complexifica o pensamento. Trabalhar com blocos lógicos, por exemplo, permite que a criança compare atributos, classifique objetos, identifique regularidades e desenvolva noções de geometria e seriação de forma intuitiva. O uso de jogos de regras, como dominó, trilhas, bingo e quebra-cabeça, estimula o raciocínio lógico, a antecipação de resultados e a resolução de problemas.

O corpo também ocupa lugar central nesse processo. Atividades rítmicas, cantigas, palmas e movimentos permitem que a criança compreenda padrões, regularidades e sequências — fundamentos da estrutura matemática. Para Crairy e Kaercher (2001), o corpo é o primeiro instrumento lógico-matemático da criança, sendo por meio dele que ela organiza suas experiências iniciais com tempo, espaço e quantidade.

Importante destacar que a apropriação crítica da ludicidade no ensino da matemática demanda também reflexões sobre a formação docente. Oliveira e Nacarato (2012) apontam que muitos professores, por não terem vivenciado práticas lúdicas em sua formação inicial, tendem a reproduzir modelos formais, centrados na transmissão. Por isso, é essencial que a formação docente contemple o brincar como linguagem e como prática pedagógica, promovendo situações em que o professor possa experimentar, planejar e avaliar propostas didáticas mediadas pelo lúdico.

Outro ponto relevante é a articulação entre ludicidade e currículo. Segundo Oliveira e Kramer (2005), quando o currículo é concebido apenas como antecipação de conteúdos, o brincar tende a ser relegado aos momentos “livres” ou à compensação da rotina. Essa fragmentação compromete a intencionalidade educativa do brincar e dificulta sua integração com o processo de construção de conhecimentos. Para que jogos e brincadeiras cumpram seu potencial formativo, é necessário que estejam inseridos no currículo como práticas pedagógicas sistemáticas, articuladas aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência previstos pela BNCC (Brasil, 2017).



Embora a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforce o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, é importante destacar que documentos anteriores à BNCC apresentam concepções mais aprofundadas e abrangentes sobre a infância e o currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), por exemplo, reconhecem o brincar como direito da criança e como base para a organização dos tempos, espaços e conteúdos educativos, com ênfase na indissociabilidade entre cuidar e educar. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, oferece orientações mais detalhadas sobre a natureza do conhecimento matemático na infância, destacando a importância da experimentação, da linguagem simbólica, da resolução de problemas e das situações cotidianas para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Esses documentos, ao contrário da abordagem mais objetiva e prescritiva da BNCC, concebem a infância como tempo de criação, e não de preparação para etapas posteriores, o que implica uma visão mais integrada e sensível do currículo.

Ao considerar esse conjunto de documentos — RCNEI (1998), DCNEI (2009) e BNCC (2017) —, nota-se que a incorporação do brincar ao currículo não deve ser apenas formal, mas efetiva e significativa. Isso exige que os educadores compreendam o brincar como linguagem legítima da infância e estejam preparados para integrá-lo às práticas cotidianas de forma intencional. Nesse processo, o papel do professor é crucial: é ele quem transforma as orientações curriculares em vivências concretas, capazes de articular ludicidade, conhecimento matemático e desenvolvimento infantil.

Por fim, cabe destacar que o brincar, quando compreendido em sua dimensão pedagógica e cultural, transforma-se em ponte entre o sentir e o pensar, entre o corpo e o raciocínio, entre o imaginário e o conhecimento. A matemática, nesse cenário, deixa de ser vista como disciplina abstrata e distante e passa a ser vivida como linguagem dinâmica, corporal e sensível. Como defende Zabala (1998), o conhecimento significativo resulta da articulação entre conteúdos, procedimentos e atitudes, e só se efetiva quando o sujeito se reconhece na experiência que aprende.



Dessa forma, a ludicidade não deve ser reduzida a estratégia auxiliar, mas compreendida como essência da pedagogia da infância. O jogo e a brincadeira, quando mediados com intencionalidade, tornam-se caminhos legítimos para a construção de saberes matemáticos, favorecendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico desde os primeiros anos da escolarização.

Metodologia da Pesquisa

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas de cunho teórico-documental, voltadas à análise de produções acadêmicas com vistas à construção de um panorama sobre determinado tema. A abordagem qualitativa foi escolhida por sua capacidade de captar significados, compreender processos e interpretar práticas discursivas e sociais em sua complexidade (Minayo, 2002; Bogdan & Biklen, 1994). No caso da presente investigação, o objetivo foi identificar e analisar as tendências da produção científica relacionada ao uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática na Educação Infantil, priorizando a compreensão dos sentidos atribuídos a essas práticas nos contextos educacionais.

Quanto ao tipo de estudo, trata-se de uma pesquisa do tipo mapeamento bibliográfico, também conhecida como estado do conhecimento. Esse delineamento tem como finalidade identificar, sistematizar e interpretar a produção acadêmica disponível sobre um determinado objeto de estudo, com base em fontes secundárias, como artigos científicos, dissertações e monografias. Segundo Romanowski e Ens (2006), esse tipo de estudo não pretende esgotar criticamente os conteúdos, mas oferecer uma visão panorâmica das temáticas, abordagens e lacunas presentes no campo investigado. Ferreira (2002) complementa ao afirmar que o estado do conhecimento permite visualizar o movimento das pesquisas em determinada área e contribui para o aprofundamento teórico e metodológico de estudos futuros.

O Quadro 1, apresentado na seção seguinte, sistematiza os trabalhos que compuseram o *corpus* da pesquisa, indicando título, autores, ano de publicação, tipo de produção e linha temática predominante. Já os Quadros 2 e 3 detalham as categorias de análise e as propostas didáticas identificadas. Esses instrumentos auxiliaram na construção de um panorama representativo da



produção recente sobre jogos e brincadeiras no ensino da matemática na Educação Infantil, contribuindo para refletir sobre avanços, lacunas e possibilidades formativas no campo.

A escolha por essa metodologia também se justifica pelo fato de a temática — o uso do lúdico na Educação Matemática — estar distribuída em diversas fontes acadêmicas e níveis de formação, o que requer uma análise que privilegie tanto a amplitude quanto a sistematização. A pesquisa foi desenvolvida entre junho e agosto de 2023 e teve como base a plataforma Google Acadêmico, devido à sua abrangência, acessibilidade e potencial de retorno em investigações de natureza exploratória. Embora outras bases indexadas pudessem ser consultadas, optou-se por essa ferramenta considerando o caráter introdutório do mapeamento e o foco em trabalhos que pudessem representar a produção nacional recente sobre o tema.

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: (1) textos publicados entre 2018 e 2023; (2) produções em língua portuguesa; (3) materiais classificados como artigos científicos, dissertações ou trabalhos de conclusão de curso; (4) estudos que se autodeclararam como revisões de literatura ou mapeamentos teóricos; e (5) textos que abordem o ensino da matemática na Educação Infantil com ênfase em jogos, brincadeiras, ludicidade ou recursos didáticos. Para garantir consistência na busca, utilizou-se a estratégia booleana com os descritores: “Matemática” AND “Educação Infantil” AND (“jogos” OR “brincadeiras” OR “ludicidade” OR “recursos didáticos”).

Inicialmente foram identificadas 21 produções. Após a eliminação de duplicatas, leitura dos títulos e resumos, e verificação da pertinência ao objeto de estudo, 11 trabalhos foram selecionados para compor o *corpus* final da análise. Entre eles, encontram-se quatro monografias, uma dissertação e seis artigos científicos. A predominância de monografias e trabalhos de iniciação científica, ainda que possa ser apontada como limitação, revela o interesse de pesquisadores em formação sobre a temática e evidencia a necessidade de investigações mais consolidadas no campo.

A análise dos dados foi realizada em três etapas complementares: leitura exploratória, categorização temática e síntese descritiva. A leitura exploratória permitiu a identificação das ideias centrais e da abordagem de cada texto. Em seguida, procedeu-se à análise temática, conforme Bardin (2011), que consiste em agrupar o material por núcleos de sentido recorrentes, construindo categorias emergentes a partir das regularidades identificadas. Embora o volume do *corpus* não



demandasse o uso de software específico, os dados foram organizados manualmente em quadros para facilitar a visualização dos resultados.

Análise e Discussão

O *corpus* da pesquisa foi composto por 11 trabalhos acadêmicos publicados entre 2018 e 2023, sendo seis artigos científicos, uma dissertação e quatro trabalhos de conclusão de curso. O Quadro 1 sistematiza os trabalhos que compuseram o *corpus* da pesquisa, indicando título, autores, ano de publicação, tipo de produção e linha temática predominante.



Quadro 1: Trabalhos acadêmicos que constituíram o *corpus* de análise.

ANO	AUTORES	TIPO	TÍTULO
1	2019 Vanessa Grasiele Souza	Trabalho de conclusão de curso	Os jogos como material didático nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica: uma revisão bibliográfica.
2	2019 Rogério de Melo Grillo Gilson Santos Rodrigues Eloisa Rosotti Navarro	Artigo	Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico
3	2019 Francely Aparecida dos Santos	Artigo	O currículo de Matemática, a Educação Infantil, e os materiais pedagógicos: Uma revisão de literatura
4	2019 Evellyn D. S. de Oliveira Eduardo C. Moraes	Artigo	Games em 2019? Uma revisão sistemática de literatura no uso de gamificação aplicada à educação
5	2020 Wellington Hermann Valdete dos Santos Coqueiro Patrick Silva Pacheco	Artigo	Um panorama das publicações de quatro periódicos da área de educação de matemática a respeito de jogos como recursos didáticos para o ensino de matemática
6	2020 Rosimere Cleide Souza Desidério	Dissertação	A robótica como alternativa para o ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil: revisão sistemática da literatura
7	2021 Talyta Brennda Rodrigues Soares Poliana Bonfim Santos Brunna Rodrigues Soares	Artigo	As facetas da ludicidade na educação infantil: uma revisão bibliográfica
8	2022 Micheline Silva Guirra Cardoso	Trabalho de conclusão de curso	O ensino lúdico na Educação Infantil : Revisão Bibliográfica
9	2022 Rosa Elina de Araujo Martins Wesley Lima de Andrade	Trabalho de conclusão de curso	O lúdico na Educação Infantil: Instrumento de ensino e aprendizagem
10	2023 Eduarda Medran Rangel Adrine Medran Rangel	Artigo	O lúdico no ensino de Matemática: uma revisão sobre o uso de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem
11	2023 Karla de Araújo Manerich	Trabalho de conclusão de curso	Uma revisão bibliográfica sobre a utilização de jogos didáticos no ensino de Matemática na Educação Básica

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos dados encontrados na pesquisa.



A análise teve como objetivo compreender como os jogos e as brincadeiras são discutidos na literatura acadêmica voltada ao ensino de matemática na Educação Infantil, considerando tanto os enfoques temáticos quanto às lacunas conceituais e metodológicas recorrentes nas produções.

Inicialmente, realizou-se uma caracterização geral dos estudos. Observou-se uma predominância de publicações entre os anos de 2019 e 2023, com concentração significativa nos anos de 2019 e 2020. Geograficamente, a produção está distribuída em todas as regiões do país, com maior incidência no Sudeste e Sul, especialmente nos estados de São Paulo e Paraná. Em termos de autoria, constatou-se a predominância de pesquisadoras mulheres, alinhando-se a dados já consolidados na literatura que apontam a forte presença feminina na área da Educação Infantil (Silva & Souza, 2021).

A partir da leitura exploratória e da análise temática, os trabalhos foram organizados em três eixos temáticos, definidos com base na recorrência de enfoques e na articulação com os conceitos discutidos na fundamentação teórica: (1) concepções de ludicidade e suas implicações para o ensino da matemática; (2) jogos didáticos como estratégias pedagógicas na Educação Matemática; e (3) propostas curriculares e inovação metodológica no ensino da matemática. O quadro 4 apresenta a descrição de cada eixo e os estudos que o integram.

**Quadro 2:** Eixos temáticos e trabalhos analisados.

EIXO TEMÁTICO	DESCRÍÇÃO	TRABALHOS	n
1 Concepções de ludicidade e suas implicações para o ensino da matemática	Estudos que abordam o brincar como elemento formativo no desenvolvimento infantil e na aprendizagem matemática, ainda que com uso genérico ou pouco delimitado dos conceitos de ludicidade, jogo e brincadeira.	1. O ensino lúdico na Educação Infantil: Revisão Bibliográfica (Guirra, 2022) 2. As facetas da ludicidade na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica (Soares et al., 2021) 3. O lúdico na Educação Infantil: instrumento de ensino e aprendizagem (Martins e Andrade, 2022) 4. Os jogos como material didático nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica (Souza, 2019) 5. O ensino lúdico na Educação Infantil (Cardoso, 2022)	05
2 Jogos didáticos como estratégias pedagógicas na Educação Matemática	Trabalhos que apresentam ou analisam jogos estruturados como recurso didático para o ensino de conceitos matemáticos, com ênfase em habilidades cognitivas específicas.	6. Uma revisão bibliográfica sobre a utilização de jogos didáticos no ensino de matemática na Educação Básica (Manerich, 2023) 7. O lúdico no ensino da matemática: uma revisão sobre o uso de jogos didáticos (Rangel e Rangel, 2023) 8. Um panorama das publicações de quatro periódicos da área de Educação Matemática (Hermann et al., 2020)	03
3 Propostas curriculares e inovação metodológica no ensino da matemática	Textos que abordam o currículo, o uso de tecnologias (gamificação, robótica), ou práticas pedagógicas inovadoras. Em geral, adotam uma abordagem mais instrumental ou metodológica.	9. A robótica como alternativa para o ensino e aprendizagem da matemática na Educação Infantil (Desidério, 2020) 10. Games em 2019? Uma revisão sistemática de literatura sobre gamificação aplicada à educação (Oliveira e Moraes, 2019) 11. O currículo de matemática, a Educação Infantil e os materiais pedagógicos (Santos, 2019)	03

Fonte: Elaborado pelas autoras.



O eixo temático de concepções de ludicidade e suas implicações para o ensino da matemática agrupa cinco trabalhos que discutem o brincar como componente essencial do desenvolvimento infantil e como estratégia de mediação no processo de aprendizagem matemática. Destacam-se aqui os estudos de Cardoso (2022), Martins e Andrade (2022), Soares et al. (2021), bem como Souza (2019) e Guirra (2022). Embora os textos reconheçam o valor da ludicidade, nem todos fazem distinções claras entre os conceitos de jogo, brincadeira e atividade lúdica, o que resulta em um tratamento genérico do tema.

Essa ausência de precisão conceitual já havia sido apontada por Oliveira (2012), que alerta para o risco de banalização do termo “lúdico” no discurso educacional. A articulação entre ludicidade e ensino da matemática aparece nos trabalhos como um valor pedagógico, mas nem sempre acompanhada de uma análise crítica ou fundamentada das práticas descritas. Em geral, as propostas são associadas à motivação e ao prazer em aprender, mas carecem de aprofundamento sobre os processos cognitivos envolvidos — conforme discutido por Kamii (1986), Lorenzato (2006) e Vigotski (1991).

Outro aspecto comum aos estudos deste eixo é a valorização do papel do professor como mediador das experiências lúdicas, embora poucos autores aprofundem como essa mediação ocorre na prática. Em alguns casos, observa-se uma idealização do brincar, sem considerar as condições materiais e formativas necessárias à sua efetivação no cotidiano escolar.

O segundo eixo temático reúne três trabalhos que analisam o uso de jogos estruturados como estratégia de ensino na Educação Matemática. São eles: Manerich (2023), Rangel e Rangel (2023) e Hermann et al. (2020). Esses estudos descrevem propostas como dominó, trilhas, jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e blocos lógicos, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades como contagem, comparação, seriação e raciocínio lógico.

Diferentemente dos trabalhos do eixo anterior, os textos aqui reunidos enfocam o jogo como instrumento planejado com objetivos didáticos definidos. Contudo, mesmo entre esses estudos, há fragilidades na explicitação dos fundamentos teóricos que embasam a escolha e a mediação dos jogos. Em geral, os autores apresentam os jogos como “boas práticas”, mas não articulam de forma consistente os conceitos de ludicidade, currículo e desenvolvimento infantil, conforme orientam Borin e Munari (2010), Smole et al. (2003) e Kishimoto (2010).



Apesar disso, os trabalhos contribuem ao apresentar exemplos concretos de propostas pedagógicas, o que enriquece o debate sobre a aplicabilidade do lúdico na sala de aula. A ausência de avaliações sistemáticas ou de dados empíricos sobre os efeitos dessas práticas, no entanto, limita o potencial analítico das produções.

O terceiro eixo inclui os trabalhos que abordam aspectos curriculares e metodológicos mais amplos, especialmente o uso de tecnologias e o planejamento pedagógico. Estão nessa categoria os estudos de Desidério (2020), Oliveira e Moraes (2019) e Santos (2019). Os dois primeiros exploram a robótica e a gamificação como possibilidades para tornar o ensino da matemática mais atraente e interativo, enquanto o terceiro discute a inserção da matemática nos planejamentos da Educação Infantil e o uso de materiais didáticos.

Esses trabalhos contribuem para ampliar o debate sobre inovação e currículo, mas também revelam limitações. No caso das tecnologias, por exemplo, os estudos não discutem em profundidade a adequação das ferramentas à faixa etária de 0 a 5 anos, e tendem a adotar uma abordagem instrumental, com foco no engajamento, em detrimento da reflexão crítica sobre a aprendizagem. Além disso, observa-se uma distância entre as propostas apresentadas e os marcos curriculares da Educação Infantil, como o RCNEI (1998), as DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

A escassa articulação entre currículo, formação docente e práticas lúdicas é uma fragilidade que atravessa os três eixos analisados. Mesmo nos estudos que valorizam o brincar, o currículo ainda aparece como estrutura externa e estática, e não como prática viva em diálogo com as experiências das crianças. Como apontam Oliveira e Kramer (2005), essa visão fragmentada do currículo compromete a intencionalidade educativa do brincar e reforça práticas descontextualizadas.

De forma geral, os trabalhos analisados reconhecem a importância da ludicidade, mas a tratam mais como valor do que como conceito. Poucos textos exploram a articulação entre ludicidade, jogo e aprendizagem matemática de maneira crítica e aprofundada, o que evidencia a necessidade de maior investimento teórico-metodológico nas pesquisas sobre o tema. A fragilidade na delimitação etária da Educação Infantil também se repete, com frequentes confusões entre propostas destinadas à pré-escola e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Ainda assim, as contribuições dos estudos não devem ser desconsideradas. A valorização do brincar como prática pedagógica, a diversidade de experiências descritas e o esforço em reconhecer o jogo como dispositivo formativo apontam caminhos para a qualificação das práticas educativas. Para que essas contribuições se consolidassem, seria necessário avançar na produção de referenciais teóricos mais sólidos, bem como na articulação entre teoria, prática e políticas públicas voltadas à infância.

Avanços e lacunas na produção acadêmica

Além da análise temática, foram identificadas lacunas comuns aos trabalhos, entre as quais se destaca a pouca ênfase na especificidade da Educação Infantil como etapa que atende crianças de 0 a 5 anos. Embora todos os estudos incluídos no *corpus* mencionem a Educação Infantil, muitos deles apresentam exemplos e discussões mais aplicáveis aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que evidencia uma fragilidade na delimitação do objeto de estudo. Como discutido por Oliveira e Kramer (2005), essa tendência reflete uma visão antecipatória do currículo, que desconsidera a infância como tempo próprio de experiências e de construção de saberes.

Outra limitação recorrente diz respeito à superficialidade do referencial teórico mobilizado em parte das produções. Em alguns textos, como os de Cardoso (2022) e Souza (2019), a ludicidade é tratada como “fator motivacional” ou “instrumento auxiliar”, sem aprofundamento sobre sua função epistemológica ou seu vínculo com o desenvolvimento infantil. Essa limitação foi um dos principais pontos criticados pelo revisor C e reforça a necessidade de pesquisas que articulem de forma consistente teoria e prática, conforme defendem Vigotski (1991), Elkonin (1998) e Oliveira e Nacarato (2012).

As análises também revelaram contradições entre os discursos valorizadores do lúdico e a ausência de exemplos concretos ou propostas pedagógicas fundamentadas. Em alguns casos, os autores citam jogos e brincadeiras de forma genérica, sem descrever os objetivos didáticos, a mediação do professor ou os resultados obtidos. Essa fragilidade na articulação entre teoria e prática compromete a aplicabilidade das propostas e reforça a necessidade de pesquisas empíricas que investiguem o uso efetivo do lúdico no cotidiano das instituições de Educação Infantil.



Ainda assim, os trabalhos analisados oferecem contribuições relevantes ao reconhecer o potencial do brincar para a aprendizagem matemática. A presença de propostas como o mercadinho simbólico (Kishimoto, 2010), o uso de blocos lógicos, jogos de regras e desafios rítmicos aponta para a emergência de uma concepção de ensino mais alinhada aos direitos de aprendizagem e às práticas integradoras preconizadas pela BNCC (2017) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009).

A leitura crítica do *corpus*, portanto, permitiu identificar tanto avanços quanto lacunas na produção acadêmica sobre o tema. Os avanços estão na valorização do lúdico como eixo formativo e na incorporação de propostas criativas nos planejamentos. Já as lacunas dizem respeito à fundamentação conceitual frágil, à ausência de delimitação etária precisa e à escassa articulação entre ludicidade, currículo e prática docente. Tais constatações reforçam a urgência de se pensar a formação de professores de Educação Infantil não apenas como domínio técnico, mas como construção teórico-prática, sensível às singularidades da infância e ao papel do brincar na constituição do pensamento matemático.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica brasileira, entre 2018 e 2023, sobre o uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática na Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa e do delineamento metodológico do tipo mapeamento bibliográfico, foram selecionados 11 trabalhos que compuseram o *corpus* da pesquisa. A análise temática dos textos permitiu organizá-los em três eixos: (1) concepções de ludicidade e suas implicações para o ensino da matemática; (2) jogos didáticos como estratégias pedagógicas; e (3) propostas curriculares e inovação metodológica.

De modo geral, os trabalhos analisados reconhecem a importância da ludicidade na aprendizagem matemática, mas tendem a tratar o brincar mais como valor do que como conceito. Em grande parte das produções, a ludicidade é abordada de forma genérica, sem distinções claras entre jogo, brincadeira e atividade espontânea, o que compromete a intencionalidade pedagógica das propostas. Além disso, observou-se a ausência de uma delimitação precisa da Educação Infantil como etapa voltada a crianças de 0 a 5 anos, sendo frequentes os



deslocamentos conceituais para práticas mais apropriadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outra limitação recorrente refere-se à fragilidade dos referenciais teóricos utilizados. Muitos estudos carecem de articulação entre os conceitos de infância, desenvolvimento e matemática, e apresentam poucos diálogos com autores consolidados no campo da Educação Matemática e da Psicologia do Desenvolvimento, como Vigotski, Elkonin, Smole, Kishimoto e Borin. Em consequência, a distância entre discurso e prática permanece, com propostas pedagógicas pouco fundamentadas e escassos exemplos de mediação docente.

Apesar dessas lacunas, a análise do *corpus* revelou contribuições significativas, especialmente no reconhecimento do brincar como linguagem legítima da infância e na apresentação de experiências criativas para o ensino da matemática. Entre as propostas destacam-se a brincadeira do mercadinho simbólico, que permite explorar operações de adição, subtração e relações de valor; o uso de blocos lógicos e peças de encaixe para trabalhar classificação, seriação e propriedades geométricas; jogos de regras como trilhas, bingo e dominó, que favorecem o raciocínio lógico; e atividades rítmicas que associam movimento corporal à contagem e à percepção de padrões.

Essas práticas, quando mediadas com intencionalidade e integradas ao currículo, demonstram que é possível promover uma aprendizagem matemática significativa e sensível às singularidades da infância. No entanto, para que essas experiências deixem de ser pontuais e ganhem consistência nas instituições de Educação Infantil, é necessário avançar na formação teórico-prática dos professores, na qualificação dos projetos pedagógicos e na valorização de uma cultura docente que reconheça o brincar como caminho legítimo de construção do conhecimento.

Espera-se que este mapeamento contribua para fomentar novas investigações sobre o tema, com aprofundamento conceitual, delimitação metodológica rigorosa e foco na realidade da Educação Infantil. A produção acadêmica precisa não apenas ampliar seu repertório, mas também sustentar práticas que façam da matemática, desde os primeiros anos escolares, uma linguagem viva, corporal, simbólica e profundamente humana.



Referências Bibliográficas

- Araújo, E. S. (2010). Matemática e infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. *Zetetiké*, 18(33).
- Barros, M. (2003). *Memórias inventadas: a infância*. Planeta.
- Borin, J., & Munari, A. C. (2010). Ensino e aprendizagem da matemática na Educação Infantil. In S. G. Pimenta (Org.), *Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. xx–xx). Cortez.
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e Cultura*. Cortez.
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. Pioneira Thomson.
- Brougère, G. (2015). A Criança e a Cultura Lúdica. In: Kishimoto, Tizuko Morschida (Org.). *O brincar e suas teorias*. Pioneira.
- Cardoso, M. S. G. (2022). *O ensino lúdico na educação infantil: Revisão bibliográfica* (Trabalho de Conclusão de Curso, Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana).
- Côco, D. (2019). Revisão de literatura na área de ensino de Humanidades. *Atas Investigações Qualitativa em Educação*, 1, 437–447.
- Craidy, C. A., & Kaercher, G. P. (2001). *Educação infantil: muitos olhares*. Artmed.
- Dahm, F. (2012). *Blocos lógicos no ensino de matemática: Experiências de professores nos anos 1970* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. Martins Fontes.
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, 23(79), 257–272.
- Ferreira, N. S. A. (2021). Pesquisas intituladas Estado da Arte. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (Revin)*, 2(021014), 1–23.
- Freitas, K. (2021). Blocos lógicos: o que são, para que servem e atividades para Educação Infantil. *Educlub*.<https://www.educlub.com.br/blocos-logicos-o-que-sao-para-que-servem-e-atividades-para-e>
- Hermann, W., Coqueiro, V. S., & Pacheco, P. S. (2020). Um panorama das publicações de quatro periódicos da área de educação de matemática a respeito de jogos como recursos



- didáticos para o ensino de matemática. *Research, Society and Development*, 9(10), 1–21.
<https://www.researchgate.net/publication/346214536>
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- INEP. (2004). *O desafio de uma educação de qualidade para todos: Educação no Brasil – 1990-2000*. Brasília: INEP.
- INEP. (2023). *Divulgados os resultados do Pisa 2022*. Brasília: INEP.
- Kamii, C. (1986). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Papirus.
- Kishimoto, T. M. (2008). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte.
- Lorenzato, S. (2006). *O que é mesmo que a criança aprende em matemática?* Autores Associados.
- LUDICIDADE. (2019). In: Dicio, *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus.
<https://www.dicio.com.br/ludicidade/>
- Luckesi, C. (2014). Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, 3(2), 13-23.
- Luckesi, C (2002). Ludicidade e atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, p. 22-60.
- Manerich, K. A. (2023). *Uma revisão bibliográfica sobre a utilização de jogos didáticos no ensino de matemática na educação básica*.
- Martins, R. E. A., & Andrade, W. L. (2022). *O lúdico na educação infantil: Instrumento de ensino e aprendizagem* (Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal Goiano).
- Minayo, M. C. S. (2002). (Org.). *Pesquisa social*. Vozes.
- Oliveira, M. K., & Kramer, S. (2005). (Orgs.). *Infância e educação: Fundamentos e métodos*. Papirus.
- Oliveira, Z. M. R. (2012). Educação Infantil e práticas pedagógicas: contribuições para uma abordagem crítica e significativa do brincar. *Cadernos CEDES*, 32(87), 67–80.



- Oliveira, Z. M. R., & Nacarato, A. M. (2012). *Matemática na Educação Infantil: Possibilidades de formação e prática docente*. Papirus.
- Pereira, F. A. (2017). *Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária: desafios e possibilidades*. SIBI/UFBA/Faculdade de Educação– Biblioteca Anísio Teixeira.
- Rangel, E. M., & Rangel, A. M. (2023). O lúdico no ensino de matemática: uma revisão sobre o uso de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem. *Educação, Ciência e Saúde*, 1–9.
- Rizzo, G. (2006). *Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento*. Bertrand Brasil.
- Romanowski, J. P. (2002). *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. *Diálogo Educacional*, 6(19), 37–50.
- Santos, F. A. dos. (2019). O currículo de matemática, a Educação Infantil e os materiais pedagógicos: uma revisão de literatura. *Revista Panorâmica*, 28, 81–99.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.) [Kindle Edition]. Cortez Editora.
- Smole, K., Diniz, M. I., & Cândido, P. (2003). *Matemática na Educação Infantil: Refletindo sobre a prática*. Artmed.
- Smole, K., & Diniz, M. I. (2001). *Matemática na vida e na escola*. Artmed.
- Soares, T. B. R., Santos, P. B., & Soares, B. R. (2021). As facetas da ludicidade na educação infantil: uma revisão bibliográfica. *Research, Society and Development*, 10(15), 1–10.
- Souza, V. G. (2019). *Os jogos como material didático nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica: Uma revisão bibliográfica* (Monografia de Especialização, Universidade Federal de Ouro Preto).
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vosgerau, D., & Romanowski, J. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14, 165.
- Wajskop, G. (2007). *Brincar na pré-escola*. Cortez.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed.