

O percurso do uso do Lúdico na Educação Formal ao longo da história

The path of the Ludic Use in Formal Education throughout the history

El curso del uso del Lúdico en la Educación Formal a lo largo de la historia

Mariane Grando Ferreira¹

Dulce Maria Strieder²

Resumo

Este artigo, de cunho bibliográfico, objetivou discorrer sobre o histórico da inserção e uso do lúdico na educação formal. Também expõe sobre o significado do termo lúdico, ludicidade e atividade lúdica, partindo do pressuposto de certo grau de dubiedade na conceitualização dos termos e de sua aplicabilidade. Como resultados, incute-se que o lúdico é um recurso de manifestação histórica do ser humano, utilizado na educação de diferentes maneiras, desde o início da humanidade. Aborda-se a ludicidade como o sentimento, a emoção positiva que o sujeito tem ao entrar em contato com o recurso lúdico e isso nos permite suscitar que nem toda atividade é lúdica, dependendo da emoção e sentimentos do sujeito. Dessa maneira, considera-se a importância de novos estudos frente aos temas lúdico, ludicidade e atividade lúdica, na perspectiva de atuar intensamente na superação da ideia restritiva desses temas como sinônimos de jogo, brinquedo e brincadeira.

Palavras-chave: Lúdico; Histórico; Conceitualização; Educação.

Abstract

This article, of bibliographical purpose, aimed to discuss about the insertion and use of ludic in formal education. It also exposes about the meaning of the term ludic, ludicity and ludic activity, based on the assumption of a certain degree of dubiousness in the concept of its terms and its applicability. As a result, it is instilled that the ludic is a resource of historical manifestation of the human being, used in education in different ways, since the beginning of humanity. Ludicity is approached as a feeling, the positive emotion that the subject has when coming into contact with the ludic resource and this allows us to show that not every activity is ludic, it depends on the emotion and feelings of the subject. In this way, it is considered the importance of new studies regarding the ludic themes, ludicity and ludic activity, in the perspective of acting intensely in overcoming the restrictive idea of these themes as synonyms of games, toys and playfulness.

Keywords: Ludic; Historical; Concept; Education.

Resumen

Este artículo bibliográfico tiene como objetivo discutir la historia de la inserción y uso del lúdico en la educación formal. También se expone sobre el significado del término lúdico, ludicidad y actividad lúdica, partiendo del supuesto de cierto grado de duda en la conceptualización de los términos y su aplicabilidad. Como resultado, se inculca que lo lúdico es un recurso de manifestación histórica del ser humano, utilizado en la educación de diferentes formas, desde los inicios de la humanidad. Se aborda la ludicidad como un sentimiento, la emoción positiva que tiene el sujeto al entrar en contacto con el recurso lúdico

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR – Brasil. E-mail: mariane.ferreira@unioeste.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0298-8660>.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR – Brasil. E-mail: dulce.strieder@unioeste.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-6664>.

y esto nos permite evidenciar que no toda actividad es lúdica, dependiendo de la emoción y sentimientos del sujeto. De esta forma, se considera la importancia de nuevos estudios sobre los temas lúdicos, ludicidad y actividad lúdica, en la perspectiva de actuar intensamente en la superación de la idea restrictiva de estos temas como sinónimos de juego, juguete y broma.

Palabras llave: Lúdico; Histórico; conceptualización; Educación.

Introdução

O uso do lúdico no campo educacional é de suma importância e necessidade, fortalecendo a visão de ensino pela mediação do professor, e o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, distanciando-se de uma prática voltada para a tendência tradicional.

No contexto da relevância do tema, é necessário atuar na formação docente, em que chama a atenção a abordagem limitada, a partir de diferentes referenciais, do lúdico, que o conceitualizam como jogo, brinquedo e brincadeira, além de haver certo grau de confusão na explicitação dos termos ludicidade e atividade lúdica.

Nesse sentido, propõe-se uma reflexão acerca dos termos, com base em Piaget (1978), Rousseau (1979), Vigotsky (1998; 2014), Froebel (2001), Luckesi (2005), Huizinga (2017), entre outros, a partir das quais é possível avançar para outros sentidos do significado lúdico, muito além do jogo, brinquedo e brincadeira.

A intencionalidade mais ampla é de que a imersão nesse campo de discussões remeta para a constituição de diferentes percepções e, por consequência, impregne novos modelos de atuação que considerem o lúdico um aliado dos processos de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Este artigo emerge de uma dissertação de mestrado, embasada em pesquisa qualitativa. Com relação a este tipo de pesquisa, apoiamos-nos em Marconi e Lakatos (2010), sobre a qual explicam que é dividida em dois períodos, a saber, na pesquisa e na interpretação de dados. Além disso, “[...] Não se admite regras precisas, como problemas, hipóteses e variáveis antecipadas, e as teorias aplicáveis deverão ser empregadas no decorrer da investigação” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 271).

Por esse prisma, pesquisamos diferentes autores do campo educacional que abordam a temática do lúdico, ludicidade e atividade lúdica e interpretamos os dados obtidos pela leitura de seus trabalhos. Revela-se, assim, também o caráter bibliográfico da pesquisa. Vários autores são utilizados para fundamentar as discussões e apontamentos que realizamos sobre a temática, sendo o histórico do lúdico e seu significado, bem como as diferenciações entre lúdico, ludicidade e atividade lúdica. Severino (2007) informa que uma pesquisa bibliográfica é quando utilizamos o

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a

serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Além disso, apoiamo-nos, principalmente, em autores como Huizinga (2017), para a definição do termo lúdico; em Luckesi (2014), para a definição de ludicidade; e em Maluf (2014), para a definição de atividade lúdica. No que corresponde ao histórico do lúdico e seu uso no campo da educação formal, utilizamos diferentes autores, que foram supracitados na introdução deste artigo.

1 Lúdico, Ludicidade e Atividades Lúdicas

Os termos “lúdico”, “ludicidade” e “atividades lúdicas” estão presentes no discurso educacional, sendo adotados em diálogos entre educadores, espaços virtuais de discussão sobre a educação e, também, em inúmeras produções acadêmicas publicadas.

Entretanto, muitos dos discursos e escritos acabam explicitando pouco os conceitos ou o fazem de forma superficial.

O emprego das terminologias e dos significados de ludicidade, lúdico e atividade lúdica oscilam e, por vezes, tornam-se sobrepostos, como em Rosamilha (1982, p. 112): “[...] se os jogos, brincadeiras e as atividades lúdicas [...]”, ou em Rau (2013, p. 26): “Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como recurso pedagógico [...]”.

Também Cadorin e Morandini (2014, p. 2) afirmam inicialmente que “O lúdico não se refere apenas ao brincar, jogar e ao movimento espontâneo” e, depois, explanam: “A palavra lúdico origina-se do latim ludos que significa brincar. Nesta atividade estão incluídos os jogos, divertimentos, brinquedos e movimentos espontâneos” (CADORIN; MORANDINI, 2014, p. 3).

Os breves exemplos indicam que, ao passo que nos aproximamos da literatura que aborda a manifestação lúdica na educação, divergências nos significados são encontrados.

Nesse ângulo, Marinho (2004) contribui com a ideia de que há dificuldades para conceituar a manifestação lúdica. O autor salienta que diferentes referenciais se baseiam em obras e dicionários, a fim de definir conceitos precisos, mas nem sempre alcançam sucesso.

Um exemplo que Marinho (2004) apresenta é o de que, nos dicionários da Língua Portuguesa, os verbetes em relação ao significado da manifestação lúdica bloqueiam sua abrangência, pois esta pode significar o simbólico pelas experiências subjetivas, nas interpretações racionais, nos comportamentos e na intencionalidade humana.

Leal e D’Ávila (2013) também apontam que ludicidade e atividades lúdicas, por exemplo, são compreendidas, por muitos, de maneira frágil, como um mesmo conceito. Nesse passo, compreendemos que o lúdico, a ludicidade e a atividade lúdica são termos que diferem, quando discutimos o seu significado, porém, complementam-se, quando trabalhados de maneira consistente.

Com relação ao lúdico, apoiamo-nos no clássico *Homo Ludens*, de Huizinga (2017), principal referência elencada, por nós, para explicar esse termo. É usual, quando se pensa

no significado do que é lúdico, que a palavra jogo venha à nossa mente. Porém, acerca do que é o jogo, Huizinga (2017) indica:

Ao falarmos de jogo como algo que todos conhecem e ao procurarmos analisar ou definir a idéia que essa palavra exprime, precisamos ter sempre presente que essa noção é definida e talvez até limitada pela palavra que usamos para exprimi-la (HUIZINGA, 2017, p. 33).

Desse modo, Huizinga (2017) salienta que, em várias culturas, a palavra jogo é definida com diferentes significados. No grego, o termo “inda” significa os jogos infantis de bola, corda, arremesso e reizinho. E a palavra brincar e brinquedo são referenciadas com outro termo. Na cultura sacristã, o termo “Kridati” se refere aos jogos de que os animais, as crianças e os adultos participam.

Na cultura germânica, o termo “divyati” retrata, como jogo, os jogos que são de azar e de trocas, a brincadeira, a contação de piadas. Já o termo “Nrt”, na cultura germânica, significa a dança, o teatro dramático. Na cultura japonesa, o termo “Asobu” significa todos os sentidos de jogo, a diversão, a recreação, o passatempo, entre outros (HUIZINGA, 2017).

Na cultura árabe, o termo “la’iba” significa o jogo de uma forma geral, trocas e o envolvimento entre as pessoas. No inglês, o termo “play” significa jogo, jogar, movimentos rápidos, gestos, aperto de mão, bater palmas, tocar instrumentos, fazer exercícios físicos (HUIZINGA, 2017).

A única língua que se refere à palavra jogo com a terminologia “Ludus” é o Latim, da qual deriva a Língua Portuguesa. Mediante isso, o autor explana que o termo “[...] Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...]” (HUIZINGA, 2017, p. 10).

Por esse fato, Huizinga (2017), ao indicar que, nas línguas das variadas culturas, a palavra jogo assume significado específico e distinto, retrata que essa palavra não é apta a definições exatas, seja por “[...] definições lógicas, biológicas ou estéticas” (HUIZINGA, 2017, p. 10).

Congruente a isso, Huizinga (2017), ao discutir sobre o lúdico na sociedade, explana que este é uma manifestação histórica do ser humano e, portanto, indica que o lúdico, quando utilizado, tem como essência o fato de que “[...] há alguma coisa em jogo [...]” (HUIZINGA, 2017, p. 57).

Nesse passo, explica de forma enfática o que seria “algo estar em jogo”. Nas antigas sociedades, o primeiro instrumento que se chamou de jogo e com o qual o homem teve contato foi a linguagem.

Dessa maneira, o jogo das palavras é instaurado, contribuindo para que os homens brincassem com ela na designação das coisas. Outra forma seria o jogo do mito, que se manifestava na contação dos fenômenos passados, fazendo referência ao divino (HUIZINGA, 2017).

Huizinga (2017) também explicita que outra forma de jogo seriam as corridas, as representações nos espetáculos, a dança, a música, torneios, entre outros. Por esse pressuposto, o autor conceitua que o:

[...] jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o culto e o jogo, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc.; têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2017, p. 13).

A partir desse entendimento, o jogo é manifestado pelas suas variadas formas, mas contempla regras e um espaço limitado para sua vivência, independentemente da atividade que se estabelece (HUIZINGA, 2017).

Huizinga (2017) elenca também que o ‘algo estar em jogo’ tem duas características: a de lutar por algo ou representar algo. No representar, designa um exemplo de que uma criança, ao representar algo brincando, está jogando em fingir de ser algum personagem. Já no lutar, cita um exemplo das sociedades primitivas, que, ao invocarem o sagrado, ‘algo estava em jogo’, isto é, lutar para que algo se concretizasse.

Outra forma de ver o jogar como uma forma de luta ocorre na cultura chinesa, em que os jogos da dança e da música tinham como objetivo lutar para que a natureza protegesse o homem (HUIZINGA, 2017).

Assim, sustentados no que Huizinga (2017) apresenta, consideramos nesta pesquisa que o lúdico significa a ‘manifestação histórica do ser humano’ por meio de diferentes recursos, como jogos, brincadeiras, contação de histórias, dança, música, desenho, teatro, esporte, entre outros.

Considerando isso, diversificados recursos lúdicos podem ser utilizados no ensino e aprendizagem, pois são parte da manifestação histórica do ser humano e, quando utilizados em diferentes contextos e com finalidades claras, ‘algo’ como vivência da aprendizagem dos conteúdos de maneira prazerosa, criativa, investigativa, imaginativa, com diálogo e interação, estará em jogo.

Tais recursos lúdicos podem ser: os jogos (de tabuleiro, cartas, peças, virtuais), os brinquedos, as brincadeiras, o uso do corpo (dança, ginástica, esportes, lutas, entre outros), a música, o canto, o teatro (dramatizações), a pintura, o desenho, a experimentação de cunho investigativo, pesquisas (em sites, livros, revistas, com pessoas), uso de textos de diferentes gêneros discursivos e que no trabalho tenham a finalidade de contação de histórias, criação e dramatização (poemas, poesia charge, histórias em quadrinhos, tirinhas), uso das tecnologias (computadores, celulares, tablets, entre outras), vídeos (filmes, documentários, desenhos, entre outros), o recorte e cole, visitas em espaços não formais, exposições, confecções, entre outros.

Os recursos lúdicos no ambiente escolar contemplam a finalidade de melhorar o ensino, contribuindo para uma aprendizagem mais motivadora, criativa e interativa. Perante isso, compreendemos que a ludicidade poderá ser vivenciada no contato com o uso desses recursos lúdicos.

A definição de ludicidade é abordada por Mineiro e D’Ávila (2019), indicando que seu significado é associado, no senso comum, à terminologia “jogo”. Os autores, ao

realizarem uma pesquisa com pós-graduandos em educação de uma universidade, discutiram e apresentaram aos alunos aspectos conceituais de ludicidade.

Após isso, em uma entrevista realizada, indicaram que foi perceptível a mudança de pensamento sobre a terminologia ludicidade. Desse modo, suscitaram que

[...] um colaborador expôs ter passado pelo processo de ressignificação do conceito de ludicidade, precisando desconstruir o conceito que trazia desde sua graduação após leitura e discussões advindas [...] (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019, p. 9).

Assim, apontam a fala do entrevistado:

[...] Conheci a ludicidade como sinônima de atividades lúdicas através de brincadeiras, jogos, e atividades educativas; sendo algo exterior ao sujeito [...] Ideia já desconstruída [...] [para] a acepção da ludicidade como uma vivência interna do sujeito [...] (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019, p. 9).

Amparados nos autores, concordamos que a ludicidade é um estado interno do sujeito, sendo essencial reconstruir seu significado na comunidade escolar que, muitas vezes, pela “[...] ingenuidade, desconhecimento, falta de formação adequada ou por opção intencional [...]” (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019, p. 13), considera o termo ludicidade como uma ferramenta.

Leal e D'Ávila (2013) explanam que a ludicidade pode ser elencada em três pontos: pela vivência das relações oriundas da cultura e dos atos sociais; é “[...] um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo [...]” (LEAL; D'ÁVILA, 2013, p. 51); é essencial no processo formativo.

Aguiar, Vieira e Maia (2018) também contribuem para a compreensão de que a ludicidade seja o processo da vivência interna do sujeito. Sendo assim, ela estimulará “[...] a imaginação e as múltiplas linguagens do ser humano” (AGUIAR; VIEIRA; MAIA, 2018, p. 4). Além disso, Pereira (2015) esclarece que a ludicidade fomenta a expansão da cognitividade, da afetividade, da motricidade, da construção das relações, com o objetivo de trabalhar a corporeidade do ser humano (PEREIRA, 2015).

Nessa perspectiva, a criança, vivenciando a ludicidade em atividades propostas com recursos lúdicos, conseguirá “[...] interagir melhor com suas emoções, com seu próprio corpo, com situações inesperadas e tomar iniciativas que favorecem sua autonomia” (PEREIRA, 2015, p. 700).

Diante disso, a ludicidade atuará como reforço positivo, evidenciando os sentimentos que são bons, e contribuirá no desenvolvimento da comunicação, da expressão, da autoestima e da criatividade (ROLOFF, 2016).

Todavia, a ludicidade só ocorrerá com o rompimento da “[...] dicotomia existente entre a mente e o corpo, o consciente e o inconsciente, a matéria e o espírito, o sentir, o pensar e o agir, reconhecendo, assim, a importância da intuição, do imaginário, da emoção e da sensibilidade [...]” (MORAES, 2014, p. 66). E se portar como um

[...] fenômeno subjetivo que permite ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação. Essa plenitude é resultado da entrega, do momento de

absorção, da liberdade combinada com o comprometimento do indivíduo. O que importa é o significado que tem para ele a atividade que está se propondo a realizar (ALBUQUERQUE, 2012, p. 29).

Mediante a contribuição dos autores, e conforme Luckesi (2015), a ludicidade é uma experiência interna do ser humano (LUCKESI, 2015). Desse modo, por ser um estado interno, ela se manifesta em qualquer atividade que, conforme aponta o autor, “[...] faça os nossos olhos brilharem” (LUCKESI, 2014, p. 18). Mediante isso, “[...] a ludicidade não pode ser julgada de fora, mas só de dentro de si mesmo” (LUCKESI, 2014, p. 19).

Ao retratar sobre a conceitualização “qualquer atividade”, é no sentido de que variadas atividades com diferentes recursos lúdicos propostas no ambiente escolar para o estudo dos conteúdos são fonte de potencial vivência de ludicidade, e não que todas as atividades realizadas dentro e fora do ambiente escolar proporcionarão a vivência da ludicidade.

Não são todos os jogos, todas as brincadeiras, todos os brinquedos, toda a experimentação, ou todo o uso de tecnologias, entre outros recursos lúdicos, que, aplicados em uma atividade, levarão à vivência da ludicidade ou que, ao levar a tal vivência, isso ocorrerá de maneira uniforme para todos os participantes.

Nesse sentido, consideramos que a ludicidade se associa às emoções positivas de motivação, alegria, interesse, estímulo da criatividade, reflexão, autonomia, entre outras que o sujeito sente, e que leva ao desenvolvimento de habilidades quando realiza uma atividade com um recurso lúdico.

Assim, uma atividade só poderá ser denominada atividade lúdica se ela envolver um ou mais recursos lúdicos e se o sujeito que está em contato com este vivenciar a ludicidade. Nesse seguimento, muitas atividades podem não ser lúdicas, dependendo do sentimento que o sujeito que participa tem (LUCKESI, 2014).

Reforçamos, então, que nem toda atividade que é composta por um recurso lúdico contribuirá para que o aluno vivencie a ludicidade. Nem todo aluno, por exemplo, tem afinidades com atividades como: jogos, brinquedos, brincadeiras, música, dança, teatro, pintura, desenho, entre outros recursos que consideramos lúdicos.

Dessa maneira, suscitamos que o fato de os recursos lúdicos que consideramos serem potenciais de ludicidade são válidos, mas nem sempre vão atrair determinada criança.

Nesse prisma, ao abordarmos que nem toda atividade é lúdica, será neste sentido, em afastamento à ideia de que há recursos lúdicos que não podem ser inseridos em atividades, pois, em nossa compreensão, todos os recursos que explicitamos ser lúdicos podem e devem ser inseridos em atividades para o estudo dos conteúdos.

As atividades lúdicas provêm da ação que a ludicidade proporcionará, isto é:

[...] as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, pensamento e sentimento, ou seja, o sentir/pensar/agir. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza (MORAES, 2014, p. 62).

Por essa perspectiva, além do posicionamento de Luckesi (2014) e de Moraes (2014), concordamos também com Almeida e Shigunov (2000) e Maluf (2014), que expõem as características de uma atividade lúdica, que se associam ao que já fora explicitado anteriormente.

Almeida e Shigunov (2000) afirmam que uma atividade só será lúdica se estiver atrelada ao desenvolvimento da criança. Maluf (2014, p. 21) explana que “São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento”.

Para a autora, a criança que participa das atividades lúdicas compreende novos conhecimentos e desenvolve habilidades e isso faz com que se gere “[...] forte interesse em aprender e garantindo o prazer” (MALUF, 2014, p. 21).

Maluf (2014) elenca benefícios que as atividades lúdicas propiciam: “[...] Assimilação de valores; Aquisição de comportamentos; Desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento; Aprimoramento de habilidades; Socialização” (MALUF, 2014, p. 23).

A autora vai ao encontro do que já suscitamos, de que as atividades lúdicas podem ser compostas por diferentes recursos lúdicos, como o desenho, a brincadeira, o jogo, a dança, a construção coletiva, a leitura, o uso de softwares, passeios, dramatização (teatro), canto, uso de fantoches, entre outros (MALUF, 2014).

Frente a tais delineamentos, compreende-se que o lúdico se refere a diferentes recursos da manifestação histórica do ser humano e que, posto em uma atividade, poderá ser potencial para a vivência da ludicidade.

A ludicidade é o estado de sentimentos positivos frente ao uso dos recursos lúdicos, desenvolvendo habilidades necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Congruentes a isso, só podemos denominar uma atividade como atividade lúdica se houver, na utilização do recurso lúdico, a vivência da ludicidade.

Figura 1. Passos que, segundo Ferreira (2021), tornam uma atividade lúdica.



Fonte: Ferreira (2021).

2 A Presença do lúdico ao longo da história da Educação Formal

As civilizações primitivas atrelavam o elemento lúdico à sua rotina, em que os jogos estavam presentes (SOUZA, 1996). Cintra, Proença e Jesuino (2010) esclarecem que, na

sociedade primitiva, “[...] as crianças aprendiam por meio da imitação nas atividades cotidianas” (CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010, p. 228).

Ainda na sociedade primitiva, a educação para as crianças era tomada como fundamental e seu aprendizado era baseado na ancestralidade, sua aprendizagem acontecia pela prática, ou seja, para aprender a nadar, ela nadava; para caçar, aprendia a utilizar o arco (CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010).

Os povos Egípcios e os Maias também utilizavam o lúdico por meio de jogos na educação (SOUZA, 1996). Os gregos eram aficionados por educação, e seu grande educador foi Platão (POSTMANN, 1999). Nas escolas gregas, o lúdico aparece nas atividades de música, dança, ginástica, prática do nado, que eram exercidas pelos alunos (MANACORDA, 2010).

Todavia, mesmo que os gregos tivessem em sua educação o ideal da vivência de atividades que utilizavam recursos lúdicos, essa cultura pouco se preocupava com a infância, assim, “[...] a preocupação grega com a escola não deve ser entendida como se a sua concepção de infância fosse equivalente à nossa” (POSTMANN, 1999, p. 21). Isto é, a criança era tratada como um adulto em miniatura.

Em Roma, a educação da criança era realizada em berço familiar. Pertencia às mães o ensino da fala e da escrita, bem como a utilização de brincadeiras (MANACORDA, 2010).

Na sociedade Romana, foi efetivada a lei 394, que proibia o infanticídio, uma prática comum em tempos passados. Com essa lei, aponta-se a noção de que as crianças “[...] necessitam de proteção e cuidados, de escolarização e de estar a salvo dos segredos dos adultos” (POSTMANN, 1999, p. 24).

A partir das ideias de educação de Quintiliano, que prezava pelo ensino de línguas, literatura, ciências naturais, matemática, as atividades de música e de educação física também eram vivenciadas (MANACORDA, 2010).

Antes da ascensão da Idade Média, com as invasões bárbaras e a queda do Império Romano, período denominado “Idade das Trevas”, todo progresso sobre a infância e sua associação com a necessidade de escolarização, até então conquistado, retrocede (POSTMANN, 1999), inclusive o uso do lúdico.

Na Idade Média, a infância acabava aos sete anos de idade, sob justificativa da Igreja Católica Apostólica Romana, que argumentava que nesta idade “[...] se passava a conhecer a diferença do certo e o errado, a idade da razão” (POSTMANN, 1999, p. 28).

Postmann (1999) indica que, na Idade Média, não havia “[...] nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMANN, 1999, p. 29).

É válido indicar que, na sociedade periférica da Idade Média, as crianças conviviam com os adultos, participavam de festas vulgares, com o consumo de bebidas, com a falta de educação e alfabetização (POSTMANN, 1999).

Assim, ressalta-se que quem detinha o acesso à educação era a nobreza e o clero. Todavia, também no período da Idade Média, São Tomás de Aquino se destaca como

educador e em seus fundamentos apresentava a necessidade do lúdico, apontado como o brincar.

São Tomás de Aquino relacionava suas ações aos preceitos do criador, ou seja, baseava-se em passagens bíblicas, como no livro de Eclesiastes, capítulo 32, versículos 15-16, que diz: “[...] corre para tua casa, e lá recolhe-te e brinca e realiza tuas concepções [...]”. Nessa perspectiva, São Tomás de Aquino aponta que, além de trilhar os preceitos de Deus, o homem deve ter o repouso do corpo para restaurar suas forças, e necessita do repouso da alma, vivenciada pela brincadeira. (LAUAND, 2006).

São Tomás de Aquino também dizia que o ensino não pode ser desagradável e tedioso, pois isso dificulta a aprendizagem, gera infelicidade pessoal e nas relações humanas: “[...] Ninguém aguenta, um dia sequer, uma pessoa aborrecida e desagradável” (LAUAND, 2006, p. 8).

Ainda no período Medieval, outros educadores se preocuparam com uma educação baseada no lúdico. Lauand (2006) destaca Alcuíno, Petrus Alfonsus, Rosvita de Gandersheim e D. Alfonso X, o Sábio. Segundo Lauand (2006), Alcuíno era o homem mais culto do período em que viveu. Ensinava a partir de elementos lúdicos, como adivinhas, charadas e anedotas, e escreveu ao imperador da época, Carlos Magno, que se devia ensinar por meio da diversão.

Além disso, nas escolas monásticas, que já existiam no período em que Alcuíno viveu, utilizava-se o lúdico com o argumento de que este estimulava a inteligência da juventude. Assim, elementos lúdicos, como adivinhas, eram utilizados nas atividades de matemática (LAUAND, 2006).

Rosvita de Gandersheim, em meados do ano 1000, no mosteiro beneditino, reintegra o teatro na formação educacional das monjas que ali se alocavam. Na disciplina de matemática, utilizava a atividade teatral, suscitando a ludicidade que era vivenciada com a ascensão das emoções pelo drama e comédia (LAUAND, 2006).

Petrus Alfonsus também utilizava o lúdico, em meados do ano de 1100. Segundo Lauand (2006), Alfonsus incluiu o lúdico na disciplina que ministrava para a formação do clero nas escolas monásticas, empregando o trabalho com anedotas.

Por último, podemos citar D. Alfonso X, o Sábio, que, ao escrever seu livro sobre xadrez, retrata que Deus deseja que o homem tenha plenitude de alegria para que suporte as mazelas da vida. Nesse passo, os usos dos jogos seriam benéficos para o homem (LAUAND, 2006).

Concorda-se com as palavras de Lauand (2006), que, ao abordar esses educadores da Idade Média, enfatiza que eles tinham um objetivo em comum, ou seja, o uso do elemento lúdico na educação, seja pelas charadas, pelo teatro, pelo jogo e/ou pelas anedotas.

Cintra, Proença e Jesuíno (2010) aludem que a centralidade da educação só floresceu com

[...] o movimento do *humanismo*, marcado pelo período do Renascimento, por volta dos séculos XV e XVI, [que] procurava romper com as concepções dominantes na Idade Média, procurando formar uma nova imagem do homem e da cultura. Surgiu a

preocupação com a educação, acarretando no surgimento de instituições de escolas modernas (CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010, p. 231).

As concepções do Renascimento voltadas para a criança não mudaram de fato a forma de tratá-las, até que pensadores como Comênius, Rousseau, Pestalozzi, entre outros, começaram a realizar e a propagar seus estudos voltados para a educação com foco também no desenvolvimento infantil e psicológico (QUEIROZ, 2009; CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010).

No século XVIII, com a ascensão da Revolução Industrial, Marx e Engels (2004), na obra *Textos sobre Educação e Ensino*, analisaram o papel da criança neste período. Segundo os autores, as crianças eram apenas deixadas por três horas na escola e o patrão tinha domínio sobre elas (CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010).

Nesse passo, podemos imaginar as situações subalternas que a infância passou neste período da Revolução Industrial, e nos questionarmos se havia atividades que se abasteciam do uso do lúdico e vivenciavam a experiência interna da ludicidade. Com base em educadores como Rousseau, cujas ideias foram expandidas por Pestalozzi, Froebel e Montessori, no século XIX, a partir de movimentos reformistas liberais:

[...] evidencia[-se] o aparecimento de novas abordagens pedagógicas, pautadas no desenvolvimento, conjunto de corpo, alma e espírito, da importância da centralização do aluno em seu temperamento, talento e capacidades e na criação de recursos e metodologias. Destacam-se dentre eles: o caráter lúdico, como fator de aprendizagem e a criação de recursos sistematizados que estimulassem a expressividade das crianças (MOREIRA; SCHWARTZ, 2009, p. 207).

Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 1712. O pensador aprendeu o ofício de gravação e da música. No que se refere às suas ideias pedagógicas, tudo começou quando leu o livro de Daniel Defoe, chamado Robinson Crusoé. Assim, em 1762, publica uma das suas maiores obras, *Emílio ou da educação* (ROUSSEAU, 1979). Em sua filosofia educacional, a criança é o centro da aprendizagem (SOËTARD, 2010a). Aos adultos, diz:

Amai a infância; favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? Pais, sabeis a que momento a morte espera vossos filhos? Por que encher de amarguras e de dores esses instantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus as chame, não morram sem ter gozado a vida (ROUSSEAU, 1979, p. 49).

Para o pensador, é equivocado educar a criança pela razão e associamos isso à escola tradicional. Assim, aponta:

[...] desde a primeira infância, uma língua que não entende, acostumam-na a jogar com palavras, a controlar tudo que lhe dizem, a se acreditar tão sábia quanto seu mestre, a se tornar discutidora e enfezada; e tudo o que imaginam obter dela pela razão só obtém pela

cobiça, pelo temor, ou pela vaidade que se é sempre obrigado a acrescentar (ROUSSEAU, 1979, p. 59).

O autor expõe que “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 60), por isso, explica que se deve tratar o aluno mediante sua respectiva idade. Contudo, informa com severidade:

Os pedagogos que nos exigem com aparato as instruções dadas a seus discípulos são pagos para ter outra linguagem: vemos entretanto, por sua própria conduta, que pensam exatamente como eu. Pois, que lhe ensinam afinal? Palavras, palavras e mais palavras (ROUSSEAU, 1979, p. 78).

Para Rousseau (1979), é fundamental que a criança aprenda pela experiência, exercite seu corpo, órgãos, sentidos, suas forças e sua alma³. Assim, na sua obra *Emílio*, ou *Da Educação*, explicita que a infância e a educação da criança de 0 a 12 anos deve ser permeada pelo uso do lúdico, como jogos, brinquedos e brincadeiras.

Outro pensador é Johann Heinrich Pestalozzi, que nasceu em 1746, na Suíça. Tentou cursar direito, mas desistiu e se tornou agricultor, contudo, tinha interesse na psicologia e na pedagogia (SOËTARD, 2010b).

Para este pensador, a criança pobre necessitava de melhor instrução em relação à criança rica. Tanto que se dedicou ao ensino do que chamou de classes inferiores. Em sua pedagogia, explica que a educação, no que se refere à formação do homem, é individual (SOËTARD, 2010b).

Em cartas escritas por ele, informa a importância do trabalho com o corpo, música, desenho, jogo, brinquedos, modelagem, pois tais atividades desenvolvem os sentidos, habilidades e instigam o prazer ao realizá-las (SOËTARD, 2010b).

Outro pensador é Friedrich Wilhelm August Froebel, nascido em 1782, na Turíngia⁴. Seu pensamento em relação à educação está associado ao cristianismo de cunho não dogmático e às ideias de Pestalozzi, bem como à necessidade de uma educação ativa. Formou-se em Agrimensura e em Ciências Naturais, além de ter atuado como pedagogo. Em 1840, inaugura seu primeiro Jardim de Infância (HEILAND, 2010).

Na sua principal obra, *A Educação do Homem*, explana que é necessário cativar o aluno e explica que, desse modo, a aprendizagem dos conteúdos não estará perdida. Por esse fator, explana:

[...] Aqui está a causa de muitas imperfeições de que nossas escolas adoecem; ensinamos a nossos meninos sem haver despertado a necessidade deles, ou depois de haver apagado a que sentiam. Não de prosperar, assim, a escola e o ensino? (FROEBEL, 2001, p. 142).

Coerente a isso, Froebel (2001) indica vários recursos que podemos considerar como lúdicos a serem utilizados nas atividades para a educação da criança:

³ É válido ressaltar que, no período em que Rousseau viveu, a religião tinha forte influência, e, por ser protestante, também associou à questão da alma.

⁴ Corresponde à parte central da Alemanha.

[...] exercitar-se nas manifestações externas, materiais, segundo regras, indo do simples ao composto [...] os feitos com materiais mais ou menos elaborados, construções, trabalhos manuais em papel, cartolina, madeira etc. e a modelagem de materiais macios e plásticos. [...] jogar em liberdade; exercício em várias classes de jogo [...] narrar. Corresponde à parte central da Alemanha. Histórias e lendas, contos e fábulas, relacionando-os com os sucessos atuais [...] (FROEBEL, 2001, p. 149).

Além disso, explica que o uso da música, do jogo, do trabalho prático, da pintura, do desenho, das poesias, desperta sentimentos na criança, além de proporcionar que ela tenha um aprendizado de melhor qualidade. Contudo, dá destaque ao jogo e aponta que esse recurso desenvolverá “[...] de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior [...]” (FROEBEL, 2001, p. 206).

Maria Montessori é outra pensadora e pesquisadora importante no campo da educação de crianças. Nasceu em 1870 e foi a primeira mulher na Itália a graduar-se em Medicina. Dedicou-se aos estudos com crianças que, para a época, eram apontadas como “anormais”. A partir disso, relatava que, para o tratamento dessas crianças, a questão pedagógica era muito mais pertinente do que o tratamento clínico (COSTA, 2001).

Nessa perspectiva, com seu interesse ascendido pela educação, em 1907, cria a sua primeira escola, denominada Casa Dei Bambini, que era um jardim de infância. Trabalhava com métodos pedagógicos que aplicava no tratamento de crianças tidas como anormais, nas crianças apontadas como normais. A educadora se baseou nas ideias de Pestalozzi e Froebel (COSTA, 2001). Uma atividade criada por Montessori, conforme aponta Costa (2001), é chamada de linha ou aula rítmica, vivenciada em cinco etapas.

Nessa atividade, é traçada uma linha no meio da sala, e essa linha tem como finalidade trabalhar a consciência da criança. Assim, a atividade se inicia com a professora realizando exercícios com as mãos, em seguida, a criança andaria pela linha, com o objetivo de trabalhar seu equilíbrio. Após isso, exercita o movimento de marcha, andar na ponta dos pés, para frente e para trás, rápida e lentamente, com um pé só e saltitando. Além disso, realizará exercícios de pegar cadeiras, fechar a porta sem bater, levar um copo de água sem derramar (COSTA, 2001).

Depois disso, há um momento de descontração, no qual as músicas, cantorias, jogos, dramatizações são realizados. Por fim, o último passo é relaxar, no qual as crianças são chamadas ao silêncio, para assim ir desenvolvendo a disciplina e o equilíbrio.

Esta última etapa é denominada a linha do silêncio, na qual as crianças se deitam relaxadamente em uma posição confortável, fecham seus olhos, e se fixam a escutar somente os barulhos que as rodeiam; além disso, o professor faz barulhos com objetos, assim, ouvirá as batidas do seu coração, e depois uma música que transmita paz, então o professor chama delicadamente o nome de cada criança, tocando em sua mão, para que ela se sente em seu lugar. E, só a partir disso, o professor inicia a sua aula, inserindo um conteúdo novo, materiais novos (COSTA, 2001).

Os materiais utilizados no método montessoriano de crianças de 3 a 7 anos são materiais sensoriais, além de sondagens de algumas deficiências, como miopia, surdez etc. Na matemática, há materiais, como o material dourado, números com lixa, encaixes

geométricos; na área da comunicação, som dos alfabetos, tabuleiros de letras ou alfabeto móvel, dentre outros (COSTA, 2001).

Outro pensador é Vigotsky, que é considerado um dos maiores psicólogos do século XX. Nasceu na Rússia em 1896, estudou direito, filosofia e história. Dominava certas áreas das ciências humanas. Não teve formação em psicologia, mas desenvolveu sua teoria de como ocorre o desenvolvimento mental (IVIC, 2010).

Para ele, o desenvolvimento mental do ser humano é composto pelas vivências da sua cultura, nas interações sociais e na historicidade. Denomina sua teoria como histórico-cultural dos fenômenos psicológicos. Sua obra mais importante é o livro *Pensamento e Linguagem*. Para Vigotsky, é fundamental que a criança tenha interação e que a aprendizagem seja mediada pelo adulto, num processo de construção do conhecimento (IVIC, 2010).

Ao tratar sobre o aprendizado escolar e sua interação com o desenvolvimento da criança, explica que “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKY, 1998, p. 113).

O Nível de Desenvolvimento Real significa “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKY, 1998, p. 111), isto é, aquilo que a criança já consegue realizar sozinha.

A Zona de Desenvolvimento Proximal significa “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...]” (VIGOTSKY, 1998, p. 113). Neste prisma, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o que a criança não consegue realizar sozinha e precisará de mediação.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKY, 1998, p. 118).

Em vista disso, cita recursos lúdicos, como o uso de revistas elaboradas para que as crianças possam colorir, ler, recortar, colar e desenhar. Essa atitude desenvolverá a linguagem e a escrita da criança. Também expõe a importância da elaboração de murais na escola pelas próprias crianças e que com essa atividade se desenvolverá a interação e a invenção (VIGOTSKY, 2014). Ao falar dos jogos, indica serem essenciais para as crianças.

Alude que, em uma atividade com jogos, por exemplo, o objetivo central não é apenas ser uma atividade espontânea e livre, mas deve contemplar objetivos e significados para a criança, mesmo que ela não se dê conta disso (VIGOTSKY, 2014). Além disso, retrata a importância das representações teatrais/dramáticas pelas crianças. O seu uso desenvolverá a técnica, a questão artística, dramática e a fala. Nesse passo, aponta que

os pedagogos que utilizam esse recurso estão trabalhando nos alunos sua imaginação, o corpo e as expressões (VIGOTSKY, 2014).

Vigotsky (2014) também delineia que, com relação ao desenho como uma atividade, ao passo que a criança vai ficando maior, ela vai perdendo o interesse. Contudo, expõe que o desenho desenvolve a imaginação e a criatividade da criança, mas que isso não deve ser imposto, assim como qualquer uma das atividades citadas anteriormente.

Por fim, vemos que Vigotsky (2014) aponta que o brinquedo contribui para o desenvolvimento, motiva, opera significados, satisfaz algumas necessidades e cria situações imaginárias na criança. Além disso, está atrelado à brincadeira. O autor explica que o brinquedo deve ser aplicado a uma atividade com propósito.

Jean Piaget, outro pensador que influenciou a área educacional, nasceu em 1896, na Suíça. Formado em Biologia e atuante na área da Psicologia, o seu contato e encanto com o pensamento infantil ocorreu quando fora trabalhar no laboratório de Binet, em Paris. Trabalhou no Instituto Jean-Jacques Rousseau, no qual desenvolveu suas pesquisas em relação às crianças. Tinha por objetivo melhorar as práticas pedagógicas (MUNARI, 2010).

Piaget, em sua teoria, aborda que a criança se desenvolve cognitivamente nos seguintes estágios:

Sensório-motor (0-2 anos), que “[...] se caracteriza essencialmente pelas construções cognitivas de objeto permanente, de causalidade e de diferenciação entre meios e fins, bem como com a construção de tempo e espaço” (PÁDUA, 2009, p. 29); Pré-operatório (3-7 anos), em que os processos de assimilação, equilíbrio e acomodação começam a ser realizados (PÁDUA, 2009); Pré-operatório concreto (7-10 anos), em que a criança já começa a manipular com lógica o que aprende, desenvolve a habilidade de pensar algo e mudar seu pensamento (PÁDUA, 2009); e Operatório Formal (11-12 anos), em que, de acordo com Piaget, a criança começa a desenvolver hipóteses sobre o que lhe é apresentado (PÁDUA, 2009).

Perseverantes a isso, os níveis de desenvolvimento cognitivo elaborados por Piaget, conforme apontado por Pádua (2009) e Gauthier e Tardif (2010), mostram a intensa criticidade à escola de modelo tradicional, na qual, segundo Piaget, há “[...] submissão do aluno à autoridade do mestre, preferindo os princípios pedagógicos da escola ativa” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 437).

Assim, segundo os autores, Piaget valoriza a intenção e a experiência no ambiente escolar. Por fim, Munari (2010) explana que, para Piaget, nos períodos de desenvolvimento da criança, era fundamental a vivência de jogos.

Luckesi (2005) indica que, segundo a teoria de Piaget, os jogos de exercícios que a criança vivencia são as atividades que a criança realiza sozinha, como movimentar o corpo, agarrar, puxar, imitar sons, engatinhar, imitar, colocar objetos na boca, entre outros. Piaget (1978) expõe que os jogos de exercícios são:

[...] simples exercícios que põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estudo de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento (PIAGET, 1978, p. 144).

A outra etapa de jogos é relativa aos jogos simbólicos, na qual a criança está no processo de assimilação e suas brincadeiras são as de faz de conta; imaginam coisas, criam personagens (LUCKESI, 2005). Assim, Piaget (1978) alude:

Quando a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui à sua boneca ações análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo [...] este é, então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo, por outras palavras é o objeto das próprias atividades da criança e, em particular, da sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo (PIAGET, 1978, p. 155-156).

Por fim, há os jogos de regras, nos quais as crianças seguem regras definidas nas brincadeiras: no brincar de casinha, de médico, de enfermeiro, isto é, colocam a realidade nas suas brincadeiras. Para Piaget, esses jogos estimulam a inteligência e a afetividade (LUCKESI, 2005).

Os jogos de regras são os jogos de combinação sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.) com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1978).

Henri Wallon é outro pensador que podemos citar. Ele nasceu em 1879, na França, formou-se em Filosofia e Medicina, atuando na área da Psiquiatria, com interesse no que correspondia às anomalias mentais e motoras das crianças (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Dedicou-se à Educação Infantil também, por influência do contato que teve com professores primários em seu laboratório.

Diante disso, teve como intuito compreender a dimensão das expressões humanas que garantem o desenvolvimento humano. Assim, para compreender o desenvolvimento da criança, Wallon indicou cinco estágios (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

O primeiro é o impulsivo, de 0 a 3 meses, e o emocional, de 3 meses a 1 ano de idade. Nesse estágio, para o autor, é por meio da afetividade que a criança cria suas primeiras relações sociais e no ambiente; os gestos se desenvolvem, bem como as emoções. O segundo estágio é o sensório motor, de 12 a 18 meses, e o Projetivo. Nesse estágio, a questão discursiva e os processos de imitação desenvolvem-se, favorecendo que a linguagem apareça (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

No terceiro estágio, temos o personalismo, de 3 a 6 anos, a Crise de Oposição, de 3 a 4 anos, a idade da graça, de 4 a 5 anos, e a Imitação, de 5 a 6 anos de idade. Nesse estágio, a afetividade deve estar em relevância também, bem como a personalidade e a autoconsciência, imitações motoras e posturas sociais se desenvolvem. O quarto estágio é o Categorical, dos 6 aos 11 anos. Nessa etapa, a criança desenvolve ainda mais seu pensamento abstrato, seu raciocínio simbólico e associativo, a memória voluntária, a atenção (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Por fim, no último estágio, que indica a adolescência, e ocorre a partir dos 11 anos de idade, a criança tem transformações físicas, psicológicas e afetivas, além de ter conflitos internos e externos e a sexualidade (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Para Wallon (2007), as brincadeiras e os jogos são necessários na vida das crianças, pois demonstram as interações, a expressão, a imaginação, a motricidade, a afetividade, muito citadas em sua obra, as aquisições, as emoções, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem. Assim, indica que a brincadeira e os jogos na vida da criança não são apenas divertimentos, mas a maneira como elas aprendem e compreendem.

Incitamos, também, antes de concluirmos esta subseção, que no Brasil as influências dos autores apontados anteriormente e, também, de uma organização educacional estruturada, os Jesuítas foram os primeiros a utilizar o lúdico na catequização e na educação no país.

Segundo Kassab (2010), ao demonstrar relatos e cartas da época, os Jesuítas utilizavam a música, dança, teatro, canto e rituais de 50 interações. O uso do “lúdico da conversão”⁵, termo explanado pela autora, influenciou na cultura brasileira.

Nesse seguimento, além dos Jesuítas, é propício explicar que a cultura de um ensino ativo desde a infância por meio do lúdico se atrelava aos povos, como os indígenas e os africanos, que “Ensinavam as crianças a caçar, pescar, brincar, dançar, porque era uma maneira divertida e prazerosa de aprender representando a cultura, a educação e a tradição dos povos” (MOREL, 2015, s.p.).

Frente ao panorama das teorias e teóricos citados, ressaltamos a ideia de que lúdico unicamente como sinônimo de jogo, brinquedo e brincadeira pouco provém das exposições, pois tais teóricos citam outros diferentes recursos lúdicos para serem utilizados na educação, mesmo que ainda muito se atrele, nas formações, por exemplo, dos pedagogos, o conceito de jogo, brinquedo e brincadeira para dar significado ao que é o lúdico.

Considerações Finais

Enfatizamos a importância da abordagem do tema lúdico, o seu histórico de uso e de significado na formação dos profissionais da educação, levando para a reflexão e o estudo da amplitude das concepções subjacentes e a relevância da estruturação de ações docentes compatíveis.

Compreendemos que as próprias pesquisas no campo da Educação podem ser geradoras de um movimento de redimensionamento dos conceitos de lúdico, de ludicidade e de atividade lúdica, dando-lhes maior clareza, considerando sua influência direta na qualidade dos processos formativos e na aplicabilidade dos conceitos e usos em sala de aula.

Por esse prisma, à luz do que já reforçamos, o lúdico é um recurso amplo, que não apenas deve ser definido como recursos, como jogo, brinquedo e brincadeira, mas sim outros recursos que podem gerar a vivência da ludicidade, isto é, os sentimentos e as emoções positivas em contato com o lúdico. Nesse passo, uma atividade só poderá ser

⁵ Ressaltamos que compreendemos o período da educação jesuítica no Brasil como intensamente controverso, período no qual estava presente a escravidão, a exploração e o desrespeito à cultura dos povos que aqui já habitavam. Com a citação de Kassab (2010), tivemos o intuito de expor que os Jesuítas acabavam por utilizar alguns recursos lúdicos, como música, dança, teatro, canto e rituais de interações, no seu método educacional.

denominada como atividade lúdica, se, em contato com o recurso lúdico, o sujeito, no caso o aluno, por exemplo, vivenciar a ludicidade.

Além disso, a partir do histórico atrelamento do lúdico na educação formal, também é possível diagnosticar que, desde os primórdios, diferentes recursos lúdicos eram utilizados nos processos educativos do ser humano, não sendo apenas o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Assim, reflete-se que a educação do ser humano se iniciou de maneira ativa e deste como partícipe do processo.

Dessa maneira, por que não, na atualidade, dar continuidade a esse processo na educação nas disciplinas estudadas pelos alunos?

Mesmo que em um contexto social e cultural diverso, é fundamental que a tendência tradicional de ensino seja substituída pelas tendências que valorizem a participação dos alunos e o uso de diferentes recursos lúdicos.

Por fim, também direcionamos que novos trabalhos frente à temática, distanciando-se da velha e tão batida discussão de que lúdico significa jogo, brinquedo e brincadeira, emerjam e sejam publicados para novas reflexões e contribuições de ideias.

Referências

AGUIAR, Jonhatan Fernandes de; VIEIRA, Camila Nagem Marques; MAIA, Maria Vitória Campos Mamed. Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades. In: ALFERES, Marcia Aparecida (Org.). **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**. 4. ed. Ponta Grossa: Atena, 2018. p. 64-68.

ALBULQUERQUE, Cláudia Coelho Bontempo de. **A compreensão dos futuros educadores sobre ludicidade: (des) preparados para a atuação docente?** 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012.

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C. de; SHIGUNOV, Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000.

CADORIN, Caroline Tonin; MORANDINI, Luciana Pandolfi. Olhar Psicopedagógico na prática da ludicidade. **Educação do Ideau**, Alto Uruguai, v. 9, n. 20, p. 1-20, jul. 2014.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUÍNO, Mirtes dos Santos. A historicidade do lúdico na abordagem históricocultural de Vigotski. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim, v. 1, n. 2, p. 225-238, jul. 2010.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 305-320, jul. 2001.

FERREIRA, Mariane Grando. **O lúdico no ensino de Ciências e sua inserção no livro didático para os Anos Iniciais**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2021.

FROEBEL, Friederich W. A. **A Educação do Homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H  lene. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fr  bel**. Recife: Massangana, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

KASSAB, Yara. **As estratégias lúdicas nas ações jesuítas, nas terras brasílicas (1549-1597)**: para a maior glória de deus. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

LAUAND, Jean. **Deus Ludens**: o Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval. 2006. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'AVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e Atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 13-23, jul. 2014.

LUCKESI, Cipriano. Ensinar, Brincar e Aprender. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 15, p. 131-136, 2015.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**. 4. ed. Pet  ropolis: Vozes, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Alcyane. O lúdico e a Natureza. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (org.). **Dinâmica Lúdica**: novos olhares. Barueri: Manole, 2004, p. 189 - 204.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: editora Atlas, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pósgraduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-21, 2019.

MOREIRA, Jaqueline C. Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009.

MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e Transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul. 2014.

MOREL, Yolanda Pereira. Educação e Ludicidade. Laureate: Internacional Universities, 2015.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista Facevv**, Vila Velha, v. 2, n. 1, p. 22-35, 2009.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 697-710, set. 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POSTMANN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Teresina: EDUFDI, 2009.

RAU, Maria Cristina Trois Dornelles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. 2016. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/EleanaMargarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

ROSAMILHA, Nelson. Atividades lúdicas e indicadores emocionais nos auto-retratos de crianças repetentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 110-121, abr. 1982.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1979.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Massangana, 2010a.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Massangana, 2010b.

SOUZA, Edson Roberto de. O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. **Motrivivência**, n. 9, p. 339-347, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Como citar este documento:

FERREIRA, Mariane Grando; STRIEDER, Dulce Maria. O percurso do uso do Lúdico na Educação Formal ao longo da história. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14301, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14301>.