



FACULDADE DE IPORÁ- FAI
CURSO DE BACHAREL EM PSICOLOGIA

LUANA SILVA DE MOURA

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Iporá
2022

Luana Silva de Moura

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Trabalho de Conclusão para obtenção de diploma de graduação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Iporá- FAI.

Iporá, 05 de dezembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Daniela Soares Rodrigues
Daniela Soares Rodrigues
Docente (a) Orientador (a)

Daniela Soares Rodrigues
Coordenadora do Curso de Psicologia
Port. nº 014/ 2022

Vilma Maria Soares Rodrigues
Vilma Maria Soares Rodrigues
Docente (a) Convidado (a)

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PLAYFULNESS AND CHILD DEVELOPMENT

Luana Silva de Moura *

Daniela Soares Rodrigues **

RESUMO

Em diferentes tempos e espaços, a ludicidade tem feito parte da história, se materializando por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Considerando que o contexto e a percepção sobre infância foram se modificando ao longo do tempo e o lúdico passou a ser inserido desde o início da escolarização da criança e antes mesmo disso, em suas vivências socioculturais é que o presente estudo se propôs a responder a seguinte questão: como o desenvolvimento infantil pode ser mediado pelo lúdico? Diante das hipóteses, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a importância do lúdico em relação ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. Por sua vez, os objetivos específicos foram: descrever a historicidade do lúdico sob a perspectiva sociocultural; discorrer sobre o conceito de infância e sua transformação ao longo do tempo; analisar os pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil; pontuar a relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças. Para a efetivação do trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, buscando nos referenciais dispostos por outros pesquisadores, o suporte teórico para o estudo sobre o lúdico. Dentre os autores que discorrem sobre o conceito de infância e criança, bem como os aspectos constitutivos do lúdico, cita-se Heywood (2014); Postman (2011); Rousseau (1999); Kramer (2016); Massa (2015); Lopes (2014). Dentre os resultados obtidos, observou-se que o lúdico é evidenciado enquanto meio capaz de proporcionar o desenvolvimento infantil sob os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Palavras-chave: Criança. Desenvolvimento. Infância. Lúdico.

ABSTRACT

In different times and spaces, playfulness has been part of history, materializing through games, toys and games. Considering that the context and perception of childhood have been changing over time and the playful has been inserted since the beginning of the child's schooling and even before that, in their sociocultural experiences is that the present study proposed to answer the following question: question: how can child development be mediated by play? Given the hypotheses, the general objective of the research was to understand the importance of play in relation to child development and learning. In turn, the specific objectives were to describe the historicity of play from a sociocultural perspective; discuss the concept of childhood and its transformation over time; analyze the theoretical assumptions of child development; to point out the relevance of play in the teaching and learning process of children. For the accomplishment of the work, bibliographic research was carried out, of a qualitative nature, seeking in the references provided by other researchers, the theoretical support for the study on the ludic. Among the authors who discuss the concept of childhood and child, as well as the constitutive aspects of play, Heywood (2014); Postman (2011); Rousseau (1999); Kramer (2016); Mass (2015); Lopes (2014). Among the results obtained, it was observed that the ludic is evidenced as a means capable of providing child development under the cognitive, affective, and social aspects.

Keywords: Child. Development. Childhood. Ludic.

* Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Iporá, GO. E-mail: luanasdm2018@gmail.com

** Orientador, Graduado em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO, e Pós Graduado em Docência Universitária pela Faculdade de Iporá. E-mail: soaresdaniela675@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em diferentes tempos e espaços, a ludicidade tem feito parte da história, se materializando por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Sendo parte do processo de construção da identidade e dos saberes individuais e coletivos, o lúdico tornou-se importante meio de proporcionar a aprendizagem e por isso, passou a constituir também o processo de ensino em todas as suas etapas.

Segundo mencionado por Silva, Paiva e Reis (2014) os estudos sobre o desenvolvimento infantil passaram por algumas evoluções, sobretudo ao considerar que algumas novas perspectivas sobre a criança como construíram, diferenciando-as da pessoa adulta. Não obstante, os cuidados com a aprendizagem, aliados aos estudos sobre a ludicidade, proporcionaram também a construção de metodologias de ensino mais significativas e prazerosas para as crianças.

Considerando que o contexto e a percepção sobre infância foram modificando ao longo do tempo e o lúdico passou a ser inserido desde o início da escolarização da criança e antes mesmo disso, em suas vivências socioculturais é que o presente estudo se propôs a responder a seguinte questão: como o desenvolvimento infantil pode ser mediado pelo lúdico?

Ressalta-se que as hipóteses de pesquisa foram: I) O lúdico valoriza a cultura infantil através do ato de brincar, podendo ser essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; II) A ludicidade se faz presente nas trocas culturais desde quando os seres humanos passaram a conviver em grupos; III) No contexto educativo, o lúdico pode ser utilizado como ponto de partida para a aprendizagem de conceitos, experiências e vivências cotidianas; IV) É possível construir uma prática educativa mediada pelo lúdico, tornando o desenvolvimento e a aprendizagem mais significativa e duradoura.

Diante das hipóteses, o objetivo geral da pesquisa encontra em compreender a importância do lúdico em relação ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. Por sua vez, os objetivos específicos são: descrever a historicidade do lúdico sob a perspectiva sociocultural; discorrer sobre o conceito de infância e sua transformação ao longo do tempo; analisar os pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil; pontuar a relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

Sobre a infância, os estudos de Andrade (2010) reforçaram que sua historicidade caminha junto com a própria sociedade, ainda que por muito tempo as

peculiaridades infantis não tenham sido levados em conta. Até o século XIX, pouco se sabia sobre o desenvolvimento infantil e cria-se que a criança era um adulto em miniatura. Somente após os estudos relacionados à psicologia do desenvolvimento, aliados às pesquisas de cunho biofisiológico é que as crianças passaram a ser consideradas como seres pensantes, que passam por processos de maturação e crescimento. Nesse âmbito, as culturas lúdicas passaram a ser inseridas, uma vez que a infância também se inseriu nos fazeres socioculturais. Assim, justifica-se a presente pesquisa na necessidade de conhecer as características da infância, bem como associá-las à ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem.

Para a efetivação do trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, buscando nos referenciais dispostos por outros pesquisadores, o suporte teórico para o estudo sobre o lúdico. A pesquisa encontra dividida em tópicos, os quais discorrem sobre a historicidade do lúdico, o conceito de infância, desenvolvimento infantil e a relevância do lúdico no desenvolvimento infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de criança e o histórico da infância

Na evolução histórica dos conceitos de criança e infância é preciso destacar que esses conceitos não são sinônimos, uma vez que o primeiro termo evoca a ideia de sujeito dotado de historicidade e contextos socioculturais, enquanto o segundo, se refere a uma etapa da vida de um indivíduo (HEYWOOD, 2014).

A infância, sob a perspectiva de Heywood (2014, p. 22) é definida enquanto “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças.”

Na Antiguidade, a infância não agregava características próprias, uma vez que se centrava numa visão estreita, pela qual a criança era considerada como dotada de potencial e por isso, não poderia agir de forma infantil no presente. Devido a isso, sua educação projetava seu futuro e para tanto, visava moldá-la, formando o comportamento de um bom cidadão (KOHAN, 2018).

Sob a ótica platônica, a criança era descrita como um ser inferior e por isso, a infância também traz a perspectiva da fase inferior à vida adulta. Nesse sentido, o discurso sobre a criança era a de que:

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

Sendo a criança vista como ser inferior, justifica-se o uso de selvagem, intratável e indisciplinada como referência a ela. Como não havia estudos mais aprofundados sobre suas características biológicas e psíquicas, a natureza infantil era lapidada, para que pudesse obedecer às regras e saber se portar em sociedade (KOHAN, 2018).

Uma outra perspectiva platônica remete a infância a um *lócus* de desprezo. As crianças, sob essa dinâmica, configuravam o indesejado, fora da verdade social. Como eram tratadas como adultos e o fato de não entenderem de política ou filosofia, as desqualificava para a convivência social. Assim, na antiguidade clássica, as crianças eram imagens do desprezo e da exclusão (POSTMAN, 2011).

Ressalta-se que, embora a criança fosse desprezada, os meninos, cuja origem fosse de homens superiores, eram preparados para governarem as cidades no futuro. Nesse sentido, a infância, tanto é vista como possibilidade, quanto inferioridade (LUSTIG et al., 2018).

Na Idade Média, as concepções de criança e infância foram documentadas por Ariés (1981), o qual descreveu que na Idade Média não havia um sentimento de infância, pois não se considerava a existência de saberes sobre a criança e suas singularidades. Por isso, não havia uma diferenciação entre ela e o adulto. Isso significava que, assim que não houvesse mais necessidade de mãe ou da ama, a criança poderia ser inserida no grupo dos adultos, participando de jogos, ajudando nos trabalhos domésticos ou como aprendizes de alguma função.

Postman (2011) ressalta que até mesmo as vestimentas das crianças se assemelhavam às de uma pessoa adulta. Devido a isso, seus movimentos era contidos, impossibilitando que se movimentasse com mais liberdade. Não obstante, a falta de tratamento específico colaborava para a mortalidade infantil, pois eram alimentadas com o que sobrasse da comida dos adultos. Sem atenção quanto às doenças infantis, adoeciam e morriam antes mesmo de chegar aos sete anos. Ademais, de acordo com Postman (2011, p. 29), “[...] no mundo medieval 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.”

Na Idade Média, a infância terminava quando a criança chegava aos sete anos. Nessa idade, considerava-se que ela já saberia usar as palavras, não mais sendo descrita como alguém incapaz de se comunicar. Ao ser comprovada a capacidade de fazer uso das palavras, a criança era imediatamente alçada ao mundo dos adultos. Ressalta-se que o pensamento, principalmente entre as famílias mais pobres, era de ter muitos filhos, pois com a mortalidade infantil acentuada, havia a esperança de pelo menos dois ou três sobrevivessem (ARIÉS, 1981; LUSTIG et al., 2018).

Conforme mencionado por Ariés (1981, p. 21), no período medieval “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança [...] no caso da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança[...].”

Até mesmo a arte medieval não retratava a criança em sua forma natural, como de fato era. As obras pertencentes à Idade Média trazem a imagem da criança parecida com a de pessoas adultas, somente em tamanho menor. Isso demonstra que os infantes realmente eram vistos como adultos em miniatura, vestidos exatamente dessa forma (BUJES, 2017).

Ao se analisar o contexto da infância no período medieval, compreende-se o discurso de Postman (2011, p. 33) ao reforçar “[...] de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças.”

A infância somente passou a ser considerada como uma fase do desenvolvimento mais à frente, já na Idade Moderna, por volta dos séculos XV a XVII. Nesse período, olhares mais especiais se voltaram para as crianças, com a compreensão de que antes de serem adultos, esses seres deveriam receber um tratamento diferenciado, o que Heywood (2014) descreveu como um tipo de quarentena.

Desse modo, conforme relatado por Ariés (1981, p. 12):

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida

muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Esse processo retirou a criança do contexto adulto, passando a destiná-las ao processo educativo, ainda que de forma precária. Coube, então, à Igreja o papel moralizador e disciplinador da criança. Conquanto a criança fosse vista como um brinquedo, a Igreja tratou de inculcar nela os princípios morais e os hábitos de higiene. A partir das intervenções das instituições religiosas, novo elemento foi inserido nos cuidados com as crianças, materializado pela preocupação com a saúde física delas (STEARNS, 2016).

Stearns (2016, p. 12) ressaltou que “ a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro.” Nesse sentido, compreende-se que de uma época para outra, a sociedade foi se modificando e do mesmo modo, foram se modificando a ideia do que seja a criança, seu envolvimento no trabalho infantil, as formas de educar e disciplinar que passaram por um processo de transformação ao longo do tempo (STEARNS, 2016).

Por sua vez Heywood (2014) destacou que as mudanças nas concepções de criança e infância originaram-se de questões políticas e socioeconômicas. Devido a isso, o autor descreveu que a infância, sob a perspectiva histórica, deve ser definida como uma condição da criança. Isso significa considerar que a infância é composta pelo rol das experiências vivenciadas, sua historicidade, os contextos geográficos e sociais, não vividos como adultos em miniatura, mas diante de uma perspectiva própria que passa a ser construída a partir de sua percepção de ser e estar no mundo.

Consoante a esse pensamento, Kramer (2016, p. 14) destaca:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade [...] a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade.

Postman (2011) descreve que a partir do século XVIII o Estado passou a ser mais protetor em relação à criança. Isso fez com que a autoridade dos pais fosse modificada e na iminência de perda do pátrio poder, houve maior preocupação com a educação das crianças. No entanto, isso não mudou o descuido com a saúde e o bem-estar infantil, pois com a ascensão capitalista, a mão de obra infantil não deixou de

ser utilizada nas fábricas. Trabalhadoras com responsabilidades iguais a de um adulto, as crianças pereciam de fome e cansaço, sem que houvesse qualquer tipo de intervenção estatal.

Para Sarmiento (2017), os séculos XVII e XVIII podem ser descritos enquanto período histórico no qual a houve uma cristalização da ideia moderna de infância, voltada para o desenvolvimento humano. Rousseau (1999) é um dos responsáveis pela imagem de que a criança deveria ser vista diante de um mundo próprio, não como uma versão simplificada de uma pessoa adulta. Nesse sentido, o autor se aproxima de uma concepção mais moderna de infância, não da forma que se tem atualmente, mas já próxima de um novo olhar sobre o conceito de criança.

A infância não é mais povoada por pequenos adultos, mas a criança é concebida como capaz de pensar, imagina e criar dentro de seus contextos socioafetivos e culturais. Assim, compreende-se a infância como um estado de vida diante de uma maturidade própria. A infância, então, passa a ser vista como uma fase agradável, inocente e dotada de atitudes que nascem da espontaneidade da criança (ROSSEAU, 1999).

Sarmiento (2017) ao comentar sobre as contribuições de Rosseau em relação à perspectiva da infância, ressalta que o autor a definia enquanto fase com características próprias, as quais são responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência da criança, levando em consideração os aspectos cognitivos, morais e sociais. Desse modo, as concepções sobre criança e infância não podem mais ser estáticas.

Nesse sentido, segundo Sarmiento (2017, p. 29) “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]”

O conceito de infância na contemporaneidade pode ser evocado no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), o qual afirma que as crianças “possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.” (BRASIL, 1998, s.p.).

Não obstante, compreende-se que na construção do conhecimento infantil, as crianças se apropriam das mais variadas linguagens, além de exercerem a capacidade de pensar, bem como construir hipóteses sobre o que pretendem ou têm vontade de desvendar (BRASIL, 1998).

O lúdico e as trocas culturais

Sobre o lúdico, compreende-se que seu conceito seja complexo, pois se remete a uma série de outros aspectos, materializados no brincar, nos jogos e nas brincadeiras. Conforme ressaltado por Lopes (2014), a ludicidade é relacionada de forma distinta, conforme variados contextos históricos. Assim, ao pensar no termo sob uma ótica contemporânea, ressalta-se que o lúdico é compreendido de diferentes formas e variados enfoques, sejam eles antropológicos, sociológicos e psicopedagógicos.

Brougère (2013) destaca que na antiguidade o jogo, enquanto materialização do lúdico, era visto como expressão vital da pessoa, ou mesmo como espetáculo catártico. Alguns dos fundamentos teóricos sobre o lúdico são baseados nessa forma de concepção da ludicidade nas civilizações greco-romanas e que se refletiram nas sociedades ocidentais. Segundo Lopes (2014), Platão, Aristóteles e Heráclito manifestavam total apreço pelas manifestações do lúdico, sendo elas vistas como parte essencial na formação humana.

Na Idade Média, qualquer tipo de manifestação lúdica passou a ser reprimida e em alguns contextos, até mesmo proibida. Isso resultou, principalmente, da influência que a Igreja exercia na vida das pessoas. Como o descanso somente ocorria no domingo, os indivíduos deveriam aproveitar esses momentos para as atividades religiosas, uma vez que a alegria ou o lazer eram vistos como manifestações do pecado (BROUGÉRE, 2013).

Nesse contexto, os folguedos, jogos e brincadeiras, ou seja, as manifestações do lúdico, eram tidos como frivolidades e indignos das pessoas nobres. Assim, ressalta-se que a vida alegre e prazerosa originada da ludicidade somente poderia ser vivenciada pelos camponeses, em seus festivais, feiras e no interior de suas casas.

Ao se considerar que a ludicidade favorece as trocas culturais desde as épocas mais antigas, observa-se que mesmo antes de um conceito científico, os jogos e brincadeiras faziam parte da educação de crianças e jovens. Isso significa que o lúdico foi sendo esculpido enquanto ferramenta significativa de transmissão de saberes. Para compreender essa dimensão, basta evocar os registros de crianças aprendendo com adultos por meio de brincadeiras (HUIZINGA, 2018).

Segundo Huizinga (2018), na modernidade, os diversos movimentos culturais apresentam o lúdico em suas manifestações, tanto na pintura, quanto esculturas e na

própria literatura. Isso comprova que a ludicidade não pode ser relegada à frivolidade, mas enquanto parte integrante da vida dos sujeitos, sendo descrita como “uma tendência natural do ser humano” (LOPES, 2014, p. 18).

As trocas culturais instituídas pelo lúdico evidenciam sua importância no contexto social dos indivíduos. Por outro lado, compreende-se que a partir dos estudos sobre a criança e a infância, o lúdico foi conectado à aprendizagem, uma vez que os benefícios do brincar foram destacados no desenvolvimento da criança (HUIZINGA, 2018).

Segundo Huizinga (2018), que as mudanças nas concepções sobre a criança é que o lúdico e o processo educativo passaram a ser interligados. Não obstante, é no final do século XVIII que novas percepções sobre o lúdico passaram a ser evidenciadas. Nesse sentido, o autor destaca que as pessoas se inseriram em um contexto no qual o trabalho, bem como o uso das tecnologias na produção, o lúdico se associou à ideia de instrumentalização voltada para o desenvolvimento de técnicas científicas.

Conforme destacado por Lopes (2014), esse uso conferido ao lúdico não o valorizou, pois considerou a ludicidade como algo inútil porque não gerava riqueza direta. Porém, ao se tratar dos jogos, por exemplo, observa-se sua valorização, pois considera-se que “[...] o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo” (ROJAS, 2018, p. 6).

Por sua vez, Huizinga (2018) reforça a existência de uma ligação forte entre jogo e cultura. Em sua perspectiva, o autor descreve que por meio dos jogos as civilizações emergiram, se fortaleceram e desenvolveram. O jogo, enquanto manifestação do lúdico, sempre se encontra coligado a um propósito, assim, sendo uma ocupação voluntária, traduz o objetivo do sujeito. Ademais, a ludicidade também agrega as experiências lúdicas coletivas.

Em seus estudos sobre o lúdico, Winnicott (2015) concluiu que o brincar é uma das manifestações mais significativas da ludicidade, pois se interpõe entre a realidade concreta e a subjetividade do sujeito. Ademais, compreende-se que é no espaço permitido pelo lúdico que o brincar ocorre, sendo desfrute prazeroso e criativo da realidade. Nesse sentido, o brincar é descrito como o fazer e ser, movimentos pelos quais a liberdade também se manifesta (LUCKESI, 2012).

Luckesi (2012) descreve o lúdico como um estado de consciência e a ludicidade faz parte das experiências mais subjetivas dos indivíduos. O lúdico, então, é o estado interno do sujeito, enquanto a ludicidade faz parte do contexto de quem esteja em estado lúdico. Conforme o autor, a ludicidade nem sempre é perceptível externamente porque normalmente o que se observa são as atividades lúdicas, derivadas das vivências lúdicas. Na mesma perspectiva, Massa (2015, p. 121) reforça:

Dessa forma, até mesmo uma aula expositiva pode ser uma vivência lúdica tanto para o aluno quanto para o professor. Para o pesquisador, como é uma vivência, uma mesma experiência pode ser lúdica para um sujeito e não ser para outro, pois depende do seu estado interno, de como internamente essa experiência é percebida. Por exemplo, no universo adulto, a experiência de cozinhar pode se configurar como experiência lúdica para um indivíduo se existe uma entrega na sua ação, se o mesmo está inteiro naquela experiência. No entanto, para outro indivíduo, a mesma experiência, executada como tarefa mecânica, não se caracteriza como lúdica.

O lúdico, para Luckesi (2012) pode ser definido enquanto estado de consciência, ou seja, como resultado das atividades que são exercidas de forma plena, leve e prazerosa e isso está além daquilo que é evidenciado nas experiências externas. Desse modo, segundo Luckesi (2012, p. 6)

[...] 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 [...].

Fortuna (2017, p. 7) ao relacionar a ludicidade aos processos educativos reforça “ a verdadeira contribuição que lúdico dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.” Lopes (2014) relata que o lúdico é pode ser considerado como um fenômeno humano e sendo assim, é subjetivo. Além disso, é social, podendo ser percebido no comportamento dos sujeitos e suas manifestações lúdicas.

Como constructo cultural, a ludicidade compõe um processo mais amplo, dinâmico e interativo. Devido a isso é capaz de atribuir significados lúdicos ao comportamento dos sujeitos. Conforme destacado por Massa (2015, p. 125), a ludicidade:

É consequência da vivência das situações lúdicas e das experiências que o indivíduo congrega a partir dessas vivências, das conexões e das interações que este faz em função das experiências vividas. A ludicidade é, portanto, bem mais do que as suas manifestações. Senão vejamos: reduz-se o

conceito de ludicidade ao defini-la diretamente às manifestações lúdicas (ou às atividades lúdicas, como também são denominadas na literatura).

Para Lopes (2014), o lúdico se encontra situado nos processos mais significativos, tanto no contexto interrelacional, quanto no interacional, evidenciados pela ação humana, a qual é capaz de atribuir um significado ao comportamento humano. Sob a perspectiva da ludicidade e aprendizagem, a autora reforça que ela traz benefícios quando reforça o potencial dos alunos, pois torna viável a construção de saberes de forma prazerosa. Assim, conforme Lopes (2014, p. 61) descreve:

[...] a ludicidade pode funcionar como importante via para atingir o sucesso no processo educativo, na medida em que [...] em todas estas manifestações [...] (os alunos) [...] vão aprendendo a conjugar vontades, a ultrapassar o desprazer que neste prazer experienciam, a manter a face em coerência com o compromisso assumido e, assim, ensaiam ,apropriam-se e reconstroem o mundo.

Moraes e Torre (2014) reforçam que o lúdico é parte do processo de aprendizagem mediada pelas experiências lúdicas que são instituídas em contextos ficcionais e apropriadas nos espaços não ficcionais. De acordo com Massa (2015), alguns conceitos relacionados ao lúdico precisam ser compreendidos. Sendo assim, entende-se por contexto lúdico o espaço no qual os sujeitos irão vivenciar a situação lúdica, sendo reforçado na intencionalidade lúdica.

As situações lúdicas, segundo Luckesi (2012) é definida como sendo a experiência das pessoas, as quais são revestidas de intencionalidade, o que possibilita as manifestações lúdicas. “ É a experiência interna plena do sujeito ao realizar uma atividade. Está, portanto, ligada ao individual, ao subjetivo, à experiência interna do sujeito diante daquela situação.” (LUCKESI, 2012, p. 18).

A manifestação lúdica é revelada como sendo a forma com que a ludicidade é revelada, expressada por meio do indivíduo. É reconhecida por diversas formas, sendo elas os sinais ou as atividades lúdicas. Já a condição lúdica é apresentada como a própria condição lúdica dos seres humanos, existindo antes de qualquer outra manifestação cuja natureza seja lúdica (MASSA, 2015).

Em contraposição, a atividade lúdica é conceituada como sendo as atividades nas quais o lúdico se faz presente apenas enquanto instrumento externo ao sujeito. No entanto, essa definição não se encontra de acordo com a perspectiva de Massa (2015) sobre a ludicidade, a qual corresponde mais a um estado de ânimo. Assim, o educador que somente poderá incluir o lúdico em sua prática se ele também caso

dispuser a ter contato com a ludicidade, com suas formas mais subjetivas de existir e fazer parte da experiência humana.

O lúdico como parte significativa do desenvolvimento e a aprendizagem infantil

Kishimoto (2015) revela que ao brincar, a criança torna-se capaz de criar relações sociais, bem como instituir e fortalecer vínculos com outras crianças. Assim, observa-se que o lúdico permite o aprimoramento e estímulo de aspectos psicológico, construindo valores e efetivando seu desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e motor.

O brincar traz consequências benéficas para a aprendizagem. Sob a perspectiva fisiológica e motora, amplia o gasto de energia, bem como auxilia na aquisição de habilidades importantes para a fase adulta. Além disso, proporciona o desenvolvimento da musculatura, da motricidade e a força. Sob a perspectiva social, o lúdico faz com que a criança desenvolva a percepção sobre seu entorno, a partir da observação, interação e intercâmbio de modelos comportamentais. Não obstante, sob a perspectiva psicológica, o ato de brincar faz com que a criança se aproprie da realidade, enquanto proporciona meios para a criança reproduzir e compreender seus sentimentos (KISHIMOTO, 2015; SANTOS, 2012).

Vygotsky (1988) reforça que a criança não brinca somente para reproduzir a alegria dos momentos considerados satisfatórios. Ela usa a brincadeira também como forma de expressão de suas angústias, pois concebe o brincar enquanto extensão de sua realidade. Em relação ao desenvolvimento das crianças, Vygotsky (1988) atribuiu uma importância significativa para a ludicidade, principalmente em relação ao brinquedo e o desenvolvimento humano. Segundo o autor, o brincar, as brincadeiras e os jogos devem ser vistos como espaços exemplares para que o conhecimento seja construído pelas crianças, considerando todas as situações cotidianas e os significados oriundos do lúdico.

Não obstante, Vygotsky (1988, p. 127) ressalta:

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.

Segundo Santos (2012) a ludicidade é indispensável ao ser humano, uma vez que por meio dela os conteúdos educativos podem ser compreendidos de uma forma mais natural, pois “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento.” (SANTOS, 2012, p. 12).

De acordo com Almeida (2018), o lúdico também é responsável pela formação do caráter da criança, uma vez que no ato de brincar as concepções sobre o outro são construídas e efetivadas. Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento originado pelas brincadeiras possibilita a estruturação intelectual da criança, uma vez que influenciam os aspectos cognitivos, bem como as capacidades motoras e os sentidos.

Evocando novamente o discurso de Vygotsky (1988), compreende-se a que o brincar permite à criança que seu alicerce cognitivo seja construído, pois brincando sua identidade é construída, a partir da organização de suas experiências e vivências sociais. Ademais, ressalta-se que ao brincar a criança passa pelo processo de desenvolvimento, pois ela consegue problematizar seu cotidiano e antecipar as devidas soluções.

As atividades lúdicas, além de privilegiar a aprendizagem, podem até mesmo fazer com que as crianças mudem algum comportamento que possa ser considerado inadequado. Desse modo, observa-se que:

Como não existe brinquedo sem regras, qualquer situação imaginária ou forma de brinquedo contém regras de comportamento, e a criança ao brincar adquire diferentes funções submetendo-a às regras exigidas durante a brincadeira, tomando-a como regra de comportamento através da brincadeira. (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 7).

Piaget (2010) defendeu que o intelectual não se dissocia do físico e por isso, a aprendizagem depende dos aspectos físicos e cognitivos. Assim, entende-se que o ato de brincar possui como função proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos e para tanto, as atividades lúdicas são descritas como parte obrigatória da ampliação da capacidade intelectual da criança e por isso, não podem ser dissociadas da prática educativa.

Para Piaget (2010), assim como para Vygotsky (1988), o desenvolvimento humano se encontra interligado a um processo evolutivo no qual a imaginação é

salutar. Isso significa que ao brincar a criança consegue construir uma espécie de banco de informações, as quais serão muito essenciais para a vida adulta, pois irão corresponder às formas de relacionar com o mundo.

Entende-se que o brincar seja uma das atividades mais significativas quando se trata do desenvolvimento e construção da identidade e autonomia infantil. É fato que a criança se utiliza das mais variadas linguagens para se comunicar e essas são replicadas nos papéis assumidos nas brincadeiras, o que proporciona o desenvolvimento de sua imaginação (LOPES, 2014).

Lopes (2014, p. 110) destaca:

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

A mesma autora reforça que ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de ouvir e prestar atenção a um fato ou momento. Além disso, trabalha as habilidades de imitação e memorização (LOPES, 2014).

Conforme alguns estudos sobre a relevância do lúdico, realizados por Santos (2012), observou-se que a criança, ao brincar, consegue apreender as características dos objetivos e do mesmo modo, se localizar em um determinado tempo e espaço. No processo de desenvolvimento, essas habilidades serão utilizadas para que as coisas desconhecidas sejam associadas e o ato de brincar, passa a ser o meio de compreensão sobre os sistemas de regras, formas e formatos dos brinquedos e suas possibilidades de apropriação simbólica.

Quando se trata do uso do lúdico na sala de aula é preciso que a ludicidade seja parte do cotidiano, para que a criança de fato se aproprie desse aspecto. Nesse sentido, conforme referenciado anteriormente, o professor também precisa vivenciar a ludicidade, ou seja, de nada adianta se suas vivências lúdicas também não forem referência do ato de brincar para a criança (MALUF, 2019).

Grassi (2018) ressalta que a natureza lúdica e prazerosa do ato de brincar reforça a ideia de que a criança aprende brincando. Isso significa que ao brincar ela consegue construir seu conhecimento, uma vez que:

Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos

e com os objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina. (GRASSI, 2018, p. 33).

Partindo dessas premissas, observa-se que no brincar, a criança vê refletida as formas como seu mundo é ordenado, organizado, desorganizado, construído e reconstruído. Nesse contexto, suas fantasias podem ser expressas, assim como seus medos, desejos e sentimentos. Efetivamente, novos conhecimentos são inseridos em sua realidade e para tanto, o lúdico é um elemento essencial (MALUF, 2019).

Piaget (2010) ao descrever a importância dos jogos para a construção da inteligência, ressaltou que o jogo influencia a aprendizagem de forma consistente, pois provoca a criança a usar sua inteligência, estimulando, principalmente a investigação e a exploração das possibilidades. Por meio do lúdico, representado pelos jogos e brincadeiras, a criança tem a oportunidade de reconstruir, reinventar sua realidade e os objetos que dela fazem parte.

Comprova-se que o lúdico permite o desenvolvimento da criança em sua totalidade, ou seja, amplia as possibilidades imaginativas, afetivas, além de desenvolver as competências cognitivas, a socialização e a autoestima. Brincando a criança pode vivenciar variados papéis e por isso uma das principais funções do lúdico se encontra na perspectiva de proporcionar a capacidade de elaborar e resolver conflitos que deixam a criança ansiosa. Ao brincar, a criança constrói seu mundo particular, assim como consegue reconstruir e ressignificar os acontecimentos que originaram suas circunstâncias mais singulares (ANTUNES, 2018).

METODOLOGIA

O estudo sobre o lúdico no desenvolvimento infantil teve como percurso metodológico definido pela pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Isso significa que o referencial teórico foi construído a partir dos estudos de outros pesquisadores cuja temática também discutiu o lúdico e a ludicidade. Para a construção da pesquisa foram considerados os estudos que compuseram livros, artigos, dissertações, teses, disponibilizadas nos sites de pesquisa, tais como o Scielo, Google Acadêmico e os repositórios institucionais.

Para efetivar a pesquisa, foram utilizadas algumas palavras-chave e termos, tais como “lúdico”, “infância e criança”, “ludicidade”, “brincar”, “lúdico e

desenvolvimento infantil”, “ludicidade e aprendizagem” o que possibilitou refinar os estudos, chegando-se a resultados mais satisfatórios.

Destaca-se que tanto o brincar, quanto as brincadeiras fazem parte do contexto no qual a ludicidade se encontra. Nesse sentido, a pesquisa se justifica por materializar parte das experiências construídas na graduação em Pedagogia, as quais foram mediadas também pelo Estágio Supervisionado e os demais estudos. Assim, a pesquisa se justifica ao se destacar como o desenvolvimento infantil pode ser efetivado a partir do lúdico. Atualmente, muito se modificou em relação ao trabalho com o lúdico, principalmente depois das mudanças no currículo, principalmente o da Educação Infantil, no qual agora dispõe que o brincar é um direito de aprendizagem.

A relevância do estudo advém, inicialmente, da consideração de que o homem é um ser social desde o nascimento e a escola é uma extensão de suas experiências socioculturais. Desse modo, compreende-se que a escola precisa assumir seu dever de ampliar e favorecer o aprendizado, tendo como suporte a ludicidade e todos os seus derivados.

É importante que o educador saiba compreender a atividade infantil, pois assim sua intervenção enquanto mediador da aprendizagem, bem como das experiências que dela resultam. Ressalta-se que por meio do contato com os outros, na coletividade que a criança aprende a regular seu comportamento, construindo suas relações. Assim, o estudo poderá auxiliar o professor, não com metodologias fechadas e impositivas, mas como sugestões que podem ser adaptadas à realidade e aos objetivos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa sobre o lúdico e o desenvolvimento infantil compreendeu-se que por meio da ludicidade a criança pode vivenciar momentos considerados essenciais para sua aprendizagem. Ao se avaliar a evolução histórica do conceito de criança e infância, observou-se que durante muito tempo, os infantes foram desprezados, pois suas vidas não tinham nenhum valor para a sociedade. Depois, ao serem vistos como adultos em miniatura, vivenciavam uma realidade na qual as brincadeiras não eram constantes, embora o lúdico fosse utilizado como forma de ensinar as tradições socioculturais.

No estudo evidenciou-se que a ludicidade pode ser descrita como uma experiência subjetiva, da qual fazem parte as vivências socioculturais dos sujeitos. Assim, destacou-se que o lúdico possibilita às crianças que experimentem ser iguais aos outros, ao mesmo tempo que são singulares. Nesse sentido, destaca-se que o lúdico pode ser visto como uma necessidade básica para que a criança possa interagir, não somente com o ambiente no qual se insere, mas com todos que dele fazem parte.

As atividades lúdicas são consideradas essenciais para o desenvolvimento de valores culturais e sociais, além de proporcionar a assimilação de conhecimentos, bem como da imaginação e criatividade. Observou-se que por meio do lúdico, a criança torna-se capaz de se equilibrar entre a realidade e o imaginário, podendo desenvolver de forma alegre e prazerosa.

Diante do estudo realizado, foi possível compreender que o lúdico é essencial para que a criança se desenvolva de forma plena. Desse modo, entende-se que por meio do ato de brincar que a criança poderá amadurecer e entender como a vida coletiva se organiza, com suas regras e suas especificidades.

Por fim, é preciso destacar que o lúdico contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança e no contexto escolar precisa ser incorporado às práticas educativas, mas essas precisam ser mais orgânicas, sendo primordial que o professor tenha sua vivência lúdica também, não sendo apenas o proponente de atividades lúdicas, mas junto com as crianças construa sua experiência lúdica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2018.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas**. Franca: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC, SEED, 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2017.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. Curitiba: IBPEX, 2018.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KISHIMOTO, T. M. (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOHAN, O. W. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2018.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. Brasília: FNDE, 2016.

LOPES, M. C. **Comunicação humana: contributos para a busca dos sentidos do humano**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e desenvolvimento humano**. Salvador: GEPEL, PPGE Educação, FAGED/UFBA, 2012.

LUSTIG, A.L et al. **Criança e infância: contexto histórico-social**. 2018. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

MALUF, A. C. M. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2019.

MASSA, M.S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. APRENDER - **Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15 p.111-130. 2015.

MODESTO, M.C.; RUBIO, J.A.S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf < Acesso em 10 de outubro de 2022.

MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

ROJAS, J. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola**. Rio de Janeiro: ANPED, 2018.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

SILVA, P.F.; PAIVA, I.S.; REIS, C.S.S. Concepções histórico-culturais e sociais da criança e infância na contemporaneidade. **Anais do VI FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia**. Santa Maria, 30 de julho a 01 de agosto de 2014. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_29_05_2014_10_58_00_idinscrito_1227_1c47f46fb3b795994185bdf70e9a7347.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2022.

STEARNS, P. N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2016.
VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2015.