

Lúdico na escola: parte da solução ou parte do problema?

Le ludique à l'école : partie de la solution ou partie du problème?

Ludic at school: part of the solution or part of the problem?

Rogério de Melo Grillo¹

Resumo: O objetivo do presente artigo é realizar um “sobrevoo” (na acepção de Deleuze e Guattari) acerca do lúdico na escola, no contexto brasileiro. Parte-se do pressuposto de que a inserção de um discurso sobre o lúdico na escola é uma “tradição inventada”. A partir dos ideais escolanovistas, no Brasil, tivemos a sistematização de uma corrente pedagógica que assumiu o lúdico como recurso de ensino que atendia aos interesses das crianças. Destarte, a concepção de que o lúdico é pedagógico (tradição inventada) deu esteio à produção de dois movimentos discursivos na escola, a saber: a pedagogização do lúdico; e a psicologização do lúdico. A função desse artigo é precisamente denunciar esses dois movimentos, que pouco contribuem para uma possibilidade de se construir contextos com o lúdico na escola.

Palavras-chave: Pedagogização do lúdico; Psicologização do lúdico; Educação.

Résumé: L'objectif du présent article est de réaliser un «survol» (au sens de Deleuze et Guattari) du ludique à l'école, dans le contexte brésilien. Nous partons du principe que l'introduction d'un discours sur le ludique à l'école est une «tradition inventée». À partir des idéaux escolanovistas, au Brésil, nous avons assisté à la systématisation d'un courant pédagogique qui a adopté le ludique comme ressource d'enseignement répondant aux intérêts des enfants. Ainsi, la conception selon laquelle le ludique est pédagogique (tradition inventée) a donné lieu à la production de deux mouvements discursifs à l'école, à savoir: la pédagogisation du ludique et la psychologisation du ludique. La fonction de cet article est précisément de dénoncer ces deux mouvements, qui contribuent peu à la possibilité de construire des contextes ludiques à l'école.

Mots-clés: Pédagogisation du ludique; Psychologisation du ludique; Éducation.

Abstract: The objective of this article is to conduct a kind of “fly over” (in the sense used by Deleuze and Guattari) of ludic in schools in the Brazilian context. It starts from the assumption that the inclusion of a discourse on ludic in schools is an “invented tradition”. Based on the ideals of the New School movement in Brazil, a pedagogical trend was systematized that adopted ludic as a teaching resource that served the interests of children. Thus, the conception that ludic is pedagogical (invented tradition) gave rise to two discursive movements in schools, namely: the pedagogization of ludic; and the psychologization of ludic. The purpose of this article is precisely to denounce these two movements, which contribute little to the possibility of building contexts with ludic in schools.

Keywords: Pedagogization of Ludic; Psychologization of Ludic; Education.

Lúdico na escola: uma tradição inventada

En bref, il est futile de chercher à domestiquer l'expérience ludique, mais il peut être très profitable de reconnaître les attitudes intérieures qui lui correspondent.

Martine Mauriras-Bousquet

¹ IFSULDEMINAS, Muzambinho

A inserção do lúdico² nos discursos educacionais na escola, como ferramenta pedagógica³, emergiu de modo substancial mediante os variados ideários escolanovistas no século XX. No âmbito brasileiro, tais idealizações foram apropriadas especificamente nas décadas de 1920 e 1930, compondo uma nova corrente pedagógica⁴.

Entrementes, é preciso esclarecer que o lúdico não tinha uma concepção única pelos escolanovistas e, tal fator, estende-se ao contexto brasileiro. Ora, pensar o lúdico era, basicamente, tomá-lo como uma atividade livre orientada à formação moral da criança, ou como um “meio de ensinar” certos conteúdos escolares, ou ainda, um modo para “treinar” determinadas habilidades que, por extensão, ajudariam na apropriação/aprendizagem dos alunos.

Inobstante houvesse, à época, variadas perspectivas concernentes ao uso do lúdico na escola, pode-se analisar que a justificativa para a sua adjunção e permanência nessa instituição, dava-se por se tratar de uma “atividade de interesse” da criança. Nesse entendimento, se era algo que interessava às crianças, logo, poderia ser devidamente explorado em termos pedagógicos.

A proposição sobredita pertence a alguns intelectuais escolanovistas (Decroly, Monchamp, Dewey, Claparède e Cousinet) que, por sua vez, deram ao lúdico o status de recurso basilar na escola, visto que, além ser um elemento da cultura infantil, desloca a função do “ouvir, escrever e observar” (ensino tradicional) para o eixo “observar, fazer e criar” (mote da aprendizagem ativa).

No Brasil, essa tradição inventada⁵ ganhou conformação pelos escolanovistas

² É fulcral expor essa breve advertência. Depreendo que o lúdico não é sinônimo de jogo ou brincadeira, mas como uma experiência interna, isto é, algo subjetivo da pessoa. Quer dizer, é uma experiência simbólica-emocional direta e singular (biocultural), que acarreta sentidos diante das mais diversas situações vividas em comportamentos lúdicos (jogo, brincadeira, parlendas, rondas infantis etc.). Nesse sentido, cabe minudenciar que os processos de pedagogização e psicologização do lúdico, em síntese, desconsideram o conceito de lúdico, ao tratá-lo como adjetivo para objetos, discursos pedagógicos e/ou arranjos espaciais na escola. Posto isso, as análises, que se seguem nesse artigo, trarão diferentes discursos e práticas com o lúdico não compactuadas pelo presente professor-pesquisador.

³ Vale enfatizar que no século XIX já havia menção ao termo lúdico, associado ao jogo e à brincadeira, como meio de educar. Partia-se do preceito de que é possível “aprender por meio do lúdico”. Todavia, o lúdico, o jogo, a brincadeira, em linhas gerais, foram assumidos como discursos pedagógicos por intermédio de alguns intelectuais da Escola Nova, a saber, Dewey, Claparède, Decroly, Monchamp, Lee e Cousinet (Wajskop, 1997; Grillo, 2022).

⁴ Cf. Grillo, R. M.; Prodócimo, E.; Gois Júnior, E. O jogo e a “Escola Nova” no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 345-364, 2016.

⁵ O termo “tradição inventada” engloba tanto as “tradições”, com efeito, inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, como também as tradições que surgiram de forma mais sutil e complexa de se localizar em um dado período histórico. Em resumo, a tradição inventada pode ser compreendida como “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado”. Ver: Hobsbawm, E.; Ranger, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9.

brasileiros e se avultou particularmente nas décadas de 1980 e 90 (entretanto, sob outra mentalidade). Esse fenômeno pode ser entendido como pedagogização do lúdico (Grillo, 2022; Brougère, 1998). Para esse grupo de pedagogos, o lúdico, ao lado do jogo, da brincadeira e de outros comportamentos lúdicos era, fundamentalmente, um modo para se trabalhar diversos conteúdos (meio ou método pedagógico), ou com um fim em si mesmo, visando momentos de canalização e/ou liberação das energias. Havia alguns casos, em que eram usados para o desenvolvimento de habilidades motoras e à formação moral, essenciais à aprendizagem dos conteúdos escolares.

No entanto, em um dado momento histórico, decorreu-se a ascensão das teorias psicológicas no campo da educação, em particular, as teorizações de Piaget, Vigotski, Wallon, Winnicott, Skinner, Leontiev, tal-qualmente da área da Neurociência, dentre outros. Podemos situar essa conjuntura, no Brasil, na década de 1980 (a nível internacional, esse fenômeno adveio após a década de 1960) em diante, quando muitos pedagogos, em consonância com psicólogos, arrazoaram o lúdico e os comportamentos lúdicos (jogo, brincadeira, parlendas etc.) na escola sob outro arranjo. Em outros termos, de um meio e fim voltados, mormente, aos conteúdos escolares, surgiu a compreensão de que o lúdico poderia (e deveria) ser explorado pedagogicamente como forma para a resolução de conflitos, para o desenvolvimento cognitivo, para desenvolver habilidades socioemocionais, para analisar a personalidade dos estudantes, trabalhar terapias, controlar o comportamento, diagnosticar problemas de aprendizagem, acrisolar as funções executivas, entre outras.

Precipuamente, o lúdico foi reconduzido de uma função em si e/ou como meio, em que se tinha como escopo os conteúdos escolares (pedagogização do lúdico), para a incumbência de promover a cognição na escola. Os discursos sobre “ensinar por meio do lúdico” deram espaço para os efeitos neurofisiológicos e terapêuticos do lúdico em relação ao desempenho escolar (psicologização do lúdico).

Nesses moldes, o escopo do presente artigo é analisar os fatores que corroboraram para a mudança de discurso quanto ao lúdico na escola. Embora as práticas pedagógicas com o lúdico continuem basicamente parecidas, no âmbito educacional brasileiro, os discursos que justificam o lúdico na escola foram bipartidos.

Para tanto, realizou-se uma revisão crítica dos trabalhos de autores pertencentes à Quarta Virada Lúdica (Brougère, 1998; Mauriras-Bousquet, 1984; Michelet, 1986; Farné, 2005; Grillo, 2022), sem perder de vista os escolanovistas das décadas de 1920 e 1930, e à Quinta Virada Lúdica, sendo esta última, um momento de demarcação epistemológica caracterizada pela

Ludopolítica (Grillo, Grando, 2021a, 2021b, 2021c) e pela ênfase na psicologização do jogo (Sutton-Smith, 1996; 1997).

De modo apriorístico, constatou-se que houve uma espécie de bifurcação nos discursos e práticas, realocando o lúdico, de recurso didático e forma de se trabalhar conceitos e conteúdos escolares, para a finalidade de instrumento de análise e terapia, forma de engajamento, condicionamento de comportamentos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (viés comportamentalista) e cognitivas, mecanismo de controle do tempo livre e, de resto, “tábua de salvação” para a melhoria da aprendizagem em prol do desempenho acadêmico.

O lúdico na escola brasileira: um breve panorama histórico

*Uma brincadeira, por si, é simplesmente uma atividade.
Ela pode ser descrita em seus detalhes, porém as
qualidades lúdicas ou não lúdicas, relativas a essa
atividade, dependerão tanto da vivência atual como de
vivências passadas.*
Cipriano Carlos Luckesi

As décadas de 1920 e 1930, para a educação escolar brasileira, representou o aparecimento do movimento escolanovista. É necessário deslindar que a educação, no período em pauta, sofria um período de reformas sob a influência do movimento reportado. As reformas no Rio de Janeiro (Distrito Federal, à época) em 1922 e 1928 com Fernando de Azevedo, no Ceará em 1922 e 23 com Lourenço Filho, na Bahia em 1924 e 25 com Anísio Teixeira, em Minas Gerais em 1928 com Francisco Campos, em São Paulo em 1920 com Sampaio Dória, ratificam a intensa propalação das teorias dos principais intelectuais da Escola Nova (Dewey, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière, Claparède e outros).

Essas teorizações confutavam um modelo de ensino veiculado por uma pedagogia considerada tradicional. Dessarte, a Escola Nova alvitava um ensino centrado na criança (estudante), ou seja, em seus interesses e que, sobretudo, colocasse-a em atividade (aprender fazendo). Nessa conjuntura, sobreveio o discurso respeitante à autonomia da criança, da importância de um trabalho individual e coletivo, de maneira criativa e eficiente, coadunada à “liberdade”. Em síntese, a interação entre o professor e o grupo de crianças (estudantes) se tornavam o elemento central para a construção do conhecimento escolar.

Vidal (2003) sublinha que a escola tinha como escopo propiciar espaços de aprendizagem, que a criança pudesse observar, analisar, vivenciar e experimentar, com vistas à

construção do seu próprio saber. Destarte, houve um deslocamento do “ouvir, ver e copiar” (inatividade) para o “ver, participar e fazer” (atividade), quer dizer, o enfoque é a aprendizagem ativa e não mais o ensino tradicional passivo.

Isso posto, o material escolar é reformulado, dando predileção a objetos mais “lúdicos”, envolventes, pelos quais as crianças pudessem experienciar (“aprender fazendo”). *Pari passu*, estes objetos facilitariam a apropriação de conteúdos escolares básicos, como Língua Portuguesa e Matemática, oportunizando igualmente a educação dos sentidos, a experimentação de problemas e concepção de sala de aula mais atrativa à infância. Eis então que o lúdico se torna um protagonista, trazendo com sigio o jogo e a brincadeira como métodos.

Para os pedagogos da Escola Nova, o jogo e a brincadeira eram atividades lúdicas, *par excellence*, porquanto eram elementos peculiares da cultura infantil, ou seja, atividades próprias da infância. Entretanto, essa relevância não era suficiente. Era fundamental “domar” o lúdico, metodizar o jogo e a brincadeira, canalizar os afetos, controlar possíveis comportamentos imprevisíveis oriundos do lúdico. Domar o lúdico, à época, foi, em especial, transformá-lo em um meio de ensino (recurso didático).

À guisa de exemplificação, a 2ª edição da Revista de Ensino (1927), trouxe em seu imo o artigo “O Corpo Humano” (p. 52-54), publicado pela professora Maria Rosalia Ambrozzio. Esse texto apresenta “uma forma lúdica” para trabalhar com o corpo humano. Primeiro, sugere-se meios para atrair a atenção das crianças, como deixar a aula mais alegre. Segundo, é necessário indicar, sempre que possível, uma “brincadeira interessante” para se ensinar algum conteúdo, conquanto a atividade não seja uma brincadeira em sua essência.

Em suma, é preciso domar o lúdico, ou seja, pegá-lo emprestado tendo em vista a veiculação de conteúdos escolares. Aqui cabe uma ressalva. Percebe-se que, afora o lúdico, materializado nos comportamentos lúdicos, ser efetivamente ideado como uma atividade para iniciar ou findar um conteúdo (e.g., um jogo de dominós para a matemática), era tal-qualmente elemento de sedução e barganha, quando concernia ao ato de ensinar.

A título de exemplo, Claparède (2010) já defendia esse posicionamento: “[...] se o jogo corresponde a uma necessidade constante da criança, que auxiliar precioso não será para o educador que saiba servir-se dele!” (p. 64). Sinteticamente, pelo lúdico, não se tem somente a incumbência de se ensinar conteúdos escolares ou desenvolver a moral e/ou habilidades físicas. Ora, tem-se também a função de atrair e instruir a criança na esfera escolar e, principalmente, disfarçar os exercícios escolares, para impedir o fastio e, ao mesmo tempo, incutir valores morais. Era preciso não deixar a criança tergiversar em relação aos objetivos pedagógicos.

Outrossim, a diretora do Instituto Profissional Ferreira Vianna (Rio de Janeiro), Mercedes Dantas, em conferência proferida em Maceió no ano de 1930⁶, advogou a favor das teorias de J. Dewey, A. Ferrière, P. Bovet, G. Stanley Hall e G. Kerschensteiner. Ela realçou que a atividade espontânea e a experiência física da criança com o meio, a partir de “atividades lúdicas”, trabalhos manuais e jogos de construção, permitem que as crianças adquiram conhecimentos escolares de forma ativa, bem como desenvolvam a autodisciplina e a autonomia (liberdade), e tenham uma moral (Dantas, 1930).

Vejamos o seu posicionamento: “Segundo Karl Groos ‘biologicamente falando, o jogo teria por fim preparar o pequenino ser para a vida adulta’. Édouard Claparède adotou a teoria do jogo de Groos, applicando-a á educação. O jogo é trabalho espontâneo, a primeira modalidade do trabalho infantil” (Dantas, 1930, p. 10).

No mesmo prisma de M. Dantes, Calderaro (1931), que entendia o lúdico como sinônimo de jogo, explana que “[...] o jogo não está tomado como a unica actividade infantil, senão como fundamento de outras actividades” (p. 14). Abreviadamente, o texto de Calderaro (1931) expõe que o jogo tinha o papel de ser um instrumento utilitário, o qual ancorava um objetivo maior, que é o ensino dos conteúdos escolares. À vista disso, toda e qualquer atividade poderia ser lúdica, desde que o professor fosse criativo, dado que “[...] o menino está sempre predisposto a chamar brinquedo a toda a actividade que o mantenha alegre” (Calderaro, 1931, p. 14).

Em termos gerais, o lúdico era preconcebido como o *modus operandi* à valorização da liberdade das crianças e um modo eficiente de dirimir os exercícios repetitivos e de memorização correspondentes a uma pedagogia tradicional. Sob outro enfoque, essa liberdade carregava consigo responsabilidades, pelo fato de a liberdade de ensino não excluir a obrigação escolar⁷. Aliás, educava-se para um suposto exercício da liberdade, contudo a liberdade era controlada e direcionada.

Portanto, a Escola Nova construiu um tipo de “lúdico à brasileira”, considerando que: pode-se ensinar conteúdos escolares de maneira prazerosa por intermédio de comportamentos lúdicos (jogo, brincadeiras, ações com brinquedos, trava-língua etc.); o lúdico auxilia na preconização dos interesses das crianças na escola; o lúdico pode ser instrumento de barganha; e, de resto, há um desenvolvimento de habilidades para ajudar no desempenho escolar. Ora, essa pedagogização do lúdico permaneceu em voga e, notadamente, exerceu uma dominância

⁶ Esta conferência foi publicada na 20ª edição da Revista de Ensino (1930), sob o título: “A Escola Activa”.

⁷ Cf. Carlos da Silveira, Do papel educativo da escola primaria. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 2, n. 7, p. 17-41, 1928..

até o final dos anos 1980.

A quarta virada lúdica e a “nova” pedagogização do lúdico

Ao utilizar o jogo como objeto pedagógico o professor deveria ter a concepção de que o ensino deve ser lúdico e de que o objetivo final é o conceito científico.
Manoel Oriosvaldo de Moura

Na década de 1980, houve um movimento em prol da infância, encabeçado pela Unesco e intelectuais como A. Michelet, G. Brougère, M. Mauriras-Bousquet, J.-P. Rossie, R. van der Kooij, M. Sarmento, W. Corsaro, entre outros. Estes estudos e ações, resumidamente, alavancaram inúmeras pesquisas em várias partes do mundo. No Brasil, houve um *boom* de pesquisas com o lúdico, jogo, brinquedo, brincadeira neste período, em meados dos anos 1980 e década de 1990, que promoveram ainda mais uma pedagogização do lúdico.

Não podemos olvidar que, na década de 1990, no Brasil, apareceram alguns estudos dissidentes quanto a essa perspectiva⁸. Essas pesquisas sinalizaram que o lúdico não era sinônimo de jogo ou brincadeira, mas uma espécie de sentimento que se tem quando se joga ou brinca. A partir desse preceito, esses autores trouxeram à luz do debate uma distinta concepção para o lúdico na escola, abnuindo das propostas em voga. Em outras palavras, defenderam os comportamentos lúdicos como elementos de uma cultura lúdica, que podem ou não ser pedagógicos, assim como, podem ou não ser lúdicos, a depender da intencionalidade do docente.

Nesse sentido, os trabalhos de Grando (1995, 2000) e Moura (1992, 1996), e.g., conceberam o jogo como um problema em movimento e/ou conteúdo. Nesses termos, o lúdico seria o processo, a experiência interna na relação dos alunos como o jogo, por exemplo. Destarte, esses autores contestaram a ideia de que o jogo ou a brincadeira são pedagógicos e lúdicos por si só e, por isso, podem ser instrumentos educativos *par excellence* (preceito medular da pedagogização do lúdico).

No entanto, essas pesquisas dissidentes tiveram mais impacto na década seguinte (2000). De certo modo, esses estudos pouco abalaram o controle acadêmico e pedagógico exercido pelos pedagogos e pesquisadores da pedagogização do lúdico, a saber: Paulo N. Almeida, Adriana Friedmann, Marcelo Tavares, Luiz A. Lorenzetto, Fábio O. Brotto, Kátia M. Passos, Elvira Lima, Cristina Otero, Maria Angela Barbato Carneiro, Zenaide Galvão, dentre

⁸ Grando (1995, 2000); Moura (1992, 1996).

outros.

O movimento de pedagogização do lúdico, em conjunto com as propostas curriculares construídas a partir da década de 1990, deixaram poucas evidências respeitantes a um trabalho pedagógico com o lúdico, especificamente, explicitando uma possível didática para os mais variados comportamentos lúdicos. Adstrito a isso, havia uma ausência de pesquisas que tratavam do lúdico e do papel do professor, no que tange aos métodos e procedimentos avaliativos, que poderiam ser usados em um trabalho pedagógico com comportamentos lúdicos.

Nesse entendimento, nas décadas de 1980 e 90, conquanto seja marcada por um período de efervescência em relação ao lúdico na escola, pouco se fez para uma exploração das potencialidades e possibilidades pedagógicas quanto aos comportamentos lúdicos. Ademais, não se sistematizou os conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos e em que medida os comportamentos lúdicos proporcionariam a apropriação de conceitos via conteúdos escolares. Tínhamos muitas proposições, muito discurso, mas pouca evidência prática em termos de pesquisa e/ou ações pedagógicas.

À guisa de exemplo, os trabalhos de Leal, Albuquerque e Leite (2005) e de Dias (1996) sustentaram que o ato de brincar/jogar na escola ajudaria na alfabetização, a questão é: como? Em linha teórica análoga, Kishimoto (1994, 1996, 2010) e Rodrigues Neto (2008) asseveraram que jogar e brincar alavancam aprendizagens no campo da linguagem e da matemática. A questão é: como? No mais, os estudos de Kishimoto (1994, 1996), Wajskop (1997) e Friedmann (1995), que propuseram o jogo e a brincadeira livre na escola, como favoráveis às aprendizagens. A questão é: como?

Em contraposição a esses pressupostos, depreendo que se não há um planejamento de intervenção com a brincadeira ou o jogo, contendo objetivos, métodos, procedimentos avaliativos e possíveis problematizações, esses comportamentos lúdicos terão a função de “placebo”⁹.

Cabe aclarar que não há recomendação, por parte desses autores, de um trabalho efetivamente didático-pedagógico, ou dados empíricos, que comprovem a proficuidade do lúdico (via jogo/brincadeira) na alfabetização ou no letramento matemático. Ou ainda, como

⁹ Se o jogo ou a brincadeira forem justificados na escola como pedagógicos, porém tiverem a finalidade de tão apenas oportunizar o “jogo pelo jogo” em situações de sala de aula, ou seja, sem objetivar a construção de algum conceito, ou a apropriação de algum conteúdo, por exemplo, então, tornam-se “placebos”. Ora, “ele [comportamento lúdico] tem, do ponto de vista do desenvolvimento individual, tanto efeito quanto um placebo na medicina: é água destilada que se faz passar por medicamento”. Ver: Leif, J.; Brunelle, L. **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 105.

alvitrou Rodrigues Neto (2008), ao indicar que o xadrez era lúdico e pedagógico *per se*, porque havia uma matemática em suas regras, peças e formas de marcação de pontos, tais como: plano cartesiano, movimentação das peças, valores das peças, formas do tabuleiro e das peças. Construir peças ou tabuleiro (estrutura do jogo), não garante a apropriação de conhecimento matemático em situações de jogo.

Essas lacunas, possivelmente, engendraram um novo movimento. Ao que tudo indica, despontava, então, a psicologização do lúdico, como modo de comprovar a eficiência e eficácia desses comportamentos lúdicos para a escola. Não mais discutir a aprendizagem dos conteúdos escolares por intermédio do lúdico, e sim o desenvolvimento cognitivo e emocional como elemento fulcral. Quem joga ou brinca desenvolve habilidades cognitivas e funções executiva (atenção seletiva, concentração, memorização, controle inibitório etc.). Esse se tornou o novo argumento para se justificar o lúdico na escola. É aqui que emergem outros pesquisadores e psicólogos: Lino de Macedo, Nelson Rosamilha, Rosely P. Brenelli, Ricardo L. Camargo, Paulo C. Vasconcelos, Edda Bomtempo, Airton Negrine, Wilson da Silva, Zilma de Oliveira, Ana Maria Oliveira, Maria Librandi da Rocha, Katia Veillard, Vera Barros de Oliveira, dentre outros. Os mencionados pesquisadores se dedicaram a analisar o lúdico e os comportamentos lúdicos sob a égide de pesquisadores renomados no campo da Psicologia, como Piaget, Vigotski, Skinner, Wallon, Winnicott etc.

É preciso uma ressalva: autores como Lino de Macedo e cols., Rosely P. Brenelli, Zilma O. Oliveira, Paulo S. Emerique, dentre outros, construíram modelos de intervenção com o lúdico na escola, buscando um liame entre Pedagogia e Psicologia. Embora tenham contribuído significativamente para um trabalho pedagógico com comportamentos lúdicos, esses autores geraram uma espécie de Psicopedagogia do Lúdico na década de 1990 e início da década de 2000. Essa vertente transitou entre uma proposta pedagógica inovadora para o lúdico (materializado no jogo e na brincadeira, em especial), e uma psicologização dos comportamentos lúdicos na escola.

Em suma, o discurso se transmutou das práticas com o lúdico em sentido coletivo e educacional (pedagogização), para a individualização dessas práticas (psicologização). Ora, a educação, a partir disso, tornou-se uma “aprendizagem mensurável”, mediada por habilidades e processos cognitivos, os quais são aferidos mediante testes padronizados.

A psicologização do lúdico: o advento da ludopolítica e das práticas de ludicização

By imploding consumption and play, gamification makes play itself into a commodity, thus bringing it into the service of the capitalist system.

P. J. Rey

Em 1999, Celso Antunes publicou o livro “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências”. Na introdução da obra em pauta, ele frisou que: “[...] neste Manual empregamos a palavra “jogo” como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver” (Antunes, 1999, p. 11). Esse é um exemplo nítido de psicologização do lúdico. No mais, vale salientar que esse autor confunde, em grande parte do livro, lúdico com jogo e brincadeira, tratando-os ora como sinônimos, ora como atividades distintas. Independentemente disso, a obra tem seus baldrames na Psicologia e na Neurociência. Ora, o discurso então se resume em: o lúdico só pode se justificar na escola, se corroborar para o desenvolvimento cognitivo.

Haja vista tal posicionamento no final da década de 1990, Sutton-Smith (1996), alguns anos antes, já denunciava a psicologização do lúdico. Para esse intelectual, reconhecer o lúdico como um objeto ou atividade exterior em relação à pessoa, é uma imprecisão conceitual. Além disso, trabalhar com comportamentos lúdicos, por esse ângulo, é focar em processos cognitivos em sujeitos isolados. Dito de outro modo, não basta mais ensinar ou construir conceitos pelo jogo ou brincadeira (ou outros comportamentos lúdicos), mas sim desenvolver estruturas cognitivas, funções executivas, estratégias de motivação e autocontrole (vieses da Neurociência), espaço para esquemas de reforçamento (prisma behaviorista), repetição, generalização e assimilação (acepção piagetiana).

Ora, não almejo indagar tais pressupostos teóricos no presente texto. Meu intuito é analisar o porquê que há discursos pedagógicos que se ancoraram nos supracitados preceitos, tendo em vista que esses postulados não foram pensados para a escola. Isso me leva a inferir que, com o advento das teorias da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil pós-1980, da Neurociência no final da década de 1990, e da entrada destas áreas de conhecimento nas pesquisas educacionais em universidades e na formação de professores, houve um reposicionamento relativo aos discursos sobre o lúdico e os comportamentos lúdicos (especialmente, jogo e brincadeira) na escola.

Como exemplo, temos o xadrez, que foi tomado como um “jogo educativo por si só”, mediante artigos e estudos correspondente à prática do xadrez escolar. Esses estudos se

preocuparam em expor o valor cognitivo do xadrez e suas qualidades, por intermédio de pesquisas quantitativas e os dados coletados por testes psicológicos (Silva, 2004; Alves, 2006; Oliveira, 2005). Pois bem, essas pesquisas analisaram, mormente, as estruturas cognitivas dos sujeitos (jogadores de xadrez), em uma perspectiva da epistemologia genética de Piaget. Basicamente, detiveram-se em levar o xadrez à escola e propor práticas específicas (comparando a *expertise* no xadrez) aos estudantes (sujeitos da pesquisa), embasadas em testes piagetianos (Teste do Pêndulo, Teste do Líquido etc.). Muitas dessas pesquisas foram desenvolvidas com sujeitos isolados ou elegendo grupos (experimental e controle), com o propósito voltado mais em validar instrumentos da Psicologia e em compreender o valor quantificável do xadrez em termos cognitivos.

À vista disso, surgem as “afirmações” de que a prática do xadrez, ou seja, apenas pelo ato do jogar, desenvolve-se as funções executivas, o raciocínio lógico, a inteligência e, sobretudo, melhora o rendimento escolar. Entrementes, essas pesquisas não demonstram “um caminho” para que isso se consolide, mas unicamente o “ponto de chegada”. Vale estender esses discursos aos demais comportamentos lúdicos utilizados no cotidiano escolar. Isso é notório nas décadas de 1990 e 2000, quando grande parte dos manuais dedicados ao lúdico, aos jogos, às brincadeiras, bem como os livros de xadrez, trazia em seu bojo indicações acerca dos objetivos e benefícios para os alunos. Por outro lado, esses manuais não divulgavam os indícios concretos que comprovassem as afirmações mencionadas.

A partir da década de 1990, dimanaram muitos discursos que situam o jogo, a brincadeira, a gamificação e o xadrez como lúdicos por excelência, treinamento mental, ginástica da mente, ferramenta pedagógica que desenvolve a inteligência ou que melhora o desempenho do raciocínio lógico, dentre outros desígnios. Essas asseverações repousam sob o esteio de uma psicologização. Vejamos alguns exemplos respeitantes ao jogo, à brincadeira, à gamificação e ao xadrez na escola, que são mais “discursos sobre”, do que evidências derivadas de pesquisas científicas. Seguem os exemplos com grifos meus:

O xadrez treina o cérebro e ajuda a organizar o modo de pensar, exercita o raciocínio e a concentração, estimula a paciência e a disciplina, pois é um jogo que exige análise em cada movimento. [...] de forma lúdica tem como objetivo chamar a atenção dos jovens para essa modalidade de jogo (Bragança, 2023).

[...] essa brincadeira tem muitas funções úteis, como possibilitar à criança a aprendizagem de algumas regras morais, a obtenção de noções de espaço e tempo, o trabalho com noções de Matemática e Física, assim como a sua sociabilização através da cooperação e da competição. Este jogo contribui também para o desenvolvimento da cognição, levando a criança a pensar,

analisar e tomar decisões (Friedmann, 1995, p. 56).

A inserção do Xadrez na vida escolar do aluno também visa fazer com que ele aprenda a lidar com problemas de maneira mais calma, tranquila e objetiva, proporcionando aumento da sua capacidade de processar informações e formar cidadãos íntegros através de uma atividade lúdica (Bandeirantes, 2019).

Resolver problemas, exercitar a criatividade, tomar decisões, trabalhar em equipe, controlar as emoções, praticar a empatia. O desenvolvimento dessas e de outras habilidades em sala de aula é a proposta da *Mind Lab*, empresa com sede em Israel que trabalha com pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras. Por meio do programa *MenteInovadora*, jogos de raciocínio são usados para facilitar a assimilação de conteúdos na prática, estimulando habilidades socioemocionais e cognitivas. O resultado é uma melhoria de 10% nas notas e de 12,5% na capacidade dos alunos guardarem os conteúdos aprendidos, de acordo com a empresa (Fundação Vivo Telefônica, 2018).

A nossa rede [...] tem um potencial extraordinário para que possamos difundir esse que é um jogo de extrema importância em especial para as crianças, para os adolescentes, para os jovens. Porque através do xadrez as pessoas aprendem a raciocinar. Através do xadrez as pessoas aprendem a meditar, através do xadrez as pessoas aprendem a ter autocontrole. E o xadrez é um esporte que integra. O xadrez é um esporte que agrega (SME/SP, 2011, p. 10).

O sistema de gamificação promove uma aprendizagem mais profunda e estimula competências socioemocionais como curiosidade, exploração, raciocínio lógico e aprendizagem pela descoberta, tudo em um ambiente lúdico e interativo (São Paulo, 2019).

[...] o uso de jogos na educação infantil favorece o envolvimento, a motivação e o aprimoramento de competências cognitivas e socioemocionais (Carvalho, Silva, 2020, p. 33).

O Jogo da Memória é uma atividade que estimula diversas áreas cognitivas. Ao participar desse jogo, os jogadores desenvolvem a concentração, exercitam o cérebro e melhoram a atenção. Além disso, o Jogo da Memória contribui para o aprimoramento das habilidades cognitivas, como o pensamento mais rápido e o foco aprimorado. Essa prática também fortalece as funções cerebrais, proporcionando um treinamento eficaz para a memória visual (Massalai, Pereira, Coutinho, 2024, p. 11).

Do ponto de vista neurológico, a gamificação ativa os sistemas de recompensa do cérebro, liberando dopamina e promovendo uma sensação de prazer e satisfação, podendo aumentar a motivação intrínseca dos alunos e facilitar a formação de memórias de longo prazo (Batista da Silva, Richard de Paulo, 2025, p. 1).

Para a neurociência, a aprendizagem é resultado do treino, esforço ou estudo. Ao incorporar elementos de gamificação, como recompensas e desafios, a motivação dos alunos para participarem ativamente das atividades de aprendizado pode aumentar, fazendo-os empregar mais esforço para alcançarem os objetivos educacionais (Batista da Silva, Richard de Paulo,

2025, p. 1).

Os discursos supra-aludidos igualmente ecoam em trabalhos celebrados no âmago da psicologização do lúdico, especificamente: Wilson da Silva, notadamente o livro “Xadrez Para Todos: A Ginástica da Mente” (o título já fala por si só); Plataforma Impulsiona, que fornece o conteúdo digital: “Xeque-mate: o xadrez mostra o seu jogo (Impulsiona, 2017). A plataforma em pauta diz respeito a conteúdos direcionados a professores, coordenadores pedagógicos e demais agentes educacionais atuantes no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, com ênfase na ideia de que o jogo deixa o jogador mais inteligente; o trabalho de Santos, Franqueira e Viana (2025) exposto no livro “Neurociência e Gamificação: Criando experiências de aprendizagem inclusivas com tecnologia”, que, resumidamente, enfoca nas competências cognitivas e socioemocionais mediante o jogo e a gamificação.

Esses exemplos se embasam nos adágios: “aprenda como exercitar seu cérebro de uma forma lúdica e inteligente”, “o xadrez é uma guerra lúdica da mente”, “o xadrez é uma ginástica da inteligência”; “o jogo desenvolve as competências socioemocionais”, “a gamificação motiva e engaja os alunos”. Posto isso, o lúdico, por seu turno, tem sido, cada vez mais, empregado para fortalecer um discurso propendido ao engajamento e às habilidades socioemocionais nos estudantes (inclusive, esse discurso atravessa a BNCC).

A própria BNCC dá ensejo à compreensão de que o lúdico é uma “atividade” (sinônimo de jogo ou brincadeira, por exemplo) ou um “instrumento pedagógico” (atividade utilitária), mas não algo subjetivo (estado interno do sujeito). Essa omissão conceitual da BNCC tem transmutado o lúdico em quaisquer objetos e situações externas aos sujeitos.

Em suma, esses discursos são proliferados, galvanizados e, subsequentemente, vão se arraigando no imaginário social dos agentes da escola (professores, coordenadores etc.) que, por conseguinte, passam a acreditar que somente a prática com comportamentos lúdicos (sem uma intencionalidade mais elaborada) já suficiente para desenvolver a cognição.

Ademais, com o surgimento da quinta virada lúdica, precisamente, com a eflorescência da Neurociência, da gamificação e dos discursos da ludicização¹⁰, na década de 2000, a

¹⁰ Ato discursivo de tornar lúdico o que não é. Por exemplo, dizer que um brinquedo é lúdico porque é colorido e tem diversas funcionalidades como sons e movimento. Ou ainda, dizer que uma reunião de trabalho é lúdica, em razão de possuir uma dinâmica de debate e exercícios apoiados em Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação. É por intermédio de discursos como estes, que surge a Gamificação, os jogos empresariais e outras técnicas de *marketing*, alicerçadas no lúdico (visto como algo externo à pessoa) como forma de desenvolver a criatividade e valorizar o divertimento a favor da produção e da satisfação no trabalho. Para mais detalhes, ver: GRILLO, R. M. **Ludopolítica: práticas de ludicização. 1º Simpósio Internacional da ABBRI: “A Brinquedoteca nos diversos contextos”**, jan. 2021.

psicologização do lúdico ganhou mais ênfase nos discursos pedagógicos. Em consonância com a gamificação, o próprio jogo vem se consolidando em variadas práticas de ludicização na escola, tais como: os jogos cognitivos; a avaliação gamificada; a ideologia “do it”; as atividades *maker*; os formulários com visual de jogo (mas não é jogo); as atividades no formato *Canva*; as dinâmicas de engajamento; os *quizzes* (*Kahoot*, *Mentimeter* etc.); as trilhas de aprendizagem lúdica. Fundamentalmente, são técnicas que se respaldam em uma suposta extensão do paradigma do jogo e do lúdico, tendo como argumento a essencialidade em se agradar (“lúdico”) em vez de oprimir (“trabalho”, “tarefa”, “obrigação”).

Conquanto a quinta virada lúdica traga muitos elementos teóricos e metodológicos das viradas lúdicas precedentes, de maneira especial, da quarta virada lúdica, é axiomático o aparecimento de um discurso concernente ao lúdico na escola, fundamentado por novos estudos alusivos ao comportamento humano, à neurociência (neobehaviorismo, cognitivismo) e aos novos paradigmas apregoados pelas Metodologias Ativas (neotecnicismo, neoescolanovismo etc.).

Poslúdico...

O desempenho frustra novamente a aproximação entre trabalho e jogo. Ele priva o lúdico de todo o jogo e o transforma novamente em trabalho. O jogador se dopa e se explora, até que ele se arruine com isso.
Byung-Chul Han

Enceta-se a presente seção tomando o problema apresentado nesse texto, que também é o título, afinal, “o lúdico na escola é parte da solução ou parte do problema?”. Primeiramente, é precípuo destacar que no bojo da Escola Nova, no Brasil, formaram-se, a rigor, três concepções de lúdico no contexto escolar: o lúdico como brincadeira e jogo livre (visando à formação moral e à negociação referente às tarefas escolares); o lúdico como recurso didático (voltado à aprendizagem de conteúdos); e o lúdico como uma atividade para o treinamento de habilidades motoras e mentais. Apesar destas distintas concepções, nas décadas de 1920 e 1930, os discursos convergiam para a ideia de que o lúdico era uma atividade importante na aquisição de conteúdos escolares pelas crianças. Essa faceta se estende até os dias atuais, com realce nas décadas de 1980 e 90.

Por sua vez, nas décadas de 1980 e 90, mesmo que seja marcada por um período de efervescência em relação ao lúdico na escola, pouco se fez para uma exploração das potencialidades e possibilidades pedagógicas no tocante à materialização do lúdico via jogo,

brincadeira etc. Aliás, não se sistematizou os conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos e em que medida o lúdico, de algum modo, viabilizaria a apropriação de conteúdos escolares. Foi um período prolífico em proposições e discursos, contudo, com poucos indícios práticas em termos de pesquisa e/ou ações pedagógicas.

No que tange à psicologização do lúdico no Brasil, a partir da década de 1980, esse movimento não anulou a pedagogização, porém demarcou um território. Pois bem, decorreu um tipo de deslocamento discursivo que reposicionou o lúdico e abriu flancos para a entrada da gamificação na escola. Não se trata mais de tomar esse comportamento lúdico como recurso didático e modo de se trabalhar conteúdos escolares e/ou conceitos científicos. A ênfase, após a psicologização, volta-se à concepção de lúdico como instrumento para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, meio de análise e terapia (ludoterapia, ludodiagnóstico), forma de engajamento, sistema de recompensa cerebral, mecanismo de controle do tempo livre, condicionamento de comportamentos (preceito comportamentalista), promotor de autoeficácia, estimulação das funções cognitivas e da proatividade etc.

Em síntese, a psicologização do lúdico na escola engendrou um deslocamento da educação à aprendizagem, com ênfase no cognitivismo. Dito de outro modo, uma espécie de conversão do direito a aprender, em uma lista de objetivos conteudinais pautado por habilidades, desconsiderando os aspectos sociais, políticos, éticos e democráticos da educação. Isto é, propugna uma aprendizagem mensurável por meio de avaliações externas (testes padronizados). A gamificação, no que lhe diz respeito, vem a contribuir com esse processo, pois, bem como os exames/testes, esse mecanismo/recurso é fechado e linear em sua essência.

Em convergência, Biesta (2013, p. 43) avança que devemos ser cautelosos ao usar uma linguagem da aprendizagem, “[...] não só porque esse uso poderia solapar o nosso profissionalismo como educadores, mas também porque poderia desgastar uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação”.

Rey (2015), em concatenação à ideia referida, depreende que todo o sistema gamificado, implantado na escola, é racionalizado, manipulado e visa estímulos-resposta e recompensas. Portanto, é oposto ao jogo, uma vez que suprime o potencial criativo que o jogo e o lúdico possuem. O jogo é um tipo de problema ou contexto aberto, todavia, a gamificação é “fechada”, porquanto leva o sujeito a uma trilha de respostas de modo linear, intencionando a motivação, o engajamento e o treino de habilidades. Ora, isso desconsidera que a educação abrange processos de ensino e aprendizagem em prol de um desenvolvimento que contribua à formação crítica, política, cultural e estética, de modo adstrito.

Ambas as vertentes (pedagogização e psicologização do lúdico), afinal, contribuíram substancialmente para a desreferencialização¹¹ do lúdico. Por consequência, esse processo tem transformado o lúdico em quaisquer objetos, discursos e/ou situações externas aos sujeitos. Como culminância, tem retroalimentado a formação de ideários propagandísticos, mercadológicos e corporativistas atinentes ao lúdico. Isso impactou a educação, pois deu abertura às práticas de ludicização na escola.

À guisa de fechamento, é necessário trazer à baila Michel Foucault. Esse intelectual francês aludiu que a função da crítica é evidenciar que as coisas não são tão manifestas quanto se acredita. Esse é o papel do presente texto. Não intencionei abrenunciar esses movimentos espalhados nos discursos acerca do lúdico na escola, porém, escrutinar que existe um confronto, amiudadamente velado, entre esses dois paradigmas (pedagogização e psicologização). Além disso, objetivei denunciar a preocupação contemporânea que se remete a uma tentativa de encaixar o lúdico nos moldes da Neurociência, em especial, como *slogan* propagandístico. Infelizmente, o discurso atual evidencia que não basta mais focar em uma linguagem da educação (formação ética, estética, cultural, política) e da apropriação de conteúdos escolares (patrimônio cultural da humanidade) por intermédio do lúdico. Ao menos no contexto atual, os discursos sobre o lúdico, predominantemente na esteira da psicologização, têm se pautado no engajamento, na motivação, no condicionamento de comportamentos, no desenvolvimento da autoeficácia, na ampliação da cognição, das funções executivas e dos aspectos socioemocionais dos estudantes. Em conclusão, reitero que se faz peremptório lutar contra o esvaziamento conceitual no que se refere ao lúdico, já que esse movimento, atrelado a outras ações políticas e empresariais, tem construído pontes para a privatização da educação pública.

Referências

ALVES, I. P. **Níveis de construção dialética espaço-temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

¹¹ É o processo de inflação de signos em detrimento da significação. Isto denota usar mais signos em vez de interpretações e conceptualizações relativas às coisas reais, ou seja, dispensar os significados oblitera as referências conceituais. Dito isso, desreferencializar é apartar o seu conceito de seu referente. Subsequentemente, convertendo o conceito em uma palavra (signo) desprovida de significação. Como defluência da reiteração e veiculação de várias informações assaz desarticuladas, tem-se dirimido o referencial da palavra, o que redundará na emancipação do signo linguístico (a palavra) em relação ao seu referente. Ver: Franco Berardi, **Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem**. São Paulo: Ubu, 2020; Rogério de Melo Grillo e Regina Célia Grandó. A BNCC e a transmutação do lúdico em *flatus vocis*. In: **Processos formativos em educação matemática: encontros, contextos, narrativas e colaboração**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, v. 1, p. 353-378.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

AMBROZZIO, M. R. O corpo humano. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 1, n. 2, p. 52-54, 1927.

BANDEIRANTES. Município implanta xadrez como disciplina nas escolas de tempo integral. **Prefeitura Municipal de Bandeirantes** 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bandeirantes.pr.gov.br/noticia/407/municipio-implanta-xadrez-como-disciplina-nas-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em: 02 nov. 2025.

BATISTA DA SILVA, R.; RICHARD DE PAULO, J. Gamificação na educação: as bases neurológicas e psicológicas para sua utilização. **Revista Tecnia**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/view/1589>. Acesso em 02 nov. 2025.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRAGANÇA. Projeto xadrez na praça. **Prefeitura Municipal de Bragança**, 2023. Disponível em: www.braganca.pa.gov.br. Acesso em: 04 out. 2025.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed editora, 1998.

CALDERARO, J. D. Plano da Escola Nova. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 5, n. 23, p. 9-22, 1931.

CARVALHO, E. P.; SILVA, T. R. **Benefícios da gamificação no processo de aprendizagem infantil**. São Paulo: Editora Educação, 2020.

CLAPARÈDE, E. Textos escolhidos. In: HAMELINE, D. (org.). **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010, p. 37-132.

DANTAS, M. A Escola activa. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 4, n. 20, p. 3-12, 1930.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 45-56.

FARNÉ R. Pedagogy of play. **Topoi**, v. 24, n. 2, p. 169-181, 2005.

FRIEDMANN, A. Jogos tradicionais. **Idéias**, n. 7, p. 54-61, 1995.

GRANDO, R. C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática**. 1995. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 1995.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2000.

GRILLO, R. M. “(Re)Construindo as pontes de Castália: algumas reflexões sobre o lúdico”. In: GRILLO, R. M.; SCAGLIA, A. J.; CARNEIRO, L. T. (org.). **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Editora Appris, 2022, p. 159-208.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021a.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. Ludopolítica: a ditadura da ludicização. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 3, n. 3, p. 145-163, 2021b.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. Ludopolítica: práticas de ludicização. In: SAKAMOTO, C. K.; MALTA CAMPOS, M. C. (orgs.). **Brincar, cuidar e educar**. São Paulo: Gênio Criador Editora, 2021c, p. 32-49.

IMPULSIONA. Instituto Península. Xeque-mate: o xadrez mostra o seu jogo. **Impulsiona**, 2017. Disponível em: www.impulsiona.org.br. Acesso em: 02 out. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-43.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. B. S. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-131.

MASSALAI, R.; PEREIRA, C. M.; COUTINHO, D. J. G. Estimulando as funções cognitivas: estratégias e jogos para desenvolvimento cognitivo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 2442-2455, 2024.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. **Théorie et pratiques ludiques**. Paris: Economica, 1984. (Collection La Vie Psychologique).

MICHELET, A. El maestro y el juego. **Perspectivas**, v.16, n.1, p. 117-126, 1986.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 1992.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 81-97.

OLIVEIRA, F. N. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do xadrez simplificado**. 2005. 337f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

REY, P. J. Gamification and post-fordist capitalism. In: WALZ, S. P.; DETERDING, S. (eds.). **The gameful world: approaches, issues, applications**. Cambridge: MIT Press, 2015, p. 277-296.

RODRIGUES NETO, A. **Geometria e estética: experiências com o jogo de xadrez**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, A. S.; VIANA, S. C. **Neurociência e gamificação: criando experiências de aprendizagem inclusivas com tecnologia**. Formiga: Editora MultiAtual, 2025.

SÃO PAULO. Educação implanta plataforma de gamificação para ensino da matemática. **Governo do Estado de São Paulo**, 30 jul. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-implanta-plataforma-de-gamificacao-para-ensino-da-matematica/>. Acesso em: 30 set. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME. **I Seminário de xadrez escolar da rede municipal de ensino**. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2011. Disponível em: www.sme.sp.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, W. **Processos cognitivos no jogo de xadrez**. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SUTTON-SMITH, B. Notas hacia una crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte. *In*: GLONNEGGER, E. *et al.* **Homo ludens**: el hombre que juega. Argentina, Buenos Aires; Salzburg: Austria, 1996, p. 29-41.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo. Jogos de raciocínio desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais. **Fundação Vivo Telefônica**, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/jogos-de-raciocinio-desenvolvem-habilidades-cognitivas-e-emocionais>. Acesso em: 04/ out. 2025.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

Sobre o autor

Rogério de Melo Grillo: Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM. É membro da “The Association for the Study of Play (TASP)”. Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da Confederação Brasileira de Xadrez Escolar - CBXE. Tem 22 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural. *E-mail*: rogerio.grillo@ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 18 de novembro de 2025

Aprovado em: 23 de novembro de 2025