

## **A LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**Eduardo Toshio Kobori**

**Rita Ferreira da Silva**

### **Resumo**

Este artigo discute o tema da ludicidade no contexto escolar e sua utilização. O escopo do nosso trabalho concentra-se na problematização da questão da ausência do lúdico de forma espontânea, descolada da aprendizagem formal. Por outro lado, destacamos o intenso apelo social para um currículo de conteúdo formal, em contraposição ao lúdico. Realizamos assim, uma reflexão a partir de autores que trabalham com essas questões, bem como documentos norteadores da educação brasileira. Percebemos que há pouca utilização do lúdico de maneira espontânea e, quando ela existe, configura-se como instrumento para a aprendizagem formal. Por fim, indagamo-nos sobre o futuro de indivíduos sobrecarregados com a quantidade de compromissos, oriundos da exigência social na contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico. Contemporaneidade. Infância

THE LUDICITY IN THE SCHOOL CONTEXT: REFLECTIONS ON CHILD DEVELOPMENT

### **Abstract**

This article discusses the theme of playfulness in the school context and its use. The scope of our work focuses on the problematization of the absence of playfulness spontaneously, detached from formal learning. On the other hand, we highlight the intense social appeal for a curriculum of formal content, as opposed to playful. Thus, we carried out a reflection based on authors who work with these issues, as well as documents guiding Brazilian education. We perceive that there is little use of play in a spontaneous way and, when it exists, it is an instrument for formal learning. Finally, we inquire about the future of individuals overwhelmed with the amount of commitments, arising from the social requirement in contemporary times.

**Key-Words:** Ludic. Contemporaneity. Childhood.

## **Introdução**

Neste artigo pretendemos discutir as possíveis contribuições da ludicidade para o desenvolvimento infantil no contexto escolar. No entanto, se a *in-fância*, tal como apontada por Luciana Loponte (2008) em seu artigo, *Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação*, designa-se como um lugar de experimentação e de construção de linguagem, na atualidade, ela tende ao desaparecimento. É o que nos explica David Elkind (2004) em sua obra, *Sem tempo para ser criança – A infância estressada*. Este autor evidencia o apelo que a sociedade exerce sobre as crianças, no sentido de uma alta escolarização e intensa rotina extracurricular, em sobreposição à atividade lúdica, tão importante nesse período da vida.

Por este motivo, a importância da discussão deste tema torna-se imprescindível, principalmente por profissionais da área da educação e da saúde, cuja atuação visa à promoção de saúde, bem-estar psíquico e qualidade de vida. Ademais, o debate em torno deste tema demanda novas ações e estratégias para lidar com este fenômeno social, bem como com suas consequências a médio e longo prazo. A produção acadêmica e problematização da questão proposta objetiva, além da divulgação, discutir e produzir conhecimento com o intuito de aprofundar este problema social.

Nesse sentido, a indagação que norteia nosso estudo refere-se ao modo como a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, considerado como ser biopsicossocial.

O referencial teórico que utilizaremos na realização dessa pesquisa consiste na revisão bibliográfica dos autores que se dedicam a questão do lúdico na infância e na educação. Tal como dissemos anteriormente, em obra supracitada, Elkind (2004) nos alerta sobre as exigências acadêmicas que recaem sobre as crianças em nossa atualidade. Há um apelo por uma agenda de compromissos extracurriculares aos alunos e, com isso, falta tempo para a atividade lúdica. Esta é desprezada pelos pais, educadores e pela escola, pois ela não contribui para a formação intelectual do indivíduo.

Esta crítica converge com o que Maria Cristina Kupfer (2013) defende em seu livro: *Educação para o futuro*. Nele, segundo a autora, a aceleração do aprendizado é tão valorizada que termina por produzir, na visão dos adultos, uma cisão da criança em duas partes: emocional e cognitiva.

E, por fim, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (1998) evidencia a importância de didáticas que favoreçam o desenvolvimento global das crianças, frisando que a prática educacional deve incorporar a expressividade e a singularidade de cada aluno. Em outras palavras, este documento leva em consideração, não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas o desenvolvimento global dos alunos, o que envolve a esfera emocional tão importante também para o desenvolvimento intelectual, ou seja, a parte lúdica deve integrar o currículo, bem como as atividades das crianças.

Iniciaremos nosso trabalho citando dois relevantes documentos que norteiam o ensino e a aprendizagem, principalmente a dos anos iniciais. Em seguida, abordaremos os temas do desenvolvimento infantil e da ludicidade, conceitos cruciais ao escopo desse artigo. Por fim, recorreremos aos autores que investigam a questão da importância do lúdico e que criticam a demanda social por um currículo exclusivamente formal durante a infância.

### **A ludicidade no contexto escolar: reflexões sobre o desenvolvimento infantil**

Com o intuito de iniciarmos nossa reflexão a respeito do tema da importância da ludicidade no desenvolvimento infantil, recorreremos ao *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (1998). Este documento, que serve de diretriz para as instituições no que concerne ao currículo em educação infantil, define a criança como um “ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas” (BRASIL, 1998, p. 22). Podemos observar neste trecho citado que o RCNEI considera como parte constituinte da criança seus afetos e emoções, e não apenas o desenvolvimento cognitivo. Ainda, o documento supracitado refere-se ao brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças nas áreas: imaginação, socialização, atenção, memória, imitação, regras, papéis sociais, comunicação, entre outras. Todas estas capacidades são estimuladas durante a atividade de “faz-de-conta”. Além disso, no brincar, a criança lida com situações-problemas do seu cotidiano, assimila experiências vivenciadas ou que ainda podem vir a ser realizadas. Nesse sentido, é no espaço da brincadeira que a criança, tal como postulado no RCNEI, pode se desenvolver como um ser social, cujas esferas afetivas, emocionais e sociais são determinantes não apenas em suas próprias áreas, mas corroborando também com o desenvolvimento da esfera cognitiva.

Outro documento relevante para a educação infantil é a *Política Nacional de Educação Infantil* (1994). Nele, uma das diretrizes gerais deve se orientar no seguinte princípio:

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1994, p. 15)

Podemos notar na citação acima que há uma preocupação com a criança como ser integral, isto é, leva-se em consideração seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Em outras palavras, é papel da educação infantil auxiliar, junto à ação da família, o desenvolvimento destas áreas.

Cabe deixar claro que não é nosso intuito nesse estudo nos aprofundarmos nas questões das políticas públicas da área da educação infantil, mas apenas pontuar que nos respectivos documentos – dentre outros – há uma preocupação com a educação e o desenvolvimento infantil para além da área meramente cognitiva, ou seja, há uma preocupação com o aspecto emocional da criança.

Com efeito, os documentos norteadores citam pesquisas científicas – embora não as referenciem – que corroboram com a importância do desenvolvimento do ser integral na educação básica. Estas ideias também são defendidas por Cunha (2004, p.56), em sua obra *Brinquedo, Linguagem e Alfabetização*. Nela, o autor relata que o brincar e as atividades lúdicas executadas no ambiente educacional auxiliam na ampliação dos caminhos que levam a aprendizagem e ao conhecimento. As brincadeiras, jogos, teatros, fantoches, entre outras atividades, estimulam o desenvolvimento global infantil, levando os pequenos a interagir mais, ampliando a socialização e permitindo o despertar do desejo em aprender. Vêm ao encontro dessas ideias, o pensamento de Ramos (2003) em *Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos*:

Os jogos e as brincadeiras proporcionam as crianças um aprendizado contínuo, a interação com o lúdico proporciona um aprendizado prazeroso dando mais estímulo às crianças, com essas práticas o professor enriquece o seu trabalho didático (RAMOS, 2003, p.96).

Na citação acima o autor explicita, que o brincar é a via de comunicação e de aprendizagem da criança. Esta integração da criança com o mundo através do brincar, pode ser considerada um instrumento para a realização dos trabalhos educacionais. Como podemos perceber, Cunha (2004) e Ramos (2003) discorrem que a ludicidade no contexto escolar é um estímulo essencial para o desenvolvimento intelectual, emocional e social infantil. Tal como afirma o primeiro, nessa passagem: “O brincar é a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional” (CUNHA, 2004, p.12). Neste sentido, o jogo lúdico torna-se o caminho ao qual a criança percorre, para assimilar e compreender a diversidade de ideias que o mundo apresenta para ela. Quando o professor recorre ao instrumento lúdico para ministrar sua aula, ele está construindo um ambiente agradável para a criança, no qual ela já tem afinidade e sente-se pertencente. Fato este que promove a motivação, o desejo de participação e a mediação entre o conhecido e o desconhecido:

Não há cultura sem brincar, não há período de história do qual o brincar esteja ausente. Mas se é assim, e eu acredito que seja, essa universalidade é compatível com todas as variedades de relacionamentos mãe-bebê – ou nas diferentes fases da história ou nas diferentes culturas -, embora o brincar esteja sempre presente em toda parte (GREEN, 2013 p.29)

A reflexão realizada por André Green em *Brincar e Reflexão na obra de Winnicott*, corrobora com os apontamentos realizados anteriormente. Isto, pois, para o psicanalista o brincar é mais que uma ação infantil, é uma atividade universal, pertencente a história da humanidade e que permite a comunicação interpessoal pelo viés da linguagem lúdica. Assim, o brincar pode ser considerado uma forma de promoção à saúde infantil, em seu aspecto integral. Para asseverar tal consideração o estudioso, apoia-se na teoria freudiana, salientando que o pai da psicanálise, no texto, *O escritor e a fantasia* de 1908, já descrevia que o jogo lúdico infantil é a atividade mais intensa realizada pela criança, pois nela, os pequenos têm liberdade de se expressarem e serem criativos, criando assim o seu próprio mundo, a sua subjetividade. Para o psicanalista de Viena, as crianças investem seus sentimentos, emoções e angústias no ato de brincar, o que torna esta atividade algo muito sério e importante. É durante o brincar que a criança mescla realidade com imaginação, mesmo ambas sendo bem distantes e opostas. Durante o jogo lúdico, não existe certo ou errado, existe o psiquismo

infantil interagindo e integrando-se com situações tangíveis e possíveis do mundo real. Por este motivo, o brincar pode ser considerado uma atividade de promoção a saúde integral infantil.

Essas ideias vão ao encontro do que defende Glória Radino (2003) em sua obra *Contos de fadas e realidade psíquica*. A autora enfatiza que os jogos simbólicos se constituem como uma forma de expressão do pensamento das crianças em idade pré-escolar. Por meio deles, elas podem interiorizar os elementos da realidade exterior, ou seja, através da fantasia e da brincadeira as crianças vão, gradualmente, compreendendo o mundo à sua volta. Este é o nexo existente entre a brincadeira infantil e o desenvolvimento produzido por sua atividade. Nas palavras de Radino (2003, p. 149): “Por meio do jogo imaginário, da simulação simbólica do real, a criança irá superando etapas e atingindo um amadurecimento tanto emocional como cognitivo”.

Ademais, conflitos de ordem emocional e/ou social que podem vir a surgir na psique de qualquer indivíduo, adulto ou criança, também são elaborados por meio dos jogos lúdicos, das brincadeiras. Trata-se, pois de uma forma de organização psicológica, de um trabalho de elaboração demandado pela subjetividade. Sobre isso, Radino (2003, p. 153) nos diz o seguinte: “Atividades mais livres e expressivas, em que a criança possa desenvolver suas emoções de forma lúdica, ajudam a criança a organizar-se internamente e a lidar com angústias inerentes ao seu processo de crescimento e socialização”.

Cabe ainda ressaltar, na esteira de Radino, que a educação, tal como colocado nos documentos citados, “é um processo social e de desenvolvimento integral da personalidade, a brincadeira da criança tem uma função educativa” (2003, p.162). Portanto, o brincar também é uma forma de aprendizado, pois as crianças aprendem a elaborar regras e viver em sociedade, por exemplo. No entanto, porque a atividade lúdica espontânea não possui um lugar legítimo no ambiente escolar? Por que se prioriza o conteúdo pedagógico em detrimento do brincar?

Dentre os resultados obtidos pela pesquisa de Glória Radino, é interessante notar que no contato com as professoras entrevistadas, constatou-se: que havia de fato prioridade para os conteúdos formais; durante a formação da professora pouco se ouviu sobre a questão da ludicidade; as professoras reconhecem que o brincar é importante; e que quando elementos lúdicos aparecem em sala de aula, não possuem a função lúdica, mas são utilizados como instrumentos pedagógicos.

Ora, apesar das indicações presentes em um documento como o RCNEI e, apenas para citar um exemplo, na obra de Glória Radino citada anteriormente, temos um panorama social onde a ludicidade é desvalorizada. O apelo da sociedade, em suas várias instituições, é sobre o conhecimento formal que o indivíduo em desenvolvimento deve adquirir. Nas palavras de Maria Cristina Kupfer, em sua obra, *Educação para o futuro*:

O que pedem é uma normalização e, portanto, um enquadramento no escolar. E esse pedido é em tudo coincidente com o da escola, que se vê pressionada pela sociedade a cumprir seu mandato social – ensinar – e, desse modo, enquadrar a criança em sua moldura (2013, p. 38).

Dito de outro modo, a crítica da autora refere-se à exigência de um currículo cujo conteúdo atende aos interesses da sociedade, ou seja, conteúdos que favoreçam a escrita, a leitura e o cálculo. No entanto, ao enquadrar a criança apenas na parte cognitiva, deixamos de lado seu aspecto emocional, também importante para o desenvolvimento integral do indivíduo.

As ideias de David Elkind em *Sem tempo para ser criança*, convergem para o que dissemos até aqui. Este autor denuncia o que ocorre nos Estados Unidos, mas que também é um movimento comum em terras tupiniquins. Trata-se de colocar a criança em uma situação de estresse, pela alta cobrança de resultados acadêmicos, leia-se aprendizagem formal e pela pressa para que os jovens se tornem rapidamente adultos. Sabemos que em nossa sociedade e nas relações que perpassam todos os indivíduos, há extrema concorrência, principalmente no que concerne ao mundo do trabalho. No entanto, para adquirir um bom trabalho, deve-se preencher alguns requisitos acadêmicos, como um bom desempenho escolar, por exemplo, ou uma série de atividades extracurriculares, como o conhecimento de línguas estrangeiras. Além disso, atividades que não estão propriamente alinhadas ao currículo também funcionam como forma de pressão às crianças. Segundo nosso autor, os pais cada vez mais cedo colocam seus filhos em esportes para que no futuro possam vir a obter algum sucesso. Isso corrobora com a pressão exercida pelos pais e pela sociedade por resultados positivos, além de diminuir o tempo da criança para brincar, bem como o próprio prazer que o jogo deveria proporcionar.

Estes estressores psicossociais existentes, que acabam por produzir sintomas patológicos nas crianças, ou seja, o estresse propriamente dito é apontado por Medeiros e Nobrega, em sua pesquisa *Prevalência de estresse infantil do ensino fundamental em escolas*,

*públicas e privadas*, realizada no Brasil, mais precisamente no município de Santa Luzia – PB, como reais ao que diz respeito ao desenvolvimento infantil. A pesquisa citada foi realizada em 2002, com 67 crianças na amostra, entre 8 e 14 anos, onde dezessete delas depararam sintomas de estresse consideráveis, em outros dois casos, reações psicológicas preocupantes foram apresentadas. É de suma importância pontuar que a incidência de estresse foi maior em crianças na faixa etária de 8 a 10 anos. Estas apresentam maior índice de preocupação com o desempenho acadêmico e com a reação dos pais ou responsáveis frente às notas obtidas. Desta forma, a pesquisa de Medeiros e Nobrega (2005), corrobora com o que já fora descrito pelo pioneiro em estresse infantil Elkind (2004). Assim como o estresse dos adultos é o resultado de uma reação do organismo, provocada por fatores externos desfavoráveis, nas crianças, estes fatores estressores também provocam alterações emocionais e psicossociais consideráveis. Estas alterações vão surgir como consequência dos esforços da criança em se adaptar a situação estressora existente, e quanto mais dificuldade ela apresentar para se adaptar, maior será seu estresse.

Elkind ainda direciona sua crítica social à escola, cuja reprodução do sistema de produção capitalista endossa a pressão já existente nos alunos. Um exemplo dessa industrialização no meio escolar é a verificação por meio de testes aplicados em escala nacional, que avaliam o desempenho dos alunos. Segundo o autor, isto ocorre porque o ensino visa preparar as crianças para novos estilos de vida e para o mercado de trabalho. Com isto, limita-se a atuação e a criatividade dos professores em sala de aula, pois estes devem cumprir as metas estipuladas pelos materiais didáticos padronizados e voltados para a execução do teste nacional. Não obstante, a realidade brasileira, não difere muito da americana explicitada por Elkind.

No Brasil, por exemplo, há o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), além do próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O último inclusive garante vaga ou auxilia em parte da nota na maioria das universidades públicas brasileiras. Ora, é possível perceber em certa medida que a pressão apontada por Elkind em sua obra ocorre da mesma maneira no Brasil. O objetivo, sobretudo em escolas particulares, é demonstrar que a instituição possui qualidade o suficiente para produzir em seus alunos altos índices de aprovação no vestibular. É isto que a sociedade espera e que os pais e alunos desejam. Por isso, desde muito cedo, o foco é a aprendizagem formal que possa viabilizar o ingresso em uma universidade.

Diante desse panorama, torna-se necessário, começando pela educação infantil até o ensino fundamental, repensarmos o lugar e a importância da ludicidade, do brincar como parte integrante da criança. Concordamos que o conhecimento formal é necessário, principalmente nos dias de hoje, onde a competitividade é implacável, mas ao mesmo tempo, deve-se dar atenção a outros aspectos da criança, levando em consideração sua qualidade de vida, bem-estar e desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Nossa crítica, nesse artigo, circunda a questão da ludicidade no ambiente escolar. No entanto, como vimos, existe um intenso apelo social em direção à aprendizagem formal, em um primeiro plano. Ademais, quando a ludicidade é utilizada, ela surge como instrumento pedagógico da aprendizagem formal. Essa forma de utilização do lúdico é válida e fundamental, porém, os jogos, brinquedos e brincadeiras não podem servir apenas para essa prática. Tal como nos lembra Kishimoto (2001), o lúdico deve surgir de maneira espontânea, e não a partir da iniciativa do adulto. A questão torna-se problemática na medida em que não há um espaço para o lúdico espontâneo no currículo escolar, apesar do RCNEI afirmar que o brincar faz parte do desenvolvimento infantil. Esta falta de tempo para a brincadeira revela-se como consequência imediata da alta escolarização exigida cada vez mais pelos pais e sociedade como um todo. Da criança exigem-se muitas habilidades, muitos cursos, muitos compromissos e uma agenda lotada. O papel do brincar então é diminuído frente a estas novas exigências curriculares que supostamente serão úteis no futuro. Mas, podemos nos perguntar se há um futuro promissor a uma criança, cuja principal atividade para o seu desenvolvimento é faltosa. Em outras palavras, se o brincar constitui-se como fundamental ao desenvolvimento psíquico, emocional e cognitivo da criança, que futuro podemos esperar deste déficit lúdico, somado à intensa carga de atividades curriculares? Talvez a resposta já esteja aí, com adultos sobrecarregados e sem tempo para nada, realizando duas ou mais atividades simultaneamente, com a sensação de aceleração do tempo, estresse, psicopatologias das mais variadas, e conseqüentemente, um esvaziamento da subjetividade.

Dessa forma, devemos continuar investigando o tema da educação e da ludicidade, bem como lançar luz sobre as problemáticas que os envolvem. Além disso, se faz necessário

tanto a contínua reflexão dos temas abordados, quanto pensar possibilidades de intervenção, de saída e de resolução para novas práticas pedagógicas.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: SEF, 1994. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)> Acesso em: 17 ago. de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF, v. 2, 1998.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, linguagem e alfabetização**. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

ELKIND, D. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREUD, S. O escritor e a fantasia. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas, volume 8: O Delírio e os sonhos na *Gradiva* de Jensen, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909) / Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2015.**

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-47.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. 4.ed. São Paulo: Escuta, 2013.

MEDEIROS, E. N.; NOBREGA, M.M.L. Prevalência do estresse infantil do ensino fundamental em escolas, públicas e privadas. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 07, n. 01, p. 64 – 71, 2005. Disponível em: [www.fen.ufq.br/revista.htm](http://www.fen.ufq.br/revista.htm) Acesso em: 01 set. de 2018.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RAMOS, J.R.S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPONTE, L. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Rev. Bras. Educ.** vol.13 no.37 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100010)> Acesso em: 01 set. de 2018.