

# **O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL\***

*Edson Roberto de Souza\*\**

## **RESUMO**

Este estudo objetiva demonstrar que o lúdico, enquanto atividade imaginativa e criativa, é desprezado no interior da escola.

Na tentativa de superação desta exclusão que confere ao lúdico características de relaxamento de atividade mental, de dispersão de energia ou de associação a objetivos pedagógicos pré-determinados, faz-se necessário redimensioná-lo no processo educativo, na perspectiva de possibilitar à criança o desenvolvimento de suas potencialidades num ambiente atrativo, estimulante, significativo e mais próximo de sua realidade.

## **ABSTRACT**

This study aims to demonstrate that playing, as an imaginative and creative activity, receives little consideration within the school system. In order to overcome this exclusion, which ascribes to playing characteristics of relaxation from mental activities, energy dispersion, or association to pre-determined pedagogical objectives, it becomes necessary to consider playing within the educational process, from the perspective of allowing the child to develop his/her potentialities in an environment which is attractive, stimulating, meaningful, and closer to his/her reality.

---

\* O presente artigo baseia-se no meu objeto de estudo no Curso de Mestrado da PUC/RS: Resgate da Cultura Infantil nas Aulas de Educação Física: Considerações Teóricas e Possibilidades Pedagógicas.

\*\* Mestrando em Educação da PUC/RS.

*“Eu não gosto de ir para a escola, lá não tem jogo, não pode brincar, só pintar e colar.”*  
 (Lucas Roberto Battisti de Souza - 3 anos de idade. Agosto de 1995).



há algum tempo, observamos que muitos jogos e brincadeiras da cultura infantil não encontram espaço na escola que, ao ignorá-la, torna-se para a criança um mundo diferente e distante.

Um mundo de domesticação, de exclusão, de limitação e de castração da criatividade, desejos, sensibilidade e liberdade infantil.

Um mundo de prática pedagógica centralizada nos aspectos cognitivos do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo dicotomicamente o corpo da criança a um estorvo que, quanto mais passivo e estático estiver, menos atrapalhará. Nesta proposta imposta à criança, negando suas aspirações lúdicas, sua corporeidade, a escola significa ordem, disciplina, “coisa séria”. Sob esta ótica, imobilidade e silêncio são comportamentos fundamentais no processo de aprendizagem.

Tal postura da escola é reforçada e caracterizada pelos vários mecanismos de controle disciplinar citados por Foucault (1987), tais como: a distribuição dos corpos em filas, a vigilância constante e as sanções normalizadoras que ocorrem em seu interior.

Modificações ocorreram, mas a idéia de mudança, não resiste além das primeiras impressões, pois as relações

não transformaram-se na sua essência, estão apenas disfarçadas, permanecendo todo o processo de dominação e castração das aspirações da criança no seio da instituição educacional.

A escola ainda é lugar de exclusão, vigilância e punição. O controle corporal da criança, através de condutas comportamentais úteis ao sistema, caracteriza uma prática dessa instituição.

Neste mesma linha de pensamento, Freire (1982), destaca como aspecto negativo da escola a relação professor e aluno, na qual: o educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que disciplina, o que atua, o que escolhe o conteúdo, a autoridade e, finalmente é o sujeito do processo; antagonicamente, o aluno é o educado, o que não sabe, o pensado, o disciplinado, o que tem a ilusão de atuar, o que se acomoda, o que se adapta, ou seja, mero objeto do processo.

Reconhecer-se nesta prática institucionalizada, conservadora, limitadora e mantenedora da ideologia dominante, onde o professor é o comandante e o aluno é o comandado no processo de ensino-aprendizagem, é importante mas não suficiente. É necessário um rompimento, uma transformação na ação educativa, pois segundo Freire (1986, p. 19),

*“... quando separamos o produzir conhecimento de conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento que correspondem à ideologia capitalista.”*

Na busca da superação desta escola dominadora e excludente é funda-

mental e essencial que o educador considere toda a riqueza da cultura lúdica infantil, todo o repertório corporal que a criança possui quando chega à escola, pois no brincar, no jogar, observa-se elementos de exploração da criatividade, de expressão e prazer. A criança que brinca fantasia, sonha, aceita desafios e vislumbra possibilidades de desenvolvimento. É também através do lúdico que a criança consegue relacionar-se com seu próprio corpo, com o outro e com o mundo, onde o imaginário se transforma em real, provocando-lhe uma sensação de poder e domínio sobre o mundo.

Batista Freire (1989, p 14), reforça escrevendo:

*“Fica difícil falar de educação concreta na escola quando um corpo é considerado um intruso. A concretude do ensino depende, a meu ver, de ações práticas que dêem significado ao ‘dois mais dois’ ou ao ‘Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil’. Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante.*

*Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado.”*

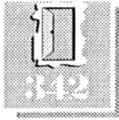
Assim, é necessário entender o corpo como o campo de expressão e o movimento um dos meios para que a

expressão aconteça. Desta forma, a utilização de atividades lúdicas possibilita o descobrimento das potencialidades do desenvolvimento infantil; resgatá-las no processo educativo significa aproximar a escola da realidade da criança, proporcionando-lhe um ambiente mais atrativo, estimulante e significativo, definitivamente aceitando-a por inteiro.

A exploração de atividades lúdicas em estreita relação com o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, caracterizar-se-á em excelente recurso pedagógico na busca de valorizar o movimento, o imediato, o natural, a relação, a intensidade, a solidariedade e a auto-gestão, não representando com isto, desvencilhar o papel da escola na difusão da cultura erudita em função da cultura popular mas, sim, a conciliação destes dois pólos essenciais à emancipação do ser humano, como um ser histórico e que busca, a partir de suas raízes, transformar o mundo e ao mesmo tempo preservar sua identidade.

Na verdade, essa proposta é uma tentativa de se opor a escola que temos, uniformizadora e excludora. Ao inverter o processo de aprendizagem, impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural da criança, a escola desconsidera sua identidade e diferenças. Cecília Meireles em seu texto: “Na idade dos porquês” (apud Almeida, 1987, p. 12), caracteriza bem esta inversão:

*“Professor, diz-me por que?  
por que voa o papagaio  
que solto no ar,  
que vejo voar,  
tão alto no vento  
que meu pensamento  
não pode alcançar?”*



*Professor, diz-me por que?  
por que roda o meu pião?  
ele não tem nenhuma roda  
e roda, roda, gira, rodopia  
e cai morto no chão...*

*Tenho nove anos, professor,  
e há tanto mistério à minha  
volta  
que eu queria desvendar...  
por que o céu é azul?  
porque marulha o mar?  
tanto porque eu queria saber  
e tu, tu não queres me respon-  
der!*

*Tu falas, falas, professor,  
daquilo que te interessa  
e que a mim não interessa...*

*Tu obrigas-me a ouvir,  
quando eu quero falar,  
obrigas-me a dizer,  
quando eu quero escutar  
se eu vou descobrir,  
faz-me decorar...*

*E a luta, professor  
a luta em vez do amor...*

*Mas, enquanto a tua voz  
zangada ralha,  
tu sabes, professor,  
eu fecho-me por dentro,  
faço uma cara resignada,  
e finjo, finjo  
que não penso em nada...*

*Mas penso!  
penso em como era engraçada  
aquela rã que esta manhã ouvi  
coaxar,*

*que graça que tinha  
aquela andorinha,  
que no céu eu vi passar!*

*E quando tu, depois,  
vens definir  
o que são preposições e conju-  
gações,  
quando me fazes repetir  
que o coração tem dois  
ventrículos  
e duas aurículas...  
e tantas, tantas mais definições,  
o meu coração,  
meu coração que não sei como é  
feito  
e nem quero saber,  
cresce, cresce dentro do peito,  
a querer saltar para fora,  
professor,  
a ver se assim compreenderias  
e me farias  
mais belos os meus dias."*

Refletindo sobre o texto, entendemos que cabe a escola considerar a diversidade cultural existente, todas as perspectivas de vida e variedade de idéias, procurando trabalhar mais com o significado do que com o conteúdo, mais com a pluralidade e intersubjetividades do que com a igualdade, mais com o movimento do que com a passividade.

Se não existem muitas novidades nestas idéias, o desafio se caracteriza em identificar o novo no velho, e desta forma, na perspectiva de discutir o resgate do lúdico na escola, é necessário situá-lo historicamente, pois sempre constituiu-se numa forma de atividade inerente ao ser humano.

Entre os primitivos, o lúdico já se caracterizava como fundamental, pois o corpo e o meio, a infância e a cultura adulta faziam parte de um só mundo, um mundo coerente, uma vez que os jogos

caracterizavam a própria cultura; a cultura era a educação e a educação representava a sobrevivência.

Platão (1951), um dos maiores pensadores gregos, compreendia que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos. Ao introduzir uma matemática lúdica, bastante ousada, e imitada em nossos dias, na aplicação de exercícios de cálculos ligados a problemas concretos, extraídos da vida e dos negócios. Para ele, no ensino da matemática, pelo menos no grau elementar, deveria ser introduzido desde o início atrativos em forma de jogo, facilitando desta forma, o processo de aprendizagem.

Também entre os egípcios, romanos e maias, o lúdico se destacava em importância, pois era através dos jogos que as gerações mais jovens aprendiam com os mais velhos os valores e conhecimento de sua cultura.

Com a ascensão do cristianismo, os jogos perdem em valor, pois são considerados profanos, imorais e sem nenhum significado, mas a partir do século XVI, percebendo a sua importância, os humanistas o recolocaram em prática nos colégios jesuítas. Ariès (1981), relata que os padres compreenderam que não havia mais possibilidade de suprimir os jogos do processo educativo, assim propuseram-se a assimilá-los, introduzindo-os em seus programas, porém disciplinados e controlados, transformando-se em práticas educativas para a aprendizagem da ortografia e da gramática.

Com o nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII, impregnando-se do pragmatismo tecnicista e naturalmente com o desen-

volvimento científico por ocasião da expansão mercantilista, surgiram novas alternativas educacionais, refletida na educação infantil. Almeida (1994), cita alguns precursores que enfatizaram com bastante significado o lúdico na educação, entre eles, Rabelais (séc. XVI), que buscou relacionar os jogos de cartas e fichas com o ensino da geometria e da aritmética, proclamando a importância do ensinar através dos jogos. Já, Montaigne (1533-1592), partiu para o campo da observação, onde o processo de aprendizagem se daria a partir da curiosidade da criança por todas as coisas ao seu redor. Comenius (1592-1671), resumia seu método em três idéias fundamentais, bases da nova didática: a naturalidade, intuição e auto atividade, obedecendo às leis do desenvolvimento da criança, caracterizado pela rapidez, facilidade e consistência no aprendizado. Em 1632, terminou de escrever sua "Didactica Magna", recomendando a prática do jogo devido o seu valor educativo.

No século XVII, encontramos Rousseau (1712 - 1778), demonstrando que a criança via, pensava e sentia de forma muito própria. Para ele todo o processo de pensamento se dava no exercício dos sentidos, instrumento da inteligência. A educação não era vista então, como um processo artificial e repressivo, mas absolutamente natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança, considerando acima de tudo seus interesses e suas tendências inatas, na perspectiva de oposição ao ideário da Reforma e Contra-Reforma Religiosa, pois ao invés do disciplinamento exterior, eram propostos a liberdade e o ritmo dos aspectos biológicos.

Ainda neste século, Pestalozzi (1746-1827), abriu um novo rumo para a educação moderna desenvolvendo seu trabalho pedagógico a partir da leitura do Emílio de Rousseau, entendendo a escola como uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação eram suficientes para educar as crianças e o jogo um fator decisivo para esta consolidação, preparando-as para a vida em comum e para as relações sociais.

Fröebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, pôs em prática o valor educativo do brinquedo e do jogo, elaborando um currículo centrado em jogos para o desenvolvimento da percepção sensorial, da expressão e para iniciação em matemática. Para ele, a criança para se desenvolver, não devia apenas olhar e escutar, mas agir e reproduzir. É através dos jogos e brincadeiras que ela adquire a primeira representação do mundo, penetrando, assim, no mundo das relações sociais, desenvolvendo o senso de iniciativa e auxílio mútuo. A ênfase no jogo, ligava-se à certeza de que é na primeira infância que o ser humano é marcado profundamente. Em 1837 fundou o primeiro “Kindergarten”, influenciado por uma perspectiva mística e por um ideal político de liberdade.

Após esta síntese de educadores dos séculos XVI e XVII, vimos Dewey (1965), comentando que o ambiente natural da criança se dá no jogo, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse infantil.

Partindo do pressuposto que a educação não tinha outro caminho, a não ser o de organizar suas atividades,

partindo das necessidades e interesse da criança, Claparède (1973, p. 28), afirmou que:

*“Não é, pois, nada absurdo pensar que o jogo possa ser uma etapa indispensável para a aquisição do trabalho. E a observação demonstra que o é, na verdade. Não há contudo, entre o jogo e o trabalho, a oposição radical que a pedagogia tradicional supõe.”*

Em Montessori (1965), encontramos referência obrigatória de toda a reflexão pedagógica sobre o ensino pré-elementar. Buscando em Fröebel a idéia de jogos educativos, associou-os à educação dos sentidos. Sua grande marca foi a criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicas a cada objetivo educacional.

Porém, foi Freinet (1960), que enfocou a educação lúdica de forma diferente ao definir o trabalho-jogo num enfoque político-libertário, investindo contra a pedagogia dos jogos, estratégia concebida pelo adulto e também contra a prática pedagógica que substitui todas as atividades sérias pelos jogos sem objetivos, apenas como satisfação das necessidades de prazer e alegria das crianças. Valorizou o jogo como atividade educativa, ao definir sua prática relativa ao trabalho-jogo, pois a criança devia dedicar-se com tanta afeição ao trabalho como se fosse um jogo (satisfação e prazer), mas nunca ao jogo em si, tomando o lugar do trabalho pelo simples ato de jogar.

Nos estudos de Piaget (1973), os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve,

pois a parte da livre manipulação de materiais variados, ela passa e reconstruir objetos; reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação infantil consiste na síntese progressiva da assimilação com acomodação. Jogando, as crianças assimilam as realidades, desenvolvendo-se cognitivamente, sem o que, permaneceriam exteriores à inteligência infantil. Sua teoria do desenvolvimento parte do princípio de que para cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo, há um tipo de brinquedo. O jogo é encarado, então, como expressão e condição do desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias (faz-de-conta), tem nítidas funções pedagógicas. Assim, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, levando a comportar-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, aprendendo a separar objeto e significado, pois a ação está condicionada à ação. O brinquedo contém, em forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento e é, em si mesmo, uma grande fonte para que isto ocorra e, neste sentido, a escola deveria utilizá-lo amplamente no processo educativo infantil.

Fica claro, que tanto Piaget como Vygotsky, vêem a atividade lúdica como um processo simbólico, pois é através da ação com o brinquedo que a criança busca expressar significados.

Após esta contextualização histórica, percebemos o lúdico como recurso indispensável no ensino fundamental, porém, é necessário destacar, que alguns estudiosos utilizaram-no de forma confusa configurando-o sob a ótica utilitarista e moralista ao ligá-lo a objetivos voltados ao trabalho pedagógico, ou antagonicamente, como uma ação improdutiva.

A partir desta constatação, acreditando que o uso do lúdico na educação formal tem um papel relevante no desenvolvimento infantil, torna-se necessário instaurar, na instituição educativa, a dialética entre o lúdico e o trabalho, buscando com o jogo na escola, segundo Rosamilha (1979), romper com a dualidade entre “ensino-trabalho-controle-qualidade” e “recreio-jogo-liberdade-espontaneidade”. A vivência lúdica pode possibilitar a quebra, levando à conquista da unidade por meio da recriação.

Segundo Bruhns (1993), esta oposição radical entre jogo e trabalho conduzirá o primeiro, apenas como compensação do segundo e, este último, como algo massacrante e desgastante, negando possibilidades de se ver que, para acabar com essa dicotomia, é necessário observar a viabilidade de interação entre eles. É fundamental encarar o lúdico pelos valores que acarreta, como um fator importante em qualquer realização humana e o trabalho como possibilidade de ser uma atividade mais lúdica.

Na verdade esta dicotomia é extremamente vantajosa para o sistema, alienando os dois setores básicos da existência, provocando uma desintegração do ser humano.

É importante, então, buscar a essência do lúdico, tentando redimensioná-lo além da produção, diversão e entretenimento, considerando acima de tudo a infância como um estágio próprio e peculiar do desenvolvimento humano. Se o percebemos apenas como atividade de imposição de objetivos pedagógicos sob a ótica do adulto, rouba-se da criança o verdadeiro sentido de jogar e, nesta indução, segundo Lebovici e Diatkine (1985), apesar de brincar com estes jogos educativos, num determinado momento ela interrompe indagando: “bem, agora vamos brincar, tá?” (p. 7)

Neste sentido, Leontiev (1988), diz que é importante compreender o lúdico como uma atividade que tem sua própria razão de ser e contém, em si mesmo, o seu objetivo, portanto não tendo finalidade civilizatória, ligada ao trabalho útil mas, sim, como produtores de riqueza cultural, pois são transmitidos de pessoa a pessoa de geração a geração, mantendo as tradições que o originaram.

A partir desta concepção, fica claro que a atividade lúdica não possui uma seriedade propedêutica, com objetivos de preparação para a vida adulta, devendo ser inserida no processo educativo na perspectiva de que são próprias do desenvolvimento infantil, em que o interesse da criança surge através da preocupação e envolvimento durante a execução e a sua seriedade não provém do objeto, nem da situação, muito menos de necessidades vitais, mas de suas conquistas, proclamando o seu poder e autonomia; de que são atividades organizadas e estruturadas a partir da agitação,

empolgação, liberdade, espontaneidade e criatividade da criança; e, finalmente, por serem atividades pedagógicas na sua própria essência.

Após esta contextualização do lúdico no processo educativo do ensino fundamental, por entendê-lo como importante, no desenvolvimento infantil, faz-se necessário também, reportarmos a nossa parcela de contribuição enquanto profissionais de Educação Física, refletindo sobre a prática de nossas aulas, geralmente caracterizadas pelo uso e abuso da desportivização precoce ou como recreação compensatória para o desgaste mental. A utilização de jogos e brincadeiras da cultura infantil - como a amarelinha, o jogo do taco, da calha, da bandeira-salva, do pião e da perna-de-pau entre outros - poderá constituir-se na tentativa de romper com a produção de gestos mecânicos e este-reotipados, buscando compreender a criança em toda a sua complexidade, porque a cada gesto, sua história e cultura são firmadas.

Finalizando estas reflexões sobre os jogos e as brincadeiras da cultura infantil, afirmamos que a mesma surgiu por acreditarmos numa escola autônoma fundamentada na curiosidade, na ousadia, buscando dialogar com todas as culturas que se abrem às demais e, acima de tudo, numa escola que ofereça uma educação de equidade, procurando justiça e igualdade sem eliminar a diferença. Gostaríamos de frisar que não são definitivas, totalizantes, nem exclusivas estas reflexões, apenas complementam outras já existentes. Esperamos que possam oferecer subsídios para outros estudos.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica*. São Paulo : Loyola, 1994.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo : Summus, 1984.
- BONAMIGO, Euza de Rezende & KUDE, Vera Moreira. *Brincar: Brincadeira ou coisa séria*. Porto Alegre : Educação e Realidade Edições, 1991.
- BRUHNS, Heloísa Turine. *O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário*. Campinas : Papirus, 1993.
- CLAPARÈDE, Edouard. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome coma vontade de comer: Uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis, 1994.
- DEWEY, John. *Libertad y Cultura*. México : Uteka, 1965.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis : Vozes, 1987.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo : Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação com prática de liberdade*. São Paulo : Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- FREINET, Celestin. *L'education du travail*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1960.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo : Perspectiva Estudos, 1980.
- LEBOVICI, S. & DIATKINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- LEONTIEV, A. N. et al. *Linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem*. São Paulo : Ícone/Edusp, 1988.
- MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica*. São Paulo : Flamboyant, 1965.
- PIAGET, Jean. *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1973.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo : Livraria Exposição do Livro, s.d.
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo : Pioneira, 1979.
- SOUZA, Edson Roberto de. *A Educação Física no Processo de Alfabetização: Considerações Teóricas e Possibilidades Práticas*. Monografia, Florianópolis : UDESC, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.