

Afetividade e lúdico no jogo do desenvolvimento social infantil

Nathália Inácio de Souza ¹ 
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Natasha Moutinho Geadá ² 
Colégio Lattos

Maria Vitória Campos Mamede Maia ³ 
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Este artigo tem como objetivo relacionar os conceitos de afetividade e lúdico e analisar suas contribuições no ambiente escolar com crianças. Optou-se por utilizar a metodologia de revisão bibliográfica (Gil, 2002/2021) para trazer as concepções teóricas de afeto, utilizando os estudos de Winnicott (1965/2005), Cunha (2017) e Geadá (2021); o lúdico sob o olhar de Huizinga (1938/2019), Winnicott (1964/2020, 1971/2019) e Maia (2007); por fim, sobre a infância com as contribuições de Corsaro (2011), Sarmiento (2008) e Cohn (2015). Neste artigo, pode-se afirmar que a união da afetividade e do lúdico é algo positivo para a infância e que no contexto escolar faz-se necessário do uso de ambos para que a criança tenha um desenvolvimento suficientemente bom, por meio da segurança e da construção de vínculo advindas de uma relação com seu educador.

Palavras-chave: Afetividade; Lúdico; Infância.

Affectivity and playfulness in the game of child social development

Abstract: This article aims to relate the concepts of affectivity and play and analyze their contributions in the school environment with children. We chose to use the bibliographic review methodology (Gil, 2002/2021) to bring the theoretical conceptions of affection, using the studies of Winnicott (1965/2005), Cunha (2017) and Geadá (2021); playfulness from the perspective of Huizinga (1938/2019), Winnicott (1964/2020, 1971/2019) and Maia (2007); finally, on childhood with the contributions of Corsaro (2011), Sarmiento (2008) and Cohn (2015). In this article, it can be affirmed that the union of affectivity and play is something positive for childhood and that in the school context it is necessary to use both so that the child has a sufficiently good development, through security and the construction of a bond arising from a relationship with their educator.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0107-6213>, e-mail: prof.nathaliainsouza@gmail.com

² Pós-graduada em Educação Básica com Ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Professora Auxiliar no Colégio Lattos. Pedagoga graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0594-7087>, e-mail: natashageada.ufrrj@gmail.com

³ Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFRJ, colaboradora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pós-doutorado em Design Pedagógico, Doutora em Psicologia Clínica, Mestre em Letras. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA).  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9697-8243>, e-mail: mariavitoriamaia@ufrrj.br

Keywords: *Affectivity; Playfulness; Childhood.*

Afectividad y lúdica en el juego del desarrollo social infantil

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo relacionar los conceptos de afectividad y juego y analizar sus contribuciones en el ámbito escolar con niños. Elegimos utilizar la metodología de revisión bibliográfica (Gil, 2002/2021) para traer las concepciones teóricas sobre la afectividad, utilizando los estudios de Winnicott (1965/2005), Cunha (2017) y Geadá (2021); la lúdica desde la perspectiva de Huizinga (1938/2019), Winnicott (1964/2020, 1971/2019) y Maia (2007); finalmente, sobre la infancia con las contribuciones de Corsaro (2011), Sarmiento (2008) y Cohn (2015). En este artículo, se puede afirmar que la unión de la afectividad y el juego es algo positivo para la infancia y que en el contexto escolar es necesario utilizar ambos para que el niño tenga un desarrollo suficientemente bueno, a través de la seguridad y la construcción del vínculo que proviene de la relación con su educador.*

Palabras-clave: *Afectividad; Lúdica; Infancia.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca relacionar os conceitos de afetividade e lúdico na infância no contexto da escola e, assim, elucidar as contribuições de tais temáticas no desenvolvimento da criança. Deste modo, o objetivo do estudo aqui apresentado é analisar se o afeto e o lúdico podem auxiliar no processo educativo de crianças. Trata-se de uma investigação teórica, de revisão bibliográfica, que nasceu da necessidade de compreender e relacionar os conceitos de afetividade, lúdico e infância diante das demandas do grupo de pesquisa Criar e brincar: O lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), sendo este vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), do qual as três autoras fazem parte, sendo a última a coordenadora do mesmo.

O referido grupo se dedica, há 15 anos, às pesquisas empíricas realizadas especialmente no ambiente escolar, trabalhando com a questão do lúdico no processo de ensino e aprendizagem e como este espaço pode ser propiciador de aprendizagens significativas e retomadas de aprendizagens que tiveram seu curso paralisado. Os sujeitos dessas pesquisas, em geral, são crianças com problemas de aprendizagem e comportamentos disruptivos ou problemas emocionais decorrentes de barreiras na aprendizagem. Além disso, trabalhamos também com crianças com deficiência e com jovens e adultos que podem usufruir das atividades lúdicas para conseguirem aprender de forma significativa.

Durante todos esses anos, algumas questões sempre estiveram presentes: a afetividade e o lúdico. Isso se deve ao fato de que ambos são base do processo de criação e ensino-aprendizagem, desenvolvendo no sujeito a capacidade de poder construir a autoria de pensamento. Nesse sentido, o trabalho que agora aqui apresentamos, emerge desse caminho de pensar a docência em duplo deslizamento de ensinância e aprendência, dois pólos da mesma pessoa que ensina, aprende e, se aprende, pode ensinar. (FERNANDÉZ,2001)

O artigo foi estruturado em três tópicos: metodologia da pesquisa, no qual se explicita o recurso metodológico que embasa este artigo; o segundo, apresenta os resultados e discussões advindas da metodologia de análise de conteúdo bardiniana do tipo temática (BARDIN, 1977/2016), desdobrando-se em quatro pequenos tópicos que abordam,

teoricamente, os conceitos de afetividade, lúdico e infância, assim como a discussão entre esses três principais conceitos e, por fim; as considerações finais do artigo.

2 METODOLOGIA

A presente investigação é de cunho qualitativo (IVENICKI; CANEN, 2016) e caracterizada como revisão bibliográfica (GIL, 2002/2021). Para tanto, os materiais utilizados foram livros de leitura corrente, que tem como intenção “comunicar a especialistas de maneira sistemática assuntos relacionados a determinado campo do conhecimento científico ou apresentar o resultado de pesquisas” (GIL, 2021, p. 46). O procedimento adotado foi o de leitura do material, com as técnicas de leitura exploratória, leitura analítica e leitura interpretativa (Ibidem, p. 54-56).

Para a investigação sobre o conceito de afetividade, os materiais escolhidos foram Winnicott (1965/2005), Cunha (2017) e Geada (2021). Huizinga (1938/2019) e Winnicott (1964/2020, 1971/2019) foram os autores primários para a compreensão da ideia de lúdico, junto às pesquisas recentes desenvolvidas por Maia (2007, 2014) Maia e Vieira ([orgs.] 2020a, 2020b) e Miyata (2022). Para o estudo da infância, nossa análise concentrou-se nas proposições da Sociologia da Infância a partir das pesquisas de Corsaro (2011) e Sarmento (2008), articuladas com ideias da Antropologia da Infância (Cohn, 2005). Pretendemos, a partir das proposições teóricas destes autores, estabelecer relações entre de afetividade e lúdico e as contribuições práticas pautadas nesse conceito com as infâncias no ambiente escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentaremos os resultados encontrados sobre os pressupostos teóricos defendidos pelos autores supracitados, em relação aos seus respectivos campos de pesquisa. Apresentaremos os conceitos em subseções separadas e, por fim, discutiremos esses resultados junto à construção de interlocuções entre os temas, a fim de responder à pergunta central da presente investigação: Que relações existem entre afetividade e lúdico e

como práticas pautadas nesses conceitos podem contribuir para o ambiente escolar com as infâncias?

3.1 Resultados

Afetividade

O afeto é algo inerente ao ser humano e pode se manifestar de diversas formas, desde demonstrações materiais até o silêncio. Aqui, neste artigo, para especificar, o afeto estudado é aquele que se exprime como forma positiva, “que provoca os sentidos humanos da paixão e da realização pessoal, independentemente do caráter material” (CUNHA, 2017, p.19). Assim sendo, buscaremos compreender como a construção de vínculo, atrelada ao estabelecimento de um ambiente seguro, pode emergir um afeto entre dois indivíduos ou mais. Podemos entender o vínculo como uma “estabilidade que não é rígida, mas viva e humana” (Winnicott, 1965/2005, p.45), ou seja, é uma ligação que é fortificada e vivificada pela humanidade existente entre uma ou mais pessoas.

Porém, essa estabilidade não se constitui de maneira rápida, é necessário algo para fortalecer todos os dias e a sua base é um ambiente de segurança. Para Winnicott (2005, p. 47), segurança é “um relacionamento vivo entre duas pessoas que abre espaço ao crescimento”. Esse abrir espaço se constitui e emerge ao longo do tempo, para que os indivíduos possam crescer juntos e fortalecer esse relacionamento, conhecendo os limites de cada um e, acima de tudo, compreender um ao outro. Mas existe um fator que contribui bastante para que esse relacionamento perdure, que é o desejo. Sara Paín (2009/2020) define, a partir da malha psicopedagógica e psicanalítica, que desejo é uma força interna presente no inconsciente e tem seu início desde a primeira infância, quando o bebê se interessa pelo desejo do seu cuidador primário.

Com isso, podemos dizer que para a afetividade emergir, é necessária a junção de todos esses fatores, constituindo o que Winnicott (2005) conceitua como um ambiente seguro e suficientemente bom. Caso este seja realmente efetivado a partir do vínculo cuidador-ser cuidado, o vínculo parecerá naturalmente instaurado e será estável. Interessante

ressaltar que essa estabilidade é, na verdade, um equilíbrio instável, não podendo ser tomada como certa e exata, já que advém da convivência e vivência de dois seres humanos. Defendemos que só se forma um vínculo entre os sujeitos humanos se houver afetividade, empatia, confiança e segurança. Desta forma pode se olhar e perceber o mundo que os cerca a partir do olho do outro e, da mesma forma, poder escutar o mundo de forma similar, ou seja, com o sensível se faz presente entre ambos.

Diante do exposto, a afetividade precisa estar inserida dentro de sala de aula, pois cabe ao professor trazer essa segurança e construir o vínculo com seu aluno de modo que o mesmo se sinta acolhido e que pertence ao seu grupo. Cunha (2017, p.17) afirma que “é preciso conquistar não apenas habilidades acadêmicas, mas também aptidões emocionais”, ou seja, cabe ao professor ir além da matéria aplicada, precisa querer conhecer seus alunos e saber qual a melhor forma de lidar com cada um.

Ao se permitir conhecer a criança e querer construir um vínculo com ela, o professor passa a querer transmitir mais afeto e desse modo, se sensibiliza mais se a criança está passando por algum momento difícil e busca ajudá-la de alguma maneira. Para isso, Winnicott (1999) denominou de *holding*, quando um adulto sabe acolher a criança quando essa está com alguma dificuldade, seja no aprendizado ou em algo mais particular. E se esse adulto se utiliza desse *holding*, acrescenta a paciência e dedicação juntas no seu cotidiano escolar, “é maravilhoso o que uma criança pode conseguir no fim” (WINNICOTT, 1982, p. 63).

Em vista disso, para lidar com as crianças, nada melhor do que o afeto ser o principal aliado do educador. O professor passa por volta de quatro horas diárias junto dessa criança e, dentro desse tempo, precisa ser ensinado o conteúdo a ser dado para a idade adequada, mas será que esse conteúdo pode ser passado para ela de forma afetuosa? De acordo com Geadá (2021), o professor precisa valorizar o conhecimento prévio de seus estudantes, utilizando-o até mesmo para enriquecer o conteúdo trazido, pois eles se sentem valorizados quando seus saberes são utilizados como parte da metodologia da aula.

Geadá (2021) ainda aponta que a criança se desenvolve a todo instante, dessa forma, os adultos que lidam com ela precisam saber manejar com constantes mudanças e precisam ter em mente que a criança não pode ser o tempo todo exigida para alcançar determinado

tipo de comportamento: isso tudo deve ser feito com paciência e de forma respeitosa. Ao professor cabe “auxiliar o aluno a se comportar dentro de sala, mas não ensinar de uma forma autoritária, seja impondo seu corpo a ficar sentado na carteira por muito tempo ou limitando seu potencial criativo” (Geada, 2021, p. 30), mas sim, ensinar com calma, gentilmente, repetindo à criança quantas vezes forem necessárias o conteúdo ou a rotina até que a ela entenda o que precisa ser por ela executado.

Portanto, o professor é o responsável primordial de gestar um ambiente suficientemente bom dentro de sala de aula, um lugar em que a criança se sinta acolhida, possa ter seus conhecimentos valorizados e aproveitados, pois ela só vai se sentir dessa forma se houver uma “estabilidade que não é rígida, mas viva e humana” (WINNICOTT, 2005, p. 45).

A instituição escolar é o ambiente mais propício para a socialização dos estudantes, pois é o local supostamente ideal para se construir relações afetivas de acordo com Cunha (2017). Nessas relações, a criança vai poder saber respeitar o próximo, compreender diferentes pontos de vista, porque ela precisa vivenciar isso para poder saber lidar com um círculo mais amplo que sua casa e, assim, tornar-se, ao longo de seu desenvolvimento, um sujeito suficientemente bom.

Lúdico

Para falar sobre o lúdico, utilizamos obras de Winnicott (1964/2020, 1971/2019) e Huizinga (1938/2019), autores de referência para o estudo desta temática no grupo de pesquisa LUPEA. Neste trabalho, vamos relatar o que os dois autores entendem sobre o referido conceito, estabelecendo conexões com pesquisadores contemporâneos que se dedicam a investigações sobre o mesmo tema (MAIA, 2007, 2014; MAIA e VIEIRA 2020a, 2020b; MIYATA, 2022).

O conceito de lúdico construído por Winnicott está embasado na ideia de que a realidade externa (objetivamente percebida) e a realidade interna (subjetivamente percebida) não são e jamais serão únicos lugares habitados por todos os indivíduos de forma saudável. O espaço no qual o ser humano vive e convive é um espaço denominado por ele de terceiro

espaço, entre subjetividade e objetividade, um espaço transicional. Este espaço é aquele que faz possível ao ser humano simbolizar, criar, mesclar o mundo com fantasia, personalidade e um pouco de realidade do mundo objetivamente percebido.

A complexidade do ser humano está justamente em poder habitar o espaço transicional e nele não ter de responder a perguntas paradoxais como quem criou o quê? Para este autor, esse espaço psíquico é criado na relação entre mãe e bebê, a partir do momento em que ambos deixam de se perceber em simbiose, sendo que nesta porosidade da simbiose que aparece nesta fase, o bebê se percebe como um ser em vias de integração. Este momento é denominado por Winnicott (1986/1996) do “EU SOU”, que, segundo ele, seriam as palavras mais terríveis para um bebê, dado o fato de que ele percebe que há algo além dele e ele não é senhor onipotente do mundo, só do seu próprio mundo.

Assim, para lidar com a falta ou com a não completude antes vivida pela atenção constante da mãe (aqui um papel simbólico daquele que cuida), o bebê se apossa de um acalmador, conhecido como objeto transicional, já que este transicional, transita entre a possibilidade de, em seu lugar, outras “coisas” ali habitarem: surge a fantasia, o sonho e a capacidade de criar o mundo a partir do dentro e do fora. À medida que o bebê cresce e sua capacidade de simbolizar se fortalece, o espaço potencial deixa de ser representado por um objeto específico e passa a ser o espaço que abriga o brincar. Este espaço é a transição do mundo interno do indivíduo para o mundo externo, é o playground interno (MAIA, 2007, p. 97) em que a brincadeira acontece.

Em suas obras, Winnicott apresentou seu posicionamento de que o espaço potencial não existe somente para as crianças, mas que, conforme o sujeito cresce, esse campo se amplia para toda a experiência cultural dos indivíduos. Miyata (2022) propõe, a partir dos estudos de Huizinga (2019), uma concepção ontológica do lúdico, anterior à cultura, sendo este intrínseco à natureza humana em qualquer etapa de seu desenvolvimento.

Outro ponto relevante da teoria winnicottiana do espaço potencial a ser destacado, é sua compreensão sobre a criatividade. Para ele, a criatividade não está relacionada às criações com valor estético, mas diz respeito, essencialmente, à capacidade criadora de cada ser humano, que se manifesta tanto a partir da criação material ou imaterial, quanto a partir da

habilidade de criar estratégias, resolver conflitos, reinventar práticas e criar ou transformar a realidade.

Em Huizinga (2019, p. 3), o lúdico é algo fundamental para a existência do ser humano, pois ele acredita que é “algo tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos”. Além disso, o historiador defende o ponto de vista de que o lúdico deve ser encarado como um fator cultural, ou seja, que perpassa pela vida de cada ser humano, independentemente de onde eles estejam. Isso se confirma ao vermos a existência de jogos tão antigos como o Sanet, datado entre 3500 a 3100 anos a.C, na região do Egito e os que perduram até os dias de hoje, como o Ludo, originado no século XVI na Índia, que inclusive pode ser jogado on-line e diversos outros que não cabem neste breve texto.

Huizinga, tal como Winnicott, propõe que o jogo se localiza em um “intermezzo”, que seria um interlúdio da vida corriqueira (HUIZINGA, 2019, p.11). Assim, os dois autores demonstram concordar que o lúdico se localiza em uma suspensão da vida real, em um terceiro espaço, com uma função semelhante para todas as pessoas.

Huizinga, enquanto historiador, elabora sua percepção sobre o lúdico a partir dos elementos da cultura. Para ele, o jogo desempenha uma função vital, não só em relação a aspectos biológicos, mas, sobretudo, culturais. Para ele, a linguagem, o mito e o rito são os três principais elementos culturais que construíram o mundo, e os define como jogos, formas lúdicas de criar conexões com o meio externo, seja ele representado pelo ambiente ou por outras pessoas.

Diante das proposições destes autores, consideramos que o lúdico faz parte do processo de desenvolvimento do ser humano e assim como a sociedade e o meio cultural que habitamos e fazemos parte. Assim, é fundamental que as crianças possam vivenciá-lo sem interrupções, em ambientes seguros e acolhedores, que permitam um desenvolvimento psíquico saudável e, conseqüentemente, criativo.

Infância

Adotamos, neste trabalho, a Sociologia da Infância como perspectiva para a compreensão da criança. É fundamental ressaltar que, conforme afirma Manuel Sarmiento

(2008), existem diferentes correntes no campo da Sociologia da Infância que convergem e confluem em variados aspectos. Em razão desta diversidade de correntes, Sarmiento (2008) propõe o uso do termo no plural: Sociologias da Infância. O referido autor defende que tais diferenças se tornam evidentes a partir de três fatores de diferenciação, que são: “a tradição cultural e linguística do trabalho sociológico, a perspectiva paradigmática em que se situam os estudos sociológicos e o tipo de abordagem” (op. cit., p. 11).

Sarmiento (2008) anuncia um pressuposto básico da Sociologia da Infância, que é o fato de ser a infância uma categoria social e as crianças, atores sociais. Nesse sentido, a infância é uma posição estrutural que independe dos sujeitos que dela fazem parte. Uma vez que o presente trabalho não tem por objetivo uma imersão aprofundada nas diferentes correntes da Sociologia da Infância, consideramos importante situar o contexto do campo de estudos para então enunciar o posicionamento adotado. Nossa compreensão da criança tem como referência os estudos do professor e sociólogo norte-americano William Corsaro (2011).

Em consonância com seu pensamento, entendemos a infância como uma categoria geracional permanente e as crianças como agentes sociais, ativos e criativos (CORSARO, 2011). A infância, enquanto categoria geracional, é percebida como uma forma estrutural permanente nas sociedades, tal qual os outros grupos de idade ou classes sociais. As crianças são, neste contexto, as produtoras de suas próprias culturas infantis. O autor defende que a dificuldade em reconhecer a infância como fase estrutural reside no fato de que “tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade” (Ibidem, p. 15), quando, na realidade, as crianças já são parte da sociedade desde o momento em que nascem. Nesse sentido, a infância é uma categoria geracional que integra a sociedade.

Como produtoras de cultura e ativas na sociedade, as crianças também contribuem para a construção das sociedades adultas. Essa contribuição se dá de duas formas: 1) com os adultos com os quais convivem, como familiares e/ou professores; 2) nas sociedades adultas futuras, uma vez que essas crianças um dia também serão adultas. O sociólogo desenvolveu a teoria da reprodução interpretativa, segundo a qual as crianças reproduzem a cultura e os comportamentos sociais dos adultos, não de uma forma passiva, mas interpretando e

reinterpretando o que veem à medida que se relacionam com o mundo e com os outros. Desse modo, quando interpretam a cultura, as crianças transformam as sociedades adultas de uma forma dupla: exercem influência sobre os adultos com os quais convive e sobre a sociedade adulta futura, da qual elas farão parte.

Corsaro (2011) propôs o modelo da teia global, em que a estrutura social seria representada por uma teia de aranha, em que a família está no centro, sendo esse o primeiro espaço de interação social da criança. O autor pontua que as relações que as crianças pequenas estabelecem com os adultos são afetadas por suas interações anteriores, vivenciadas na família.

Poder-se-ia argumentar que essa tentativa de manter a sensação de segurança estabelecida pela primeira vez nas famílias é a base da formação de culturas de pares pelas crianças. É, seguramente, um fator forte na valorização da participação e do compartilhamento comum das crianças em suas culturas de pares e relações de amizade (CORSARO, 2011, p. 132).

Assim, compreendemos que as crianças constroem suas relações entre pares a partir de suas relações com os adultos, sendo esta uma expressão da reprodução interpretativa. Sendo a escola o segundo contexto social do qual a criança faz parte, podemos entender que a relação estabelecida com os professores também irá reverberar na forma como as crianças se relacionam entre si.

Clarice Cohn (2005), pesquisadora do campo da Antropologia da Criança, dialoga com essa perspectiva ao defender o conceito de criança atuante, que tem papel ativo e não passivo na sociedade. Adotar essa perspectiva é compreender que a criança não está em treinamento para a vida adulta, como um adulto em miniatura, mas está em constante interação com o mundo e exercendo importante papel em suas relações.

Cohn (2005) traz o exemplo das crianças Xikrin, etnia indígena que vive no Pará, que nos permite exemplificar os conceitos e relações apresentadas até aqui. A autora conta o exemplo das crianças que vão caçar passarinhos e, no retorno, os entregam às meninas, assim como os homens adultos fazem com as mulheres adultas. Essa situação poderia ser vista como um ensaio para a vida adulta, quando a criança reproduz aquilo que é feito pelas pessoas mais velhas de sua comunidade. No entanto, na perspectiva da autora, com a qual

concordamos, as crianças estão “fazendo algo muito mais sério: estabelecendo relações sociais que valerão para a vida toda” (COHN, 2005, p. 31).

Pensar a infância significa compreendê-la não como uma fase de transição ou como um “vir a ser” adulto. A criança é, enquanto criança, produtora de cultura e transformadora das sociedades. Esse ponto de partida nos possibilita refletir sobre como nossas práticas educativas reverberam sobre as infâncias e, conseqüentemente, sobre a cultura e a sociedade que partilhamos com as crianças.

3.2 Discussões

A partir da contextualização dos conceitos e referenciais teóricos adotados neste trabalho, pretendemos, neste momento, apresentar as relações encontradas entre os processos citados para fundamentar a discussão proposta, nomeadamente, as contribuições positivas do afeto e do lúdico no processo educativo com crianças. Diante da exposição anterior, entendemos que as práticas afetivas exercem uma influência dupla: ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento saudável do indivíduo a partir da abertura do espaço potencial, também agem na estrutura social, à medida que fomenta práticas afetivas e respeitadas que serão reproduzidas e ressignificadas pelas crianças com os adultos e seus pares.

Em relação à afetividade, foi visto que, para um aprendizado mais efetivo da criança, é necessário que o professor transmita segurança e confiança com o intuito de criar uma relação de vínculo com seu estudante, pois quando o educador se permite utilizar da afetividade, essa “torna-se amorosidade, atitude que se reveste em um estímulo para o aprendizado, dando clareza e entendimento a consciência” (CUNHA, 2017, p. 16).

É vital que o educador transmita ao seu estudante que ele está disposto para ajudá-lo no que for necessário, fazendo com que eles tenham a “crença em algo que não seja apenas bom, mas seja também confiável e durável, ou capaz de recuperar-se depois de se ter machucado ou mesmo parecido” (WINNICOTT, 1965/2005, p. 44). É muito importante que a criança se sinta segura com seu professor, para que ela saiba que, se houver qualquer dificuldade, mesmo sem ser algo relacionado ao aprendizado, ela vai ter com quem contar,

pois em um ambiente em que ela não possui seus pais ou aqueles responsáveis que cuidam e dão o carinho necessário a ela, o educador assume momentaneamente esse papel de ser aquela pessoa suficientemente boa para seu estudante.

Maia (2014, p.53) afirma que “o lúdico possibilita traduzir, a partir de linguagens simbólicas e sensíveis, experiências não traduzíveis em palavras”. Partindo desse pressuposto, consideramos que a experiência lúdica permite interações sensíveis, sejam elas entre pares ou entre adultos e crianças. O desenvolvimento de relações afetivas pode se manifestar, contribuindo positivamente para o processo de desenvolvimento das crianças, criando um ambiente de confiança e de vinculação.

Além disso, de acordo com Winnicott (1975/2019, p. 70), “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde”, desse modo, a criança, para crescer como um indivíduo saudável, necessita do brincar em sua vida, seja essa brincadeira no mundo externo, com outras pessoas, ou no seu “playground interno”. De qualquer maneira, o ser humano só conseguirá se desenvolver plenamente se o lúdico estiver presente no seu dia a dia.

Entretanto, é dentro de sala de aula, que o aluno “ao sentir-se livre no ambiente da sala, [...] começa a fazer descobertas e a exercer a sua individualidade como sujeito do aprendizado” (CUNHA, 2017, p. 83), ou seja, se o professor permite e abre esse espaço para que o lúdico emergja e faça parte das suas aulas, a criança vai ter seu desenvolvimento potencializado.

Ao pensar na criança como sujeito de direitos que produz cultura, podemos aprofundar a discussão a respeito da importância da construção de relações afetivas na infância. Trata-se de um afeto para além do sentimento, mas que se manifesta por meio de relações que respeitam a criança enquanto o sujeito de direitos que já é, e não na projeção do adulto que virá a ser um dia. Conforme vimos nos estudos de Corsaro (2011), a criança baseia sua relação com seus pares a partir das experiências que viveram com os adultos responsáveis por elas. Mais uma vez, observamos a importância da construção e manutenção de relações de confiança e vinculação entre professores e crianças, de modo a fomentar o estabelecimento de uma cultura de afeto e respeito.

Nesse sentido, concordando também com Cohn (2005), que a brincadeira abre portas para as relações que poderão durar por toda a vida. O espaço transicional de Winnicott

(2019), o lugar que une o mundo externo ao interno – o playground interno, nas palavras de Maia (2007) – que no meio educacional chamamos de lúdico, é o lugar onde as relações começarão a ser construídas.

Essas relações, como afirmado por Cunha (2017) anteriormente, são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças, porque é na escola, na sala de aula, é que as crianças irão se relacionar, conhecer umas às outras e poder iniciar um vínculo entre elas. Dessa forma, é de suma importância que o professor instaure um “ambiente facilitador [que] requer uma qualidade humana, e não uma perfeição mecânica” (WINNICOTT, 1986/1999, p. 113), porque ele precisa estar pensando sempre na criança, no seu bem estar e no seu desenvolvimento, muito mais do que se preocupar se ela aprendeu o conteúdo. Sabe-se que o conteúdo de cada disciplina é importante, mas é muito mais rico o seu aprendizado se ela consegue permitir que o lúdico e o afeto faça parte do seu cotidiano escolar.

Ter essa percepção como ponto de partida nos ajuda a compreender a seriedade da brincadeira, do faz-de-conta entre as crianças. Não se trata de mera reprodução ou atuação passiva. Nesses momentos, as crianças estão construindo suas relações de forma ativa, com seus pares, com os adultos e com a sociedade em geral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na discussão apresentada, consideramos que o afeto, o lúdico e o vínculo precisam estar presentes na vida da criança, de modo a contribuir positivamente no seu processo de desenvolvimento. Gerado a partir de um ambiente seguro e confiável constituído por um adulto, o afeto permite que a criança possa construir um vínculo, tendo um desejo de querer se relacionar com o próximo.

Podemos afirmar que quando a criança se sente segura, ela é capaz de usar criativamente a transicionalidade que interliga o mundo interno e particular dela e o mundo externo no qual está inserida, podendo existir em sua vida uma vida que vale à pena ser vivida posto habitada por brincadeiras internas ou externas, sendo as internas a fantasia e as externas aquelas que dependem de materiais para serem concretizadas. Assim, afirmamos que o espaço lúdico é um forte aliado no desenvolvimento infantil saudável.

Pensando ainda no desenvolvimento infantil, concluímos que a própria criança deve ser encarada como “um ser humano que começa com todos os sentimentos intensos dos seres humanos, embora sua relação com o mundo esteja apenas principiando” (Winnicott, 2020, p.62), pois foi destacado neste artigo que as crianças são próprias produtoras de cultura. Propiciar às crianças um desenvolvimento em ambiente lúdico e afetivo é também reforçar e defender a concepção de que as crianças são sujeitos de direito e pessoas em totalidade.

Há um provérbio africano que diz que é preciso de toda uma aldeia para educar uma criança. Esse pensamento se pauta na ideia de que o desenvolvimento saudável das crianças é responsabilidade de todos os sujeitos que fazem parte de uma comunidade.

Cunha (2017, p. 77) afirma que “não importa o tempo em que iremos semear a semente afetiva do aprendizado, ela será sempre uma semente. Dará frutos a seu tempo, se verdadeiramente afetarmos nossos alunos pelo amor e pelo prazer de educar”. Aqui, pode-se confirmar o quanto que o afeto pode ser um aliado primordial para o professor em sala de aula, ao perceber que vale à pena ter tempo para conhecer, escutar e não somente ouvir, olhar e não somente ver a criança, saber, com isso que ela pode contribuir significativamente e de forma autoral e expressiva seu próprio aprendizado: nós, docentes, somente estamos ali para mediar e ajudá-la.

Além disso, Winnicott (1982, p. 90) ainda afirma que “a criança precisa de amor, mas queremos significar com isso que só alguém que ame a criança pode fazer a necessária adaptação à necessidade”, sendo assim, o adulto precisa transmitir esse amor para a criança, de modo que ela se sinta valorizada e preparada para que se acontecer algo, ela tem a quem recorrer.

Neste artigo, buscamos relacionar os conceitos de afetividade e lúdico e enunciar as contribuições de práticas pautadas nessas abordagens no contexto educativo com as infâncias. Neste processo, compreendemos que a afetividade, à medida que proporciona segurança, promove a abertura do espaço potencial, ambiente psíquico em que o sujeito cria e transforma. Assim, práticas educativas que têm afetividade e lúdico como fundamento geram aprendizagens significativas e efetivas, além do fomento práticas afetivas e respeitadas que serão reproduzidas de forma interpretativa pelas crianças, acarretando em um impacto social.

Esperamos que este estudo possa contribuir para a prática daqueles que atuam e convivem com as infâncias, a partir da compreensão de que há, na articulação entre afeto e lúdico, potenciais impactos positivos para o desenvolvimento infantil.

Referências

- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 58p.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384p.
- CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem**: Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. 132p.
- GEADA, Natasha Moutinho. **Educação Afetiva**: Contribuições para uma prática pedagógica afetiva. 52f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2021. 173p.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2021. 230p.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016. 85p.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** (1938). 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 285p.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Rios sem discurso**: A agressividade da infância na contemporaneidade. 1ª. ed. São Paulo: Vetor, 2007. 287p.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. (Org.). **Criar e Brincar**: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 194p.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem Marques (Org.). **O brincar na prática docente**. Vol 1. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. 230p.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem Marques. (Org.). **O processo criativo na prática docente**. Vol 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. 200p.

MIYATA, Edson. Seiti. **A Pós-Graduação deslúdica**. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. 111p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 336p.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 247p.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo** (1964). 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020. 270p.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade** (1971). São Paulo: Ubu Editora, 2019. 254p.

Recebido em: 20 de outubro de 2023.

Aceito em: 3 de novembro de 2023.

Publicado online em: 17 de novembro de 2023.