

O JOGO E A BRINCADEIRA COMO RESISTÊNCIA DAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Nair Correia Salgado de Azevedo¹

RESUMO

Ao discutirmos questões relacionadas à qualidade na Educação é preciso reconhecer que nossas crianças estão expostas a muitos fatores, que vão desde políticos, econômicos, sociais, culturais e até materiais. Entretanto, nenhum deles justifica o não reconhecimento das Culturas Lúdicas Infantis enquanto elementos importantes para o processo de desenvolvimento da criança, especialmente nas escolas. O objetivo desse estudo é refletir sobre a presença de uma Cultura Lúdica que, mesmo sendo desconsiderada por muitos contextos escolares, ainda resiste graças ao principal personagem responsável por fazer com que ela ainda sobreviva em meio à essa negação: a criança. Caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, a metodologia utilizou de material já publicado, especialmente livros, artigos de periódicos científicos, revistas, Dissertações, Teses, entre outros materiais divulgados sobre a temática. Os resultados e discussões apontam que o jogo e a brincadeira, enquanto elementos importantes das Culturas Lúdicas Infantis, são componentes da formação humana, atuam enquanto propagador da cultura e são facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem das crianças e não o contrário disso. Conclui-se que é preciso reconhecer a real necessidade de considerarmos as crianças como sujeitos ativos e como produtores de cultura em potencial dentro das escolas e que é praticamente impossível podar as ações criativas propostas pelas Culturas Lúdicas Infantis, visto que elas estão inseridas em um movimento maior para as crianças,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, nairazevedo@hotmail.com.

que estão em seu impulso inicial de vida: o movimento de, simplesmente, serem crianças.

Palavras-chave: Educação, Culturas Lúdicas Infantis, Infância.

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos questões relacionadas à qualidade na Educação é preciso reconhecer que nossas crianças estão expostas a muitos fatores, que vão desde políticos, econômicos, sociais, culturais e até materiais. Entretanto, nenhum deles justifica a ausência cada vez mais acentuada do lúdico na infância.

Infelizmente temos presenciado com frequência o furto do lúdico nas escolas, visto que as crianças inseridas atualmente em nosso sistema educacional estão, a todo instante, nos revelando como são rigorosas as privações do jogo e da brincadeira nesse contexto. Não podemos deixar de inferir que, independentemente da época, do contexto, da política vigente e da proibição das manifestações lúdicas infantis pelos adultos ao longo da história, as crianças sempre encontram um meio de continuar sendo crianças, manifestados por meio de práticas lúdicas que não podemos interferir, como o caso do uso da imaginação, por exemplo - nós, adultos, não controlamos tudo e não se pode impedir que as crianças participem do mundo da imaginação. Podemos, muitas vezes, tentar abolir o lúdico, mas não conseguiremos, pois ele sempre existirá nos sonhos da maioria das crianças.

O objetivo desse estudo é refletir sobre a presença de uma Cultura Lúdica que, mesmo sendo desconsiderada por muitos contextos escolares, ainda resiste graças ao principal personagem responsável por fazer com que elas ainda sobrevivam em meio à repressão: a criança.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada como bibliográfica, identificada por Prodanov e Freitas (2013) como aquelas que se utilizam de material já publicado, especialmente os livros, os artigos de periódicos científicos, as revistas, as Dissertações e Teses, entre outros materiais divulgados sobre uma temática a ser pesquisada.

No caso desse estudo, foram utilizados artigos e livros de autores renomados sobre o tema, além de uma busca por pesquisas publicadas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES entre os anos de 2013 e 2014. A análise ocorreu por meio de uma leitura crítica analítica (Prodanov; Freitas, 2013), objetivando a apreensão do conteúdo dos materiais selecionados, seguidos de uma interpretação das relações apresentadas pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao termo “lúdico”, estão diretamente ligados outros termos, como o “jogo” e a “brincadeira” e que a partir desse momento será debatido com mais afinco. O que se pode, então, entender por “jogo” e “brincadeira” no contexto escolar? Como isso ocorre? Como esses elementos se manifestam por meio das Culturas Lúdicas Infantis em nossas escolas?

Começo a discussão sobre o jogo reconhecendo-o como uma dimensão humana, mencionando uma das mais clássicas conceituações do termo - a defendida por Huizinga (1971), em seu livro *“Homo Ludens”*. Mais que uma simples ação, o jogo é mais antigo que a própria cultura. “Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica.

É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (Huizinga, 1971, p. 4). Segundo o autor, há várias teorias sobre o jogo, porém, todas elas acabam se tornando parciais, pois sua grande aponta para uma definição superficial do que é o jogo, já que se baseiam em métodos quantitativos das ciências experimentais sem considerar a socialidade do jogo. O jogo é, entretanto, na visão de Huizinga (1971), inegável e cultural.

Utrecht Buytendijk (1977), no quarto volume da edição intitulada *“Nova Antropologia - Antropologia Cultural”*, organizada por Gadamer e Vogler (1977), é outro autor que também se propõe a discutir o jogo como um fenômeno humano. O autor inicia seus debates mencionando que o termo possui grande “extensão”, mas pouca “compreensão”. Os termos “jogo” e “jogar” designam muitos fenômenos enquanto apenas alguns deles possuem significados em comum. “De qualquer maneira, uma simples análise da linguagem corrente em diversas culturas não conduz a uma compreensão do conteúdo e do sentido da atividade lúdica humana” (Buytendijk, 1977, p. 63).

Isso acontece, segundo Buytendijk (1977), devido aos termos “jogo”, “jogar” e ainda “brincar” e “lúdico” serem interpretados de maneira isolada do contexto histórico, social e individual que cada pessoa tem com esse fenômeno. A língua também é outro fator que influencia o entendimento desses termos, pois ela “dá acesso a um conhecimento preliminar das significações dos fenômenos que se manifestam neles próprios” (Buytendijk, 1977, p. 64).

Nesse mesmo sentido, Brougère (2003) também discute o vocábulo “jogo” de forma crítica. Para o autor, mesmo o jogo sendo para ele um fato social, o termo acabou sendo “banalizado” e na mesma direção de Buytendijk (1977)

argumenta que o mesmo se tornou sinônimo de muitas outras coisas, como um jogo de xadrez, uma criança brincando de casinha, um jogo de futebol, um cão girando em torno de si mesmo, entre outros. Brougère (2003) nos convida a refletir sobre a seguinte questão: o que fez com que atividades tão distintas entre si fossem designadas pelo mesmo termo? E isso, segundo o autor, não se aplica apenas à nossa língua, mas também em muitas outras.

Para Brougère (2003), o que nos auxilia na compreensão do que pode ou não ser entendido como jogo é a interpretação do que é e o que *não é* jogo, pois algumas situações também são entendidas pelo vocábulo, por exemplo, um “jogo” comercial com uma estratégia econômica, um “jogo” entre duas peças que precisam de ajustes, um “jogo” de sedução entre parceiros com mútuo interesse, entre outras. Portanto, a interpretação das ações e situações é que pode nos ajudar a perceber quando o que ocorreu é jogo ou não.

Diante de tantas dificuldades consensuais sobre o termo, Huizinga (1971) então se atenta para as principais características do jogo e assim o define como “uma função da vida, mas não passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”, tendo que nos atentar, portanto, às suas principais especificidades, que podem ser assim resumidas: o jogo é voluntário e “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ser no máximo uma imitação forçada” (Huizinga, 1971, p. 10); é desinteressado, pois não pertence à vida comum, ou seja, não se preocupa com a realização imediata de nossos desejos e necessidades; é limitado, pois ele “inicia-se e, em determinado momento “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim” (Huizinga, 1971, p. 12); e, finalmente, o jogo cria a ordem e é a própria ordem - a menor desobediência às regras estraga-se o jogo, acabando por ruir sua ordem específica e absoluta.

Também sob os aspectos humanos do jogo, Caillois (1990) é outro autor que também se dispõe a discutir suas principais características. Para o autor, o termo evoca ideias de “facilidade”, e essa gratuidade do jogo “contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. [...] Com efeito não produz nada” (Caillois, 1990, p. 9).

Como principais características do jogo, Caillois (1990) argumenta que “todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (Caillois, 1990, p. 11) e que não podem em hipótese alguma ser violadas. Caso isso ocorra, o jogo acaba imediatamente.

Além das regras, a liberdade também aparece para Caillois (1990) como uma de suas principais características, porém não se trata de uma liberdade

excessiva, entendida pelo autor como um desajuste ao jogo. A referida liberdade é aquela que permite a conservação da eficácia do jogo, que torna disponível a mobilidade de seu mecanismo. Portanto, jogo significa “a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este último adquira ou conserve a sua eficácia” (Caillois, 1990, p. 12).

Caillois (1990), também analisa os impactos que o jogo pode ter em nosso comportamento humano. Para o autor, o jogo é um convite a termos autodomínio, pois é preciso que tenhamos cortesia com nossos adversários para que venhamos a combatê-los sem animosidade. Além disso, é preciso aceitar a possibilidade de derrota com antecedência, assim como admitir o risco do azar ou da fatalidade.

Já a visão antropológica apresentada por Buytendijk (1977) infere que ao tratar o jogo como um fenômeno é preciso reconhecer o processo como um “andar contínuo” - trata-se de um “recordar-se”. Pelos seus estudos antropológicos, Buytendijk (1977) assim caracteriza o jogo: livre, coerente, ambivalente, com infinidade interna e presença fora do tempo, sem finalidades ou intenções. Entretanto, há aspectos do comportamento humano que nos propõe conhecer determinadas particulares do jogo humano. O autor ainda considera importante descobrir a ludicidade infantil como a primeira manifestação lúdica específica da existência humana. No início, quando ainda somos bebês, há um impulso espontâneo de movimento que se manifesta de maneira descontrolada devido aos constantes movimentos de vaivém.

Já nos jogos simbólicos os objetos e coisas recebem diferentes significações que podem ser mantidas ou mudadas. Uma criança que move um pedaço de madeira como se fosse um carro, faz com que tal objeto ocupe uma posição intermediária entre o “sinal e o indício”. Nesse jogo de “faz-de-conta”, tal objeto possui duas significações - o pedaço de madeira é, ao mesmo tempo, a própria madeira e um carro. Falarei com detalhes sobre isso mais adiante, em que mostrarei as ideias de outros estudiosos como Piaget (1975) e Vigotski (1988) na tentativa de compreender as principais relações entre o jogo e o desenvolvimento infantil.

Resta-nos, agora, pensar: é possível ao homem “livrar-se” desse jogo criativo e arriscado sendo ele tão irresistível? Por que, quando adulto, o homem insiste em resisti-lo e, ainda, qual a razão do homem incutir nas crianças essa resistência desde cedo por meio da instituição escola?

Um dos pensamentos de Freire (2002) pode auxiliar a refletir sobre essas questões: o fato de ser muito difícil separar o jogo do homem, especialmente quando esse homem ainda é uma criança. O jogo se localiza no território do ser, o que implica considerar as propriedades subjetivas do sujeito, pois “o jogo não é só subjetivo, é também, em menor escala, objetivo, assim como o jogo não é só desejo de ser, é também, em menor escala, desejo de ter” (Freire, 2002, p. 63). Não se trata de um caso à parte das demais atividades humanas - quando o homem se volta para si, ele pode jogar.

Aparentemente desnecessário para alguns, o jogo arrebatava quem joga e enquanto jogamos não pensamos em consequências futuras. “Saber jogar é saber estar presente em um determinado espaço e em um determinado tempo, e apenas estar neles” (Freire, 2002, p. 69). Os adultos, que passam maior parte do tempo envolvidos em tarefas como o trabalho, por exemplo, não se permitem a essa entrega total que contempla, também, muitos significados a cada um.

Talvez esteja aí o principal problema encontrado pelo jogo nas escolas. Ser subjetivo e considerar o significado do que é isso que acontece, envolve considerar um dos principais protagonistas do jogo: o jogador e, nesse caso, aquele que se entrega com mais facilidade ao jogar nesse contexto - a criança.

A energia lúdica das crianças é assustadora para alguns adultos. Independentemente de onde estejam, em casa, na escola ou em qualquer outro lugar, a liberdade do jogo em alguns momentos causa pânico: como controlar? A perda desse controle é um dos motivos mais relevantes para o argumento de que o jogo deve se fazer o mais ausente possível nas escolas. “Perder o controle sobre os alunos faz com que os professores abram mão de se utilizar do jogo como veículo educacional, mesmo que a intenção seja apenas utilitária” (Freire, 2002, p. 78).

Para Freire (2002), um dos problemas também parece ser que a escola não se preocupa em significar aquilo que ensina. De maneira geral, ensina-se o conteúdo sem associá-lo a como e quando se utilizará aquele conhecimento. É aí que o jogo entra como um importante aliado da educação, pois ele já possui um caráter educativo por si só. Assim, é possível destacar que o jogo: a) Ajuda a não esquecer o que foi aprendido, pois a criança, após aprender, gosta de repetir o que aprendeu por prazer, e não por ter um objetivo nessa ação; b) O jogo mantém o que foi aprendido por meio dos jogos com ações já incorporadas; c) O jogo aperfeiçoa o que se aprendeu, pois “a repetição sistemática do jogo inevitavelmente aperfeiçoa as habilidades adquiridas” (Freire, 2002, p. 83); d) O

jogo nos prepara para novos desafios, ou seja, nos deixa alertas para assimilar conhecimentos de nível superior.

Para detalhar melhor as palavras de Freire (2002), usarei de outra obra de sua autoria, o livro *“Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física”*, publicado pela primeira vez em 1989. Baseando-se em Piaget (1975), Freire (1989) expõe vários argumentos a favor do uso de jogos e brincadeiras no contexto escolar a partir da Educação Infantil do ponto de vista social, afetivo e cognitivo.

Para explicar tais argumentos a favor do desenvolvimento cognitivo da criança por meio do jogo e da brincadeira, uma das primeiras observações é a de que novas capacidades podem ser adquiridas e aprimoradas pela criança enquanto brinca, incluindo muitas habilidades que servirão, conforme a evolução nesse processo, para a aquisição de conhecimentos em sala de aula. Por exemplo, ao propor a variação de uma determinada brincadeira como o “zerinho”, em que as crianças tentam pular corda sequenciando os pulos em que a proposta é ir aumentando a quantidade deles, ela se preocupa, num primeiro momento, em cumprir com esse propósito, executando a ação não apenas no campo motor, mas antecipando sua ação no campo mental.

A partir do momento que o professor sugere uma variação em que as crianças precisam, por exemplo, realizar a mesma tarefa em dupla, ou ainda, de forma mais rápida, a criança se depara com um desafio. Em face desse aparente desequilíbrio, as crianças são obrigadas a exercitar, naquela situação, a busca por novos conhecimentos que possam fazê-las aprender essa nova proposta, a adquirir a referida solução daquele problema para, enfim, assimilar uma nova ação ou um novo conteúdo proposto (Freire, 1989).

Então, é possível inferir que por meio de conflitos e situações de pressão que acontecem nos jogos e nas brincadeiras a criança exercita o que aprendeu, ou seja, enquanto joga/brinca, também aprende. “Quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos que adquiriu, bem como vai em busca de outras aquisições de maior nível” (Freire, 1989, p. 53). Esse mecanismo, porém, não fica restrito apenas enquanto a criança brinca - é também executado em muitas outras situações de aprendizagem que ultrapassam os limites da brincadeira, pois a criança saberá usar esses recursos, seja em um novo jogo, ao usar um novo brinquedo, ao executar uma nova ação motora e até adquirir conhecimentos linguísticos e lógico-matemáticos, por exemplo.

Outro autor clássico que reconhece a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil é Lev Semenovitch Vigotskii². Sua teoria, conhecida também como “Teoria Histórico-Cultural”, tem muitas discordâncias com relação às ideias promovidas por Piaget (1975) e apresenta outra discussão interessante sobre o jogo e a brincadeira no desenvolvimento infantil. Optei por falar de ambas as teorias, pois cada uma delas reconhece, dentro de suas singularidades, a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança. Não se trata aqui de fazer uma comparação entre uma teoria e outra, mas sim de reconhecê-las como aliadas na argumentação em prol do jogo e da brincadeira no contexto escolar e como elementos fundamentais das Culturas Lúdicas Infantis.

Para Vigotskii (1988) uma das primeiras coisas a considerar é que a aprendizagem da criança começa muito antes dela ir à escola. Isso implica compreender que existe uma história anterior desse ser e que é preciso ser considerada pelo processo educacional - “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (Vigotskii, 1988, p. 110).

Partindo desse pressuposto, Vygotsky (1991) expõe uma nova abordagem para compreender o processo de desenvolvimento infantil: o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Para o autor, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o dia em que a criança nasce e, por sua vez, o aprendizado pré-escolar é “não sistematizado” (processo mais simples de aprendizado) enquanto o aprendizado escolar é “sistematizado” (processo que propõe conteúdos de fundamentação científica).

Então, partindo de estudos e testes psicológicos realizados com crianças, Vygotsky (1991) percebeu que era preciso dar atenção ao fato de que aquilo que elas conseguiam realizar com a ajuda dos outros poderia ser um indicativo para sabermos o que ela já consegue realizar sozinha, ou seja, auxiliaria a compreender como ocorre o desenvolvimento mental das crianças, partindo de como e com qual grau de dificuldade elas resolvem problemas.

Esse nível de conhecimento já dominado e que, portanto, define as funções mentais já amadurecidas pela criança, Vygotsky (1991) denomina de “nível de

2 Devido às diferentes traduções do Russo para o Português, o referido autor pode ser conhecido por dois tipos de grafia nominal: Vigotskii ou Vygotsky.

desenvolvimento real”, enquanto aquele conhecimento no qual a criança ainda não assimilou e, portanto, ainda precisa da ajuda de alguém mais experiente para que se concretize, denomina de “nível de desenvolvimento potencial”. A “ZDP” seria a região entre esses dois níveis, ou seja, a distância entre o que a criança já sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela ainda não aprendeu a realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento potencial).

A “ZDP” então representa aquelas funções que ainda não amadureceram totalmente, mas já caminham para seu processo de maturação. Então, o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” nos possibilita compreender como acontecerá o processo dinâmico de desenvolvimento mental da criança. De forma resumida, podemos entendê-la assim: “a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991, p. 98).

A relação entre o conceito de “ZDP”, o jogo e a brincadeira no processo de desenvolvimento mental da criança pode ser compreendida pela afirmativa de que ambos oferecem ampla estrutura para as mudanças das necessidades da consciência - a ação imaginativa cria intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real (Vygotsky, 1991). Então, podemos inferir que, ao brincar, a criança está sujeita a uma atividade condutora de aprendizagens futuras, pois durante a brincadeira a criança consegue ser maior do que é e realizar ações nas quais não conseguiria fazer na realidade.

Algumas características sobre o jogo e a brincadeira, porém, precisam ser esclarecidas e a primeira delas é de que ambos não podem ser definidos como algo que dá prazer às crianças. Primeiro, por que existem muitas outras atividades que promovem esse sentimento nelas; segundo, pois existem jogos nos quais o resultado pode não ser agradável, por exemplo, no caso de quem perde alguma partida (Vigotskii, 1991).

Outra observação a ser feita é com relação às próprias características da brincadeira e do jogo. Embora entendidos por muitos como se fossem a mesma coisa, existem particularidades que definem um e outro. A brincadeira está presente na criança em idade pré-escolar e tem como principal característica a presença da imaginação com regras implícitas de comportamento, embora essas regras não sejam formais e nem estabelecidas antes de iniciar esta ação. “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (Vigotskii, 1991, p. 108). Isso

implica compreender, portanto, que na situação imaginária da brincadeira, não há comportamento sem regras e pensar o oposto é um equívoco.

Já o jogo de regras se desenvolve a partir do fim da idade pré-escolar, as regras se tornam explícitas, porém com uma situação imaginária implícita. O jogo de xadrez, por exemplo, é envolto de uma situação imaginária, pois o cavalo, o Rei, a Rainha, entre outros, só podem se mover de maneiras determinadas - proteger e comer peças do xadrez são conceitos puros desse jogo, porém não deixando de lado a situação imaginária que a esfera desse jogo propõe a seus jogadores (Vigotskii, 1991).

Ou seja, enquanto na brincadeira a predominância é do imaginário com regras sociais implícitas, no jogo os domínios são das regras, mas com situações imaginárias implícitas em sua essência. Se, então a brincadeira aparece antes dos jogos de regras no desenvolvimento infantil, se enquanto um tem mais a presença explícita da imaginação enquanto o outro possui a presença explícita da regra, como ambos atuam no processo de desenvolvimento infantil?

Na brincadeira uma das coisas a ser considerada é que, se a criança se comporta com regras sociais implícitas, isso significa compreender que ela não pode aqui agir da forma como quer - ao mesmo tempo em que ela exercita caminhos considerados por ela mais difíceis, pois está subordinada a regras, ela também realiza o que gosta de fazer, pois a própria brincadeira está unida ao simples prazer de brincar. A brincadeira é, portanto, “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vigotskii, 1991, p. 113).

Já com relação ao jogo, um dos fatores mais interessantes parece ser o da submissão inicial que a criança passa a ter com relação às regras, pois enquanto ela está vivenciando uma situação de jogo, também age contra seus próprios impulsos, ou seja, suas ações são contrárias àquelas nas quais gostaria muitas vezes de agir. Para exemplificar, Vigotskii (1991) demonstra o desejo que uma criança pode ter em comer um doce em um determinado jogo em que isso é proibido - nesse caso, a criança renuncia a algo que quer devido a uma subordinação sua às regras do jogo, porém, essa própria renúncia é, ao mesmo tempo, uma forma de atingir o clímax do referido jogo.

Sendo assim, cumprir as regras de um jogo é uma fonte de prazer, e nesse ponto Vigotskii (1991) concorda com Piaget, pois “é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação, como diz Piaget, e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física” (Vigotskii, 1991, p. 114).

Resumidamente, o jogo cria na criança uma nova forma de desejo, fazendo com que as aquisições conseguidas por ela enquanto joga, possam se tornar seu nível básico de ação real e moralidade.

Partindo então dos pressupostos de Piaget (1975) e Vygotsky (1988; 1991), é possível listar várias funções que garantem a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança. Parafraseando Freire (1989), pode-se resumir que, enquanto a criança a joga e brinca, se depara com novas situações nas quais precisa exercitar o que já sabe para se adaptar ao desafio proposto, e tal adaptação não pode ser separada do jogo e da brincadeira e, portanto, enquanto a criança joga e/ou brinca, ela aprende sem cessar. Trata-se, então, de uma atividade importante no contexto escolar, pois está totalmente comprometido com a formação da criança.

Sendo a escola um local responsável por propor novos conhecimentos à criança, como por exemplo, as noções lógicas de classificação, seriação e conservação na matemática ou, a leitura, escrita, interpretação de vários gêneros textuais e, ainda, noções ambientais, corporais, artísticas entre tantas outras, por que não os inserir por meio do jogo e da brincadeira?

Essa dúvida parece não ser apenas minha, e para Freire (1989) tal dificuldade em promover um contato desse conteúdo por meio da criança que se movimenta, corre, pula, brinca e joga, só confirma cada vez mais a resistência que a escola possui em estabelecer relações entre atividades práticas e simbólicas.

Há hoje nas escolas uma necessidade de resgate desse “jogo esquecido” - esquecido pelos professores de forma que as crianças nas escolas possam simplesmente jogar. Mas nesse caso, nada impede que o adulto também jogue e aí o que precisa também ser esquecido pelo adulto é seu ranzismo ao jogo. O adulto precisa, então se auto permitir ao jogo, se sujeitar ao “Senhor do jogo” (Freire, 2002).

Além de auxiliar na aprendizagem de conteúdos como vimos em muitos momentos nesse estudo até aqui, o jogo humaniza, ou seja, “ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco” (Freire, 2002, p. 87). Indispensável para a formação de nossa cultura, precisamos reconhecer que é pelo jogo que aprimoramos nossas habilidades e capacidades humanas, como o imaginar, por exemplo. “A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão” (Freire, 2002, p. 96).

Numa sociedade como a nossa, em que se privilegia muito o trabalho e a economia, enquanto o homem social muitas vezes é deixado de lado, não é muito difícil encontrarmos reflexos dessas concepções de mundo no cotidiano das escolas. O jogo na sociedade deveria ter seu lugar garantido em nossas vidas, deveria também ser algo considerado comum, porém não é o que vemos. Estamos cada vez mais privando nossas crianças de jogar, de brincar e de interagir, porém como pensa Sarmento (2004), toda criança traz consigo o peso que a sociedade adultista lhes impõe, mas elas fazem isso com leveza e com a certeza de que o novo é possível por meio de um “entre-lugar” (Sarmento, 2004, p. 2) que, designado pelos adultos, é reinventado pelas crianças entre dois tempos: o passado e o futuro.

Para Corsaro (2011), ainda hoje é muito comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, ou seja, apenas considerando as possibilidades do que elas se tornarão no futuro e isso acontece devido à própria marginalização histórica sofrida ao longo de séculos.

Por esses motivos, os estudos sociológicos sobre a infância serem bem recentes, assim como o termo “Culturas da Infância” (Sarmento, 2004) ou “Culturas Infantis” (Corsaro, 2011). É preciso compreender também que, embora as Culturas Infantis expressem a cultura em que vivem, isso ocorre de maneira distinta das culturas adultas, pois “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmento, 2004, p. 12).

Para a antropóloga Clarice Cohn (2009) desde cedo a criança participa de grupos chamados de “categoria de idades”. Isso não significa enxergá-las como “adultos em miniatura” ou como alguém que treina para a vida adulta. Em seus estudos com grupos indígenas, a autora percebeu que as crianças interagem com adultos e outras crianças consolidando os papéis que assumem em suas relações. Para a autora, a escola precisa ver a criança como tais comunidades indígenas as enxergam: como um ator social importante.

Esses grupos formados por categorias de idades na visão de Cohn (2009) são entendidos por Sarmento (2004) como aqueles que integram a “universalidade” das Culturas Infantis - trata-se de interações sociais entre as crianças que regem relações de cooperação e conflitos sociais, de gênero, de etnia etc. Sarmento (2004) reconhece então alguns traços distintivos das Culturas Infantis por meio de uma “gramática” que não se reduz a elementos linguísticos, mas sim de componentes materiais, rituais, cerimoniais, de normas e valores, que se

manifestam nas seguintes dimensões: Semântica (construção de significados próprios), Sintaxe (articulação entre elementos do real e do imaginário, do ser e do não ser, do estar e do devir) e Morfologia (especificidades dos elementos das culturas da infância, como os jogos, as brincadeiras, os rituais, os gestos e as palavras).

Se as diferenças culturais, como também argumenta Laraia (2013), não podem ser explicadas pelas limitações ambientais, mas sim pelo contexto histórico, assim ocorre com as culturas infantis que são continuamente reestruturadas pelas condições estruturais que definem as gerações em cada contexto histórico. Nesse sentido, Sarmento (2004) nos chama a atenção de que as crianças acrescentam novos elementos aos seus comportamentos e culturas, especialmente porque existem muitos aspectos emergentes e que ainda carecem de estudos mais específicos, como a influência das interações pela Internet, as ações dos grupos e pares em ambientes como as ruas, clubes e outros locais, a extensão da ludicidade ligada à indústria do jogo e, por último, os valores contidos e absorvidos pelas crianças em áreas de segurança urbana, pelas políticas urbanistas e de reivindicações do direito ao lazer, que faz das crianças potenciais protagonistas de ações sociais.

Com relação a essa diversidade de ações das crianças possíveis de serem realizadas, Brougère (2010) usa esse fato para argumentar que a cultura lúdica precisa ser entendida primeiramente como uma importante manifestação das culturas infantis, porém não a única. Corsaro (2011), na mesma direção de Brougère (2010) e de Sarmento (2004), exemplifica que as Culturas Infantis possuem diversas materializações, chamadas por ele de “cultura material da infância” que pode ir desde os brinquedos, até ferramentas artísticas e de alfabetização (como lápis, tintas, canetas coloridas), livros infantis, desenhos, pinturas, entre outros.

Para Brougère (2010) a cultura lúdica não pode ser considerada a única forma de manifestação das Culturas Infantis, pois as crianças não jogam e brincam o tempo todo. Elas não passam vinte e quatro horas por dia jogando e brincando, mesmo porque atualmente, os adultos tratam de preencher o tempo livre delas, seja realizando cursos diversos ou até executando ofícios ao lado de adultos, como no caso de muitas crianças em alguns contextos que trabalham, desde cedo, por necessidade.

A principal ideia de Brougère (2010) sobre o conceito de cultura lúdica é que o termo pode ser considerado, antes de tudo, um conjunto de procedi-

mentos que tornam o jogo possível de ocorrer. Além disso, o jogo supõe uma cultura específica, o que implica compreender que para a existência de uma cultura lúdica é preciso haver um conjunto de regras e significações típicas do jogo e que o jogador adquire e domina no próprio contexto do jogo. Trata-se de pensar no jogo como um elemento no qual temos de descobrir sua cultura específica.

Além disso, para Brougère (2010), dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar como jogo algumas atividades que para outras pessoas podem não ser. É o que acontece, por exemplo, no caso das “brigas de mentirinha” (ou “lulinhas”). Para o autor, uma criança dificilmente se enganaria ao interpretar essa ação - se é “de verdade” ou não -, o que ocorre justamente o contrário na maioria das vezes quando observada por adultos fora desse contexto de brincadeira em questão. “Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica” (Brougère, 2010, p. 24).

As culturas lúdicas, portanto, são compostas de esquemas que permitem iniciar a brincadeira (quadrinhas, gestos e palavras que compõem o início de uma determinada brincadeira), são diversificados de acordo com os indivíduos, os grupos, os hábitos lúdicos e, ainda, com o espaço disponível e as condições climáticas, além de produzirem jogos particulares em função do interesse das crianças e serem variáveis também conforme o meio social, a cidade, o país e o sexo da criança (Brougère, 2010).

Com relação à produção das Culturas Infantis, ela é construída a partir das vivências concretas dos indivíduos em situação lúdicas. A criança produz sua cultura lúdica brincando e jogando, e o conjunto dessas experiências acumuladas desde que nascemos é que constitui a experiência lúdica. O desenvolvimento das crianças torna possíveis as experiências, mas não produzem por si só a cultura lúdica - esta, como toda cultura, é produto da interação social (Brougère, 2010).

Para finalizar essa possível conceituação do termo “culturas lúdicas”, Brougère (2010) faz uma interessante observação sobre sua composição: a Cultura Lúdica Infantil sofre influências de vários elementos, como as mídias (em especial a televisão) e os brinquedos, mas não podemos nos esquecer de que a Cultura Lúdica Infantil não está separada da cultura geral e também da cultura lúdica adulta, pois a sociedade propõe uma gama de produtos como livros, fil-

mes, brinquedos, etc., destinados às crianças e que se transformam de acordo com a época vivida.

Porém o que caracteriza em geral a cultura lúdica “é que em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas às crianças” (Brougère, 2010). Trata-se de uma reação da criança ao conjunto de propostas culturais que lhe são mais ou menos impostas.

Muitos estudos empíricos já foram realizados com o tema ludicidade englobando questões sobre o jogo e a brincadeira. Alguns deles, como o de Medeiros (2011), procuraram resgatar memórias de infância com o intuito de fazer um levantamento das experiências lúdicas vividas por pessoas já idosas comparando-as com as existentes na obra de Franklin Cascaes - trata-se de um memorial cultural lúdico, vivido por essas pessoas em sua época de infância cujas percepções se contrapõem aos dias atuais em que as cidades cada vez mais crescem sem pensar em espaços e tempos para as presentes e futuras gerações brincarem e jogarem no perímetro urbano.

No mesmo sentido, o estudo de Cunha (2004) procurou investigar quais os tipos de jogos e brincadeiras ocorriam livremente em um determinado espaço urbano de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A pesquisadora descobriu vários eventos que influenciam diretamente a produção das Culturas Lúdicas Infantis nas ruas, entre eles podemos destacar as brincadeiras sazonais, os problemas de espaço para alguns tipos de brincadeiras, a incompreensão por parte de alguns adultos com relação à necessidade que a criança tem de brincar nos espaços urbanos, a presença de muitas brincadeiras tradicionais que passaram de geração a geração com algumas mudanças de nomenclatura e até de algumas regras, além da influência direta das mídias nas situações de brincadeira.

Embora os estudos de Medeiros (2011) e Cunha (2004) sejam relevantes, o enfoque aqui será dado às pesquisas realizadas por Borba (2005), Amaral (2008), Pinto (2010) e Azevedo (2012), pois são estudos que foram realizados no ambiente escolar e conseguem demonstrar a visão que muitos gestores e professores possuem sobre a presença da ludicidade no contexto educacional.

Começo pela percepção de que a brincadeira é um direito e uma necessidade da criança que muitas vezes não é, pelos adultos, respeitado nas escolas. Segundo Amaral (2008) o direito à brincadeira, assim como outros, muitas vezes acaba sendo negligenciado pela instituição escolar, especialmente quando a criança sai da Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental. Isso acontece, pois segundo a autora há uma grande dificuldade de muitos adultos que traba-

lham com a Educação, sejam eles gestores ou professores, em compreender as especificidades da infância. O adulto precisa reconhecer que existem infâncias (no plural) e quais implicações desse conceito são necessários para se pensar uma Educação para as crianças.

Isso significa considerar as várias diferenças, como localização geográfica, crença, etnia, classe social, idade, gênero, enfim, e que pode influenciar diretamente nesse constructo do que é a infância que temos em nossas escolas (Amaral, 2008).

Vemos em Borba (2005) a questão de que muitos estudos realizados com a tentativa de descobrir as culturas infantis hoje são realizados nos contextos escolares, o que nos permite pensar: existem especificidades inerentes aos contextos escolares que engendrariam a construção de culturas infantis autônomas?

Para a autora, o compartilhamento dos mesmos espaços e tempos, o mesmo ordenamento social entre outros fatores, faz com que as crianças criem em conjunto estratégias para lidar com tantas diferenças, além de criar o sentimento de “pertencimento a um grupo”. Cria-se então a “comunidade das crianças”, com objetivos e interesses em comum (Borba, 2005).

Mas o que pensam os adultos presentes no contexto escolar sejam eles gestores ou professores? Quais as principais evidências podem ser citadas como argumento de que os adultos que trabalham com as crianças conhecem pouco sobre elas? Uma das primeiras a serem lembradas aqui é a questão da espacialização das salas de aula. Amaral (2008) em seu estudo descreve por meio de uma ilustração da planta da sala de aula em que foi realizada a coleta de dados de sua pesquisa, uma sala organizada em fileiras individuais e em duplas, umas atrás das outras, o que segundo a autora demonstra o interesse adultocêntrico em vigiar, disciplinar e manter a ordem.

Outra questão a ser refletida é sobre a visão que muitas crianças podem ter do que vão encontrar nas escolas. Nesse caso, segundo Amaral (2008), a expectativa das crianças e professores com relação à rotina escolar é distinta - enquanto as crianças esperam brincar com brinquedos, jogar, desenhar, pintar, aprender e brincar com os colegas, os adultos se restringem à aprendizagem dos números, das letras, da leitura e a obediência às regras.

Durante suas observações, Amaral (2008) presenciou um momento em que as crianças eram indagadas pela professora sobre o que elas faziam de bom na sala de aula. As respostas foram muito semelhantes: obedecer; fico quieto (a);

faço lição. Para a pesquisadora, isso soou mais como uma resposta esperada pela professora do que a opinião das próprias crianças em si.

Nesse contexto, a referida professora comentou com a pesquisadora em um segundo momento durante uma conversa, que as crianças pequenas se sentem bastante cansadas durante as aulas, pois acordam muito cedo. Como a professora tem experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ela chega a comparar os dois níveis, dizendo que na Educação Infantil ela tinha oportunidade de brincar mais vezes e realizar as atividades sem pressa, enquanto no Ensino Fundamental existe a cobrança em atingir os objetivos e passar os conteúdos (Amaral, 2008).

Tal percepção, tanto infantil quanto adulta, também foi percebida pelo estudo de Azevedo (2012). Enquanto as crianças diferenciavam muito bem a época da Educação Infantil (em que brincavam mais) com a época em que eles viviam naquele momento no Ensino Fundamental (com muita lição para fazer), uma das professoras participantes do estudo foi categórica em afirmar: a cobrança por ministrar conteúdos, atingir os objetivos e melhorar o IDEB da escola faz com que se esqueçam da parte lúdica, deixando essa sob responsabilidade exclusiva das aulas de Educação Física.

Outra docente comparou sua própria prática pedagógica no Ensino Fundamental com a do “contraturno”, em que ministrava oficinas na Educação Integral, assumindo ser mais exigente de manhã com os alunos do Ensino Fundamental e conseguindo ser mais lúdica nas oficinas do período da tarde, porque não era cobrada com relação a conteúdos e menções de notas que deveria aplicar aos alunos (Azevedo, 2012).

Vemos também no estudo de Pinto (2010) uma situação similar: nele, uma das professoras explicita por meio de seu depoimento que existe uma grande pressão dos gestores para que os professores “ensinem mais e brinquem menos”. Nesse caso, a professora explica que gostaria de propiciar mais momentos de brincadeiras para seus alunos, mas a pressão que existe, principalmente com relação às avaliações, não permite tal ação. Outra docente afirma que cada vez mais as crianças chegam ao Ensino Fundamental com problemas de coordenação motora, além de déficits emocionais que ela atribui aos poucos momentos de brincadeiras vivenciados pelas crianças hoje. Para essa professora, dificuldades para ler, escrever e até de se organizar em sala de aula são decorrentes da falta do brincar, que se torna ainda mais acentuada quando se deparam com

essas preocupações em melhorar as notas das avaliações institucionais, entre outros.

Porém, não é apenas a pressão por melhoria no rendimento que fazem os professores deixarem a ludicidade dentro das escolas para segundo plano. No mesmo estudo de Pinto (2010) houve docentes que afirmaram se incomodar muito com a “bagunça” causada pelo jogo e pela brincadeira durante as aulas. Os gritos, os movimentos, o barulho generalizado que acaba por romper com o breu e imobilidade natural de muitas classes, acabam por dar a sensação de “perda de controle” pelos professores, o que incomoda muito aqueles que prezam pelo silêncio.

Mesmo com tantos problemas para vivenciar as práticas lúdicas dentro das escolas, as crianças arrumam uma forma de “burlar” determinadas regras proibitivas ao jogo, como vemos nos estudos de Azevedo (2012) e Amaral (2008).

Amaral (2008), por exemplo, foi advertida por uma criança ao saber que a pesquisadora queria ir para a quadra brincar: foi aconselhada a não fazer barulho perto da sala da diretora e da pedagoga, pois eram bravas. Ao perguntar se poderia correr em algum momento, ela respondeu: “só depois que passar a porta da pedagoga” (Amaral, 2008, p. 85), o que para a autora indicou algumas estratégias de sobrevivência às regras impostas que, no caso desse contexto, não eram poucas.

Outra situação de resistência por parte das crianças também foi percebida por Azevedo (2012). Em um dos momentos de observação em sala de aula, a autora presenciou a seguinte situação: na volta do recreio a professora colocou as crianças com as cabeças na mesa para que acontecesse um possível “descanso”. A autora fez o mesmo e resolveu “descansar” também. Foi quando percebeu que enquanto a maioria das crianças “descansavam”, algumas delas estavam com os cadernos embaixo das mesas “apostando corrida” para ver quem fazia primeiro a lição que a professora disse que ia colocar na lousa. Nesse caso, a autora percebeu duas situações: a primeira em que uma criança dizia que iria fazer rápido porque sabia que ia ter muita lição depois, e outra com crianças que se divertiam para ver quem terminaria primeiro.

Percebemos então, por meio desses estudos em questão, que infelizmente muitos professores e gestores apresentam as seguintes visões sobre o jogar e o brincar: atrapalha a organização padrão escolar por se tornar uma “bagunça”; quebra com o silêncio, tão almejado por quem trabalha nas escolas; desestrutura o “controle” das aulas; desvia a atenção do foco, que é a ministração

dos conteúdos considerados “mais importantes”; aparentemente não auxiliam diretamente no aumento do rendimento escolar, tão almejado pelas avaliações como o IDEB, por exemplo.

Como lidar com tais visões? Como quebrar com esses paradigmas? Penso que ouvir e considerar a voz da criança pode ser um passo inicial, pois a escola faz parte da infância assim como outras instituições como a família, a igreja e a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, pretendemos conhecer as crianças, precisamos incentivar a produção das Culturas Lúdicas Infantis por meio de intervenções feitas também pelo adulto. Não que as crianças dependam dos adultos para que tal produção aconteça - aliás, essa produção irá acontecer de um jeito ou de outro - mas se o adulto pode participar dessa produção ou pelo menos observar como ela acontece, por que não fazer assim?

Essas perguntas podem servir para refletirmos sobre a real necessidade de considerarmos as crianças como sujeitos ativos e como produtores de cultura em potencial dentro das escolas. É praticamente impossível que nós, adultos, que trabalhamos na Educação com esses seres potencialmente criadores (as crianças), consigamos podar tais ações criativas, pois se trata de um movimento maior que eles mesmos e, portanto, irresistível para essas pessoas que estão em seu impulso inicial de vida.

Talvez, uma das formas dos adultos se convencerem disso - da importância de organizar esse ambiente criativo -, possa ser o de exercitar as lembranças do passado e, quem sabe, descobrirmos que o menino, o moleque, a princesa, e a fada estão apenas adormecidos dentro de nós, só esperando para estender a mão, como na música de Milton Nascimento³:

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

³ Parte de letra da música: “Bola de Meia. Bola de gude”, de Milton Nascimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 115 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

AZEVEDO, N. C. S. **“Programa Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente:** entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar.** Niterói, 2005. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Revisão técnica e apresentação à edição brasileira: Gisela Wasjscop. 2. impressão. Artmed, São Paulo, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

BUYTENDIJK, U. F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Orgs). **Nova antropologia.** Antropologia Cultural. Vol. 4. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1977, p. 63-87.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** A máscara e a vertigem. Lisboa, Edições Cotovia, 1990.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORSARO, W. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, C. T. **Traços da cultura infantil:** um estudo com grupos de crianças que brincam livremente. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **O jogo entre o riso e o choro.** Campinas, Autores Associados, 2002.

GADAMER, H. G; VOGLER, P. **Nova Antropologia**. Antropologia Cultural. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, v.4, 1977.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LARAIA, R. B. **Cultura**. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MEDEIROS, F. E. **As dimensões lúdicas da experiência de infância**: Entre registros de brinquedos e brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a memória de infância de velhos moradores da ilha de Santa Catarina e de velhos açorianos de "Além-mar". Florianópolis, 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, V. O. **O corpo em movimento**: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**. Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.