

Revista Linha Mestra

Ano XVII, Vol. 18, N. 54 (set./dez. 2024)

ISSN: 1980-9026



Rogério de Melo Grillo - rogerio.grillo@muz.ifsuldeminas.edu.br

Realização



Sumário

EXPEDIENTE	01
EDITORIAL	02
	Marcelo Vicentin Rogério de Melo Grillo
DOSSIÊ CULTURA LÚDICA E ESTUDOS DA INFÂNCIA	
Múltiplos olhares sobre a cultura lúdica infantil	03
	Rogério de Melo Grillo Colas Duflo Regina Célia Grandó Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida
O jogo/brincadeira como zona de possibilidades criativas	05
	Rogério de Melo Grillo
O papel das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo	25
	Brian Sutton-Smith
A grandeza e a miséria dos jogos na era do entretenimento	35
	Colas Duflo
Situações de aprendizagem baseadas em jogos/brincadeiras (SAIJ)	46
	Krasimira Marinova
A matemática possível nos jogos na educação infantil	56
	Regina Célia Grandó Angélica Anelise von Krichof Laurent Raquel Soares dos Santos Rogério de Melo Grillo
Um olhar sobre os artefatos lúdicos da exposição “jogos e brinquedos do mundo”	75
	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida
Infâncias e decolonialidade na educação física infantil latino-americana	90
	Lucas Barbosa Resende Suelen Gonçalves de Oliveira Cortes Diane Rodrigues Amado Resende Arnaldo Sifuentes Leitão

Livro como brinquedo e leitura como brincadeira: o lúdico na literatura para crianças pequenas	107
--	-----

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos
Maria Betania Barbosa da Silva Lima
Márcia Tavares Silva

Caderno de registros poéticos: rastros, rabiscos e experimentação lúdica na pesquisa em Arte, educação, filosofia da diferença e infâncias	123
--	-----

Talita Alcalá Vinagre

Revista Linha Mestra

Ano XVII, Vol. 18, N. 54 (set./dez. 2024)

ISSN: 1980-9026

EXPEDIENTE

Editores

Marcelo Vicentin, Associação de Leitura do Brasil, SP, Brasil

Rogério de Mello Grillo. Instituto Federal do Sul de Minas, MG, Brasil

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil

Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Arte

Rogério de Melo Grillo

Editoração

Marcelo Vicentin

EDITORIAL

Marcelo Vicentin

Rogério de Melo Grillo

A Edição n. 54 da Revista Linha Mestra traz o Dossiê Temático Cultura Lúdica e Estudos da Infância, que é uma proposta de discutir o jogo, a brincadeira e a cultura lúdica, a fim de problematizar como uma expressividade livre e individual permita que cada pessoa se envolva com atividades lúdicas.

Consequentemente, o conjunto de textos publicados dialogam com a proposta do Dossiê ao discutir e apresentar possibilidades para que a Cultura Lúdica e os Estudos da Infância emergjam desse encontro, possibilitando a investigação por diversos aspectos e autores.

Portanto, sob o signo da brincadeira, dos brinquedos, do jogo e do lúdico, este Dossiê, busca promover vozes e processos criativos, para enfatizar a importância destes campos de estudos que produzem e criam outros e novos mundos.

Boa leitura

Múltiplos olhares sobre a cultura lúdica infantil

Rogério de Melo Grillo¹

Colas Duflo²

Regina Célia Grando³

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida⁴

Os autores Josef Leif e Lucien Brunelle, em seu tratado defendendo o jogo, a cultura lúdica, a brincadeira e o lúdico, propugnaram que não é suficiente dar às pessoas o direito ao jogo e à brincadeira, já que é preciso despertar e manter nelas o desejo pelo jogo e pela brincadeira⁵. Esse ideário expressa, em linhas gerais, uma ontologia do jogo/brincadeira, dado que defende que cada pessoa pode exercer a sua expressividade, livre e individualmente (lúdico), de modo dialético e dialógico, no bojo de uma cultura lúdica.

É com este mote que nós, organizadores e autores, defendemos o presente dossiê, que traz a essencialidade de se problematizar, desenvolver e potencializar os debates acerca da temática da Cultura Lúdica Infantil, dos Estudos da Infância, das Teorias sobre Jogo e Lúdico. Em outros termos, intencionamos enriquecer, ainda mais, os diálogos acadêmicos, posto que, na conjuntura atual, faz-se precípuo fomentar espaços de debate, justamente, para exortar discussões, pesquisas, estudos, análises críticas e novas produções de conhecimento, no plano epistemológico (e científico), como também no que concerne às suas implicações à formação e à emancipação humana.

Nesses moldes, este dossiê expressa precisamente essa peculiaridade deslindada, ao trazer diferentes debates relativos ao jogo, ao lúdico, à infância e à cultura lúdica. Para tanto, ele foi organizado mediante uma análise crítica com diferentes perspectivas a respeito desses fenômenos. À vista disso, sistematizamos um trabalho científico-literário, em que reunimos pesquisadores(as) de diferentes partes do Brasil, da América do Norte e da Europa, tendo em vista conhecer o que estes(as) intelectuais têm pesquisado e estudado a propósito do tema em questão.

¹ IFSULDEMINAS, campus Muzambinho.

² Université Paris Nanterre.

³ Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

⁴ Universidade Federal do Ceará, UFC.

⁵ Cf. LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O Jogo pelo Jogo**: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Enfatizamos que, no presente dossiê, há a tradução de três textos muito veiculados no âmbito internacional, e que se dedicaram a analisar: “jogo pedagógico e cultura lúdica” (K. Marinova), “jogo, cultura lúdica e entretenimento” (C. Duflo), “jogo e desenvolvimento” (B. Sutton-Smith). Além destes textos, reforçamos que, em um sentido geral, os demais artigos constituem igualmente uma leitura obrigatória a todos(as) aqueles(as) que objetivam estudar a temática em pauta.

Finalmente, no intuito de fechar esta apresentação, recorreremos a uma obra clássica de Honoré de Balzac, intitulada de “A obra-prima ignorada”. Nesse conto, há uma bela passagem, pelo qual um ilustre pintor expressa a seguinte ideia a respeito de sua obra “Catherine Lescault”: “Infelizmente, houve um momento em que pensei que minha obra estivesse concluída, mas obviamente me enganei em certos detalhes e não vou ficar tranquilo enquanto não tiver esclarecido as minhas dúvidas”. Este excerto remete à ideia de que toda obra é, de certa forma, inacabada. Isso, pois, desperta nos outros, e no próprio autor, sentimentos, emoções, dúvidas, assim como, pode haver lacunas, erros ou incompletudes. Ora, este dossiê não é um fim em si, menos ainda uma “obra acabada”.

Dito isso, espera-se, assaz, que este compilado de artigos cujo(a) leitor(a) possa apreciá-lo, tal-qualmente, possa contribuir quanto a futuras pesquisas, estudos e formação acadêmica em geral.

Desejamos uma excelente leitura!

O jogo/brincadeira como zona de possibilidades criativas

The game/pretend play as zone of creative possibilities

Le jeu comme zone de possibilités créatives

Rogério de Melo Grillo¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o jogo/brincadeira como uma “zona de possibilidades criativas”. Para tanto, assumo-o em movimento (inesperado), como um acontecimento, tendo como norte a tese: o jogo/brincadeira é uma produção cultural, que permite várias possibilidades de criação, por ser, particularmente, um acontecimento. Com vistas a deslindar a minha proposta, recorri aos dados de um estudo já concretizado, de abordagem qualitativa, que tomou como método a “pesquisa sobre a própria prática”. Como método de análise dos dados, realizei uma “análise de conteúdo”. A partir disso, elaborei recortes de categorias de análise, com o escopo de demonstrar que o jogo/brincadeira é uma zona de possibilidades criativas.

Palavras-chave: Jogo/brincadeira; Zona de Possibilidades Criativas; Acontecimento.

Abstract: The aim of this article is to analyze play as a “zone of creative possibilities”. To do so, I assume it to be in (unexpected) movement, as an event, with the thesis that play is a cultural production that allows for various possibilities of creation, as it is, in particular, an event. In order to unravel my proposal, I used data from an already completed study with a qualitative approach, which used the “pesquisa sobre a própria prática” as its method. The method used to “análise de conteúdo” was content analysis. Based on this, I drew up analysis categories with the aim of demonstrating that game/pretend play is a zone of creative possibilities.

Keywords: Game/Pretend Play; Zone of Creative possibilities; Event.

Résumé: L’objectif de cet article est d’analyser le jeu en tant que “zone de possibilités créatives”. Pour ce faire, je le suppose en mouvement (inattendu), en tant qu’événement, avec la thèse que le jeu est une production culturelle qui permet diverses possibilités de création, puisqu’il s’agit, en particulier, d’un événement. Pour démêler ma proposition, j’ai utilisé les données d’une étude déjà réalisée, avec une approche qualitative, qui a utilisé comme méthode la “recherche sur sa propre pratique”. La méthode utilisée pour analyser les données est “l’analyse de contenu”. Sur cette base, j’ai établi des catégories d’analyse dans le but de démontrer que le jeu est une zone de possibilités créatives.

Mots-clés: Jeu; Zone de Possibilités Créatives; Événement.

Introdução

*A brincadeira da criança não é uma simples recordação
do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de
impressões vivenciadas.*

L. S. Vigotski

O presente artigo não objetiva caracterizar ou trazer uma miscelânea de autores que visaram conceituar o jogo e a brincadeira, trazendo à luz do debate, uma gama variada de definições ou décalages conceituais. Ou ainda, romantizar o jogo ou a brincadeira, por meio de

¹ IFSULDEMINAS, campus Muzambinho. TASP (The Association for the Study of play).

metáforas pouco pragmáticas, como “Senhor do Jogo” ou “Mundo do Jogo”². Um texto, nesses moldes, foca em tão apenas estruturar ou fragmentar essas produções histórico-culturais (jogo e brincadeira), como outras pesquisas brasileiras fizeram anteriormente.

Em função disso, meu intuito é analisar o jogo/brincadeira como uma “zona de possibilidades criativas”, isto é, não almejo investigar os conceitos sobre jogo (ou brincadeira), mas sim o jogo/brincadeira em movimento, como um acontecimento. Em outras palavras, a tese deste artigo é bem simples: o jogo/brincadeira é uma produção cultural, que propicia inúmeras possibilidades de criação, por ser, especificamente, um acontecimento. Nessa perspectiva, por ser um acontecimento, o jogo/brincadeira “acontece aqui e agora”, porquanto defendo que não há um mundo do jogo/brincadeira distinto e separado da realidade concreta. Ora, jogo/brincadeira advém de um modo designadamente humano de atividade da consciência e, por este motivo, constitui-se na ação e na apropriação de elementos socioculturais.

À vista de tal especificidade, propugno que o jogo/brincadeira criam zonas, durante o seu movimento (jogar/brincar como acontecimento), em que se pode decorrer situações de criação, tais como: reconstrução de regras, imitação e ressignificação, manuseio de materiais, criação de estratégias ou situações protagonizadas, interpretação de signos no dinamismo do jogo/brincadeira, modificações no espaço, relações diversificadas com o tempo, sistematização de formas de linguagem para explanar e/ou analisar ações no jogo/brincadeira, dentre outras possibilidades criativas.

É importante justificar que estes pressupostos que alicerçam a presente tese, são contrários ao que propõe Freire (2005) de que o jogo é tudo aquilo que a nossa sensibilidade identificar como sendo jogo e de que há um “mundo do jogo” apartado da realidade social concreta. Ora, defendo a tese de que a subjetividade daquele que joga seria o lúdico e que o jogo/brincadeira “acontece aqui e agora” (acontecimento).

Em primeiro lugar, cabe frisar que, na antípoda de um Freire (2005), Euvé (2006, p. 207) prudentemente infere que “[...] se tudo se torna jogo, nada mais é jogo, e a noção perde toda a fecundidade”. Em aporte teórico análogo, Henriot (1969, p.10) realça que uma objeção

² Tais termos são constantemente conferidos a Freire (2005), contudo, cabe destacar que “Ser do Jogo”, “Senhor do Jogo” e “Mundo do Jogo” precisam ser atribuídos a F. J. J. Buytendijk, por ser um dos primeiros a debater o fenômeno do assenhoreamento/arrebatamento e da liberdade do jogador, em 1932. Ademais, devemos reconhecer as contribuições de Eugen Fink em 1946, 1957 e 1960, nos clássicos: *Nietzsches Metaphysik des Spiels*, *Oase des Glücks: Gedanken Zu Einer Ontologie des Spiel* e *Spiel als Weltsymbol*, pois investigou os fenômenos da existência e da essência do jogo, o “rpto” que o jogo exerce no jogador (Senhor do Jogo) e a ideia de que jogar consiste numa espécie de projeção a qual estabelece um mundo lúdico (Mundo do Jogo). De resto, enaltecer o trabalho de H.-G. Gadamer, ao enfatizar o fenômeno do Ser do Jogo, ao utilizar a metáfora “ser jogado pelo jogo”, em seu livro *Wahrheit und Methode* de 1960 (Grillo et al., 2020).

“[...] *peut être adressée aux auteurs qui font du jeu l'essence même de l'existence: si tout est jeu, rien n'est jeu*”³. E continua: “[o jogo/brincadeira é] *comme une “chose”, au sens durkheimien du terme, parce qu'il est une réalité sociale et, d'une certaine manière, une institution*” (Henriot, 1969, p. 20)⁴.

Em segundo lugar, a subjetividade aludida seria o lúdico, que é uma livre expressão que emerge da vivência de uma pessoa em um comportamento lúdico. Isto posto, o lúdico é subjetivo, em virtude de ser uma experiência simbólica-emocional direta e singular (biocultural) da pessoa, e que provoca sentidos frente aos diversificados afetos vivenciados nos comportamentos lúdicos⁵.

Nesse embasamento, os jogos/brincadeiras são atividades de construção de conjunturas, dentro de uma realidade social, logo, são produções culturais. Não são “mundos” apartados do real (algo ábdito), porém contextos culturais bem específicos, correspondentes, por exemplo, às várias jogadas em um jogo ou aos variados papéis assumidos em uma brincadeira protagonizada. Para Goffman (2013), o limite simbólico que demarca o diálogo entre o universo do jogo/brincadeira e o mundo, pode ser mais bem descrito como uma membrana seletiva, do que como uma parede sólida, que segrega o jogo/brincadeira do cotidiano.

O ato de jogar/brincar “acontece aqui e agora”, como bem pontuaram Denzin (1982), Goffman (2013), Elkonin (2003), Avedon e Sutton-Smith (1971). Assim, jogar/brincar é agir no âmago de um tipo de produção cultural, em que aquele que joga/brinca cria dentro de um tipo de liberdade originada pelo próprio jogo/brincadeira. Ora, poderíamos conceber tal conjuntura como uma zona aberta à inventividade.

Sobre isso, Mauriras-Bousquet (1991) sintetizou que os jogos (no plural, e isto se estende às brincadeiras) são instituições sociais, ou seja, objetos culturais. O jogo (no singular, como na brincadeira) é uma atitude existencial, basicamente, concerne à atitude lúdica daquele que joga/brinca (jogador) e se coloca em movimento (dinâmica do jogo/brincadeira). Inclusive, em estudo anterior, Mauriras-Bousquet (1984) já havia perscrutado que os jogos (e as brincadeiras) são objetos culturais que existem no bojo de uma sociedade e são passíveis de transformações. Por outro lado, o jogo/brincadeira (singular) se concretiza numa ação, ou seja, somente decorre como consequência de um “ser que joga o jogo”. Entendo que este

³ pode ser dirigida a autores que fazem do jogo a própria essência da existência: se tudo é jogo, nada é jogo.

⁴ como uma “coisa”, no sentido durkheimiano do termo, porque é uma realidade social e, de certa forma, uma instituição.

⁵ Cf. Grillo (2021; 2022).

jogo/brincadeira (no singular), alvidrado pela autora sobredita, é, precisamente, minha ideia de jogo/brincadeira como acontecimento.

Dito isso, para elucidar a minha proposta de jogo/brincadeira como zona de possibilidades criativas, recorri aos dados de um estudo já realizado⁶, de abordagem qualitativa, que tomou como método a pesquisa sobre a própria prática. O referido estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal de zona rural, em um município do interior de Minas Gerais, com 17 crianças (alunos) de um 3º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 8 e 10 anos, em aulas de Educação Física. No tocante aos dados, com vistas à organização do material produzido (dados), optou-se por uma análise de conteúdo, que se alicerçou na sistematização das unidades de análise e subsequente categorização/tematização dos dados. Em face disso, elaborei recortes de categorias de análise, com o objetivo de defender a minha tese em pauta, a saber, demonstrar que o jogo/brincadeira é uma zona de possibilidades/criativas.

Tendo como escopo dar coerência lógica e objetividade ao presente texto, subdividi-o em três seções, contando esta Introdução: “Jogo/brincadeira: uma zona de possibilidades criativas”; “Considerações finais”. Em resumo, esta divisão é suficiente para expor e defender a tese do presente artigo.

Jogo/brincadeira: uma zona de possibilidades criativas

O jogo é cultural, por isso, se faz de conhecimentos acumulados.
François Euvé

Para analisarmos o jogo/brincadeira como uma zona de possibilidades criativas, faz-se essencial, aprioristicamente, analisá-los como uma produção cultural. Em trabalhos anteriores⁷, asseverei que o jogo e a brincadeira são produções histórico-culturais aprendidas, ressignificadas e que permitem processos diversificados de mediação semiótica. Sendo assim, é basilar investigar os atos de jogar e brincar, para depreendermos os modos como as pessoas agem no mundo. Isto denota entender que tais ações são meios que elas usam para ampliar as suas leituras da realidade concreta e, *pari passu*, imaginar, criar e construir experiências a partir de um confronto entre desejos, vontades e regras, como norteadores da sua atividade. Como explicita Vigotski (2021), o sujeito não simboliza na brincadeira ou no jogo, mas deseja, realiza

⁶ Cf. Grillo (2018), para mais detalhes teóricos, metodológicos e analíticos.

⁷ Cf. Grillo (2018, 2023).

vontades e vivencia as principais categorias da atividade, entendendo que toda atividade é permeada por regras latentes ou patentes.

A este respeito, Vigotski (2018) postula que todo jogo/brincadeira é fundeado (todavia, não determinado) na realidade, já que a fantasia e/ou a imaginação são fundamentos para toda atividade criativa e essa só transcorre por meio de um movimento de apropriação e significação do sujeito, diante de elementos da cultura que ele vivencia – situações concretas/cotidianas em geral.

Desse modo, a fantasia e/ou a imaginação não resultam de nenhum descobrimento insulado em relação à realidade, de nenhuma invenção mágica, até que se produzam as condições materiais e psíquicas basilares para o seu aparecimento. Vale sublinhar que se a fantasia e/ou a imaginação são funções pelas quais se pode encetar certa “deformação” do real, objetivando operá-lo por via de novas conexões, criando assim um elemento “novo”, conjuntamente, esse “novo” não está separado das condições objetivas postas pela realidade concreta.

Sob a égide de tais teses, o jogo/brincadeira é uma variabilidade cultural, não um ambiente ou mundo fantástico, evadido da realidade sociocultural. Esta ideia de fantasia desligada da realidade, tão propalada por pesquisadores brasileiros⁸, que se sustenta em livros como “A História Sem Fim”, de Michael Ende, ou em filmes como “Em busca da Terra do Nunca”, do diretor Marc Forster, fomenta uma romantização do jogo/brincadeira, desligando-o das situações cotidianas. Essa vertente já foi criticada por Sutton-Smith (1959, 1988, 1995), que, por intermédio de várias pesquisas de campo, atestou que o jogo/brincadeira são permeados por uma série de atitudes, que não isenta os sujeitos de prováveis conflitos. Destarte, não se deve romantizar o jogo/brincadeira enaltecendo a fantasia, mas sim compreendê-lo como derivado do cotidiano sociocultural. Quer dizer, as relações possíveis que decorrem de um jogo/brincadeira não estão desvinculadas das contendas, discórdias, desafetos, preconceitos e/ou de ações ilícitas (como a depredação, a caça ou o roubo).

Ademais, é até estranho usar o livro “A História Sem Fim” como exemplo para o jogo/brincadeira, sendo que este livro (também o filme citado) fala da vinculação entre literatura e fantasia, mostrando como Bastian (personagem principal), que se sente solitário, busca aventura e fuga da realidade. Ora, não há alusão ao jogo ou à brincadeira. Utilizar da fantasia presente neste livro/filme, no âmbito das teorias sobre jogo e lúdico, é romantizar uma produção cultural que, segundo inúmeros trabalhos e pesquisas (Sutton-Smith, 1959, 1977, 1975, 1995;

⁸ Cf. Freire (1989, 2005).

Schwartzman, 1978; Denzin, 1982; Goffman, 2013; Sandseter, 2009; Smith; Lewis, 1985), possui também circunstâncias de agressividade, exclusão, ações arriscadas, depredação e zombaria.

Corroborando com a minha pesquisa, e, outrossim, com os preceitos de Vigotski (2018, 2021) e Elkonin (1971, 2003), o estudo de Denzin (1982) demonstrou que:

The province – or social world of play – is to be found in the immediate context of directly perceived reality. That is the world of play is not – as Caillois, Huizinga and others would have it – distinct from and apart from everyday taken-for-granted reality. It occurs in the immediately experienced here-and-now (Denzin, 1982, p. 13, grifos meus)⁹.

Nesse entendimento, Denzin (1982) destaca que jogo e brincadeira, como produções culturais, são uma estrutura flexível e dialógica para a ação (brincar e jogar como processos criativos). E, no mais, [...] *“playing behavior builds upon itself, and hence has its own sense of history which participants bring to it, experience and attach to it”* (Denzin, 1982, p. 17)¹⁰. Com isso, é no jogo e na brincadeira que as pessoas estabelecem novas definições/criações no que tange ao mundo imediato (realidade concreta), que têm ao seu alcance (Denzin, 1982; Dansky, 1985).

Alinhado à referida perspectiva, Goffman (2013) advoga que o jogo e a brincadeira são produções culturais, derivadas de um tipo especial de interação no contexto de uma organização social. Seus elementos são os próprios sujeitos e seus processos de significação (*“sign situation”*), mediante uma interação focada¹¹ que o jogar/brincar permite no imo de uma realidade social concreta. Posto isso, conquanto haja certa simbolização da realidade, nas situações lúdicas, o jogo/brincadeira é um sistema de atividade situada (*“situated activity systems”*), que propicia relações e apropriações culturais. Por isso, a simbolização não é algo absurdo ou descolado das conjunturas sociais, mas processos de ressignificação situados, logo, possibilidades criativas.

⁹ A província – ou o mundo social do jogo – deve ser encontrada no contexto imediato da realidade diretamente percebida. Ou seja, o mundo lúdico não é – como Caillois, Huizinga e outros gostariam que fosse – distinto e separado da realidade cotidiana assumida. Ele ocorre na experiência imediata, ou seja, no aqui e agora.

¹⁰ O comportamento lúdico se desenvolve a partir de si mesmo e, portanto, tem seu próprio senso de história, que os participantes trazem, vivenciam e associam a ele.

¹¹ *Focused interaction*. Cf. Goffman (2013, p. 8-9).

Turner (1983) igualmente segue estes preceitos, por subentender que “[...] *since play deals with the whole gamut of experience both contemporary and stored in culture, it can be said perhaps to play a similar role in the social construction of reality*”¹².

À vista disso, Vigotski (2018, 2021) e Elkonin (1971, 2003) inferem que estudar o jogo ou a brincadeira é pesquisar as maneiras pelas quais as pessoas agem no jogo ou na brincadeira e como, por via deste processo, elas se colocam em atividade de imaginação criadora. De um lado, apropriando-se da cultura e desenvolvendo a personalidade, e, de outro, resolvendo problemas e reelaborando criativamente aquilo que vivenciou.

Por exemplo, em uma partida de “queimada”, a equipe 1 realiza uma jogada “contra” o outro jogador ou equipe 2 (adversária). Essa ação criará uma situação-problema de jogo para a equipe 2. Por conseguinte, essa situação gerará novas possibilidades de “fazer o próximo lance” (desde que a partida não finde) por meio da “resolução do problema” no jogo, sendo esse o ato do jogador ou equipe 2 (adversária) de responder a situação-problema. Ao transporem o problema de jogo, a equipe 2 cria com sua resposta uma nova situação-problema de jogo para a equipe 1 e assim sucessivamente. Isso vale igualmente para circunstâncias em que existe alteração nas regras, objetivos, contexto de brincadeira, tempo ou espaço, para que o jogo/brincadeira aconteça. Resumidamente, este exemplo elucida a ideia do jogo/brincadeira como um acontecimento.

Em diálogo com os pressupostos suprarreferidos, no livro “*World of play*” (1983), organizado por Frank E. Manning, os pesquisadores Budwig, Strage e Bamberg (1983) propuseram, em seu texto, que o jogo/brincadeira é uma espécie de compreensão compartilhada, visto que, em seu âmago, existe uma encadeação de conjunturas, que demandam certa competência criativa dos sujeitos, para encaixar experiências singulares em uma situação lúdica¹³. Dessarte, há uma forma específica de produção de conjuntos significativos (individual e coletivamente), os quais representam o significado e o sentido de determinadas ações e/ou experiências compartilhadas intersubjetivamente, na dinâmica do jogo/brincadeira.

Nessa esteira teórica, à guisa de exemplo¹⁴, analisei como em tais comportamentos lúdicos (jogos, brincadeiras, rondas infantis e interações com brinquedos) as crianças criavam e negociavam regras, modificavam atitudes, suprimiam desejos pessoais em prol da decisão do grupo, atuavam criativamente com objetos (brinquedos) e sobre o tempo/espaço, e, por fim,

¹² como o jogo/brincadeira lida com toda a gama de experiências, tanto contemporâneas quanto armazenadas na cultura, pode-se dizer que talvez ele desempenhe um papel semelhante na construção social da realidade.

¹³ Cf. Budwig, Strage e Bamberg (1983), especificamente nas páginas 149-154.

¹⁴ Cf. Grillo (2018).

realizavam diversificadas trocas semióticas (apropriação dialética da própria cultura, mediante confrontos com objetos, discursos, signos, linguagens, formas de agir, vontades etc.).

Posto isso, em uma das unidades de análise, da minha pesquisa, a interpretação, análise e síntese dos dados se deu diante de 10 aulas que tiveram como direcionamento a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, em situações de “construção de jogos e brincadeiras” e “problematização de ações”.

No bojo desse recorte, considere a produção de conhecimentos respeitante ao jogo/brincadeira pelas crianças, no que se refere à construção de novos jogos ou brincadeiras, mas, em especial, a vivência destes comportamentos lúdicos, já que é nestes acontecimentos que emergem as possibilidades criativas. Cabe dizer que as crianças foram divididas em grupos, para que todas pudessem expressar suas ideias, ao passo que elas também produziram registros de jogo (do tipo pictórico – desenhos).

Nestas aulas, os modos como as crianças interagiam e produziam (significação) seus jogos ou brincadeiras, decidiam as regras, objetivos, objetos a serem empregados, não estavam isentos de conflitos, agressões ou impasses. Pensar o jogo/brincadeira como acontecimento, é depreendê-lo, mormente, como algo inesperado. As crianças, na própria ação de organizar um ambiente para a construção de jogos, basicamente, já estavam em processo de criação, significação e apropriação.

No mais, os dados sinalizam que estes processos podem derivar também indiretamente, por meio da apropriação, imitação e significação, sem a necessidade de uma mediação direta do outro. Em minha pesquisa, constatei que uma criança ao observar uma situação de jogo ou brincadeira (regras e formas de ação), um papel assumido e/ou uma estratégia de um companheiro ou de um adversário, pode se apropriar desses conhecimentos, mesmo se tais situações (comportamentos, estratégias etc.) não forem diretamente comunicadas a ela. Logo, temos pela dinâmica do jogo/brincadeira uma forma de mediação semiótica com base no aprender a criar com o outro (interação).

A título exemplo, no “jogo da velha humano”, elas queriam indicar estratégias durante o jogo, e não permanecer nas filas sem poder de decisão, como se propõe no formato tradicional. Isto é, queriam ficar ao redor do tabuleiro de jogo, porém participando também das jogadas. Isso permite outro tipo de atuação e visualização do jogo. Acerca deste jogo (re)construído:

[...] as crianças então decidiram que valia ficar ao redor do tabuleiro e poderiam dar dicas a qualquer momento sobre jogadas às outras crianças de seu time. Isso caracteriza que as crianças não queriam mais ficar em filas antes de cada jogada e que, por ser um jogo coletivo, seria pertinente dialogar

abertamente sobre as jogadas do time, dar opiniões. Depois dessa mudança, elas jogaram 10 rodadas, ficando 3 x 2 para o time em pé [Yara, Thalita, Fany, Alex, Nick, Tatá, Biel e Mateus] contra o time sentado [Adriano, Lulu, Léo, José, Leandra, Joel, Kaio e Diogo] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Imagem 1: Jogo da Velha Humano



Fonte: Acervo do autor (pesquisas).

A imagem indicada evidencia uma vivência quanto à nova estrutura de jogo, proposta pelas próprias crianças. A partir desta mudança, conforme exposto no excerto relativo ao diário de campo, elas jogaram novamente (ver excerto do diário de campo e quadro):

Nick [1] inicia a partida tomando a casa central (time em pé). Leandra [2] faz o segundo lance tomando a casa direita ao lado da casa central (time sentado). No lance seguinte [3] Tatá (time em pé) fica na diagonal esquerda depois de ser orientada por Thalita e Yara [casa adjacente a Nick].

Quadro 1: Jogadas – Jogo da Velha Humano

3- Tatá (em pé)	Opção 2	5- Yara (em pé)
	1- Nick (em pé)	2- Leandra (sentada)
Opção 1		4- Lulu (sentada)

Fonte: Acervo do autor (pesquisas).

Lulu [4] do time sentado toma a diagonal [impedindo que o time em pé faça uma trilha na diagonal]. Na sequência, Thalita orienta Yara [5] do time em pé a tomar a diagonal a direita de Nick. Ela faz esta jogada mediada por Thalita [ao passo que fez isso, realizou uma estratégia vencedora, dado que poderia vencer de duas maneiras]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA DESCRITIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

A partir desta jogada, Adriano optou por tomar a casa relativa à “opção 1”, segundo o quadro supracitado. Com esta ação, decorreu o seguinte:

[...] Adriano faz o terceiro lance para o ‘time sentado’, tomando a casa diagonal e impedindo uma trilha diagonal de Yara e Nick [**opção 1 – diagrama supra-indicado**]. Lulu do ‘time sentado’ diz: “perdemos”. Na jogada seguinte, Fany (time em pé) toma uma casa na horizontal, entre Yara e Tatá [**opção 2 no diagrama supra-indicado**]. O ‘time em pé’ com essa jogada vence a terceira rodada [a figura seguinte explicita este episódio]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA DESCRITIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Imagem 2: Jogo da Velha Humano, vitória do “time em pé”



Fonte: Acervo do autor (pesquisas).

A situação descrita esboça a ideia de jogo/brincadeira como zona de possibilidades criativas, porquanto, seja em um jogo de regras ou numa brincadeira protagonizada, temos o desencadeamento de situações-problemas, que demandam processos criativos. Tal faceta pode ser observada ao analisar o movimento no cerne do jogo explicitado, a saber, o dinamismo entre os jogadores (ações e diálogos), a reconfiguração quanto ao espaço-tempo e a resignificação das regras.

Sinteticamente, a cada papel assumido, regra (re)criada, conflito gerado ou jogada/lance tomada, um novo problema surge e, de igual modo, novas possibilidades de ação criativa mediante a “resolução do problema” no jogo/brincadeira. Assim sendo, o agir no jogo/brincadeira (assumir papéis, realizar uma jogada/lance, alterar uma regra, modificar um objeto etc.) produz uma zona de possibilidades, conforme recorte relatado (dados).

Um segundo contexto que merece ser analisado, corresponde ao jogo de perseguição “Lobisomem” (jogo pertencente à cultura lúdica destas crianças). As crianças reconstruíram as regras relativas às zonas de fuga (piques), o que modificou a dinâmica do jogo. Com isso, retiraram as zonas de fuga, pelo fato de que elas deixavam o “jogo chato”, pouco desafiador. Ou seja, para elas o legal é fugir do “lobisomem” (pegador) continuamente até uma delas ser capturada. Alterar uma regra traz consigo possíveis problemáticas, em termos funcionalidade do jogo. Por exemplo, quando jogaram novamente, a situação saiu do controle das crianças, demandando a estas uma nova significação. Em virtude disso, decidiram que os “capturados/pegos” deveriam “sair do jogo” (deixar a quadra/campo de jogo) temporariamente e, quando tivessem cinco crianças de fora (capturadas), o jogo reiniciaria com um novo “lobisomem”. Vejamos:

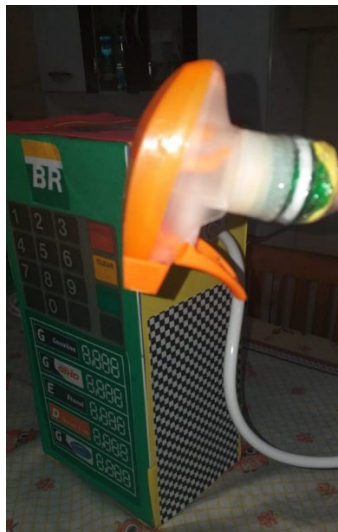
[...] ficou decidido pelas crianças que o jogo “lobisomem” não teria piques. As regras foram as mesmas e o sinal “meia-noite” para o lobisomem (pegador) sair na captura das crianças continuou. Quando jogaram, decidiram que se alguém fosse capturado, todas as crianças voltariam a posição inicial para “perguntar as horas”. Contudo, vi que essa regra não deu certo, pois, depois de duas vivências, e, por causa do dinamismo do jogo, ficou difícil para as próprias crianças “vigiar” e “autorregular” as situações de jogo, como quem tinha sido capturada primeiro. Algumas crianças depois de serem capturadas, começaram a perseguir as outras, pois a regra ensinada foi essa. Depois de pararem o jogo. Ficou decidido entre elas, que quem fosse capturada tinha que sair do jogo temporariamente. Quando tivesse 5 crianças fora do jogo, aí voltariam para perguntar as horas e trocariam o “lobisomem” por votação. Elas viveram esse jogo por 5 vezes e, nesse último formato, elas indicaram que deu mais certo quanto ao outro (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA DESCRITIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Um terceiro exemplo¹⁵ que merece ser analisado, corresponde a uma mudança realizada pela criança diante de uma situação-problema numa brincadeira. A criança estava motivada a brincar com a sua moto, no entanto, em função de ela estar sem bateria (motoca elétrica), toda a conjuntura do brincar foi transformada. Modificando o contexto da brincadeira, a criança então brincou de “abastecer” a moto, posto que o brinquedo não se locomovia por falta de

¹⁵ Cf. Grillo (2023). Optei por trazer um exemplo adicional, pertencente à outra pesquisa.

bateria. É possível analisar que a brincadeira não foi definida pelo objeto presente (moto), mas pela condição e necessidade que a criança tinha em brincar (agir). Perante um problema, surgido durante o brincar (acontecimento), a criança criou uma possibilidade: brincar de abastecer a moto. Nesse sentido, a criança, ajudada por um adulto, produziu o brinquedo “bomba de combustível” (construção de um objeto cultural para dar suporte ao brincar).

Imagem 3: Brinquedo produzido – bomba de combustível.



Fonte: Acervo do autor (pesquisas).

Imagem 4: Brinquedo arquitetado para brincar com o brinquedo industrializado.



Fonte: Acervo do autor (pesquisas).

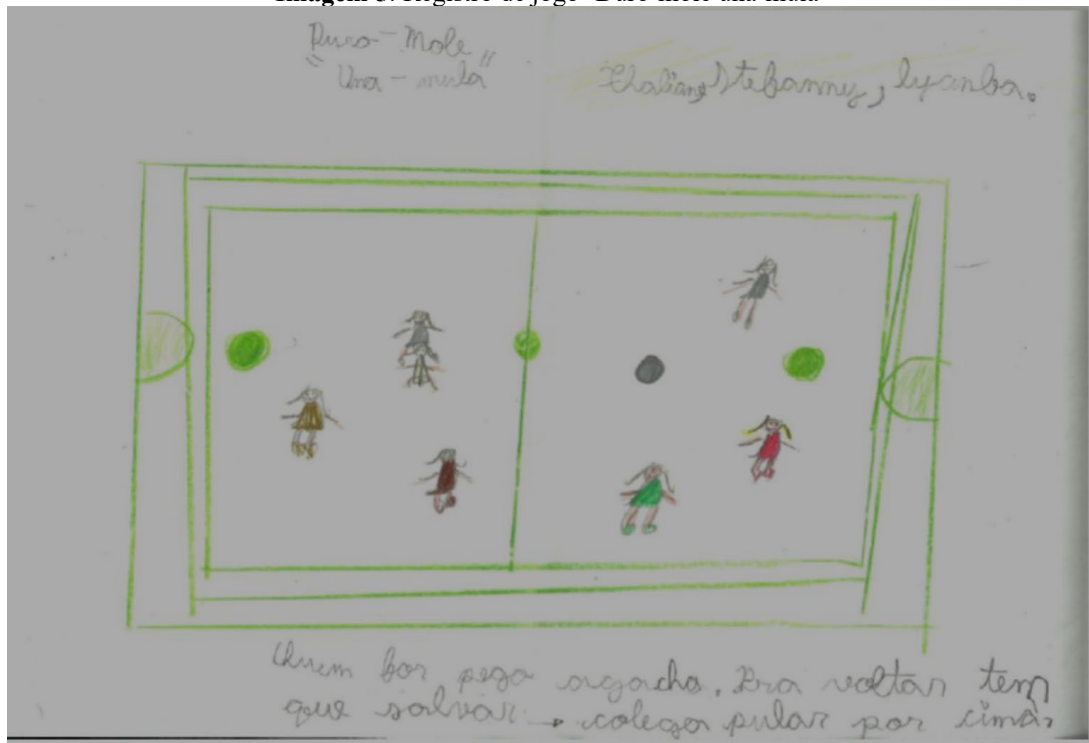
Este exemplo versa sobre o jogo/brincadeira como uma zona de possibilidades criativas, pelo fato de que a criança, defronte a um problema (motoca sem bateria), buscou uma reorganização relativa à brincadeira, intencionando concretizar a sua vontade de brincar. Ademais, há a evidência de que houve transformações em objetos (brinquedos como representantes ou suportes para ação – função de substituição), para contextualizar a brincadeira.

Acerca desta análise, Elkonin (2003) contribui ao aventar que as crianças têm autonomia para obliterarem tudo aquilo que não é fundamental às suas ações de jogar ou brincar. Mediante tal proposição, concebo que as crianças, durante seus jogos/brincadeiras, podem inserir ou anular regras, hibridizarem condições culturais e ambientais (incluir animais, usar coisas da natureza, criar objetos que mesclam material industrializado e elementos da natureza etc.), ressignificarem objetos, linguagens, brinquedos, espaços-tempos, rituais, trabalho adulto, comportamentos cotidianos etc.

No mais, como último exemplo, temos um novo jogo produzido pelas crianças, a partir do jogo de perseguição “duro-mole”. Este foi reinventado como “duro-mole una-mula”¹⁶. Aqui há uma ampliação no que condiz à estrutura do jogo (novas regras, objetivos e espaço-tempo), por meio da associação de dois jogos já vivenciados pelas crianças. Vejamos a construção desse jogo:

[...] as crianças se organizaram em círculo. Como elas tinham jogado o jogo “*Pac-man* com duro-mole”, refizeram o jogo de outra maneira. Em seus diálogos, Leandra, Fany, Yara e Thalita criaram o “duro-mole una-mula” [nome dado decidido coletivamente entre as crianças]. Vale dizer que dentre os jogos criados, esse foi eleito pelas crianças como conteúdo da aula, pois foi o único jogo que mantinha as estruturas do “duro-mole” (perseguição, cooperação, imobilidade pela captura etc.). O jogo foi explicado pelas meninas às demais crianças. Foram usadas praticamente as mesmas regras do “duro-mole”, com a inserção do correr sobre as linhas da quadra e do salvar o colega capturado [posição agachado], saltando sobre as suas costas (una-mula). Jogaram 3 vezes esse jogo. [...] Depois que jogaram, pedi às crianças criadoras desse jogo, no final da aula, para registrarem este jogo, em forma de desenho ou escrita/texto, visando afixá-lo no “mural das atividades da turma” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA DESCRITIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

¹⁶ Una mula ou mula é conhecido igualmente como “pular carniça”, “pular sela” ou “sela”. Refere-se a um jogo tradicional em que as crianças saltam umas sobre as outras apoiando as mãos nas costas dos jogadores agachados, assim, ‘selando’ as costas do colega. Nesse caso, as crianças unificaram o “duro-mole” com esse jogo tradicional da cultura lúdica delas (vale dizer que elas jogavam bastante esse jogo nos momentos livres – recreio, início das aulas, finais de semana etc.)

Imagem 5: Registro de jogo ‘Duro-mole una-mula’

Fonte: Acervo do autor (pesquisas).

Em linhas gerais, a partir destes dados constatei que os atos de jogar e brincar são também criações culturais, isto é, trata-se de ações da criança diante de seu contexto sociocultural. Apreender este processo é a chave para analisar que jogo/brincadeira é uma zona de possibilidades criativas. Ora, ao passo que existem certas transformações neste meio sociocultural pelas ações da criança, ela, ao mesmo tempo, modifica-se nessa dinâmica. É por intermédio desse agir da criança, que abrange os atos de jogar e brincar, que se têm certas produções humanas (cultura) portadoras de significação.

Assim, analisar o jogo/brincadeira como zona de possibilidades criativas, em conformidade com os dados, é reconhecer que houve também nas situações expostas, momentos de organização prévia, no que concerne a um objetivo comum. No entanto, quando o jogo/brincadeira iniciava, a dinâmica lúdica engendrava um acontecimento, em que ora os repertórios eram partilhados, as regras de convivência específicas vivenciadas e criações eram consolidadas, ora as informações apriorísticas (regras e objetivos construídos pelas crianças) eram insuficientes às ações e tal fator demandava outras soluções criativas. Quer dizer, um duplo processo de significação: a criação de regras e objetivos de jogo socializados pelas crianças (para se jogar certo); a produção e compreensão de diferentes formas de ação, para além das regras (para se jogar bem).

Os dados revelam as possibilidades criativas antes, durante e após as vivências com os jogos/brincadeiras. Reflexionar acerca do jogo/brincadeira como um acontecimento é, essencialmente, lidar com o inesperado, com as possíveis alterações em espaços e tempos, com a mudança de regras e objetivos. É valer-se de diferentes objetos de jogo, assumindo como base os interesses de seus participantes (mais coletivos, do que individuais), como também, defrontar contextos de teste e erro, de conflitos e de possíveis agressões e exclusões.

Embasado nos dados, compreendo que, se jogo e brincadeira são produtos das leis históricas, bem como outras atividades culturalmente humanas (trabalho, produção textual, simbolismo algébrico, elaboração de mapas, arte etc.), de modo similar, são produções culturais advindas das condições concretas de existência. Por esta razão, possuem espaços (zona) para distintas possibilidades criativas, dotadas de significado e sentido (significação). Em função disso, proponho pensar o jogo/brincadeira como uma zona de possibilidades criativas e não reforçar a ideia de jogo/brincadeira como “zona de desenvolvimento iminente”¹⁷ (ZDI), tal qual recomendou vários autores, e.g., Hakkarainen e Brèdikytė (2008), Brèdikytė (2011), Negrine (1995), Rego (2013), Oliveira (2009), Queiroz, Maciel e Branco (2006), que aludiram se ancorar em L. S. Vigotski.

Por que focar no jogo/brincadeira em termos de desenvolvimento e não nos processos culturais de aprendizagem e interação? Ora, analisar a vinculação entre jogo/brincadeira e desenvolvimento requer mais instrumentos de análise e não apenas os indícios que temos nas revisões teóricas que, amiúde, são citações de/sobre Vigotski, sem quaisquer dados comprovativos (vide autores sobreditos). O que podemos pressupor, e meus dados evidenciaram isso¹⁸, são os processos criativos (imaginação e criação) que decorrem dos atos de jogar e brincar.

Nesses termos, justifico que opto por compreender que o jogo/brincadeira é uma zona de possibilidades criativas. Até porque o próprio Vigotski (2021) já depreendia que o desenvolvimento é uma possibilidade. Isto posto, endossar o jogo/brincadeira como uma ZDI (ou ZDP) é, precipuamente, atribuir a este comportamento lúdico o equivalente ao desenvolvimento, e não como uma possibilidade.

Desse modo, pode-se considerar o jogo/brincadeira como um espaço em que há possibilidades de criação. É importante ressaltar que não se defende, neste trabalho, ideários

¹⁷ Alguns teóricos usam o termo “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). Acerca destes termos, indico a leitura da tese de Zoia Prestes, transformada no livro: “Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012”.

¹⁸ Cf. Grillo (2018).

como: “o jogo deixa o sujeito mais criativo”, ou a “brincadeira desenvolve a criatividade”. Minha proposta é escrutinar o jogo/brincadeira como um problema dinâmico e um processo dialético, isto é, um acontecimento, justamente porque decorre por intermédio das vontades e ações daqueles que jogam/brincam. Se, por um lado, o jogo/brincadeira possui em sua dinâmica interna um conjunto de situações-problema em movimento (em função dos atos de jogar/brincar), por outro, o fato de o jogo/brincadeira ser incerto e promover o inesperado, basicamente, engendra no(s) sujeito(s) (jogadores) sentimentos de tensão e alívio: “será que vou ganhar?”, “de que modo?”, “erreil”, “o que acontecerá?”, “o que eu faço agora?”, “não quero ser este personagem”, “e se eu fizer isso?”, “deu certo!”, “consegui me salvar”.

Ao analisarmos os dados descritos anteriormente, isso nos propicia tomar o jogo/brincadeira como uma zona de possibilidades criativas, em que se faz necessário observar que a liberdade no jogo/brincadeira cria um “espaço lúdico”, que é permeado por processos criativos com base em regulações. É a liberdade de criar no jogo/brincadeira que dá sentido a ele. Ora, é uma espécie de liberdade interpretativa de construir o sentido do jogo/brincadeira, atualizando o próprio jogo/brincadeira.

Perante essas considerações, não podemos ilidir o fato de que as pessoas são sujeitos socioculturais, dialéticos e ativos, com historicidade, diferentes leituras da realidade, concepções de valores, sentimentos e emoções. Portam consigo desejos, prazeres, vontades e têm hábitos particulares. Em suma, idear o jogo/brincadeira como zona de possibilidades criativas, em síntese, é levar em conta os processos de apropriação, motivação, interesses e emoções, os quais emergem (ou podem emergir) no jogo/brincadeira como acontecimento. Por trás de cada possibilidade criativa existe uma tendência afetivo-volitiva daquele que joga/brinca.

Considerações finais

*Games seem to display in a simple way the structure of
real-life situations¹⁹*
Erving Goffman

Haja vista as teorizações adstritas aos dados apregoados neste artigo, defendo que o jogo/brincadeira é uma “zona de possibilidades criativas”. Jogar/brincar, como um acontecimento, é um movimento criativo dentro de uma zona de possibilidades. Retomando a

¹⁹ Os jogos parecem exibir de forma simples, a estrutura de situações da vida real.

tese inicial, os dados apresentados, concatenados às análises, demonstraram que o jogo/brincadeira é uma produção cultural, que proporciona inúmeras possibilidades de criação, por ser, especificamente, um acontecimento (uma mesclagem entre motivação intrínseca, interpretação, tomada de decisões, tensão, incerteza, emoção, desejos). Nessa perspectiva, por ser um acontecimento, o jogo/brincadeira decorre em um presente (acontecimento), que também é prospectivo, pois busca-se algo, e, tal-qualmente, é retrospectivo, pelo fato de se pode refletir acerca do que foi realizado.

Resumindo, tomar o jogo ou a brincadeira como zona de possibilidades criativas, é analisá-los partir de algumas especificidades:

- O jogo e a brincadeira não são provenientes de ações inatas (atividades instintivas), nem mesmo turbulentas e desordenadas.

- O jogo e a brincadeira são produções histórico-culturais aprendidas e sistematizadas socialmente.

- Não existe “jogo de exercício”, porquanto o requisito para o reconhecimento do jogo ou da brincadeira é a situação fictícia e as regras (tomada de consciência). Destarte, o jogo de exercício seria uma atividade objetual-manipulatória²⁰, que precede a brincadeira (protagonizada, faz de conta ou papéis) e o jogo.

- A unidade basilar do jogo e da brincadeira é, de modo inseparável, a situação fictícia (imaginária) e a regra, pelo qual dá fundamento à transferência do significado de um objeto a outro.

- Jogar/brincar é um acontecimento.

- A imaginação não é uma condição *sine qua non* para o surgimento do jogo ou da brincadeira. Isto é, a imaginação emerge quando aquele que joga/brinca tem um conhecimento do real estado das coisas e das interações sociais, objetos e pessoas que o rodeia.

- Quando joga ou brinca, a pessoa não se afasta do mundo real (realidade concreta). De forma oposta, é um momento em que ela pode dialogar e se apropriar cada vez mais de sua realidade sociocultural.

- Jogo e brincadeira têm formas de comunicação e socialização bem específicas e dinâmicas. Com isso, abarca uma linguagem intrínseca a qual comporta esquemas semióticos, a saber: vocabulários; gestos; formas de ação individuais ou coletivas. Precipuamente, possibilitam o início de uma brincadeira ou jogo, de outros tipos de comportamentos lúdicos, ou ainda a construção de brinquedos.

²⁰ Cf. Elkonin (1972) e Karpov (2003).

- Todo jogo e/ou brincadeira dispõe de apropriação individual por parte dos sujeitos que jogam/brincam. Ora, estas produções culturais estão infundidas de certas alusões que dão substratos para interpretações subjetivas.

- A ação de jogar e brincar se consolida por via de uma zona de possibilidades, permeada pelo inesperado e por situações imaginárias, condutas diversificadas e flexíveis, conquanto possua aprioristicamente um conjunto de regras e objetivos

Findo o presente artigo asseverando não há um mundo do jogo/brincadeira distinto e separado da realidade concreta. Enfocar nesta premissa é gerar um empecimento ao avanço das pesquisas com esta temática. Ora, jogo/brincadeira provém de um modo designadamente humano de atividade da consciência e, subsequentemente, constitui-se na ação e na apropriação de elementos socioculturais. Desse modo, jogar/brincar é estabelecer um tipo de encontro social, contendo um mundo de significados que é exclusivo dele. Por esta razão, propugno que o jogo/brincadeira é um acontecimento e, por conseguinte, remete-me à ideia de possibilidade. Diferentemente de se conceber a ideia de “zona” como um nível atual e possível, concebo-a, neste caso em particular, como um espaço aberto às criações (expectação). Em outros termos, é uma criação transitória, com valor objetivo contextual, porém precípua àquele que joga/brinca. Ora, jogar/brincar é participar de uma situação, um acontecimento, que pode ser potencialmente lúdico, e, por ser inesperado, as condutas apriorísticas não determinam o seu desfecho.

Referências

AVEDON, Elliot; SUTTON-SMITH, Brian. **The study of games**. New York: John Wiley & Sons., 1971.

BREDIKYTE, Milda. **The zones of proximal development in children's play**. Oulu, Finland: University of Oulu, 2011.

BUDWIG, Nancy; STRAGE, Amy; BAMBERG, Michael. “Mommy, let me play with my friend!”: mechanics and products of peer play. In: MANNING, F. (ed.). **The world of play**. New York: Leisure Press, 1983, p. 144-159.

DANSKY, Jeffrey L. Play and creativity in young children. In: Blanchard, K. (ed.) **The many faces of play**. West Point, NY: Leisure Press, 1985, p. 69-79.

DENZIN, Norman K. Playing around with words: humor and post-modern fiction. In: LOY, J. W. (ed.). **The paradoxes of play**: proceedings of the 6th annual meeting of the association for the anthropological study of play. West Point, N.Y.: Leisure Press, 1982, p. 13-24.

EL'KONIN, Daniil B. Symbolics and its functions in the play of children. In: HERRON,

R. E.; SUTTON-SMITH, B. (org.). **Child's play**. New York: Ed. John Wiley & Sons, 1971, p. 221-31.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EL'KONIN, Danill B. Toward the problem of mental development of children. **Soviet Psychology**, v. 10, n. 3, 1972, p. 225-251.

EUVÉ, François. **Pensar a criação como jogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João B. **O Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOFFMAN, Erving. Fun in games. In: Goffman, E. **Encounters**: two studies in the sociology of interaction. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 2013, p. 15-81.

GRILLO, Rogério M. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em Educação Física escolar**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

GRILLO, Rogério M. Jogo e educação sob o aporte epistemológico da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 43, p. 318-337, 2023.

HAKKARAINEN, Pentti; BRËDIKYTË, Milda. The zone of proximal development in play and learning. **Cultural-Historical Psychology**, v. 4, n. 4, p. 2-11, 2008.

HENRIOT, Jacques. **Le Jeu**. Paris: PUF, 1969.

KARPOV, Y. Development through the lifespan: a neo-vygotskyian approach. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 138-155.

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

MAURIRAS-BOUSQUET, Martine. Un oasis de dicha. **El Correo Unesco**, p.13-17, mayo 1991.

NEGRINE, Airton. Conceção de jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Revista Movimento**, n. 2, p. 6-23, 1995.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo Scipione, 2009.

QUEIROZ, Norma L. N.; MACIEL, Diva A.; BRANCO, Angela. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANDSETER, Ellen B. H. Affordances for risky play in preschool: the importance of features in the play environment. **Early Childhood Education Journal**, v. 36, p. 439-44, 2009.

SCHWARTZMAN, Helen B. **Transformations: anthropology of children's play**. New York: Plenum, 1978.

SMITH, Peter K.; LEWIS, Kathryn. Rough-and-tumble play, fighting, and chasing in nursery school children. **Ethology and Sociobiology**, v. 6, p. 175-181, 1985.

SUTTON-SMITH, Brian. **The games of New Zealand children**. Berkeley, CA: University of California Press, 1959.

SUTTON-SMITH, Brian. Toward an anthropology of play. In: STEVENS, Phillips, Jr. (Ed.). **Studies in the anthropology of play: papers in memory of B. Allan Tindall: proceedings from the Second Annual Meeting of the Association for the Anthropological Study of Play**. West Point, N.Y.: Leisure Press, 1977, p. 222-232.

SUTTON-SMITH, Brian. Play as adaptive potentiation. **Sportwissenschaft**, v. 5, p. 103-118, 1975.

SUTTON-SMITH, Brian; GERSTMYER, John; MECKLEY, Alice. Playfighting as folkplay amongst preschool children. **Western Folklore**, v. 47, n. 3, p. 161-76, 1988.

SUTTON-SMITH, Brian. The radical child in children's folklore. In: ABRAHAM, R. **Fields of folklore: essays in honor of Kenneth S. Goldstein**. Bloomington, IN: Trickster Press, 1995, p. 273-278.

TURNER, Victor. Body, brain, and culture. **Zygon**, v.18, n. 3, p. 221-45, 1983.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 209-239.

Sobre o autor

Rogério de Melo Grillo: Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM. É membro da "The Association for the Study of Play (TASP)". Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE XADREZ ESCOLAR - CBXE. Tem mais de 20 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e mais de 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: rogerio.grillo@muz.ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 27 jan. 2025

Aprovado em: 27 jan. 2025

O papel das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo¹

Le rôle du jeu dans le développement cognitif

El papel del juego infantil en el desarrollo cognitivo

Brian Sutton-Smith²

Resumo: O presente artigo, de autoria de Brian Sutton-Smith, discute uma produção cultural que influencia no desenvolvimento cognitivo da criança e que, geralmente, é subestimada: a brincadeira. Ora, qual é a função da brincadeira em termos de desenvolvimento lógico para a criança? Qual seria também a função da brincadeira na compreensão dos papéis sociais e na apropriação de elementos do ambiente e da cultura? A partir destes questionamentos, Sutton-Smith propugna que o entendimento sobre a brincadeira, em suma, deve extrapolar os ideários que a classifica como mera “diversão” e/ou “passatempo”.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento; Cultura lúdica.

Résumé: cet article, rédigé par Brian Sutton-Smith, traite d’une production culturelle qui influence le développement cognitif des enfants et qui est généralement sous-estimée: le jeu enfant. Quelle est la fonction du jeu enfant dans le développement logique de l’enfant? Quel rôle joue le jeu enfant dans la compréhension des rôles sociaux et dans l’appropriation des éléments de l’environnement et de la culture? Sur la base de ces questions, Sutton-Smith soutient que la compréhension du jeu enfant, en somme, doit aller au-delà des idées qui le classent comme simple “enjouement” et/ou “passe-temps”.

Mots-clés: Jeu enfant; Développement; Cultura ludique.

Resumen: Este artículo de Brian Sutton-Smith aborda una producción cultural que influye en el desarrollo cognitivo del niño y que generalmente se subestima: el juego infantil. Ahora bien, ¿cuál es la función del juego en términos de desarrollo lógico para el niño? ¿Qué papel desempeña el juego infantil en la comprensión de los roles sociales y la apropiación de elementos del entorno y la cultura? A partir de estas preguntas, Sutton-Smith sostiene que la comprensión del juego, en definitiva, debe ir más allá de las ideas que lo clasifican como mera “diversión” y/o “pasatiempo”.

Palabras clave: Juego infantil; Desarrollo; Cultura Lúdica.

Brincadeira e cognição

Nosso interesse, no presente artigo, é em pesquisas que versam sobre as brincadeiras como forma de variabilidade do desempenho cognitivo. Um exemplo útil é fornecido pelo trabalho de Lieberman (1965). Esta pesquisadora estava interessada nas relações entre os aspectos lúdicos e a criatividade das crianças. Seus sujeitos eram 93 crianças, pertencentes a

¹ O presente artigo foi publicado originalmente em inglês, no ano de 1967, na revista *Young Children*, p. 364-369. Seu título original é: “*The Role of Play in Cognitive Development*”. Agradecemos ao professor **Dr. Brian Sutton-Smith** (*in memoriam*) pela autorização quanto à tradução e publicação deste artigo. Estendemos o nosso agradecimento à **Revista Young Children**. Tradução e revisão: Rogério de Melo Grillo

² University of Pennsylvania

lares de classe média, que frequentavam cinco classes do jardim de infância em três escolas de Nova York.

As crianças foram avaliadas em “escalas de ludicidade” que incluíam as seguintes características:

1) *Com que frequência as crianças se envolvem em movimentos e atividades físicas espontâneas durante as brincadeiras?* Este tipo de comportamento incluiria pular, saltar, pular e outros movimentos rítmicos de todo o corpo ou de partes do corpo, como braços, pernas ou cabeça, o que poderia ser julgado como uma indicação bastante clara de expressividade e comportamento autotélico.

2) *Com que frequência as crianças demonstram alegria antes ou durante suas atividades lúdicas?* Isso pode ser avaliado por expressões faciais, como sorrisos, por expressões verbais, como dizer “Eu gosto disso” ou “Isso é divertido”, ou ainda, por vocalizações mais indiretas, como cantar como acompanhamento da atividade, por exemplo, “choo, choo, trem vai junto”. Outros indicadores comportamentais seriam a repetição da atividade e/ou a retomada da atividade, indicando um estado lúdico.

3) *Com que frequência as crianças demonstram senso de humor durante as brincadeiras?* Por “senso de humor”, entende-se conjunturas com rimas e provocações gentis (comportamento de “olhar nos olhos”), bem como a capacidade de ver uma situação como engraçada, no que diz respeito a si mesmo ou aos outros.

4) Enquanto brinca, com que frequência as crianças demonstram flexibilidade em suas interações com a estrutura dos grupos à sua volta? Isso pode ser avaliado pelo fato de a criança se juntar a diferentes grupos, em qualquer momento de uma brincadeira, e, com isso, tornar-se parte deles. Ou ainda, somente parte de suas atividades lúdicas. Esta peculiaridade sugere a capacidade da criança entrar e sair desses grupos por sua própria escolha, ou por intermédio da gestão dos membros do grupo, sem intenção agressiva da parte deles.

Uma análise fatorial dos resultados levou Lieberman (1965) a concluir que essas escalas, basicamente, exploravam um único fator de ludicidade nessas crianças. No entanto, a descoberta para a qual queremos chamar a atenção no presente caso, trata-se da relação significativa que foi encontrada entre a brincadeira e a criatividade. Ou seja, as crianças que foram classificadas como mais brincalhonas, também eram melhores em tarefas como: a) sugerir novas ideias sobre como um cachorro e uma boneca de brinquedo poderiam ser modificados para torná-los mais divertidos de brincar; b) dar novos títulos de enredo para duas

histórias ilustradas, que foram lidas e mostradas às crianças; e, c) dar novas listas de animais, coisas para comer e brinquedos.

Infelizmente, o problema com o trabalho de Lieberman, bem como com muitos outros trabalhos que envolvem medidas de criatividade, é que a inteligência se baseia mais nas variáveis separadas de ludicidade e criatividade, do que na relação entre essas variáveis. Consequentemente, não podemos ter certeza se as descobertas refletem uma relação distinta entre a ludicidade e a criatividade, ou se essas variáveis são duas manifestações separadas da inteligência, conforme medida por testes de inteligência convencionais.

Entrementes, parece fazer sentido que as variações de resposta, que constituem as atividades lúdicas, sejam semelhantes às variações de resposta exigidas nos testes de criatividade. Nossa confiança de que esse pode ser realmente o caso, basilarmente, é reforçada por alguns trabalhos, como de Wallach e Kogan (1965), que descobriram que, se eles aplicassem seus testes de criatividade em uma situação em que os sujeitos estivessem livres das pressões usuais do teste, eles, de fato, obtinham pontuações de criatividade que eram, em sua maioria, estatisticamente distintas das pontuações dos testes de inteligência convencionais.

Por isso, as suas condições para produzir esses resultados eram testes individuais, total liberdade de pressões de tempo e uma abordagem baseada em jogos direcionada à tarefa. Os experimentadores foram apresentados ao assunto como visitantes, interessados em brincadeiras, e, durante várias semanas antes do teste, passaram algum tempo com as crianças, em um esforço para aumentar essa impressão. A partir desse trabalho, Wallach e Kogan concluíram que a criatividade é, com efeito, algo diferente da inteligência convencional e, portanto, a sua manifestação é facilitada em um ambiente lúdico. Por consequência, pode-se concluir que, se a ludicidade e a criatividade variam em conjunto, como Lieberman descobriu, isso não é uma função de suas relações separadas com a inteligência.

Brincadeiras e novos repertórios

Qual é, então, a relação funcional entre criatividade e ludicidade? Conquanto haja várias possibilidades, apenas uma será apresentada aqui, pois a preocupação é mais com a pesquisa empírica (e sua análise) do que com a teoria. O ponto de vista adotado é que quando uma criança brinca com determinados objetos, variando suas respostas com eles de forma lúdica, ela aumenta a gama de suas “associações com esses objetos específicos”. Alguns desses usos

podem ser exclusivos de uma situação e muitos serão “imaginativos”, “fantásticos”, “absurdos” e, talvez, “inesperados”.

Presumivelmente, quase tudo no repertório de respostas ou cognições da criança, pode ser combinado com qualquer outra coisa para obter um resultado novo, embora naturalmente esperemos que experiências recentes e intensas desempenhem um papel mais importante. Ainda que seja provável que a maior parte dessa atividade associativa e combinatória não tenha nenhuma utilidade, exceto como um exercício autotélico e de autoexpressividade. Ademais, é possível que essa atividade aumente o repertório de respostas e cognições da criança, de modo que, se lhe for feita uma pergunta sobre “criatividade” envolvendo objetos e associações semelhantes, é mais provável que ela seja capaz de dar uma resposta única (ou seja, criativa).

Isso quer dizer que a brincadeira aumenta o repertório de respostas da criança, um aumento que tem valor potencial (embora não inevitável) para respostas adaptativas subsequentes. Para testar essa relação, levantamos a hipótese de que as crianças apresentariam um repertório maior de respostas para os brinquedos com os quais brincaram muito, do que para aqueles com os quais brincaram menos. Mais especificamente, foi levantada a hipótese de que tanto os meninos quanto as meninas teriam um repertório maior de respostas com objetos de seu próprio sexo, do que com objetos do sexo oposto. Para controlar as diferenças de familiaridade, foram escolhidos brinquedos do mesmo sexo e do sexo oposto, que eram familiares a todos os participantes. Foram selecionados quatro brinquedos que haviam sido os favoritos durante o ano em que as crianças estavam no jardim de infância.

Os brinquedos das meninas eram bonecas e pratos; os dos meninos eram caminhões e blocos. Esperava-se que, como todos tinham conhecido e visto uma grande quantidade de todos esses brinquedos ao longo do ano, eles não difeririam em sua familiaridade com os brinquedos, medida por suas descrições, mas que difeririam em suas variações de resposta com esses brinquedos, medida a partir de seus relatos quanto aos usos que poderiam ser dados aos brinquedos. Nove meninos e nove meninas em idade de jardim de infância foram entrevistados individualmente, e o pesquisador brincou “às cegas” com eles. Ou seja, ele perguntou sobre cada brinquedo, fingindo que era cego: “Como ele é?” (descrição) e “O que você pode fazer com ele?” (uso). Cada criança respondeu a cada brinquedo perguntado.

As entrevistas foram conduzidas de maneira tranquila, sendo que a mais longa durou 45 minutos e o maior número de usos dados para um objeto foi de 72 itens. Os resultados mostraram que os sexos não diferiram entre si em suas descrições dos quatro objetos. Entretanto, ambos os sexos diferiram no número total de usos dados para cada brinquedo e no

número de usos únicos. Os meninos foram capazes de dar mais usos e mais usos únicos para caminhões e blocos, quando comparados às bonecas e pratos, conquanto não tenham diferido entre os dois conjuntos em suas descrições. Da mesma forma, as meninas apresentaram um repertório maior para os objetos com os quais brincavam com mais frequência, bonecas e pratos, do que para caminhões e blocos, que igualmente estavam no jardim de infância durante todo o ano, mas com os quais não tinham brincado muito (Sutton-Smith, 1967).

Como o número de respostas não estava relacionado à inteligência e como as crianças demonstravam igual familiaridade com todos os objetos (conforme julgado por suas descrições), parecia razoável interpretar a resposta delas a essa situação adaptativa (fazendo perguntas), como um exemplo da maneira pela qual as respostas desenvolvidas nas brincadeiras, sinteticamente, podem ser colocadas em uso adaptativo quando há uma demanda.

Inobstante a maioria das atividades que os jogadores exercem nos jogos tenha um valor expressivo em si e por si, ocasionalmente essas atividades acabam tendo valor adaptativo, como quando o sujeito, um esportista, é obrigado, em uma emergência, a correr para pedir ajuda, ou quando o arremessador de beisebol é obrigado a atirar uma pedra para assustar algum animal que o ataca, ou quando o jogador de futebol é obrigado a entrar em combate físico em conflitos bélicos, ou quando o jogador de pôquer é obrigado a considerar a possibilidade de que um adversário de negócios esteja apenas blefando. Nesses casos, não precisamos postular nenhuma conexão causal muito direta entre a esfera do jogo e a esfera do comportamento adaptativo, mas apenas a exigência evolutiva geral de que os organismos ou indivíduos, com maior variedade de características expressivas, das quais o jogo é apenas um exemplo, estejam equipados com repertórios de resposta maiores para uso em momentos de exigência ou crise adaptativa. Isso parece ser um elemento verídico no contexto filogenético (Welker, 1961).

À vista disso, a constatação de que a variedade de jogos (Roberts; Sutton-Smith, 1962) e a complexidade da arte (Barry, 1957) aumentaram com a evolução cultural está, portanto, de acordo com esse ponto de vista sobre o nível cultural.

A brincadeira e o conjunto de representação

Talvez haja uma maneira ainda mais essencial pela qual a brincadeira possa estar relacionada à cognição. Começando com a brincadeira de representação das crianças de dois anos, a qual se desenvolve uma adoção deliberada de uma atitude “como se”, em relação aos objetos e aos eventos da brincadeira. A criança que tem essa atitude, continua a “conservar”

identidades imaginativas durante toda a brincadeira, apesar dos estímulos contraditórios. Essa competência cognitiva é observada tanto em brincadeiras solitárias, jogos sociais e na apreciação de histórias imaginativas pelas crianças. No entanto, não é antes dos cinco a sete anos de idade que as crianças conseguem conservar as identidades de classe de fenômenos como número, quantidade, espaço e similares, apesar dos estímulos contraditórios. Paradoxalmente, o fator que impede as crianças de conservar as identidades de classe, parece ser o próprio vínculo de estímulo que elas conseguem ignorar em suas brincadeiras.

Destarte, pode-se questionar se a capacidade de assumir um conjunto “como se” ou representacional, na brincadeira, tem algo a ver com a capacidade de adotar categorias representativas em um nível conceitual. Os únicos dados disponíveis são de natureza correlacional, mas novamente mostram uma correspondência entre o status da brincadeira e o status da cognição. Nos estudos de Sigel acerca da atividade cognitiva, há dados elucidativos sobre como as crianças pobres (baixa renda) demonstraram incapacidade de categorizar em termos representacionais. *Pari passu*, elas tal-qualmente evidenciaram baixa criatividade em suas brincadeiras, ainda que apresentando uma alta frequência de atividade motora. No mais, constatou-se um mínimo de dramatização e pouco repertório em termos de elaboração de novas brincadeiras (Sigel; McBane, 1966).

As evidências sugerem a possibilidade de que a brincadeira não apenas aumente o repertório de respostas disponíveis, mas que, quando incentivada, também possa aumentar a facilidade com que os conjuntos de representações podem ser adotados em relação a diversos materiais.

A dificuldade com os estudos citados até agora, entretanto, é que não podemos ter certeza se a brincadeira apenas expressa um status cognitivo preexistente dos sujeitos ou se ela contribui ativamente para o caráter desse status. Em outras palavras, a brincadeira é constitutiva do pensamento ou somente um modo expressivo do pensamento? Mais especificamente, a criança aprende alguma coisa brincando?

O brincar como aprendizagem

A visão de que algo é aprendido por meio de jogos e brincadeiras é, há muito tempo, um pressuposto básico da teoria da educação “lúdica” e foi revivida entre os educadores modernos sob a égide dos jogos de simulação – visão utilitarista de jogo (Bruner, 1965; Meier; Duke, 1966). São poucas as evidências sobre os efeitos de jogos específicos em aprendizados

também específicos, embora, nos casos em que foram realizadas pesquisas nesse âmbito, elas pareçam ser de importância confirmatória. Assim, pesquisas com jogos que abarcam situações-problema verbais e numéricas, parecem mostrar que estes tipos de jogos resultam em maior aprimoramento cognitivo, quando comparados aos grupos de controle que recebem o mesmo treinamento por meio de procedimentos mais ortodoxos de livros de exercícios escolares (Humphrey, 1965, 1966). Similarmente, pesquisas com jogos que demandam o exercício de uma variedade de autocontrole, parecem indicar melhorias sociais nos jogadores (Gump; Sutton-Smith, 1955; Sutton-Smith, 1955; Redl, 1958; Minuchin; Hamberlain; Graubard, 1967).

Como exemplo desse tipo de pesquisa de campo, o presente pesquisador usou um jogo de cálculo mental, para induzir a conservação de números em crianças entre 5 e 7 anos de idade. O jogo tradicionalmente conhecido como “Quantos ovos têm no meu arbusto?”³, concerne a um jogo de adivinhação em que cada jogador esconde um número de palitos em sua mão, e o outro jogador deve adivinhar o número oculto. Se ele adivinhar corretamente, os palitos serão dele. Os jogadores se revezam e o vencedor é o jogador que terminar com todos os palitos. Cada jogador começa com cerca de 10 palitos. As crianças do grupo experimental apresentaram uma melhora significativa de um pré-teste para um pós-teste, no que tange à conservação de números em comparação com as crianças do grupo de controle. Aparentemente, o jogo forçou os jogadores a prestarem atenção às dicas de correspondência numérica, ou eles perderiam, seriam enganados e certamente não ganhariam (Sutton-Smith, 1967).

Dadas essas demonstrações de que o aprendizado pode resultar como consequência do jogo, talvez estejamos em uma posição melhor para interpretar outros estudos atinentes a jogos, que mostram em que medida o envolvimento contínuo em jogos está correlacionado a diferenças individuais importantes, tanto na personalidade quanto no estilo cognitivo do jogador. Por exemplo, uma série de estudos foi realizada com o jogo da velha (Sutton-Smith *et al.*, 1967).

O jogo da velha é um jogo de estratégia elementar muito difundido, em que os jogadores competem objetivando fazer três X ou três círculos, em linha reta na vertical, horizontal ou diagonal, em um tabuleiro em forma de grade. Uma série de estudos com esse jogo, evidenciou que as crianças que jogam melhor são, de fato, muito diferentes das que perdem. Mais importante ainda, foram estabelecidas distinções entre aquelas que tendem a ganhar nesse jogo e aquelas que tendem a empatar. Embora essas crianças não se diferenciem em termos de inteligência, elas se distinguem de várias outras maneiras. As crianças que vencem também são

³ O jogo em pauta é análogo ao Jogo de Porrinha ou Purrinha.

vistas como “estrategistas” por seus colegas, sob um viés sociométrico. Constatou-se que estas crianças são melhores em aritmética, perseveram em tarefas intelectuais e são rápidas na tomada de decisões. As crianças que empatam (ou buscam empatar constantemente), por outro lado, são menos independentes, mais dependentes da aprovação dos pais e professores, e mais convencionais em suas aspirações intelectuais. Esses resultados corroboram a ideia de que há inter-relações funcionais entre as habilidades aprendidas nos jogos e outros aspectos da personalidade e do estilo cognitivo do jogador.

De igual modo, o trabalho intercultural com jogos parece confirmar que este tipo de atividade lúdica, fundamentalmente, está funcionalmente internalizado às culturas das quais faz parte. Assim, foi demonstrado que os jogos de habilidade física intercorrem em culturas que há predominância no arremesso de lanças, caça e trabalhos manuais. Os membros mais velhos de uma etnia, por exemplo, introduzem e mantêm esses jogos que têm um valor claro de treinamento.

Por seu turno, os jogos de azar ocorrem em culturas nas quais há punição por conquistas pessoais e ênfase na dependência de abordagens divinatórias para a tomada de decisões (Roberts; Sutton-Smith, 1966). Já os jogos de estratégia advêm de culturas em que a primazia está na obediência e na diplomacia, conforme exigido nas relações de classe, intergrupais e na guerra (Roberts; Sutton-Smith; Kendon, 1963).

Nesses moldes, toda essa pesquisa, mesmo que implique relações funcionais entre jogos/brincadeiras e padrões culturais, e entre jogos/brincadeiras e estilos cognitivos, é como a pesquisa pedagógica mencionada anteriormente. Essa última demonstra claramente que é possível obter uma vantagem pedagógica e cognitiva com o uso de jogos ou brincadeiras para fins de ensino. Contudo, a pesquisa é frágil, na medida em que não nos permite tirar conclusões referentes a aspectos específicos dos jogos e brincadeiras que têm a influência observada. O caráter multidimensional dos jogos e das brincadeiras dificulta a especificação das principais variáveis, que são eficazes para provocar as mudanças cognitivas. Ainda não sabemos como a interação entre o desejo do jogador de vencer e a capacidade de apropriação de informações corretas, permite comprovar que houve aprendizado. Esse é um assunto para pesquisas futuras.

Concluindo, a intenção do presente artigo foi indicar evidências que sugerem uma relação intrínseca e funcional entre as brincadeiras, os jogos e o desenvolvimento cognitivo. Todavia, essa vinculação, como foi enfatizado, é vaga. A brincadeira, assim como outras características expressivas (riso, humor e arte), não parece ser adaptativa em nenhum sentido estritamente utilitário. Em contrapartida, parece possível que esses fenômenos expressivos

produzam uma superabundância de cognições, tal qual uma disposição para a adoção de um conjunto de “como se”, sendo ambos potencialmente disponíveis se solicitados para requisitos adaptativos ou criativos. No entanto, dada a escassez de pesquisas nessa área, é fulcral pontuar que tais conclusões são de natureza muito provisória.

Referências

- BARRY, H. III Relationships between child training and the pictorial arts. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 54, p. 380-383, 1957.
- BRUNER, J. S. Man: a course of study. **Educational Services Inc. Quarterly Report**, v. 3, p. 85-95, 1965.
- GUMP, P. V; SUTTON-SMITH, B. The “it” role in children’s games. **The Group**, v. 17, p. 3-8, 1955.
- HUMPHREY, J. H. Comparison of the use of active games and language workbook exercises as learning media in the development of language understandings with third grade children. **Percept. Mot. Skills**, v. 21, p. 23-26, 1965.
- HUMPHREY, J. H. An exploratory study of active games in learning of number concepts by first grade boys and girls. **Percept. Mot. Skills**, v. 23, p. 341-342, 1966.
- LIEBERMAN, J. N. Playfulness and divergent thinking: an investigation of their relationship at the kindergarten level. **J. Genet. Psychol.**, v. 107, 219-224, 1965.
- MEIER, R. L.; DUKE, R. D. Game simulation for urban planning. **J. Amer. Institute Planners**, v. 32, p. 3-18, 1966.
- MINUCHIN, P.; CHAMBERLAIN, P.; GRAUBARD, P. A. A project to teach learning skills to disturbed, delinquent children. **Am J Orthopsychiatry**, v. 37, n. 3, p. 558-567, 1967.
- REDL, F. The impact of game ingredients on children’s play behavior. **Fourth Conference on Group Processes**. New York: Josiah Macy; Grant Foundation, 1958, p. 33-81.
- ROBERTS, J. M.; SUTTON-SMITH, B. Child training and game involvement. **Ethnology**, v. 1, p. 166-185, 1962.
- ROBERTS, J. M.; SUTTON-SMITH, B. Cross cultural correlates of games of chance. **Behavior Science Notes**, v. 5, p. 131-144, 1966.
- ROBERTS, J. M.; SUTTON-SMITH, B.; KENDON, A. Strategy in folk-tales and games. **J Soc Psychol.**, v. 61, p. 185-199, 1963.
- SIGEL, I. E.; MCBANE, B. Cognitive competence and level of symbolization among five year old children. **Amer. Psychol. Assn.**, New York, Sept. 1966.
- SUTTON-SMITH, B. The psychology of games. **National Education**, p. 228-229, 1955.

SUTTON-SMITH, B. **A game of number conservation**: unpublished manuscript. Ohio: Bowling Green State Univ., 1967.

SUTTON-SMITH, B. *et al.* Studies in an elementary game of strategy. **Genet. Psychol. Monogr.**, v. 75, p. 3-42, 1967.

WALLACH, M. A.; KOGAN, N. **Modes of thinking in young children**: a study of the creativity intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.

WELKER, W. I. An analysis of exploratory and play behavior in animals. *In*: FISKE, D. W.; MADDI, S. R. (ed.). **Functions of varied experience**. Homewood: Dorsey, 1961.

Sobre o autor

Brian Sutton-Smith: Professor Emérito de Psicologia e Folclore na University of Pennsylvania. O Dr. Sutton-Smith foi considerado o principal estudioso sobre jogos, brinquedos e brincadeiras de sua geração, com inúmeras publicações nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Folclore, Antropologia, Sociologia, Educação e Filosofia. Autor de cerca de 50 livros e mais de 350 artigos acadêmicos, Sutton-Smith atuou como presidente da “The Anthropological Association for the Study of Play” (TAASP) e da “The American Psychological Association”. Foi fundador da “Children’s Folklore Society” e, também, foi laureado com um Lifetime Achievement Award da American Folklore Society. Dentre as suas principais obras, temos: *The ambiguity of play* (1997), *The games of New Zealand children* (1959), *The Folkstories of Children* (1981) e *Toy as culture* (1986).
E-mail: nzare.eo@gmail.com

Recebido em: 28 dez. 2024

Aprovado em: 28 dez 2024

A grandeza e a miséria dos jogos na era do entretenimento¹

The greatness and misery of games in the age of entertainment

La grandeza y la miseria de los juegos en la era del entretenimiento

Colas Duflo²

Resumo: O presente artigo, de autoria de Colas Duflo, objetiva analisar como o jogo é banalizado na era do entretenimento. Conforme o autor em pauta, o jogo está em toda parte, porém a pobreza conceitual que acompanha a diluição do jogo em qualquer coisa, tem engendrado um empobrecimento do lúdico. Este fator fomenta uma instrumentalização do jogo, quer dizer, o jogo torna-se então um pretexto, um tipo de meio para alguma coisa. Por extensão, essa peculiaridade rechaça o jogo como fim em si, possuidor de uma cultura livre.

Palavras-chave: Jogo; Entretenimento; Lúdico.

Abstract: This article, by Colas Duflo, analyse how game has been trivialized in the age of entertainment. According to the author, the game is everywhere, but the conceptual poverty that accompanies the dilution of game into anything has engendered an impoverishment of playfulness. This factor encourages the instrumentalization of game, in other words, the game becomes a pretext, a kind of means for something beyond it. By extension, this peculiarity rejects game as an end in itself, possessing a free culture.

Keywords: Game; Entertainment; Ludic.

Resumen: Este artículo de Colas Duflo pretende analizar cómo se trivializa el juego en la era del entretenimiento. Según el autor, el juego está en todas partes, pero la pobreza conceptual que acompaña a la dilución del juego en cualquier cosa ha engendrado un empobrecimiento de lo lúdico. Este factor favorece la instrumentalización del juego, es decir, el juego se convierte en un pretexto, en una especie de medio para algo. Por extensión, esta peculiaridad rechaza el juego como fin en sí mismo, poseedor de una cultura libre.

Palabras clave: Juego; Entretenimiento; Lúdico.

A era do entretenimento não é a do triunfo, mas sim a da miséria do jogo. O jogo está em toda parte, todavia, a pobreza conceitual que acompanha a diluição do jogo em qualquer coisa, em suma, tem o preço do máximo empobrecimento lúdico. Quando consideramos cuidadosamente o que são os jogos no mundo contemporâneo, desde o bingo de marca de supermercado até os jogos de tiro em primeira pessoa (FPS) no computador (como *Doom*), incluindo “Você quer ganhar milhões?”, questiona-se com que estranha ingenuidade Leibniz foi capaz de considerar os jogos como um dos lugares onde a inteligência humana se expressa livremente.

¹ O presente artigo foi publicado originalmente em francês, no ano de 2001, na revista *Cités*, vol. 3, n. 7. Seu título original é: “*Grandeur et misère du jeu à l’ère du divertissement*”. Agradecemos ao professor Dr. Colas Duflo (Université Paris Nanterre) pela autorização quanto à tradução e publicação deste artigo. Estendemos o nosso agradecimento à Revista *Cités*. Tradução e revisão: Rogério de Melo Grillo

² Université Paris Nanterre

Contudo, é exatamente isso que ele escreve em diversas ocasiões, esperando que estudemos mais a fundo os jogos, pois a atividade lúdica pode nos oferecer lições valiosas para aperfeiçoar a nossa arte de inventar. Porque, no mundo fechado dos jogos, a mente humana se manifesta na sua inventividade livre, exercita-se na estimativa de probabilidades nos jogos de azar, nos cálculos e na análise de combinações estratégicas nos jogos de reflexão, especialmente, para prever os objetivos do adversário em uma partida. Ora, os jogos, por meio da urbanidade exigida entre os jogadores, ou pela obediência às regras, deveriam até ensinar aos jogadores moderação na expressão das paixões – conquanto Leibniz não tenha muitas ilusões neste quesito. O risco de perder, inseparável do prazer do jogo, exige da mente mais atenção à arte das combinações rápidas, à invenção: ao obrigar o jogador a exercitar o pensamento, ele aprende a pensar.

É por isso que o cientista deve estudar jogos:

Eu gostaria que um matemático habilidoso quisesse escrever um tratado amplo, bem detalhado e bem fundamentado sobre todos os tipos de jogos, que seria de grande utilidade para o aperfeiçoamento da arte da invenção, a mente humana aparecendo melhor nos jogos do que nos assuntos mais sérios (Leibniz, 1990, p. 368).

Segundo Leibniz (1990), se o jogo oferece assim um espaço privilegiado onde se exerce a inteligência humana, é porque, em primeiro lugar, há o prazer que desperta, que atrai, que sabe manter o interesse do jogador, e que é o principal motor da criatividade, vejamos: “Os homens são geralmente mais engenhosos no entretenimento do que nos assuntos sérios, e são mais bem-sucedidos em ações que proporcionam maior prazer” (carta para Jean Bernouilli, 29 de janeiro, 1697). Porém, sobretudo, no jogo, a mente se exercita livremente, sem as restrições da realidade e a urgência da necessidade, isto é, oferecendo condições ideais para o exercício da criatividade: “Os homens nunca são mais engenhosos do que na invenção dos jogos; a mente está tranquila ali” (carta para Rémond de Montmort, 17 de janeiro de 1716).

Se admitirmos os preceitos de Leibniz, os quais inferem que a mente humana parece melhor nos jogos do que nos assuntos sérios, então temos o direito de nos perguntar, com certa preocupação, o que é que parece tão bom no “The Right Price” da televisão, nos “Norpions” da Française des jeux e/ou no “Tekken III” do meu computador. É claro que se aludirá que não é desses jogos que Leibniz está falando e que, mesmo em sua época, se ele desejasse que alguém escrevesse um tratado sobre todos os tipos de jogos, ele parece ter se interessado apenas por aqueles que oferecem algum material para o exercício da reflexão, seja para o observador,

como no caso de jogos de azar que se prestam a cálculos de probabilidades, ou para o próprio jogador, como é o caso do jogo “Paciência” (“*Le solitaire*”).

O fato de Leibniz ter sido capaz de prever o valor do jogo “Go”, simplesmente lendo os relatos de viagem dos jesuítas, é tanto um mistério quanto um dos testemunhos mais anedóticos e reveladores de sua genialidade, no que tange ao ato de prever o desenvolvimento promissor do jogo em todos os campos (Leibniz, 1995).

Ao lado deste vasto empreendimento, que consiste em fazer com que as pessoas acreditem que estão jogando, em fazer passar como triunfo dos jogos o que é apenas a maior miséria de jogo em exibição, há, na verdade, uma verdadeira riqueza do jogo. Embora ela possa ser facilmente encontrada em vários jogos recentes, muitas vezes é mais conhecida por meio dos jogos tradicionais de todos os países (cujos mecanismos muitas vezes fertilizam novos jogos, assim como os livros clássicos dão esteio às obras atuais). Entre os jogos de destreza, ainda conhecemos a petanca e o bilhar, mas nos esquecemos do jogo de tabuleiro da Picardia e, amiúde, ignoramos o Carrom indiano, que é igualmente cheio de desafios e desdobramentos. Entre os jogos intelectuais, conhecemos o jogo de Damas, o Xadrez e o Go, apesar disso, temos muito a descobrir sobre os jogos tradicionais africanos, a saber, o *Awalé*, o *Mefhuva*, o *Yoté*, ou da Ásia, como o *Pachisi*, o *Pallankuli* ou o *Shap luk kon tseug kwan*, ou mesmo, sem ir tão longe, da Europa: quem ainda sabe jogar o jogo do “*Assault*”, ou quem se lembra que Linnaeus descreveu o *Tablut* escandinavo em 1732?³

Destarte, a pobreza do entretenimento mascara a verdadeira riqueza dos jogos, que são objetos que testemunham uma cultura. Não na forma de reproduções: os jogos têm sido interpretados e explanados, com muita frequência, como meros reflexos empobrecidos de uma determinada sociedade. Claramente, essa ideologia da reprodução implica no que é retratado, se é que tem algum valor, é apenas um tipo de valor secundário em relação ao que realmente é representado. Entrementes, os jogos têm um valor próprio, o que denota que eles sobrevivem ao desaparecimento das sociedades que os produziram. Se o xadrez fosse simplesmente uma reprodução de uma sociedade feudal, ele não seria mais interessante do que a Heráldica e estaria tão ultrapassado quanto à sociedade que o reproduz.

A partir dos elementos de um determinado mundo histórico, os jogos desenvolvem um mundo próprio, que é profícuo por si só. Posso jogar Go e, de igual forma, posso ler um romance do Kawabata, com quase total ignorância do contexto em que ambos se originaram. Nesse

³ Todos esses jogos são devidamente descritos, com suas regras e como são feitos, na coleção “*Le monde des jeux*”, composta por seis (6) livretos, tendo por autoria Claude Carrara e Clément Glangeaud em **Le monde des jeux**. Grenoble: Maison des jeux, 1990.

sentido, podemos falar de uma cultura lúdica, como falamos de uma cultura literária. O livro “O mestre de Go”, de Kawabata, é um romance que testemunha o investimento intelectual que pode ser feito em um jogo.

Nesses moldes, podemos minudenciar com Leibniz, que há uma riqueza nos jogos que os torna objetos dignos de serem conhecidos e cultivados (como dizemos que cultivamos as Letras - só cultivamos o que pode ser um objeto de cultura). Mas quem sabe? Nesta era de entretenimento de massa, que, para atrair o maior número possível de pessoas, alinha-se com o menor denominador intelectual comum e reduz o jogo ao mínimo estritamente lúdico, inculcando-o em todos os lugares (banalização do lúdico) – ele precisa ser ostensivamente mostrado para ser divertido –, onde estão as pessoas que conhecem essa cultura lúdica, que trabalham para transmiti-la, preservá-la e devolvê-la aos jogadores? Quem está interessado em atividades que geram pouquíssimo ganho financeiro ou lucro simbólico?

Em contrapartida, atualmente, há pessoas que consideram os jogos menos como mercadorias do que como objetos culturais. Elas constituem toda uma rede, relativamente informal e dispersa, de brinquedotecas e casas de jogos. A maioria destes centros é comunitária, como a *Maison des jeux* de Grenoble, e se propuseram a incentivar encontros interculturais e intergeracionais, em torno dos prazeres ocasionados pelo jogo. Com isso, ratificando a natureza social, cultural e educacional do jogo, incentivando o desenvolvimento de projetos locais com jogos e, por extensão, corroborando para que as pessoas possam descobrir ou redescobrir o patrimônio lúdico mundial. Basicamente, estes centros organizam noites de jogos para os seus associados e um certo número de atividades em vários contextos, mas apresentam também exposições dedicadas aos jogos tradicionais e iniciações dedicadas à descoberta e à criação de jogos (oficina de jogos).

O mais surpreendente é que todas essas iniciativas, que inegavelmente fortalecem o tecido social, muitas vezes são realizadas em um completo vazio institucional. Em outras palavras, a maioria destes centros dedicados aos jogos, é fruto da imaginação e iniciativa de alguns indivíduos, às vezes, sem ajuda de políticas públicas, e acaba cumprindo funções reais na comunidade, em vários níveis. Por exemplo, as pequenas brinquedotecas, que geralmente se concentram no empréstimo de jogos às famílias, costumam ser o resultado da boa vontade de alguns pais (doação).

Nos poucos lugares em que conseguiram obter instalações e se expandir, tais centros (brinquedotecas), comumente, são locais onde pais e filhos aprendem a brincar/jogar juntos novamente e onde as crianças podem descobrir outros jogos além daqueles ofertados em

anúncios televisivos. Há também instituições maiores, as quais podem receber incentivos no limiar entre política pública, mediação social e educação. À guisa de exemplo, tais instituições podem ser convocadas para resgatar a cultura de um festival de aldeia/vilarejo, que está se perdendo, ou ainda organizar eventos em bairros que são considerados em situação de vulnerabilidade, ou para reintroduzir as crianças em idade escolar em jogos tradicionais, como a amarelinha, que, em alguns lugares, parece ter sido totalmente perdida.

Entretanto, todas essas iniciativas supracitadas, amiúde, dependem quase que exclusivamente da boa vontade de seus idealizadores e dos envolvidos (pais, por exemplo). A ausência de um reconhecimento institucional autêntico e da legitimidade que o acompanha, em suma, gera uma fragilidade estrutural, no que corresponde à obtenção de recursos financeiros. Um bom exemplo disso é a diversidade de órgãos que podem ser requeridos para se obter financiamento. À primeira vista, eles são numerosos, em nível local (municipal, departamental, regional), ou até nacional: as iniciativas podem ser financiadas total e/ou parcialmente pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Juventude e do Esporte, ou, muito mais raramente, pelo Ministério da Cultura, como também são frequentemente financiadas pelas *Caisses d'allocations familiales* (CAF) ou por outros órgãos.

Essa multiplicidade de agências não significa uma garantia de financiamentos. Na prática, denota que nenhum desses órgãos se sente particularmente interessado no jogo, na brincadeira ou nos brinquedos. Como resultado, os subsídios financeiros, geralmente, não dependem de princípios gerais que são os mesmos em todos os lugares, mas da boa vontade das pessoas que tomam a decisão. Por exemplo, um prefeito pode incentivar o clube de xadrez, ao recrutar um funcionário permanente e criar cursos de treinamento nas escolas, dado que gosta do jogo ou porque seus filhos o praticam.

Em contraposição, a sustentabilidade das iniciativas implementadas é sempre ameaçada a cada eleição, se o novo conselho municipal preferir aumentar o financiamento para o clube de handebol ou para a força policial municipal. Ora, um departamento da CAF, poderá contribuir para o desenvolvimento de uma brinquedoteca, enquanto o departamento equivalente, em outra região, recusar-se-á a tal iniciativa, pois a pessoa responsável considera que os jogos (e brinquedos) não são de sua alçada. A conjuntura explicitada pode variar muito de uma região para outra, com uma iniciativa ao jogo (brinquedoteca) recebendo o apoio das autoridades públicas, enquanto um projeto do mesmo tipo, em outro lugar, recebe sucessivas recusas de todas as autoridades. Cabe destacar que, neste último caso, cada uma das autoridades

argumenta corretamente que o desenvolvimento de jogos não é uma das tarefas atribuídas a ela e encaminha o solicitante a outros serviços.

Como resultado, estamos testemunhando, ano após ano, um esforço duplo por parte dos envolvidos no mundo dos jogos, por um lado, para se obter maior reconhecimento externo e, por outro lado - e isso é uma condição *sine qua non* -, para criar a maior unidade interna dentro da diversidade de práticas e iniciativas ao jogo na sociedade. Isso pode ser alcançado por meio da organização de eventos destinados à divulgação dos trabalhos comunitários em prol dos jogos. Por extensão, melhorar a comunicação entre os vários participantes envolvidos, cujas iniciativas locais geralmente são dispersas, fragmentadas e isoladas. Um bom exemplo é a iniciativa do Grupo de Jogos da rede sociocultural de Grenoble, que preparou um encontro nacional em 2001, com vistas a tratar do tema “*L’activité ludique: pratiques et enjeux*” (“Atividade lúdica: práticas e problemas”). Tal ação também abarca a elaboração de acordos com os ministérios envolvidos (e já citados), que são acompanhados de compromissos claros por parte das estruturas. A *Association des Ludothèques Françaises* (ALF) assinou um acordo com os Ministérios da Cultura, Emprego e Solidariedade, Juventude e Esporte, no início deste século, e trabalhou na constituição de uma carta de qualidade, a qual permitiu que as várias brinquedotecas definissem as suas missões e responsabilidades sociais, para serem oficialmente reconhecidas.

O desenvolvimento de cursos de treinamento credenciados e, em particular, a criação de um Diploma Universitário (DU) de Brinquedista, é um exemplo dessa dupla abordagem. Todos conhecemos a dupla função de qualquer diploma: ao garantir um processo de seleção baseado em critérios objetivos, que valida o treinamento padronizado, ele igualmente fornece uma garantia institucional de que o portador do diploma é reconhecido como detentor de conhecimentos, competências e habilidades.

Em alguns casos, as prefeituras locais impuseram a obtenção desse diploma como condição para a nomeação de pessoas que já trabalham como brinquedistas há muito tempo, o que muitas vezes garante o futuro a longo prazo da própria brinquedoteca. Mas, além disso, sabemos que qualquer padronização é uma restrição e que qualquer determinação é uma negação: definir o brinquedista ou o “profissional de jogos”, em geral por um diploma, é correr o risco de confinar em estruturas limitadas um tipo de profissão que ainda está, em grande parte, no processo de se inventar. Portanto, é notória certa relutância face à própria ideia de um diploma.

Todavia, o reconhecimento popular por parte das autoridades públicas é, sem dúvida, a única condição possível para o desenvolvimento, o que não é realmente incentivado pelo setor privado. Um símbolo disso pode ser visto no “*Salon du jeu et du Jouet*”, uma espécie de grande feira em que as grandes empresas de jogos e os fabricantes de brinquedos apresentam seus produtos; um espaço foi reservado, gratuitamente, para a *Association des Ludothèques Françaises* (ALF), parceiros fulcrais dos fabricantes, que apresentou uma valiosa coleção de jogos antigos e uma exposição-demonstração de jogos tradicionais da *Maison des jeux* em Grenoble.

Analisando este pequeno espaço no meio de uma enorme exposição, ao lado dos impressionantes expositores da Lego, Sega e Nintendo, ficou claro que os comerciantes de jogos não têm utilidade para as pessoas que defendem os jogos como uma atividade gratuita, que emprestam jogos e/ou os comprem coletivamente, que os testam, que preservam a memória do jogo e da cultura lúdica. Isto é, pessoas que resistem à amnésia que propicia aos fabricantes venderem jogos antigos mal disfarçados de novos lançamentos e que – um sacrilégio comercial, se é que isso existe – convidam aqueles que desejam fazer seus próprios jogos tradicionais livres de direitos autorais. Estranhamente, mas não tão surpreendentemente, essa área era praticamente o único lugar em todo o *Salon du Jeu et du Jouet*, onde se podia encontrar pessoas jogando juntas.

Então, quem são essas pessoas que estão comprometidas com a preservação e o desenvolvimento da cultura lúdica? Quando perguntamos a elas, descobrimos que geralmente são formadas na base sociológica clássica da militância social. Para citar apenas um aspecto interessante, uma característica sociológica específica dos militantes é a presença, significativamente maior do que na média da população francesa, de pessoas que passaram parte de suas atividades juvenis em movimentos de protesto.

Dito isso, sem nenhuma pesquisa específica e exaustiva, e apenas conversando com as pessoas, parece que podemos reconhecer essa característica em muitos desses militantes em prol de jogos. Em um aspecto diferente, não é coincidência que a *Maison des Jeux* de Grenoble seja afiliada à rede de educação popular *Peuple et Culture*. Seus líderes, que podem ter origens diferentes, identificam-se com a ideia de educação popular e, habitualmente, têm um histórico pessoal que os prepara para isso (educadores, professores, ativistas etc.).

O fato de o ativismo social se envolver na defesa e na divulgação da cultura lúdica, basicamente, surpreenderá apenas aqueles que ainda acreditam que o jogo é apenas um paradigma para justificar o pensamento e a economia liberais. Ora, só parecerá incongruente

para aqueles que se recusam a ver que o jogo põe em prática valores, que a própria sociedade está cada vez mais lutando para transmitir. Só parecerá ingênuo para aqueles que não viram um recreador inspirar respeito em alguns jovens indisciplinados, ao dar-lhes uma surra pacífica, mas impiedosa, em um jogo infantil de habilidade.

Quando observamos o trabalho desses profissionais dedicados aos jogos (recreadores, brinquedistas etc.), não podemos deixar de ficar impressionados com a seriedade de sua abordagem e com a correspondência entre as suas ações e as suas convicções. Notadamente, eles evitam se colocar como portadores de uma verdade abrangente, contudo demonstram uma preocupação genuína em trazer o jogo de volta às pessoas. A título de exemplo, fazer com que as crianças criem os jogos e seus brinquedos, iniciar um dia de jogos em uma vila e/ou bairro, deixando que os moradores se encarreguem disso, são características que evidenciam uma permanência quanto às atividades lúdicas (não se esvaindo ao término do evento).

Nesse entendimento, recreadores ou brinquedistas não se veem como prestadores de serviços, que realizaram um tipo de atendimento repetidamente, mas demonstram preocupação com o público, tal qual com o conhecimento apropriado por este público. Sua crença no poder do jogo e do lúdico se embasa em sua memória lúdica. É porque o jogo é cultura, ou parte da cultura, que ele pode criar vínculos. E é também, por isso, que ele tem seu lugar na educação dos indivíduos.

Por outro lado, é provável que o reconhecimento dessa grandeza do jogo e da cultura lúdica, paradoxalmente, coloque-os em risco de outros revezes. Se quisermos salvar os jogos e a cultura lúdica, é peremptório torná-los dignos de consideração, dar-lhes diplomas (aos recreadores e brinquedistas) e exaltar seus méritos em nome do reconhecimento institucional das práticas lúdicas. Porém, corremos o risco de sequestrá-los ao defendê-los. É fundamental que as *Maisons des Jeux* (Casa de Jogos) sejam chamadas para promover eventos em vilarejos desolados ou bairros em situação de vulnerabilidade, visto que tal fator mostra a confiança que pode ser depositada nestas instituições, como também o reconhecimento que é dado ao trabalho que já foi feito.

Em sentido oposto, se superestimarmos o papel das casas de jogos, brinquedotecas, cafés lúdicos etc., como remendos sociais para suprir lacunas nas políticas públicas, correremos o risco de confiar, a estes espaços, um legado pesado demais para carregar e que não é a sua missão assumir. Os jogos podem incentivar ricas trocas simbólicas (pense na alegria de um senhor de Madagascar que descobriu um jogo de Fanorona, em um estande, e mostrou como funcionava para seus filhos, a quem ele não havia pensado em ensinar esse jogo tradicional de

Madagascar), ainda assim, certamente não podem consertar tais desalinhamentos sociais explicitados.

Analogamente, em outro nível, é inegavelmente positivo que estejamos pensando em dar ao jogar/brincar um lugar mais importante nas escolas. Contudo, se enfatizarmos demais o papel do jogar/brincar na educação das crianças, pode-se emergir um risco real de que ele seja visto apenas como uma ferramenta para a educação (instrumento pedagógico). O jogo ou a brincadeira se tornam, então, um pretexto, nada mais do que um “suporte para o aprendizado lúdico” (para usar as palavras dos cientistas da educação). Tudo isso reflete que existe uma confusão entre o fim do jogo, que é o lúdico, ou seja, o jogo em si e por si só, e os inegáveis benefícios secundários de certos jogos. Negar o lúdico é o revés do “jogo educacional”.

Em seu livro “Reflexões sobre Educação”, Kant já havia alertado contra a confusão entre trabalho e jogo/brincadeira. Ao contrapor Basedow, de que as crianças não podem aprender tudo por meio de brincadeiras ou jogos, justamente porque igualmente precisam aprender a trabalhar, Kant não está condenando os jogos/brincadeiras, mas reconhecendo a sua natureza específica, que é a sua melhor defesa. Ora, os jogos e as brincadeiras das crianças, como ele as analisa, são um lugar insubstituível onde elas aprendem sobre si mesmas, por meio de si mesmas. Essa é a cultura lúdica livre, em oposição à cultura escolar. Essa cultura lúdica livre, na qual a criança aprende a se conhecer em seu próprio corpo, bem como em sua inteligência (um jogo de bola exercita a habilidade tanto quanto o julgamento), tem um lugar essencial no desenvolvimento da criança.

Mas esse papel primordial do jogo e da brincadeira tão-só pode ser reconhecido se for evitada qualquer confusão entre lúdico e a Pedagogia. Em outros termos, se o jogo ou a brincadeira podem ser ideados como uma iniciação à autonomia moral, por meio da livre submissão a regras escolhidas por nós mesmos, o que acontece com essa autonomia quando a atividade lúdica é imposta? E quando o jogo ou a brincadeira valem a pena se apenas tiverem lugar na escola, se produzirem um progresso claramente identificável? Muitos recreadores e brinquedistas enfrentaram representantes do Ministério da Educação, ou até pais, quando tiveram que explicar que as aulas de xadrez não poderiam ser obrigatórias e que, por conseguinte, não deveriam ser avaliadas. Há ainda mais brinquedistas que precisam explicar aos pais, que não é basilar selecionar jogos ou brinquedos às crianças (por exemplo, escolher um determinado jogo porque a caixa diz que este jogo ensina a “ler as horas”), mas que é melhor deixar as crianças escolherem por si mesmas.

Nesse viés, o jogo na era do entretenimento oscila entre duas misérias, ambas representam falsos triunfos e verdadeiras confusões. Huizinga (1988, p. 35) apontou que uma das características do jogo é que ele está “fora da vida comum”. Isto posto, os jogos emprestam seus motivos do mundo comum, contudo usam regras para construir outro mundo, que está dentro do mundo comum, porém, *pari passu*, fora dele. Quer dizer, o mundo do jogo tem suas próprias leis, seus próprios valores, seu próprio espaço e sua própria temporalidade. Esses são mundos de dentro para fora. O mundo contemporâneo é uma época de confusão. Ora, o jogo está cada vez menos fora, pelo fato de que está em toda parte. E, por outro prisma, o lado de fora dos jogos tende cada vez mais a encontrar o lado de dentro: os jogos para crianças precisam ser educativos, os jogos mais bem-sucedidos para adultos estão cada vez mais assumindo a forma de testes, nos moldes do *Trivial Pursuit* – e não vamos falar aqui a respeito do que está acontecendo com os esportes profissionais.

Aristóteles notou, um tanto a despeito de si mesmo, a proximidade da atividade lúdica e da atividade teórica, ambas com o seu próprio fim em si mesmas. A grandeza do jogo anda de mãos dadas com a preservação desse caráter autotético: ele pressupõe o cerceamento lúdico (Duflo, 1997)⁴. O jogo não seria nem imposto nem produtivo, e dificilmente lucrativo, afinal, o jogo precisa permanecer fechado para desdobrar seu próprio mundo e revelar as suas infinitas riquezas, suas variadas potencialidades e os desenvolvimentos intelectuais, os quais Leibniz previu nele. Para findar este ensaio, faz-se jus observa que, quiçá, seja hora de aprendermos a distinguir entre jogo e entretenimento, e de salvar o jogo da miséria do entretenimento.

Referências

DUFLO, Colas. **Jouer et philosopher**. Paris: PUF, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: essais sur la fonction sociale du jeu. Paris: Gallimard, 1988.

LEIBNIZ Gottfried W. **Nouveaux essais sur l’entendement humain**, Paris: Flammarion, 1990.

LEIBNIZ Gottfried W. **L’estime des apparences**. 21 manuscrits de Leibniz sur les probabilités, la théorie des jeux, l’espérance de vie. Paris: Vrin, 1995.

⁴ Cf. Duflo (1997), capítulo III.

Sobre o autor

Colas Duflo: Doutor em Filosofia (Universidade de Paris). Filósofo e professor de Literatura Francesa na Université Paris Nanterre. Autor de vários livros e artigos sobre o tema jogo, dentre eles: *Jouer et philosopher*, publicado pela Presses Universitaires de France (1997); e *O Jogo: de Pascal a Schiller*, publicado pela Artmed (1997).

E-mail: colas.duflo@parisnanterre.fr

Recebido em: 28 dez. 2024

Aprovado em: 28 dez 2024

Situações de aprendizagem baseadas em jogos/brincadeiras (SAIJ)¹

Game/play-based learning situations (SAIJ)

Situaciones de aprendizaje basadas en el juego infantil (SAIJ)

Krasimira Marinova²

Resumo: No capítulo sobre educação pré-escolar, o “Programme de formation de l’école québécoise” (2001) afirma que as crianças se envolvem mais em situações baseadas em jogos/brincadeiras. Situadas entre o jogo/brincadeira e as atividades de aprendizado do tipo escolar, as situações de aprendizagem baseadas no jogo/brincadeira (SAIJ) são uma forma de educação que não tem, muitas vezes, espaço na pré-escola, embora o jogo/brincadeira seja uma forma de organização usada diariamente nas aulas da pré-escola. Nesses moldes, entende-se que as SAIJ podem emergir também como um modo interessante de trabalho pedagógico. É por isso que este artigo se propõe a descrever as SAIJ, em termos de sua relação primária com o brincar/jogar e a oferecer aos professores algumas ideias para projetá-las e executá-las em sala de aula.

Palavras-chave: Jogo; Educação Infantil; Intervenção Pedagógica.

Abstract: in the chapter on pre-school education, the “Programme de formation de l’école québécoise” (2001) states that children are more involved in play-based situations. Situated between play and school-type learning activities, play/game-based learning situations (SAIJ) are a form of education that often has no place in pre-school, even though play is a form of organization used daily in pre-school classes. In this way, it is understood that SAIJ can also emerge as an interesting form of pedagogical work. This is why this article sets out to describe SAIJ in terms of their primary relationship with play and to offer teachers some ideas for designing and implementing them in the classroom.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Pedagogical Intervention.

Resumen: en el capítulo dedicado a la educación preescolar, el “Programme de formation de l’école québécoise” (2001) afirma que los niños participan más en situaciones basadas en el juego. Situadas entre el juego y las actividades de aprendizaje de tipo escolar, las situaciones de aprendizaje basadas en el juego infantil (SAIJ) son una forma de educación que a menudo no tiene cabida en la educación preescolar, a pesar de que el juego es una forma de organización utilizada a diario en las clases de preescolar. De este modo, se entiende que el SAIJ pueda surgir también como una forma interesante de trabajo pedagógico. Por eso, este artículo se propone describir los SAIJ en términos de su relación primordial con el juego y ofrecer a los profesores algunas ideas para diseñarlos e implementarlos en el aula.

Palabras clave: Juego; Educación Infantil; Intervención Pedagógica.

¹ O presente artigo foi publicado originalmente em francês, no ano de 2010, na *Revue Précolaire*, vol. 48, n. 4. Seu título original é: “*Situations d’apprentissage issues du jeu (ASIJ)*”. Agradecemos à professora **Dra. Krasimira Marinova** (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) pela autorização quanto à tradução e publicação deste artigo. Estendemos o nosso agradecimento à *Revue Précolaire*.

Tradução e revisão: Rogério de Melo Grillo.

² Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Introdução

De acordo com Leontiev (2005), o desenvolvimento social dos seres humanos consiste na assimilação da cultura. Para se apropriar dos objetos e fenômenos criados pela história, o homem deve “implantar em relação a eles uma atividade que, de alguma forma, reproduza em si mesmo as características essenciais da atividade incorporada, acumulada no próprio objeto” (Leontiev, 2005, p. 9). A atividade é, portanto, uma estrutura psíquica que compreende o sujeito ativo, os objetos, o meio ambiente e outros assuntos que buscam o mesmo fim. Brincar, aprender e trabalhar são as principais atividades humanas que permitem a apropriação da cultura, um processo que “cria no homem novas atitudes e novas funções intelectuais” (Leontiev, 2005, p. 10). Cada estágio do desenvolvimento humano tem a sua própria atividade dominante. Essa atividade atende melhor às necessidades de uma determinada idade e desempenha um papel decisivo no desenvolvimento psicológico, a saber: ela oferece as melhores condições para o desenvolvimento dos processos mentais e a formação da personalidade. Além disso, dentro dessa mesma atividade, surgem outras atividades que, por sua vez, tornar-se-ão dominantes em estágios posteriores. Por exemplo, o trabalho surge da atividade de aprendizado, e a atividade de aprendizado surge da brincadeira. Dessa forma, o princípio da continuidade nas atividades psíquicas é realizado.

Uma interpretação interessante desse princípio pode ser encontrada no “Programa de Educação de Quebec”, ao asseverar que as crianças da pré-escola “se envolvem mais em situações de aprendizagem derivadas da brincadeira” (Ministère de l’Éducation, 2001, p. 52). Essa fórmula enfatiza a proximidade psíquica da brincadeira e do aprendizado na pré-escola, ao mesmo tempo em que reconhece a brincadeira como a atividade original, a atividade-guia. Visto por esse ângulo, as situações de aprendizagem decorrentes da brincadeira estão situadas entre o ato de brincar e as situações de aprendizagem do tipo escolar, relacionando o procedimento lúdico ao conteúdo cognitivo. Trata-se, portanto, de uma forma de organização da atividade da criança, na qual a transição da atividade lúdica para a atividade de aprendizagem escolar ocorre em nível psíquico.

Descrição das situações de aprendizagem baseadas em jogos/brincadeiras

Definimos “atividades de aprendizagem baseadas em jogos/brincadeiras” como aquelas atividades que são espontâneas por parte das crianças ou indiretamente iniciadas pela professora

e que, enquanto buscam um objetivo educacional, elas sobrevivem no contexto da brincadeira e conforme a sua lógica. Para descrever a SAIJ, usaremos todos os critérios propostos por Brougère (1997), critérios estes que permitem identificar uma atividade como um jogo. Como Brougère salienta, muitas das atividades divertidas oferecidas às crianças são simplesmente semelhantes a jogos, pois atendem a certos padrões específicos dos jogos. Outras atividades, por outro lado, são mais parecidas com a brincadeira no sentido estrito, ou seja, atendem a todos os critérios da brincadeira. Isso é basilar para se delimitar as SAIJ.

Consoante ao primeiro critério aludido por Brougère (1997), o jogo/brincadeira é uma atividade de segundo grau. Para brincar, é preciso romper com os significados da vida cotidiana. Essa ruptura é necessária para que se possa encontrar ou dar novos significados às coisas e às ações no contexto lúdico. Esse critério concerne à representação, que é o mecanismo universal da brincadeira (faz de conta). Suas várias ferramentas – o uso de um objeto substituto (brinquedo), a reorganização do espaço e o comportamento de papéis – propiciam que as crianças reconstruam a realidade não apenas como a vivenciaram, mas também como a imaginam.

As atividades de aprendizagem baseadas em jogos que atendem a esse critério, assumem a forma de uma situação imaginária. As atividades de aprendizagem, observa Brougère (1997, p. 49), “[...] na medida em que são simulações, também são atividades de segundo grau sem serem jogos”. Quer se trate de reconstruir um evento real ou apresentar uma história inventada, as SAIJ necessariamente usam a estrutura do jogo e, portanto, seguem a lógica do faz de conta, ainda mais porque “[...] o faz de conta que permite que a realidade seja distorcida tem o efeito paradoxal de reforçar o aprendizado, ao modificar a compreensão das crianças sobre a relação entre os objetos e seu significado” (Vygotsky *apud* Bredikyte; Cole; Hakkarainen, 2010, p. 1). Essa característica da SAIJ exige que o professor demonstre uma atitude lúdica e seja capaz de atuar em um mundo imaginário, em suma, que seja capaz de brincar.

A decisão é o segundo critério do jogo/brincadeira. Toda brincadeira começa com uma decisão tomada pelas crianças sobre o ato de brincar, em outras palavras, de passar do mundo real para o mundo imaginário. Nas brincadeiras de faz de conta das crianças, as frases “Vamos brincar?” ou “Estamos brincando”, marcam a linha divisória entre brincar e não brincar. As crianças cruzam essa fronteira invisível livremente. “[...] Ela tem o poder de brincar quando quiser, de se dedicar mais a uma brincadeira do que a outra, de acordo com seus caprichos. Ela pode parar de brincar quando tiver vontade” (Henriot, 1989, p. 171). No entanto, a liberdade no jogo/brincadeira não é absoluto: é mais uma liberdade regulada. Uma vez envolvidas em um

determinado jogo/brincadeira, as crianças devem obedecer às regras e tomar decisões conforme as decisões também tomadas pelas outras crianças. Nesse viés, “todo jogador [brincante] é um tomador de decisões”, diz Brougère (1997, p. 49).

Sinteticamente, as SAIJ dão às crianças os mesmos direitos de tomada de decisão: o direito de participar da atividade como desejarem, de fazer ou não uma tarefa e de interromper a atividade quando ela não for mais de seu interesse. Trata-se, destarte, de uma maneira particular de organizar situações de aprendizagem, específica da pré-escola, uma forma aberta com início e fim aleatórios. Há outra característica das SAIJ que requer ênfase: elas não são obrigatórias. Ora, “[...] falar de um jogo/brincadeira obrigatório, um jogo/brincadeira ao qual se é forçado, parece um desafio ao senso comum” (Henriot, 1989, p. 171). A professora, diante disso, precisa renunciar ao seu poder de decisão, organização e gerenciamento quanto à situação. Entretanto, outro papel mais gratificante está reservado para ela: a professora será a líder do jogo/brincadeira.

O terceiro critério, entre os propostos por Brougère (1997), é a presença de regras no jogo/brincadeira. As regras pré-existent na cultura lúdica e as regras inventadas, basicamente, coadunam-se para formar um sistema de normas que regem as ações, o comportamento e os relacionamentos. Conquanto os jogos/brincadeiras contenham regras em sua própria estrutura, elas não são leis. A lei, sublinha Brougère (1997, p. 49), “impõe que a regra resulte da decisão do jogador – aceitá-la ou construí-la, de fato, co-construí-la”.

Além disso, algumas das regras são negociáveis e modificáveis. Entrementes, uma vez que tenham sido elaboradas e acordadas coletivamente, elas se tornam obrigatórias para todos os participantes, pelo menos durante o jogo/brincadeira ou até que os participantes decidam alterá-las. Delalande (2003) aponta, inclusive, para a existência de um desejo entre as crianças de impor regras a si mesmas no jogo/brincadeira e de investir muita energia para cumpri-las. De fato, este autor defende que “[...] o jogo coletivo exige submissão a regras comuns” (Delalande, p. 5). Esse predicado do jogo é a raiz da disciplina nas SAIJ. É uma disciplina flexível, tão estruturante para o grupo quanto obrigatória para todos. Em situações tradicionais de aprendizado, a disciplina é imposta como uma exigência externa, já na SAIJ, os padrões de conduta estão enraizados nas regras do jogo/brincadeira, e todos os jogadores são obrigados a respeitá-las ou correm o risco de serem expulsos do jogo/brincadeira. Nesse sentido, as SAIJ oferecem às crianças a oportunidade de atingir um nível de autocontrole, que ainda é inacessível para elas fora do jogo/brincadeira. O gerenciamento da atividade pelo professor, bem como o do grupo, seria, desse modo, sob a égide das regras do jogo/brincadeira.

De acordo com Brougère (1997), a frivolidade e a futilidade condizem com o quarto critério do jogo/brincadeira. Esse critério refere-se ao fato de que o jogo/brincadeira minimiza as consequências da atividade. No mais, “[...] no jogo/brincadeira, o comportamento é dissociado de (e protegido de) seus efeitos colaterais normais” (Bruner, 1993, p. 224). “[...] Mesmo que o jogo/brincadeira, como qualquer outra atividade, tenha efeitos sobre o indivíduo, ela também tem a característica de não transformar a realidade, de ter efeitos que desaparecem quando o jogo/brincadeira termina” (Brougère, 1997). Livres da obrigação de ter sucesso a todo custo, as crianças exploram o mundo, experimentam e cometem erros. Paradoxalmente, então, a frivolidade é essencial para o aprendizado (Bruner, 1986; Brougère, 1997).

Para levar em conta essa particularidade do jogo/brincadeira, as SAIJ devem respeitar a frivolidade da atividade e a leveza do contexto lúdico, assim como devem criar condições nas quais os fracassos sejam “apenas fingimento” e as decepções sejam passageiras, não afetando de forma alguma a autoestima da criança. Os sucessos, por seu turno, são reais e dão à criança a alegria e o orgulho da descoberta. Por isso, a professora deve, nesses moldes, aceitar a futilidade e a frivolidade da SAIJ, e basear suas esperanças educacionais no efeito paradoxal do jogo/brincadeira, posto que esse efeito é tão “[...] difícil de preservar e eminentemente frágil, assim que o educador se interessa por ele” (Brougère, 1997, p. 50).

De resto, o quinto critério do jogo/brincadeira o caracteriza como uma atividade incerta, na medida em que ninguém sabe como ou quando a atividade terminará. Nos jogos simbólicos [brincadeiras de faz de conta], “[...] é a própria situação que é responsável por se desenrolar como uma sucessão de decisões, e o fim é o resultado aleatório” (Brougère, 1997, p. 49). Mesmo quando a criança chega a um resultado predeterminado, por exemplo, em um jogo de construção, ela o destrói e começa de novo, porque o prazer de agir continua sendo o principal motivo da atividade. A imprevisibilidade do jogo/brincadeira, em síntese, proporciona que as crianças explorem diferentes maneiras de construir o jogo/brincadeira, mudando os objetivos, modificando os meios e, finalmente, podendo reiniciar o jogo/brincadeira várias vezes.

Dito isso, as SAIJ operam no mesmo contexto de incerteza. Como resultado, elas não se prestam facilmente ao planejamento escolar convencional. A única forma de planejamento, que seria possível estabelecer, trata-se daquela incorporada às sucessivas decisões tomadas pelas crianças e implementadas no jogo/brincadeira. Por consequência, é impossível definir exatamente todo o conhecimento que será ensinado em uma SAIJ. Ademais, como ressalta Brougère (1997, p. 50), “[...] introduzir conteúdo significa correr o risco de eliminar certos critérios e, portanto, propor algo diferente de um jogo”. Por extensão, como a imprevisibilidade

igualmente afeta os objetivos, a professora pode não obter certos resultados predeterminados na SAIJ. Em suma, qualquer avaliação baseada em resultados imediatos na SAIJ, não é possível, nem necessária.

Como se planeja uma SAIJ?

Por ter a mesma natureza psicológica dos jogos/brincadeiras, a SAIJ é difícil de ser planejada rigorosamente porque, assim como os jogos/brincadeiras, abarca certo grau de imprevisibilidade e incerteza. Conquanto já tenha sido mencionado que o contexto do jogo/brincadeira não pode ser determinado de fora, também deve ser destacado que, paradoxalmente, é a conjuntura do jogo/brincadeira que dá azo à professora para planejar o conhecimento integrado em uma SAIJ. De fato, na forma elaborada do jogo/brincadeira, como ele é jogado na pré-escola, o cenário lúdico se desenvolve como um projeto conjunto que se estende por vários dias.

Tal faceta possibilita à professora identificar os interesses e as perguntas atuais das crianças, como meio para planejar uma SAIJ. A título de exemplo, quando um grupo de crianças está “brincando de mercadinho”, é possível conceber uma atividade sobre produtos que envolvam higiene ou alimentação. Assumindo a função de gestora do “mercadinho”, a professora poderia pedir ao grupo de crianças, que montasse um corredor contendo alimentos saudáveis. Seguindo essa abordagem para construir o cenário do jogo/brincadeira, as crianças seriam então motivadas a procurar informações e descobrir, por exemplo, o Guia Alimentar do Canadá. A próxima SAIJ poderia ser planejada, tendo em vista praticar os gestos associados ao surgimento da palavra escrita. Isto é, as crianças teriam a oportunidade de preparar rótulos especiais, para os produtos referentes à alimentação saudável. A partir disso, escrever a letra “S” (saúde) nos cartões com imagens dos produtos.

É importante frisar, novamente quanto à incerteza que existe no jogo/brincadeira e suas variações, englobando a SAIJ, a primordialidade de se garantir uma flexibilidade no planejamento. À vista disso, todo planejamento deve ser aberto, permitindo que a professora almeje os seus objetivos educacionais e, *pari passu*, garanta espaço suficiente para o inesperado (incerto e imprevisível). Essa característica está intimamente concatenada ao prazer experimentado no jogo/brincadeira, dado que o inesperado é constantemente inventado pelas crianças.

Seguindo com o aludido cenário do jogo/brincadeira, como exemplo, a professora planejou pedir aos “farmacêuticos” (crianças), que medissem o xarope para tosse em dois tipos diferentes de frascos: um estreito e alto, o outro largo e baixo. A professora queria reproduzir a famosa situação experimental de Piaget. Todavia, algo inesperado decorreu: a farmácia estava fechada naquele dia e as farmacêuticas (crianças), que também são mães, preferiram ficar em casa com os seus filhos. A professora então embarcou em um novo cenário lúdico, sem abandonar as suas intenções pedagógicas: agora os frascos não contêm mais xarope para tosse, mas sim essências de diferentes sabores, que as mães usarão para preparar um bolo.

Como se desencadeia uma SAIJ?

A SAIJ se origina no âmago de um jogo/brincadeira, para atender a uma necessidade pedagógica, sem desconsiderar o fator lúdico. À medida que procuram desenvolver o cenário lúdico, as crianças expandem a realidade que estão reconstruindo. Esse processo as leva gradualmente a uma área da realidade, com a qual não estão totalmente familiarizadas. Quando o jogo/brincadeira entra em contato com uma realidade sobre a qual elas sabem pouco ou nada, há a emergência de novos conhecimentos. Assim, a professora deve aproveitar esse momento profícuo, proveniente de uma situação espontânea ou não, objetivando desencadear uma SAIJ.

Consideremos o seguinte exemplo: nos últimos três dias, as crianças estão brincando de astronautas. Um ônibus espacial (o topo de uma mesa) é construído e um centro de comando é montado em um canto da sala. Os papéis são distribuídos entre as crianças (astronautas, capitão do ônibus, controladores de solo). Há também médicos que cuidam da saúde dos astronautas, jornalistas que entrevistam os astronautas e assim por diante. Desse modo, a brincadeira se expande e o cenário se torna cada vez mais prolífero. Inspirada pelo tema da brincadeira que absorveu as crianças, a professora preparou uma atividade atinente aos planetas do sistema solar. Então, ela esperou o momento mais apropriado para desencadeá-la. Ora, não delongou muito para que a oportunidade se apresentasse: no meio da brincadeira, os astronautas preparavam a rota de voo: “Vamos sair da Terra e aterrissar na Lua, ok?”, sugeriu um astronauta. “Não, vamos aterrissar em Marte primeiro, porque é mais perto”, responde outro. “Poderíamos dar uma olhada no mapa celeste para ver como os planetas estão dispostos”, sugeriu a professora, juntando-se aos astronautas. Era hora de partir e a SAIJ foi desencadeada.

No entanto, o cenário nem sempre toma a direção que a professora intenciona, quer dizer, aquela que lhe permitirá levar as crianças à SAIJ já planejada pedagogicamente. Em

alguns casos, a professora terá que preparar o ambiente no próprio jogo/brincadeira. Por exemplo, na situação da brincadeira de astronauta, a professora pode desencadear uma investigação: encontrar as pegadas de um animal desconhecido em um planeta que visitou. Os astronautas (crianças) provavelmente fariam perguntas a si mesmos para descobrir qual seria este animal. Com isso, a professora poderia aproveitar as perguntas que ela levantou, para alvitrar uma atividade respeitante aos animais ameaçados de extinção para as crianças (astronautas).

Como se gerencia uma SAIJ?

Gerenciar uma SAIJ representa um duplo desafio à professora da Pré-escola. Por um lado, ela tem que abandonar as crenças tradicionais acerca da situação de aprendizagem. Crenças que sustentam que o ensino necessariamente ocorre dentro de uma estrutura fixa (currículo), de acordo com um planejamento rigoroso, e que a professora tem todo o poder de decisão em sala de aula. Por outro lado, ela precisa admitir que está atuando em um mundo imaginário, respeitando a natureza do jogo/brincadeira e adotando uma atitude lúdica, isto é, jogando/brincando conforme as “regras” psicológicas do jogo/brincadeira. Posto isso, o escopo é intervir no jogo/brincadeira das crianças, tencionando dar ao cenário uma direção que ele precisa tomar, para atingir certos objetivos pedagógicos. Nesses termos, a SAIJ é parte constitutiva da conjuntura do jogo/brincadeira. Ela transcorre a partir de uma situação imaginária e não impõe nenhuma parada ou interrupção no jogo/brincadeira, ilidindo o aspecto lúdico. Portanto, o gerenciamento lúdico da SAIJ endossa a continuidade entre o jogo/brincadeira e a atividade de aprendizagem.

Dessarte, fica evidente que o gerenciamento lúdico das SAIJ é exequível, mediante uma única condição: que a professora seja aceita no jogo/brincadeira. Nesse caso, a professora desempenha um papel e, aproveitando-se dos direitos que esse papel lhe confere, pode, *a posteriori*, conduzir o cenário lúdico na direção desejada. Ou ainda, produzir outros contextos, em que a aquisição de novos conhecimentos será basilar para o desenvolvimento do jogo/brincadeira.

Independentemente de exercer uma função principal ou secundária, a professora sempre tem espaço de manobra, ao criar e gerenciar uma SAIJ. Se, por exemplo, ela desempenhar o papel principal, o de médica numa “brincadeira de hospital”, poderá apresentar aos seus pacientes (crianças), alguns hábitos de vida saudáveis e, subsequentemente, orientar uma SAIJ

voltada à aquisição de novos conhecimentos. Se, nesta mesma brincadeira, ela representar uma função secundária (de um paciente, por exemplo), ela poderá pedir conselhos aos médicos e enfermeiros (crianças), permitindo que as crianças atualizem a sua experiência ou integrem o conhecimento que adquiriram.

Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem decorrem do próprio jogo/brincadeira, sem a necessidade de interrompê-lo. Por isso, para garantir a continuidade entre o jogo/brincadeira e a SAIJ, as intenções pedagógicas precisam permanecer ocultas, ou seja, por trás dos objetivos do jogo/brincadeira, a atividade de aprendizagem é apresentada às crianças como uma tarefa inerente ao jogo/brincadeira. Em outras palavras, a motivação para aprender continua sendo lúdica. Na “brincadeira do astronauta”, por exemplo, as crianças participam de uma SAIJ sobre os planetas, porém tendo como único objetivo “a preparação para o voo espacial”. Nesse sentido, as crianças são motivadas a aprender para brincar/jogar melhor. Isto posto, a SAIJ deve proporcionar que as crianças reutilizem imediatamente o conhecimento que aprenderam no jogo/brincadeira, tornando-o ainda mais prolífico e cativante. Assim, o ciclo é fechado: o jogo/brincadeira dá origem à SAIJ e, de igual modo, o conhecimento apropriado na SAIJ assegura uma vida para o jogo/brincadeira na escola.

À guisa de conclusão

Do ponto de vista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), as SAIJ são um modo de educação que atende à necessidade de brincar/jogar das crianças, como também aos objetivos pedagógicos demandados pela Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, vejamos:

- As SAIJ surgem quando uma demanda por novos conhecimentos emerge durante o jogo/brincadeira.
- As SAIJ se encaixam no cenário do jogo/brincadeira e seguem a sua lógica.
- As SAIJ residem na intersecção entre um jogo/brincadeira e uma atividade de aprendizagem em termos pedagógicos, combinando lúdico e conteúdo escolar.
- As SAIJ exigem que a professora renuncie a certas representações tradicionais de ensino e demonstre competência lúdica.

Referências

- BROUGÈRE, G. Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire, **Revue française de pédagogie**, n. 119, p. 47-56, 1997.
- BREDIKYTE, M.; COLE, M.; HAKKARAINEN, P. Culture et apprentissages chez les jeunes enfants. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. D. E. V. (org.). **Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants**. Montréal, Québec: Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, 2010, p. 1-12.
- BRUNER J. S. **Le développement de l'enfant**: savoir faire, savoir dire. Paris: P.U.F, 1993.
- BRUNER J. S. Jeu, pensée et langage. **Perspectives**, vol. 16, n. 1, p. 83-90, 1986.
- DELALANDE, J. Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. **Terrain: Revue d'ethnologie de l'Europe**, n. 40, p. 99-114, 2003.
- HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer**. La métaphore ludique. Paris: J. Corti, 1989.
- LEONTIEV, A. L'homme et la culture. **EPS et Société Infos**, v. 27, p. 9-12, 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme de formation de l'école québécoise**: éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec: Gouvernement du Québec, 2001.

Sobre a autora

Krasimira Marinova: Professora Titular na “Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation”, da Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. É Doutora em Psicologia pela South-Western University “N. Rilski”, Bulgária (1997) e Mestra em Pedagogia Pré-escolar pela South-Western University “N. Rilski”, Bulgária (1985). Especialista nas áreas de: “Brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem na educação pré-escolar, numa perspectiva Vigotskiana”; “Escrita na dramatização na Educação Pré-escolar”; “Diferenciação pedagógica: práticas pedagógicas lúdicas na Educação Pré-escolar”; e “As habilidades lúdicas dos professores da Educação Infantil”. É membra da “Associação de Educação Pré-escolar de Quebec (AEPQ)” e da “Organização Mundial para a Educação Infantil (OMEP)”. É autora dos livros: “Intervention éducative au préscolaire: un modèle de pédagogie du jeu” (2014) e “Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8ans” (2016).
E-mail: krasimira.marinova@uqat.ca

Recebido em: 09 jan. 2025
Aprovado em: 09 jan. 2025

A matemática possível nos jogos na educação infantil¹

Mathematics possible through games in early childhood education

Les mathématiques possibles par le jeu dans l'éducation de la petite enfance

Regina Célia Grando²

Angélica Anelise von Krichof Laurent³

Raquel Soares dos Santos⁴

Rogério de Melo Grillo⁵

Resumo: Na brincadeira de faz de conta ou no jogo de regras, as crianças criam espaços lúdicos onde podem decorrer a imitação, a antecipação, a elaboração de estratégias, a estimativa de tempos e espaços, o reconhecimento de padrões etc. Tais atributos possibilitam desenvolver modos de se pensar matematicamente. Dito isso, o presente artigo tem o escopo de investigar estratégias formativas com o jogo, intencionalmente planejadas pela professora, para desenvolver o pensamento matemático das crianças da Educação Infantil. As experiências tiveram como cenário duas turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, em espaços formais da Educação Infantil. O relato é organizado mediante o registro da professora-pesquisadora e categorizado em episódios (momentos da situação de jogo que ocorreram problematizações e registros escritos).

Palavras-chave: Educação infantil; Matemática; Jogo.

Abstract: en jouant à faire semblant ou à des jeux de règles, les enfants créent des espaces ludiques où ils peuvent imiter, anticiper, développer des stratégies, estimer le temps et l'espace, reconnaître des modèles etc. Ces attributs permettent de développer des modes de pensée mathématique. Cela dit, l'objectif de cet article est d'étudier des stratégies formatives utilisant des jeux, intentionnellement planifiés par l'enseignant, pour développer la pensée mathématique chez les enfants d'âge préscolaire. Les expériences ont eu lieu dans deux classes d'enfants âgés de 4 à 6 ans, dans des espaces formels d'éducation de la petite enfance. Le rapport est organisé à partir des enregistrements de l'enseignant-chercheur et classé en épisodes (moments de la situation de jeu où des problématisations et des enregistrements écrits ont eu lieu).

Keywords: Early childhood education; Mathematics; Game.

Résumé: Le texte présente le “Carnet de Notes Poétiques” comme une matérialité ludique et artistique créée dans le cadre d'une recherche doctorale en art, éducation et sciences sociales. Le carnet a fonctionné comme un espace d'expérimentation et de liberté, permettant un suivi plus sensible de la recherche. Prenant l'idée de la scholè grecque comme référence, cette matérialité poétique propose une éducation qui valorise l'invention et l'expérience singulière dans le processus d'enseignement-apprentissage et de recherche. Le cahier peut également être lu comme un manifeste, un espace de liberté et d'expression de la singularité de la recherche en art et en éducation, en vue de stimuler de nouvelles formes d'expression capables de relier l'art, l'éducation et le jeu, dans une perspective éducative expérimentale et ludique.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance; Mathématiques; Jeu.

¹ O presente texto foi publicado originalmente como capítulo de livro. Trata-se do capítulo 6, do livro “Tendências em Educação Matemática na Infância”, organizado por Klinger Teodoro Ciriaco e Carloney Alves de Oliveira.

² Universidade Federal de Santa Catarina

³ Universidade Federal de Santa Catarina

⁴ Escola Marista

⁵ Instituto Federal do Sul de Minas - Muzambinho

Introdução

A vivência dos jogos e das brincadeiras no universo infantil é inegável. Faz parte da cultura lúdica infantil a presença, quase em sua totalidade, da brincadeira, dos brinquedos, do jogo e de outros comportamentos lúdicos (cantigas, rondas, parlendas etc.). Isso nos possibilita a certeza de que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio dessas atividades potencialmente lúdicas. É no universo infantil, da liberdade de expressão, de jogo e de realização de atividades potencialmente lúdicas que se insere a possibilidade de planejarmos, enquanto educadores/as da infância, intervenções pedagógicas que propiciem desenvolver também o pensamento matemático das crianças.

As pesquisas que tratam da educação matemática na Educação Infantil tomam o cuidado de garantir o direito da criança ao brincar e apontam para possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem os tempos e os espaços da infância, concomitantes ao desenvolvimento pleno da criança quanto à corporeidade, à afetividade e às funções psíquicas superiores (Azevedo, 2012; Grando, 2004; Lanner de Moura, 1995; Lopes, 2003; Lorenzato, 2018; Moura, 1996; Grillo, 2018).

Nesse sentido, emerge o cuidado com a ansiedade na antecipação de conteúdos didáticos, caracterizada pelo controle excessivo nos espaços da Educação Infantil e que, por sua vez, acabam por limitar o envolvimento das crianças. Com isso, não respeitando e/ou valorizando o ser criança. Para isso, são pensadas diferentes situações em que as crianças pequenas são convidadas a protagonizar atividades, as quais desenvolvam noções e percepções matemáticas durante suas diferentes interações, brincadeiras, diálogos, explorações do espaço, em que vivem e tantas outras oportunidades de utilizar-se da matemática possível em sua fase de aprendizagem e desenvolvimento (Grando, 2020).

Dessa forma, é possível pensar no desenvolvimento de jogos, intencionalmente planejados pela professora, a fim de estimular habilidades e modos de pensar matematicamente, porquanto o jogo assume um lugar fundamental no desenvolvimento e aprendizagem infantil. É pelo jogo problematizado, pela imitação e por via da observação do que é variante, que as crianças criam hábitos e aprendem a importância das rotinas, das repetições, dos limites e das variáveis. Ele permite às crianças aprendizagens funcionais, reconhecimento de causa e efeito, e estimulação do pensamento lógico.

Na brincadeira de faz de conta, ocorre a imitação (ressignificação individual daquilo que se observa no outro). É nele que os objetos se transformam em outros instrumentos,

metaforicamente, e as crianças são capazes de imaginar, antecipar movimentos e ações, elaborar estratégias e pensar fora da ação no jogo. A antecipação representa um movimento fundamental à aprendizagem matemática. Imaginar formas, itinerários, estimar espaços, medidas, pensar em regularidades, reconhecer padrões no jogo, possibilitam desenvolver modos de pensar matematicamente. No jogo com regras patentes, as crianças experimentam vivenciar as condições impostas pela estrutura do jogo (objetivos, regras etc.), elaborar e criar estratégias, analisar jogadas, antecipá-las e refletir sobre os problemas de jogo, muitas vezes coletivamente. Nesse sentido, a Matemática pode estar presente em várias das estratégias criadas pelas crianças nestas conjunturas de jogo.

À vista disso, nosso propósito, neste capítulo, é considerar as pesquisas no campo da Educação Matemática na Educação Infantil, adstritas ao conceito de lúdico, com vistas a investigar estratégias formativas com o jogo, intencionalmente planejadas pela professora, para desenvolver o pensamento matemático das crianças da Educação Infantil.

A matemática na educação infantil: o que dizem a BNCC e as pesquisas da área

Para falar em Matemática na Educação Infantil, precisamos percorrer as possibilidades para a prática pedagógica nos espaços que promovem o cuidado e a educação na infância. Essas possibilidades, atualmente, caracterizam-se dentro de dois eixos estruturantes propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi publicada em dezembro de 2017 e traz influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010. Nessas propostas, as interações e as brincadeiras são colocadas como os dois eixos que estruturam e direcionam a realização das experiências com as crianças dos 4 aos 6 anos de idade, que estão inclusas na Educação Infantil. Essa é a primeira fase da Educação Básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança e visa assegurar condições para o aprendizado em diferentes situações, nas quais as crianças tenham seu papel ativo, ao vivenciar desafios e procurar modos de resolvê-los, na busca de construção de significados sobre si, enquanto indivíduo e participante dos meios sociais (Brasil, 2017).

Para essas significações, a proposta de ter as brincadeiras e as interações promovidas intencionalmente no cotidiano da infância objetiva realizar “experiências nas quais as crianças possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 37). No intento de abarcar esses objetivos, são definidos seis direitos de

aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, especificados cada um com suas possibilidades. Carregam a importância da socialização e da participação ativa da criança em pequenos e grandes grupos, a ampliação de experiências emocionais, exploração corporal e sensorial para alargar seus saberes.

Cabe lembrar também que esses objetivos e direitos de aprendizagem preconizados pelos documentos norteadores fazem parte de um currículo mínimo estabelecido – o que deixa espaço para maiores explorações, tendo em vista as potencialidades das crianças.

Os objetivos de aprendizagem, como levantar hipóteses, comparar e classificar conforme diferenças e semelhanças, estabelecer relações, descrever mudanças, expressar medidas, expressar e comunicar ideias, demonstrar o domínio do uso do corpo em atividades e jogos (Brasil, 2017), que fazem parte da totalidade dos cinco campos de experiência, podem ser potencializados nas interações e nas brincadeiras que envolvam o pensamento matemático e que, aliados à prática interdisciplinar presente na Educação Infantil, auxiliem o desenvolvimento integral das crianças.

Crianças pequenas, mesmo sem saber ler e escrever, conseguem construir soluções para problemas que lhes são apresentados (Grando; Moreira, 2012), mas, para que isso aconteça, é importante oferecer objetos e uma linguagem que seja possível compreender; buscar um caminho para a resolução do problema dado e, assim, conforme Azevedo (2007), proporcionar à criança a possibilidade de relacionar com problemas do seu dia a dia. Essas relações também auxiliam a criação de significados no ato de jogar e de pensar uma matemática que tenha e faça sentido para a criança.

Dentro das interações e das brincadeiras, diferentes práticas podem ser intencionalmente planejadas pelas professoras que ensinam matemática, para estimular e desenvolver o pensamento matemático das crianças. O objetivo não é ensinar a Matemática entendida como conhecimentos sistematizados, mas promover experiências, atividades potencialmente lúdicas, que coloquem as crianças em movimentos de pensar matematicamente.

Afinal, o que é lúdico?

O lúdico é concebido, no campo acadêmico e em variados discursos pedagógicos no Brasil, como sinônimo de jogo, brincadeira ou brinquedo. Da mesma forma, é um termo que se tornou banal no cotidiano brasileiro, sendo usado para adjetivar ações de alegria, formato e classificação de brinquedos, obras de arte, métodos didático-pedagógicos. Trata-se de um

vocábulo utilizado em discursos concernentes a festivais ou festas, em elaborações culinárias e em diversas propagandas alusivas a passeios, viagens ou estilos em decoração de interiores (Grillo, 2021). Nesse embasamento, o lúdico se transmutou em um adjetivo relativo a algo divertido, recreativo, colorido, descontraído – oposto de seriedade. Podemos assumir o pressuposto de Euvé (2000), ao propor que, se tudo se tornar lúdico, então, perderemos toda a fecundidade da noção e, com isso, nada mais será lúdico.

Em vista disso, defendemos que o termo “lúdico” foi banalizado, com base em seu uso utilitário, e distorcido em diferentes esferas da sociedade, tal como o seu esvaziamento conceitual nos meios acadêmicos, mediante a ausência de estudos mais precisos, no que tange à temática em pauta. Este processo favoreceu a desconstrução conceitual do termo, dado que tudo passou a ser lúdico.

Ora, é fundamental defendermos que o lúdico não seria um adjetivo para objetos e/ou discursos propagandísticos (nem mesmo sinônimo de jogo ou brinquedo), quer dizer, o lúdico não é algo fora da pessoa, mas se faz na relação da pessoa com um comportamento lúdico. Por esse motivo, o lúdico é uma espécie de sentimento singular que se concretiza nessa vinculação. Quer dizer, o lúdico é uma forma de livre expressão, um tipo de experiência significativa (vivência) das pessoas, que só pode ser vivenciada e, subsequentemente, percebida, descrita e com sentido atribuído pela própria pessoa (Grillo, 2018; Grillo *et al.*, 2020; Grillo; Grando, 2021).

O lúdico não é igual para todos, é singular, idiossincrático. Quando analisamos certos comportamentos lúdicos que são direcionados para nós como lúdicos, seja no contexto do trabalho, das mídias sociais, na educação escolar ou nos mais variados discursos curriculares e acadêmicos, são situações ou manifestações culturais que podem gerar o estado lúdico para uma pessoa, porém, para outra pessoa pode não suscitar. Destarte, o lúdico não pode ser mensurado “de fora”, mas pode ser vivenciado e expressado por cada pessoa, por intermédio daquilo que a afeta, que lhe é desafiador e tem sentido durante uma vivência com um comportamento lúdico.

Sobre isso, Gusdorf (1967, p. 1157) argumenta que “a forma externa, portanto, não é suficiente para identificar o elemento lúdico”⁶. Isto denota que o autor defende o lúdico como pertencente à pessoa; portanto, não é algo que está fora dela. Não é um objeto, um discurso, um meio para adjetivar coisas externas às pessoas. O lúdico é inerente à condição humana, “[...] pois as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas: elas são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida” (Gomes, 2014, p. 13).

⁶ “la forme extérieure ne suffit donc pas pour identifier l’élément ludique” (GUSDORF, 1967, p. 1157).

Nesses moldes, o lúdico emerge na relação da pessoa com um comportamento lúdico, sendo, assim, uma forma de afeto que se concretiza nessa vinculação. O lúdico é um sentimento (afeto) de livre expressão manifestado em comportamentos lúdicos⁷, que ocorre a partir de uma “entrega” da pessoa. Essa “entrega” institui o estado lúdico, quer dizer, momento no qual a pessoa está arrebatada e absorvida pelo comportamento lúdico e, conseqüentemente, o ato de vivenciá-lo é desafiador e faz sentido para ela.

Vale reforçar que muitos comportamentos lúdicos, geralmente apontados como lúdicos, poderão não ser lúdicos (por exemplo, o jogo ou a brincadeira). Ora, o lúdico é algo subjetivo, ou seja, requer da pessoa envolvimento, atitude, vontade de fazer e estar, deve ser sentido e, por ser um afeto (desafiador), incita a pessoa a querer permanecer num dado comportamento lúdico. A título de exemplo, no filme *Lances inocentes* (1993), Josh, que era apaixonado pelo jogo de xadrez, por uma série de circunstâncias não atribuía mais nenhum sentido ao ato de jogar. Por consequência, o lúdico não se fazia mais presente, posto que, para ele, o jogar não era mais desafiador e nem um meio de se expressar. Desse modo, iteramos que o lúdico afetava Josh, mobilizando-o para vivenciar o jogo de xadrez (Grillo, 2021).

Em síntese, pontuamos que o lúdico não é sinônimo de jogo ou brincadeira, como se pensou por muito tempo. É uma forma de livre expressão dotada de sentido pessoal, sendo também algo desafiador (aquilo que afeta, que toca, que move), que emerge da vivência da pessoa em um comportamento lúdico. Ainda que o lúdico seja tido como biológico (inato – impulso lúdico), ele é influenciado culturalmente (comportamento lúdico e mediação semiótica); por este motivo, compreendemos que ele é um tipo de afeto.

As experiências na educação infantil: refletindo sobre a matemática nas situações de jogo

As experiências aqui relatadas tiveram como cenário duas turmas que atendiam crianças entre 4 e 6 anos de idade em espaços formais da Educação Infantil da rede pública de ensino em Santa Catarina, durante os anos de 2019 e 2021. O relato é concebido a partir do registro da professora, segunda autora deste capítulo, durante a construção e a reconstrução de uma experiência que ganhou corpo e significado por meio da observação atenta da ação pedagógica

⁷ Por exemplo, a relação de expressividade no jogo, na dança, na brincadeira, nas rondas, nos comportamentos lúdicos subitâneos, nas atitudes batoteiras (zombarias, pregar peças etc.), no ato de balançar em um balanço de parquinho, de equilibrar-se no meio-fio, as atitudes autotélicas de crianças bem pequenas de arremessar objetos no chão, as ações agitadas como pular em cima de camas ou sofás, gangorrear ou girar em torno de si até atingir a vertigem etc., em que essa relação afeta a pessoa e, assim, é assumida como algo desafiador e dotado de sentido para a própria pessoa.

e do constante processo reflexivo pautado na prática e na teoria. As propostas pedagógicas aqui apresentadas tiveram como base os eixos do currículo da Educação Infantil (Brasil, 2010), as interações e as brincadeiras, e estavam pautadas nas possibilidades lúdicas que poderiam propiciar às crianças.

A partir dessas propostas observamos a Matemática que emerge e que pode ser suscitada durante as experiências infantis com o uso dos jogos e a importância do olhar atento da professora, ao oportunizá-las, planejá-las e desenvolvê-las, buscando sempre refletir sobre as interações que se apresentam, para qualificar cada vez mais este trabalho, dialogando com as crianças por meio das diferentes linguagens, escutando suas vozes e percebendo seus movimentos, suas diversas formas de se expressar, as quais comunicam e propiciam a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Dessa forma o trabalho com a Matemática por meio dos jogos na Educação Infantil, aqui apresentado, envolveu o planejamento de práticas pedagógicas que pudessem propiciar o desenvolvimento das noções matemáticas, a partir do cotidiano, da espontaneidade das crianças e de propostas intencionalmente elaboradas pela professora.

Planejadas e executadas em diversos encontros (dias letivos), as propostas compreenderam variados momentos de jogo, definidos por Grando (1995, 2004) e Grillo e Grando (2021), em que diferentes estratégias são utilizadas – dentre elas, a problematização e o registro de jogo, que serão enfatizados neste relato.

Uma vez que a prática com as crianças é dinâmica, conforme as respostas delas, obtidas e percebidas pela professora mediadora durante a experiência, os rumos das propostas podem mudar. Para isso, a professora precisa estar atenta e com a intencionalidade da atividade bem clara, para que possa considerar os sentidos atribuídos pelas crianças e replanejar os encaminhamentos sempre que for preciso. Sendo assim,

[...] os adultos podem aprender muito sobre as crianças, principalmente se tiverem clareza na direção do olhar. É essencial escolher previamente aspectos a serem observados, pois isso possibilita perceber características e regularidades em suas ações, o que é imprescindível para a elaboração de novas intervenções. [...] exige que o profissional leve em consideração, simultaneamente, os indícios identificados na produção das crianças e a fase do desenvolvimento em que se encontram (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 48).

A narrativa aqui apresentada é composta por fragmentos da ação pedagógica. Os excertos que apresentaremos em forma de episódios de jogo fazem parte de planejamentos e

práticas integrados, que aqui serão parcialmente apresentados. Portanto, fazemos o convite para uma leitura atenta e cuidadosa, que considere o recorte que foi realizado para que coubesse aqui neste relato.

Atuaram nesse cenário as crianças, a professora e as profissionais educadoras colaboradoras, entre elas as auxiliares de sala, que dão apoio diariamente à turma e atuam pedagogicamente com a professora. Os relatos têm como fonte a documentação pedagógica constituída pelos planejamentos e pelos registros da professora na construção e reconstrução das experiências que ganharam corpo e significado a partir da observação atenta da ação pedagógica e do constante processo reflexivo pautado na prática e na teoria.

A partir dos conhecimentos matemáticos manifestados pelas crianças, a professora realizou intervenções, propôs discussões, problematizou e mediou as situações de jogo e analisou com elas suas hipóteses, explicações e os argumentos utilizados por elas para responder aos questionamentos propostos, proporcionando, assim, uma constante reflexão e reconstrução do planejamento e, conseqüentemente, da ação pedagógica.

O primeiro jogo que analisaremos neste texto foi proposto e concebido por uma criança de 4 anos de idade, de uma das turmas (crianças entre 4 a 6 anos de idade).

Esta proposta ocorreu durante a segunda semana do atendimento dessa turma, no início do ano letivo de 2021, ainda num período que chamamos de inserção, quando professores e crianças estão iniciando aproximações e interações e se ambientando aos espaços e tempos educacionais, que para muitos são novos e desafiantes.

Enquanto a professora e a criança desenvolviam uma atividade de construção dos seus nomes com as letras de um alfabeto móvel⁸ de plástico, composto por letras de diversas cores, num contexto de conversa e trocas, Daniel,⁹ sentindo-se à vontade para expor suas ideias, num rompante, vira-se para a professora, e com muita empolgação, a convida a jogar um jogo que ele começa a criar e explicar naquele mesmo momento.

Surpresa e maravilhada, como quem recebe um lindo presente, a professora abre espaço na mesa ao lado onde começam a organizar o jogo. Abandonam a atividade inicial, a construção dos nomes, e partem para uma nova aventura. No lugar da insegurança que poderia ter sido gerada pela imprevisível proposta e as imediatas mudanças de planejamento requeridas, surge a gratificante possibilidade de uma autêntica situação lúdica no jogo.

⁸ Alfabeto móvel é um material pedagógico formado por um conjunto com vários exemplares de letras do alfabeto individuais confeccionadas em material concreto manipulável.

⁹ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das crianças e das professoras/auxiliares.

O caráter lúdico atribuído pelo Daniel, ao jogar o jogo concebido por ele, fica claro, uma vez que essa ação foi voluntária e ele, imerso e engajado, se divertia e estava envolvido pela situação de jogo que havia criado. O objeto “alfabeto móvel” foi transformado em jogo quando Daniel determinou regras e estruturou a atividade que propôs envolvendo esse material. Dessa forma, vimos um material qualquer se transformando, naquele momento, em jogo; e o tempo do jogo sendo delimitado na ação proposta com o objeto eleito para compor o jogo. Nessa perspectiva concordamos com Beneviste (1947), que aborda o jogo a partir do ponto de vista do jogador, ou seja, somente o jogador em sua ação livre e espontânea de jogar poderá atribuir o caráter lúdico a esta atividade, o que conseguimos identificar na proposta do Daniel.

Percebemos este momento como uma oportunidade muito significativa de utilização do jogo na aprendizagem, uma vez que a vontade de jogar surgiu da criança, que transformou um objeto, o alfabeto móvel, em um jogo, situando-se como autor da sua concepção e mobilizando vários conhecimentos para estruturá-lo. Como apontado por Macedo, Petty e Passos (2005), o aspecto afetivo tem influência no desenvolvimento e na aprendizagem, “sem desejo, interesse e motivação, torna-se muito difícil supor a possibilidade de aquisição de conhecimento. As relações afetivas estabelecidas interferem sobremaneira nesse processo”. E acrescentam que: “os jogos de regras podem ser um instrumento para resgatar o sentido, o interesse e a possibilidade de as crianças estabelecerem uma relação melhor com o meio e as pessoas com quem convivem” (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 87).

Vale ressaltar que essa flexibilização do planejamento, a contemplação da autoria das crianças, assim como a satisfação por experienciar uma situação inusitada de jogo e a possibilidade de abordar pedagogicamente esse momento se deram devido às perspectivas que fundamentam a prática educacional da professora e sua postura de se permitir aprender com a ação pedagógica e suas imprevisibilidades. A familiarização da professora com jogos e situações problema na sua prática pedagógica também foi fator decisivo que contribuiu com esse processo.

Com isso queremos evidenciar que o trabalho com o jogo em situações pedagógicas exige envolvimento, preparo e conhecimento, e não se restringe a uma receita pronta que pode ser simplesmente aplicada em qualquer contexto.

Sendo assim, as sistematizações que descreveremos a seguir tiveram início a partir da concepção do jogo pelo Daniel, quando seu jogo foi jogado pela primeira vez e foi sendo aprimorado a cada partida que era proposta dia após dia. Dessa forma os planejamentos,

seguidos de registros e reflexões, eram ressignificados e reelaborados conforme as situações se desenvolviam.

O jogo Pega Letras, concebido e nomeado pelo Daniel, possuía o seguinte funcionamento: dispunham-se no centro da mesa, em um monte, diversas letras do alfabeto móvel em dez cores diferentes, as quais eram identificadas e nomeadas antes de se iniciar o jogo; em conjunto escolhia-se uma das cores; o primeiro jogador deveria fechar os olhos e tentar recolher do monte somente uma peça (letra) da cor previamente definida. Se não acertasse, devolveria a peça ao monte e, se acertasse, ficaria com a peça, representando um ponto. Assim deveriam jogar os demais, cada um na sua vez, sucessivamente.

Nos recortes que trouxemos, enfatizamos momentos da situação de jogo em que ocorreram problematizações e registros de jogo, que foram realizados inicialmente de forma oral. Os episódios¹⁰ a seguir mostram como Daniel definia o vencedor do jogo e, após as problematizações e intervenções da professora, a nova estratégia que incorporou ao seu repertório.

Episódio 1: Jogo Pega Letras com placar 5 x 7

Na primeira rodada de jogo Daniel fez 5 letras e a professora, 7 letras. [...] Durante a conferência do vencedor, após contar as letras dele e as minhas, Daniel me disse que eu havia ganho. [...] Logo, perguntei:

P¹¹: *“Por que eu que ganhei?”*

Ele disse que eu tinha muitas letras:

D: *“Você tem muitas”.*

Falei que ele também tinha muitas letras e ele retrucou:

D: *“Mas olha... [apontando para o monte dele e para o meu] Eu tenho 5 e você...7.”*

Fonte: registros da ação pedagógica da professora

Daniel sabia dizer quem havia vencido a partida, mas, quando solicitado a responder como sabia isso, embora soubesse definir o vencedor, a princípio, não conseguia justificar e comunicar o raciocínio que o havia levado a essa conclusão.

Por entender que comunicar o pensamento é um processo importante, pois quando “o aluno tem a possibilidade de dizer sobre algo que está vivenciando, as possibilidades de

¹⁰ Chamaremos de episódio o recorte de uma situação de jogo.

¹¹ Foram utilizadas as iniciais maiúsculas de Professora (P), do nome do Daniel (D) e da Amanda (A) para identificar suas respectivas falas.

aprendizagem tornam-se ainda maiores” (Luvison; Grando, 2018, p. 92), a professora propôs novas intervenções.

Conforme os questionamentos e as intervenções da professora eram realizados e à medida que a criança, com a professora e demais jogadores, refletia sobre suas contagens, efetuava comparações e observações das coleções das peças coletadas durante o jogo, foi construindo seus argumentos até que soube justificar a vitória de um dos jogadores dizendo: “Porque você tem mais!” (Daniel).

Episódio 2: Jogo Pega Letras com placar 5 x 6

Em outra situação, com um placar apertado, para conferir novamente o vencedor, propus [a professora] ao Daniel que contássemos as letras juntos:

P: “*Vamos contar juntos?*”

Mas ele não entendeu que a minha intenção era que contássemos cada um as suas letras simultaneamente. Então ele contou todas as letras juntas, as minhas e as dele, totalizando 11.

Avaliei que talvez eu não tivesse formulado a pergunta adequadamente.

Questionei-o novamente:

P: “*E agora? Quem ganhou?*”

D: “*Você! Olha...*” [se referindo a mim – professora]

E iniciou novamente a contagem, contando a coleção de letras de cada jogador separadamente. Ao final, insisti:

P: “*Mas como você sabe que eu ganhei?*”

Com uma cara de ser tudo tão óbvio, ele respondeu:

D: “*Porque você tem mais!*”

Perguntei:

P: “*Como você sabe que eu tenho mais?*”

D: “*Porque eu tenho 5, assim... [mostrando cinco dedos de sua mão levantados] e você tem 6.*”

Fonte: registros da ação pedagógica da professora.

Dando prosseguimento ao jogo, novo questionamento foi feito, desta vez para que ele justificasse como sabia que um jogador tinha mais peças do que outro. E nova tentativa de contagem, comparando os conjuntos (coleções), foi realizada, dessa vez utilizando como recurso, além da pergunta, uma demonstração. A professora, logo após a pergunta, iniciou a

contagem de suas peças, insinuando que o Daniel fizesse o mesmo. E assim conseguiu que contassem juntos (episódio 3).

Percebemos que, embora as crianças possam ter determinada noção matemática, isso não garante que saibam explicar seu pensamento. Para isso, Grando (2018), Luvison e Grando (2018), e, Grillo e Grando (2021), orientam-nos o trabalho com os registros de jogo, por meio de múltiplas linguagens, pois as “diferentes manifestações de resolução – por meio da oralidade, da ação corporal e do registro (pictórico) – evidenciam modos matemáticos de pensar das crianças” (Grando, 2018, p. 52, grifos nossos).

Episódio 3: Jogo Pega Letras com placar 7 x 6

Eu e o Daniel iniciamos outra partida e jogamos (intencionalmente) até ele ficar com 7 letras e eu 6.

Propus que conferíssemos quem era o vencedor, e novamente ele fez a contagem das letras de cada um, com excelente desenvoltura, e revelou que ele tinha sido o vencedor.

Então propus a ele que comparássemos as nossas quantidades de letras, organizando-as lado a lado e fazendo a correspondência letra a letra, dispondo-as uma na frente da outra, até que isso fosse possível.

Percebemos então que uma das letras dele ficou sem “par”.

Na sequência lhe solicitei que contássemos as letras juntos e iniciei a contagem, esperando que ele iniciasse também, cada um contando as suas peças, que ainda permaneciam organizadas sequencialmente na mesa.

E assim fizemos, simultaneamente contamos:

P e D: “1, 2, 3, 4, 5, 6”

Sobrando apenas uma, a 7.^a, para ser contada apenas pelo Daniel, que a contou, sorrindo pra mim, como se estivesse provando a justificativa da sua vitória:

D: “7”

E ao terminar, falou:

D: “Viu?”

Fonte: registros da ação pedagógica da professora

A partir desse momento, sempre que jogavam, ao fazer a conferência, ele sugeria que contassem juntos, só que, ao invés de organizar as letras na mesa lado a lado, a cada letra contada, ele a segurava na mão, excluindo-a do monte restante.

No mesmo dia, ele convidou a Amanda (a auxiliar de sala) para jogar, e o placar foi: 3 letras colecionadas pelo Daniel, 2 pela professora e 1 pela Amanda. No momento de revelar o vencedor, o Daniel imediatamente soube dizer quem havia vencido, sem contar as peças das coleções, apenas olhando os conjuntos de letras de cada jogador.

No dia seguinte, eufórico, Daniel propôs jogarem novamente seu jogo. Em uma das rodadas, com o placar 0 letras colecionadas pelo Daniel, 8 pela professora e 1 pela Amanda, ele não precisou usar a nova estratégia de contagem para definir o vencedor, pois era perceptível quem havia ganho a partida, bastava olhar a coleção de letras de cada jogador: uma delas continha uma quantidade (8 letras) bem discrepante das outras, que tinham 1 e 0 letras cada. Ao ser solicitado a justificar quem havia ganhado, Daniel respondeu: “Você tá com muito, eu tô com... tô sem, e ela [se referindo à Amanda] tá com 1”.

Percebemos que Daniel passou a utilizar a nova estratégia de contagem apenas quando, ao comparar as coleções, não era perceptivelmente reconhecível a diferença das quantidades. Mostrava sua autonomia e capacidade de escolha dentre as diferentes estratégias que já possuía para resolver o problema proposto – verificar o vencedor. Dessa forma, quando necessário, ele iniciava a contagem, sempre retirando do monte as letras já contadas, segurando-as na mão. A cada letra contada, esperava que os demais fizessem o mesmo e, em seguida, dava prosseguimento à contagem. Quando as letras dele acabavam, ficava prestando atenção até os outros jogadores terminarem a contagem dos elementos excedentes; e, quando ele tinha mais letras, continuava a contagem, mesmo percebendo que os demais já haviam parado, ou seja, contava todos os seus elementos. Portanto, ele contava completamente todas as coleções, pois ainda não entendia que não tinha necessidade de prosseguir a contagem para definir o vencedor.

Ressaltamos que esse momento de jogo, criado pelo Daniel e experimentado somente por ele e pelas professoras, aconteceu por conta do retorno às aulas presenciais, em meio à pandemia pelo Coronavírus, em que nenhuma outra criança estava frequentando as aulas. Mesmo assim, o jogo aconteceu entre professora, Daniel e auxiliar de sala. Certamente observar duas crianças jogando seria mais interessante, mas essa tem sido a realidade escolar nos últimos dois anos.

Em meados do segundo semestre de 2019, diferentemente do Jogo das Letras, o Jogo das Camisas Coloridas foi selecionado e proposto pela professora a uma turma de crianças entre 5 e 6 anos de idade. Essa escolha se deu devido ao jogo abordar algo bastante interessante: a tomada de decisão.

No Jogo das Camisas Coloridas, a cada nova jogada, o jogador deve decidir se adiciona peças para si ou se retira peças do oponente. O jogo pode ser jogado por 2 a 3 jogadores e é composto por 3 tabuleiros de EVA com o formato de camisas de cores diferentes, sendo que de um lado há 16 marcações, 50 botões diversos (utilizados como marcadores) e 3 dados D6 (dado com 6 lados em que cada face são representados de 1 a 6 pontinhos). Os dados são coloridos de acordo com as cores das camisas. O jogador da vez rola todos os dados – mas somente os dados das cores das camisas que estiverem em jogo – e executa apenas uma das seguintes ações: coloca botões em sua camisa na quantidade de acordo com o valor tirado no dado da cor de sua camisa ou retira a quantidade de botões da camisa de um dos oponentes, de acordo com o valor tirado no dado da cor respectiva à camisa do oponente. Se não houver botões na quantidade exata, retira em quantidade menor. Após executar uma das ações, passa a vez para o jogador seguinte. O jogo termina quando um jogador, o vencedor, completar todas as marcações da sua camisa com botões (um botão para cada marcação).

Sendo assim, as crianças precisam antecipar as jogadas dos oponentes e pensar em suas jogadas de forma a equilibrar o jogo, ou seja, ao mesmo tempo em que precisam preencher a sua camisa com os botões, precisam estar atentas ao preenchimento das camisas dos oponentes e, se for preciso, devem priorizar a retirada de botões dessas camisas, postergando o preenchimento da sua, decisão essa que necessita de planejamento.

Este jogo permitiu que as crianças, em diferentes estágios de compreensão da quantificação, o jogassem, pois aquelas que ainda não efetuavam a contagem podiam ir se apropriando deste mecanismo a partir da relação biunívoca que realizavam quando relacionavam cada pontinho de uma das faces do dado com um botão e o posicionavam em sua camisa. Aquelas crianças que já efetuavam a contagem logo memorizavam as faces do dado e já conseguiam definir a quantidade de botões a serem preenchidos em suas camisas, apenas olhando para a face sorteada no dado.

O jogo foi bastante apreciado pelas crianças. Foram vários os níveis de estratégia utilizados pelos jogadores. Inicialmente foi jogado apenas com a regra de colocar botões nas camisas, e na sequência foi incorporada na regra que permitia a retirada de botões da camisa de um dos oponentes. Algumas crianças se preocupavam apenas em colocar botões em suas camisas; outras, a partir das intervenções e dos questionamentos da professora, já experimentavam antecipar jogadas e percebiam que, se não tirassem botões da camisa dos oponentes, poderiam perder o jogo, então optavam por fazer isso. Ainda assim, algumas

crianças retiravam botões dos colegas apenas por diversão, sem definir alguma estratégia específica.

Assim percebemos que as estratégias de jogo e as que permeiam a ação de jogar se modificam à medida que as interações e as intervenções acontecem e o pensamento das crianças é externalizado oralmente, gestualmente ou corporalmente, materialmente, conforme é discutido com os colegas e professoras, provocando assim o desenvolvimento das estratégias e das noções matemáticas.

Reflexões finais

Os jogos, segundo estudos (Azevedo, 2007; Grando, 2004; Kishimoto, 1994; Moura, 1996; Grillo, 2018), auxiliam as práticas docentes, por propiciar a aproximação com as noções, as habilidades e os conceitos das diferentes áreas de conhecimento – sobretudo, aqui, a Matemática, podendo assumir a maneira lúdica. Os desafios e as problematizações que estão presentes nos jogos convidam as crianças a realizar estratégias para a resolução de problemas, a elaborar hipóteses nas relações do jogo, assim como a organizar e comunicar suas ideias nos registros do jogo.

Os estudos sobre as atividades potencialmente lúdicas na Educação Infantil nos possibilitaram compreender que o lúdico surge da experiência significativa da pessoa, isto é, uma experiência que só pode ser vivenciada e, com isso, sentida por ela própria. Isto posto, o lúdico é algo subjetivo da pessoa, porque é uma experiência simbólico-emocional direta e singular (biocultural), que acarreta sentidos diante das mais diversas situações vividas em comportamentos lúdicos. Por este fator, o lúdico pode ser externamente observável somente por intermédio de indícios.

Com base nisso, consideramos que o lúdico é desafiador a ponto de nos arrebatado, de nos tocar e mobilizar, causando nosso envolvimento subjetivo (estado lúdico). E essa relação ou envolvimento subjetivo, em regra, realiza-se em diferentes tipos de comportamentos lúdicos, tais como: jogo; brincadeira; dança; rondas infantis; parlendas; ações com brinquedos – ioiô, pião, cama de gato etc.; pular muros; subir em árvores; fazer “guerrinhas” de bexigas de água ou frutas caídas; fazer “lutinhas”; pregar peças etc. (Grillo, 2021). Como nas atividades de jogo aqui descritas, Daniel se sentiu arrebatado pelo próprio jogo que criou e desejou repeti-lo várias vezes. No jogo das camisas as crianças experimentaram diferentes situações de jogo, envolveram-se ludicamente ao completar suas camisas ou retirar botões dos adversários.

Nas situações pedagógicas com jogos, apresentadas neste capítulo, vimos que a postura problematizadora da professora, ao mediar a interação entre as crianças ou entre a criança e as professoras, durante as situações de jogo, tornou-se essencial e serviu para a reflexão, qualificação, planejamento ou replanejamento do uso pedagógico dos jogos propostos. Por meio de problematizações foi possível instigar o uso dos conhecimentos das crianças, assim como a construção ou a elaboração de novos conhecimentos, por meio da mediação e interação que os momentos de jogos propiciaram, tornando possível o desenvolvimento do pensamento matemático.

Dessa forma, percebemos que o potencial dos jogos na Educação Infantil pode ser maximizado quando o trabalho é planejado e sistematizado. E assim evidenciamos a possibilidade de trabalhar os jogos com intencionalidade pedagógica, a fim de viabilizar a produção de conhecimentos com as crianças, de forma que isso seja significativo para elas.

Referências

- AZEVEDO, Priscila D. de. **Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente**. 2007. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.
- AZEVEDO, Priscila D. **O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BENVENISTE, Émile. Le jeu comme structure. **Deucalion (Philosophy Papers)**, n. 2, Paris: Editions of the Fountain Review, p. 161-167, 1947.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- EUVÉ, François. **Penser la création comme jeu**. Paris: Cerf, 2000.
- GOMES, Christianne L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.
- GRANDO, Regina Célia. O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática. 1995. 175f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Unicamp, Campinas, 1995.
- GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas na educação infantil: oralidade, leitura e escrita. *In*: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (org.). **Orquestrando a oralidade, a leitura e a escrita na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 51-68.

GRANDO, Regina Célia. Aprendizagem matemática na educação infantil. *In*: RODRIGUES, M. U.; ANDRADE, P. M. P. (orgs.). **Jogos e brincadeiras na educação infantil na perspectiva dos objetivos de aprendizagem da BNCC**. Barra de Bugres: UNEMAT, 2020. [E-book].

GRANDO, Regina Célia; MOREIRA, Kátia G. Como crianças tão pequenas, cuja maioria não sabe ler, nem escrever, podem resolver problemas de matemática? *In*: CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. (org.). **Matemática e educação infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 121-144.

GRILLO, Rogério de Melo. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. 2018. 355f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GRILLO, Rogério de Melo. As viradas lúdicas: das metáforas de jogo à ludicização. *In*: GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 345-374.

GRILLO, Rogério de Melo *et al.* Jogo, lúdico e resolução de problemas: conhecimento matemático em aulas de educação física. *In*: ALMEIDA, F. J. W.; ALMEIDA, M. T. P. (org.). **A educação física e a transdisciplinaridade: razões práticas**. Fortaleza: Instituto Nexos, 2020, p. 441-477.

GRILLO, Rogério de Melo; GRANDO, Regina Célia. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

GUSDORF, Georges. L'esprit des jeux. *In*: CAILLOIS, Roger (org.). **Jeux et sports**. Paris: Encyclopédie de la Pléiade, 1967, p. 1157-1180.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

LANNER DE MOURA, Anna Regina. **A medida e a criança pré-escolar**. 1995. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LOPES, Celi Aparecida E. O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil. 2003. 281f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LORENZATO, Sergio A. **Educação infantil e percepção matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

LUVISON, Cidinéia C.; GRANDO, Regina Célia. **Leitura e escrita nas aulas de matemática: jogos e gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOURA, Manoel O. de. **Controle da variação de quantidades: atividades de ensino**. São Paulo: FEUSP, 1996.

Sobre as autoras e o autor

Regina Célia Grando: Licenciada em Matemática pela UNICAMP (1990), Mestra (1995) e Doutora (2000) em Educação pela UNICAMP e Pós-doutora em Educação Matemática (2017) pela UNESP. Tem experiência na pesquisa e prática em Educação Matemática, com ênfase em Prática Pedagógica e Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas de investigação: formação de professores que ensinam matemática, desenvolvimento profissional docente, educação matemática e infância, jogo e resolução de problemas. Atualmente é Professora Titular do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino e docente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do GEPPROFEM- Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática e do ICEM - Grupo de estudos de Insubordinação Criativa em Educação Matemática. Sócia da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foi presidente nacional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM (2016-2019), foi coordenadora do GT 19 - Educação Matemática da ANPED (2011-2015) e Coordenadora da Câmara de Pesquisa do Centro de Educação - CED/UFSC (2020-2024). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2009-2011).

E-mail: regrando@yahoo.com.br

Angélica Anelise von Krichof Laurent: Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela Associação Catarinense de Ensino - ACE/SC (2005), graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC (2019), Especialização em Gestão de Processos Educativos pelo SENAC/MG (2015). Mestra em Educação Científica e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (2022). Tem experiência na área da Educação como professora na rede pública e privada. Integrante dos grupos de estudo e pesquisa: GEPPROFEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática/UFSC e ICEM - Insubordinações Criativas em Educação Matemática/UFSC.

E-mail: regrando@yahoo.com.br

Raquel Soares dos Santos: Mestra em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) na linha de Formação de Professores. Licenciada em Matemática (IFC-Campus Concórdia). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática (GEPPROFEM). Atualmente Docente de Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais e Oficina de Matemática pela rede Marista Escolas Sociais.

E-mail: regrando@yahoo.com.br

Rogério de Melo Grillo: Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPPROFEM. É membro da "The Association for the Study of Play (TASP)". Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE XADREZ ESCOLAR - CBXE. Tem 20 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: rogerio.grillo@muz.ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 26 dez. 2024

Aprovado em: 28 dez. 2024

Um olhar sobre os artefatos lúdicos da exposição “jogos e brinquedos do mundo”

Una mirada a los artefactos lúdicos de la exposición “juegos y juguetes del mundo”

A look at the playful artifacts from the “games and toys of the world” exhibition

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida¹

Resumo: Este artigo tem como proposta refletir sobre a cultura lúdica e o museu do brinquedo como território do brincar e da preservação do patrimônio lúdico material e imaterial, partindo do sentido universal, que perpassa a história da humanidade, ao sentido identitário que leva o ser humano a se sentir parte de um grupo, de uma comunidade. Conhecer e se reconhecer através das manifestações lúdicas nos aproxima, nos faz semelhantes, nos faz sentir parte de um tempo, de um lugar, daquele povo.

Palavras-chave: Cultura lúdica; Museu; Memória.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la cultura lúdica y el museo del juguete como territorio de juego y preservación del patrimonio lúdico material e inmaterial, partiendo del sentido universal, que permea la historia de la humanidad, hasta el sentido identitario que lleva a los seres humanos a sentirse parte de un grupo, de una comunidad. Conocernos y reconocernos a través de expresiones lúdicas nos acerca, nos hace similares, nos hace sentir parte de un tiempo, de un lugar, de esas personas.

Palabras clave: Cultura lúdica; Museo; Memoria.

Abstract: This article aims to reflect on the playful culture and the toy museum as a territory of play and the preservation of material and immaterial playful heritage, starting from the universal sense that permeates the history of humanity, to the sense of identity that leads human beings to feel part of a group, of a community. Knowing and recognizing ourselves through playful manifestations brings us closer, makes us similar, makes us feel part of a time, a place, of that people.

Keywords: Playful culture; Museum; Memory.

Introdução

Inseridos como lugares dedicados à produção, conservação, valorização e popularização do conhecimento, os museus vêm assumindo, cada vez mais, seu papel local de pertencimento em sociedade, como um espaço de interação, comunicação, exibição e mediação entre o conhecimento e a sociedade em geral. Se no passado a função do museu era somente a salvaguarda e pesquisas de seus objetos expositivos, hoje, observa-se uma crescente e importante mudança em relação à adoção de um enfoque mais dirigido ao protagonismo do visitante, na busca a imersão com ambiente museal propondo a liberdade de exercer suas habilidades e desenvolver competências críticas para lidar com as adversidades (Kollmann *et al.*, 2013).

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC)

Este artigo tem como proposta refletir sobre a cultura lúdica e o museu do brinquedo como território do brincar e da preservação do patrimônio lúdico material e imaterial, partindo do sentido universal, que perpassa a história da humanidade, ao sentido identitário que leva o ser humano a se sentir parte de um grupo, de uma comunidade. Conhecer e se reconhecer através das manifestações lúdicas nos aproxima, nos faz semelhantes, nos faz sentir parte de um tempo, de um lugar, daquele povo.

A memória, identificação e valorização da cultura lúdica brasileira apontaram traços das matrizes étnicas indígena, africana e branca e influenciada pela cultura universal. Fragmentos encontrados, aqui e ali, que nos proporcionam lembrar (quem viveu) e imaginar (quem não viveu), a riqueza do lúdico ainda que pautada na simplicidade das mais diferentes comunidades humanas (Almeida, 2021).

O lúdico é uma atividade humana que sempre esteve presente em todas as civilizações, sociedades e culturas, sendo a única manifestação que foi e é capaz de estimular a cognição, a sensibilidade, a afetividade e a emoção humana. O lúdico faz com que o indivíduo e em especial a criança sinta, conheça e absorva as estruturas mais antigas das experiências humanas. Neste sentido, o brincar permite maior contato com as fontes criadoras da poesia, dos sentidos, do mito, dos sonhos. O brincar faz com que a pessoa sinta o mundo com intimidade do seu ser e como o ser do mundo (Souza; Almeida, 2021).

A história cultural da humanidade acontece em uma velocidade muito rápida e dinâmica, tudo isso se deve a evolução da tecnologia e da informação, provocando mudanças econômicas, políticas e culturais, ao mesmo tempo que influencia, sobremaneira, as relações sociais (Muniz, 2014). Segundo Lévi-Strauss (1970, p. 89) citado por Almeida (2016).

O mundo globalizado transformou os ambientes físicos e culturais que moramos. Segundo Scheuerman (2010, p. 2) o mundo global é responsável pelas violentas mudanças que ocorrem no planeta, para ele as "experiências da humanidade de tempo e espaço (as quais) estão servindo para enfraquecer a importância de fronteiras locais, e mesmo nacionais, em diversas áreas do esforço humano".

Mesmo vivendo neste mundo global é urgente e fundamental reconstruir e manter nossa memória lúdica brasileira e regional. A memória lúdica do povo brasileiro deve muito a diferentes etnias como: a branca, a negra e em especial a indígena como nossa cultura autóctone. Reconhecer e identificar as origens dos jogos, dos brinquedos e brincadeiras trazidos para cá e identificar sua gênese torna-se bastante difícil, o lúdico sempre esteve presente em todas as culturas em diferentes períodos da história humana (Cascudo, 1956).

Sabemos que o fenômeno da cultura lúdica é “resultante de um processo social de longa duração e como tal representa as relações existentes em uma dada realidade” (Santos, 2012, p. 17). Os estudos realizados sobre o jogo, brinquedo e a brincadeira já vêm sendo feito de uma longa data.

O brincar tem estado sempre presente, em todas as épocas e culturas, sendo uma das principais coordenadas da vida humana. O jogo e o brinquedo e a sua relação com a nossa vida, são parte do nosso patrimônio lúdico e da nossa memória. A nossa forma de brincar estará intimamente ligada e influenciada pela cultura onde vivemos, por isso, que o brincar é uma expressão da nossa cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada cidade, cada local, cada comunidade constrói sua própria cultura. A cultura lúdica é um patrimônio cultural de todos e gerada pelo brincar próprio de cada comunidade que possibilita o surgimento da cultura lúdica local.

O ser humano sempre brincou, brinca e sempre irá brincar, mas a intensidade e a qualidade desse ato lúdico vão depender do contexto em que elas vivem e de outros fatores que o influenciam. No ato de brincar, ocorre um processo de troca, divisão, oposição e mediação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, e permitindo novas conquistas individuais e coletivas. Verificamos que o brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo, de conhecimento.

O museu e o brincar pelo olhar dos artefatos lúdicos

No cenário atual observa-se um movimento crescente de pensar o jogo e/ou brinquedo, entre outras manifestações culturais geradas pela comunidade, como patrimônio material e imaterial da humanidade e como artefato museológico. Funari e Carvalho (2005) descrevem a ideia que patrimônio etimologicamente advém de conceitos da herança paterna, ou seja, da derivação do latim *patrimonium*, tecendo a relação entre objetos herdados e pai ou antepassados ou até de gerações anteriores.

Já no âmbito museológico, essa concepção introduz a relação de integração entre o museu e os aspectos de vida, abrindo oportunidade para expor as atividades criadas por pessoas comuns em ações cotidianas, como a curadoria da exposição de jogos e brinquedos do mundo do museu do brinquedo de Fortaleza. Composta por uma coleção particular aberta ao público com jogos e brinquedos diversos, com intuito de propor ações de interesse social, experimental e lúdico, o que corrobora com Padiglione (2013), destaca que a ação dos museus vai muito mais além da concepção histórica centrada na cultura material, mas além de um espaço que conserva,

expõe, comunica, preserva e contribui para um conjunto de valores em históricos, artísticos, científicos e técnico.

Nesse sentido, ao se pensar na exposição jogos e brinquedos do mundo sobre a luz da escolha dos objetos lúdicos que iriam contemplar esse momento único, passamos a refletir sobre qual jogo e/ou brinquedo estariam expostos com a intenção de aguçar as memórias e sensações do ato de brincar no museu através desses artefatos, optamos pelos jogos e brinquedos populares e tradicionais, os quais estavam inseridos nas culturas negra, indígena, quilombola e branca, tendo em cada artefato lúdico exposto o poder de conservar e resgatar elementos da cultura de um povo.

O que se reitera nos estudos de Maurice Halbwachs (2012), quando discorre que para despertar uma lembrança envolvida durante um acontecimento se faz necessário um resgate ao passado, revivendo uma situação, trazendo-a ao presente e sendo possível levá-la ao futuro. O autor destaca que essas lembranças sejam pessoais ou coletivas são expressas através de lembranças da infância, da escola, de festas familiares, viagens, presentes etc. ou seja, o ser social para manter suas memórias vivas se condiciona atrelado a inúmeras coisas, como mapas, histórias, culturas, brinquedos dentre outros.

Partindo dessa compreensão proposta por Halbwachs (2012), ao visitamos o museu do brinquedo de Fortaleza e sua exposição itinerante, nos deparamos não apenas com peças expositivas, mas com momentos que envolveram fatos marcantes na infância, resgatando lembranças a partir desse reencontro entre humano e o artefato. Isto é para Mefano (2005), a relação que o jogo e/ou brinquedo exercem sobre o indivíduo está intrinsecamente e extrinsecamente ligada ao passado no tempo presente, e os jogos e brinquedos populares e tradicionais, entendidos como patrimônio cultural tem o poder de ligar, relacionar e perpetuar esses elementos nos mais variados tempos históricos.

Desta forma, a exposição de jogos e brinquedos do mundo através de seus artefatos lúdicos, exposto no ambiente museal, fortalece que o brincar é uma atividade essencial humana, é o principal modo de expressão da criança. Portanto, com o brincar a criança desenvolve diversos sentidos cognitivos, como imaginação, criatividade, personalidade e sua própria autonomia, entre outros.

Com as bases teóricas já postas, o diálogo com abordagens educativas de jogos brinquedos em museus destinados a eles podem articular informações, significados e valores que despertam o ato lúdico através de situações brincantes e criação de repertório possibilitando o desenvolvimento da criança em vários sentidos. Para os adultos, essa mediação museal na

relação humano-não humano, do sujeito com o jogo e /ou brinquedo, propõe experiências afetivas e de partilha de memórias que perpetuam costumes e tradições, a noção de patrimônio cultural.

O fato é que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem simular a realidade, a partir dessa simulação cria-se um contexto de aprendizagem, para então tornarem-se experiências educativas. Essa é a ideia geral por trás da *game-based learning*, tida como um tipo de metodologia ativa (Mann *et al.*, 2002), pensada, em suas primeiras aplicações, para ensinar jovens.

As experiências simuladas através de jogos são interessantes por promover a interação entre pessoas e proporcionar experiências em um ambiente capaz de ser seguro e democratizado. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras estão ligados a cultura e se tornam referências conhecidas por estudantes em que podem relacionar os jogos a suas histórias de vida.

Os jogos afetam a história presente, seja através da economia, da cultura, das formas de relação em universos virtuais coletivos, compartilhados ou individuais, como manifestação cultural, que geram uma série de referências que são significativas a participantes. Muitas tentativas de extrapolar essa cultura dos jogos para a educação foram realizadas ao longo dos anos, assim como vários estudos sobre o fenômeno, que acabam por ultrapassar a aplicação dos jogos para algo mais, que dialoga com a interdisciplinaridade, o *design* de jogos, objetivos educacionais e teorias do desenvolvimento se constituindo como objeto de pesquisa (Almeida, 2016).

Para Canclini (2006) citado por Almeida (2016) a cultura lúdica é uma cultura híbrida uma recriação criativa da cultura de diferentes adultos, de várias localidades e tempos, expressa pela criança, ou também, por jovens e adultos. Essa cultura híbrida se relaciona e interage com a CULTURA DO EFÊMERO onde culturas, sociedades, instituições, grupos e indivíduos contemporâneos caracterizam-se pela possibilidade da abertura. Entretanto, grande parte desta abertura é definida pelo mercado de consumo.

Já para Burke (2006) citado por Almeida (2016) a cultura lúdica pode estar se hibridando, pois o hibridismo seria o resultado de encontros múltiplos e contínuos, requerendo que encontros sucessivos, adicionando novos elementos à mistura ou reforçando os antigos elementos, visto que nenhuma cultura é uma ilha isolada nessa atual conjuntura.

Podemos dizer que a cultura lúdica é uma cultura mestiça. De acordo com Abdala Junior (2002) citado por Almeida (2016), toda cultura é mestiça. Contudo, ele ainda salienta que o

diferencial que hoje se verifica ao comparar as configurações históricas do passado com as da atualidade decorre da intensificação dos contatos humanos. A intensificação dos contatos culturais da atualidade permite que vários sistemas culturais se interpenetrem e se cruzam, matizando sua cultura lúdica híbrida.

Os jogos e brinquedos tradicionais e populares são elementos presentes na cultura, no que diz respeito aos aspetos socioculturais de uma população ou comunidade, integrando-as em momentos festivos e aprimorando no desenvolvimento de habilidades para a prática de atividades cotidianas. O jogo é uma manifestação cultural próxima da religião e é importante no equilíbrio da sociedade. A cultura lúdica é produzida pelos sujeitos que participam dela mesma, produto de interação social. Concluímos que nós aprendemos a **BRINCAR** (Almeida; Sousa, 2022b).

Museu do brinquedo de Fortaleza

Museu do Brinquedo de Fortaleza é classificado como um museu itinerante, constitui seu acervo através de aquisição e/ou doação de jogos e brinquedos de vários lugares nacionais e internacionais, que traz consigo um intercâmbio de objetos reais que remetem a lembranças, histórias, culturas de variados tempos e sociedades, enfatizando o espaço de conhecer, reconhecer, relembrar e reviver o mundo criativo do jogo, do brinquedo e da brincadeira preenchendo espaços de memórias e abrindo sítios para manifestações e interações do ato de brincar em adultos e crianças.

Além disso, o museu tem como proposta apresentar e oferecer um espaço de produção cultural e artística na perspectiva da cultura lúdica. O tripé museu-escola-brincar é uma possibilidade educativa e de aprendizagem. Utilizando o museu como um espaço educativo, formativo e de aprendizagem. O objetivo do museu do brinquedo é: preservar, divulgar, produzir, sistematizar e analisar o conhecimento transdisciplinar do patrimônio cultural lúdico da humanidade, e ainda gerando uma reflexão crítica sobre a diversidade sociocultural (Almeida; Lima; Neto, 2022a).

E museus são espaços de memória; de história; de descobertas sobre o mundo e sobre nosso papel nesse mundo. O museu não é um lugar de ensinar cultura, mas, sim, lugar de cultura. Para nós o **BRINCAR** é uma herança cultural que pertence a **TODOS**, além disso, o espaço do museu assume um caráter múltiplo, pois permite guardar, olhar e também **BRINCAR**.

Nesse sentido, a exposição jogos e brinquedos do mundo, traz como referência, lembranças diversas da infância, desperta a imaginação dos visitantes, conserva objetos e ideias e apresenta uma conotação espacial de realidade e vivência em outros tempos e espaços com intuito de preservar as próprias memórias afetivas da infância de seu colecionador, idealizador e curador o Dr. Marcos Teodorico, bem como o desejo de preservar a infância e outros jogos e brinquedos personagens humanos e compartilhá-los com o mundo.

Portanto, o museu do brinquedo de Fortaleza, através da montagem e curadoria da exposição jogos e brinquedos do mundo, possibilitou aos visitantes a oportunidade de vivenciar jogos e brinquedos populares e tradicionais, os quais fazem parte da cultura de diversos povos do mundo, com a proposta de conservar e resgatar elementos do ato de brincar em cada contexto explorado durante a mediação com a comunidade.

Os museus são espaços de reprodução de conhecimento em diversas áreas do conhecimento, pela sua história, temática, organização, mediação e objetos de exposição com base plural e diversificada, mantendo uma relação viva e dinâmica com a sociedade, portanto a nova definição de museu conforme a *International council of museums* BRASIL - ICOM, (2022).

Política nacional de museus

O Ministério da Cultura, compreendendo que toda e qualquer política pública somente se consolida quando apropriada pela sociedade, consolida juntamente com o Governo Federal a criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), órgão responsável pela gestão da Política Nacional de Museus. O caráter abrangente e democrático de sua estrutura visa a torná-lo um instrumento legítimo de desenvolvimento do setor museológico brasileiro. A dimensão criativa do museu reside nas trocas afetivas, no despertar da sensibilidade, nas intuições e memórias que pulsam, na atualidade da imaginação sonhadora, na espontaneidade das relações.

Criar é construir a memória, e, ao com ela trabalharem, os museus operam como quem edita, corta, recorta, cola, mistura, oculta, revela, enfatiza e esquece. O trabalho com a memória implica o reconhecimento do seu caráter seletivo, eletivo e, portanto, político. Criar é dar sentido à existência, é perceber-se parte do processo. O importante na experiência do museu é ‘estar em relação’ e, nesse sentido, é fundamental imaginar outras coisas que não os saberes instituídos, aceitando a potência como fonte de novos saberes.

O Museu do Brinquedo de Fortaleza é caracterizado com um museu itinerante, com coleção própria surgiu de uma iniciativa de compras e doação de jogos e brinquedos pertencentes ao Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, no ano de 2000, onde iniciou sua coleção pelo mundo por meio de doações, adquirindo um total de 10.000 jogos e brinquedos atualmente o acervo encontra-se sobre a tutela temporária do Instituto Nexos.

Desta maneira, podemos no museu arquivar, classificar, selecionar e compor um acervo de jogos, brinquedos, brincadeiras e materiais lúdicos de diferentes lugares do mundo e introduzi-los convenientemente em exposições permanentes e temporárias em diferentes espaços educativos, culturais e de lazer, permitindo assim, que as nossas crianças, jovens, adultos e idosos tenham acesso às diferentes manifestações da cultura lúdica.

Memória, identificação e valorização da cultura lúdica

A evolução tecnológica construída pelo ser humano, especialmente nos últimos 50 anos, permitiu o estabelecimento da comunicação e inter-relação entre pessoas e povos em tempo real, transformando o paradigma e a concepção do espaço-tempo até então conhecidos. A informática e a televisão via satélite fazem chegar as notícias em tempo real, e, entretanto, não chegam apenas elas, mas também somos apresentados, com a mesma rapidez, à estrutura montada pelo consumo através de produtos, serviços, bens e “cultura”.

Se por um lado a possibilidade das trocas, não apenas econômicas, mas também culturais e sociais, facilitam a integração e a compreensão da diversidade, por outro pode levar a um processo de alienação. Quando um povo, seguro de seus valores e tradições, entra em contato com outro, também consciente do que lhe é próprio e conhecedor de sua própria fortaleza, o resultado pode ser uma mútua aprendizagem. O outro não ameaça e sim enriquece o próprio conhecimento, permitindo que a convivência amadureça o conviver-respeitando, nascendo, desta forma, um novo diferenciar.

Porém, quando um povo é desconhecedor de sua própria cultura e tradições, comportando-se distante dos valores das gerações anteriores e mantendo-se desinteressado de tudo que significa seu passado, ao entrar em contato com um universo cultural qualquer, poderá estar adentrando em um mundo no qual “absorver” a cultura do outro se torna natural, e algo que foi trazido por via especialmente midiática, se transforma em uma equivocada “verdade”.

Neste sentido, segundo Almeida e Siebra (2018) encontramos na educação patrimonial uma forma de trabalhar alguns aspectos relevantes do processo de construção da identidade

desta população; ao identificar os traços identitários e os valores da cultura ancestral, poder fomentar as manifestações culturais baseadas na verdadeira história de um povo e empoderar, crítica e dialogicamente uma população.

Ao falarmos em Patrimônio Cultural de acordo com Siebra, Almeida e Batista (2016), tem-se a ideia de uma herança de nossos antepassados, estando intimamente ligado à memória e à lembrança daquilo que fez parte das gerações anteriores. Assim, é através dessa memória cultural que é produzida a identidade cultural de um povo. Com isso pode-se inferir que o patrimônio é herança e traz consigo as manifestações humanas ao longo do tempo.

Exposição jogos e brinquedos do mundo

A montagem de um material de trabalho para a atuação do curador, ela busca em suas narrativas teóricas transparecer o caráter fundador e desenvolvidor de histórias, em que um determinado momento de sua trajetória esteve disposto a acumular, analisar e catalogar objetos trazendo em si informações relevantes e apropriadas ao contexto com intuito de apropriar-se de um repertório e instituir o que deveria estar de acordo com suas diretrizes.

O termo curadoria vem da palavra latina *curare*. Já teve sua denominação ligada a cuidar de casas de banho na Roma dos padres de cuidava de almas, nos tempos medievais, porém já no século XVIII, ganhou o sentido de cuidar de coleções de artes e artefatos o que para Obrist (2014), a curadoria é um meio de comunicação em massa e um ritual. O curador monta a exposição para que ela se torne uma experiência extraordinária, e não apenas ilustrações e organização de espaços, mas um capacitador de todo o processo Obrist (2014).

Entretanto, a instituição museu, que não necessita de ser um lugar fixo, é dotada de cultura. Os brinquedos e jogos são culturais. Um museu de jogos e brinquedos recorda um espaço mágico, onde a cultura apresenta-se materializada e visibilizada. Não que em outros museus isso não concorra com outros artefatos, mas nessa vivência reportada a esse trabalho, vivenciamos momentos em que aparentou nas expressões formuladas pelos visitantes de crianças a idosos que os artefatos lúdicos da exposição se refletiram numa total imersão do ato de brincar trazendo à tona memórias de infância para alguns e o brincar no presente para outros, traçando um paralelo entre passado, presente e futuro.

Logo, a proposta curatorial da exposição: jogos e brinquedos do mundo do museu do brinquedo de Fortaleza, propôs o desafio de ordenar objetos de caráter lúdico onde a preocupação sempre foi a diversidade cultural dos objetos dispostos e ordenados visando

promover nos visitantes uma experiência onde se sentissem contemplados pela proposta valorizando suas particularidades, sua história, suas memórias numa de relação de troca de saberes e entre saberes.

A exposição de jogos e brinquedos do mundo do museu do brinquedo de Fortaleza foi inaugurada em outubro de 2022 e concluída em novembro de 2023. Até a presente data contabilizamos um total em média de mais de 3.500 visitantes dos mais diversos lugares do Brasil e do Exterior. A exposição foi organizada com o seguinte ordenamento de montagem e visitação onde o público vivenciou, jogos indígenas, jogos africanos, jogos quilombolas, bonecos e bonecas de doação de várias partes do mundo, fotografias, livros, revista e a construção de uma parede das emoções, na qual os visitantes puderam deixar em exposição, suas expressões e sentimentos do ato de brincar.

A exposição foi estruturada nas seguintes estações conforme observamos no quadro abaixo.

Quadro 1: estruturação dos artefatos lúdicos nas estações

ESTRUTURAÇÃO DOS ARTEFATOS LÚDICOS NAS ESTAÇÕES	
ESTAÇÃO	CONTEUDO LÚDICOS DA ESTAÇÃO
Estação 1 (E1)	Ao adentrar a sala de exposição o visitante irá se deparar com estruturas impressas em policloreto de vinila (PVC), de duas matrioska também conhecidas de “bonecas russa”, as bonecas matrioska são caracterizadas por possuírem diversos tamanhos que são colocados uma dentro das outras. Conforme a cultura russa, as <i>matrioskas</i> simbolizam a ideia de maternidade, fertilidade, amor e amizade, onde os visitantes usufruíram de fotografias com seus rostos e corpo das bonecas.
Estação (E2)	Foram dispostos um quadro de jogos infantis do pintor Pieter Bruegel, o velho, na qual ele mostra a importância de ter sido um pintor de miniaturas, ao agregar em uma única tela mais de 230 figuras humanas, retratando o cotidiano dessas pessoas onde ele apresenta crianças miniaturizando adultos transformando-os em crianças, fato comum na iconografia medieval. As crianças variam de bebês a adolescentes. O artista representa um grande número de jogos e atividades lúdicas (em torno de 83) do século XVI, sendo muitos deles identificáveis e ainda usados até os dias de hoje, como as seguintes brincadeiras: pernas de pau, roda, pular corda, rodar aros, cavalo de pau, cata-vento, cabra-cega, pular carniça, soprar bexiga, esconde-esconde, jogar castelo, andar de cadeirinha, boneca, pião, cavalinho, boca de forno, bolhas de sabão, cabo de guerra, e outros tantos mais, ao lado desse quadro encontramos também uma referência de jogos de matrizes

	africanas Os jogos africanos retratam ludicamente atividades naturais das tribos, como o plantio e a colheita, a caça e a pesca; exigindo raciocínio e estratégia. Em alguns países africanos, os jogos de estratégia são muito ligados à tradição e as táticas de jogo são passadas de geração em geração, guardadas como “segredos de família”. Dando continuidade a (E2), encontramos informações curatoriais do prof^o Dr. Marcos Teodorico de Pinheiro de Almeida , um pouco de sua história acadêmica e como tudo começou na salvaguarda desse material do museu do brinquedo de Fortaleza, junto a esse memorial os visitantes irão se deparar com uma mini exposição em formato de álbum fotográfico da jornalista Emanuela Franco, denominada de Dolls, caracterizada pela metodologia de fotojornalismo onde registra um total de trinta e seis (36) fotos de bonecas do acervo da Sra. Francisca das Chagas Quesado, que aos 87 anos, conserva bonecas devido ao seu interesse em pela brincadeira infantil. Essas bonecas possuem um grande referencial de vida a Sra. Francisca por ter crescido em uma família humilde do interior do Ceará e construía suas bonecas com sabugos de milho. Quando adulta ganhou sua primeira boneca aos 30 anos de idade e depois disso, ela mesma confecciona suas próprias bonecas. As imagens deste álbum estão em impressas em retro, exibidas no álbum de fotos da editora Galison de New York.
Estação 3 (E3)	Os visitantes irão encontrar mais uma obra da Emanuela Franco, a obra denominada Let's Play, mais uma proposta de fotojornalismo que traz em sua proposta o objetivo de registrar imagens do ato de brincar das crianças nas ruas do Brasil, tais como: pega-pega, sete pecados, esconde-esconde, dentre outras. Todo artefato possui características técnicas de captura de imagens em composição fotográfica diagonal e fotos em preto e branco. Além de estações em vitrines compostas de coleção de carros, bonecas, bonecos e jogos em madeira, vidro, além de teatros de fantoches em madeira para brincadeiras lúdicas da coleção do Dr. Marcos Teodorico.
Estação 4 (E4)	Denominada de corredor central , encontramos dispostos mais de 200 artefatos lúdicos que vão desde brinquedos tais como: carros e aviões confeccionados em plástico, madeira e metal, roda gigante em madeira, petecas, piões em madeira, animais em madeira, bonecos equilibristas, bate bate em madeira, maracas, bilboquê, tambores, apitos, arco e flechas, bolinha de gude, zunidor, bonecas de pano, bonecas em palha etc., na disposição de jogos de tabuleiro em madeira podemos citar aqui alguns deles, tais como: Futebol, Dama, Gamão, Mancala, Sudoku, Prumo, Polaris, Tsoro, Trilha, Rex, Queops, Yoté, Ruma, dentre outros.

Estação 5 (E5)	O visitante entrará numa imersão dos jogos de raciocínio lógico, e quebras cabeças dos mais variados possíveis, oriundos de materiais e culturas do mundo todo, podemos aqui citar alguns deles tais como: mutoreri, inversão, arrumadinho, cubos mágicos, desafios em madeira e cordas, encaixes, jogos em madeira, metal, plástico adquiridos por meio de termos de doação e/ou doação voluntária por pessoas e empresas do mundo inteiro.
Estação 6 (E6):	É composta de uma coleção de pipas quadradas e triangulares, além de uma coleção de ursos de pelúcia e brinquedos que possuem grande significado ao curador da exposição por se tratar de objetos lúdicos da infância dele e de suas filhas que foram guardados e expostos aos mais variados públicos. A exposição “Jogos e Brinquedos do Mundo” (Figura 1), exposta pelo Museu o Brinquedo de Fortaleza, traz consigo não só artefatos lúdicos, mas memórias, afetos, alegrias, tristezas, superação, mas também em si ela pode expressar por meios de narrativas propostas pelo curador e sua equipe, desde a seleção, montagem, exposição e mediação um sentimento de pertencimento do museu e seus artefatos lúdicos, o que corrobora com Carneiro e Dodge (2007), quando discorre que os jogos, as brincadeiras não se originam somente entre as crianças, mas também entre os adultos, que utilizavam como ritos e como produtos de simbologia. Seja pelo corpo, ou através de objetos como os brinquedos, são expressos pelo brincar a possibilidade da expressão cultural, favorecendo o imaginário e desenvolvendo possibilidades e definições aos objetos, jogos e brincadeiras (Queiroz, Maciel e Branco, 2006).

Fonte: Autor.

Nas exposições existentes em um museu do brinquedo podemos construir propostas de organização de mostras com diferentes temáticas: Jogos e brinquedos indígenas; Jogos e brinquedos africanos; Icnografia lúdica; Brinquedos e brincadeiras populares regionais: identidade e memória; Jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais; *Board games*; *Gamificação*. Devemos estimular a implantação de museus do brinquedo onde seja possível realizar estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras de diferentes países e culturas, e que sirva como um ambiente formativo, de resgate, de identidade, preservação, manutenção e memória da cultura lúdica.

Considerações finais

Com a curadoria da exposição buscou-se não somente expor objetos lúdicos, mas proteger, salvaguardar, esses materiais culturais para que não desapareça de nossa história. Os museus surgem em nossa sociedade não somente para guardar acervos, mas para conservá-lo, preservá-los de modo seguro com intuito de devolver e relembrar as origens, as pessoas que não vivenciam mais em seu cotidiano as tradições.

Resguardar os jogos e brinquedos herdados das gerações passadas, e os construídos no presente possibilita manter um ciclo de memória e conhecimento para as gerações futuras. A chegada desse modelo de exposição fixa ou itinerante aos museus além de ter modificado sua função primária de objeto não estático e funcional na ação de brincar, para objeto estático e funcional de modo não manipulável, o tornou uma declaração histórica, cultural e artística.

No museu do brinquedo falamos todas as línguas, mas cada uma tem o seu próprio significado, sua originalidade. Nunca podemos esquecer que o jogo, o brinquedo e a brincadeira trazem consigo vários elementos importantes: vida, esperança, reconstrução e sonho. O museu do brinquedo é um espaço de reconstrução da memória, identificação e valorização da cultura lúdica, possibilita reencontro e recriação de nexos com a nossa infância, além de proporcionar mergulhar no brincar e redescobrir quem somos por intermédio das nossas falas lúdicas e do nosso imaginário infantil.

Em síntese, além de proporcionar prazer e diversão, no museu o brincar infantil pode representar um desafio, estimular a inteligência, ensinar a conviver como um ser social e promover o pensamento reflexivo e transformador. A cultura lúdica sempre foi e sempre será um elemento fundamental para a formação humana, em especial, na vida da criança. Cada situação lúdica vivida por nós: é única, a inspiração é singular e não pode ser repetida. Assim acontece com o brincar infantil, um momento lúdico que jamais se repete.

Neste sentido, o Museu do Brinquedo de Fortaleza é um ambiente que protege, restaura, compartilha e replica o patrimônio lúdico. Concluimos assim que devem ser preservados os patrimônios de grande significado para a coletividade e que refletem suas práticas culturais. Para isso, é necessário que a coletividade se comprometa com a preservação de seus patrimônios, valorizando suas tradições, saberes e práticas, em vez de subjugar-se a valores das classes dominantes. A cultura lúdica é feita com a implicação dos sujeitos e a tomada de posturas ativas e cidadãs.

Referências

- ALMEIDA, M. T. P.; LIMA, L. C. M.; NETO, F. H. A. Jogos e brinquedos: um breve relato histórico. *In: ALMEIDA, M. T. P.; LIMA, L. C. M. (org.). Next Level: o brincar e o lúdico*. Fortaleza: Instituto Nexos, 2022a, p. 132-149.
- ALMEIDA, M. T. P.; SOUSA, A. V. A cultura indígena e a sua visibilidade na educação física escola. *In: GRILLO, R. M.; SCAGLIA, A. J.; CARNEIRO, K. T. Em defesa do jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos*. Curitiba: Appris, 2022b, p. 439-469.
- ALMEIDA, M. T. P. O Museu do brinquedo: território do brincar e da preservação do patrimônio lúdico material e imaterial. *In: SAKAMOTO, C. K.; CAMPOS, M. C. M. (org.). Brincar, cuidar e educar*. São Paulo: Gênio Criador, 2021, v.1, p. 63-97.
- ALMEIDA, M. T. P.; SIEBRA, L. M. G. Museu do brinquedo: memória, identificação e valorização da cultura lúdica infantil. *In: SOARES, C. F.; SIEBRA, L. M. G.; ALMEIDA, M. T. P.; BATISTA, V. L. (org.). Escola: lugar de brincadeira, cultura e diversidade*. Fortaleza: IMPRECE, 2018, p. 53-74.
- ALMEIDA, M. T. P. Jogos autóctones e tradicionais: patrimônio cultural da humanidade. *In: NEPOMUCEMO, C. M.; BEZERRA, T. S. A. M.; ZAPAROLI, W. G. (org.). 8º Fórum internacional de pedagogia: educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania*. Imperatriz: Ethos, 2016, p. 1631-1658.
- CASCUDO, L. C. **Antologia do folclore brasileiro**. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins, 1956.
- FUNARI, P. P.; CARVALHO, A. V. O patrimônio em uma perspectiva crítica: o caso do Quilombo dos Palmares. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 33-47, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41416/21732>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice. 2012.
- ICOM Brasil. **Nova definição de museu**. São Paulo: ICOM Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2756>. São Paulo: ICOM Brasil. Acesso em: 16 dez. 2023.
- KOLLMANN, E. K.; REICH C.; BELL, L.; GOSS, J. Tackling tough topics: using socio-scientific issues to help museum visitors participate in democratic dialogue and increase their understanding of current science and technology, **Journal of Museum Education** v. 38, n. 2, p.174-186, 2013.
- MANN, B. D.; EIDELSON, B. M.; FUKUCHI, S. G.; NISSMAN, S. A.; ROBERTSON, S.; JARDINES, L. The development of an interactive game-based tool for learning surgical management algorithms via computer. **The American Journal of Surgery**, v. 183, n. 3, p. 305-308, out. 2002.
- MEFANO, L. **O design de brinquedo no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens**. 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.
- MUNIZ, A. W. B. **Patrimônio cultural imaterial: tesouros vivos do estado do Ceará**. 2014, 87f. Monografia (Especialização em Gestão Cultural) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Olinda, 2014.
- OBRIST, H. U. **Caminhos da curadoria**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2014.

PADIGLIONE, V. O corpo maravilhoso do brigante italiano: quando sensibilidades artísticas encarnam fantasias populares. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 26, p. 107-120, jan.-jun. 2013.

SANTOS, G. F. L. **Jogos tradicionais e a educação física**. Londrina: EDUEL, 2012.

SCHEUERMAN, W. **Globalization**. In: STANFORD Encyclopedia of Philosophy. 2010, p.1-22.

SIEBRA, L. M. G.; ALMEIDA, M. T. P.; BATISTA, V. L. (org.). **Sertão cultural**: memória, identificação e valorização da cultura sertaneja. Assis: Gráfica & Editora Triunfal, 2016.

SOUZA, A. V.; ALMEIDA, M. T. P. Experiências interculturais com jogos e brincadeiras na prática pedagógica de professores e professoras indígenas. In: ALMEIDA, M. T. P (org.). **O Game em jogo**: diálogos e reflexões sobre a ludicidade do jogar na era digital. Fortaleza: Instituto Nexos, 2021. p. 30-43.

Sobre o autor

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida: Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Doutor pela Universidade de Barcelona (UB). Mestre em Educação da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade de Barcelona (UB). Graduado em Educação Física. Coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA), Coordenador do Laboratório de Brinquedos e Jogos (LABRINJO) e Coordenador da Unidade Móvel Brincarmóvel da Universidade Federal do Ceará. Colaborador pesquisador do Instituto Nexos. Coordenador e Curador do Museu do Brinquedo de Fortaleza.
E-mail: mtpa@ufc.br

Recebido em: 18 jan. 2025

Aprovado em: 18 jan. 2025

Infâncias e decolonialidade na educação física infantil latino-americana

Childhood and decoloniality in Latin American physical education for children

Infancias y decolonialidade em la educación física infantil latinoamericana

Lucas Barbosa Resende¹

Suelen Gonçalves de Oliveira Cortes²

Diane Rodrigues Amado Resende³

Arnaldo Sifuentes Leitão⁴

Resumo: O artigo reflete sobre a Educação Física na Educação Infantil, analisando possibilidades e limitações do componente curricular no contexto latino-americano, com foco em Brasil, Chile e Argentina. Baseado nas experiências do curso de extensão "Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos", realizado por universidades e docentes da região, o texto discute a valorização dos saberes do sul global e da América do Sul. Conclui-se que, sob uma perspectiva decolonial, o currículo na Educação Infantil pode promover saberes locais, culturas e identidades latino-americanas, reafirmando formas de ser e estar no mundo próprias do território de "las venas abiertas".

Palavras-chave: Educação física infantil; América Latina; Decolonialidade.

Abstract: The article reflects on Physical Education in Early Childhood Education, analyzing possibilities and limitations of the curricular component in the Latin American context, focusing on Brazil, Chile, and Argentina. Based on the experiences from the extension course "Physical Education in Latin-American Pedagogical Contexts," conducted by universities and educators in the region, the text discusses the valorization of knowledge from the Global South and South America. It concludes that, from a decolonial perspective, the Early Childhood Education curriculum can promote local knowledge, cultures, and Latin American identities, reaffirming ways of being rooted in the territory of "las venas abiertas".

Keywords: Early childhood physical education; Latin America; Decoloniality.

Resumen: El artículo reflexiona sobre la Educación Física en la Educación Infantil, analizando posibilidades y limitaciones del componente curricular en el contexto latinoamericano, con enfoque en Brasil, Chile y Argentina. Basado en las experiencias del curso de extensión "Educación Física en Contextos Pedagógicos Latinoamericanos," realizado por universidades y docentes de la región, el texto discute la valorización de los saberes del sur global y de América del Sur. Se concluye que, desde una perspectiva decolonial, el currículo en la Educación Infantil puede promover saberes locales, culturas e identidades latinoamericanas, reafirmando formas de ser propias del territorio de "las venas abiertas."

Palabras clave: Educación física infantil; América Latina; Decolonialidad.

¹ Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG

² Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

³ Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG

⁴ Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Muzambinho

Introdução

Como são produzidos os conhecimentos sobre a infância na América Latina? Qual o papel do sujeito e do corpo nesse processo de construção? Essas perguntas permeiam uma questão central deste nosso estudo: as condições históricas, políticas e culturais que moldam as epistemologias sobre a infância e sua relação com o corpo, do ponto de vista da produção de conhecimento da Educação Física. Em territórios historicamente colonizados, como os países latino-americanos, é urgente considerar que essas epistemologias estão marcadas por uma colonialidade persistente que marginaliza saberes locais e subjuga identidades corporais. Eduardo Galeano (1971), em "Las venas abiertas de América Latina", demonstra como a exploração colonial, através de uma economia política global, moldou os modos de ser e de saber nos territórios colonizados. Essa herança epistemicida continua a silenciar as narrativas das infâncias e suas práticas culturais, cada vez mais potencializadas pelas redes de conexões e desconexões midiáticas.

Diante disso, é necessário reposicionar o olhar para as "infâncias vivas" (Merleau-Ponty, 1999), reconhecendo-as como formas dinâmicas de relação com o mundo, corporificadas e situadas. Deleuze e Guattari (1995) destacam que, desde a modernidade, os agenciamentos dos regimes de signos presentes na produção de conhecimento mobilizam variáveis pragmáticas próprias, que incidem como mecanismos de poder nas práticas sociais. Esses agenciamentos, muitas vezes, restringem a compreensão da infância a categorizações universais, ignorando as diferenças locais e culturais. No entanto, compreender a infância como um campo de diferenças permite uma mudança de perspectivas e resistências das práticas corporais de movimento (Pagni, 2010), inscritas em contextos culturais diversos, como potencialidades de criação de novos modos de viver juntos e de vida comum. Essa perspectiva resiste à homogeneização de epistemologias impostas pelos centros de poder global e propõe uma valorização da pluralidade de saberes.

De acordo com Quijano (2005), essa colonialidade do poder é marcada por mecanismos de dominação global que articulam classificações étnico-raciais e divisões de trabalho em uma estrutura hierárquica e interdependente, bem como o controle do conhecimento e produção de subjetividades. As identidades históricas formadas a partir dessa matriz colonial não apenas redefiniram as relações sociais, mas também sustentaram a construção de epistemologias centradas no eurocentrismo. No caso da América Latina, essas dinâmicas continuam a

influenciar profundamente os processos educativos, incluindo o campo da Educação Infantil e da Educação Física.

No campo da Educação Física, Almeida e Eusse (2024), identificaram um aumento do discurso sobre a decoloniedade da Educação Física desde a afirmação dos movimentos críticos renovadores no campo, como forma de fundar uma outra epistemologia comprometida com a justiça social, ecologia e bem comum. Em Rocha, Almeida e Doña (2021) os autores apontam que a abordagem predominante da Educação Física na América Latina negava os modos de produção de conhecimento locais, reduzindo o corpo a um instrumento de preparação funcional ou idealizado, desconsiderando as práticas corporais emergentes das culturas infantis locais. Essa instrumentalização do corpo reforça a colonialidade do saber eurocêntrico e norte Americano. Assim, pensar a infância na Educação Infantil demanda uma ruptura com epistemologias eurocêntricas e um reconhecimento das identidades culturais marginalizadas pelas "veias abertas" do continente.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a Educação Física na Educação Infantil sob uma perspectiva decolonial, analisando as convergências e divergências entre Brasil, Chile e Argentina. Para isso, fundamenta-se na experiência do curso de extensão internacional "Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos", realizado com professores de Educação Física destes países da América Latina. Essa formação buscou problematizar as narrativas hegemônicas, valoriza saberes locais e propõe práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e suas culturas a partir das perspectivas docentes.

Dessa maneira, ao adotar um olhar decolonial, o artigo busca contribuir para o entendimento da Educação Infantil como um espaço de resistência e criação, onde as infâncias podem ser compreendidas não como uma fase preparatória para o futuro, mas como expressões singulares da vida em movimento, que mesmo *sem pernas continuando caminhando*⁵. O texto é, portanto, um convite à reflexão sobre as possibilidades de descolonizar o currículo e reposicionar a Educação Física como um componente curricular importante das discussões sobre identidades infantis na América Latina.

⁵ Referência à letra da música de Calle 13 – *Latinoamérica* - <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

Nossa maneira de continuar caminhando: o curso de extensão “Educação Física em contextos pedagógicos latino-americanos - perspectivas decoloniais”

A formação denominada "Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos" é um curso internacional que teve início em setembro de 2020, com duração de trinta horas, e contou com 44 participantes, tanto brasileiros quanto chilenos. A primeira edição ocorreu de forma remota, por meio do aplicativo de chamada de vídeo *Google Meet*, e incluiu textos e exposições em português e espanhol, com ênfase nos contextos pedagógicos da Educação Física na Educação Básica dos dois países, Brasil e Chile. As aulas nesta primeira edição eram ministradas em duas línguas, uma vez que os países envolvidos tinham línguas oficiais distintas, tendo sido traduzidas simultaneamente.

Atualmente, o curso está em sua sexta edição e acontece anualmente, no primeiro semestre do ano. O projeto teve início com a parceria entre a Universidade do Chile a Universidad Católica del Maule (UCM), localizada em Talca, Maule, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada em São Carlos, estado de São Paulo, no Brasil. Nos anos seguintes, essa parceria se expandiu para incluir a Universidad Provincial del Córdoba (UPC-Argentina), na província homônima, a Universidad Nacional de La Plata (UNLP-Argentina), em La Plata, a Universidad Nacional del Comahue (UNC-Argentina), em Bariloche, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-Brasil), em Vitória, no Espírito Santo, a Universidade Regional do Rio Grande do Sul (Unijuí-Brasil), em Ijuí, no Rio Grande do Sul, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS-Brasil), no Brasil. O curso é uma proposta de formação continuada para professores(as) já graduados(as) e em formação, abordando temas como abordagens decoloniais, estudos dos povos ancestrais e originários da América Latina, debates étnico-raciais, diversidade sexual e de gênero, inclusão no espaço escolar e interseccionalidade⁶.

⁶ Em outras ofertas, as temáticas foram: Sentidos da Educação Física, Sistemas Educacionais, Carreiras Docentes, Currículo da Educação Física, Valter Bracht e a Educação Física, Lino Castellani Filho e a Educação Física, Realidade da Educação Física escolar, Abordagens de Gênero, Movimentos Sociais e Educacionais, Educação Física e Pensadores do Sul Epistemológico, História da Educação Física nos Países Latino Americano, Marco Regulatório e Bases Curriculares, Contextos Pedagógicos em Educação Física, Movimentos Estudantis, Carreira de Formação e Docência em Educação Física na América Latina, Paulo Freire, Dialogicidade e Docência Educação Física na América Latina, Prática Docente em Educação Básica no Brasil e no Chile, Relações de Gênero e Educação Física, Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física Escolar, Experiências Docentes, Currículo, formação e sentidos da Educação Física, Educação Física, escola e Pluralidade.

Os dados analisados neste trabalho foram produzidos durante os meses de março a julho de 2023 (quinta edição do curso), com foco nas perspectivas decoloniais da Educação Física na América Latina. Participaram da formação professores(as) de Educação Física do Ensino Básico da Argentina, Brasil e Chile, abordando temas como currículo, sistemas educacionais, diretrizes curriculares, formação e carreira docente, interdisciplinaridade, povos originários e ancestrais latino-americanos, inclusão, questões étnico-raciais e diversidade sexual. Esses temas foram discutidos em sua relação com a Educação Física. Os encontros semanais foram conduzidos por pesquisadores(as) e professores(as) dos três países, além de palestrantes convidados, incluindo professores(as) participantes de edições anteriores que compartilharam suas experiências pós-formação. O curso promoveu um ambiente aberto para discussões e diálogo entre os participantes, o que gerou um sentimento de afetividade ao longo do desenvolvimento das atividades. Como afirmou Freire (1979, p. 43), "haveria contradição nos termos se o diálogo [...] não produzisse este clima de confiança mútua que conduz os que dialogam a colaborar sempre mais estreitamente no ato de designar o mundo". Este trabalho emergiu dessa experiência.

Aproximações epistemológicas sobre a educação física na América Latina - identidades em disputa

Iniciamos esta reflexão a partir de um tensionamento, que se deu logo no início do curso, relacionado à identidade a partir de algumas indagações sobre a própria identificação dos sujeitos enquanto latino-americanos. Você se identifica como latino-americano(a)? O que a América Latina representa para você? O que te identifica como latino-americano(a)? O que nos aproxima da identidade latino-americana? O que nos separa ou diferencia em nossa condição de latino-americanos(as)?

Parece-nos que essas perguntas atingiram os(as) docentes brasileiros(as) participantes do curso de maneira particular, visto que a construção social histórica da identidade brasileira foi afastada da identidade latino-americana, talvez pela diferença linguística (por conta de nossa colonização no Brasil, o português foi predominante, enquanto na maioria dos outros países a língua oficial é o espanhol), ou resultado da própria colonização portuguesa somada aos movimentos higienistas dos séculos XIX e XX, que buscaram constituir uma brasilidade europeia, negando as identidades ligadas aos povos originários e aos escravizados, nos quais a própria noção de “brasileiros e brasileiras” está arraigada.

É fundamental reconhecer a dimensão epistemológica da identidade latino-americana, uma vez que, no processo de “europeização” do Brasil, essa forma de ser e estar no mundo foi marginalizada, permanecendo marcada pela estratificação hierárquica imposta por discursos eurocêntricos e estadunidenses, que estigmatizam e desumanizam os indivíduos, conforme apontado por Bauman (2021).

Assim, torna-se necessário refletir sobre a educação, especialmente na infância, e o papel da Educação Física como possibilidade de descolonizar a identidade “brasileira”, aproximando-a de seus fundamentos nos povos originários, africanos e nas matrizes que compõem o povo da América do Sul. Para isso, é essencial compreender as diversidades, convergências e diferenças que constituem o que chamamos de *Latinoamérica*.

A Educação Física na América Latina, mais especificamente no Brasil, Argentina e Chile, compartilha muitas similaridades em sua história e constituição, bem como em seus dilemas e desafios contemporâneos no contexto neoliberal. As sociedades brasileira, argentina e chilena foram submetidas a regimes ditatoriais na segunda metade do século passado e ainda carregam marcas, em maior ou menor grau, desse período.

No Brasil, houve uma apropriação, pelo governo militar, da Educação Física com objetivos que iam desde o fortalecimento e manutenção de um espírito nacionalista até a transformação do país em uma potência esportiva. Além disso, a Educação Física foi utilizada como forma de desarticular os movimentos de resistência, ao propor a inclusão da disciplina nos currículos dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior. Isso fomentou a prática de atividades físicas como forma de ocupação dos momentos de ócio da classe trabalhadora e de alienação (Castellani Filho, 2013). Os governos da ditadura militar tinham um projeto de sociedade no qual a Educação Física desempenhava um papel importante para sua efetivação, sendo objeto de um planejamento governamental carregado de significados e objetivos de adestramento do corpo e de alienação do povo.

Neste texto, não temos o objetivo de nos aprofundarmos nos contextos dos governos militares nesses países. No entanto, isso não significa que esquecemos, omitimos ou concordamos com todas as mazelas, violências, opressões e repressões que a classe governante da ditadura, incluindo as alas militares, impôs ao povo brasileiro. O que destacamos é que o projeto do governo militar brasileiro em relação à Educação Física proporcionou algumas possibilidades de mudança e, em alguns aspectos, diferenciou (na época) o debate brasileiro em relação a outros países da América do Sul sobre o que ela era e qual era seu papel na escola. Podemos dizer que essa intencionalidade do governo ditatorial brasileiro em relação à área

possibilitou uma inflexão⁷ na Educação Física brasileira, movendo-a de uma resistência para um campo influenciado pelas Ciências Humanas e pelas pedagogias críticas, embora ainda sob o viés das produções europeias. Como observamos, por meio de uma aproximação com o governo alemão, iniciada em 1963 e estendida até 1982 através de uma série de tratados de colaboração, a Educação Física brasileira foi contemplada nesses acordos, o que impulsionou algumas mudanças no campo. Isso incluiu a abertura do primeiro mestrado em Educação Física no Brasil e o envio de professores(as) das instituições de ensino superior para formações na Alemanha (Santos, 2022).

O que ocorreu na Educação Física brasileira, bem como em suas produções de vertente crítica, reverberou em outros países latino-americanos, em maior ou menor grau, resultado do que ficou conhecido como Movimento Renovador (Medina, 2013). Esse movimento foi e ainda é fonte de inspiração para estudiosos e movimentos de resistência e contestação na América Latina. É possível perceber que, em vez de um indesejável movimento de colonização que propõe a fragmentação e o apagamento das identidades latino-americanas, o que tem ocorrido recentemente é a integração entre pesquisadores(as) e pensadores(as) latino-americanos(as). Um dos exemplos disso são as redes de professores-pesquisadores, como a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE), que busca congrega debates pertinentes à Educação Física escolar na América do Sul. Além disso, ao realizar uma busca rápida sobre as produções de alguns autores que são referência no Brasil e na *Latinoamérica*, é possível perceber um aumento nos trabalhos publicados em espanhol (ou com colaboração de autores latino-americanos), disputando o espaço que antes era dominado pela anglofonia.

Ainda sobre o Movimento Renovador na Educação Física, que intencionalmente debateu os valores e as finalidades educativas da área, e, conseqüentemente, vem gerando uma busca pela caracterização das identidades latino-americanas, em outro momento do curso, discutimos a necessidade de analisar as leis que regem a educação em cada país, bem como o sistema que organiza a escola obrigatória de educação básica. Mais especificamente, discutimos como a escola define seu papel social frente às normatividades. Uma das bandeiras desse movimento renovador era questionar as visões normativas vigentes da Educação Física, especialmente na escola.

⁷ Entendemos o termo “inflexão”, nesse contexto, como mudança e adaptação ao que vinha sendo proposto, posto e imposto sobre a Educação Física brasileira dentro desse período histórico, que refletiu também, no avanço das teorias críticas e progressistas sobre a área a partir da década de 80.

Durante o curso, foram citadas diversas peculiaridades de cada país, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2006) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que recentemente tem destacado a criança como sujeito de direitos. É importante ressaltar que o professor Ricardo, um dos ministrantes do curso, esclareceu que no Chile a educação não é reconhecida na legislação como um direito, mas sim como dever da família. Além disso, todas as escolas são de período integral, e as universidades, inclusive as públicas, exigem mensalidades dos(as) estudantes.

Também foi abordada a mudança do Novo Ensino Médio no Brasil e o fato de que a Educação Física parece estar constantemente sendo desvalorizada no currículo. Como observado na Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018), que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o "Novo" Ensino Médio teve sua carga horária total aumentada, passando de 2400 horas para 3000 horas, devido à divisão do Ensino Médio em formação geral e itinerário formativo. Isso resultou em uma diminuição da formação geral em detrimento do itinerário formativo, ou seja, a formação geral total caiu de 2400 horas para 1800 horas, enquanto os itinerários formativos abarcam 1200 horas no total de toda essa etapa de ensino. Isso sugere uma precarização da formação geral em favor da formação profissional – seria essa uma adequação da educação ao sistema socioeconômico neoliberal? (Araújo; Rocha, 2022, p. 30).

A retirada ou redução de carga horária de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia, entre outras, apenas reforça a hierarquização dos saberes em um modelo de educação que sistematicamente ataca disciplinas de caráter social e humanista, bem como áreas de linguagem como Artes e Educação Física, para reforçar o domínio do conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, Araújo e Rocha (2022) apontam que, com a reforma do Ensino Médio, mais uma vez a Educação Física foi desvalorizada no currículo da Educação Básica. Sendo vista como um componente desnecessário, os conhecimentos por ela tratados seriam insignificantes para a formação dos sujeitos. Além disso, temos a “profissionalização precoce e precária” combinada a essa desvalorização da disciplina no Ensino Médio.

Ao olharmos especificamente para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a Constituição Federal em 1988 reconheceu a educação como um direito da criança e um dever do estado e a LDB, em 1996, garantiu o direito das crianças à educação pública, gratuita e de qualidade. A principal finalidade da Educação Infantil no Brasil é

proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos de idade, promovendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996). Antes dessa lei, as crianças eram atendidas em instituições com viés assistencialista e com pouca perspectiva educacional. Posteriormente, uma Emenda Constitucional, determinou a Educação Infantil obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade, e a obrigatoriedade da Educação Básica passou a ser dos 4 aos 17 anos. A inserção do(a) professor(a) de Educação Física nessa etapa escolar ampliou-se não somente devido à LDB e suas adequações, mas também em circunstâncias complexas, e ainda se encontra em processo de implementação no território brasileiro.

No Brasil, a Educação Infantil atende crianças de zero a 5 anos e é organizada em três grupos de faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais nos três níveis de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) em todo o território brasileiro.

No Chile, essa etapa de ensino é organizada em três níveis. O primeiro é denominado berçário e divide-se em menor (crianças de 0 a 1 ano) e maior (crianças de 1 a 2 anos). O segundo nível é conhecido como médio e destina-se a crianças de 3 a 4 anos. Por fim, há o de transição, dividido em primeiro e segundo nível de transição, atendendo crianças de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos, respectivamente. A obrigatoriedade da educação no país começa aos 5 anos de idade.

Na Argentina, temos um cenário semelhante aos demais países, onde a Educação Infantil atende crianças dos 45 dias aos 5 anos de idade, dividindo-se em dois ciclos: os *jardins marternales*, para crianças dos 45 dias a 2 anos, e os *jardins de infancia*, que atendem crianças dos 3 aos 5 anos. A educação obrigatória inicia-se, assim como no Brasil, aos 4 anos. O Ministério da Educação argentino reconhece uma diversidade de formatos nos quais a educação inicial pode ser desenvolvida, como salas multi-idade, sala de jogos, entre outros.

Sobre essas formas de estruturação dos sistemas de ensino nos países da *Latinoamérica* um participante da Argentina comentou: *[l]a realidad educativa Latinoamericana está atravesada por múltiples factores, intentar definir cuáles son y cómo operan en el control y la organización de nuestros pueblos, es un trabajo necesariamente colectivo y comprometidamente individual* (Salvadorenho, estudante da Argentina - trecho retirado das bitácoras/diários).

Essa reflexão destaca a importância de os países da América Latina reconhecerem as normatividades e discursividades que organizam os sistemas educativos, os quais, por vezes,

seguem decisões unilaterais provenientes dos grandes mercados educacionais dominados por empresas multinacionais. Mais especificamente no Brasil e no Chile, observamos a adoção de um modelo de ensino baseado em habilidades e competências, que promove o apagamento dos saberes locais em detrimento de uma formação voltada para avaliações de resultados e eficiência administrativa. Segundo Liebel (2016), as formas de avaliação propostas por esses modelos de competências ressaltam uma compreensão das crianças desses países periféricos nas situações de margem, sob o viés da pobreza, desemprego e desenvolvimento, colocando a necessidade de que essas crianças sejam “salvas” pelos países anglófonos. Tais modelos desconsideram os contextos sociais e culturais das crianças, bem como os modos como cada um desses países produz saberes que precisam estar comprometidos com as realidades sociais e culturais locais.

Nesse sentido, reforça uma estudante brasileira, participante do curso: *há um poder que apresenta uma perspectiva neoliberal de economia e uma ordem moral ultraconservadora, portanto, [que] prevê a privatização do ensino e a mercantilização da educação pública, principalmente no ensino superior* (Andreia Nascimento, estudante brasileira - relato retirado da carta escrita como trabalho final do curso).

Esse modelo de mercantilização da educação pública é amplamente observado nas falas dos(as) estudantes brasileiros(as) e chilenos(as). Na Argentina, os *Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba* regulam toda a educação pública e privada. No entanto, é importante ressaltar que a Argentina também está passando por um processo de mercantilização da educação com a ascensão da direita ultraconservadora ao poder, pelo menos desde 2023 com as eleições para presidência.

As reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países da *Latinoamérica* compartilham similaridades em diversos aspectos, como gestão, financiamento, formação de professores, currículos e avaliação (Shiroma; Garcia; Campos, 2011). Esse modelo de mercantilização do ensino, revigorado com a ascensão dos governos de extrema direita no continente sul-americano, tem impactos não apenas no acesso das classes populares à educação básica, mas também na finalidade do processo educativo e nos discursos sobre a gestão educacional, passando do “bem-estar social” ao “novo gerencialismo” (Gewirtz; Ball, 2011).

O processo educativo passa a ser tratado como uma mercadoria, e a escola é gerida como uma empresa. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), esse movimento avançou no Brasil em 2006 com o movimento do empresariado brasileiro conhecido como “Todos pela

Educação”, e, embora inicialmente esse movimento não tivesse vínculos com a esfera estatal, suas intenções, preceitos e discursos foram incorporados em reformas posteriores.

Outro ponto discutido no curso foi como nossa prática pedagógica, nas aulas de Educação Física é impactada por esse processo de organização e controle. Esse foi um momento muito aguardado pelos(as) estudantes, que puderam identificar como era a Educação Física para além de nossas fronteiras, além das experiências que tivemos em cada país, possibilitando olhar criticamente para nossas diferenças e semelhanças. Conforme observado por Sodré (2002), quando nos colocamos diante do outro, a imagem que se traduz, como um espelho que reflete nossas condições de vida, pode abrir um mundo sensível, que possibilita projetar um outro lugar de percepção. Esse momento do curso foi fundamental para que percebêssemos a constituição de nossas identidades como latino-americanas, das dificuldades, imposições, desigualdades e normatividades que enfrentamos ao longo de nossa história.

Dentre as respostas dos participantes brasileiros sobre as experiências na educação básica, destacam-se o abandono pedagógico, a hegemonia dos esportes colonizadores e as práticas esportivizadas, bem como a menção aos currículos prescritos que não se refletem nas aulas. Em seguida, alguns colegas argentinos compartilharam suas experiências e a realidade era semelhante à brasileira, com destaque para a questão das aulas separadas por gênero e também o abandono pedagógico. Portanto, constatamos que, apesar das divergências inicialmente debatidas, a Educação Física apresenta numerosas convergências no contexto latino-americano, o que se reflete e molda as identidades do campo, consolidando uma unidade regional nesta parte do mundo.

O abandono pedagógico, segundo Albuquerque e Del-Masso (2020), ocorre quando o(a) professor(a) se limita a entregar o material para que os(as) estudantes escolham a atividade a ser realizada ou optem pelo que desejam fazer durante aquele intervalo de tempo destinado à aula de Educação Física – até mesmo estudar para avaliações de outras disciplinas ou conversar informalmente são observadas em caso de abandono pedagógico. Assim, o(a) professor(a) tem suas atividades reduzidas à mediação dos espaços e das regras de jogos ou à separação das equipes, não cumprindo a principal função do(a) professor(a), que é cuidar do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do abandono do trabalho docente ser uma realidade presente em nossos contextos latino-americanos, uma grande parte da fala dos(as) professores(as) de Educação Física participantes do curso reflete a busca constante de aperfeiçoamento de suas práticas, fazendo a diferença nas escolas em que estão inseridos. São professores(as), nesse curso, que

dedicaram algumas horas semanais de trabalho para refletir sobre a condição da docência latino-americana. Um dos encontros foi reservado especialmente para que participantes das turmas anteriores do curso compartilhassem suas experiências docentes, planos de aula e apresentassem uma estratégia de ensino. Isso ajudou a gerar um olhar de comprometimento com os saberes locais.

O professor Balzac (participante da turma 3), da Argentina, iniciou sua fala contando sua experiência de ensino em uma escola na modalidade de jovens e adultos, com uma perspectiva pedagógica crítica, visando que todos(as) seus(suas) estudantes conhecessem e pensassem sobre práticas e saberes corporais permeados por uma dimensão situacional e emocional. Ele exibiu fotos da prática da ginástica acrobática, destacando o reconhecimento do outro como par e alteridade. Em sua fala, o professor Balzac mencionou que suas aulas sempre foram marcadas por muito afeto e respeito, e uma foto de sua prática mostrava seus(suas) educandos(as) da EJA (Educação de Jovens e Adultos), incluindo jovens, adultos e até mulheres com seus filhos durante as aulas. Observamos, naquela foto, que em nossas aulas experimentamos algo que perpassa o movimento: nós convivemos com corpos carregados de marcas e história, cabe a nós incluí-los e acolhê-los.

Continuando com as falas, a professora brasileira Paola Oliveira (participante da turma 3) compartilhou momentos de sua prática pedagógica, apresentando imagens e vídeos de suas aulas em momentos de roda de conversa, com espaço para escuta atenta e sensível e de aproximação dos saberes dos(as) educandos(as). A professora destacou que vem desconstruindo e construindo sua prática pedagógica permanentemente em comunhão com os(as) estudantes, na tentativa de superar sua formação nos moldes da educação bancária, conforme destacado por Paulo Freire, que ela vivenciou ao longo de seu próprio percurso escolar.

Por fim, o professor Souto Maior (participante da turma 3), do Chile, abordou sua prática com a experiência em uma escola Montessori, com um ensino diferente das escolas tradicionais, onde não há foco exclusivo no saber científico, mas sim em valores e atitudes, um ambiente onde os(as) educandos(as) se sentem em paz, felizes e livres, potencializando sua criatividade.

Vimos que o processo pedagógico demanda que o(a) professor(a) compreenda o papel do saber científico, da formação sólida, ética e política, mas também é importante educar com alteridade, amorosidade, respeito e que a inclusão seja um fundamento da ação docente. É possível analisar esses temas ao longo dos relatos dos(as) participantes do curso.

Nas palavras de um participante, destaca-se a importância do curso na formação decolonial dos(as) professores(as), em que “os debates e os convidados trouxeram indagações que nos tiraram do lugar comum, da monotonia do cotidiano que pode acabar nos levando a assumir como verdadeiro o fatalismo de ‘as coisas são como são’. Desse (re)pensar sobre a nossa própria prática é que pode nascer a decisão e com isso o esperar pela mudança” (Paulo, estudante brasileiro - trecho retirado do trabalho final).

Sobre o tema “educação e inclusão”, destacamos a explanação da professora convidada palestrante do curso, Anelice Ribetto (professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Ela iniciou sua fala mostrando seu projeto com estudantes com deficiência, especificamente, cegueira ou surdez, em uma escola de Niterói-RJ. Ela explicou o que é a questão da deficiência no Brasil, o histórico e a legislação da Educação Especial, que, de acordo com a LDB, é uma modalidade de ensino que transpassa todas as outras. Em sua fala, foi pontual ao abordar a necessidade de um projeto coletivo de formação de professores(as) para a inclusão. O modelo de formação fragmentado e por competências não prioriza a coletividade da construção de saberes entre as pessoas e suas comunidades locais. O projeto apresentado pela professora palestrante demonstra uma equipe de professores(as) que saem das universidades para trabalhar com a educação especial nas escolas e, depois, esses(as) professores(as) voltam para a universidade trazendo reflexões sobre seus fazeres pedagógicos, de boas práticas, mostrando a realidade do chão da escola, podendo até se pensar em mudanças no currículo. Assim, sabe-se que grande parte do problema da Educação Especial na escola é um problema de formação de professores(as), que deve ter como objetivo principal auxiliar o(a) professor(a) em sua formação técnica e política, sensibilizando-o(a) para esses temas.

Na escola, além da inclusão de estudantes com deficiência, é necessário acolher também os corpos excluídos, aqueles que estão à margem, que são submetidos a diferentes tipos de opressão, o que nos indica a importância de olharmos para a *Interseccionalidade*, tema que também foi tratado no curso. Sobre esse tema, a professora convidada palestrante Priscila Gomes Dornelles Avelino (professora do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) nos trouxe algumas reflexões.

Para a professora, a interseccionalidade é um instrumento político que permite entender o racismo, o capitalismo, o cis-heteropatriarcado como partes da mesma estrutura. Por isso, não adianta lutar contra um sem lutar contra todos. Isso ajuda a entender que a interseccionalidade não é uma soma nem uma hierarquia de opressões, mas sim o cruzamento entre elas, que

existem juntas e de maneira inseparável. A interseccionalidade é pensada como categoria analítica, um recurso metodológico para analisar determinados assuntos concernentes à escola e à sociedade. O termo foi elaborado pela filósofa afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, para trabalhar a ideia de que a categoria mulher e a categoria raça, analisadas de maneira separada, tornam-se genéricas, impossibilitando uma análise mais aprofundada, mais ampla das questões de discriminação e de opressão (Assis, 2019).

Direcionada para o âmbito escolar, sem dúvidas, a interseccionalidade “pode ser útil tanto em identificar debilidades estruturais do campo educacional, bem como instrumentalizar possíveis ações para diminuição das desigualdades e respeito às diferenças” (Assis, 2019, p. 39). A interseccionalidade vai ao encontro de uma docência comprometida com práticas igualitárias e com a ideia de que os(as) educandos(as) tenham a oportunidade de agência na sociedade, bem como nos permite entender as infâncias nas suas relações com esses temas.

O curso “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos” apresentou-se como uma enriquecedora “viagem” pelas culturas brasileiras, chilenas, argentinas, e pelos demais países que tiveram suas representações pontuais nesse percurso. Discutimos as diferenças e semelhanças que caracterizam nossa disciplina, ainda amplamente desvalorizada, não apenas no contexto escolar, mas também na comunidade em geral, seja ela científica ou não. Essa comunidade está empenhada na formação de indivíduos críticos e conscientes do contexto em que vivem, mobilizando-se ativamente para transformar essa realidade.

Diante da realidade em que atuamos, o curso foi de grande relevância na perspectiva docente, pois propiciou que pudéssemos, no decorrer dos encontros, constantemente aperfeiçoar o fazer pedagógico, provocando reflexões sobre a realidade em que docentes e educandos(as) estão inseridos(as), buscando a equidade, o reconhecimento das diferenças e o respeito às diversidades.

Considerações finais

O presente artigo destacou a importância da criação de espaços (linhas e zonas de fuga) de diálogo entre professores(as) de Educação Física capazes de contribuir significativamente para a formação decolonial dos(as) estudantes. Esses espaços atravessam as barreiras das fronteiras durante o curso “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos”, oferecido de forma remota, possibilitando o contato com uma diversidade de pessoas que provavelmente não seria alcançada na formação presencial. Isso visa promover uma educação

cultural, social e histórica. Após nossas análises, o que fica evidente é que devemos decolonizar epistemologicamente os currículos e as produções de saberes sobre a infância na *Latinoamérica*, que vem sendo sistematicamente cooptadas por uma lógica neoliberal que desconsidera as culturas infantis locais.

Durante esse curso de formação continuada, de caráter internacional, os temas discutidos pelos(as) professores(as) convidados(as) e pelos(as) demais participantes do curso geraram um constante movimento dialógico, envolvendo contextualizações, conceituações e relatos de experiências. Tudo isso possibilitou reflexões sobre como essas temáticas podem ser tratadas no ambiente escolar, vindo a contribuir para uma formação crítica dos(as) professores(as), bem como para o redefinir da prática educativa e o comprometimento com uma educação de perspectiva decolonial, de uma Educação Física enraizada sociocultural e historicamente neste lado do mundo.

Referências

ALBUQUERQUE, Denise; DEL-MASSO, Maria Cândida (org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; EUSSE, Karen Lorena Gil. (Re)describir la decolonialidad en la educación física brasileña: ambigüedades y críticas. **Staps**, Paris, n. HS1, p. 73-89, 2024. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revista-staps-2024-HS1-page-73?lang=es&tab=auteurs> Acesso em: 28 fev. 2024.

ARAÚJO, Raffaella Andressa dos Santos; ROCHA, Aurine Carvalho. Novo ensino médio na contramão da formação omnilateral: uma rasteira política-pedagógica na educação física e a resistência no IFMA Campus Buriticupu. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. v. 1, p. 27-41, jul. 2022. Disponível em: https://www.rebescolar.com/files/ugd/efbe2f_33d38e8de1b5481d984dbc172fe4763.pdf. Acesso em 28 abr. 2024.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de novembro de 2018**: Atualiza as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papirus. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. Ana Lúcia de O. *et al.* São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. México D.F.: Siglo XXI, 1971.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen John. Do modelo de gestão do “bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

LIEBEL, Manfred. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global. **MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales**, v. 3, n. 5, p. 245-272, 2016. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770>. Acesso em 28 abr. 24

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. C. A. Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAGNI, Pedro A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 99-123, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão de; DOÑA, Alberto Moreno. A produção do conhecimento da educação física sobre educação infantil como tema de pesquisa. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. e171, 2021. DOI: 10.24215/23142561e171. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce171>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SANTOS, Fernanda Cristina dos. **Acordo de cooperação técnico-científico entre Brasil e República Federal da Alemanha (1963-1982): práticas científicas e pedagógicas para a formação de professores de Educação Física**. 2022. 312f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Rosalene Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

Sobre as autoras e os autores

Lucas Barbosa Resende: Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - Polo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

E-mail: lucas_educa@hotmail.com

Suelen Gonçalves de Oliveira Cortes: Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - Polo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

E-mail: suelen.cortes@educacao.mg.gov.br

Diane Rodrigues Amado Resende: Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - Polo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

E-mail: dianeamado@yahoo.com.br

Arnaldo Sifuentes Leitão: Docente e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-IFSULDEMINAS). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Presidente Prudente). Possui Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) e Licenciatura em Educação Física pela UNESP - Bauru. Atuei como professor de Educação Física na rede pública de ensino de São Paulo (estadual e municipal) e atualmente sou professor nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho). Coordeno o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Educação Física, e lidero o Grupo de Estudos e Pesquisas de Professores(as) de Educação Física (GEPROFEF). Integro o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (EscolaR) da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e o núcleo de pesquisa Corporalidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Semiótica e Culturas da Comunicação (GPESC). Também sou membro da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE). Atuei como investigador convidado da Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física da Universidad de Cundinamarca (UDEEC-Colômbia). Atualmente, integro o corpo editorial da Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (REFISE) e o comitê científico da Revista Cuadernos de Investigación da Universidad Adventista de Chile (UNACH). Minhas áreas de interesse abrangem Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Formação de Professores(as), Mídias e Tecnologias, Educação Física e Linguagens, além de Ética, Valores e Cidadania.

E-mail: arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 20 dez. 2024

Aprovado em: 27 dez. 2024

Livro como brinquedo e leitura como brincadeira: o lúdico na literatura para crianças pequenas

Book as a toy and reading as a game: the playful in literature for young children

El libro como juguete y la lectura como juego: lo lúdico en la literatura para niños pequeños

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos¹

Maria Betania Barbosa da Silva Lima²

Márcia Tavares Silva³

Resumo: A ludicidade se destaca nas vivências da criança e abre significativas oportunidades para que ela amplie seus conhecimentos e se desenvolva. No universo literário infantil, em particular, o tratamento lúdico da linguagem possibilita ricas experiências em que o livro é intencionalmente transformado em um brinquedo que, enquanto diverte e proporciona prazer, permite aprender sobre si e o mundo. Objetivando refletir sobre a importância do lúdico na literatura dirigida às crianças pequenas, o texto toma como objeto de análise a sua presença nesse universo e focaliza um livro infantil ilustrado específico, caracterizando-o e apontando como, com seu tema, ilustrações, palavras e modos de narrar, apresenta-se enquanto caminho à diversão, ao prazer, à vivência poética da linguagem e à brincadeira.

Palavras-chave: Lúdico; Literatura infantil; Livro infantil ilustrado.

Abstract: Playfulness stands out in the child's experiences and opens significant opportunities for them to expand their knowledge and develop. In the children's literary universe, in particular, the playful treatment of language enables rich experiences in which the book is intentionally transformed into a toy that, while entertaining and providing pleasure, allows one to learn about oneself and the world. Aiming to reflect on the importance of playfulness in literature aimed at young children, the text takes as its object of analysis its presence in this universe and focuses on a specific illustrated children's book, characterizing it and pointing out how, with its theme, illustrations, words and ways of narrating, it presents itself to young children as a path to fun, pleasure, poetic experience of language and play.

Keywords: Playful; Children's literature; Children's book illustrated.

Resumen: La ludicidad se destaca en las vivencias del niño y abre oportunidades significativas para que amplíe sus conocimientos y se desarrolle. En el universo literario infantil, en particular, el tratamiento lúdico del lenguaje posibilita experiencias enriquecedoras en las que el libro se convierte intencionalmente en un juguete que, mientras divierte y proporciona placer, permite aprender sobre uno mismo y sobre el mundo. Con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de lo lúdico en la literatura dirigida a los niños pequeños, el texto toma como objeto de análisis su presencia en este universo y se centra en un libro infantil ilustrado específico, caracterizándolo y señalando cómo, con su tema, ilustraciones, palabras y formas de narrar, se presenta como un camino hacia la diversión, el placer, la vivencia poética del lenguaje y el juego.

Palabras clave: Lúdico; Literatura infantil; Libro infantil ilustrado.

¹ Universidade Federal de Campina Grande

² Universidade Federal de Campina Grande

³ Universidade Federal de Campina Grande

Introdução

Brincadeira e infância se relacionam intimamente, pois é brincando que a criança se expressa, relaciona-se com os outros e os elementos culturais, bem como progressivamente apropria-se dos universos material e simbólico que a cerca. Situações de brincadeira e jogo, portanto, são fundamentais para que, por meio da fantasia, da imaginação e do faz-de-conta, ela satisfaça suas necessidades de experiência e amplie seu conhecimento e desenvolvimento.

As vivências lúdicas na infância incluem o acesso ao encantamento e ao prazer possibilitados pela literatura infantil. Nesta, a abordagem de temas próximos do interesse das crianças, tratados ludicamente por meio de palavras e imagens nas quais se sobressai o viés estético da linguagem, apresenta-se como interessante caminho ao fomento das experiências de diversão, prazer e fantasia tão necessárias à criança.

Os livros literários direcionados a ela, considerando a peculiaridade do seu modo de relacionar-se com o mundo e de aprender sobre ele, priorizam a ludicidade em sua constituição. Por essa razão, tentando aproximar-se dela e satisfazê-la, investem em recursos vários que fazem da experiência de leitura algo prazeroso, divertido, próximo de suas vivências lúdicas, criativas e imaginativas. Nessa perspectiva, em muitas obras hoje destinadas a ela, ganham destaque aspectos como o humor, a exploração da sonoridade, o recurso à materialidade cada vez mais desafiadora do objeto e a inserção de estratégias narrativas que demandam a interação significativa entre leitor-criança e livro, de modo que este possa constituir-se como um brinquedo, um elemento cultural que enquanto diverte e proporciona prazer, permite aprender sobre si e sobre o mundo.

No intuito de refletir sobre a presença do lúdico na literatura infantil, neste texto aborda-se inicialmente a relação entre infância e ludicidade, ressaltando a relevância das atividades de brincadeira e jogo para as vivências da criança, de modo a fomentar suas aprendizagens e desenvolvimento. Na sequência, focaliza-se a ludicidade no universo literário dirigido a ela, apontando elementos que, presentificados nos temas, textos verbais e ilustrações dos livros infantis, os transformam em brinquedos que, ao favorecerem vivências lúdicas e de representação da realidade, abrem possibilidades para uma compreensão mais ampla do vivido. Para exemplificar e aprofundar essas reflexões iniciais, no item seguinte toma-se como objeto de análise um livro infantil ilustrado no qual o viés lúdico se sobressai, caracterizando-o e apontando como, com seu tema, ilustrações, palavras e modos de narrar, apresenta-se às

crianças pequenas como caminho à diversão, ao prazer, à vivência poética da linguagem e à brincadeira.

Criança e lúdico: a brincadeira e o jogo nas vivências infantis

Para Luckesi (2014, p. 14), o termo ludicidade vem sendo “vagarosamente [...] inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele)”.

Em interessante reflexão sobre o que define uma atividade como tendo um caráter lúdico, defende não haver uma atividade lúdica *a priori*. Em sua compreensão, embora observadores externos possam caracterizar uma ação realizada por outrem como lúdica, a experiência da ludicidade é interna ao sujeito que a vivencia dentro de determinadas circunstâncias, só por ele, portanto, podendo ser expressa. Nessa perspectiva, com base na compreensão de que as diferentes abordagens sobre a ludicidade encaram a atividade lúdica de modo externo e objetivamente, nunca do ponto de vista do sujeito que a experimenta, advoga que, “por si, uma atividade não é lúdica nem ‘não-lúdica’. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade” (Luckesi, 2014, p. 15).

Fato é que o lúdico envolve o jogo e a brincadeira, atividades compreendidas a partir de múltiplas facetas e de diversificados pressupostos teóricos, segundo os diferentes campos de conhecimento que as tomam como objetos de interesse (Grillo, 2023).

Para a teoria histórico-cultural, em específico, essas atividades são encaradas como eventos com importante função cultural, uma vez que, aprendidas e sistematizadas dentro de situações sociais, dialeticamente manifestam modos de ação da criança dentro de seu meio sociocultural. Nesse processo, ao mesmo tempo em que, agindo para apropriar-se das características tipicamente humanas, transforma esse meio, em decorrência é também transformada por ele (Grillo, 2023). Assim, tratar do lúdico é considerar o caráter social e cultural dessas atividades intimamente ligadas à infância⁴ e, por isso, de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

⁴ A concepção de infância vem sendo redefinida a partir de transformações econômicas, sociais e políticas (Kramer, 2001; Kuhlmann Jr., 2010), daí não existir um modelo universal que a abarque, já que há infâncias plurais decorrentes do fato de as crianças construírem diferentes modos de significar o mundo a partir do que lhes é oportunizado em seu convívio social (Sarmiento, 2004).

A associação entre o lúdico e a infância é refletida por Perrotti (1984 *apud* Parreiras, 2008), para quem esta é a época em que, na ótica da racionalidade capitalista, ainda há espaço ao “ócio” e a um tempo desatrelado da produtividade lucrativa. Assim, ressalta que o lúdico

é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos ‘improdutivos’. [...] Ora, o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. Daí o lúdico identificar-se com a criança, já que ela não está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido ainda domá-la (Perrotti, 1984 *apud* Parreiras, 2008, p. 76-77).

Essa identificação do lúdico com as crianças, sujeitos de certa forma ainda livres para experimentar a brincadeira e o jogo como espaços de liberdade e criação, permite caracterizar tais atividades como predominantemente infantis. Devem, por isso, fazer parte das suas vivências, constituindo-se como experiências de interação social que lhes possibilitam fazer uso do imaginário, revelar sua percepção de mundo e agir sobre ele.

A brincadeira é essencial à infância, uma vez que envolve a interligação de muitas funções cognitivas e contribui para o equilíbrio afetivo da criança e para que ela se aproprie dos signos sociais (Oliveira, 2011). É necessário, pois, concebê-la mais do que como uma atividade de passatempo, de menor valor, e sim como uma dimensão fundamental das interações estabelecidas entre adultos e crianças e das crianças entre si, e como um processo de construção de conhecimentos e de experiência cultural.

Assim, por ser uma manifestação singular da constituição infantil, o brincar é uma atividade criativa que favorece à criança a descoberta de si e dos outros, em virtude disso constituindo-se como “um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura” (Moura, 2012, p. 80). Também como uma forma particular de comunicação, prazer e recreação, espaço no qual ela pode expressar-se e conhecer o mundo.

Aspecto muito importante do desenvolvimento infantil, a brincadeira possibilita realizar, no âmbito do imaginário, desejos irrealizáveis, permitindo criar relações entre as situações no pensamento e na realidade (Vygotsky, 1991). No faz de conta, a criança cria uma situação imaginária para conseguir realizar algo que, no mundo real, ainda não lhe é possível, usando, quando brinca, todo o seu potencial imaginativo e sua criatividade. Dessa forma, atribui sentidos às vivências, principalmente utilizando o jogo simbólico, no qual potencializa sua imaginação para interpretar os mais variados papéis sociais ou ressignificar os objetos. Assim, é pela mobilização dos significados que o brincar se destaca no plano imaginativo, daí ser

preciso garantir às crianças o espaço da brincadeira, para que as ideias, a imaginação, a representação e a construção e apropriação do conhecimento ocorram de maneira significativa.

Para Huizinga (2000), desde a mais tenra infância, as ações da criança no contexto lúdico, no intuito de representar o vivido, revelam muita imaginação. Nesse contexto, ela

representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo. (Huizinga, 2000, s/p)

A imaginação e a fantasia, no entanto, não são criadas do nada, baseando-se em elementos tomados das experiências vividas. Nessa direção, é a partir do que já existe – a realidade concreta, a cultura – que as vivências lúdicas viabilizam à criança muitas possibilidades para observar, compreender e agir sobre o que a cerca, além de oportunidades significativas de externar sentimentos diversos, reproduzir situações que não lhe agradaram, expressar desejos e angústias, assumir papéis e desempenhar variadas funções. O brincar, assim, abre-lhe muitas janelas, já que nele,

as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo [...] descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros [...]. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas (Borba, 2012, p. 66).

O brincar, nessa ótica, possibilita suspender a ordem da vida, dando a ela uma ordem diferente caracterizada pela transformação de objetos e sujeitos e pela modificação do entorno através das leis do jogo. Nessa perspectiva, Bajour (2023, p. 55) defende ser uma das potências fundantes da infância “a plasticidade com que as crianças passeiam do caos prévio ao jogo até a nova ordem instaurada por ele”, o que reitera o quão fundamental é que vivenciem essa atividade plena e efetivamente.

Referindo-se especificamente ao jogo, Kishimoto (1994) destaca que embora se assemelhe à brincadeira, enquanto esta nem sempre exige modos formais de proceder, podendo,

assim, de acordo com os interesses e desejos das crianças, sofrer modificações durante o seu desenrolar, o jogo envolve objetivos comuns, confronto de ideias, busca de soluções, regras, adequação a limites de tempo e espaço, competição e cooperação entre os participantes, criação de estratégias, ganhar e perder.

Retomando e articulando as compreensões de Vigotski e Elkonin, dois pensadores da vertente histórico-cultural de compreensão do desenvolvimento humano, Grillo (2023, p. 324), realça a situação fictícia e as regras como duas características comuns ao jogo e à brincadeira, embora distinga essas duas modalidades ao enfatizar que enquanto na brincadeira “há uma situação fictícia às claras e regras latentes”, o jogo “tem regras patentes e situação imaginária mais recôndita”.

Huizinga (2000), por sua vez, realça que toda situação de jogo, encerrando um determinado sentido, apresenta uma função significativa que é social e cultural. Intentando reunir múltiplas características formais dessa atividade, afirma ser possível considerar o jogo

uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Huizinga, 2000, s/p).

Assim, vivenciado de forma espontânea, obedecendo a limites de espaço e tempo, de acordo com regras que são consentidas, porém obrigatórias, o jogo possui um fim em si mesmo e envolve sensações de tensão e alegria, caracterizando-se pela liberdade e pelo fato de não corresponder com exatidão à vida "real", consistindo em uma forma de, pelo caminho da imaginação e da fantasia, evadir-se dessa vida para um âmbito de atividade temporário e orientado a um fim específico.

Portanto, por meio da atividade lúdica, seja pela brincadeira ou pelo jogo, a criança encontra formas de solucionar conflitos e de satisfazer suas necessidades. Desse modo, como um dos princípios da experiência infantil (Bondioli; Mantovani, 1998), a ludicidade representa uma forma peculiar de, por meio das experiências, as crianças experimentarem o exercício criador, a partir disso descobrindo e construindo sentidos sobre a realidade.

Por esse motivo, é preciso possibilitar-lhes oportunidades de potencializar a sua capacidade imaginativa, o que também pode dar-se pelo acesso significativo a diferentes formas

de expressão, incluindo as artísticas, entre as quais encontra-se a literatura. Assim, considerando as reflexões sobre a brincadeira e o jogo para o desenvolvimento da criança, destacamos a importância do literário para viabilizar suas vivências lúdicas, tendo em vista as possibilidades que as histórias abrem à imaginação, à fantasia, à criação e à brincadeira.

Brincadeira e encanto em palavras e imagens: o lúdico integrando a literatura infantil

A literatura infantil cumpre o seu papel no universo das experiências lúdicas da criança quando, enquanto arte, apresenta-lhe a linguagem de maneira poética e prazerosa, fomentando sua imaginação e fantasia. Desse modo, revela-se como profícuo caminho à vivência da linguagem como diversão e meio para compreender o mundo de modo mais abrangente.

Dirigindo-se à criança, essa literatura apresenta características que visam a atendê-la em suas potencialidades e preferências, buscando, na articulação entre palavras, imagens e suportes, concretizada no livro infantil, formas de encantá-la e de, artística e simbolicamente, apresentar-lhe o que vive e experimenta.

Em tal livro, o atendimento às características do leitor pretendido é buscado e alcançado através de diferentes estratégias que incluem desde a escolha dos temas tratados até as formas de apresentá-los aos leitores de forma atrativa, divertida e encantadora.

Para tanto, é fundamental o recurso à ludicidade, apontada por Parreiras (2008, p. 177) como “o motor para a garantia da imaginação na vida das crianças”. Na literatura infantil, o tratamento lúdico da linguagem, com a recorrência à fantasia, à imaginação, ao prazer e ao sonho, colabora com a aproximação da criança, uma vez que lhe propicia perceber a identificação desses aspectos com o seu próprio modo de relacionar-se com o mundo e de referir-se a ele. Considerando-se que é especialmente pelo brincar que ela se insere na cultura e progressivamente se apropria de suas particularidades, possibilitar-lhe encontrar na literatura esse viés lúdico favorece ampliar suas experiências e experimentar a liberdade pelo caminho da fantasia (Queirós, 2008).

Assim, é cabível relacionar a vivência da leitura de literatura às experiências com a brincadeira, tão caras e essenciais às crianças em seus primeiros anos de vida, já que em ambas, entre outros aspectos, sobressaem-se o imaginário, a criação e o prazer, características imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

Considerando a relação muito próxima entre a literatura infantil e a imaginação, Arena (2010) caracteriza essa literatura como gênero de criação que lida de modo intenso com esse

tema, defendendo ser necessário à criança compreender essa especificidade e usufruir dela, de maneira a constituir-se como sujeito que, ao acessar o produto da criação imaginativa de outro, também se modifica e desenvolve a sua imaginação como capacidade de “inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido” (Arena, 2010, p. 30).

Ao tratar da ludicidade no texto literário infantil contemporâneo, Bastazin (2018) salienta ser pressuposto primordial deste acolher a aptidão da criança para inserir-se no universo da fantasia e da imaginação. Nesse sentido, defende que

A iniciação da criança no mundo imaginário, apesar de realizar-se de forma um tanto espontânea – pois a mente infantil traz consigo uma capacidade incomensurável para projetar imagens e criar narrativas fantasiosas –, deve ser acolhida e estimulada [pela literatura] de forma a desdobrar-se sem a interferência de limitações entre verdadeiro e falso, bom e mau, bonito e feio, moral e recriminado (Bastazin, 2018, p. 73).

Portanto, a capacidade imaginativa e de fantasiar deve ser considerada e instigada pela literatura infantil que, penetrando no espaço lúdico e voltando-se ao imaginário das crianças (Corsino, 2010), promove encantamento e prazer, bem como fomenta a liberdade do sonho e da criatividade, sem as limitações impostas por restritas intenções de ensinar e moralizar.

Com sua narrativa e ilustrações, o livro literário é importante para aproximar a criança do lúdico presente na ficção e, também, de um universo de sonhos e fantasias. Falando a língua das crianças – a ludicidade –, esse livro pode acabar funcionando como um brinquedo, uma vez que potencializa as possibilidades de fazer de conta, imaginar, criar, associar e recordar. Assim, como “uma marca das criações artísticas comprometidas com o belo e com o deleite” (Parreiras, 2008, p. 178), ao valorizar a criança como produtora de sentidos, a literatura infantil abre caminhos ao processo de subjetivação tão necessário à infância.

Mata (2014) ressalta a relação de proximidade entre os efeitos da brincadeira e da leitura de literatura no desenvolvimento da criança, atentando ao fato de ambas as atividades lidarem com a construção de espaços imaginários onde ela, simbolicamente e pela via do prazer, tem a oportunidade de aproximar-se do seu mundo interior e, a partir dele, de construir uma compreensão mais efetiva do mundo exterior. Nessa direção, salienta que

as narrações e versos fazem com que o mundo interior das crianças surja mais transparente e que as árduas relações com a realidade externa se tornem mais acessíveis, mais intensas, mais satisfatórias. [...] O espaço imaginário, do qual se participa de modo voluntário e fugaz, atua, portanto, como uma prazerosa substituição do espaço real [...]. Nesses espaços imaginários, povoados pelos inumeráveis personagens, lugares, episódios, animais, objetos

... que o intelecto humano foi inventando ao longo dos séculos, as crianças vão se internando paulatinamente, através da palavra oral ou escrita, e sua aventura tem uma função semelhante à da brincadeira infantil, incluindo todos os benefícios psicológicos que dela decorrem. Esse modo indireto, simulado, metafórico de aproximação à realidade ajuda a explorar, entender e assumir com serenidade o complexo mundo da vida (Mata, 2014, p. 57-58).

Nessa perspectiva, a literatura para crianças, fundando-se na imaginação criadora de mundos ficcionais, oportuniza aos pequenos leitores, como ocorre na situação do brincar, a simbolização do real. Dessa forma, permitindo-lhes vivenciar ludicamente tempos, espaços e experiências imaginados, possibilita-lhes melhor lidar com o que experimentam na realidade.

No universo dos livros literários infantis, o lúdico se manifesta tanto por meio das palavras quanto das imagens. No caso das palavras, ao ganharem outra luz e significado, diferenciando-se da linguagem prática corriqueira, adquirem características poéticas e, por isso, em metáforas, rimas, símbolos, jogos de linguagem e polissemias, encantam os pequenos de forma irresistível. Assim, a experiência em que as palavras, os sons e jogos que elas envolvem são fonte de satisfação e fruição, vivida pela criança desde muito precocemente, também é fruída por meio da literatura quando nesta ela encontra “uma forma de prazer baseada no puro desfrute das manifestações mais gozosas da linguagem” (Mata, 2014, p. 51).

No caso das imagens, necessário se faz ressaltar a sua importância ao provocar emoção e fazer imaginar e refletir (Ramos, 2011). Favorecendo possibilidades de fruir esteticamente a visualidade, no livro literário infantil a ilustração também cumpre um relevante propósito na manifestação lúdica da linguagem quando é capaz de “atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa, em que forma e conteúdo, ética e estética ganhem a dimensão artística” (Corsino, 2010, p. 193). Por isso, é importante que

seja cheia de poesia, metáforas e fantasia, para que consiga, assim, emergir de um meio repleto de apelos visuais e se fazer observar, atraindo o olhar por meio da fantasia e da poesia visual. E que, desse modo, possibilite à criança e ao jovem uma experiência prazerosa e enriquecedora. Uma ilustração rica, associada a um texto também rico, estimula e alimenta a imaginação e a criatividade do leitor (Biazetto, 2008, p. 88-89).

Outro fator relevante à manifestação lúdica da linguagem, nas palavras e imagens da literatura infantil, é o humor. Relacionando-se ao inusitado, ao incongruente e ao que reverte e nega expectativas, impele o leitor a, diante do “novo” e surpreendente, rever predições e construir outra possibilidade interpretativa. Assim, mais do que “apenas” divertir, o humor na

literatura voltada às crianças pode constituir-se como uma ferramenta narrativa eficaz para proporcionar aos pequenos possibilidades de questionamento de si e do mundo que os cerca. Nessa perspectiva, Bonin e Silveira (2012) ressaltam a importância do humor para despertar o senso crítico e apresentar perspectivas diferentes para situações já conhecidas ou não.

As possibilidades de aproximação entre o livro de literatura infantil e a vivência lúdica de sua leitura também são viabilizadas se as crianças puderem encontrar nele algo próximo do que vivem e conhecem. Nesse sentido, a eleição de temas que as instiguem e interessem, tratados de forma divertida, com criatividade e calcada no fomento à interação com o leitor, também é importante para atraí-las aos livros e à leitura de literatura.

Com tal propósito, textos que abordem, por exemplo, suas brincadeiras e modos de, por seu intermédio, relacionarem-se com os outros e o entorno, mostram-se muito profícuos. Comprometendo-se com o ponto de vista da criança, contemplando o seu olhar sobre o mundo, são capazes de promover o seu deleite, ao mesmo tempo em que, levando-a a percorrer os meandros da imaginação, do sonho e da fantasia, auxiliam a apropriação ativa dos aspectos culturais.

Em “A caçada”, a brincadeira na literatura para a criança pequena

A compreensão das características infantis tem fundamentado a criação e o oferecimento de produtos culturais que, respeitando as peculiaridades das crianças, buscam atendê-las, desse modo objetivando agradá-las e promover sua adesão ao que lhes é apresentado. Entre esses produtos, estão os livros de literatura infantil, cada vez mais atrativos e capazes de, por meio de distintas estratégias, chamar a atenção do pequeno leitor e de atraí-lo ao manuseio do livro e à sua leitura.

Os autores e editores, considerando o que é próprio dos sujeitos aos quais suas criações se voltam e as preferências destes, buscam contemplá-los em suas propostas, investindo, de maneira muito criativa, no tratamento de temas do seu agrado e em modos de abordá-los com inventividade, colorido, humor e beleza. Além disso, têm construído projetos embasados em materialidade inovadora e recursos que incrementam as possibilidades de interação da criança com as obras.

É o caso do título “A caçada”, do autor Guilherme Karsten, no qual o intuito de divertir o leitor se destaca. Trazendo uma narrativa fundada numa das brincadeiras preferidas na infância, caracteriza-se por ter animais como personagens, o que muito agrada ao leitor mais

novo, e de retratá-los vivendo divertidas situações próprias aos humanos. Também, e principalmente porque, tematizando o brincar, toma-o como um convite para que os pequenos leitores adentrem o universo literário, neste deparando-se com a ludicidade e possibilidades para brincar, fantasiar, imaginar e encontrar prazer.

Focalizando esse tema, o livro narra de maneira muito divertida uma situação em que, na floresta, animais procuram se esconder de um misterioso caçador que faz uma contagem regressiva até que chegue o temido momento de capturá-los, e surpreende com um desfecho que revela que a caçada é, na verdade, uma brincadeira de esconde-esconde. Nessa perspectiva, abre espaço ao lúdico, às possibilidades de viver a leitura do literário como divertida brincadeira, peculiaridade que reflete a ideia de Parreiras (2008) de que a ludicidade, característica fundamental da infância, deve ser um elemento prioritário no livro para crianças.

Na obra, o efeito lúdico se manifesta pelo mistério e suspense que perpassam grande parte do enredo, ao longo do qual texto escrito e ilustrações levam a supor que alguém terrível e aterrorizante caçará aqueles que, após finalizada a contagem, encontrar na floresta. O enredo ágil e envolvente mantém o leitor atento e curioso até o surpreendente e bem-humorado desfecho, quando é revelado quem é o “temido” caçador e a criança, compreendendo a proximidade do retratado com sua vivência na brincadeira de esconde-esconde, tem a oportunidade de divertir-se ao perceber semelhanças entre esta e uma “caçada”.

O texto verbal escrito, ao enfatizar em seu início o uso do modo imperativo para impelir os animais a ações de fuga e proteção (por exemplo, “**Corra**”, “**Encontre** um esconderijo”, “**Não deixe** nenhum rastro”), reforça no leitor a ideia de uma temível caçada empreendida por um ser assustador, o que é negado posteriormente pela surpreendente descoberta de quem é “ele”, o “terrível” caçador do qual todos devem escapar. Dessa forma, quebrando a expectativa do pequeno leitor, a narrativa diverte e o convida a entrar na brincadeira, procurando, nas páginas finais do livro, os animais escondidos na floresta, em meio às pedras, arbustos e árvores, como se também estivesse participando do jogo de esconde-esconde.

Investindo em elementos como suspense e humor, a obra é uma interessante proposta que trata o medo de maneira leve e divertida, ajudando o pequeno leitor a viver uma experiência reveladora de que nem tudo o que parece é, de fato, aterrorizante. Nesse sentido, abordando simbolicamente algo que é próprio de sua experiência – o sentir medo diante do desconhecido – e fazendo-o de modo divertido e prazeroso, a narrativa descortina possibilidades para que melhor compreenda o que vive e sente. A esse respeito, Bastazin (2018, p. 72) defende que “A prática do literário – como produção de leitura – é um caminho essencial para a formação do

indivíduo; é um território de exploração necessária para abrir espaços à produção do prazer e do conhecimento”.

Em “A caçada”, a qualidade das ilustrações – coloridas, chamativas e cheias de humor – é fundamental para que o livro atraia o leitor criança, também se constituindo como fator central à ludicidade presente na obra. Destacando-se nas páginas duplas, enfatizam, especialmente no plano de fundo, o preto que denota o interior da floresta como lugar propício ao ocultar-se e o ar de suspense e mistério que perpassa a narrativa, e indica a caçada aos animais escondidos. O contraste entre o escuro do ambiente e o uso de cores vibrantes na representação dos animais, apresentados em primeiro plano, permite destacá-los, favorecendo as possibilidades de observação de suas expressões facial e corporal assustadas e aflitas. Junto a outros elementos visuais, a cor contribui para criar uma ilustração capaz de comunicar, despertar a atenção e emocionar o leitor, promovendo um “diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou o jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente” (Biazetto, 2008, p. 79).

A interrelação competente das ilustrações com o texto verbal escrito, ambos fundamentais à composição da narrativa, é outro aspecto a se destacar nesse livro. Embora o texto escrito seja pouco extenso, a sua relação de complementaridade com o texto visual, com muito humor e de maneira muito divertida, gerando prazer e riso no leitor, é fundamental à expressão dos sentidos e à compreensão do narrado. Nessa perspectiva, vê-se concretizar a semelhança entre a construção ficcional e a arte de brincar, como apregoado por Bajour (2023).

O lúdico é um elemento fundamental da arte, a qual, na visão de Cunha (2008), implica sempre o jogo e a brincadeira, daí ser preciso que as diferentes manifestações artísticas sejam espaço aberto ao prazer, à diversão e ao encantamento. Por isso, o escritor ressalta o humor como uma das formas pelas quais a linguagem literária recorre à brincadeira para, com irreverência, subverter expectativas e fomentar novas maneiras de pensar o mundo.

Na obra em foco, o humor é elemento que se manifesta ao longo de toda a narrativa, tanto nas imagens quanto em sua articulação com o texto verbal escrito, e decorre principalmente da quebra da expectativa, uma vez que o temido caçador, ao contrário do que se espera, mostra-se pequenino e frágil, e a caçada é revelada como uma divertida brincadeira de esconde-esconde.

A surpresa das revelações e o caráter brincalhão das ilustrações, desse modo, aproximam “A caçada” das preferências da criança pequena e da ludicidade que fundamenta a sua maneira de relacionar-se com o mundo. Apresentando o literário como fonte de prazer e

fruição, e investindo no humor como caminho para tratar o tema brincadeira, é um livro que agrada e satisfaz as crianças, constituindo-se, como apregoado pela autora e ilustradora Suzy Lee (2012), como relevante ferramenta para brincar.

Considerações finais

Como o brincar é atividade fundamental na infância, é importante que as produções culturais dirigidas às crianças a contemplem, recorrendo ao lúdico como forma de aproximar-se desse público e agradá-lo, abrindo espaços às suas potencialidades para imaginar e criar.

No caso da literatura infantil, a consideração do lúdico é condição primordial para que as obras direcionadas aos pequenos não só os divirtam, mas permitam que, por meio da fantasia e do simbolismo suscitados pelas linguagens das palavras e imagens, acessem outros mundos possíveis, melhor compreendendo o que vivem.

Com esse pressuposto como base, obras voltadas especialmente às crianças menores têm investido fortemente nessa característica e feito isso de modo muito exitoso e qualificado. Para tanto, têm tomado o brincar como cerne, abordando-o como temática ou recorrendo à atividade lúdica como condição à efetivação da leitura e ao próprio manuseio do objeto livro. Assim, envolvendo o leitor criança, convidando-o e o instigando a participar da brincadeira proposta, cumprem um importante propósito: aproximá-lo, desde cedo, do universo literário, promovendo a descoberta deste como fonte de prazer, imaginação e divertimento, assim como acontece em suas vivências quando brincam e jogam.

Com palavras, imagens e materialidades surpreendentes e repletas de encantos, diversão e desafios fundados na criação de mundos ficcionais que representam o real, tais livros, com criatividade, beleza e humor, convidam à brincadeira e funcionam como brinquedos que permitem às crianças a vivência lúdica e simbólica de outros tempos, espaços e experiências, o que é fundamental para que, em seu desenvolvimento, construam, a partir da imaginação e da fantasia, possibilidades mais amplas para entender e enfrentar suas vivências reais.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de mediação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Trad.: C. Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2023.

BASTAZIN, V. Da mobilidade do olhar à plasticidade das ideias: uma trilha pela literatura infantil. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC: Capes, 2018, p. 69-80.

BIAZETTO, C. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 75-91.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H. O humor na literatura infantil: um estudo sobre leitura e apropriação de recursos humorísticos por crianças dos anos iniciais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 869-890, set./dez. 2012.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-74.

CORSINO, P. F. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino; 20).

CUNHA, L. Poesia e humor para crianças. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 77-90.

GRILLO, R. M. Jogo e educação sob o aporte epistemológico da teoria histórico-cultural. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 43, p. 317-337, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v18i43.61199>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/61199>. Acesso em: 20 jan. 2025.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Trad. J. P. Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção Estudos).

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais, 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010, p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEE, S. **A trilogia da margem**: o livro-imagem segundo Suzy Lee. Trad. C. Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso: 20 jan. 2025.

MATA, J. O direito das crianças de sonhar. *In*: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 45-71.

MOURA, M. T. J. A brincadeira como encontro de todas as artes. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 79-92.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARREIRAS, N. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Biruta, 2008.

QUEIRÓS, B. C. de. Por que escrevo – reflexões sobre a leitura do texto literário e educação. *In*: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; Instituto C&A. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 158-163.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 105-118.

Sobre as autoras

Fabiola Cordeiro de Vasconcelos: graduada em Licenciatura em Pedagogia (Universidade Federal da Paraíba), tem Mestrado em Psicologia Cognitiva (Universidade Federal de Pernambuco) e cursa Doutorado em Linguagem e Ensino (Universidade Federal de Campina Grande). É professora efetiva no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência nas áreas de formação leitora, literatura infantil e formação docente, com pesquisa nos seguintes temas: leitura, literatura para crianças, livro infantil ilustrado, formação do professor leitor e ensino e aprendizagem da leitura na escolaridade inicial.

E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br

Maria Betania Barbosa da Silva Lima: graduada em Pedagogia (Universidade Estadual da Paraíba), tem mestrado em Educação (Universidade Federal da Paraíba) e é doutoranda em Linguagem e Ensino (Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande). É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Educação Infantil, com pesquisas nos seguintes temas: inclusão, práticas pedagógicas e literatura infantil.

E-mail: mariabetaniab@gmail.com

Márcia Tavares Silva: graduada e doutora em Letras (Universidade Federal da Paraíba). Fez Estágio pós doutoral na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Presidente Prudente. É professora efetiva da Universidade Federal de Campina Grande. Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós graduação em Linguagem e Ensino da mesma universidade. Editora chefe da Revista Leia Escola, periódico do PPGLE. Tutora do PET-Letras/UFCG. Tem experiência na área de Literatura,

atuando principalmente nos temas <https://>: Literatura Infantil e juvenil, ilustração do livro infantil, História em Quadrinhos, Leitura literária no ensino infantil e fundamental.

E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

Recebido em: 29 jul. 2024

Aprovado em: 18 jan. 2025

Caderno de registros poéticos: rastros, rabiscos e experimentação lúdica na pesquisa em arte, educação, filosofia da diferença e infâncias

Notebook of poetic records: traces, scribbles and playful experimentation in research into art, education, philosophy of difference and childhood

Carnet de notes poétiques: traces, gribouillages et expérimentations ludiques dans la recherche sur l'art, l'éducation, la philosophie de la différence et l'enfance

Talita Alcalá Vinagre¹

Resumo: O texto apresenta o "Caderno de registros poéticos" como uma materialidade lúdica e artística criada ao longo de uma pesquisa de doutorado em arte, educação e Ciências Sociais. O caderno operou como um espaço de experimentação e liberdade, permitindo um acompanhamento mais sensível da pesquisa. Ao tomar como referência a ideia de *scholè* grega, tal materialidade poética propõe uma educação que valoriza a invenção e a experiência singular no processo de ensino-aprendizagem e pesquisa. O caderno pode ser lido também como um manifesto, um espaço de criação de liberdade e expressão da singularidade de uma pesquisa em arte e educação, com vistas no estímulo de novas formas de expressão capazes de conectar arte, educação e o brincar, numa perspectiva educativa experimental e lúdica.

Palavras-chave: Pesquisa; Experimentação; Ludicidade.

Abstract: The text presents the "Notebook of poetic records" as a playful and artistic materiality created during doctoral research in art, education and the social sciences. The notebook operated as a space for experimentation and freedom, allowing for a more sensitive monitoring of the research. Taking the idea of the Greek *scholè* as a reference, this poetic materiality proposes an education that values invention and singular experience in the teaching-learning and research process. The notebook can also be read as a manifesto, a space for creating freedom and expressing the singularity of research in art and education, with a view to stimulating new forms of expression capable of connecting art, education and play, from an experimental and playful educational perspective.

Keywords: Research; Experimentation; Playfulness.

Resumé: Le texte présente le "Carnet de Notes Poétiques" comme une matérialité ludique et artistique créée dans le cadre d'une recherche doctorale en art, éducation et sciences sociales. Le carnet a fonctionné comme un espace d'expérimentation et de liberté, permettant un suivi plus sensible de la recherche. Prenant l'idée de la *scholè* grecque comme référence, cette matérialité poétique propose une éducation qui valorise l'invention et l'expérience singulière dans le processus d'enseignement-apprentissage et de recherche. Le cahier peut également être lu comme un manifeste, un espace de liberté et d'expression de la singularité de la recherche en art et en éducation, en vue de stimuler de nouvelles formes d'expression capables de relier l'art, l'éducation et le jeu, dans une perspective éducative expérimentale et ludique.

Mots-clés: Recherche; Expérimentation; Ludique.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Introdução

Pretende-se apresentar o *Caderno de registros poéticos* (Vinagre, 2023) como uma produção lúdica, artística e filosófica que propiciou um espaço de liberdade e de pensamento ao longo da elaboração de uma tese de doutorado em Ciências Sociais, arte e educação.

O *Caderno* seguiu o desejo da pesquisadora e também artista-educadora em tornar visíveis as sutilezas que o texto dissertativo da tese “*Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas potentes*” (2023) não poderia captar. De certo modo, a opção por um caderno, feito inclusive, manualmente, foi o de remeter a um tempo e espaço de experimentação lúdica e “livre”.

Optou-se, assim, pelo formato “caderno”, tal como uma “ferramenta” escolar comum, aquela na qual os estudantes costumam anotar os pontos mais importantes de uma aula, para que possam retomar no momento seguinte, lembrar-se e, com isso, assimilar mais uma vez um percurso de estudo. E, ainda, porque o caderno, como um recurso do *escolar* guarda uma relação bastante interessante com um tempo do pensamento, o pensamento que se demora ou que se deve desacelerar um pouco, adaptando-se ao ritmo da mão que escreve, do olho que vê, da maleabilidade do gesto, da caneta ou lápis, da tinta que pinta a folha, do espaço para o imponderável, o improvável, o jogo, o lúdico.

Criar um caderno como espaço de atenção e tempo livre no decorrer de uma pesquisa acadêmica permitiu ainda potencializar a experiência escolar, no sentido da *scholè* grega, defendido por Masschelein e Maarten (2015). Isso porque, segundo eles, a escola, como uma invenção (política) específica da polis grega, “(...) foi uma fonte de “tempo livre”” (p. 26) - a tradução mais comum da palavra grega *skholé* -, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”, em que não mais importava a origem, a classe social, a cor ou etnia da pessoa. Ou seja, a invenção da escola despojou os privilégios de uma elite aristocrática e militar da Grécia antiga para instaurar a possibilidade de todas e todos construírem o conhecimento através do estudo e da atenção voltados a uma questão.

É o que reforçam os autores ao dizerem que,

[...] o mais importante ato que a ‘escola faz’ diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-

lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (Masschelein; Maarten, 2015, p. 26).

Desse modo, o caderno, nos tempos atuais de usurpação do sentido da *scholè* grega, em que o estudo é corrompido pelo sentido de empregabilidade, com vistas no mercado de trabalho e todo o processo de ensino-aprendizagem são mediados por sistemas informatizados em plataformas *online* com foco nos conteúdos e componentes curriculares, a ferramenta do caderno, torna-se, a contrapelo, uma ferramenta quase “arcaica”. Contudo, ainda assim, típica da experiência escolar antiga, o caderno, em sua “versão analógica” e manual, pode remeter a uma experiência potencial, ou seja, a um tempo e espaço em que o pensamento e a experimentação podem acontecer como uma forma de resistências à previsibilidade e o controle das telas e plataformas *online*.

Segundo os autores, foi a escola grega que deu forma concreta a esse tipo de tempo.

[...] É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado [...]. E é esse formato de tempo livre que constitui a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares (faculdades, escolas secundárias, escolas primárias, escolas técnicas, escolas vocacionais, etc.) da nossa época (Masschelein; Maarten, 2015, p. 29).

Ainda que a escola contemporânea seja atravessada por uma racionalidade neoliberal e informatizada, na qual tudo deve ter uma motivação predeterminada, circunscrita, controlada, inclusive o brincar, perspectivamos o caderno como uma ferramenta lúdica e educativa capaz de propiciar espaço potencial de criação que sinalizam para um tempo outro, talvez, mais próximo daquele da experiência da *scholè* grega.

A elaboração do *Caderno*, tornou-se, pois, um modo de acompanhar a pesquisa, de renovar a presença da pesquisadora nela, de colocar a pesquisa em movimento lúdico, como remete a palavra *ludus*, em latim, “brincadeira”. E, assim, fazer da pesquisa um certo tipo de *playground*. O que não significa que pesquisar não seja coisa séria ou não tenha regras, mas, apenas experimentar exercícios que não são dirigidos desde o início para um resultado específico. Tentar criar tempo livre, tal como o próprio brincar e, desse modo, buscar uma presença (comum), porque pode ser compartilhada enquanto estudo e prática.

De qualquer modo, a produção deste *Caderno de registros poéticos* também teve relação direta com a problematização da pesquisa que o amparou e resultou na tese de doutorado em

Ciências Sociais, “Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas potentes”, defendida em novembro de 2023, pelo Programa de Estudos pós-graduados em Ciências Sociais da PUC-SP.

Resumidamente, iremos expor aqui o percurso da tese, na qual buscamos apresentar uma concepção de educação que valoriza a invenção e a experiência singular no processo de ensino-aprendizagem, comparando-a a uma obra de arte. Em vez de formar indivíduos que simplesmente reproduzem o mundo, a educação deveria, assim, estimular o prazer em aprender e criar seus próprios caminhos, atenuando as hierarquias entre educadores e educandos.

A partir da Filosofia da diferença, na companhia de Espinosa, Deleuze, Kastrup e Merçon, o primeiro capítulo aborda a cartografia como método para mapear discursos e práticas educativas que visam reinventar as relações de ensino-aprendizagem. A abordagem enfatiza a educação como uma experiência *afectiva* e ética, conectando-a à produção do pensamento emancipatório.

No segundo capítulo, buscamos percorrer o campo empírico da pesquisa, cartografando práticas educativas e suas experiências: como a comunidade de aprendizagem Ori Mirim e o Programa de Iniciação Artística (PIÁ). Isso se deu por força da própria experiência como artista-educadora e pesquisadora. Assim, recorreremos aos diários de bordo realizados durante os encontros artístico-pedagógicos com as turmas do PIÁ em 2014, 2015, 2022 e 2023, assim como aqueles elaborados com as visitas presenciais à comunidade Ori Mirim, no segundo semestre de 2019. E, assim, remontamos, algumas cenas vividas no acompanhamento das atividades nessa comunidade de aprendizagem com o intuito de mostrar como ali, crianças e adultos conviviam, e como as crianças tinham tempo e espaço para realizarem suas brincadeiras e descobertas sem a mediação direta de um adulto, liberando o gesto do controle disciplinar da sala de aula e ativando os sentidos do corpo, em suas múltiplas dimensões.

A segunda experiência educativa que nos propomos a apresentar, através da recomposição de *cenas*, foram as do Programa de Iniciação Artística (PIÁ) e Programa de Iniciação Artística para a Primeira Infância (PIAPI): uma proposta formativa e comunitária por meio da arte nos territórios periféricos da cidade. Mostramos como nessa proposta, os encontros entre educadores, crianças e adolescentes propiciam um contato com as materialidades e processos artísticos guiados pela experimentação. Um diálogo entre artistas-educadores e crianças que se constrói por meio do reconhecimento das expressões das crianças em suas singularidades. E, assim, coloca em foco o ponto de vista das crianças, seus modos próprios de sentir, ver, aprender, pensar e criar.

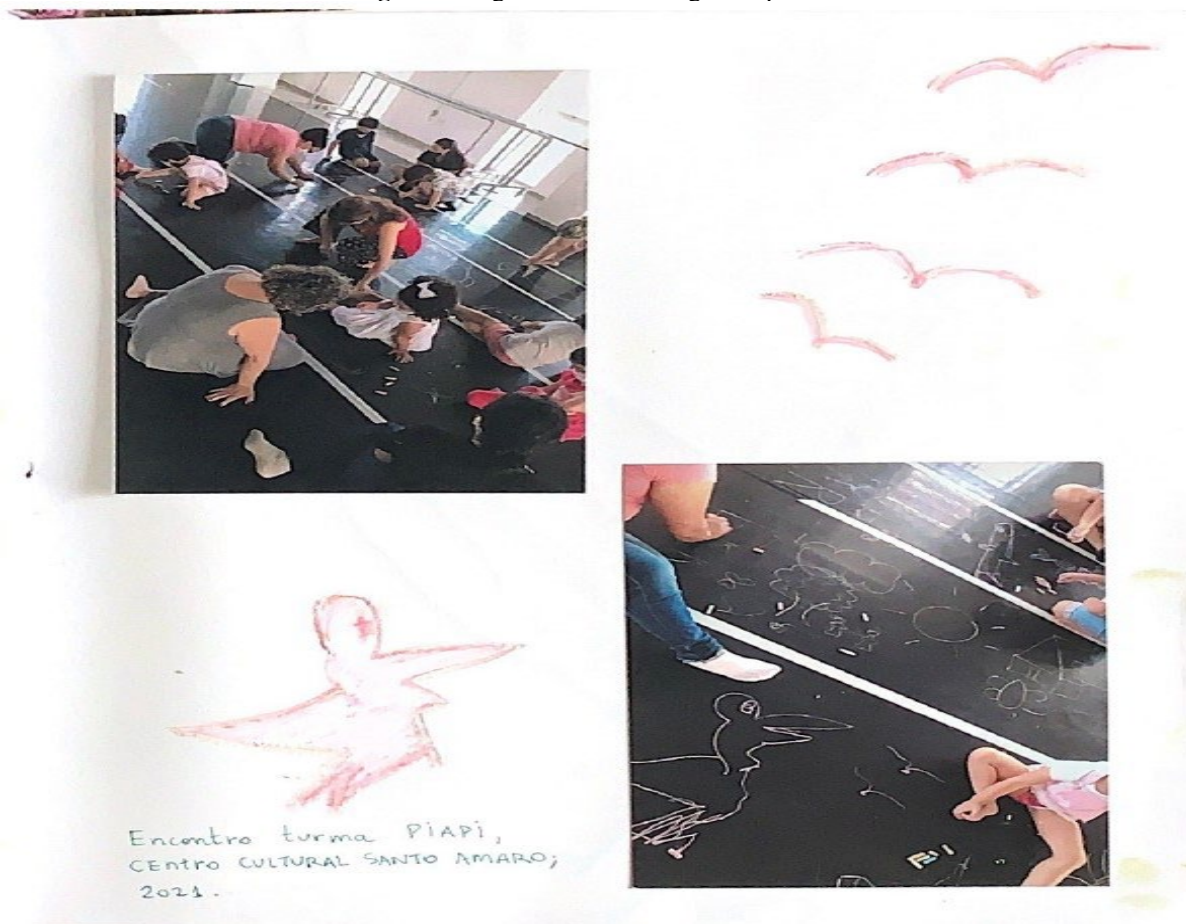
Percebeu-se que ao ampliar o espaço de expressão em si, as educadoras podiam também ajudar as crianças a ampliarem suas próprias expressões, facilitando o processo de emancipação, na medida em que se tornam capazes de criar enunciados próprios que possam ser ouvidos como realidade. Para isso, faz-se necessário desinvestir de uma série de hábitos que nós, adultos, somos moldados ao longo da escolarização. Uma abertura necessária para que outros modos de educar e aprender em conexão com a ludicidade e, em coletividade possam se fazer presentes, conjugando as diferenças que atravessam fluxos corporais entre adultos e crianças, em vez de identidades oponíveis.

O terceiro capítulo aborda a tensão no processo de escolarização, cujos rituais e práticas configuram um *ethos escolar*, que quer docilizar, silenciar e conter suas forças, como mostra Ivan Illich (1985) através de sua proposta de *desescolarização* da sociedade, na qual, o autor, sinaliza ainda, modos não usuais, imaginativos e originários de pensar a vida social².

Finalmente, o quarto capítulo analisa o ensino domiciliar no Brasil, explicitando como as políticas educacionais estão sendo moldadas por um *ethos empresarial*, refletindo o impacto da governamentalidade neoliberal nas práticas educativas.

De certo modo, o *Caderno de registros poéticos*, como o próprio nome diz, se voltou a uma elaboração muito menos destinada a registrar disciplinadamente o que se buscava apreender ao longo da elaboração do texto da tese e mais uma forma de conjugar os rastros, as memórias, os atravessamentos *afectivos* da pesquisa, mas, então, de forma lúdica. E, desse modo, pode-se dizer que o próprio *Caderno* tornou-se um “caso de devir”, ou seja, nas palavras de Deleuze, um modo de lidar com uma multiplicidade, a multiplicidade do *devir-criança* que é o que nos toca, nos revira. Porque a criança deixa de ser sujeito “para se tornar acontecimentos em agenciamentos que não se separam de uma hora, de uma estação, de uma atmosfera, de um ar, de uma vida...” (Deleuze; Guattari, 2005, p. 50).

² Tais propostas de desescolarização da sociedade de Ivan Illich (1985) aparecem em seu livro **Sociedade sem escolas** (Vozes, 1985), assim como nos comentadores contemporâneos do autor: BARTLETT & SCHUGURENSKY. *Deschooling Society 50 years later: Revisiting Ivan Illich in the Era of Covid-19*, In: **SISYPHUS – Journal of Education**, v. 8, issue 3, 2020, p. 65-84.

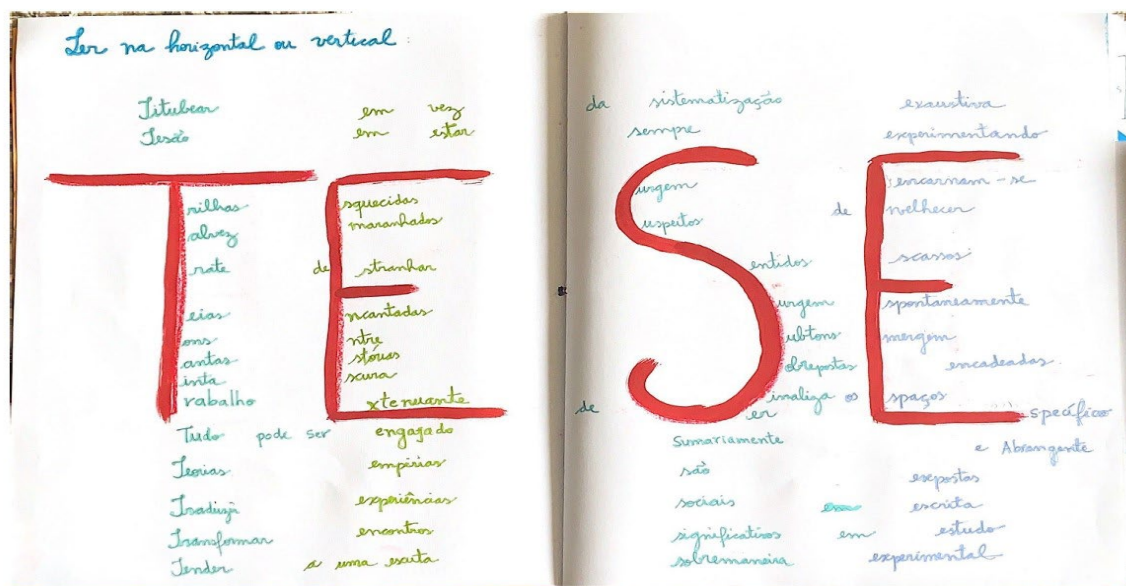
Figura 1: Página caderno de registros poéticos

Fonte: Vinagre, 2023.

E, como um *devir-criança*, esse espaço de produção de um pensamento outro, criado por meio do *Caderno*, propiciou experimentar também o processo de aprendizagem em uma pesquisa como um “caso de devir”, extraíndo os *afectos* das formas educativas. Nesse sentido, um percurso tão importante na elaboração do *Caderno* diz respeito às práticas expressivas, como “cantar ou compor, pintar, escrever não têm outro objetivo: desencadear esses *devires*” (Deleuze; Guattari, 2005, p. 63). Práticas que se relacionam a uma apreensão do problema de pesquisa também como uma invenção, um modo de se colocar em experimentação.

Isso se deu, por exemplo, através da escrita manual, de mapas mentais, desenhos e escrita poética - meios e estratégias de se vincular *expressivamente* ao problema de pesquisa.

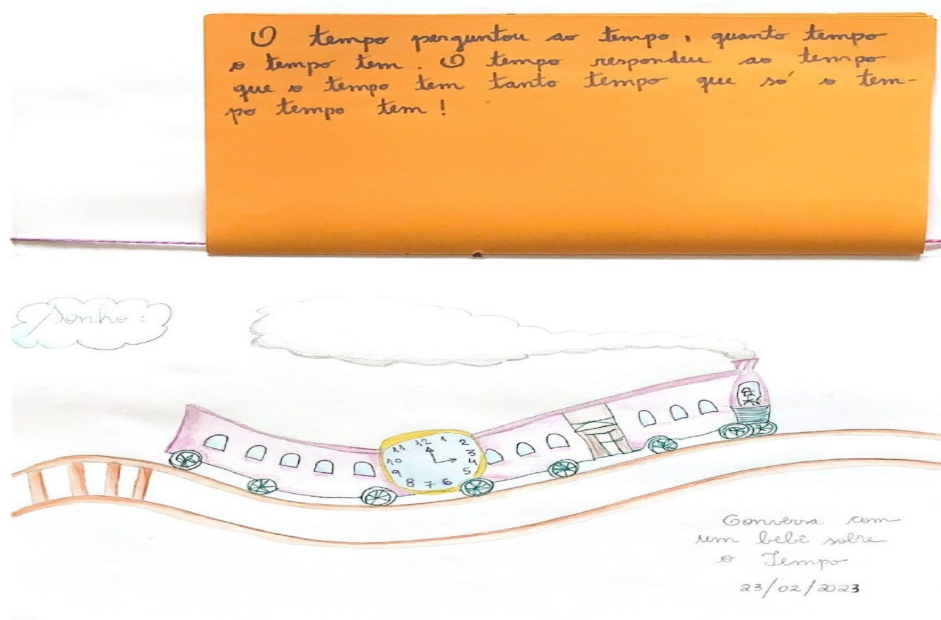
Figura 2: Página do caderno de registros poéticos



Fonte: Vinagre, 2023.

Assim como por meio da coleta de jogos de origami realizados em um ateliê de artes com crianças. E, por meio do desenho de um sonho, que a pesquisadora-educadora teve e desejou registrar. Ou ainda, através do recorte de um desenho coletivo realizado por um grupo de crianças de um ateliê de arte em uma lousa digital.

Figura 3: Página do caderno de registros poéticos

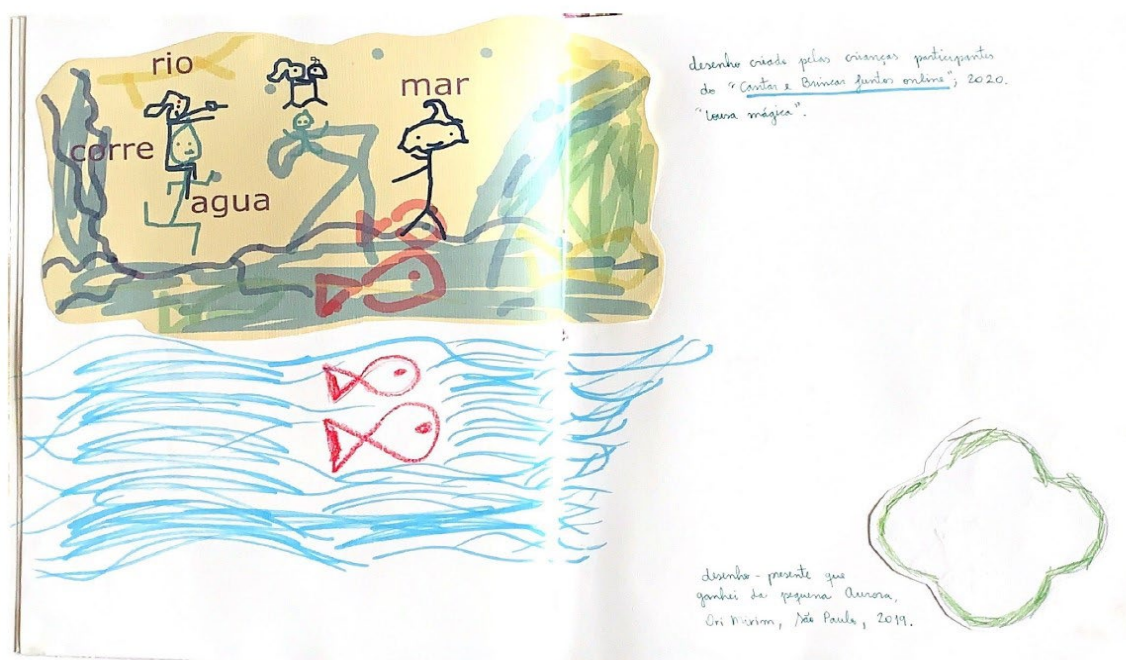


Fonte: Vinagre, 2023.

E, assim, o *Caderno* tornou-se um exercício em que nos tornamos mais sensíveis ao nosso problema, às coisas a ele relacionadas e aos gestos e corporalidades (Kastrup, 2019). Ou seja, um modo de criar um registro da pesquisa como um estudo sensível, em contato direto aos “[...] gestos, as conexões, as passagens, os acoplamentos do corpo com as sutilezas que se desdobram e emanam da matéria” (Kastrup, 2019, p. 104).

O campo empírico da atuação como artista-educadora nos propiciou entrever uma conexão possível da educação enquanto um percurso, uma travessia. Nesse aspecto, a elaboração do *Caderno* foi guiada não tanto por uma preocupação em registrar todo o percurso da pesquisa, mas para reunir, juntar, coletar situações, encontros que marcaram algumas das ideias que atravessaram e ativaram o processo de elaboração da tese.

Figura 4: Páginas do caderno de registros poéticos



Fonte: Vinagre, 2023.

Por isso, os signos das artes foi o que nos forçou a pensar, exigindo uma abertura do pensamento. Algo que apenas pôde acontecer por meio de uma prática lúdica com as materialidades artísticas, como a dança, o teatro, a música, as artes visuais. Através dessas práticas e materialidades, vislumbramos modos de pensar não dados previamente, não conforme, dissonantes de uma lógica de adequação ou de reconhecimento.

Além disso, a própria composição do *Caderno* tornou-se um tipo de manifesto, um modo de pensar o papel da educadora na sociedade e explicitar um posicionamento no mundo

a favor da liberdade, da invenção e da singularidade. Um manifesto em movimento, capaz de mover modos de expressão “mais livres”, mas, ainda de registrar e criar memórias de um percurso de pesquisa, de momentos de convívio com professores, com crianças e educadoras.

Por isso, o *Caderno* é também um movimento excedente da pesquisa, que não coube entre outra formatação que não fosse a plástica e experimental. “Também um jeito de querer fazer diferente, brincar por entre outras camadas, perder um pouco o fio da meada, demorar na força das imagens, do jogo, das cores, das palavras soltas...” (Vinagre, 2023, p. 4).

Figura 5: Página caderno de registros poéticos



Fonte: Vinagre, 2023.

A partir de agora, o leitor poderá visualizar o *Caderno*, na íntegra³ e, seguir suas imagens. Estas mostram formas de brincar, inventando modos não tão previsíveis de convívio, de olhar, de sentir, de experimentar um tempo despropositado, de propagar alegrias... Algo que tem relação direta com uma perspectiva da educação também como uma espécie de brincadeira. Uma brincadeira implicada na vida e no pensamento.

Orienta-se que os leitores acessem também os dois vídeos que compõem o *Caderno*, por meio dos *QR codes*, para que se acompanhem as materialidades plásticas, moventes, do som, dos gestos e olhares dos encontros com crianças, assim como de uma contação de histórias realizada durante a pandemia da COVID-19, no projeto “Cantar e Brincar juntos on-line”.

³ Disponível em: <https://issuu.com/cadernoderegistros poeticos>.

Desse modo, o Caderno foi sendo composto e elaborado também como um registro vivo, de dimensões múltiplas, capazes de acionar o olho, o gesto, as sensações e o pensamento ao longo da pesquisa. Desejamos assim, por meio das imagens, fotografias, desenhos, sons e vídeos, que o leitor possa percorrer esse espaço de experimentação lúdica capaz de cumprir e inspirar, no sentido defendido anteriormente, o da *scholè* grega, um espaço de liberdade de criação e pensamento.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Trad. S. Rolnik. 2. reimp., São Paulo: Ed. 34, 2005.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Rev. Polis e Psique**. n. especial, p. 99-106, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/97450>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. C. Antunes. 2. ed.; 1. reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VINAGRE, Talita Alcalá. **Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas potentes**. 2023. 153f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PUC-SP, São Paulo, 2023.

VINAGRE, Talita Alcalá. Caderno de Registros Poéticos. **Issuu**, 2023 Disponível em: <https://issuu.com/cadernoderegistrospoeticos>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Sobre a autora

Talita Alcalá Vinagre: Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), artista-educadora em música e movimento.
E-mail: talitavinagreartedosercantante@gmail.com

Recebido em: 14 dez. 2024

Aprovado em: 23 dez. 2024