

Ludicidade,  
conhecimento e corpo

Magali Reis  
Rogério Rodrigues  
(Organizadores)

esboço

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

erberto

## COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora  
Estevão Rafael Fernandes (Unir)  
Fernanda Müller (UnB)  
Jeane Félix da Silva (UFPB)  
Robson dos Santos (Inep)  
Yvonne Maggie (UFRJ)

## CONSELHO EDITORIAL

### *Nacional:*

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil  
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil  
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil  
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil  
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil  
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil  
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

### *Internacional:*

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal  
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA  
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina  
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal  
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica  
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França  
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
(IPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina  
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
(IPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Ludicidade,  
conhecimento e corpo

Magali Reis  
Rogério Rodrigues  
(Organizadores)

o  
r  
t  
o  
e  
m  
b  
e  
r  
t  
o

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)  
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

#### **Diretoria de Estudos Educacionais (Diret)**

Alvana Maria Bof

#### **Coordenação de Editoração e Publicações (Coep)**

Lilian dos Santos Lopes | [lilian.lopes@inep.gov.br](mailto:lilian.lopes@inep.gov.br)  
Roshni Mariana de Mateus | [roshni.mateus@inep.gov.br](mailto:roshni.mateus@inep.gov.br)

#### **Editoria Executiva**

Rosa dos Anjos Oliveira | [rosa.oliveira@inep.gov.br](mailto:rosa.oliveira@inep.gov.br)  
Valéria Maria Borges | [valeria.borges@inep.gov.br](mailto:valeria.borges@inep.gov.br)

#### **Apoio Administrativo** Luana dos Santos Gonçalves

#### **Revisão**

<i>Português</i>	Aline Ferreira de Souza Amanda Mendes Casal Andréa Silveira de Alcântara Jair Santana de Moraes	Josiane Cristina da Costa Silva Marcelo Mendes de Souza Mariana Fernandes dos Santos
------------------	--	--

#### **Tradução e Revisão**

<i>Espanhol</i>	Jessyka Mendes de Carvalho Vásquez
<i>Inglês</i>	Walkíria de Moraes

**Normalização Bibliográfica** Aline do Nascimento Pereira  
Clarice Rodrigues da Costa  
Elisângela Dourado Arisawa

**Projeto Gráfico** Marcos Hartwich

**Capa** Raphael C. Freitas

**Diagramação e Arte-Final** Raphael C. Freitas

**Estagiária** Tatyana Alves Conceição

**Tiragem** 2.000 exemplares

**Em Aberto** *online*

**Gerente Operacional** Lilian dos Santos Lopes

**Editoria** Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Diretoria de Estudos Educacionais (Diret)  
Coordenação de Editoração e Publicações  
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908  
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – [editoracao@inep.gov.br](mailto:editoracao@inep.gov.br) – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

**Distribuição** Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Diretoria de Estudos Educacionais (Diret)  
Coordenação de Editoração e Publicações  
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908  
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – [editoracao@inep.gov.br](mailto:editoracao@inep.gov.br) - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

**EM ABERTO:** é uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

**Indexada em:** BBE/Inep                      Latindex  
Diadorim IBICT                              OEI  
Edubase/Unicamp                            PKP  
Elektronische

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1; Ensino – B1

Publicado *online* em setembro de 2018.

---

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,  
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.  
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.  
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006  
Suspensa de jan. a dez. 2008  
Semestral de 2010 a 2015  
Quadrimestral a partir de 2016

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.  
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (*online*)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---

# sumário

## apresentação

Vicissitudes contemporâneas do lúdico, da brincadeira e do corpo na educação

**Magali Reis** (PUC Minas)

**Rogério Rodrigues** (Unifei) ..... 15

## enfoque

**Qual é a questão?**

O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola

**Rogério Rodrigues** (Unifei)

**Magali Reis** (PUC Minas) ..... 23

## pontos de vista

**O que pensam outros especialistas?**

Matrícula antecipada no ensino fundamental por mandado de segurança: implicações para as crianças

**Sueli Machado Pereira de Oliveira** (Ifes)

**Lívia Maria Fraga Vieira** (UFMG) ..... 39

Un balance de la cuestión de lo lúdico en Argentina <b>Mariela Losso</b> (Universidad Nacional del Comahue, Argentina) .....	<b>61</b>
Ensinar e aprender práticas corporais na escola: indícios de momentos miméticos <b>Admir Soares de Almeida Junior</b> (UFPR) .....	<b>93</b>
Entre o observado e o imaginado: do arco-íris à mecânica quântica <b>Alexandre Campos</b> (UFMG) .....	<b>107</b>
Criança: sujeito eu-brinquedo – representações da cultura lúdica na educação infantil <b>Camila Moutinho Domingues</b> (UCMG) <b>Vânia Noronha</b> (PUC Minas) .....	<b>129</b>
Dança lúdica: avaliação diagnóstica aplicada a crianças de 7 a 9 anos <b>Mariana Marques Kellermann</b> (UFPA) <b>Simei Santos Andrade</b> (UFPA).....	<b>147</b>
Cultura lúdica na era digital: alguns efeitos no comportamento infantojuvenil <b>Tânia Ramos Fortuna</b> (UFRGS).....	<b>165</b>
Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais <b>Ingrid Dittrich Wiggers</b> (UnB) <b>Mariana da Silva de Oliveira</b> (UnB) <b>Ivan Vilela Ferreira</b> (UnB) .....	<b>177</b>
<b>espaço aberto</b>	
<b>Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.</b>	
Imagens da infância na arte: sobre o brincar e outras consciências <b>Marcos Rizolli</b> (UPM).....	<b>193</b>

## resenhas

Jogo e ludicidade na história e na cultura <b>Cristian R. Dutra</b> (UnB) .....	<b>211</b>
--	------------

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000. 260 p.

Fenomenologia do corpo poético e educação dos sentidos <b>Helciclever Barros da Silva Vitoriano</b> (UnB) .....	<b>217</b>
--	------------

FERREIRA, Gilmar Leite. *Corpo e poesia: para uma educação do sensível*. Curitiba: Appris, 2017. 150 p.

## bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre ludicidade, conhecimento e corpo na educação <b>Elaine de Almeida Cabral</b> (Inep) <b>Mayara Hanyle Bento Gomes da Silva</b> (Inep) <b>Mozart Teixeira Braga</b> (Inep) .....	<b>225</b>
--	------------

<b>números publicados</b> .....	<b>235</b>
---------------------------------	------------



# summary

## presentation

Contemporary vicissitudes of the playfulness,  
the playtime and the body in education

**Magali Reis** (PUC Minas)

**Rogério Rodrigues** (Unifei) ..... 15

## focus

**What's the point?**

Playfulness and the body in the knowledge-building  
processes in school

**Rogério Rodrigues** (Unifei)

**Magali Reis** (PUC Minas) ..... 23

## points of view

**What other experts think about it?**

Anticipated enrollment in primary education by means  
of *mandado de segurança*: implications for the children

**Sueli Machado Pereira de Oliveira** (Ifes)

**Lívia Maria Fraga Vieira** (UFMG) ..... 39

An assessment of playfulness in Argentina <b>Mariela Losso</b> (Universidad Nacional del Comahue, Argentina) .....	<b>61</b>
Teaching and learning corporal practices in school: indicators of mimetic moments <b>Admir Soares de Almeida Junior</b> (UFPR) .....	<b>93</b>
Between what is observed and what is imagined: from the rainbow to quantum mechanics <b>Alexandre Campos</b> (UFMG) .....	<b>107</b>
Child: a me-toy subject – representations of the ludic culture in early childhood education <b>Camila Moutinho Domingues</b> (UCMG) <b>Vânia Noronha</b> (PUC Minas) .....	<b>129</b>
Ludic dance: the diagnostic evaluation applied to 7-to-9-year-old children <b>Mariana Marques Kellermann</b> (UFPA) <b>Simei Santos Andrade</b> (UFPA).....	<b>147</b>
Playing culture in the digital era: some impacts on youth behavior <b>Tânia Ramos Fortuna</b> (UFRGS).....	<b>165</b>
Childhood and the education of the body: medias in the face of traditional games <b>Ingrid Dittrich Wiggers</b> (UnB) <b>Mariana da Silva de Oliveira</b> (UnB) <b>Ivan Vilela Ferreira</b> (UnB) .....	<b>177</b>

## open space

**Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.**

Images of childhood on art: about playing and other consciences <b>Marcos Rizolli</b> (UPM).....	<b>193</b>
---	------------

## reviews

Game and ludic in history and culture

**Cristian R. Dutra** (UnB) ..... **211**

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000. 260 p.

Phenomenology of the poetry through the body and education  
of the senses

**Helciclever Barros da Silva Vitoriano** (UnB) ..... **217**

FERREIRA, Gilmar Leite. *Corpo e poesia: para uma educação do sensível*. Curitiba: Appris, 2017. 150 p.

## annotated bibliography

Annotated bibliography on the playfulness, the knowledge and the body  
in education

**Elaine de Almeida Cabral** (Inep)

**Mayara Hanyle Bento Gomes da Silva** (Inep)

**Mozart Teixeira Braga** (Inep) ..... **225**

**published issues** ..... **235**



apresentação



# Vicissitudes contemporâneas do lúdico, da brincadeira e do corpo na educação

Magali Reis

Rogério Rodrigues

15

Iniciando as reflexões sobre o tema ludicidade, conhecimento e corpo, afirmamos, como provocação, que ainda persiste na contemporaneidade pouca clareza teórica e prática nas escolas sobre qual seja “o lugar” do lúdico e do corpo no processo de construção do conhecimento. Constata-se, também, que grande parte dos educadores se esforça para afirmar a importância do lúdico e do corpo nesse processo.

Assim, este número da revista *Em Aberto* é provocativo por duas razões: a primeira, por ampliar a discussão para aqueles que pensam o contrário, pois não encontram no lúdico, no corpo e no movimento possibilidade de transmissão dos conhecimentos sistematizados na cultura escolar. A segunda, por ampliar a discussão teórica para aqueles que, ao contrário, consideram relevantes tais elementos nesse processo.

Ao observarmos crianças e jovens “brincando com o celular”, estranhamos, pois essa brincadeira evidencia uma subordinação do sujeito à máquina, bem como uma nova forma de ludicidade que tem o corpo sentado e o silêncio como marcas dominantes. Vivemos numa época de outras formas de brincar, na transição de um passado recente, em que éramos os sujeitos da ação, para os tempos atuais, em que somos apêndices dos equipamentos tecnológicos. Esse novo posicionamento do sujeito em relação ao brincar produz mal-estar, pois seus olhos fecham-se na tela do celular ou do *tablet*, para enxergar o mundo, ou aquilo que se denomina “realidade virtual”, por outros olhos, usando a máquina em *modus vivendi*, quando deveria ser em *modus operandi*.

Considerando esse contexto, os artigos deste número da revista *Em Aberto* refletem sobre questões centrais da contemporaneidade para interpretar as vicissitudes do lúdico, da brincadeira e do corpo na educação, atribuindo-lhes novos sentidos e problematizando suas implicações.

Assim, é oportuna uma publicação que discuta os processos de simbolização dos elementos lúdicos como construção subjetiva entre a emancipação e o embrutecimento na impossibilidade de o sujeito incorporar os elementos criativos no ato de brincar, de ensinar e de aprender.

Não se pode criar uma lei que institua a ludicidade como elemento obrigatório no processo de ensino-aprendizagem escolar. Entretanto, a ludicidade pode constar como atributo necessário para a formação (*Bildung*) do sujeito crítico perante as circunstâncias do real que o penalizam com o sofrimento de aprender algo que ele não compreende. Portanto, o elemento lúdico se contrapõe à imposição da dor como pressuposto da aprendizagem, do entendimento intelectual, contribuindo para uma avaliação das ações implementadas tradicionalmente no sistema escolar, sobretudo na chamada "educação bancária".

Na seção Enfoque, Rogério Rodrigues e Magali Reis, no artigo "O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola", analisam o processo de construção do conhecimento dos sujeitos e suas relações com o lúdico e o corpo na educação contemporânea, destacando o uso das tecnologias como um componente que vem alterando a percepção do corpo e os modos de brincar na escola. O método utilizado na análise baseia-se na teoria crítica para evidenciar o contraste entre a importância do brincar no discurso pedagógico e as limitações impostas ao lúdico pela escola. Os autores concluem que, nos processos formativos, as atuais configurações do brincar alteram não apenas a singularidade dos sujeitos, mas os tornam alheios à cultura e destituídos de crítica e pensamento autônomo.

Abrindo a seção Pontos de Vista, o primeiro artigo, "Matrícula antecipada no ensino fundamental por mandado de segurança: implicações para as crianças", de Sueli Machado Pereira de Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira, apresenta os resultados de pesquisa sobre a antecipação do ingresso da criança no ensino fundamental, mediante mandados de segurança, para garantir-lhe a matrícula. Assim, com os pais que recorreram ao Judiciário, entrevistas semiestruturadas foram realizadas para se compreender suas percepções e concepções acerca da criança e da infância. Como resultado, verificou-se que não há um entendimento único e consensual sobre a infância, no que se refere ao lúdico, à brincadeira e ao corpo nos processos de escolarização.

No segundo artigo, "Un balance de la cuestión de lo lúdico en Argentina", Mariela Losso baseia-se num *corpus* de dados provenientes de fontes primárias, como entrevistas com agentes sociais, sobre a relevância das experiências lúdicas na infância e na vida, as quais foram trianguladas com fontes secundárias, como leis, documentos curriculares, escritos acadêmicos e pesquisas populacionais. A análise dos regulamentos argentinos vigentes identificou as maneiras como se apresenta ou se omite o lúdico, considerado direito fundamental da infância. A autora conclui refletindo sobre os processos teóricos, políticos e educacionais e as formas

que abordam e projetam o ludismo como parte essencial da vida, e reivindicando o lúdico em produções acadêmicas, políticas, programas educacionais e, especialmente, na construção de novos espaços-tempos para que as crianças desfrutem o direito de brincar.

No terceiro artigo, “Ensinar e aprender práticas corporais na escola: indícios de momentos miméticos”, Admir Soares de Almeida Junior dialoga com as reflexões de Walter Benjamin sobre a infância e a educação, aplicando o conceito de *mimesis* como elemento de análise. Assim, examina narrativas de professores e estudantes no contexto de ensino e aprendizagem de práticas corporais, destacando os *momentos* miméticos que rompem com a linearidade do cotidiano escolar, para refletir sobre seus desdobramentos no processo de formação de professores de educação física.

No quarto artigo, “Entre o observado e o imaginado: do arco-íris à mecânica quântica”, Alexandre Campos discorre sobre a complementaridade entre a cultura científica e a cultura infantil, mostrando que ambas influenciam aquilo que observam e sua representação no processo de apreensão da realidade. A abordagem se apoia na psicologia cognitiva para analisar aspectos da realidade nas representações de crianças de 8 a 10 anos de idade sobre o fenômeno da dispersão. Assim, algumas atividades foram realizadas para que as crianças observassem e registrassem as diferenças entre os espectros contínuos e os espectros discretos. A análise dos desenhos se deu por inferência, e os resultados sugerem prevalência da realidade cotidiana.

No quinto artigo, “Criança: sujeito eu-brinquedo – representações da cultura lúdica na educação infantil”, Camila Moutinho Domingues e Vânia Noronha discutem o referencial teórico de pesquisa em curso acerca das representações culturais de crianças sobre brincadeiras, em especial aquelas com brinquedos construídos por elas mesmas. Os resultados preliminares do trabalho de campo levam as autoras a criar o termo “criança: sujeito eu-brinquedo”, para caracterizar a simbiose da criança com os objetos que permitem a ela construir ludicamente seu mundo.

No sexto artigo, “Dança lúdica: avaliação diagnóstica aplicada a crianças de 7 a 9 anos”, Mariana Marques Kellermann e Simeia Santos Andrade abordam a avaliação diagnóstica da percepção corporal no ensino da dança, tanto em seus aspectos técnicos como em suas limitações na educação escolar. Assim, foi realizada uma pesquisa-ação com crianças de uma classe preparatória para o curso de formação de bailarinos para se avaliar seu grau de desenvolvimento corporal e habilidades motoras por meio de atividades em contexto de oficina. As autoras concluem que a avaliação diagnóstica contribui para que o professor ajude a criança a superar os obstáculos que ela apresenta em relação à sua imagem corporal.

No sétimo artigo, “Cultura lúdica na era digital: alguns efeitos no comportamento infantojuvenil”, Tânia Ramos Fortuna faz breve revisão de abordagens teóricas que identificam nas novas mídias prejuízos e riscos ao desenvolvimento infantojuvenil. Em seguida, analisa o que alguns pesquisadores dizem acerca dos benefícios e das vantagens da era digital para o comportamento humano, especialmente o das crianças. Conclui com uma reflexão sobre o papel do adulto em relação à cultura lúdica das crianças e dos jovens na era digital.

No oitavo artigo, “Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais”, Ingrid Dittrich Wiggers, Mariana da Silva de Oliveira e Ivan Vilela Ferreira descrevem e analisam brincadeiras de crianças de ambos os sexos, entre 6 e 12 anos de idade, estudantes de escolas públicas de Brasília. A metodologia utilizada foi o inventário, com base em uma coleção de 145 desenhos infantis. Para conhecer tendências da cultura lúdica das crianças, solicitou-se que elas desenhassem sua brincadeira preferida e, em seguida, em pequenas rodas de conversa, que elas descrevessem os desenhos, explicando suas escolhas. A interpretação dos desenhos indica que as mídias se fazem presentes, mas não são determinantes, e que as representações mais significativas poderiam ser incluídas no rol das brincadeiras tradicionais. Além das brincadeiras tradicionais e midiáticas, outro tipo representado foram as brincadeiras esportivas. Sugere-se que a escola amplie o repertório lúdico, por ser instância privilegiada de socialização das novas gerações.

Na seção Espaço Aberto, Marcos Rizolli, pesquisador e artista plástico, em “Imagens da infância na arte: sobre o brincar e outras consciências”, identifica e seleciona artistas e obras para oferecer um mosaico multidimensional de relações entre infância e arte e apresenta um percurso visual pelos diferentes tratamentos artísticos dados a um mesmo universo temático. Rizolli afirma que a escolha das imagens cria uma tensão estética e política, pois a arte atua para despertar consciências.

Na seção Resenhas, duas colaborações abordam obras imprescindíveis aos estudiosos do tema. Cristian R. Dutra resenha o *Homo luddens*, de Johan Huizinga, comentando brevemente, mas de modo percuciente, os principais temas desenvolvidos ao longo dos 12 capítulos da obra originalmente publicada em 1938. Segundo o resenhista, para Huizinga, o jogo e o lúdico sempre exerceram papel fundamental nas sociedades, pois foi mediante essas práticas que tanto a cultura como a civilização surgiram e se desenvolveram, o que é demonstrado pelas suas relações com a cultura, a poesia, o direito, a filosofia e a guerra. O resenhista encerra lamentando a pouca repercussão da obra de Huizinga nas discussões sobre o jogo no campo educacional.

Na segunda resenha, Helciclever Barros da Silva Vitoriano analisa o livro *Corpo e poesia: para uma educação do sensível*, de Gilmar Leite Ferreira que, na sua pesquisa sobre o processo da criação poética, utilizou o método fenomenológico do mundo vivido proposto por Merleau-Ponty para buscar outras compreensões sobre poesia, corpo e educação. Ferreira realizou Oficinas de Poesias, em sete escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de compartilhar seus saberes com professores e alunos durante as vivências de experiências sensíveis, constatando que a poesia deve ser entendida como forma iluminada e crítica de ampliação do conhecimento das realidades intra e extrassensoriais. A obra é um exemplo de que os sentidos poéticos são abertos e que também as formas de ensinar e de aprender são plurais.

Por fim, na seção Bibliografia Comentada, Elaine de Almeida Cabral, Mayara Hanyle B. Gomes da Silva e Mozart Teixeira Braga apresentam indicações de leitura

que possibilitam o aprofundamento em outros aspectos dos temas tratados neste número da revista *Em Aberto*.

Para concluir, esperamos que os artigos aqui reunidos provoquem uma discussão profícua sobre a reconfiguração dos currículos escolares, na qual os elementos lúdicos e a brincadeira sejam incorporados como princípios educativos, assim como almejamos que alguns desafios do campo educacional sejam superados na proposição da formação do sujeito criativo. Que este seja o início de um diálogo!

Boa leitura!

*Magali Reis*  
*Rogério Rodrigues*  
Organizadores



Qual é a questão?

enfoque



# O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola

Rogério Rodrigues

Magali Reis

---

## Resumo

Análise crítica sobre o processo de construção do conhecimento dos sujeitos e as possíveis relações com o lúdico e o corpo na educação contemporânea. O método utilizado fundamenta-se no campo da teoria crítica no sentido de evidenciar o que é estranho no modo comum do brincar das crianças e sua centralidade no discurso pedagógico em contraste às limitações impostas ao lúdico pela escola. Portanto, a teoria crítica é o elemento analítico fundamental, capaz de revelar a realidade esmaecida pelo aparente e de nos auxiliar a pensar o lugar do lúdico e do movimento na escola. Aponta-se o uso das tecnologias como um componente que vem alterando os modos de brincar na sociedade e na educação, bem como a percepção de corpo. Conclui-se que, no campo da cultura, mais propriamente, nos processos formativos dos sujeitos, as novas configurações do ato de brincar alteram sua singularidade e, no âmbito social, esses se reduzem a sujeitos alheios à própria cultura e destituídos de pensamento autônomo no sentido de sua capacidade de elaborar a crítica.

Palavras-chave: ensino escolar; formação escolar; lúdico; técnica de corpo.

---

## **Abstract**

### **Playfulness and the body in the knowledge-building processes in school**

*This paper offers a critical analysis of the subjects' knowledge-building process and its possible relations with playfulness and the body in contemporary education. The method used is supported by the field of critical theory with a view of highlighting that which is odd in the children's usual way of playing and its centrality in the pedagogical discourse in contrast to the limitations imposed by school to playfulness. Thus, the critical theory is the fundamental analytical element, capable of unveiling the reality obscured by appearances and of enabling a reflection about the role playfulness and movement occupy in the school. Technologies are presented as changers of the ways of playing in education and in the society, as well as of the body perception in school. In conclusion, in the field of culture, or more accurately, within the subject's formative processes, the new configurations of the children's play alter their singularity and, in the social sphere, they are downgraded to subjects unaware of their own culture and devoid of independent thought, in respect to their ability to elaborate a criticism.*

*Keywords: school education; school training; playfulness; technique of the body.*

---

## **Resumen**

### **El lúdico y el cuerpo en los procesos de construcción de conocimientos en la escuela**

*Análisis crítico sobre el proceso de construcción del conocimiento de los sujetos y las posibles relaciones con el lúdico y el cuerpo en la educación contemporánea. El método utilizado se fundamenta en el campo de la teoría crítica en el sentido de evidenciar lo que es extraño en el modo común del juego de los niños y su centralidad en el discurso pedagógico en contraste con las limitaciones impuestas al lúdico por la escuela. Por lo tanto, la teoría crítica es el elemento analítico fundamental, capaz de revelar la realidad desvanecida por lo aparente y de ayudarnos a pensar el lugar del lúdico y del movimiento en la escuela. Se apunta el uso de las tecnologías como un componente que viene alterando los modos de jugar en la sociedad y en la educación, así como la percepción de cuerpo en la escuela. Se concluye que, en el campo de la cultura, más propiamente, en los procesos formativos de los sujetos, las nuevas configuraciones del acto de juego alteran su singularidad y, en el ámbito social, esos se reducen a sujetos ajenos a la propia cultura y destituidos de pensamiento autónomo en el sentido de su capacidad de elaborar la crítica.*

*Palabras clave: enseñanza escolar; formación escolar; lúdico; técnica de cuerpo.*

---

## Introdução

A nossa discussão abre-se para profissionais da educação que compreendem o lúdico e a expressão corporal como elementos acessórios e superficiais nos processos de construção de conhecimentos na escola, reduzindo a interpretação das práticas educativas de componentes lúdicos e de movimento e ação das crianças a formas de se “passar o tempo” ou para a distração fútil enquanto aguardam nos pátios e quadras o verdadeiro conteúdo escolar que é trabalhado em sala de aula, com os corpos parados e sem a brincadeira.

Rodrigues (2015) analisa que, atuando como educador físico na unidade escolar, por diversas vezes, identificou proposições que desqualificam o ensino das práticas corporais como conteúdo no campo da cultura escolar, por exemplo, a perda do espaço para a realização das aulas de educação física no interior da escola, a insistência de todos para a realização de campeonatos esportivos, os diversos motivos expressos pelos alunos que justificam a ausência nas aulas, enfim, o conteúdo escolar representado em outras formas que não passam pelas coisas do corpo. O ensino de práticas relacionadas a esses elementos na escola se encontra precário e se reduz à quadra monoesportiva, em que apenas se chuta a bola de um lado para o outro, como se aquilo fosse educação física, ou às brincadeiras pautadas em estereótipos da indústria cultural e completamente destituídas de significados no campo da cultura popular.

Em grande parte das instituições falta criatividade no ensino da educação física e isso pode ser identificado em dias de chuva, nos quais os alunos são dispensados da atividade física e ficam nos pátios e salas esperando a próxima aula.

Dessa forma, o uso do corpo e o lúdico são vistos como elemento de alienação do sujeito, como perda de tempo, pois esse momento não condiz com a função social da escola de fornecer conhecimentos prontos para aquele que se distrai com algo que o retira da dinâmica formativa institucionalizada. Portanto, vemo-nos diante de um projeto de escola que, ao reduzir o corpo a objeto, não permite o exercício da imaginação criativa para inserir o sujeito no campo da cultura corporal como elemento formativo crítico perante o mundo, em que

um professor de Educação Física, ao planejar suas aulas, deve se perguntar: que conteúdos e habilidades podem ajudar o aluno a ser um cidadão participativo? [...] Como a educação do corpo, do movimento e os esportes podem contribuir para o exercício de uma prática social consciente e menos alienada? (Libâneo, 1988, p. 11).

A perda da capacidade de exercitar o corpo é algo que interfere na imaginação criativa e isso é, também, elemento significativo para a perda da capacidade de abstração e do pensamento autônomo, pois “o corpo, disciplinado, condicionado em sua poltrona, encontra-se cada vez mais em curto-circuito ou, mesmo, excluído da percepção e da imaginação” (Wunenburger, 2005, p. 34).

## O lúdico, o corpo e o processo formativo

A questão do corpo torna-se algo que gira em torno de um paradoxo, pois grande parte das crianças e jovens possui um apelo na ordem do narcisismo (Priszkulnik, 2017) e fica presa ao modo de usar o corpo numa estética do embelezamento. A negação do corpo na escola assemelha-se a uma forma de disciplinamento e, numa relação inversa, quanto menos se fala dele mais se ampliam as diversas tecnologias sociais que controlam o modo de ser corpo e lúdico no existir das novas gerações e, portanto, a escola deixa de problematizar o uso político do corpo.

Desse modo, para se pensar o lúdico e o corpo como elementos da aprendizagem, destacamos o papel fundamental desses elementos para proporcionar a retomada dos conceitos formais apreendidos em estudos sistematizados, como processo de abstração do real em que

[...] o trabalho do professor de Educação Física como socializador da cultura erudita vai além da pura e simples transmissão das técnicas da ginástica, do desporto etc. É fundamental que realmente a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a crítica. (Ghiraldelli, 1988, p. 58).

No que diz respeito ao uso político do corpo, reconhecer o que somos ou fazemos no uso das técnicas do corpo simboliza a sociedade em que vivemos, apresentando as marcas da cultura no modo de usá-lo tecnicamente (Mauss, 1974). Seria importante um processo formativo para que o sujeito reconheça em si mesmo que o seu modo de usar o corpo ou os seus modos lúdicos são representações da cultura, ou seja, que há povos ou civilizações que são diferentes apenas em seu modo de existir. Essa tese já estava implícita em Marcel Mauss (1969, p. 230), por ocasião de sua aula inaugural da disciplina "História das religiões de povos não civilizados", ministrada na *École Pratique des Hautes Études*, em 1902, ao afirmar que "[...] não existem povos não civilizados; mas apenas povos de civilizações diferentes".

Para a construção de um tipo de escola que reconheça o lúdico e o corpo como elementos presentes no campo da cultura e no processo formativo, é necessário reorganizar a estrutura e o funcionamento de sistemas escolares e reinterpretar o processo de escolarização como algo que se fundamenta numa concepção de sujeito, em que corpo e lúdico passem a ser concebidos na lógica de transmissão do conhecimento e interpretados como parte dos conteúdos escolares.

O lugar ocupado pelo lúdico e pelo corpo, na escola, revela que os educadores não consideram a complexa completude das novas gerações; por isso, a transmissão de conhecimentos mantém-se pautada na escrita, no silêncio e no corpo sentado, reforçando o pressuposto básico da repetição e da memorização mecânicas como princípios educativos dominantes.

Apesar de todas as inovações da prática educativa moderna, a escola reitera o esquema de aprendizagem pautado na repetição, como podemos destacar nos estudos de Johann F. Herbart (1806), o que veio posteriormente a ser denominada

como a pedagogia tradicional. No âmbito dessa teoria pedagógica, todo o esforço da educação seria para constituir o “círculo de ideias” que se encontram por um “limiar” entre “consciente” e “inconsciente” (Eby, 1970, p. 416). Desse modo, uma ideia consciente pode fazer associação e trazer algum material que se encontrava inconsciente. Esse mecanismo de resgatar algo da memória somente se torna possível pela condição de que esse material já se encontre depositado no inconsciente. Portanto, o que importa nesse modelo educativo é que o sujeito a ser educado se comprometa na absorção máxima de informações que poderão estar disponíveis nesse revezamento entre as ideias que ora são da ordem da consciência e ora se encontram inconscientes.

Esse modelo psicológico do sujeito do conhecimento é que permite estruturar toda a prática educativa na seguinte ordenação de funcionamento da aula:

- 1) Preparação – Cabe ao professor recordar o assunto da aula anterior (Memória).
- 2) Apresentação – O “assunto” encaminha o aluno para novos estudos.
- 3) Associação – A analogia entre o velho e o novo permite ao aluno compreender o assunto.
- 4) Generalização – A nova lição pode servir para outros assuntos.
- 5) Aplicação – Exercícios de aplicação para verificar a “aprendizagem”. (Ghiraldelli Júnior, 1987, p. 19).

Podemos afirmar que desse pressuposto teórico no campo da didática decorre grande parte de toda a organização da prática educacional, mais propriamente a concepção da estrutura e funcionamento da unidade escolar no processo de transmissão do conhecimento. Assim, o conjunto dos sujeitos que se encontram na escola produz um determinado modo de compreender a si mesmos, de transmitir e aprender determinado conteúdo. A nossa questão seria justamente pensar numa escola em que o lúdico e o corpo possam favorecer outros elementos para a realização dessa atividade, como se encontra anunciada na própria Constituição Federal do Brasil, no artigo 205, que afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Podemos verificar pela nossa experiência docente que, perante o poder público, essa condição de direito à educação parece comprometida, uma vez que o processo formativo é algo para além da permanência do sujeito no ambiente escolar, que em seu funcionamento se apresenta como lugar destituído de vínculos no campo da cultura em todos os níveis de ensino. O pleno acesso à educação, como determina a legislação educacional, seria algo que produz os seus efeitos no processo formativo do sujeito crítico quando se estabelece uma escola interessante, com ampla oferta de educação de qualidade como direito de todos, na qual se faz presente o desejo de conhecer, em que

ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. (Larrosa, 2004, p. 146).

A abordagem ao tema em questão justifica-se em parte pelos próprios dados oficiais do governo, que indicam o insucesso no processo formativo como um estado de regressão do pensamento científico e isso é algo que já se pode constatar por meio dos resultados das provas padronizadas e em larga escala:

[...] resultados do Pisa 2015, mais importante exame educacional do mundo, elaborado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de aferir a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares, mostraram mais uma vez os alunos brasileiros nas últimas posições do *ranking*. [...] Entre as 72 nações, o relatório mostrou o País na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Em ciências, os alunos brasileiros obtiveram 401 pontos contra 493 pontos da média da OCDE, em leitura, 407 pontos ante 493, e em matemática, 377 pontos contra 490. (Paiva, 2016).

Fica em evidência que os indicadores do *Programme for International Student Assessment* (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) apontam para a contradição existente na lógica do “aprendiz sem aprendizagem” que impede a passagem do sujeito para condição de inserir-se de modo autônomo no campo da cultura.

Parte da resposta a essa questão anunciada acerca do direito à educação refere-se diretamente à diferença entre legalidade e legitimidade, ou seja, a presença dos sujeitos no campo escolar não pressupõe o direito de acesso ao campo da cultura escolar. Portanto, está em jogo o modo como se compreende o lugar do sujeito no processo de formação escolar como aquele que é de fato introduzido na cultura científica.

Tendo em vista o fracasso da escola na inserção do sujeito no campo da cultura e, principalmente, o ensino escolar pautado na hegemonia da informação, em que o lúdico e o corpo ficam reduzidos a nada, é que a questão aqui discutida assume fundamental importância para a retomada de qual escola queremos, em que o professor atue como mediador do conhecimento na construção do saber.

Esse debate constitui uma proposição-chave para se compreender o paradigma de sujeito que se encontra presente na escola pautada na tradição cartesiana de separar as coisas do corpo e as coisas da consciência (Descartes, 1974). Temos, de um lado, o corpo, que pode ser compreendido em toda sua mecânica de funcionamento e resulta em todo um conhecimento prático em que a técnica de corpo fica reduzida como instrumento (Mauss, 1974). De outro lado, nas coisas da consciência constitui-se um conjunto de paixões que definem o estado do ser sujeito e, inclusive, a possibilidade de colocar tudo em dúvida, que, ao pensar, logo existe! (Descartes, 1974). Portanto, resulta na exaltação dessa possibilidade de construção do conhecimento por ser uma operação exclusiva do pensamento.

No conjunto dessa separação entre o corpo e a consciência, a escola constitui-se na dualidade em que as coisas do corpo subordinam-se ao conjunto de ações práticas, e as coisas da consciência figuram como elemento central do processo formativo, em que prevalece toda uma educação das paixões.

Essa dualidade passa a ser reforçada pela condição de os pais desejarem para os seus filhos uma determinada conduta em relação ao modo de ser escolar que resulte na apropriação do saber fazer, e que eles possam inserir-se no mercado de trabalho o mais breve possível e assumir uma função social no exercício da profissão. Entretanto, no campo da redução do sujeito, na separação entre corpo e mente, estaria a escola atuando no sentido de instrumentalizar o sujeito no saber fazer?

### **Prioridade para os conhecimentos técnico-profissionais**

Neste contexto paradigmático, tudo o que está associado às práticas corporais ou ao lúdico e aos modos de brincar no âmbito escolar estaria subjugado às disciplinas formativas “mais importantes” no campo das paixões do sujeito, que se apresentam na instrução de conhecimentos “técnico-profissionais”, ou às exigências dos exames avaliativos da educação básica e de ingresso no ensino superior.

A junção das palavras técnico e profissional sugere a prevalência da dualidade, pois, no âmbito dos saberes, existem as técnicas que não são manuais e as que se apresentam como exclusivamente manuais, opondo assim pensar e fazer.

Essa perspectiva de formação escolar como algo exclusivo para o trabalho encontra-se pautada na dicotomia entre saber e fazer, expressa na proposição da legislação escolar referente ao “novo ensino médio”, no artigo 36 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 1996).

Dito de outro modo, no âmbito escolar, essa dualidade pressupõe que, de um lado, está a cultura escolar pautada nos conteúdos das disciplinas do núcleo comum, e, de outro lado, apresenta-se o ensino do saber fazer no campo da formação profissional.

Essa mesma dualidade também se apresenta quando se refere às coisas do corpo, que estariam no conjunto das técnicas não profissionais, pois a educação do corpo fica aparentemente relegada ao segundo plano, como elemento secundário para aprendizagem e, portanto, não manifesta relação com todo o campo das ciências. Em contrapartida, as coisas da mente é que de fato estariam preparando o sujeito para o campo da cultura. O conjunto dessas dualidades existentes na escola – que separa o processo formativo em segmentos –, resulta numa concepção de mundo unilateral sobre a realidade, e isso se torna um problema crucial em termos de transmissão e produção do conhecimento, uma vez que:

Fundado no racionalismo e no empirismo, o paradigma hegemônico da ciência “clássica” centra-se em disciplina, cujo pressuposto é ignorar o que existe “entre” e “além” de suas fronteiras. Norteia-se por uma concepção positivista e objetivista de ciência, com leis determinísticas, atemporais, operando a partir de categorias dicotômicas, como, por exemplo, homem e natureza, ciências e humanidades, objetivo e subjetivo, natureza e cultura, normal e patológico, qualitativo e quantitativo. (Alvarenga *et al.*, 2011, p. 19).

Portanto, na lógica da dualidade, as técnicas do corpo permitidas como conteúdo são aquelas em que o lúdico e o corpo nas formas do brincar aderem aos elementos formativos “técnico-profissionais”, atendendo à demanda do mercado. Assim, na estrutura e funcionamento da unidade escolar, a proposição de “educação para todos” encontra-se destituída de um lugar para o lúdico e para o corpo, porque concebida para instrumentalizar o sujeito em aspectos reduzidos de modo operante. Não por acaso, grande parte dos educadores encontram-se em dificuldade de proceder, metodologicamente, ao papel de transmissão do saber, uma vez que todos os sujeitos são reduzidos a algo alheio à própria cultura e anulados na possibilidade de pensamento autônomo. Sem capacidade de elaborar a crítica, submetem-se à condução de outrem que possa dizer a verdade no campo da ciência; daí, o surgimento do “(...) embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (Rancière, 2002, p. 31).

O que se espera desta reflexão é a possibilidade de alguns indicativos e proposições que possam romper com a estagnação da indústria cultural, em que o lúdico e o corpo na educação são elementos de mercado na ampliação do consumo irracional, como elemento de mistificação das massas (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 113).

Para aqueles que ainda não entendem a importância dessas duas dimensões na dinâmica das práticas escolares, seria importante uma breve visita às unidades escolares para observar que pouco se canta ou nada se dança a riqueza da cultura popular. Para aqueles outros que já trabalham nessa proposição teórica, é importante compreender esses elementos como fundamentais para a construção do conhecimento.

### **Transmissão fragmentada de conteúdos**

Em todos os níveis de ensino, a escola encontra-se dividida no modo de conceber o sujeito e descentrada no seu funcionamento. A transmissão fragmentada de conteúdos resulta em diversas outras segmentações em que a separação das coisas do corpo e da razão apenas expressa o modo como se compreende a apropriação do conhecimento escolar, reforçando os binarismos presentes na sociedade.

Essas diversas fragmentações que atravessam o aparelho escolar se constituem como um paradoxo, no sentido formativo do sujeito para o campo profissional, compreendido pela escola como acúmulo de informações. Assim, temos a produção de uma escola cujos professores encontram dificuldade de compreender o lúdico e o corpo como elementos que também podem apresentar-se como meios de aprendizagem completa e complexa.

A escola que destitui o lúdico e o corpo como elementos constitutivos do conhecimento fica reduzida apenas ao disciplinamento do sujeito numa sociedade de mercado, que tem como pressuposto a competência técnica. Isso seria um alibi da nossa modernidade para instaurar as formas de dominação presentes na formação para o trabalho do especialista, pois a constituição do domínio do saber fazer torna-se o elemento-chave para funcionar todo o modelo de exploração em que, segundo Chauí (2016, p. 50),

[...] o neoliberalismo fragmentou o mundo do trabalho e a sociedade, deu ao mercado a chave da suposta racionalidade do mundo, fez da competição individual a condição da existência bem-sucedida, fortaleceu a ideologia da competência ou a divisão social entre os que supostamente sabem e devem mandar e os que não sabem e por isso devem obedecer [...].

Nesse paradoxo entre a exigência da competência técnica e a precariedade do processo formativo, os educadores buscam algum papel para o lúdico e a educação das coisas do corpo (Saura, 2018), pois ambos ficam limitados à instrução de técnicas de brincar como elementos da indústria cultural. Essa irracionalidade presente nas atividades lúdicas e na educação do corpo potencializa as formas e uso disciplinadores, resultando numa situação em que:

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que reconhece o corpo como coisa que se pode possuir [...]. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 217).

Nestes termos, o abandono e o esquecimento do lúdico e do corpo produzem um conjunto de consequências na precarização de formas e processos de transmissão e ressignificação dos conhecimentos escolares. Nessa lógica formativa, as dimensões lúdicas e corpóreas apresentam-se somente como estratégia de descarga pulsional, sem a condição de serem elaboradas e reconhecidas para além de coisa/objeto que se deva possuir, controlar e pensar, portanto, constituem-se em formas disciplinadoras sem o estado de consciência.

Em nossas experiências formativas na universidade e na escola – como professor de educação física ou pedagogo da educação infantil –, encontramos muitas dificuldades em realizar uma prática educativa que estabelecesse um elo com o núcleo pedagógico da escola, pois ficava em evidência uma divisão entre as disciplinas importantes no campo das ciências e a educação física ou, no caso da educação infantil, a capciosa pergunta “é só brincar?”. Assim, a educação do corpo se representa como lugar do entretenimento fútil, sem significado algum para aprender no campo da cultura corporal ou esportiva. A própria legislação escolar dispensa o aluno das aulas de educação física se ele estiver trabalhando, pois o artigo 26, em seu parágrafo 3 e item 1 da Lei nº 9.394, estabelece a condição de não obrigatórias essas aulas para aquele: “[...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas” (Brasil, 1996).

De modo geral, podemos afirmar que o lugar do lúdico e do corpo na escola ainda está em processo de conquista, pois, respectivamente, o lúdico reduz-se à satisfação do consumo, em que o ato de brincar compreende-se somente como algo

direcionado a aspectos competitivos no sentido de excluir o outro. Já o corpo, encontra-se relegado a um segundo plano e esquecido como lugar da experiência vivida e torna-se presente apenas em aspectos do narcisismo do sujeito e precariamente lembrado nas aulas de educação física.

Neste sentido, ao observarmos o cotidiano escolar das crianças e dos jovens, predomina a restrição do lúdico ao momento da brincadeira, ao prazer e como um fim em si mesmo, já o corpo fica reduzido a objeto da ação disciplinar:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada. (Foucault, 1991, p. 119).

### **Uso de tecnologias na ação de brincar**

Quando se pensa na indiferença em relação ao corpo e ao movimento, no lúdico pautado pelo consumo e no brincar narcísico, pode-se observar como resultado a satisfação imediata no uso do celular, que ocorre no encontro do sujeito com os aplicativos, no brincar com esse equipamento e no corpo presente na *selfie* lançada nos grupos. Temos a sensação de estranhamento, pois nesse tipo de uso estão presentes o lúdico, a brincadeira e o corpo numa evidência de subordinação do sujeito à máquina e de reconfiguração do brincar tendo o corpo sentado e o silêncio como marcas dominantes das formas de controle, não se percebendo ou identificando a função política de subordinação do sujeito.

Diante disso, se observarmos o cotidiano social, vivemos numa época que produz outras formas do lúdico e das brincadeiras. De acordo com Rodrigues (2017), desde a infância, todos os territórios são ocupados por objetos de consumo, e os fabricantes, por meio da propaganda, moldam os gostos dos sujeitos e os induzem a sentir necessidade de coisas. Na transição de um passado recente para os tempos atuais, de sujeitos da ação passamos a apêndices dos equipamentos tecnológicos. Esse reposicionamento do sujeito no ato de brincar produz também o mal-estar de que algo não vai muito bem, pois seus olhos se fecham na estreita janela chamada tela do celular ou *tablet*, naquilo que paradoxalmente se denomina como “realidade virtual”, convertendo o uso da máquina em *modus vivendi*, quando deveria ser apenas *modus operandi*.

Nas mãos de grande parte das crianças e jovens, os *smartphones* mantêm os sujeitos em conectividade virtual. Na adolescência,

[...] está se formando um novo ego corporal com conseqüente elaboração das perdas do mundo infantil, com um importante descompasso entre o crescimento do corpo e a aceitação psicológica do fato. Como resultado, o adolescente cria mecanismos de manejo onipotente das ideias, além de uma negação igualmente onipotente, segundo a qual [ele] não necessita da ajuda do outro, e que, por si só, se basta [...]. Constrói um mundo imaginário para enfrentar a própria desorganização interna: tudo funciona segundo seus desejos onipotentes de controlar as frustrações. E, ainda, por meio dos jogos e *videogames*, brinca de Deus, decidindo sobre o destino, a vida e a morte dos personagens criados pela indústria eletrônica. (Eisenstein; Estefenon, 2011, p. 46).

Isso não significa dizer que deveríamos recusar as inovações das tecnologias da comunicação, mas constituir um saber crítico sobre esses equipamentos para ampliar a nossa comunicação. O paradoxo é que, no uso das tecnologias da informação, os sujeitos se retraem e deixam de conversar com o outro real que se encontra ao seu lado.

### **Ressignificar o lúdico e o corpo na educação escolar**

No campo da micropolítica, é imprescindível que seus atores se encontrem implicados com as práticas educativas escolares para além do paradigma do ensino instrumental em que o lúdico e o corpo sejam representados como elementos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem. Deveria haver um aprofundamento no debate acerca do papel da escola na elaboração do denominado “projeto pedagógico”, e que este, de fato, seja implementado como prática educativa. Assim, o lúdico e o corpo poderiam encontrar-se presentes nesse processo como forma de se contraporem à imposição da dor pelo castigo como pressuposto de aprendizagem e de entendimento intelectual, contribuindo inclusive para reavaliação das ações que vêm sendo implementadas tradicionalmente no sistema escolar, principalmente na perspectiva da chamada “educação bancária” (Freire, 1996).

No campo da macropolítica, para melhorar a qualidade na educação, como política pública, é possível recorrer às ferramentas legais que determinam toda a estrutura e o funcionamento do aparelho escolar. Entretanto, implementar uma legislação implicada na melhoria contínua dessa qualidade exige o envolvimento dos sujeitos da educação.

Desse modo, propomos alguns eixos referenciais para se pensar o corpo e o lúdico na escola, visando abranger novos significados sobre essa questão:

- 1) análise da política nacional e internacional conforme propõe a Carta Internacional de Educação para o Lazer, da World Leisure and Recreation Association (WLRA – Associação Mundial de Recreação e Lazer), sobre a presença do lúdico, do brincar e do corpo no processo de ensino;
- 2) discussão centrada na reconfiguração do currículo, em que os elementos lúdicos e a brincadeira possam ser incorporados como princípio educativo;
- 3) identificação de desafios presentes no campo educacional para a formação do sujeito criativo.

### **Considerações finais**

Na sociedade contemporânea, em que o lúdico e o corpo encontram-se em processo de transformação, principalmente no interior das escolas, justifica-se um questionamento que dê visibilidade aos processos de simbolização – dimensão

essencial da ludicidade, da brincadeira e do trabalho com corpo –, enquanto forma de construção subjetiva, entre a emancipação ou embrutecimento, no sentido de opor-se aos desafios de o sujeito incorporar, na estrutura atual da escola, os elementos da criatividade no ato de brincar, ensinar e aprender.

A escola tem a possibilidade de ser criteriosa em comprometer-se com o ensino fundamental de nove anos, pois, na transição da pré-escola para esse nível, ocorre uma ruptura entre a ludicidade e o corpo brincante em movimento para o corpo sentado e em silêncio. Para a consolidação da melhoria da qualidade da educação brasileira, contudo, nenhum projeto de escola emancipadora, que inclua o sujeito numa totalidade de corpo e pensamento, se produzirá sem haver uma proposição fundamentada numa discussão interna entre aqueles envolvidos no papel da transmissão do saber.

Ao colocar em questão o uso do corpo e o papel do lúdico no processo de formação do sujeito, a escola já estará iniciando uma ruptura com a repetição alucinante e, portanto, caminhando para a formação crítica no campo da cultura escolar.

### Referências bibliográficas

---

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVARENGA, A. T. et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole, 2011. p. 3-68.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CHAUÍ, M. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DESCARTES, R. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

EBY, F. A psicologia de Herbart, uma psicologia educacional. In: EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1970.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. Ligia Maria Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991.

EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. B. Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. *Revista HUPE*, Hospital Universitário Pedro Ernesto, UERJ, Rio de Janeiro, v. 10, Supl. 2, p. 42-52, ago. 2011. Disponível em: <[http://revista.hupe.uerj.br/detalhe\\_artigo.asp?id=105](http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=105)>.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- HERBART, J. F. *Pedagogia general: derivada del fin de la educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1806.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- MAUSS, M. *Représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. (Ouvres, v. 2).
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU, Ed. da USP, 1974.
- PAIVA, T. Brasil mantém últimas colocações no Pisa: país teve desempenho abaixo da média em ciências, leitura e matemática, mas ampliou número de alunos escolarizados. *Carta Educação*, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da psicanálise: algumas considerações. *Psic: Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, jun. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v5n1/v5n1a09.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REIS, M.; BORGES, R. (Orgs.). *Educação infantil: arte, cultura e sociedade*. Curitiba: CRV, 2016.
- RODRIGUES, R. *A educação cindida e formação do sujeito: para além de uma pedagogia do "bem" e do "mal"*. 2004. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- RODRIGUES, R. Educação física no ensino superior: uma prática ressignificada como conteúdo acadêmico. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p.48-61, jan./jul, 2015.
- RODRIGUES, R. Educação e trabalho: a formação do sujeito e a sociedade de mercado. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, v. 5, n. 10, p. 44-64, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p44/12941>>.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1. 163-75, jan./mar., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00163.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2018.

WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (WLRA). *Carta Internacional de Educação para o Lazer*. 1993. Disponível em: <[http://www.saudeemovimento.com.br/conteudos/conteudo\\_exibe1.asp?cod\\_noticia=195](http://www.saudeemovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=195)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

WUNENBURGER, J.-J. *O homem na era da televisão*. Trad. Mirian Campolina Diniz Peixoto. São Paulo: Loyola, 2005.

---

Rogério Rodrigues, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é docente associado da Universidade Federal de Itajubá (Unifei) e professor e pesquisador do Programa de Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Unifei.

[rogerio@unifei.edu.br](mailto:rogerio@unifei.edu.br)

36

Magali Reis, doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Coordena o Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (DGP/CNPq).

[magali\\_reis@pucminas.br](mailto:magali_reis@pucminas.br)

Recebido em 13 de outubro de 2017

Aprovado em 26 de janeiro de 2018

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista



# Matrícula antecipada no ensino fundamental por mandado de segurança: implicações para as crianças

Sueli Machado Pereira de Oliveira

Lívia Maria Fraga Vieira

---

## Resumo

A Lei nº 11.274/2006 instituiu o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. No estado de Minas Gerais, a data de corte – data de aniversário da criança para a matrícula ser efetivada – foi alterada várias vezes sem que os pais entendessem os motivos. O Poder Judiciário foi acionado para dirimir a questão da idade para a matrícula, com base nas normativas que estabeleceram a data de corte. Pais que, por mandados de segurança, obtiveram a matrícula de crianças no ensino fundamental em instituições particulares de ensino foram os sujeitos da pesquisa realizada na cidade de Poços de Caldas. Entrevista semiestruturada foi aplicada aos pais para se compreender suas percepções e concepções sobre a criança e a infância nesse contexto. Conclui-se que há um constante estado de tensão na educação da criança pequena entre preservar a infância e, ao mesmo tempo, tornar a criança competente, pensando no futuro mercado de trabalho.

Palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; concepção de criança; percepção de famílias; judicialização da educação; antecipação da escolaridade.

---

## **Abstract**

### ***Anticipated enrollment in primary education by means of mandado de segurança: implications for the children***

*The passing of Law n° 11274 in 2006 put the compulsory nine-year primary education in place, coming into effect from the child's six year of age. In the state of Minas Gerais, the cut-off date – the required birth date for the child's effective enrollment – has been altered a number of times with no clear explanation given to the parents. Furthermore, the Judiciary was called to settle the enrollment-age issue, underpinned in the regulations that established a cut-off date. Thus, the subjects of this research, carried in Poços de Caldas, were parents that, by means of mandado de segurança, had evoked the right to enroll their children in private schools' primary education. Semi-structured interviews were conducted with parents to verify their perceptions and conceptions of the child and childhood in this context. In conclusion, it was observed a constant state of tension regarding the young children's education: at the same time, childhood must be preserved and the child must be made proficient, with a view to the future labor market.*

*Keywords: nine-year primary education; the concept of child; the families' perception; judicialization of education; early-entrance in child education.*

---

## **Resumen**

### ***Matrícula anticipada en la enseñanza fundamental por mandado de segurança: implicaciones para los niños***

*La Ley n° 11.274/2006 instituyó la enseñanza fundamental obligatoria con una duración de nueve años, iniciándose a los seis años de edad. En el estado de Minas Gerais, la fecha de corte – fecha de cumpleaños exigida para efectuar la matrícula del niño – fue alterada varias veces sin que los padres entendieran los motivos. El Poder Judicial fue accionado para dirimir la cuestión de la edad para la matrícula, con base en las normativas que establecieron la fecha de corte. Los padres que, por mandados de segurança, obtuvieron la matrícula de niños en la enseñanza fundamental en instituciones particulares fueron los sujetos de la investigación realizada en Poços de Caldas. Entrevista semiestructurada fue aplicada a los padres para comprender sus percepciones y concepciones sobre el niño y la infancia en ese contexto. Se concluye que hay un constante estado de tensión en la educación del niño pequeño entre preservar la infancia y, al mismo tiempo, volverlo competente, pensando en el futuro mercado de trabajo.*

*Palabras clave: enseñanza fundamental de nueve años; concepción de niño; percepción de las familias; judicialización de la educación; anticipación de la escolaridad.*

---

## Introdução

O futuro da infância é o presente.  
(Corsaro, 2011, p. 343)

Com a publicação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a duração do ensino fundamental foi ampliada para nove anos, tornando obrigatória a matrícula da criança de seis anos nessa etapa da educação básica. A ampliação colocou em evidência as crianças e a infância no ensino fundamental e fez emergir tensões na implementação da obrigatoriedade escolar, que podem ser analisadas simultaneamente com base no direito da criança à educação e no direito de brincar e viver a infância no contexto escolar.

Realizada em 2014, a pesquisa *A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes* (Oliveira, 2015) buscou conhecer, de um lado, o processo de judicialização da educação – por ocasião dos mandados de segurança para a matrícula no 1º ano de crianças mais novas, haja vista o estabelecimento de uma data de corte; de outro, a percepção das famílias envolvidas diretamente nesse processo, em município de médio porte do sul de Minas Gerais.

A percepção dos pais é o foco deste artigo, assim estruturado: na primeira seção, apresenta-se um breve debate acerca da infância histórica; na segunda, a metodologia da pesquisa; na terceira, analisam-se as entrevistas com os pais que entraram com ações judiciais para o adiantamento da matrícula da criança de 5 e de 6 anos, evidenciando as percepções dos pais sobre a antecipação da escolaridade, as motivações para as demandas e suas concepções de infância e criança; nas considerações finais destacam-se as implicações para o lúdico, a brincadeira e o corpo na escola.

### 1 Infância e escolarização: uma relação em permanente construção

Tudo se define antes dos seis!  
(Sirota, 2007)<sup>1</sup>

Segundo a sociologia da educação, para compreender a escolarização das crianças pequenas como fenômeno histórico, é necessário estabelecer ligação entre esta e a estrutura social. A escolarização como fato social se explicaria em relação aos outros fatos sociais que envolvem, entre outros, a demografia infantil, o trabalho das mulheres, as modificações na família e as novas representações sociais da infância (Plaisance, 2004).

A partir do Renascimento, com John Locke, dá-se um enfoque à educação como capaz de moldar as pessoas, tornando-as boas ou más.

<sup>1</sup> A autora se refere a esse adágio extraído do livro de puericultura *Tout se joue avant six ans*, do norte-americano F. Dodson (1972), como uma evidência da importância, nas sociedades modernas, do calendário das idades e da educação na primeira infância.

No século 17, Comenius, em sua obra *Didactica magna*, desenvolve uma concepção de infância como um estágio no ordenamento sequencial para atingir a plenitude humana. A infância é considerada a base para metas superiores, constituída pela imaturidade, pela carência e também pela capacidade para adquirir o conhecimento. A juventude dura até os 24 anos e, para efeitos da educação, é dividida em quatro fases:

[...] até 6 anos na escola maternal; até 12 na escola elementar; até 18 no ginásio; e até 24 na academia. Embora, ao longo do tempo, a psicologia infantil e a pedagogia tenham refinado algumas dessas categorizações, quase todos os sistemas de ensino estatais confirmam a intuição comeniana e a têm mantido ao longo dos séculos. (Narodowski, 2013, p. 554 – Tradução nossa).

Em relação à temporalidade, a idade em Comenius não é um tema importante, “cada etapa encerra-se por seus próprios ganhos, não contando-se na prática com nenhum outro indicador”. A consciência da idade e mesmo o conhecimento do próprio tempo vivido constituem elementos só presentes em nossa visão moderna de infância (Narodowski, 1993, p. 44-47).

Em finais do século 18, Rousseau, por meio de *Emílio ou da educação*, afeta inequivocamente a configuração da pedagogia e da infância modernas. A criança deixa de ser um adulto pequeno, a infância se torna parte inalienável da natureza humana, e a idade aparece de modo articulado com os períodos da vida. A criança é importante em si mesma e deve ser valorizada em sua individualidade. Segundo Rousseau, a infância é o estágio de vida em que o homem mais se aproxima do seu “estado de natureza”. A educação que respeita a natureza infantil contribui para delinear essa etapa da vida, na qual se tem maneiras próprias de ver, pensar e sentir. Em seu entender, a criança possui aptidões inatas para sinceridade, compreensão, curiosidade e espontaneidade, que são amortecidas e podem ser retidas pela educação, pela alfabetização, pela razão, pelo autocontrole e pela “vergonha”, isto é, pelo senso moral. Assim, para Rousseau, segundo Narodowski (1993, p. 33), “a má educação é, portanto, aquela que não sabe detectar a criança dentro da criança, aquela que não reconstrói cotidianamente a infância”, contudo a atividade educativa tem por tarefa permitir que a natureza siga seu percurso e diminua, gradativamente, a reprodução da natureza infantil até a superação dessa etapa.

Estavam presentes nos séculos 18 e 19 tanto a concepção de Rousseau de formação da criança quanto a de Locke, segundo o qual, ao nascer, a mente da criança é como uma folha em branco, de maneira que nenhuma habilidade cognitiva, intelectual e mental é inata, tudo é aprendido socialmente. Para Locke, a educação consistia em um processo de adição, enquanto, para Rousseau, era um processo de subtração (Postman, 1999).

No final do século 19 e início do século 20, avanços científicos questionaram a ideia de que as crianças nasciam como folhas em branco e, com base no desenvolvimento de pesquisas genéticas, defenderam a natureza genética da inteligência, chegando a afirmar que “as crianças deveriam ser educadas segundo aquilo que herdassem e, mais tarde, direcionadas a trabalhos adequados à sua biologia”. Psicólogos norte-americanos supunham ainda que “houvesse diferenças

significativas na inteligência geral entre as várias raças”, chegando mesmo a sugerir que crianças de origem negra, hispano-índias e mexicanas do sudoeste não seriam capazes de desenvolver o pensamento abstrato e, portanto, deveriam ficar em turmas especiais para depois serem transformadas em “trabalhadores eficientes” (Heywood, 2004, p. 53).

Tratando especificamente da “ideia de infância” no pensamento pedagógico, Charlot (1983) mostra as significações ideológicas assumidas tanto na pedagogia tradicional como na nova. Na primeira, a ideia de infância liga-se à de insuficiência, negatividade e corrupção e, na segunda, associa-se à concepção de um ser em desenvolvimento e da cultura como atualização da essência humana. Ambas mascaram a significação social da educação e são intimamente dependentes do fato de se constituírem a partir de uma visão da criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não mediante uma análise da condição infantil, ou seja, não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico as desigualdades sociais reais entre crianças.

O que a contemporaneidade tem aportado é a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais. Pode-se dizer que a modernidade trouxe não o desaparecimento da infância, como afirmou Neil Postman na década de 1970, mas, sim, uma reconfiguração do lugar social dessa fase, de acordo com as mudanças da família, da economia, da mídia e da escola (Sarmiento, 2004, p. 2).

O nascimento da infância, da família e da escola moderna representa processos paralelos e bastante ricos em suas relações recíprocas e trazem em si o afastamento necessário da criança da tradicional vida familiar e da vida cotidiana dos adultos. É a emergência da escola que permite essa transposição da infância de um âmbito a outro, ocorrendo, ao mesmo tempo, os processos de escolarização e de infantilização (Ariés, 1981).

A delimitação exata de uma educabilidade pressupõe a existência de algumas restrições socialmente aceitáveis e que, portanto, não pretendem ser discriminatórias, mas sim práticas naturais na organização da escola, por exemplo, a própria definição da idade mínima: o Estado, por meio de sua burocracia e, amparado discursivamente nos avanços da pediatria, da psicologia infantil e da pedagogia, determina quando é o momento mais adequado para que os indivíduos sejam obrigados a educar-se em escolas, atribuindo, assim, certos níveis escolares em função da idade. Outrossim, o que irá compensar as desigualdades de origem na educação das crianças é a obrigatoriedade e a qualidade da escolaridade nos primeiros anos de vida até o início do ensino fundamental. Dessa forma, a educação infantil teria um caráter equalizador das diferenças sociais (Narodowski, 2013).

Plaisance (2004), analisando as mudanças que afetam os países industriais desenvolvidos, mostra que a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção de “educação pré-escolar” foi substituída pela expressão mais geral de “educação da pequena infância” e recobre diferentes idades e instituições. A pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória. De suas

investigações sobre a escola maternal na França depois de 1945, Plaisance (2004, p. 231) infere que, de “maneira maciça, a socialização da criança pequena tornou-se cada vez mais uma escolarização precoce que afetou todas as classes sociais e levou a uma frequência quase total das crianças entre 3 e 5 anos”. No contexto francês, verifica-se uma mudança nas orientações oficiais no plano do currículo formal, desde a década de 1980, com a predominância cada vez maior da forma escolar à escola da pequena infância. Para Sirota (2007), a precocidade se torna um valor que mede a qualidade dos percursos das aprendizagens, principalmente em relação à leitura.

“A institucionalização da infância marcha a par da institucionalização da escola de massas” (Ramirez, 1991, *apud* Sarmento, 2005, p. 28-29). Esta, como instituição do Estado encarregada legalmente de conduzir a educação formal, tem a prerrogativa de distribuir os diplomas que certificam o domínio de conteúdos considerados socialmente relevantes e que “são pré-requisitos para estudos futuros e credenciais importantes no acesso das pessoas às diferentes posições de trabalho na sociedade” (Castro; Regattieri, 2009, p. 31). Entretanto, na escolarização da criança, não se pode negligenciar as particularidades dos primeiros anos de vida, nos quais, segundo Machado (1995, p. 47), a criança tem uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo e de o conhecer, sendo que, nessa fase da vida, a educação deve ter “características muito mais amplas, integrais e globais do que uma mera transmissão de informações, próprias da educação com caráter instrucional”.

Essa forma de pensar tende a não ser privilegiada pelos adultos, que veem as atividades infantis sob uma perspectiva utilitarista, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Nessa linha, Corsaro (2011) aponta estudos comparativos em sociedades ocidentais e não ocidentais, entre crianças de grupos de idade e gêneros mistos, nos quais se verifica uma tentativa de as crianças controlarem os próprios pares, a partir de um viés ocidental mais egoísta, ou seja, as crianças norte-americanas de classe média aprendem, cedo na vida, a valorizar a realização individual orientada a um objetivo. Tais valores, também presentes na educação escolar, afetam claramente a natureza de suas relações de pares conforme progridem, ou seja, a educação escolar aumentou a competição entre as crianças, e muitas delas fracassam nas escolas, o que gera sentimentos de inferioridade. Ao lidar com as exigências da escola e do trabalho, as crianças encaram grande número de tarefas cansativas e desagradáveis, o que as deixa com pouco tempo para brincadeiras e lazer.

Além disso, Sarmento (2005, p. 30) aponta que, na pós-modernidade, “as crianças foram, prematuramente, transformadas em adultos, pelo efeito conjugado do mercado de produtos para as crianças, dos *media* e do culto da violência que se lhes associa e da ‘crise de valores’”.

Destaca-se a educação infantil na sociedade contemporânea como o período em que a temporalidade da infância e o ser criança estão fortemente ligados. Para Abramowicz (2006), o ambiente e os processos escolares nessa etapa se adéquam, ao menos teoricamente, ao lúdico e às brincadeiras próprias da infância, servindo, ao mesmo tempo, como um campo de proteção e manutenção dessa fase. A saída da

pré-escola é considerada a passagem para aquisições mais abstratas que se efetivam por meio de processos mais formais de ensino.

Inúmeros estudos apontam que as concepções de criança e de infância na educação infantil e no ensino fundamental são muito distintas, diferenciando-se também as expectativas que professores e famílias têm dessas etapas da educação básica (Kramer, 2006; Kramer; Nunes; Corsino, 2011). Entre as principais teorias que embasam a educação infantil, o brincar, a brincadeira, os jogos de imitação, a expressão corporal, a oralidade, a ludicidade, a criatividade e a emoção são excelentes meios para o seu desenvolvimento.<sup>2</sup> A ênfase deve ser colocada em um desenvolvimento equilibrado, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos social, emocional, comunicativo e físico. Se a educação infantil é o pilar da aprendizagem ao longo da vida, isso não acontece ajudando a criança a adquirir habilidades específicas de aprendizado, mas sim a se tornar uma pessoa integral. Assim, nos programas de educação infantil, brincar e interagir são mais importantes do que estudo e instrução (Tomasello, 2003, p. 53).

## **2 Legislação sobre limite etário para ingresso no ensino fundamental de nove anos**

Em Minas Gerais, o Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003, institui o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual, com matrícula a partir dos seis anos de idade, tendo a adesão de todos os municípios mineiros.

A data de corte como critério para entrar no ensino fundamental não era uma questão que importava até algum tempo atrás, tampouco os conflitos em relação a ela eram resolvidos no âmbito do Poder Judiciário. Segundo Silveira (2010, p. 191), na exigibilidade do direito à educação básica mediante recurso judicial, os conflitos mais presentes foram a requisição de vaga e a solicitação de serviços que possibilitam a permanência do aluno na escola, destacando que “a maioria das ações é levada a litígio em períodos específicos, ocasionados por alterações nas políticas de oferta do atendimento educacional e na legislação”. Assim aconteceu em relação à data de corte, pois, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos e da regulação pelo CNE do dia 31 de março como limite máximo, foram efetivadas, de forma seletiva e elitista, muitas matrículas no 1º ano do ensino fundamental e na educação infantil, mediante liminares.

Para os pais, a data de corte, até então, era “flexível” e não havia uma determinação em nível nacional. Ela surge com a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2010. Estados e municípios que implantaram o ensino fundamental de nove anos antes de a lei nacional assim o determinar deveriam normatizar a data de corte seguindo a orientação do Parecer CNE/CEB nº 24/2004: “os sistemas devem fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo – no máximo

<sup>2</sup> Entre elas se destacam a escola construtivista, a Pedagogia Freinet e a Pedagogia Waldorf.

até 30 de abril do ano civil em que se efetivar a matrícula” (Brasil. MEC, 2004, p. 8-9). Esse parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005, que retira a data de 30 de abril, estabelecendo que “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (Brasil. CNE, 2005, p. 10).

O limite etário já existia desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, e é possível inferir que os estados, os municípios e as escolas resolviam essa questão sem muitos problemas, pois os pais, ou por desconhecimento dos seus direitos ou porque estavam conseguindo matricular seus filhos, não recorriam à justiça com a frequência vista nos últimos anos.

No período abrangido pela pesquisa (2007-2013), a data foi alterada quatro vezes:

- 30 de abril, de 2004 a 2008 (Resolução SEEMG nº 469/2003);
- 30 de junho, em 2009 (Resolução SEEMG nº 1.086/2008);
- 31 de março, de 2010 a 2013 (Resolução SEEMG nº 1.590/2010); e
- 30 de junho a partir de 2014 (Lei Estadual nº 20.817, publicada em 30 de julho de 2013).

### **3 Metodologia da pesquisa**

46

Os dados empíricos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, acontecidas no início de 2014, na cidade de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais. Para identificar os sujeitos, analisaram-se as matrículas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental e da pré-escola em quatro instituições privadas, escolhidas por serem centrais e por possuírem um grande número de alunos matriculados nas etapas de ensino mencionadas.

Para a coleta de dados, examinou-se a data de nascimento dos alunos no período compreendido entre 2007 e 2013, de acordo com o livro de matrícula de cada ano, identificando-se as crianças matriculadas em data posterior à indicada pelas resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG – nº 469/2003, nº 1.086/2008, nº 1.590/2010) e pelas Resoluções CNE/CEB nº 01, de 14 de janeiro de 2010, e nº 06, de 20 de outubro de 2010. Após a identificação dessas crianças, foram analisadas as pastas individuais em busca de liminar e termo de ciência e responsabilidade e/ou relatório psicopedagógico exigidos nas resoluções.

Foram entrevistados 17 pais e mães, assim caracterizados: 12 pessoas do sexo feminino; 10 na faixa etária de 40 anos ou mais; 11 com curso superior ou pós-graduação; 7 com renda familiar na faixa de 5 a 10 salários mínimos; e 7 com renda familiar de mais de 10 salários mínimos.

Todos os diretores assinaram termo de anuência e os pais ou mães, termo de consentimento livre e esclarecido.

Pais e mães serão mencionados no texto por “pai” ou “pais” seguido de numeração arábica, e as escolas identificadas pelas quatro primeiras letras do alfabeto.

As escolas particulares, objeto deste estudo, implementaram o ensino fundamental de nove anos em 2008. E nelas foram matriculados 156 alunos no 1º ano do ensino fundamental com data de nascimento posterior à indicada pela SEEMG, no período de 2007 a 2013 (Tabela 1).

**Tabela 1 – Alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental com data de nascimento posterior à indicada pelos órgãos superiores\* no período 2007-2013**

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
<b>A</b>	–	03	01	04	05	02	01	16
<b>B</b>	10	10	01	18	11	06	07	63
<b>C</b>	–	05	05	10	11	03	01	35
<b>D</b>	10	03	04	06	05	05	09	42
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>156</b>

Fonte: Oliveira, 2015.

\*Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE); Minas Gerais. Lei nº 20.817/2013, Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) e Secretaria de Estado de Educação (SEEMG).

Verificou-se, nas 156 pastas individuais, que 9 matrículas foram efetivadas de 2010 a 2013 por meio de liminares; 68 têm amparo no Parecer CEE/MG nº 1.071/2010; 7 possuem termo de ciência e responsabilidade assinado pelos pais; 11 são amparadas por parecer que regulariza matrículas indevidas; 20 têm relatórios psicopedagógicos, de acordo com os termos da Resolução CNE/CEB nº 6/2010; e em 41 não foram encontrados amparos legais – destas, 2 matrículas foram realizadas por transferência de estabelecimentos de outros estados.

Assim, em quatro escolas do município, verificou-se que 26,3% das matrículas ocorreram de forma irregular, sem a observação do limite de idade, sem amparo legal e sem que isso fosse detectado pela direção ou pela inspeção do órgão intermediário do sistema. Entretanto, não houve aprofundamento nessa questão, por não ser esse o objeto da pesquisa.

Em 2009, na escola D, uma criança de quatro anos de idade, completando cinco anos no início do ano letivo, foi matriculada no 1º ano do ensino fundamental. A diretora, quando questionada, disse que não tinha conhecimento dessa situação. A criança havia sido transferida para outra escola e não foi possível localizar o pais para entrevistá-los.

Entre 2010 e 2013, foram matriculadas nove crianças no 1º ano do ensino fundamental por meio de liminares. Em entrevista com as diretoras, tomou-se conhecimento de outras nove matrículas mediante liminares ocorridas em 2013, no 4º período da pré-escola. Essas crianças estavam no 1º ano do ensino fundamental em 2014, por isso os pais foram convidados a participar das entrevistas.

Considera-se importante a percepção desses sujeitos por terem obtido mandado de segurança para matricular seus filhos no ensino fundamental de nove anos ou na pré-escola, independentemente da data de corte estabelecida pelos sistemas educacionais.

## 4 Análise das entrevistas

### 4.1 Percepção dos pais sobre a antecipação da escolaridade

Na percepção dos pais, as solicitações na justiça para a matrícula foram como onda, um movimento do qual participaram sem ao menos pensar sobre o que as impulsionou ou sobre as consequências. Em princípio, eles sentiram que a necessidade de a criança estar no primeiro ano foi imposta pela sociedade e por outros pais, e a consciência da importância do brincar nessa idade surgiu mais tarde, com a ponderação de estar impondo à criança, de forma precoce, um desenvolvimento que poderia ter-se dado em época posterior, sem nenhum prejuízo a ela. É curioso constatar que, ao se referirem à infância, os pais se lembram do período em que eles próprios a viveram e, assim, vem à lembrança como foi importante para eles o tempo de brincar.

Muitos pais conseguiram a matrícula apesar de a escola ter orientado o contrário. Nesse caso, a criança foi considerada imatura para os aprendizados do primeiro ano pela escola, que a acompanhou o ano todo. Como diversas demandas foram feitas por um conjunto de pais, muitos sentiram a necessidade de seguir o exemplo dos demais, e, por meio de laudo psicopedagógico e medida liminar, a criança foi matriculada no ensino fundamental.

A infância é compreendida pelos pais como um tempo para brincar, e o adulto, como reflexo deles próprios quando criança. Assim, consideram que, ao entrar muito cedo na escola, a criança perde um pouco da infância. A dúvida que não tiveram à época em que fizeram a solicitação judicial se manifestou quando perguntados sobre o que achavam de a criança com cinco anos estar no ensino fundamental. Os pais consideraram que, embora a criança dê conta das aprendizagens, não deveria haver pressa para começar. Em muitos casos, não perceberam que sua solicitação na justiça era para matricular a criança ainda com cinco anos, idade que alguns pais agora veem como um período em que a criança é muito imatura para o primeiro ano.

Contraditoriamente, os entrevistados observaram que tanto a sociedade como os pais impõem um ritmo de vida à criança que determina sua entrada mais cedo na escola, e acreditam que, ao ingressar no ensino fundamental, a criança deveria ter seis anos, embora considerem que algumas tenham necessidade de buscar conhecimento mais cedo.

Destacaram que as matrículas na educação infantil nem sempre foram alinhadas pela direção de acordo com a data de corte vigente, o que acarretou muitas demandas judiciais. As constantes alterações da data de corte geraram confusão e as escolas tiveram dificuldade em acompanhar as mudanças.

Essas sucessivas mudanças não passaram despercebidas, principalmente nos casos em que, em uma mesma família, duas crianças entraram no ensino fundamental com limites etários diferentes. Os depoentes julgaram a norma arbitrária, pois as datas de corte foram alteradas sem que os motivos fossem divulgados pelos sistemas.

Segundo os entrevistados, um critério justo deveria estar relacionado com o campo pedagógico, e não com as diretrizes que o governo tem para as escolas públicas – por exemplo, relativas às verbas ou necessidade de dividir turmas. Para eles, isso não faz sentido, pois pode impedir que crianças com condição plena de viver uma estimulação nova, associada tanto ao seu crescimento quanto à sua aprendizagem, fiquem retidas durante um ano na vida, revendo conteúdos já dominados, devido a uma determinação sem amparo pedagógico.

Em se tratando de um limite temporal, considera-se injusto não alcançar um direito por questão de horas, dias ou alguns meses, mas, quanto à matrícula no primeiro ano do ensino fundamental, isso implica adquirir o direito somente no ano letivo seguinte, o que não ocorre em muitas outras limitações etárias nas quais o sujeito está apto no dia seguinte ao do seu aniversário. Assim, considerando casos individuais, dez horas, quatro dias ou um mês de diferença poderiam não trazer efetiva diferença no desenvolvimento das crianças. Entende-se que qualquer data de corte será questionada por aqueles que se sentem prejudicados, porque a data escolhida foi em dia anterior àquele que atenderia aos seus interesses pessoais.

Em alguns casos, dificuldades atuais e futuras podem ser creditadas à pressa para começar, como é o caso do exemplo de uma filha que, por ser “a mais novinha na sala de primeiro ano, a professora nota que, em algumas matérias, ela tem alguma dificuldade e tem que ficar dando muito mais atenção para ela” (Pai 2). Ou meses de diferença na idade da criança podem não fazer diferença em seu aprendizado, mas, deixá-la vulnerável em relação às crianças maiores e mais velhas (Pais 2 e 5). Assim, a diferença influi não somente nos aspectos cognitivo e social, mas também no desenvolvimento corporal da criança, considerada “um pouco mais lenta” em relação às mais velhas (Pai 6). Questiona-se a pertinência das avaliações psicopedagógicas às quais as crianças que tiveram sua matrícula antecipada foram submetidas: essas avaliações as consideraram como um todo ou, na testagem, privilegiaram os aspectos cognitivos, sem levar em conta aqueles relativos ao desenvolvimento social e corporal delas?

A diferença de idade entre os alunos pode ainda gerar consequências bem mais tarde – fazendo surgir no adulto o sentimento de que ficou faltando alguma coisa “que você deixou de fazer quando criança”. Outra implicação relatada é que, devido à diferença de idade em relação aos colegas de sala, um filho tem conhecimento de coisas que aqueles “já fazem e ele não pode fazer e frequentam lugares que ele não pode frequentar” (Pai 14). Ser mais novo ou mais velho faz diferença nos relacionamentos de crianças e adolescentes, podendo, muitas vezes, levar a comportamentos de *bullying*.<sup>3</sup> Ou trazer responsabilidades precoces, por exemplo, “chegando à faculdade com uma idade menor” (Pai 12), “com 16, 17 anos” (Pai 9), e, conseqüentemente, formar-se e entrar no mercado de trabalho mais cedo.

<sup>3</sup> *Bullying* é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas.

De acordo com o Pai 5, o excesso de responsabilidades e cobranças muito cedo na vida da criança pode, em consequência, deixá-la insegura, o que o levou a buscar ajuda terapêutica para seu filho de seis anos, no final do primeiro ano.

Demandar judicialmente não foi um processo simples, e os pais sofreram pressão colocada tanto pela escola quanto pelos procedimentos jurídicos:

*Na época, o processo foi muito complicado. O processo em si é rápido, o mandado de segurança é muito rápido. Mas o fato de a gente ir na escola com a mesma turma, participar das reuniões, eles retirarem a gente da turma, ter que fazer reunião separada, ter que mandar carta, ter que mandar e-mail, ficou assim muito discriminatório. Foi meio traumatizante na época. Por isso que eu fiz questão de arquivar tudo e não quis olhar mais. (Pai 8).*

Alguns desistiram do processo por estarem convencidos de que a criança devia permanecer na educação infantil: “conheço também outras famílias que desistiram, porque achavam que a criança ainda não tinha essa preparação, achavam que seria mais viável voltar um ano” (Pai 16).

Em consequência da Lei Estadual nº 20.817, publicada em 30 de julho de 2013, muitos pais não entraram na justiça, preferindo manter as crianças na educação infantil, e, como uma solução, embora não prevista na legislação, a escola inventou um terceiro período para a pré-escola ou quinto ano para a educação infantil:

*[...] Para essa turma que já tinha conhecimentos de Pré I e Pré II e que já estava apta para ir para o primeiro ano, mas não pôde em razão da data corte, então eles criaram um terceiro Pré para não deixar as crianças desmotivadas, já que elas já tinham visto tudo que precisavam no Pré II e não viam a matéria do primeiro ano. Eu não me lembro o número, mas acho que de 11 a 15 crianças ficaram nesse quinto ano, aprendendo nada de diferente. Tentando aprender coisas que elas não tinham visto, mas sem entrar na matéria do primeiro ano. [...] E outra, era inconstitucional, pois a criança não pode ser impedida de seguir, se ela tiver condições. (Pai 8).*

Como o sistema da referida escola é apostilado, tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental, criou-se um problema em termos curriculares: aprender coisas que ainda não tinham visto, mas sem entrar na matéria do primeiro ano.

Destaca-se nas percepções dos entrevistados que colocar a criança mais cedo no ensino fundamental, e em consequência também nas etapas anteriores (creche e pré-escola), foi uma política educacional importante para os que residem na área rural, visto que as creches e pré-escolas se encontravam basicamente em áreas urbanas e o transporte escolar atendia, majoritariamente, alunos das etapas posteriores:

*Para nós que moramos na zona rural, não tem creche. Ela estaria em casa sem fazer nada, só brincando. Criança de lá não frequenta creche. Ela entraria na escola depois das outras crianças e sem saber nada. Ela aprendia alguma coisa, só se ela tivesse interesse mesmo. Eu ia falando pra ela coisas que ela mesma ia me perguntando. (Pai 1).*

Outro fator de destaque se refere à certeza dos Pais 8, 9, 12 e 15 quanto à própria capacidade de avaliação do desenvolvimento das crianças, creditada aos fatores: 1) elas mostrarem em casa os aprendizados adquiridos no dia a dia; 2) os pais da classe média serem mais informados sobre questões pedagógicas e, portanto,

sentirem-se mais capazes de realizar esse acompanhamento. Esse empoderamento dos pais também se observa na opinião de que garantir a matrícula seria uma questão de justiça e de direito. A garantia do direito à educação é percebida em relação à matrícula no ensino fundamental, como se ele não estivesse garantido com a permanência da criança na educação infantil.

Outra questão evidenciada é que percepções sobre a pré-escola não a diferenciaram do ensino fundamental. Apesar de os conceitos serem distintos, no imaginário e na prática, a pré-escola é percebida com muita ambiguidade. Segundo Zabalza (2000), as famílias veem a escola de educação infantil mais como uma expressão das condições impostas pela sociedade para que o sujeito se integre dentro dela do que como uma oportunidade real para enriquecer os recursos pessoais nos diversos domínios de desenvolvimento.

Alguns consideram a educação infantil como o período em que “a criança não é forçada a fazer nada, [...] ela é livre, [...] não é obrigada a cumprir” as tarefas e dar conta de tantas aprendizagens (Pai 1); “no pré ela não tem compromisso, ela está ali para brincar, e automaticamente se instruir” (Pai 5); e “é o lugar para viver, brincar, conviver com os outros, com os amigos” (Pai 8). Já para o Pai 10, é entendida sistematicamente na lógica da seriação, tendo como aprendizagens mais importantes a leitura e a escrita:

*Na educação infantil o sistema também é apostilado. E ela tem muitas atividades para fazer o tempo todo. Todo dia tem dever, só final de semana que não. Depende, tem dia que tem duas, três folhas. Tem dia que já tem três folhas e mais um livro de literatura. Tem bastante dever, sim. (Pai 10).*

Os entrevistados não mencionaram habilidades que envolvem domínio das emoções, expressão corporal e artística e aprendizagem das regras sociais. Há um senso comum de que, simplesmente por já estar alfabetizada, a criança necessita entrar logo no ensino fundamental, porque a escola “de verdade” é associada a essa etapa, na qual as crianças de fato aprendem. Correa (2011) e Malta (2012) evidenciaram que o brincar livre está muito mais presente e é mais respeitado na educação infantil, enquanto, no ensino fundamental, ele é realizado de maneira direcionada pelo professor e com muita ênfase nos conteúdos curriculares obrigatórios, principalmente na alfabetização e no letramento. Entretanto, para os Pais 3, 8, 9, 11, 12 e 15, o domínio da leitura e da escrita é uma habilidade que, estando desenvolvida na educação infantil, a criança deve seguir para a próxima etapa. Verifica-se, de forma inequívoca, a importância da alfabetização como elemento definidor da identidade dos primeiros anos da educação básica – a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. Para os entrevistados, parece não haver tempo para o lúdico, a fantasia e a liberdade para a criança experimentar o mundo sem pressa, porque ela aparece quase sempre constrangida pela realização de atividades intensivas.

Vê-se um viés psicologizante nas percepções sobre a criança, considerando-a “madura e preparada” (Pais 15 e 16) para o primeiro ano, sendo a permanência dela na educação infantil “desmotivante” (Pais 5, 10 e 13), diante da sua “expectativa” (Pai 15), o que geraria algum prejuízo psicológico. Para Dubet e Martucelli (1996), o conceito de educação da classe média é influenciado pela presença de uma forte cultura psicológica

que estabelece um acordo entre a necessidade de realização da criança e seu desempenho escolar. Não seria, por outro lado, o fato de queimar etapas no desenvolvimento infantil o que estaria, cada vez mais, levando os consultórios de psicologia a receber crianças forçadas precocemente a atender às expectativas dos adultos?

Os pais observam e estimulam os relacionamentos das crianças e desejam que não seja interrompida a amizade com as outras da classe. Essa preocupação foi relatada na pesquisa de Fevorini e Lomônaco (2009), em que os pais esperavam que a escola promovesse uma interação saudável entre os alunos e que seus filhos desenvolvessem amizades sólidas e tivessem prazer em ir à escola.

Avançar na escola com a mesma turma seria uma forma de proteger a criança de possível frustração, de modo que “continuasse com os amiguinhos que estavam juntos desde o maternal” (Pai 2); “era melhor para ela [...] acompanhar os coleguinhas da sala” (Pai 5); “para ele seria um problema ter que começar com outra turma e ver a turminha dele inteira andando” (Pai 8); e “os amiguinhos [...] continuariam e ela ficaria” (Pai 16). Verifica-se, no entanto, uma contradição em querer que a criança acompanhe os amigos para brincar, pois, como visto, no ensino fundamental o tempo para brincar vai ficando cada vez mais restrito.

#### *4.2 Motivações para as demandas judiciais*

Uma das razões para a demanda judicial foi a ansiedade dos pais em querer adiantar etapas, associada ao fato de as crianças serem consideradas por eles diferentes das de tempos atrás (Pais 14 e 17). Percebem a antecipação da escolaridade como decorrente de mudanças na forma de viver e de se relacionar na sociedade moderna. Os Pais 3, 9 e 11 destacam que os principais relacionamentos da criança não são mais nos espaços da rua e da família. Consideram que ser livre está associado à forma como viveram suas infâncias, brincando na rua, e creditam à violência de hoje o fato de as crianças não poderem mais fazer isso. Daí a importância dada às amizades da criança na escola, pois é primordialmente nela que se estabelece o círculo de relacionamentos, visto o fato de a rua, antigo espaço de socialização e de construção de subjetividades, não mais ser adequada para brincar, conversar e fazer amigos.

Os Pais 8, 9, 11 e 12 consideram que a criança não aproveita a infância tanto quanto antes devido à tecnologia ser um imperativo onipresente e onipotente, definidor da criança moderna – o acesso dela a informações e conteúdos leva o desenvolvimento a acontecer em outro ritmo. Percebem que as crianças de hoje vivem mais presas e limitadas nas brincadeiras, e que se perdeu o sentido da inocência, pois tudo acontece mais cedo e elas se adaptam facilmente ao mundo globalizado. As crianças são percebidas como ágeis, que sabem muito da tecnologia e, ao mesmo tempo, perdem a concentração facilmente, aproveitam menos a escola, no sentido de amizades, e são pouco incentivadas para o esporte e a música. Para os Pais 2, 3, 4, 8, 13 e 16, as crianças de hoje são mais competentes que as de tempos atrás, e o fato de nascerem em um mundo com tecnologia mais avançada influencia inclusive na leitura, uma vez que algumas leem aos quatro anos de idade.

Os depoentes compreendem que as infâncias são vividas de forma diferente, dependendo “da renda, da classe social” a que pertencem os pais (Pai 6). Assim, verifica-se que a escola, para os mais pobres, por motivos perversos, como a falta de professores, pode significar mais tempo livre na rua.

Para o Pai 9, nem todas as crianças poderiam ser adiantadas para o primeiro ano, pois considera que algumas pré-escolas ensinam e outras não. Assim, não compreende a entrada no ensino fundamental como automática para quem tem a idade, mas dependente do conhecimento da criança que, por sua vez, é vinculado ao tipo de escola que ela frequenta. Dessa forma, o direito à matrícula no primeiro ano seria ainda mais seletivo.

Embora a educação infantil não seja um meio de promoção para o ensino fundamental e, naquela etapa, conforme o art. 31 da LDB, a avaliação deva ser realizada mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, ou seja, sem notas, na prática, as escolas mensuram quantitativamente e os pais comparam os resultados dos filhos: “Ela ia sentir de ficar para trás dos amigos, entendeu? Mesmo porque ela tinha notas iguais ou até melhores que dos amigos, ela tinha as amizades na escola, então ela poderia sentir como se ela tivesse reprovado” (Pai 6). Não seria o sentimento de ser “reprovada” mais traumatizante para os pais do que para a criança? Os pais agiram para antecipar a entrada da criança na escola, pois, caso contrário, ela ficaria, na percepção deles, “com um déficit social, com um déficit de intercomunicação [quando] comparada com outras crianças que entraram mais cedo” (Pai 2).

Constatou-se uma atitude ambígua, pois, mesmo considerando a infância “sagrada”, se a criança não é colocada mais cedo na escola, “quando vai chegando mais para frente, as outras já estão com isso, estão com aquilo, e seu filho está ainda começando a ter” (Pai 9). Isso significa um constante estado de tensão na educação das crianças, que, ao mesmo tempo, deve preservar a infância e prepará-las para o futuro. Os entrevistados consideram que “elas estão precoces nessa questão, mas isso é uma exigência do mundo” (Pai 13), ou mesmo que é preciso “preparar para o futuro, mas sem prejuízo da infância” (Pai 12).

Assim, de acordo com R. Ballion (1982 *apud* Dubet; Martucelli, 1996), os pais se comportam também como consumidores de escola em um mercado dominado pela concorrência de crianças e de escolas: “nos dias de hoje há uma competição muito grande no mercado de trabalho e cada um deve ter um lugar estabelecido” (Pai 2); “é um prejuízo para a criança perder um ano” (Pai 1); e, “o mundo hoje é muito corrido, não tem tempo para você ficar para trás” (Pai 9).

Dessa forma, responde-se afirmativamente à pergunta de Mollo-Bouvier (2005, p. 400): “seriam as aprendizagens precoces um antídoto contra o temor dos pais diante do futuro?” e confirma-se sua assertiva de que, “hoje em dia, o tempo social concedido à infância segmenta-se, encurta e, às vezes, cai no esquecimento” (p. 394).

Para os Pais 10 e 12, muitos não aceitaram manter as crianças na educação infantil para não pagarem de novo a mesma série. O motivo financeiro seria de outros pais, o que, nas entrelinhas, não é digno de se confessar, mas, conforme Oliveira (2015), pesou bastante.

### 4.3 Concepções dos pais sobre infância, criança e brincar na contemporaneidade

Questionados acerca do sentido da infância moderna e da relação que podiam estabelecer com a antecipação da escolaridade, o depoentes consideram que a criança não brinca e não tem tempo livre:

*[...] a infância fica limitada porque a gente insere a criança em responsabilidade muito cedo, em outras atividades, e ela acaba deixando de ter o tempo da infância mesmo, de fato [...] fazer o xadrez, jogar tênis, ir para o futebol, para a natação, e a criança perde o brincar. Porque acaba tendo que fazer isso como obrigação e não como prazer. (Pai 15).*

*[as crianças] parecem uma máquina... parecem uns robózinhas. (Pai 9).*

*[...] Estão sempre cheias de atividade. É inglês, é natação, porque tem muita atividade em casa, tem muito dever para fazer, tem prova para estudar. (Pai 10).*

*[...] a criança perde um pouco da infância, o fato de brincar; eu acho que as responsabilidades são maiores. (Pai 16).*

Comparando com a infância que viveram, os pais destacam que, hoje, precisam ocupar o tempo das crianças com várias atividades:

*[...] temos muito mais obstáculos externos do que os nossos pais tiveram. Hoje os pais trabalham fora, a mulher hoje trabalha mais fora, não tem mais tempo [para as crianças], e eu acho também que a sociedade conduziu assim, de não ficar tanto tempo em casa, as mães hoje querem trabalhar, também querem fazer parte disso. (Pai 2).*

54

E, ainda, o Pai 2 aponta que “as crianças hoje têm mais capacidade e estrutura e até meios de ter mais sucesso” que a geração dele teve. Esse sucesso não estaria relacionado à competição outra vez? De forma anacrônica, pensa-se a infância através da própria experiência. Os joguinhos tecnológicos, a televisão, são considerados como vilões na interação das crianças. Na linha de Postman (1999), chegam a preconizar que “a infância não existe mais” (Pai 4), pois os meios de comunicação – a mídia, especialmente a TV e a Internet – afetam diretamente o processo de socialização entre os pares e o acesso das crianças à informação adulta descaracteriza a concepção de infância como tempo da pureza e da inocência.

Comparando-se com a infância de seus pais, a vida das crianças mudou e

*[...] as diversões e as brincadeiras não são mais as mesmas, [assim como] os interesses não são mais os mesmos [...] vai chegar um momento na vida dessas pessoas, ou seja, na juventude, ou seja mesmo mais para frente, que eles vão sentir falta de algumas coisas que eles passaram sem perceber, ou não aproveitaram. (Pai 17).*

Não seria a questão apontada por esse pai um fato observado por professores mais tarde, com a inércia dos jovens em seguir na faculdade, nos estudos? Há, nas salas de aula da graduação, muitas faltas injustificadas, e muitos dos universitários que comparecem não se dedicam a aprender – entre eles, jovens cuja infância sempre esteve lotada de cursos e compromissos variados. É possível que isso ocorra devido

a uma infância atrasada? Há jovens que só conseguem conquistar a liberdade de brincar quando saem de perto dos pais? Seria esse o motivo de uma adolescência cada vez mais longa?

### **Considerações finais**

Não há um entendimento compartilhado entre os pais sobre a infância, no que se refere ao lúdico, à brincadeira e ao corpo nos processos de escolarização. Assim, vê-se uma ressonância de expressões para designar a criança como aquela que não tem tempo, é precoce para tudo, está se tornando madura muito antes, não é mais ingênua; e a infância como curta ou inexistente. Os depoentes chegaram a considerar que se é criança até os quatro anos de idade e que, depois disso, começam as responsabilidades na escola e se deixa um pouco de ser criança. Eles não veem essa mudança como algo forçado, mas como um fluxo natural, decorrente de um desenvolvimento precoce da criança; entretanto, ela é controlada pelo adulto com muitas cobranças.

A infância não é mais o tempo das alegrias, das despreocupações e do brincar; a criança é vista como o futuro adulto e trabalhador, por isso deve ser preparada para a futura concorrência no mercado, e a sua escolaridade deve exigir dela cada vez mais desempenho. Não importa se a criança de hoje é mais tecnológica e inteligente ou se tem mais estímulos do que as de outras épocas; precisamos prestar atenção às perdas decorrentes dessas flutuações na data de corte e no alargamento dela até dezembro – com a criança durante todo o primeiro ano com cinco anos. Por que se considera que entrar mais cedo no ensino fundamental pode ser uma vantagem para a criança, se ela, com isso, perde um pouco a infância e deixa de brincar por dois anos?

Em casos individuais, os pais talvez não percebam prejuízos, entretanto o papel regulamentar das leis deve ser para todos.

Muitos argumentos encontrados para apressar e acelerar as aprendizagens e os processos escolares não se apoiaram no bem-estar da criança e no que é melhor para a infância. Segundo Craidy e Barbosa (2011, p. 35), “antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” por isso, a criança pequena, antes de completar seis anos, deve permanecer na educação infantil, cuja preparação do tempo e do espaço deve ser feita para que ela possa brincar e interagir, o que não acontece no ensino fundamental, e é essencial para seu pleno desenvolvimento, tendo inclusive influência sobre o desempenho escolar futuro.

As decisões políticas e as tendências culturais apontam para que as crianças tornem-se adolescentes cada vez mais cedo e, de acordo com a classe social, lhes exige que sejam produtivas, precoces, competitivas, erotizadas. Paradoxalmente a adolescência e a vida adulta são momentos que vêm se prolongando. Por que antecipar o final da infância? Por que não dar mais tempo para este período da vida onde construímos os primeiros sentidos para aquilo que nos torna humanos? Por que não ter mais tempo para brincar, conviver, ouvir histórias, conversar, construir mundos? (Craidy; Barbosa, 2011, p. 33).

Enfim, encontram-se nas justificações dos pais elementos que articulam traços da ideologia neoliberal – educar para o desempenho, a futura concorrência no mercado e a competição entre as crianças – com os do discurso do bem-estar da criança – de fazer o que é melhor para ela.

## Referências bibliográficas

---

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Texto compilado disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 24/2004*. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 6/2005*. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jan. 2010. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define diretrizes operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de outubro de 2010. Seção 1, p. 17.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco; MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 19-36.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien Social et Politiques*, Montreal, n. 35, p. 109-121, Printemps, 1996.

DODSON, F. *Tout se joue avant six ans*. Paris: Robert Laffont, 1972. [Tradução de: *How to parent*, 1971].

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 28, p. 73-89, jun. 2009.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

MACHADO, M. L. A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-50.

MALTA, M. *O ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica*. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

MINAS GERAIS. Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003. Institui o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 7 ago. 2003. p. 8.

MINAS GERAIS. Lei nº 20.817, de 29 de julho de 2013. Dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 30 jul. 2013. p. 1.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer nº 1.071/2010. Aprovado em 15.12.2010. Publicado no *Minas Gerais* de 28.12.2010 e 07.01.2011. Disponível em: <[http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=181&Itemid=143](http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=181&Itemid=143)>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. 2003. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D\\_Resolucao\\_469\\_03%20\(republicada\)deif.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03%20(republicada)deif.pdf)>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº 1.086, de 16 de abril de 2008*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. 2008. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B4664B5DC-8F54-41FA-B917-3F5DA0CB64CE%7D\\_1086\\_r.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B4664B5DC-8F54-41FA-B917-3F5DA0CB64CE%7D_1086_r.pdf)>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº 1.590, de 20 de maio de 2010*. Estabelece normas para a realização, em 2010, do cadastro escolar para o ensino fundamental e da matrícula nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. 2010. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1590-10-r.pdf>>.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

NARODOWSKI, M. Políticas públicas e infância: deseos y límites a la igualdad en la educación. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 551-570, jul./set. 2013.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253038>>.

OLIVEIRA, S. M. P. *A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes*. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NGYT/tese\\_sueli\\_machado\\_pereira\\_de\\_oliveira.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NGYT/tese_sueli_machado_pereira_de_oliveira.pdf?sequence=1)>.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMIREZ, F. O. Reconstitución de la infancia: extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*, Madrid, n. 194, p. 197-220, 1991.

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

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa – refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2005\\_01/04\\_artigo\\_sarmento.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_01/04_artigo_sarmento.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SILVEIRA, A. A. D. *O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*. 2010. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1628/1369>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALZA, M. A. Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el curriculum. In: SIMPOSIO MUNDIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL SIGLO XXI, 2000, Santiago de Chile. 2000. Disponível em: <<http://www.baleaerweb.net/plataforma06/Biblioteca/educ.infantil%20%20s.XXI.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

---

Sueli Machado Pereira de Oliveira, doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).  
suelimachadop@gmail.com

Lívia Maria Fraga Vieira, doutora em Sociologia da Educação pela Université Paris Descartes, com pós-doutorado na École Normale Supérieure de Lyon (ENS/Lyon), França, é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. Integra, como pesquisadora, o Grupo de Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei), ambos da UFMG. Desde agosto de 2015, é coordenadora do Doutorado Latino-Americano em Educação da FAE/UFMG.  
liviafraga59@gmail.com

Recebido em 16 de novembro de 2017

Aprovado em 25 de abril de 2018



# Un balance de la cuestión de lo lúdico en Argentina

Mariela Losso

61

---

## Resumen

Este artículo se basa en un corpus de datos provenientes de fuentes primarias: entrevistas realizadas a diferentes agentes sociales sobre la relevancia de las experiencias lúdicas en las vidas y en los territorios de las infancias. Se realizó una triangulación con fuentes secundarias: leyes, documentos curriculares, escritos académicos y relevamientos de población. La exégesis de las regulaciones vigentes en el país permitió identificar las formas en que se presenta –o se omite– lo lúdico como derecho fundamental de las infancias. Se concluye con una reflexión sobre los procesos teóricos, políticos y educativos y las formas que abordan el *ludismo*, proyectándolo como parte esencial de la vida. En este sentido, se reivindica lo lúdico y su tratamiento en producciones académicas y políticas, en los programas educativos y, especialmente, en la construcción de nuevos espacios-tiempos para que niñas y niños puedan gozar plenamente del derecho al juego.

Palabras clave: lúdico; juegos; jugar.

---

## **Abstract**

### **An assessment of playfulness in Argentina**

*This paper is based on a corpus primarily sourced from interviews with varied social agents on the relevance of ludic experiences in the lives and spaces of childhoods. Furthermore, a secondarily-sourced triangulation was carried considering laws, curricular documents, academic writings and censuses. The exegesis of the current country's regulations has allowed for an identification of the ways used to present – or conceal – playing as a fundamental children's right. To conclude, there is a reflection upon the theoretical, political and educational processes and over the ways in which playfulness is approached, being broadcasted as an essential part of life. In this vein, playfulness and its treatment are claimed in political and academic productions, in educational programs and, especially, in the settlement of new space-times so that children can thoroughly enjoy their right to play.*

*Keywords: playfulness; playing activities; ludic experiences.*

---

## **Resumo**

### **Um balanço sobre a questão do lúdico na Argentina**

*Este artigo baseia-se em um corpus de dados provenientes de fontes primárias: entrevistas com diferentes agentes sociais sobre a relevância das experiências lúdicas nas vidas e nos territórios das infâncias. Foi feita uma triangulação com fontes secundárias: leis, documentos curriculares, escritos acadêmicos e pesquisas populacionais. A exegese dos regulamentos vigentes no país permitiu identificar as formas em que se apresenta – ou se omite – o lúdico como direito fundamental das infâncias. Conclui-se com uma reflexão sobre os processos teóricos, políticos e educacionais e sobre as formas que abordam o ludismo, projetando-o como parte essencial da vida. Nesse sentido, reivindica-se o lúdico e seu tratamento em produções acadêmicas e políticas, em programas educacionais e, especialmente, na construção de novos espaços-tempos para que meninas e meninos possam desfrutar plenamente do direito de brincar.*

*Palavras-chave: lúdico; jogos; brincadeiras.*

---

## Introducción

Este artículo pretende esbozar un panorama de la cuestión lúdica en Argentina, con base en análisis de datos primarios recolectados por medio de entrevistas a diferentes agentes sociales en el período 2004-2016. La investigación enfocó la relevancia de experiencias lúdicas en las vidas y en los territorios de las infancias. En forma complementaria, se analizaron registros audiovisuales, fotografías y producciones artísticas de las comunidades. El corpus se amplió con datos provenientes de fuentes secundarias: censos, encuestas, documentos de instituciones e informes de relevamientos sociales.

La descripción es producto del análisis de diversas fuentes, basada en una perspectiva que reivindica el *ludismo humano* como derecho fundamental desde el nacimiento. En este sentido, se recuperan normativas vigentes para interpretar en ellas la relevancia que se otorga a la experiencia lúdica como un derecho a ser garantizado. Se considera que las regulaciones son un punto de partida para la institucionalización de discursos-prácticas que, efectivamente, otorgan viabilidad a la existencia de lo lúdico en las trayectorias vitales, especialmente de las generaciones más jóvenes.

Cabe destacar que el estudio analiza un corpus de normativas vigentes en Argentina. Considerando la extensión del país y que no todos los documentos legales se encuentran en bancos digitales, no ha sido posible abarcar todas las jurisdicciones. Sin embargo, por medio de entrevistas y reportes de investigaciones, se puede configurar una síntesis del estado actual de las regulaciones y la presencia o no de aspectos vinculados a lo lúdico. Otro aspecto relevante es la continuidad que se plantea con otros países de América Latina que han adherido a convenciones internacionales, en particular la Convención de los Derechos de los Niños (ONU. CDN, 1989).

Argentina participa y está representada, junto a otros países de la región, en organizaciones internacionales dedicadas a la investigación y seguimiento de las prácticas vinculadas a las infancias. Cabe destacar que en los últimos años se ha enfatizado el derecho al juego con convocatorias específicas para tal fin. Un ejemplo son las conferencias mundiales y regionales de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), donde se ha debatido sobre la necesidad imperante de devolver el tiempo lúdico a las infancias.

Las líneas de acción propuestas por los colectivos académicos participantes en las conferencias se centran en la reivindicación y fortalecimiento de los preceptos de la CDN, en particular por el bienestar y el derecho de las infancias al juego. Se considera que este derecho debe estar contemplado en las leyes educativas, en los diseños curriculares y en la adecuación de instituciones y prácticas pedagógicas que diferencien claramente los tiempos de juego de los dedicados a otros tipos de actividades. Al analizar los espacios educativos, se ha concluido que en las últimas décadas se produjo un énfasis y extensión del tiempo escolar dedicado a tareas en detrimento del juego. El tiempo lúdico ha sido progresivamente desplazado a los márgenes escolares sin considerar que es indispensable para las infancias.

Las investigaciones más recientes que sustentan los debates referentes al lugar del juego en la vida de niñas, niños y jóvenes sirven como estado del arte sobre la relación

juego-pedagogía, en el contexto de las instituciones educativas. En este estudio, se intenta extender la mirada hacia otros espacios que habitan las infancias y que son regulados y reguladores de la experiencia lúdica. Se plantea una reflexión crítica que pueda ser un aporte para nuevas lecturas sobre el *ludismo* y sus formas en los espacios escolares, con eje en su relevancia en la vida social de las infancias y su proyección en toda la experiencia vital. A tal fin, se hicieron entrevistas a niños y a adultos sobre el juego en su vida cotidiana. Los datos dan cuenta que estas experiencias tienen un lugar privilegiado en la memoria durante toda la vida como hitos en la socialización de los sujetos y están relacionados con sus experiencias escolares.

### **Perspectivas en juego para iniciar la escritura**

Este trabajo se fundamenta en la perspectiva teórica sobre juego de Johan Huizinga. Se consideran también aportes de Roger Caillois, Jean Chateau y Jean Duvignaud.

Huizinga ([1938] 2007) plantea el juego como cultura y hacedor de cultura y su vinculación con la libertad. Todo juego es, antes que nada, una actividad libre, “el juego por mandato no es juego”, se puede definirlo como una acción libre, sentida como ficticia, y situada como al margen de la vida cotidiana, capaz, sin embargo, de absorber totalmente al jugador. Es una acción desprovista de todo interés material y de toda utilidad que acontece en un tiempo y un espacio previamente determinados, se desarrolla con orden a reglas establecidas y suscita en la vida relaciones entre grupos que deliberadamente se rodean de misterio. En el juego, se establece una desvinculación, tal como lo explica Chateau (1976, p. 14-16):

Estoy en el juego, ya no estoy en el mundo de los adultos. Poseo en adelante un mundo para mí, mundo en el cual puedo ejercer mi soberanía: puedo ser el padre, el maestro, el rey. Esta desvinculación traza así mi personalidad, la destaca con un grueso trazo, y al mismo tiempo le acuerda nuevas potencias. Por el juego me agrando escapándome del dominio en el cual no era más que un sujeto, que un niño. [...] Esta desvinculación es lo único que permite no temer una comparación –siempre desfavorable– entre la realización verdadera en el plano lúdico y el modelo del plano de los adultos.

Chateau (1976) aporta una perspectiva sociológica del juego y las infancias, vinculada al proceso de socialización, si bien sus trabajos más difundidos acentúan cierto carácter “productivo del juego” en función de sus aportes al desarrollo de la personalidad, esto no se confunde con el énfasis que atribuye a la relevancia para la infancia del juego por el juego mismo. Esta última perspectiva es la que se recuperó para analizar el lugar del juego en las biografías de los entrevistados.

Caillois amplía su definición desde una perspectiva sociológica y plantea, citando a Huizinga ([1938] 2007), que “el juego se aparta de la vida corriente por su lugar y por su duración [...]. Se juega dentro de determinados límites de tiempo y espacio. Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo”. El juego es una actividad libre y voluntaria porque le sirve al jugador para escaparse de la vida corriente de tal forma que se debe realizar cuando el jugador tenga ganas, entregándose a él

espontáneamente y sin ser obligado. También es incierto, ya que su desarrollo no puede estar predeterminado y la duda sobre el resultado debe prolongarse hasta el final, pues de no ser así se perdería el interés; ejemplo de eso son los juegos de habilidad, como el ajedrez, que no divertiría si se sabe que alguien va a ganar sin esfuerzo e infaliblemente.

En esta línea de análisis, el juego es una actividad improductiva, porque no crea ninguna riqueza u obra, en lo que se distingue del trabajo y del arte. Al final de la partida, todo puede y debe volver a empezar en el mismo punto. Es reglamentado dado que se realiza en un espacio y tiempo y es necesario que en estos se sustituyan las leyes de la vida ordinaria por reglas precisas, arbitrarias e irrecusables, que es preciso aceptar como tales y que presiden el desarrollo correcto de la partida. Cuando existe un tramposo, este finge respetar las reglas, aunque no sea así, pero no destruye el juego ya que, aunque las rompa, proclama su validez con la intención de no ser descubierto. Quien destruye el juego es la persona que se niega a jugar denunciando lo absurdo de las reglas. Ficticio porque la acción es acompañada de una conciencia específica de la realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. Es una característica propia de los juegos de representación.

Otro aporte de Caillois (1958) para el análisis realizado de los juegos mencionados en las entrevistas de esta investigación fue su clasificación de los juegos, realizada considerando factores como la competencia (Agón), el azar (Alea), el simulacro (Mimicry) o el vértigo (Ilinx) y sus conceptos de *paidia* y *ludus* para explicar las manifestaciones y restricciones de los impulsos enérgicos. En el clásico libro *El juego del juego*, Duvignaud (1982) aborda el juego y sus significados dentro de la potencialidad creadora del hombre. Lo caracteriza como una ruptura con un orden establecido, aunque, al mismo tiempo, establece otro orden, paralelo y temporal, que se agota en el juego. Bajo esa perspectiva, analiza hábitos, formas, territorios, estilos, usos y manifestaciones acerca de cómo se delimitan los espacios lúdicos.

Las investigaciones referenciadas se realizaron en contextos educativos, pero sus resultados trascienden los marcos escolares y dan pistas sobre las experiencias de las infancias respecto al juego genuino. Niñas y niños son capaces de crear mundos paralelos desde el juego, que traspasan toda frontera preestablecida, incluso la escolar.

Aunque en la educación sistemática prevalezca el énfasis en el aprendizaje de conocimientos socialmente validados (lógica en la que impera su utilidad social), diferentes corrientes educativas han problematizado esta cuestión desde las primeras décadas del siglo 20, para liberarse de este yugo utilitario. Actualmente, se consolidan debates sobre las trayectorias escolares de las nuevas generaciones para poner en relevancia otro tipo de experiencias –especialmente la lúdica–, como parte esencial en toda vivencia educativa humana.<sup>1</sup> Esto es coherente con la perspectiva garantista de los derechos fundamentales de las infancias, subrayando el derecho al juego y el

<sup>1</sup> Aunque no todas las experiencias estén documentadas, se han relevado trabajos colectivos de docentes que generan propuestas centradas en el juego, desprovistas de toda finalidad ajena al aspecto lúdico. Especialmente en instituciones de educación infantil (jardines de infantes y jardines maternos), se debaten y concretan propuestas que tienden a ampliar los espacios y tiempos para el juego como parte esencial de la educación de los niños. Esta información se ha recopilado en entrevistas realizadas a docentes y en documentos institucionales.

respeto de sus necesidades. Ambos se conjugan en el enfoque del *ludismo* como una necesidad humana histórica y vital.

El presente trabajo no tiene como eje de análisis una historización del juego, pero ha resultado pertinente considerar las historias lúdicas de diferentes generaciones para encontrar continuidades, rupturas y la desnaturalización de discursos acerca del juego como acto únicamente infantil –e.g. el dicho “jugar es cosa de chicos”–. Esos discursos no solo contienen una significación sobre el jugar, sino que la proyectan socialmente. Analizar los discursos –prácticas rememoradas por diferentes generaciones– ha dado cuenta de la relevancia del juego como experiencia humana.

Otra perspectiva considerada es la exégesis de regulaciones vigentes en Argentina, que contienen el juego como parte de su letra normativa. Se triangularon fuentes y datos actuales con referenciales de otras épocas para comprender los procesos en una continuidad histórica que implica quiebres, hitos, producción y consolidación de discursos. Dicho análisis se constituye en un aporte para la comprensión de los cambios en los marcos regulatorios y las prioridades en las agendas políticas.

Cabe mencionar que se tomaron decisiones metodológicas que fueran consistentes con la perspectiva epistemológica y el propósito general del análisis, siendo adecuado un enfoque cualitativo en el relevamiento de datos de primera mano por medio de entrevistas abiertas, historias de vida, observaciones de experiencias lúdicas en espacios públicos con registros escritos, fotográficos y filmaciones. Aquellos registros fílmicos y fotográficos que no tenían relación con un registro escrito se analizaron de manera individual. Se consideraron categorías de espacio, tiempo, elementos materiales, secuencias, participantes en la situación, expresión corporal, diálogos, desplazamientos, relación con objetos, relaciones interpersonales, temas lúdicos expresados en la situación, reglas establecidas expresamente. Para el análisis de filmaciones (20 videos) y fotografías (120 fotos) se utilizó el programa ATLAS.ti.<sup>2</sup>

Se compiló un corpus de 20 regulaciones que se aplican en todo el territorio nacional, y normas que resultan casos singulares por su énfasis en la regulación específica de espacios lúdicos. También se sistematizaron documentos de organizaciones dedicadas a las infancias (ONGs<sup>3</sup> comprometidas con el cumplimiento de los derechos humanos y de los niños; OSCs<sup>4</sup> dedicadas a la educación infantil y observatorios de condiciones de vida de niños y jóvenes). Siguiendo esta línea de trabajo, una fuente secundaria muy relevante ha sido la documentación publicada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA), que constituye un programa de investigación, extensión y formación de recursos humanos de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), constituido en el año 2002. El Observatorio realiza anualmente la Encuesta de la Deuda Social Argentina a hogares, poblaciones y niños residentes de áreas urbanas del país.

<sup>2</sup> Programa de computadora para análisis de datos cualitativos. [Nota del editor]

<sup>3</sup> Organizaciones no gubernamentales.

<sup>4</sup> Sigla utilizada en Argentina para Organizaciones de la Sociedad Civil.

## ¿Cuándo, cómo y dónde se pone en juego el derecho?

Con base en fuentes secundarias, se analiza el juego en las principales normativas vigentes. Este primer tramo del análisis resulta fundamental para comprender otros aspectos de las prácticas institucionalizadas sobre el juego, sus espacios, tiempos y relevancia. En el corpus analizado, no todas las normativas explicitan el juego o la experiencia lúdica en sus preceptos. Algunas normas aluden al concepto *entre líneas*, dejando un espacio en blanco para su interpretación y la consecuente aplicación de la regulación. Esto aparece en frases tales como “tiempo” o “espacio” “de esparcimiento”, “relevancia de la actividad física”, “recreación”, que pueden interpretarse vinculadas al *derecho de gozar de un tiempo-espacio lúdico*, pero no lo explicitan como tal.

Todo estudio referente a derechos e infancias debe partir de la normativa fundamental, en este caso la CDN; adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 y que entra en vigor el 27 de septiembre de 1990. Esta es la primera norma analizada que explicita el derecho al juego directamente en el artículo 31, inciso 1:

Artículo 31. 1 – Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. (ONU. CDN, 1989, p. 27).

Otras regulaciones se enmarcan en la CDN a partir de la adhesión de los países. Argentina adhiere en 1990, promulgando la Ley n° 23.849 y reivindicando sus preceptos en la Ley n° 26.061, Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que fue sancionada el 28 de septiembre de 2005 y promulgada de hecho el 21 de octubre de 2005. En ella se incluye explícitamente el derecho al juego:

Artículo 20 – DERECHO AL DEPORTE Y JUEGO RECREATIVO. Los Organismos del Estado, con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales. (Argentina, 2005, p. 6).

Esa ley actualizó los compromisos ya asumidos, y, en uno de sus artículos, hace mención al juego, estableciendo que son los organismos del Estado los que deben garantizarlo por medio de programas específicos. Dos puntos son centrales, el primero es el rol explícito que se asigna al Estado y el segundo explicita al juego diferenciado de otras actividades –sin confundirlo o incluirlo en actividades físicas generales y deportes–, esto se concluye al analizar la mención de “juego recreativo” en el contexto discursivo del articulado y en el marco de la significación social vinculada al *juego genuino –e.i. placentero, con finalidades propias–*. En este aspecto, se triangularon datos primarios provenientes de entrevistas en las que se analizaron las categorías sociales producidas al describir el juego como experiencia lúdica en las trayectorias de vida de los entrevistados.

En la exégesis de esa ley, también se considera que, siendo la principal norma del país sobre derechos de infancias y juventudes, solo uno de sus 78 artículos se dedica a la cuestión lúdica. Pero no es posible dejar de destacar la existencia de al menos un artículo sobre el derecho al juego, en una ley nacional que es la matriz de otras legislaciones sobre derechos de infancias y juventudes en varias provincias argentinas. Entre las leyes jurisdiccionales analizadas se presenta al juego hermanado con la actividad física y, en algunos casos, soslayado a ella. La actividad física se interpreta, especialmente, como la circunscripta a los deportes y a la educación física escolar.

Las garantías que brinda el Estado se plantean principalmente en regulaciones educativas, priorizando los programas que las instituciones escolares pueden incluir en sus currículums. Los estados provinciales y municipales cuentan con programas deportivos que se concretan en diversos espacios durante el año o en fechas y eventos específicos como juegos provinciales (generalmente competencias deportivas), maratones, corridas y actividades recreativas en colonias de vacaciones. Se responde con algunas variantes y actualizaciones a los espacios y tiempos ya tradicionales de recreación y juego. Como se registró en las entrevistas realizadas, sujetos de diversas edades resaltaban las anécdotas sobre la participación en salidas recreativas.

*Por lo general, las que organizaban en ese tiempo eran las maestras, organizaban una salida, no sé... ir al Club Cipolletti para una competencia entre escuelas, un picnic que lo llamábamos nosotros en ese tiempo, íbamos de picnic, llevábamos algo para merendar, comer en el momento en que jugábamos o descansábamos, y jugábamos distintos juegos, inclusive con las chicas, con las compañeras... elegíamos para jugar, un grupo con otro grupo a lo que fuera... los juegos de ronda, ahí aprendimos a jugar lo que era la mancha, a distintos juegos que ya ni me acuerdo cómo eran. (Entrevista n° 5 realizada en 2004 a una pobladora de General Roca, Río Negro, nacida en el año de 1952).*

*En algunas épocas del año, en la escuela también organizaban juegos como para competir entre los grados. Se hacían como una quermés, se vendían tortas, iban las familias. Se hacían carreras de embolsados, de carretillas, era muy divertido. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922).*

Datos de fuentes secundarias consultadas (informes de investigaciones, de observatorios, publicaciones de los ministerios de educación, cultura y acción social en sus diversas acepciones según provincias) dan cuenta que, en todas las localidades del país, existe al menos un espacio al aire libre dedicado al juego. Esos espacios disponen de un mínimo de dos tipos de equipamiento instalado (hamacas y tobogán). En una etapa de investigación en terreno en la región sur de la provincia de Río Negro,<sup>5</sup> se registraron observaciones de juegos infantiles en espacios públicos similares a plazas en todas las localidades, incluso en parajes de zonas rurales (ver fotografía 3). Se infiere que el espacio de juego público da cuenta de una representación social sobre lo que “debe haber en una plaza o espacio verde para que los niños jueguen”, que es parte de las decisiones y acciones para el diseño de los espacios comunitarios.

<sup>5</sup> Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, las localidades visitadas en la provincia de Río Negro, Argentina, tienen el siguiente número de habitantes: Los Menucos, 5.187; Cipolletti, 77.713; el paraje rural Comicó, 82 habitantes (Argentina. Indec, 2012).

Las posibilidades que brindan estos espacios, la cantidad de ellos en las localidades de acuerdo a la población infantil existente, la calidad de los equipamientos, el cuidado, la seguridad y las posibilidades lúdicas que ofrecen tienen marcadas diferencias que repercuten directamente en el juego y en el grado de su garantía como actividad fundamental en la infancia.



**Fotografía 1 – Los Menucos, Río Negro, Argentina**

Fuente: Mariela Losso el 8 nov. 2016.



**Fotografía 2 – Cipolletti, Río Negro, Argentina**

Fuente: Cipolletti digital el 28 set. 2017.



**Fotografía 3 – Paraje Comicó, Río Negro, Argentina**

Fuente: Mariela Losso el 9 nov. 2016.

Pocas jurisdicciones disponen de regulaciones específicas sobre los espacios de juego, aunque todas cuentan con ellos en diferentes modalidades, siendo las más conocidas los parques de juegos o espacios con juegos en las plazas públicas. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), desde el año 2000 se han regulado las plazas y los espacios recreativos como parte del espacio urbano. Más precisamente, el 2 de agosto de 2000, la legislatura de la ciudad sanciona la regulación de los equipamientos de juego infantiles.

70

Artículo 1º – Incorpórese, como Capítulo 10.7 “Equipamiento de juegos infantiles manuales de uso público individual o colectivo” de la Sección 10 Espectáculos y Diversiones Públicos del Código de Habilitaciones y Verificaciones, el siguiente texto:

10.7.1 – Denomínense juegos infantiles manuales de uso público individual colectivo, a aquellos instalados de manera permanente (ya sea al aire libre como en espacios cubiertos), que requieren para su utilización de desplazamientos, impulsos, manipulación o distintas formas de destreza y movimientos del usuario. [...]

10.7.2 – Los juegos infantiles manuales, instalados tanto en ámbitos públicos o privados, deben cumplir los siguientes requisitos: a) Cuando sean de origen nacional, se ajustarán a las normas IRAM<sup>6</sup> de Seguridad de los Juguetes n° 3583 [...] y a las normas IRAM para Juegos Infantiles de Instalación Permanente al Aire Libre n° 3655 [...]

10.7.3 – Las superficies de las áreas de juego se ajustarán a la norma europea EN 1177 sobre Superficies Absorbedoras de Impactos, o a la que el IRAM considere aplicable oportunamente en su lugar. [...] (Ley n° 455/00, p. 1).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Instituto Argentino de Normalización y Certificación.

<sup>7</sup> La Ley n° 455/00 no está vigente, dado que sus disposiciones fueron incorporadas en el Digesto Jurídico por la Ley n° 5.454 (Buenos Aires, 2015).

Cabe recuperar esta norma municipal por su relevancia como la primera que regula espacios y equipamiento seguro y adecuado para el juego y movimiento de las infancias en lugares públicos. Significa un aporte desde lo legal al cumplimiento de lo establecido en el artículo 31 de la CDN y en las leyes nacionales vigentes, que implican el bienestar integral de niñas y niños durante sus experiencias lúdicas.

Municipios que no disponen de normativas específicas han considerado, en el marco de los códigos de urbanización, reservar y adecuar espacios específicos para el juego en las plazas públicas. Allí se disponen recursos denominados “juegos infantiles”, que constan de hamacas, pasamanos, tobogán y calesita. Estos materiales difieren en cada jurisdicción en formato, cantidad, mantenimiento, calidad de construcción y adecuación a las actividades de los niños. La cantidad de plazas y, en consecuencia, de espacios específicos para los juegos difiere en cada localidad. Las poblaciones más pequeñas (hasta 3000 habitantes) suelen tener una o dos plazas, las más grandes tienen una plaza principal y una plaza o espacio verde en cada barrio. Las poblaciones que superan los 20 mil habitantes pueden tener más de una plaza en los barrios más densamente poblados, pero esto no responde a una regulación o planificación generalizada en el país, sino a las reglas de urbanización de cada jurisdicción y los recursos económicos disponibles. Los territorios más pobres, aunque estén densamente poblados, no cuentan con las mismas posibilidades de espacios y materiales que las jurisdicciones más favorecidas económicamente. Un aspecto central es que cada municipio sostiene estas iniciativas de acuerdo a los recursos que dispone, en gran parte por recaudación de tasas y por regalías de su producción local. En Argentina, estos aspectos marcan una enorme fragmentación entre jurisdicciones. De acuerdo a los datos aportados por ODSA-UCA:

Las ciudades en la Argentina presentan insuficientes espacios públicos para facilitar el juego activo de las infancias y adolescencias: el 30 % de los chicos/as vive en barrios con situaciones deficitarias en el medio ambiente (contaminación, basurales, plagas), el 23 % vive en barrios inseguros y 14 % no tiene cerca de casa plazas o parques y/o clubes, centros deportivos o recreativos. Las situaciones deficitarias son mayores entre los niños/as más pobres y desalienta en mayor medida el juego al aire libre que en otros sectores sociales. (Tuñón, 2015, p. 5).

El estudio agrega que en el país un 15 % de niñas y niños de 5 a 12 años no juega al aire libre habitualmente y un 30 % juega menos de una hora diaria. Estos porcentajes mejoran notoriamente en los espacios públicos que consideran en su planificación la seguridad y habilitación de lugares para el movimiento: andar en bicicleta, patines, juegos grupales. Los espacios difieren si tienen o no juegos instalados (como hamacas, toboganes, calesitas u otros), y comparten la característica de contar con una superficie adecuada para el desplazamiento y separada de la calle u otros lugares que puedan ser riesgosos. Niñas, niños y jóvenes, al tener condiciones propicias, sentirse seguros y cómodos, despliegan sus potenciales de movimiento y juego por más tiempo y con más creatividad apropiándose de ese espacio-tiempo que es fundamental para su vida social y su bienestar como ciudadanas y ciudadanos.

Los clubes y centros deportivos o recreativos también se convierten en espacios convocantes de las nuevas generaciones y favorecen sus actividades

sociales. El estudio citado de la UCA aporta que los grupos sociales que no disponen de estas organizaciones disminuyen su participación en la práctica de deportes y actividades físicas, siendo más notorio en las comunidades más pobres que habitan territorios sin ningún tipo de infraestructura que posibilite esa experiencia (Tuñón, 2014, 2015). Estos niños, niñas y adolescentes tienen como única oportunidad de práctica de deportes, actividades físicas y juegos en los espacios escolares, cuando están adecuados para la actividad física y el juego. Es considerable el número de escuelas relevadas que no disponen de espacios apropiados para eso, teniendo reducidos espacios de usos múltiples que no posibilitan desplazamientos, o patios improvisados de dimensiones mínimas y falta de acondicionamiento. Además, los datos dan cuenta de la falta de estímulos planificados para favorecer la actividad física.

Cuatro de cada diez chicos/as escolarizados en la escuela primaria y tres de cada diez en la secundaria tienen uno o menos estímulos semanales de educación física escolar. Esto es más probable entre los estudiantes más pobres y que asisten a la escuela de gestión pública. La comparación 2010-2014 muestra que los chicos participan menos de intercambios deportivos en el marco de la escuela (65 % y 76 % no participó en 2010 y 2014, respectivamente). Esta tendencia es algo mayor entre los estudiantes más pobres y de la escuela primaria, pero no muy diferentes entre escuelas de gestión pública y privada. (Tuñón, 2015, p. 5).

Si bien estos datos se centran en la actividad física sin mencionar explícitamente las experiencias lúdicas, se puede establecer una relación entre ambas. Toda actividad entre pares facilita la creación de espacios lúdicos. Los más jóvenes muestran un especial interés por los tiempos y lugares de actividad física que les posibilitan conjugar con momentos lúdicos espontáneos, la conformación de grupos y la recurrencia del juego como parte de su vida social.

72

*El juego era importantísimo, generalmente había más compañerismo, las familias se reunían muy a menudo, a lo mejor después de cenar se iban a visitar al vecino, para compartir el rato y enterarse de las noticias e inventar juegos. Yo entiendo que hay una necesidad de integrarse a otros grupos, al mismo tiempo hay una necesidad física. El juego es la expresión que nace de la necesidad de comunicarse con la gente, de tener, y hasta tal vez, en los grandes de olvidarse un poco de sus necesidades de sus digamos, momentos difíciles. La familia una forma de integrarse, los chicos lo necesitan para su desarrollo, hay un sentimiento innato de querer jugar, de querer compartir, de modo que yo creo que el juego es más que nada una necesidad. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922).*

Algo que resulta preocupante es el progresivo control pedagógico de los espacios de juego y en particular de los recreos escolares. El estudio publicado por Tuñón (2014, p. 3) plantea que un elevado porcentaje de infancias escolarizadas no realizan juegos activos en los recreos de manera habitual: "al 37,5 % de los chicos/as escolarizados no les permiten realizar juegos activos en los recreos. Esta tendencia es mayor en la escuela secundaria que en la primaria (47 % y 32 %, respectivamente)". Dichos datos alertan sobre la falta de garantía plena de derechos de niñas, niños y adolescentes, que claramente se estarían vulnerando en las instituciones que toman estas decisiones de control sobre los cuerpos y experiencias de las infancias y

juventudes. No solo no se cumple por lo constituido por la CDN, también se desconoce lo establecido en las leyes nacionales que adhieren a los postulados de la CDN y en las regulaciones educativas vigentes. La Ley de Educación Nacional n° 26.206 (LEN), en el artículo 27, inciso k, establece como “objetivo para la educación primaria la necesidad de promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

Algunos diseños curriculares retoman los preceptos de esa ley. Un ejemplo es el Currículum de Nivel Inicial de Río Negro, que comparte el contenido con otros del mismo nivel en distintas jurisdicciones de Argentina. Recuperan los preceptos de la Ley Nacional de Educación, que explicita la relevancia del juego desde la educación inicial:

Artículo 20 – Son objetivos de la Educación Inicial:

[...]

- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física. [...]. (Argentina, 2006, cap. 2, art. 20).

En los fines y objetivos educativos expresados en los diseños curriculares analizados se pone de manifiesto su adhesión a la CDN y leyes vinculadas, un ejemplo es el precepto de “asegurar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nacional n° 26.061 y Ley n° 4.109, de la provincia de Río Negro, de protección integral de los derechos de las niñas, los niños y las/los adolescentes” (Río Negro. Ministerio de Educación, 2011, p. 11).

Eso implicaría todos los derechos normados por estas regulaciones, sin embargo, al enumerar los fines prioritarios, no se explicita el juego como actividad y derecho fundamental de las infancias. Esta omisión tiene como consecuencia que el juego puede o no ser contemplado en los proyectos educativos fundamentados en la normativa, según los criterios de cada jurisdicción, institución y equipo pedagógico.

En la dimensión general<sup>8</sup> de los currículums se presentan interesantes fundamentos sobre la relevancia del juego en la infancia. Como contrapartida, en la dimensión específica, él se empareja con las actividades de aprendizaje de contenidos por áreas o campos. Solo en los diseños curriculares del nivel inicial se pudieron identificar propuestas para incentivar el juego con relevancia lúdica sin asociarlo a contenidos disciplinares.

Si bien el recreo escolar es un tiempo-espacio presente en todas las modalidades escolares desde el primer ciclo del nivel primario, su formato difiere

<sup>8</sup> Categorías definidas con base en los aportes de Alicia de Alba (1998): la dimensión general contiene marcos comunes a diversos currículos, en tanto las dimensiones particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que son los propios a un determinado currículo y no a otros.

entre instituciones. Al no estar reglamentado, cada institución decide el formato del recreo: las propuestas lúdicas o de esparcimiento permitidas y el lugar físico para realizarlas. En otros momentos escolares –e.g. clases, horas especiales (de música, educación física, plástica)–, los docentes deciden las actividades a partir de contenidos planificados de algún campo de conocimiento o de socialización. En el nivel inicial del sistema educativo, los momentos lúdicos son más frecuentes y pueden responder a las necesidades y demandas de los niños. Desde el primer ciclo del Nivel Primario, se limitan los tiempos de juego paulatinamente y disminuye la cantidad de actividades áulicas con componentes lúdicos.

Según datos recolectados a través de observaciones y una triangulación de fuentes secundarias (proyectos pedagógicos, planificaciones y relatorías pedagógicas), en algunas instituciones escolares se están planteando revisiones sobre el tiempo-espacio de juego y su importancia para niños y jóvenes. Durante el análisis de los documentos, se identificaron propuestas de colectivos docentes para generar espacios genuinamente lúdicos en las escuelas e incorporar la participación activa de los niños en la elección y organización de tiempos y espacios de juego. Si bien estas iniciativas son relevantes y marcan una diferencia en las posibilidades lúdicas de los niños, no están generalizadas, solo se generan en algunas escuelas o en grupos de maestros.

Las reglamentaciones analizadas (leyes, decretos y circulares) no contemplan ese tipo de iniciativas, tampoco se encuentran datos sobre normativas que favorezcan la participación activa de niños y jóvenes en las decisiones sobre sus momentos lúdicos en las escuelas. Solo el recreo escolar se ha institucionalizado y reglado como espacio posible –no indefectible– para el *ludismo*. En este sentido, es necesario aportar al debate colectivo y ampliar los espacios de reflexión que algunas instituciones y colectivos docentes están iniciando. Más que certezas, los espacios académicos pueden ser generadores de preguntas: ¿Dónde encontramos al juego en esencia, sin ser acotado a un rincón espacial, preestablecido, sin juguetes prefabricados, sin adjetivos pedagógicos? ¿Es posible pensar una escuela que se disponga al *ludismo*?

Hay leyes, pero no hay reglamentaciones específicas que sirvan de marco para propuestas lúdicas en los espacios escolares como parte de la educación de los niños. Es decir, solo el recreo se ha institucionalizado como espacio posible para el *ludismo*. Pero ¿qué otros espacios-tiempos están regulados como parte sustancial de la educación que solo sean para jugar? Algunos son los rincones en los jardines de infantes, los juegos para aprender, los juegos de mesa y los didácticos.

### **La pedagogía entró en el juego**

La pedagogía moderna incluyó en su gramática<sup>9</sup> a la infancia<sup>10</sup>, su cultura y sus espacios vitales. Espacios que, al formar parte del discurso pedagógico, se

<sup>9</sup> Se toma la idea de gramática en el sentido que la plantea Larrosa (2000).

<sup>10</sup> Dentro de la gramática propia de la pedagogía moderna se plantea a la infancia como un dispositivo homogéneo, un discurso único sobre el niño que al transitar el espacio escolar sería “el alumno”.

sometieron a sus reglas, fueron escolarizados y junto con ellos se sometió *al cuerpo de la infancia*. Los cuerpos de niños y niñas se han adaptado a los espacios y el espacio escolar ha sido el más eficiente dispositivo para disciplinarlos. El final de cada jornada escolar y la salida de la escuela se convierten en un momento de ruptura, fuga y libertad de los cuerpos, y es la invitación a habitar otros territorios para vivirlos, especialmente desde lo lúdico.<sup>11</sup>

Esto no es natural, sino histórico, por tanto es pasible de una revisión reflexiva. Desde sus orígenes, la escuela ha sido una maquinaria eficaz de fabricación de dispositivos pedagógicos para socializar al niño primero como alumno y, poco a poco, como ciudadano acomodado al orden social. Esta socialización implicaba tomar todo lo propio de la infancia e incorporarlo a la escuela, pero transformado según los fines educativos. El juego no escapó a esta apropiación, se convirtió en un dispositivo más al servicio de la pedagogía. Se *pedagogizó* el juego infantil: la pedagogía educó al juego en la escuela, y este se fue “al rincón”.

También en la educación infantil, el juego se fue reduciendo a los rincones en las salas de los jardines de infantes, espacios que en sus orígenes proponían una revolución pedagógica fomentando el juego libre, la autonomía de los niños y sus intereses y deseos. Los rincones de juego tienen sus orígenes en las corrientes pedagógicas vinculadas a la Escuela Nueva, que recomendaban espacios de trabajo con materiales y propuestas diferenciadas y variadas que favorecieran la autonomía de los niños al tiempo de aprender (v. Dewey ([1916] 2004), Cousinet (1950, 1968), Freinet ([1964] 2005).

Desde hace décadas se ha conjugado esta propuesta de actividad con elementos lúdicos y en numerosas instituciones de educación infantil se denominan “rincones de juego”. Tal como se expresa en documentos pedagógicos, currículos y bibliografía sobre el tema, “los rincones” fueron perdiendo los fundamentos originarios que favorecían las oportunidades lúdicas. Pese a que los planteos teóricos explican la relevancia didáctica de contar con espacios para la actividad autónoma de los alumnos, aluden a juego y actividad como sinónimos, adjuntando objetivos foráneos al juego:

De igual modo, en las aulas que acogen con necesidades educativas especiales, se puede ofrecer una distribución del espacio en rincones de juego, que potencien una actividad autónoma y dirigida, relaciones interpersonales y una educación personalizada que atienda a las peculiaridades individuales de estos niños, [...] A través de cada rincón se consiguen objetivos a corto y largo plazo en función del tipo de juegos o actividades que en ellos se realicen [...]. (Ibáñez Sandín, 1992, p. 38).

Al respecto, la perspectiva en la que se inscribe este trabajo, remarca que el juego no tiene otras finalidades ni objetivos que el juego mismo y los que sus protagonistas reglan en él. Por tanto, resulta un oxímoron el juego-trabajo y todo

<sup>11</sup> En secuencias de video filmaciones y fotografías analizadas se documenta lo que ocurre con los cuerpos de los niños en los espacios escolares y fuera de ellos. El despliegue de movimientos es una de las categorías que resalta como discontinuidad en las manifestaciones conjugada con el aumento de formas expresivas verbales y no verbales fuera de la escuela o en espacios escolares que no son controlados por adultos, por ejemplo, un rincón alejado en el patio exterior del edificio al que los niños denominan “el patio de afuera”.

espacio que pretenda unirlos no es necesariamente un espacio lúdico, podría ser un espacio de actividades con materiales que tengan rasgos potencialmente lúdicos. Potencialmente en el sentido que pueden incentivar el inicio o ser parte de un juego que realicen los niños por propia decisión y que se adecúan al uso y significados que los protagonistas del acto lúdico le atribuyan. Las prácticas reflexivas, los estudios sobre el juego y las interpelaciones a las prácticas más escolarizadas en la educación inicial han dado lugar a nuevas propuestas que reivindican espacios dentro y fuera de las aulas, propios de los niños y sus experiencias lúdicas. También se van clarificando confusiones: no todo es juego y el juego no es trabajo.

La pedagogía intentó apropiarse del juego, para enmarcarlo como un método o parte del método para enseñar determinados contenidos. Si bien se lo envistió de características relevantes, la esencia lúdica no es pasible de encerrarse en un formato pedagógico, dado que el juego no tiene otra finalidad más que él mismo. Tal como sostiene Huizinga ([1938] 2007), el juego tiene sus propias reglas y no responde a fines; el jugador decide cuándo y cómo jugar.

Desde el marco epistemológico de esta investigación, no sería posible hablar de juegos para enseñar. Es necesario remarcar claramente la diferencia entre el juego y las actividades didácticas que recuperan aspectos del juego para incentivar la participación de los alumnos. Se reivindican los estudios sobre la importancia del juego en el desarrollo humano en particular en la infancia, como los de Vygotsky, quien destaca el potencial de la actividad lúdica. Cabe aclarar que la investigación siempre vigente de Vygotsky se centró en analizar los juegos en los que, genuinamente, participaban los niños y los aspectos del desarrollo que se beneficiaban o potenciaban.

Esa teoría fundamenta numerosas propuestas pedagógicas que retoman aspectos para incentivar el desarrollo, favoreciendo la creación de espacios pedagógicos con componentes de juego. Esos espacios, los materiales que se disponen en ellos y las propuestas son iniciativas de los adultos, planificadas considerando un grado determinado de autonomía de los niños para realizarlas. Encontramos desde propuestas totalmente dirigidas<sup>12</sup> (se propone el espacio, los materiales, los medios y los fines de la actividad), abiertas con consigna (se propone un objetivo y los niños pueden decidir cómo llegar a él) y espontáneas (se disponen materiales apropiados para una serie de actividades con rasgos de juego).

### **Algunas fugas lúdicas de diferentes generaciones**

No se logró *pedagogizar* y atrapar en las aulas la experiencia lúdica como esencia humana. Ella logra fugarse entre los pupitres, fugazmente en los pasillos, en rincones, en vértices de patios y entre las veredas recorridas de ida y vuelta a la escuela. Los recuerdos más agradables mencionados en las entrevistas de quienes rememoran las épocas escolares describen esos espacios como escenarios privilegiados del recuerdo de los juegos en la escuela: el recreo, el patio, las

<sup>12</sup> "Actividades dirigidas", "actividades abiertas con consigna inicial o general" y "actividades espontáneas" son categorías mencionadas en las entrevistas realizadas a docentes de nivel inicial.

corridas por el pasillo, las bolitas escondidas en los bolsillos que se hacían rodar a hurtadillas por debajo de los pupitres.

En las historias de vida escolar recopiladas en la investigación, se identificaron continuidades sobre los espacios lúdicos y los juegos en las escuelas y fuera de ellas. Se proponen ejemplos de entrevistas realizadas a sujetos de cuatro generaciones del siglo 20.

*Nací en la isla de Choele Choel en 1922. En la escuela jugábamos, rango, manchas, pelota... además corríamos con banderitas, en grupos. En la escuela había un lugar de recreo bastante amplio y no éramos muchos el alumno quiere decir que teníamos amplitud para jugar a lo que quisiéramos y en la casa también, se podía jugar en la calle porque no había peligro de coches. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922).*

*Nací en Allen el 21 de octubre de 1936 y a los 3 años nos vinimos a vivir a Cipolletti. Jugaba a distintos juegos, varios, había de todo para jugar... tanto como jugar a la bolita, lo más, lo más común es jugar a la pelota, jugaba a las bolitas, jugaba a las figuritas, se jugaba al rango, que se yo... un montón de juegos. [...] En la escuela también se jugaba, se jugaba tanto al covoy [sic] como a la pelota, en el colegio... en los recreos, cuando teníamos el recreo salíamos al patio y que había una cancha, unas plantas grandes que habían ahí improvisábamos con un palo atravesado de arriba, un arquito y uh... si jugábamos ahí, con pelota de trapo, armábamos unos partidos bárbaros con los compañeros de grado, a veces jugábamos un grado contra otro grado hasta terminar el recreo. Y después con otros chicos del pueblo jugábamos a la pelota, más de eso no. [...] Había títeres, los íbamos a ver a veces, pero nunca jugamos. Hacían funciones en el mismo colegio, cuando llegaba... alguna fiesta, presentaban un cuadro de títeres, elegían a los chicos que tenían pasta para eso. (Entrevista n° 18 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en 1936).*

*Nací en Coronel Dorrego en 1952. En los recreos jugábamos a la rayuela, al huevo podrido, a veces como había árboles, jugábamos a Tarzán. Cuando éramos chicos, las maestras nos dejaban llevar las muñecas para jugar en los recreos. Las nenas jugábamos a la ronda con canciones como La farolera, Arroz con leche... no me acuerdo otras, pero había varias canciones y juegos así. Después de la escuela, a la salida, a veces me juntaba con mis primos y primas y organizábamos juegos. Los varones preferían jugar a correr, hacían carreras, también jugábamos a la mancha, a la escondida al gato y al ratón, y otros que no sé cómo se llamaban. (Entrevista n° 5 realizada en 2004 a una pobladora de General Roca, Río Negro, nacida en el año de 1952).*

*Nací en Neuquén en 1970. Un día una compañera trajo la novedad de la rayuela caracol, fue lo máximo de diversión, pero era muy complicada para dibujar, a veces usábamos un recreo completo para marcarla y recién en el otro recreo podíamos jugar. Otros juegos eran: Martín pescador, La mancha en todas sus variedades, la escondida que era mi preferido. También jugábamos a las rondas (cuando teníamos 6 o 7 años) con canciones como La farolera, buen día su señoría, al Martín pescador. En primer grado, organizábamos juegos representando concursos de belleza, desfilando y eligiendo reinas y princesas que eran coronadas con coronas hechas de papel con adornos de papel glasé brillante. Durante un tiempo representábamos al grupo musical ABBA. Se elegían diariamente a los integrantes del grupo, quienes contaban con un micrófono (palito, rama) y se subían al escenario improvisado en los canteros del patio. (Entrevista n° 3 realizada en 2004 a una pobladora de Cipolletti, Río Negro, nacida en el año de 1970).*

*Nací en Neuquén en el año 1995. A veces, en los recreos jugamos a algo, pero casi siempre nos quedamos charlando o miramos revistas que llevamos y enseguida toca el timbre y hay que volver. Organizamos algo, cualquier cosa, una mancha o a escondernos, a veces jugamos entre todos, todo el grado. En*

*gimnasia también organiza la profe algunos juegos y eso está copado porque usamos aros, sogas... hay elementos para los juegos. Organizamos circuitos o jugamos al vólibol. (Entrevista n° 16 realizada en 2004 a una pobladora de Neuquén, nacida en el año de 1995).*

En los relatos analizados, se presenta un vínculo estrecho entre las historias de los recreos, los juegos, la cultura, la comunidad y la socialización de sus protagonistas. Los juegos tradicionales resultan un hito que une las historias a lo largo de un siglo. Los productos culturales de cada época marcan continuidades y rupturas en estas biografías, siendo los medios de comunicación protagonistas en ellas y en los juegos simbólicos que se producen en cada generación.

### **Los recreos del juego**

En todo momento en que los niños disponen de un tiempo y un espacio con algún atisbo de libertad es posible el inicio una actividad lúdica. No hay tiempos determinados para ello en cuanto al juego en sí mismo, este escapa de todo tiempo porque se da en una dimensión temporal-espacial propia, puede constar de solo unos minutos, puede darse en un gran espacio o en un reducto del vértice de una esquina. El espacio siempre es recreado por la sustancia del juego que es la trama creada y reglada por sus jugadores.

Todos los niños entrevistados relatan alguna experiencia de juego en el patio de la escuela, y se menciona al recreo como el espacio-tiempo más relevante para jugar. En el análisis se concluye que ese espacio-tiempo es autorizado y reglado por la institución para el esparcimiento con diversas modalidades según el criterio de cada organización. Otros momentos de juego descritos son los que se dan en el aula *entre* las actividades escolares, como ejemplo un niño narra:

*Por debajo de la mesa, hacemos una guerra de lápices, pero no tenemos que golpear la chapa del banco para no hacer ruido, esquivamos todo, y vamos agregando soldados (lápices), según los colores es el poder que tienen, está rebueno, pero siempre la seño se da cuenta y ahí tenemos que parar. (Entrevista n° 19 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en el año de 1980).*

En todas las instituciones observadas, los espacios de juego propiciaron mayores grados de autonomía en los niños, favoreciendo prácticas más participativas y generando posibilidades para la toma de decisiones por parte de niños y niñas. Se podría plantear un paralelismo entre el juego como actividad libre, placentera y con elementos de ficción y el ejercicio de la ciudadanía.<sup>13</sup>

A diferencia de otras actividades, el juego facilita la integración y el compromiso de los niños con lo que este les propone, posibilita situaciones imaginarias que incitan a la creatividad a ampliar los límites de lo real y “escapar”

<sup>13</sup> Conclusiones del análisis realizado sobre el total de observaciones registradas en el período 2004-2016. Informe parcial presentado en el 26º Congreso Mundial de OMEP y comunicado con el título “Childhoods, education and citizenship” (Losso, 2010).

del control adulto. Este espacio también exige el esfuerzo de crear, aceptar, negociar reglas y adecuar los deseos e impulsos a los márgenes que estas reglas marcan. Pero una vez inmersos en la dinámica lúdica, los jugadores experimentan el placer de sus acciones y de la libertad de moverse y actuar en un mundo propio.

También el “juego cívico” implica aprender sus reglas desde la ética y para esto es necesario construir una identidad cívica en espacios que brinden grados importantes de confianza, respeto y valoración. Al dominar las reglas, el jugador comprende el funcionamiento, adquiere seguridad y comienza a disfrutar placenteramente del juego, “En cuanto a la nota de ficción, ese ‘como si’ que se da en todo juego, (...) funciona como suposición, como hipótesis. Indica el despliegue –individual y comunal– de una capacidad de deliberación y juicio reflexionante” (Bárcena, 1997, p. 174).

### **Las infancias que transitan lúdicamente en la urbe**

Niños y niñas recrean la vida comunitaria por medio del juego, y de esa manera, la comprenden y producen conocimientos para actuar en ella. Tal como lo planteó Piaget ([1936]1984, p. 9), los juegos infantiles “constituyen admirables instituciones sociales” y “comportan un sistema complejo de reglas”.

Los juegos son espacios particulares que crean y recrean otros posibles, transformándose en territorios propios de las infancias. En ellos niños y niñas dan forma a una sociedad propia, compleja, con reglas marcan los límites con el mundo adulto. Precisamente en estos territorios, los niños y las niñas escapan de la vigilancia y del control adulto, se liberan de los muros de las instituciones y se atreven a vivir el espacio de una manera diferente. Plazas, baldíos, calles, esquinas y recovecos diversos se plagan de sentidos y nuevas significaciones, se recrean las tramas preestablecidas en sus diseños y funciones, se recrea “la cultura”, abriendo el juego a las formas culturales propias de las infancias, en un territorio que se va definiendo entre carreras, saltos, giros, vueltas. Toda quietud se torna movimiento. El espacio exterior puede percibirse como plástico, receptáculo de la paradoja, la incerteza y la creatividad, enfrentándose a la quietud,

la burocratización, el utilitarismo y la falsa espectacularización de la ciudad. [...] un escenario de por sí móvil: el placer de circular, una topofobia, que también estaba ahí, ya presente y activa en la manera infantil de leer y escribir la ciudad. (Delgado, 2005, p. 14).

En 1996 surgió la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia (CAI), en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (Hábitat II). La CAI tiene el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y diversos países, entre ellos Argentina, adhieren a ella. Se promueve “el derecho de los niños/as a caminar sin riesgos por las calles de su ciudad, a reunirse con amigos a jugar en espacios públicos verdes y libres de contaminación, así como a participar de actividades culturales y sociales”. Algunas jurisdicciones de Argentina apoyan este objetivo y promueven cambios en la

planificación de los espacios urbanos que beneficien a los niños y jóvenes. Un ejemplo son los corredores escolares con los que se contribuye a garantizar la seguridad de los niños y niñas en la vía pública en su traslado autónomo a la escuela. El camino de casa a la escuela, y viceversa, es un espacio-tiempo que, para muchas infancias urbanas, se conjuga con la posibilidad de interacción con pares y con su potencial lúdico. “Los chicos/as que suelen realizar este trayecto caminando y de modo autónomo ponen en juego, de modo adicional, un conjunto de habilidades sociales y de aptitudes físicas valiosas para su desarrollo” (Tuñón, 2014, p. 12).

### **Las plazas como espacios intermedios**

Las plazas son espacios con un grado importante de intervención adulta (diseñados, creados y ubicados como parte del escenario urbano). La mayoría de las plazas tienen algún espacio demarcado para el juego infantil y los límites varían, en algunos casos son abiertos o se delimitan por el tipo de suelo, generalmente de arena en el área de juegos.

Los déficits de cercanía a espacios favorables para hacer ejercicio o practicar deportes presentan desventajas para el estrato socioeconómicamente más bajo. “Con respecto a la cercanía a plazas, en 2014, el 25 % más pobre tenía un déficit 2,5 veces mayor (28,5 %) que el 25 % más rico (11,3 %)” (Tuñón, 2015, p. 6). Los sectores más ricos tuvieron mejoras en los últimos cinco años en término de espacios verdes en las ciudades más densamente pobladas. Como contrapartida, en las grandes urbes más prósperas, se van cercando los espacios por seguridad, lo que limita también la autonomía de los niños para ingresar, permanecer y salir, dependiendo de los adultos que los cuidan. Allí se restringe en buena medida el tiempo libre de socialización entre niños sin el control adulto.

Al recorrer las grandes ciudades –un ejemplo prevaeciente es la CABA–,<sup>14</sup> encontramos plazas con espacios delimitados con rejas para el juego de los niños, rejas que bordean un territorio especialmente diseñado al que se ingresa por una puerta que se cierra inmediatamente después de atravesarla. En estos recintos se “guardan” los niños y niñas en el tiempo de juego, bajo la mirada atenta de adultos que comparten el encierro.

En las fotografías, se puede apreciar las características del espacio, con un orden particular, remarcado por el binomio “dicotómico” juego-encierro. La dicotomía que se crea en este binomio está dada porque la experiencia lúdica es y debería ser liberadora para el ser humano y de manera privilegiada para *el cachorro humano*. Huizinga ([1938] 2007, p. 101) al mismo tiempo que plantea al juego en una íntima relación con la cultura, remarca su cualidad de liberador:

Todo lo místico y mágico, todo lo heroico, todo lo “músico”, y lo lógico y lo plástico buscan su forma en el juego noble. La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego.

<sup>14</sup> La Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene una población de 2.890.151 habitantes, según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 (Argentina. Indec, 2012).



**Fotografías 4 y 5 – Barrio Norte, Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Fuente: Mariela Losso el 22 mzo. 2014.

En este nuevo texto de las plazas urbanas, se percibe la preponderancia del límite y el *artificialismo* condicionando, atrapando entre las rejillas a las experiencias infantiles que en ellos se tejen, como tramas culturales propias de las infancias urbanas. Los adultos instalan rincones de juego que intentan remediar la carencia vital de las ciudades. Se constituyen en reductos para la acción, aislados, marcados por la necesidad de seguridad (que nadie entre, que nadie salga sin permiso). Seguridad en el juego –necesaria en un sentido de cuidado de los nuevos –, “pero que no debería convertirse en una barrera” (Cabanellas; Eslava, 2005, p. 124) en ese *contenedor férreo* de la actividad lúdica de niños y niñas.

En otras plazas aún se conservan espacios abiertos y descontrolados en los que niños y niñas juegan, corren y recrean el espacio mismo, algunas veces con intervenciones directas sobre él y sus objetos (reubicación de cosas para jugar, pinturas, grafitis). Esas plazas son lugares de encuentro con otros conocidos y por conocer, espacio privilegiado de interacciones y de socialización de infancias.

Una característica que resalta al observar a niños y niñas en el territorio de la plaza es el movimiento constante, el desplazamiento que ensancha el espacio real, ese juego con las fronteras que interpela la estructura espacial de los adultos. Carreras, búsquedas, bicicletas, patines (*rollers*) y otros medios otorgan más velocidad al desplazamiento que quiebra la quietud del lugar. Este movimiento es una marca de las infancias que se conjuga con una metáfora de *la deriva* como forma de distraer la dirección de los lugares y las cosas, de distraerse en el sendero. Sendero que se desliza y desdibuja a medida que se transita en un andar rápido y errante que se sorprende con la morfología del espacio.

La efectiva promoción del juego en movimiento en el espacio público requiere de múltiples condiciones, entre las cuales se destacan los ambientes construidos como promotores de comportamientos saludables como el juego activo en la infancia y adolescencia.

Las oportunidades para el juego en movimiento se conjeturan que se multiplican cuando los entornos sociales y físicos son amigables en términos de la “caminabilidad” de sus barrios, accesibilidad a distintos destinos, conectividad entre las calles y avenidas, la densidad residencial y la utilización combinada del suelo, la extensión y estado de los espacios verdes entre otros. (Tuñón, 2015, p. 4).

El andar de las infancias implica el desafío del límite posible de transgredir y del descontrol que puede vivirse con curiosidad y placer de esa *frontera indómita* del territorio infantil, por lo cual es necesario que dispongan de los espacios adecuados para explorar su potencial lúdico, dejando siempre la posibilidad de la libertad de su recreación en y a través del juego.

El espacio adulto, “organizado y organizador de relaciones claras y previsibles, en el que participan tanto objetos como sujetos por definición unívocos [...] está rodeado y atravesado de parte a parte por otra especialidad, que es la que precisamente revelan los niños con sus juegos” (Delgado, 2005, p. 16). Este espacio *no está*, sino que *acontece*, nos sorprende y nos inquieta.

## La calle

Para describir cómo ocupan este espacio niños y niñas necesitamos contextualizarlo. Las calles de las grandes urbes están siendo progresivamente deshabitadas de infancias, pocos niños y niñas las transitan y ya no son un espacio lúdico posible. En las ciudades más pequeñas del interior del país todavía es posible observar a las calles del barrio como territorios de infancias.

Según los relatos documentados, se puede esbozar una descripción de los territorios que las infancias transitan lúdicamente. Sus vértices: las esquinas continúan siendo un lugar convocante, de encuentro, de reunión y de diversión. Es el vértice desde el que se dispara el movimiento infantil: allí se organizan los juegos, se planean las acciones, se inician las carreras, los picaditos, las persecuciones, también se expresan las diferencias entre grupos y se resuelven o no, siendo un espacio para convocarse y diseñar las rebeliones contra el orden urbano y barrial del mundo adulto, que muchas veces se interpone en el territorio conquistado. Desde la poética está muy bien sintetizado en "Esos locos bajitos", que retrata en sus estrofas el rol adulto en la socialización tradicional de las infancias: "Niño, deja ya de joder con la pelota. Niño, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca" (Serrat, 1984, pista 20).

Toques de timbre y escapatorias, huellas de bicicletas y zapatos en las paredes prolijamente pintadas, grafitis, dibujos y escrituras enojadas más indelebles o permanentes le dan un mensaje desafiante al orden de los habitantes adultos. La huida de los niños en búsqueda de un territorio más hospitalario: el descampado, espacio esporádicamente transitado por adultos. Lugares que no abundan en nuestra época contemporánea y que exigen recorridos más extensos para hallarlos.

El juego al aire libre en los espacios públicos barriales, como plazas, parques y campitos, suele ser una oportunidad para el juego activo y el vínculo con amigos. Los niños y niñas en esos espacios desarrollan juegos colectivos con pelotas, en hamacas y columpios, como también las manchas y escondidas, entre otros.

En la Argentina urbana, 42 % de los niños/as entre 5 y 12 años y 52 % de los adolescentes entre 13 y 17 años juegan al aire libre menos de 3 veces por semana. Esto suele ser más frecuente entre las mujeres que entre los varones. También es más habitual salir menos al espacio público para jugar entre los chicos/as en el Gran Buenos Aires que, en el interior urbano, entre los chicos/as en el espacio socioresidencial formal que, en el informal, y en el estrato medio alto que en el medio bajo. Los chicos/as que no frecuentan amigos, claramente, son los que suelen salir menos veces a jugar al espacio público, y los siguen aquellos cuyos amigos pertenecen al espacio escolar; mientras que quienes más veces suelen salir a jugar son los que tienen sus amigos en el espacio barrial. (Tuñón, 2014, p. 13).

Se podría afirmar que, hasta hace algunas décadas, el espacio abierto del barrio era el territorio más buscado y deseado por las infancias.

*Jugábamos en baldíos, como en esa época estaba tan poco poblada la ciudad que había lugar por todos lados para jugar a la pelota. Por lo general, nos reuníamos con amigos del barrio, ya cuando salíamos del barrio para otro lado*

*ya era... era para pelear, más en el centro, si nos juntábamos con los pibes de ahí...* (Entrevista n° 18 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en 1936).

Llegar al baldío implicaba casi una certeza de poder escapar del orden adulto y sumergirse en uno propio. Un orden –des-orden– que se configura en una simbiosis entre espacio abierto e ilimitada imaginación. Es el espacio en el que se afianza “la deriva”, desafiando los límites y asimilándolos al juego y a la vida. Como espacios de socialización, allí se plantean relaciones, conflictos, acuerdos, establecimiento de reglas y de límites territoriales. El vasto y abierto *territorio del baldío* invita a crear pequeños reductos para cobijarse, encontrarse con otros para hablar, jugar, tramar. Los niños y niñas buscan y recrean pequeños espacios como una negación del todo, de la inmensidad. Bachelard (2012, p. 172) lo describe como el rincón “vivido” que se niega a la vida, oculta la vida, y como negación del universo, cita a un poeta (Arnaud) “*Je suis l’espace où je suis*” (Yo soy el espacio donde estoy) y describe al rincón como

un refugio que nos asegura un primer valor del ser: la inmovilidad. Es el local seguro, el local próximo de mi inmovilidad [...] La conciencia de estar en paz en su rincón difunde, si nos atrevemos a decirlo, una inmovilidad. [...] Se construye una cámara imaginaria alrededor de nuestro cuerpo que se cree bien oculto cuando nos refugiamos en un rincón.

En una de las entrevistas se define como “un refugio fue comenzar a construir mis casitas, ese espacio pequeño y conocido que me daba seguridad, en un rincón que delimitaba con bloques y ladrillos que encontraba.”<sup>15</sup> El grupo de niños y niñas que se agazapa en un rincón, se lo apropia, es refugio y también pertenencia, límite elegido para encontrarse y para ser. En el juego se conjugan los espacios materiales y los ideales, aquellos que sostienen al juego en este mundo y los que se constituyen a partir de la imaginación de quienes juegan. Es una zona específica, intermedia en la que se hacen los primeros ensayos para crear, es un espacio apto para el manejo y control de la realidad.

Los baldíos y los espacios abiertos más amplios se mencionan en los relatos de las primeras generaciones, pero no tienen igual presencia en las más recientes. Esto se debe a los cambios urbanísticos que se producen las distintas ciudades que van determinando un acotamiento de los espacios libres como baldíos, descampados en los que habitualmente se improvisaban las canchas de fútbol o eran escenario de carreras y otras competencias. Algunas de estas actividades, especialmente el fútbol, actualmente se ha institucionalizado en clubes barriales o colegios que prestan sus patios para que los niños del barrio practiquen este deporte fuera del horario escolar. El barrio continúa siendo lugar de encuentro de niños para compartir juegos y más allá de las transformaciones urbanísticas se mantiene como espacio de interacción social y pertenencia.

En relatos recientes de niñas y niños, aparece la particularidad de los espacios mediatizados a través de las pantallas de televisores, computadoras y consolas. Pero hay importantes continuidades en los espacios de juego, tales como el patio de las casas.

<sup>15</sup> Entrevista n° 3 realizada en 2004 a una pobladora de Cipolletti, Río Negro, nacida en esta ciudad en el año 1970.

Cada uno de los relatos fue integrándose en una trama hilada con y desde la enigmática presencia del juego y el enorme bagaje de cultura que encierran y transmiten. Tanto los juegos como los juguetes son parte sustancial de nuestra cultura, resultando indispensable su recuperación y conservación. Johan Huizinga ([1938] 2007) afirma que los juegos reflejan la sabiduría y el ingenio acumulado por la humanidad y que el auténtico juego es una de las bases principales de la civilización. En los relatos analizados, el juego ha sido identificado como una actividad particular sumamente importante en las vidas de los entrevistados. Una pobladora<sup>16</sup> manifiesta: "... yo no me puedo olvidar de esos juegos, eran maravillosos." En otro relato se plantea: "Momentos de juego inolvidables eran los que transcurrían en los recreos de la escuela primaria, especialmente en los primeros grados. No sé cuánto tiempo duraban los recreos, pero nosotros lo vivíamos como interminables".<sup>17</sup>

El juego está ligado a la diversión y a momentos especiales. Vinculado estrechamente con las fiestas y el encuentro con otras personas, se transforma en germen de la socialización en cada comunidad. En los relatos se describe la relevancia del contexto del barrial, las relaciones con los vecinos, con amigos y compañeros de escuela:

*El juego es la expresión que nace de la necesidad de comunicarse con la gente. [...] El juego era importantísimo, uno no se hace a la idea que un hombre grande está jugando, para qué decir a ver quién salta más lejos, juegos atléticos, eso era muy, muy común, porqué, porque no había otra cosa, además, generalmente había más compañerismo, las familias se reunían muy a menudo, por una fiesta, algún motivo, no solamente que hubiera fiesta, a lo mejor después de cenar se iban a visitar al vecino, para compartir el rato y enterarse de las noticias e inventar juegos, no había otra cosa que hacer. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año 1922).*

El juego se relaciona estrechamente con la cultura, "yo entiendo que los juegos... es uno de los elementos importantísimos de la cultura, cultura significa lo que cultivamos, y empezamos cultivándonos entre los juegos".<sup>18</sup>

### **Reflexiones para debatir sobre la cuestión lúdica**

El panorama actual de la cuestión lúdica es heterogéneo y complejo, algo que resulta propicio para la puesta en juego del diálogo y la reflexión sobre los discursos académicos, las políticas y las instituciones que hospedan a las nuevas generaciones. Se cuenta con el potencial de una cuestión ampliamente estudiada desde diversas disciplinas, especialmente en el último siglo. Si bien se han enfatizado las corrientes teóricas que atraviesan al juego por la pedagogía, las fuentes son diversas y amplias, coincidiendo todas en que es una expresión fundamental en las infancias.

<sup>16</sup> Entrevista n° 5 realizada en 2004 a una pobladora de General Roca, Río Negro, nacida en el año de 1952.

<sup>17</sup> Entrevista n° 19 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en el año de 1980.

<sup>18</sup> Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922.

En este trabajo se reivindican las perspectivas que se ocupan del juego en sí mismo y los datos empíricos han dado cuenta de su relevancia para las niñas y niños y sobre la trascendencia vital que le otorgan en sus biografías. Conjugando esta mirada con la perspectiva de derechos, se enfatiza al *ludismo* como un aspecto fundamental en la vida. Al entrevistar a niñas y niños<sup>19</sup> de 4 y 5 años sobre sus derechos, las primeras reacciones fueron de incertidumbre. Luego se manifestaron corporalmente, por ejemplo, algunos niños lo relacionaron con el “estar derecho” como posición corporal (se podría inferir una relación con el “deber” y con “lo correcto”). Con el andamiaje del discurso adulto, vinculan “tener derechos” con aquello que está permitido, con lo que pueden hacer y en algunos casos con lo que desean. En la conversación comienzan a establecer relaciones entre “yo tengo derecho”, “que me cuiden”, “tener una familia y que nos quieran” y enfatizaron “poder jugar”. Básicamente, se podrían sintetizar estas respuestas en dos núcleos de sentido otorgados por los niños: “contención afectiva” y “juego”.

Tanto la contención afectiva como los espacios de juego son indispensables para el desarrollo humano integral, y, de acuerdo a los discursos infantiles, se refuerza su vital importancia. La contención brinda seguridad y el juego, libertad, ingredientes básicos para la formación de sujetos más autónomos y capaces de acción social. En los dibujos y pinturas<sup>20</sup> realizados por los niños y niñas, se expresó la importancia que otorgan a las situaciones lúdicas (representaron espacios de juego como plazas, parques y el patio del jardín de infantes), también graficaron situaciones en las que grupos de niños y niñas jugaban en espacios naturales.

Se puede afirmar que niños y niñas, desde temprana edad, son capaces de percibir lo que necesitan para “vivir bien”. No es posible demandar aquello que no se reconoce y mucho menos lo que no se puede nombrar, por tanto, las respuestas y producciones de las infancias que participaron en esta investigación han tenido la guía de docentes que reivindican la educación como un acto político desde una perspectiva de derechos de y para las infancias. Propiciar la vivencia de los derechos y su reconocimiento deviene en un paso fundamental para la formación de una ciudadanía desde la infancia y no solo proyectar la ciudadanía para la vida adulta como históricamente se ha realizado en las escuelas.

En todos los relatos se ha explicitado el “tiempo para el juego”, todos estos niños y niñas han tenido la posibilidad de jugar. En esta posibilidad “otorgada” por sus familias y por el entorno está implícito el valor que se le ha asignado al juego en las distintas generaciones. Diferentes espacios, en distantes geografías y épocas, han sido escenarios de los juegos narrados. “En las vacaciones de verano es mejor porque vamos a la pileta o al río y también tenemos la pileta acá en el patio y estamos todo el día en el agua, jugamos. Ahí nos redivertimos”.<sup>21</sup> El patio de la casa, el barrio,

<sup>19</sup> Entrevistas individuales y grupales enfocadas en las vivencias de los derechos desde las voces de las infancias. Realizadas entre los años 2010 y 2016 a niñas y niños de 4 y 5 años de ciudades de las provincias de Río Negro, Neuquén y Buenos Aires, Argentina.

<sup>20</sup> Las producciones del grupo de niñas y niños entrevistados se registraron en fotografías y fueron parte del corpus de documentos audiovisuales analizados.

<sup>21</sup> Entrevista n° 16 realizada en 2004 a una pobladora de Neuquén, nacida en el año de 1995.

los baldíos, la calle, y el patio de la escuela son espacios que perduran, pero fueron transformados por el tiempo y una urbanización que determinó su reducción material. Sin embargo, eso no ha podido achicar las fronteras de la imaginación que los recrea en cada juego que comienzan los niños y las niñas.

En las entrevistas se presenta al juego no como actividad exclusiva de los niños, también los adultos necesitan jugar y le atribuyen un importante valor en sus vidas. "Porque los adultos también... no había radio, no había televisión, había que divertirse y generalmente en las estancias se hacían juegos de estos, de destreza, de capacidad, de ingenio".<sup>22</sup> Cada palabra acerca del juego y del jugar mencionada en estos relatos fue impregnada de emoción por quien la pronunciaba, los rostros se iluminaban reflejando el verdadero significado de sus juegos: esa vivencia enigmática que inunda nuestra vida de manera casi inconmensurable en la infancia y tan medida en la adultez. Sin embargo, –en la memoria– conserva su esencia lúdica y se transporta a su propia frontera.

Estos datos, sistematizados y difundidos, son relevantes para generar espacios de debate y producción. Es necesario interpelar las agendas políticas de tal forma que se otorgue el lugar preponderante que la cuestión lúdica merece y está vacante o difuso en los marcos regulatorios vinculados a infancias y juventudes. Resulta indispensable el seguimiento del cumplimiento de las regulaciones vigentes, en particular todo el articulado de la CDN y sus leyes adherentes, como la sanción de normativas anexas que profundicen la cuestión lúdica como derecho que debe garantizarse mediante instituciones, proyectos, planificaciones y recursos adecuados en diversas dimensiones de la vida social.

Pese a que las condiciones materiales de existencia de las diferentes comunidades son parte de la problemática que se ha descrito en el trabajo –falta de espacios, seguridad, tiempos–, deben leerse como parte de una estructura de desigualdad que atraviesa todas las dimensiones y que no son en sí determinantes. El rol del Estado es prioritario para trabajar en pos de achicar las brechas de desigualdad a nivel macroestructural, y cada agencia estatal debería estar abocada a cuestiones microestructurales. En este nivel, hay que poner en la agenda el juego como derecho fundamental y proyectarlo en la mejora de la calidad de vida integral de todos los sectores sociales.

Una institución clave en este proceso puede ser la escuela pública, siendo en Argentina el local que hospeda a niñas y niños desde temprana edad. La redefinición del juego como actividad privilegiada en sí misma necesita ser parte de la vida escolar, para que un porcentaje cada vez mayor de las infancias cuente con los espacios y tiempos necesarios para sus experiencias lúdicas. La oportunidad de democratizar el derecho a jugar implica que cada escuela cuente con este espacio-tiempo lúdico para garantizar la oportunidad a todos los niños y jóvenes a vivirlo, especialmente a quienes no cuentan con otros espacios en sus comunidades.

Son necesarias regulaciones que especifiquen la dimensión lúdica para definir mecanismos institucionales precisos tanto a nivel de infraestructura urbanística –v.g. las repercusiones de contar en la CABA con la regulación de los equipamientos

<sup>22</sup> Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año 1922.

de juegos infantiles y la adhesión de jurisdicciones a las iniciativas de la CAI –, como a nivel de instituciones que trabajan con niños y jóvenes, en particular las educativas que funcionan como un eslabón indispensable para la garantía de derechos sociales.

Los derechos expresados en la CDN implican su puesta en práctica: reconocimiento, goce, ejercicio, reclamo y exigibilidad. Implican también proponer junto a las infancias otros territorios posibles, pensando que la escuela también es un territorio habitable, estético, móvil y capaz de hospedar a la inquietud infantil sin ahogarla en el control.

Los aportes de los observatorios sociales y de las organizaciones dedicadas a las infancias están jugando un rol importante para alertar sobre el no cumplimiento de los derechos. Sus voces, por medio de documentos, publicaciones y líneas de acción, están moviendo estructuras que se habían consolidado –e.g. el desplazamiento del juego en la educación infantil–, y revitalizan esta cuestión en debates actuales apuntando a devolver el juego a niñas y niños.

## Bibliografía

---

ACHUGAR, H. *Planetas sin boca: escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura*. Montevideo: Trilce, 2004.

ALBA, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

ALTAMIRANO, C. (Dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

APPADURAI, A. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce/FCE, 2001.

ARENDT, H. *La condición humana*. Introducción de Manuel Cruz. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ARGENTINA. Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: Censo del Bicentenario, resultados definitivos, serie B n° 2*. Buenos Aires, 2012. Disponible en: <[https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010\\_tomo1.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf)>. Acceso en: 25 sept. 2017.

ARGENTINA. *Ley n° 23.849, de 27 de septiembre de 1990. Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. 1990. Disponible en: <[http://www.afamse.org.ar/files/Ley\\_23849.pdf](http://www.afamse.org.ar/files/Ley_23849.pdf)>. Acceso en: 20 jul. 2018.

ARGENTINA. *Ley n° 26.061, de 26 de octubre de 2005. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. 2005. Disponible en: <[https://casacidn.org.ar/media/uploads/cyclope\\_old/adjuntos/0\\_LEY26061.pdf](https://casacidn.org.ar/media/uploads/cyclope_old/adjuntos/0_LEY26061.pdf)>. Acceso en: 10 oct. 2015.

ARGENTINA. *Ley n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional*. 2006. Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>>. Acceso en: 10 oct. 2015.

- AUGIER, M. *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- BACHELARD, G. *La poética del espacio*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- BÁRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BAUMAN, Z. *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- BUENOS AIRES. *Ley n° 5.454, de 3 de diciembre de 2015. Ley de aprobación definitiva de la consolidación normativa: digesto jurídico de la ciudad autónoma de Buenos Aires*. 2015. Los anexos I, II, III y IV de la presente Ley fueron publicados en la separata del BOCBA n. 4799 del 13 jan. 2016. Disponible en: <<http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley5454.html>>.
- CABANELLAS I.; ESLAVA, C. (Coords.). *Territorios de la infancia: diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Barcelona: Graó, 2005.
- CAILLOIS, R. *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral, 1958.
- CARLI, S. (Comp.). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós. 2006.
- CHATEAU, J. *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz, 1976.
- COOK, T.; REICHARDT, C. (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- COUSINET, R. *La vie sociale de l'enfant*. Paris: Scarabée, 1950.
- COUSINET, R. *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968.
- DEBRAY, R. *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- DELGADO, M. En busca del espacio perdido. [Prólogo] In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (Coord.) *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao, 2005. p. 11-17.
- DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, [1916] 2004.
- DOLAR, M. The linguistics of the voice. En: DOLAR, M. *A voice and nothing more*. Boston: MIT Press, 2006. p. 12-33.
- DUVIGNAUD, J. *El juego del juego*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- FREINET, C. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI, [1964] 2005.

GIROUX, H. Critical theory and rationality in citizenship education. En: GIROUX, H. *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 2001. p. 168-204.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé, [1938] 2007. Disponible la edición de Alianza Editorial, 1972, en: <<http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/johan-huizinga-homo-ludens-espan%CC%83ol.pdf>>.

IBÁÑEZ SANDÍN, C. *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla, 1992.

LARROSA, J. *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LOSSO, M. Language and socialization in preschool education. En: CONGRESO MUNDIAL DE OMEP, 25., 2009, Lagos, Nigeria. *Aprendiendo a escuchar, escuchando para aprender*. Lagos, Omep, 2010.

LOSSO, M. Childhoods, education and citizenship. En: CONGRESO MUNDIAL DE OMEP, 26., 2010, Göteborg, Suecia. *Los niños ciudadanos de un mundo lleno de desafíos*. Göteborg: OMEP, 2010.

LYOTARD, J. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, [1991] 1997.

MORENO, J. *Ser humano*. Buenos Aires: La Crujía, 2004.

90

ONU. Asamblea General. *La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*. 1989. Disponible en: <<https://www.unicef.org/argentina/informes/convenci%C3%B3n-sobre-los-derechos-del-ni%C3%B1o>>. Acceso en: 10 jul. 2018.

PAVLOSKY, E.; KESSELMAN, H. *Espacios y creatividad*. Buenos Aires: Búsqueda, 1980.

PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, [1936] 1984. Disponible en: <[https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage\\_el\\_criterio\\_moral\\_en\\_el\\_nino.pdf](https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf)>. Acceso en: 21 mayo 2018.

RICOEUR, P. *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RÍO NEGRO (Provincia, Argentina). Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. *Diseño curricular nivel inicial*. Río Negro, 1997.

RÍO NEGRO (Provincia, Argentina). Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. *Diseño curricular nivel primario*. Río Negro, 2011.

SERRAT, J. Esos locos bajitos. En: SERRAT, J. *En directo* [LP] Barcelona, España: Ariola discográfica, 1984.

TRISCIUZZI, L.; CAMBI, F. *La infancia en la sociedad moderna: del descubrimiento a la desaparición*. Roma: Riunite, 1993.

TUÑÓN, I. *Derecho al juego: entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público: niños/as entre 5 y 17 años en la Argentina urbana*. Buenos Aires: ODSA/UCA, 2014. (Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, 1).

TUÑÓN, I. (Coord.). *Oportunidades para el juego en movimiento: niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en la Argentina*. Buenos Aires: ODSA/UCA, 2015. (Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, 2).

VYGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, [1978] 2000.

---

Mariela Losso, doutora em Educação, é docente da Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Argentina.  
marielalosso@gmail.com

Recebido em 4 de abril de 2018

Aprovado em 25 de abril de 2018



# Ensinar e aprender práticas corporais na escola: indícios de momentos miméticos

Admir Soares de Almeida Junior

---

## Resumo

A centralidade do corpo é tomada como referência nos processos pedagógicos relacionados ao ensino de práticas corporais na escola, notadamente nas aulas de educação física. Nesse sentido, são apresentadas reflexões que dialogam com as contribuições de Walter Benjamin sobre a infância e a educação, tendo o conceito de mimesis como elemento relevante de análise. A seguir, analisam-se alguns trechos de narrativas elaboradas por professores e estudantes no contexto de ensino e aprendizagem de práticas corporais, buscando apresentar indícios de *momentos miméticos* que rompem uma suposta linearidade do cotidiano escolar. Por fim, a partir desses *momentos* explicitados nas narrativas, reflete-se sobre os desdobramentos que eles têm no processo de formação (inicial e continuada) de professores de educação física, no que tange à possibilidade de assunção de um “corpo expressivo e experiencial”.

Palavras-chave: mimesis; ensino; aprendizagem; práticas corporais; educação física escolar.

---

## **Abstract**

### **Teaching and learning corporal practices in school: indicators of mimetic moments**

*This paper takes as reference the centrality of the body in the pedagogical processes related to the teaching of corporal practices in school, notably in Physical Education classes. In this vein, some reflections that dialogue with Walter Benjamin's contributions on childhood and education are presented, with the concept of mimesis as a relevant element of the analysis. Furthermore, there is a review of some excerpts of teachers' and students' narratives in the context of the teaching and learning of corporal practices, aiming to present indications of mimetic moments that hampers a supposed linearity of the school's mundane activities. In conclusion, from the mimetic moments expressed in the narratives, there is a reflection about the outcomes experienced in the initial and continuing training of physical education teachers, regarding the possibility of incorporating an "expressive and experiential body".*

*Keywords: mimesis; teaching; learning; corporal practices; physical education in school.*

---

## **Resumen**

### **Enseñar y aprender prácticas corporales en la escuela: indicios de momentos miméticos**

*Este artículo toma como referencia la centralidad del cuerpo en los procesos pedagógicos relacionados a la enseñanza de prácticas corporales en la escuela, especialmente en las clases de Educación Física. En ese sentido, se presentan reflexiones que dialogan con las contribuciones de Walter Benjamin sobre la infancia y la educación, teniendo el concepto de mimesis como elemento relevante de análisis. A continuación, se analizan algunos estratos de narrativas elaboradas por profesores y estudiantes en el contexto de enseñanza y aprendizaje de prácticas corporales, buscando presentar indicios de momentos miméticos que rompen una supuesta linealidad del cotidiano escolar. Por último, a partir de los momentos miméticos explicitados en las narrativas, se refleja sobre los desdoblamientos que tienen en el proceso de formación (inicial y continuada) de profesores de educación física, en lo que se refiere a la posibilidad de asunción de un "cuerpo expresivo y experiencial".*

*Palabras clave: mimesis; enseñanza; aprendizaje; prácticas corporales; educación física escolar*

---

## Introdução

Os últimos vinte anos foram bastante significativos no campo da educação física brasileira no tocante ao número de trabalhos e investigações desenvolvidas que buscaram discutir e problematizar o ensino de práticas corporais<sup>1</sup> na escola, notadamente no contexto das aulas do componente curricular educação física (Bracht, 1999; Bracht; Caparroz, 2007; Betti *et al.*, 2009; Kunz, 2004). Questões relativas à aprendizagem e à didática, às relações entre professores e alunos, à teoria e à prática têm se constituído objeto de estudos de pesquisadores com diversas matrizes teóricas. Assim, percebo que a educação física escolar compartilha historicamente de dilemas e objetos de reflexão semelhantes aos encontrados no campo da educação. Entretanto, dada a especificidade e singularidade desse componente curricular, as pesquisas e reflexões que tematizam os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física vêm dando, cada vez mais, relevância ao corpo.

No presente texto, considerando a centralidade do corpo nos processos educativos escolares, reflito sobre as relações entre professores e alunos no ensino das práticas corporais nas aulas de educação física. Para tanto, inicialmente, dialogo com importantes contribuições de Benjamin (1987, 2002) sobre a infância e a educação no contexto da sociedade moderna. Neste ponto destaco o conceito de *mimesis*, ancorando-me, sobretudo, nos textos do autor presentes em *Infância em Berlim por volta de 1900*. O conceito de *mimesis* é considerado por mim como um elemento potente que pode provocar uma “fratura” no primado da racionalidade científica, cada vez mais presente de modo irrefletido no cotidiano das escolas.

Em seguida, apresento alguns trechos de narrativas elaboradas por professores e estudantes no contexto de ensino e aprendizagem de práticas corporais nas aulas de educação física. Por meio dessas narrativas, busco encontrar indícios de *momentos miméticos*<sup>2</sup> e os possíveis desdobramentos destes na formação inicial e continuada de professores de educação física.

## Educação, escolarização, infância e mimesis

Um dos elementos centrais das reflexões apresentadas por Walter Benjamin ao longo de sua obra é, sem dúvida, o exercício de compreensão do processo de constituição da modernidade e de seus desdobramentos – uma *arqueologia da modernidade*. Para Benjamin (1987), as grandes cidades – tais como a Paris do século 19 – se colocam como palcos privilegiados de realização da modernidade.

<sup>1</sup> Conceito de prática corporal aqui utilizado é tributário de um conjunto de contribuições e reflexões teóricas elaboradas pelo campo acadêmico da educação física brasileira nos últimos vinte e cinco anos. De um modo geral, as práticas corporais são compreendidas como produções humanas, produzidas em contextos sociais e culturais específicos e que, portanto, ganham sentidos e significados relacionados às suas condições de produção e realização.

<sup>2</sup> Faço aqui referência às importantes contribuições produzidas pelo professor Alexandre Fernandes Vaz (2006, 2010), no diálogo que promove com os escritos de Walter Benjamin. Baseio-me, sobretudo, em sua intervenção no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), dentro da programação do simpósio temático Ensino de Educação Física na mesa intitulada: Educação, Cultura e Corpo.

Nesse sentido, como nos lembra Vaz (2006), as grandes cidades são responsáveis por uma dimensão importante da educação dos sentidos, que se materializa em um conjunto de novas vivências em espaços públicos, tais como o fenômeno da multidão ou a atenção exigida ao se caminhar nas galerias. É nelas que esses novos sentidos do corpo serão educados e treinados. Dessa forma, o autor nos apresenta a possibilidade de tomarmos o corpo como uma categoria por meio da qual a experiência individual e coletiva da modernidade pode ser vivenciada e estudada.

Se, por um lado, a cidade se afirma como o lugar de uma dada educação dos sentidos, será na instituição escolar que essa perspectiva encontrará território fértil tendo como alvo os corpos infantis e, como bem nos lembra Oliveira (2004, p. 226):

Se a escolarização é produto de um projeto não sem problemas denominado modernidade, ao mesmo tempo em que é produtora daquele projeto, é fato que se inscreve no esforço civilizador ocidental. Mas civilizar, a despeito do que prescrevem inúmeras pedagogias baseadas na dimensão intelectual da produção e apropriação do conhecimento, parece um esforço fortemente marcado pela inversão na corporalidade. Não por outro motivo, historicamente foram geradas práticas e discursos que centravam no corpo o seu potencial formativo, desde as prescrições médicas, passando pela criação de disciplinas escolares, a construção de rotinas escolares, entre outros aspectos.

Essa nova e singular experiência formativa que passa a ser vivida na escola e que se materializa em uma educação dos sentidos e dos corpos é retratada por Benjamin (1987) em três textos presentes em *Infância em Berlim por volta de 1900*: o primeiro, denominado “Chegando atrasado” e, na sequência, “Livros” e “A biblioteca do colégio”. Nesses textos somos apresentados por Benjamin a alguns momentos significativos de sua experiência de escolarização. No primeiro, acompanhamos a chegada atrasada à escola de uma criança e como ela percebe e vivencia a “violação” de uma norma escolar. O sentido e o movimento temporal linear e homogêneo exigido pelo fazer são assimilados na aprendizagem escolar: a “consolidação da economia temporal nos corpos das crianças e dos jovens estabelece uma ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdos” (Gebauer; Wulf, 2004, p. 58), adaptando a criança a essa ordem que fundamenta o conjunto de relações sociais modernas.

Nos textos “Livros” e “A biblioteca da escola”, acompanhamos uma criança que encontra o prazer no contato com os livros, com a leitura e a literatura. A biblioteca da escola ganha lugar de destaque nas narrativas configurando-se como local do encontro com os livros, sendo estes portas de entrada para viagens imaginárias que superam os limites de tempo e espaço impostos pelas práticas escolares. Dessa forma, parece não haver dúvida de que a sala de aula se constitui, nas memórias de Benjamin, como um lugar de restrição e sofrimento, sendo apenas mitigado pelos poucos momentos dedicados ao contato com a literatura, que se desdobrava em intermináveis viagens e imagens do pensamento (Vaz, 2006).

Tanto nos textos que trazem de forma mais explícita a relação com a instituição escolar como nos demais que compõem um exercício narrativo e memorialístico da sua infância, Benjamin nos apresenta uma criança curiosa, inquieta, brincalhona,

sonhadora, entediada e aborrecida com a escola, doente, assustada com fantasmas imaginários, carente dos carinhos da mãe, amante das avós e das tias, extasiada com as cores e deslumbrada com os animais (Souza, 2011). A experiência de ser criança vai, portanto, se materializando em pequenos atos singulares, característicos do universo infantil. Assim, a criança que emerge desses textos narrativos é uma pessoa participante do contexto sócio-histórico-cultural, isto é: um ser criativo e dinâmico. Essa compreensão da criança é ressaltada por Benjamin na parte final de outro texto, dedicado à análise de uma publicação relativa à história dos brinquedos:

Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro. (Benjamin, 2002, p. 94).

Para o autor, a criança conhece o mundo com a sensibilidade, com a atividade da fantasia, enquanto o adulto busca racionalizar, ordenar, controlar o mundo a sua volta. Assim, parece-me que o diálogo apresentado a seguir entre uma criança (Armandinho) e uma mulher adulta expressa de forma exemplar essa relação.



Figura 1 – Tirinha Armandinho

Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>.

Ainda em relação à tirinha, parece-me importante também recuperar um pequeno trecho de um texto de Benjamin (1985) intitulado “Livros infantis antigos e esquecidos” em que o autor tece comentários acerca de uma coleção de livros infantis de Karl Hobrecker, bem como sobre uma emergente literatura infantil:

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas [...]. (Benjamin, 1985, p. 236-237).

Ao buscarmos compreender as características do mundo da criança nos escritos de Benjamin, somos levados, invariavelmente, a refletirmos sobre a linguagem a partir de uma dada teoria mimética e das semelhanças.

O conceito de mimesis surge entre os gregos no domínio das artes e nas reflexões sobre elas, sendo, portanto, desde o início, um conceito estético. Assim,

a mimesis é considerada inicialmente um “método geral” de todas as artes, cuja tradução mais direta é “imitação”. Entretanto, já se configura lugar-comum entre vários pesquisadores o fato de a simples tradução de mimesis por imitação ser insuficiente para a compreensão mais precisa dos usos e significados do termo nas obras onde ele aparece. Para Gebauer e Wulf (2004, p.21), muito mais que simples imitação, a mimesis se apresenta como a ação humana capaz de conhecer produzindo semelhanças, ou seja, capaz de “‘fazer-se parecido’, ‘trazer algo à representação’, encenar e expressar-se pela arte, principalmente a dança, embora o termo não se restrinja a essa atividade”.

A mimesis, para Benjamin (1985), é uma faculdade humana constitutiva da consciência, entretanto bastante distinta daquela que caracteriza, de forma hegemônica, a experiência adulta moderna. Assim, a faculdade mimética desempenha um papel no processo de formação humana, tanto na dimensão filogenética quanto ontogenética.

Contudo, essa mesma faculdade mimética não aparece de forma irrestrita e mesmo atemporal. Para Benjamin, o conceito de mimesis assume um significado central, como uma faculdade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem. A capacidade mimética se apresenta como o dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido: representação e expressão são indissociáveis nesse processo (Schlesener, 2009).

Para Benjamin (1985, p. 108), a capacidade mimética tem uma história cuja expressão mais singular é a brincadeira infantil: “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas”. Ao brincar, a criança transforma-se não apenas em “comerciante ou professor, mas também em moinho de vento e trem”. As brincadeiras infantis, impregnadas de comportamentos miméticos, têm uma função decisiva na formação das crianças, pois, mediante as brincadeiras, as crianças aprendem a se relacionar com o mundo de uma forma distinta daquela que prevê uma relação subordinada ao esquema sujeito-objeto (Castriota, 2001).

As brincadeiras inventadas e produzidas pelas crianças podem, assim, ser consideradas como formas originais de criação e interpretação do mundo que, em outros momentos, também podem ser comparadas ao fazer artístico. Parece-me acertado, portanto, considerar que, no âmbito da produção benjaminiana, a mimesis se apresenta como um conceito essencialmente corporal. Ao confundir-se com as coisas, transformando-se não somente em comerciante e professor, mas também em moinhos de vento e trem, a criança se deixa “embriagar” corporalmente, o que dialeticamente se traduz em representação e expressão.

No conjunto de textos que compõem *Infância em Berlim por volta de 1900*, encontramos vários relatos em que a dimensão mimética se apresenta.<sup>3</sup> Para efeito deste artigo, tomarei como referência o texto denominado “Esconderijos”.

<sup>3</sup> Destaco, além do texto “Esconderijos”, também “A despensa” e “Caçando borboletas”.

Conhecia todos os esconderijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantásticamente nítido, que se aproximava calado. Só assim é que deve perceber o que é corda e madeira aquele que vai ser enforcado. A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas trabalhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava aquele que me estava procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação. Era assim que não me cansava da luta com o demônio. Com isso, a casa era um arsenal de máscaras. Uma vez ao ano, porém, em lugares secretos, em suas órbitas vazias, em suas bocas hirtas, havia presentes, a experiência mágica virava ciência. Como se fosse seu engenheiro, eu desencantava aquela casa sombria à procura de ovos de Páscoa. (Benjamin, 1987, p. 91).

Percebemos nesse texto a presença da faculdade mimética sendo vivenciada pela criança que brinca de esconder-se no ambiente doméstico. Novamente ressalto aqui a dimensão corpórea da mimesis. É o corpo da criança que se paralisa e petrifica, que se mistura, se iguala e se confunde com o meio para, na sequência, o momento mágico ser interrompido pela alteridade, pelo reconhecimento de um outro. Ao misturar-se ao reposteiro ou esconder-se atrás da porta, a criança tem como primeiro brinquedo seu próprio corpo. Assim, como lembra Vaz (2006, p. 47), “se os brinquedos são, literalmente, *os instrumentos de brincar – Spielzeugen –*, o corpo é, por excelência, o primeiro brinquedo”.

### **Algumas narrativas de ensinar e aprender práticas corporais: rastros e indícios de momentos miméticos**

Neste momento, apresento duas narrativas que considero exemplares para discutirmos a assunção de momentos miméticos no contexto de ensino de práticas corporais na escola.

A primeira narrativa foi produzida no âmbito de um projeto de extensão denominado *Ensino de práticas corporais na educação infantil: articulando a formação inicial e continuada*. O projeto contou com a participação de acadêmicos de um curso de licenciatura em educação física. As atividades do projeto foram realizadas ao longo dos anos de 2013 a 2015 em uma creche e tiveram como objetivo central possibilitar às crianças o acesso à vivência de diferentes práticas corporais.

Ao longo do desenvolvimento das atividades, privilegiou-se a estratégia de documentação delas por meio de fotografia. Posteriormente, também foram

desenvolvidas outras formas de registro, entre as quais se destacam desenhos das crianças e narrativas escritas dos acadêmicos e das educadoras.

Ao final do primeiro ano de atividades, os acadêmicos selecionaram um conjunto de fotografias e, a partir daí, foram desafiados a produzir narrativas que expressassem os diferentes modos de ensinar e aprender práticas corporais com as crianças. Como elemento potencializador da escrita, foram apresentadas aos licenciandos as seguintes questões: O que vejo? Como vejo? O que penso sobre o que vejo? Como o que vejo me toca? O que faço com o que vejo?

A narrativa apresentada a seguir foi elaborada pelo licenciando Paulo Alberto e está relacionada ao processo de construção de um brinquedo com as crianças denominado “baragandão arco-íris”, feito com folhas de jornal, tiras de papel crepom e barbante. É possível também encontrar outras denominações para o brinquedo tais como: foguetinho ou berimbau.



**Fotografia 1 – Brincando com o baragandão arco-íris**

#### *A pescaria mágica*

*Bom... Fiz a escolha desta foto por pensar que ela expressa em imagem o conceito adquirido em forma de conhecimento sobre o que é o lúdico. Nesse dia contamos a história das cores, e as crianças gostaram muito.*

*A construção do baragandão arco-íris foi, para mim, um processo de reconstrução... Reconstrução de meus conceitos relacionados a respeito, desenvolvimento, particularidade, infância, tempo individual. Pude perceber como um brinquedo tão simples, diante da tecnologia esmagadora, feito de papel crepom, barbante e jornal, quando bem introduzido ao mundo mágico da imaginação infantil, pode se transformar num baú de possibilidades, transcendendo inclusive lugares, como nesta foto.*

*Após a construção do brinquedo, deixamos as crianças livres para que pudessem brincar com a novidade construída por eles. Foi então que ao iniciar a produção de algumas fotos percebi que uma turminha manuseava e brincava de maneira diferente do restante do grupo. Imagine se puder: arco-íris? Foguetinho? Não! Eles estavam brincando de pescaria! Envolvidos ali num mundo impenetrável, cada um pescava um peixe maior que o outro, entre ondas e sacolejos do barco... A emoção expressada por eles traduzia um ar de imensa satisfação pela importância que davam por pescarem os maiores peixes.*

*O que tenho a dizer sobre tudo isso é que minha sensação não difere muito da deles... Penso que apenas ocupei um lugar diferente nesse processo de construção de vários sentidos para o brincar e as práticas corporais na perspectiva pedagógica da cultura corporal de movimento.*

(narrativa do licenciando Paulo Alberto).

A segunda narrativa apresentada foi elaborada por uma estudante do primeiro ano do terceiro ciclo de formação<sup>4</sup> de uma escola pública municipal de Belo Horizonte.<sup>5</sup> A fotografia 2 faz parte de uma estratégia construída por uma professora de educação física que possibilitou aos estudantes o contato com um conjunto de imagens produzidas pela docente no primeiro bimestre de aula, bem como a produção de narrativas escritas sobre as aulas.

A narrativa apresentada decorre de um desejo e da necessidade de a professora avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos. Para tanto, a docente reproduziu algumas fotografias relativas às aulas e disponibilizou-as aos estudantes. Em seguida, os alunos foram orientados a produzirem textos sobre as aulas de educação física a partir da seguinte proposição: Escreva um texto contando a história desta imagem, usando as perguntas a seguir como referência: Quem está na foto? O que as pessoas da foto estão fazendo? Como elas estão fazendo? É possível dizer o que elas estão sentindo?



**Fotografia 2 – Preparados para pegar a bola**

<sup>4</sup> Correspondente ao sétimo ano do ensino fundamental.

<sup>5</sup> A narrativa faz parte da investigação de doutoramento do autor (Almeida Junior, 2011).

### "Robando" a bola

*Nesta foto, eu (Íside), Joice e Jonathan éramos do mesmo time. Estávamos jogando "Roba-bandeira com bola", um jogo novo que a professora Renata nos ensinou. No começo foi complicado, pois tínhamos que montar estratégias, más (sic) foi muito divertido!*

*Como em todos os esportes e brincadeiras com bola, ficamos "loucos" para pegar a bola! Pelo menos, eu fico...*

*Todos nós (Jonathan, Joice e Eu) estávamos preparados para pegar a bola. Na minha cabeça, todos os pensamentos somem e só olhamos para ela!*

*Espero jogar esse e outros jogos na Educação Física!*  
(narrativa da aluna Íside)

### Algumas reflexões

102 Nas duas narrativas apresentadas podemos encontrar indícios e rastros de momentos miméticos produzidos pelas crianças/estudantes. Na narrativa da "pescaria mágica", algumas crianças se lançam à aventura de vivência de momentos miméticos que incorporam elementos de apropriação, criação e imaginação. Ao se afastarem do restante do grupo e iniciarem a "pescaria", as crianças se deixam impregnar pelo contexto, isto é, pelo brinquedo e pelo espaço/tempo do encontro. Esse processo de deixar-se impregnar pelo brinquedo, pelas possibilidades do tempo/espaço da aula, bem como pela relação com os colegas possibilita uma experiência singular de criação e experimentação do objeto (brinquedo), conferindo-lhe outras possibilidades subjetivas. Se no texto "Esconderijos" vemos uma criança que se confunde com o reposteiro, a porta ou a mesa, na "Pescaria mágica" somos apresentados às crianças que inventam novos usos para o brinquedo e seus corpos: eles são, ao mesmo tempo, barcos, varas de pescar e grandes peixes coloridos.

Na narrativa escrita pela estudante Íside, constatamos a uma forma singular de relação com os conhecimentos e saberes da aula de educação física. Assim como na primeira narrativa, é possível identificar na estudante um movimento de deixar-se impregnar ou, como diria Benjamin (1987, p. 68) no texto "A caminho do planetário", deixar-se embriagar pelo contexto da aula: "É embriaguez, decerto, a experiência na qual nos asseguramos unicamente do mais próximo e do mais distante, e nunca de um sem o outro". Essa dimensão está presente no modo como a estudante narra sua relação com o contexto da aula:

*[...] No começo foi complicado, pois tínhamos que montar estratégias, más (sic) foi muito divertido!*

*Como em todos os esportes e brincadeiras com bola, ficamos "loucos" para pegar a bola! Pelo menos, eu fico... (...). Na minha cabeça, todos os pensamentos somem e só olhamos para ela! [...]. (narrativa da aluna Íside).*

Nesse sentido, parece-me importante ressaltar que o momento mimético experimentado por Íside é mediado pela reflexão. Quero com isso afirmar que é importante considerarmos que a mimesis não abre mão de uma dimensão conceitual, isto é, de uma dada reflexão.

Nesse ponto, acredito ser importante refletir sobre os desdobramentos dessa compreensão de mimesis, bem como dos momentos miméticos apresentados nas narrativas, para o ensino de práticas corporais nas aulas de educação física. Nas últimas duas décadas, um número significativo de trabalhos tem apontado a prevalência de uma tradição nos processos de ensino das práticas corporais, orientado por “ideais científicos” que apontam para uma compreensão dos processos de ensino e aprendizagem baseada na relação “mestre-discípulo”, a qual dificulta uma experiência de autoria de construção de saber por parte daqueles que ocupam a posição de aprendizes.

Nesse sentido, penso que um dos grandes desafios contemporâneos colocados à docência em educação física seja pensar uma formação para a liberdade e emancipação do sujeito, a partir de estratégias e meios que possibilitem um rompimento com a lógica “tradicional” do ensino, pautada exclusivamente nessa relação “mestre-discípulo”. Desafio de reconhecer que o aluno também possui condições para a construção de saberes, assumindo uma postura mais autônoma e reflexiva a partir da experiência vivida. Defendo a ideia de (re)pensarmos os lugares de professor e aluno, nas relações cotidianas, levando em consideração que, embora na posição de alunos, jovens e crianças também podem participar como sujeitos na construção do conhecimento ou, ainda, que existem saberes nas experiências dos alunos os quais poderiam ser levados em conta na formação de cada um.

Assim, parece que um desafio colocado à formação (inicial e continuada) de professores de educação física seja o reconhecimento dos momentos miméticos produzidos pelos estudantes como uma forma singular de produção de saberes. Faz-se necessário, portanto, reconhecermos as experiências lúdicas produzidas pelos estudantes como conhecimento. Daí decorre uma importante questão: é possível construirmos experiências formativas por meio de práticas corporais com vistas ao “deleite” e à “fruição estética”? Como isso se materializaria na prática pedagógica?

Não tenho a pretensão de apresentar respostas definitivas a essas questões, entretanto parece-me que um caminho possível seja que professores de educação física busquem superar a relação “mestre-discípulo”, historicamente hipostasiada em nossa área, e se deixem impregnar e “embriagar” pelo “todo” da aula: tempos e espaços pelas múltiplas possibilidades de assunção de um corpo expressivo e experiencial dos estudantes.

Dessa forma, considero importante, ao encerrar estas reflexões, retomar o trecho final da narrativa “A pescaria mágica”. Neste trecho, Paulo apresenta uma pequena reflexão de como ele percebeu e se relacionou com a produção das crianças:

*O que tenho a dizer sobre tudo isso é que minha sensação não difere muito da deles... Penso que apenas ocupei um lugar diferente nesse processo de construção de vários sentidos para o brincar e as práticas corporais na perspectiva pedagógica da cultura corporal de movimento. (narrativa do licenciando Paulo Alberto).*

## Referências bibliográficas

---

- ALMEIDA JUNIOR, A. S. *Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física*. 2011. 493 p. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011.
- ALMEIDA JUNIOR, A. S.; BORGES, T. F. Mímesis e bricoleur: aproximações conceituais para uma reflexão sobre o ensino das práticas corporais na educação física escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 22, n. 1, p. 88-101, jan./abr. 2015.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, v.1).
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. 2).
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa ação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- BRACHT, V. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-48.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CASTRIOTA, L. B. Analogia e semelhança: a mimesis do outro em Walter Benjamin. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). *Mimesis e expressão*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 389-401.
- GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimese na cultura*. São Paulo: Annablume, 2004.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- OLIVEIRA, M. A. T. Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um “projeto” de exegese moral: teoria crítica e história. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 225-245, jul./dez. 2004.
- SCHLESENER, A. H. Mimesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, RS, n.10, v. 2, p.148-156, maio/ago. 2009.
- SOUZA, A. M. S. A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. *Revista Memento*, Três Corações, MG, v. 2, n. 1, p. 63-73, jan./jun. 2011.
- VAZ, A. F. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e filosofia da História em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: OLIVEIRA, M. A. T. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 35-53.

---

Admir Soares de Almeida Junior, doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

admir.almeidajunior@gmail.com

Recebido em 16 de novembro de 2017

Aprovado em 25 de abril de 2018



# Entre o observado e o imaginado: do arco-íris à mecânica quântica\*

Alexandre Campos

107

---

## Resumo

Se, por um lado, é na escola que se deve almejar a alfabetização científica, no sentido de o aluno ser apresentado à cultura científica, por outro, deve-se reconhecer que ele é portador de uma cultura própria, a infantil. Assim, durante o processo de apreensão da realidade, essas culturas atuam mutuamente, influenciando aquilo que se observa e a representação daquilo que se observa. É na psicologia cognitiva que nos apoiaremos para analisar os aspectos da realidade presentes nas representações das crianças na faixa dos 8 aos 10 anos sobre o fenômeno da difração. Com esse fim, algumas atividades foram realizadas para que as crianças observassem e registrassem possíveis diferenças entre espectros contínuos e discretos. A análise dos desenhos se deu por inferência, mediante possíveis aspectos da realidade (física, cotidiana ou da cultura infantil). Os resultados sugerem prevalência da cotidiana.

Palavras-chave: ensino de ciências; crianças; realidade; física moderna e contemporânea; teoria dos campos conceituais.

---

\* Pesquisa em andamento com interesse na inserção de aspectos da Física Moderna e Contemporânea (FMC) no ensino fundamental ciclo I. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Instituto Tim.

## **Abstract**

### ***Between what is observed and what is imagined: from the rainbow to quantum mechanics***

*If, on the one hand, the school is the place to aspire for scientific literacy, in the sense that it is there that students are presented to scientific culture, on the other hand, they must be acknowledged as bearers of their own child culture. Thus, through the reality-grasping process, these cultures act upon one another, influencing both what is observed and the representation of what is observed. This research is based on cognitive psychology to analyze the aspects of reality existent in the representations made by children aged from eight to ten about the dispersion phenomenon. For this purpose, some activities have been carried to prompt the children to observe and record possible differences between the continuous and discrete spectra. The analysis of the drawings have been conducted by inference, considering possible reality aspects (physical, mundane or child culture realities). The results indicate the prevalence of the mundane reality.*

*Keywords: science teaching; children; reality; modern and contemporary physics; theory of conceptual fields.*

---

## **Resumen**

### ***Entre lo observado y lo imaginado: del arco iris a la mecánica cuántica***

*Si, por un lado, es en la escuela que se debe anhelar la alfabetización científica, en el sentido del alumno ser presentado a la cultura científica, por otro, se debe reconocer que él es portador de una cultura propia, la infantil. Así, durante el proceso de aprehensión de la realidad, esas culturas actúan mutuamente, influenciando lo que se observa y la representación de lo que se observa. Es en la psicología cognitiva que nos apoyaremos para analizar los aspectos de la realidad presentes en las representaciones de los niños en la franja etaria de los 8 a los 10 años sobre el fenómeno de la dispersión. Con ese fin, algunas actividades fueron realizadas para que los niños observaran y registraran posibles diferencias entre espectros continuos y discretos. El análisis de los dibujos se dio por inferencia, mediante posibles aspectos de la realidad (física, cotidiana o de la cultura infantil). Los resultados sugieren la prevalencia de la realidad cotidiana.*

*Palabras clave: enseñanza de las ciencias; niños; realidad; física moderna y contemporánea; teoría de los campos conceptuales.*

---

## Introdução

As primeiras brincadeiras e o primeiro contato com a escolarização formal marcam a vida de qualquer criança, pois proporcionam as experiências fora do convívio familiar. Tudo é novo, é quase tudo diversão. Aos poucos, as diferenças ficam evidentes, com a percepção de que os espaços e os momentos não são os mesmos. Gestos, falas e ações que são comuns em casa são repetidos na escola; manifestações adquiridas na escola passam a ser usadas em casa. O mesmo se pode dizer de suas explicações e de suas representações. Se, por um lado, conhecimentos adquiridos no dia a dia são utilizados para explicar situações escolares, por outro, conhecimentos e situações escolares são utilizados para explicar acontecimentos cotidianos.

A esse respeito, Souza (2016, p. 42) reflete sobre as articulações entre o conhecimento científico escolar e o conhecimento de infância das crianças e aponta que se faz necessário repensar o espaço escolar, possibilitando “seu acesso à cultura científica, sem desvalorizar as infâncias”. Segundo a autora, “ser criança é viver a experiência da infância, experiência essa que se diferencia a partir do meio onde a criança está imersa. A criança é receptora de uma cultura que está posta, mas não apenas isso” (p. 43). Esse processo de inter-relações entre as diferentes influências nas quais as crianças estão chama-se de “culturas infantis”.

A fim de demonstrar essas influências, a autora lança mão de um exemplo, no qual uma criança é convidada a representar um cientista. A criança, então, desenha um robô e uma escada. Ao ser questionada sobre o motivo de a escada estar presente no desenho, a criança responde que a escada está ali para consertar o robô (Souza, 2016, p. 45-46). A compreensão de que essa cultura traz implicações aos processos explicativos é fundamental.

Se é necessário aceitar e compreender a cultura infantil no processo de ensino e aprendizagem da ciência, também é interessante que se aponte de que forma aspectos dessa cultura interagem quando um fenômeno científico é apresentado à criança. De que maneira um aluno dos primeiros anos do ensino fundamental ciclo I (EFCI) faria a representação de um fenômeno físico? Ele seria capaz de perceber, espontaneamente, sutilezas presentes em dois fenômenos parecidos, cujos modelos explicativos sejam muito distintos? Essas perguntas surgem da convergência de duas culturas, a da infância e a da ciência. Ambas se apresentam na escola e são indissociáveis quando se almeja a alfabetização e o letramento científico.

No que se refere à cultura científica e, em especial, à ciência física, pode-se pensar que seu corpo de conhecimentos está alicerçado em modelos, com a forte presença de entidades que, nem sempre, possuem apelo ao real. Nesse sentido, muitos conceitos e ideias da física parecem ir contra o senso comum. Na Física Moderna e Contemporânea (FMC), tais entidades e modelos podem ser encontrados com frequência.

Portanto, se levarmos em consideração que: 1) a escola é portadora de momentos e de espaço privilegiado para que a cultura científica seja apresentada às crianças; 2) a criança deve ser reconhecida como um sujeito imerso na “cultura infantil”;

e 3) há, na FMC, aspectos com pouco apelo ao real, de que maneira, crianças na faixa dos 8 aos 10 anos representariam aspectos fenomenológicos da FMC? O quão fiéis estariam essas representações do fenômeno em si? Quais aspectos da cultura infantil estariam presentes nessas representações?

Na busca de respostas para essas perguntas é que este trabalho se coloca. Trata-se de pesquisa empírica, cujas inferências se apoiam na dimensão psicológica.

### **O ensino da FMC na escola básica**

Diferentemente das dificuldades encontradas até o final da década de 1990, o ensino de conteúdos da FMC é hoje uma realidade. A elaboração de materiais didáticos desses conteúdos e sua implementação em aulas de física no ensino médio (EM) demonstram a pertinência dessa afirmação. Exemplos dessa elaboração podem ser encontrados em trabalhos como os de Brockington (2005), ao tratar da dualidade onda-partícula, e de Siqueira (2006), ao abordar as partículas elementares.

Sendo possível a inserção de conteúdos de FMC em aulas de física no EM, então pode-se pensar em adaptar alguns de seus conteúdos e/ou algumas de suas atividades para outros níveis de ensino.

Em artigo publicado em 2006, Lemke (*apud* Sasseron; Carvalho, 2011, p. 71) argumenta em favor de uma reavaliação do ensino de ciências na qual se considere uma abordagem didático-epistemológica que seja coerente com a idade dos alunos e o nível de ensino. Para crianças, esse autor sugere que se explorem aspectos dos fenômenos científicos:

Com estudantes mais jovens devemos trabalhar para criar um compromisso mais profundo com o fantástico dos fenômenos naturais. Com os estudantes maiores precisamos apresentar uma imagem mais honesta tanto dos usos prejudiciais como dos benefícios das ciências. (Lemke *apud* Sasseron; Carvalho, 2011, p. 71).

No que se refere ao cotidiano, tem-se que conteúdos da FMC apresentam pouco apelo à realidade, diferentemente de parte dos conteúdos da Física Clássica (FC), na qual o apelo ao real é mais frequente:

- exemplos de realidade física com pouco apelo ao real (ou pouco/nenhum apelo à realidade cotidiana): energia, elétron, fóton, onda gravitacional, espectro discreto etc. – aqui, por vezes, relacionam-se ou a modelos microscópicos ou possuem grande abstração linguística;
- exemplos de realidade física com forte apelo ao real (ou muito apelo à realidade cotidiana): altura, peso/massa, velocidade, tempo, chuva, arco-íris, espectro contínuo etc. – aqui, por vezes, relacionam-se a modelos macroscópicos ou possuem pouca abstração linguística.

Vale chamar a atenção para o fato de que, nos dois exemplos, não nos referimos somente aos fenômenos (chuva, espectros etc.), nem somente às entidades físicas

(elétron, fóton etc.). Aqui, o significado de apelo ao real refere-se à sua apreensão, ou seja, remete ao seu sentido psicológico. Essa distinção interessa ao didata, se quisermos que o processo de ensino e de aprendizagem das disciplinas científicas caminhe do menos complexo – aspectos da realidade com pouco apelo ao real – ao mais complexo – aspectos da realidade com forte apelo ao real. A organização desses aspectos pode ser pensada em termos de níveis explicativos, os quais permitiriam diferenciar e problematizar espectros contínuos e discretos, por exemplo, com base na observação da produção da luz em lâmpadas incandescentes e em lâmpadas fluorescentes.

### A produção da luz e os níveis explicativos

Um tema para se pensar na introdução da FMC no EFCI é a luz no contexto de sua produção. Por exemplo, lâmpadas incandescentes e lâmpadas fluorescentes emitem luz. Assim, a função de cada uma é iluminar. Essa percepção é tão natural que não nos questionamos sobre o funcionamento interno de cada uma delas. Qualquer outra explicação aqui parece inexistir, dado que faz parte do cotidiano o fato de as lâmpadas servirem para produzir luz. Contudo, ao utilizarmos um espectroscópio, perceberemos que o espectro da lâmpada incandescente é contínuo e o da lâmpada fluorescente é discreto. Essa percepção não é evidente e, portanto, não pode ser percebida espontaneamente no dia a dia. Mas qual seria a causa dos diferentes espectros? Para saber, recorramos às explicações dos modelos microscópicos utilizados na física. Enquanto, na primeira, a emissão de luz se dá pelo aumento da oscilação dos elétrons em torno da posição de equilíbrio, na segunda, ocorre pela absorção e emissão de pacotes de energia. Esses diferentes níveis explicativos podem ser organizados conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 – Níveis explicativos para a produção da luz**

Conceito	1º nível	2º nível	3º nível
A produção da luz	Lâmpadas incandescentes e fluorescentes produzem luz.	Enquanto diferentes lâmpadas incandescentes apresentam espectros contínuos de mesma natureza, lâmpadas fluorescentes de diferentes gases possuem espectros distintos.	Nas lâmpadas incandescentes há produção de luz por aumento da oscilação dos elétrons.  Nas lâmpadas fluorescentes a produção de luz ocorre por migração de elétrons para níveis mais e menos energéticos.

Fonte: Adaptado de Astolfi; Develay (2008, p. 60).

Segundo Astolfi e Develay (2008, p. 60), esses níveis explicativos se distinguem em três planos: a) linguístico; b) psicogenético; e c) epistemológico. No plano linguístico, refere-se à dificuldade lexical, à estrutura semântica e sintática; no psicogenético,

há a possibilidade de hierarquização, de acordo com os graus de complexidade para sua compreensão, tipo de causalidade etc.; e no epistemológico, podem ser hierarquizados em aspectos fenomenológicos, modelos explicativos, enunciados do problema etc.

Na organização por níveis apresentada no Quadro 1, percebe-se que há um afastamento da explicação cotidiana à medida que avançam os níveis. Assim, o primeiro nível possui apelo ao real cotidiano, conhecido do aluno, enquanto o terceiro nível não é acessível por apelo direto aos sentidos. O segundo nível também não é acessível, diretamente, mas apenas com o uso do espectroscópio.

O problema, porém, é que o espectro discreto é muito parecido com o espectro contínuo. A diferença entre um e outro se revela em eventuais “separações/falhas no espalhamento” das cores entre eles. Essa diferença é sutil à observação espontânea e por isso pode não ser notada pelas crianças. É a partir dessa percepção que se coloca em questão as diferenças entre os dois espectros e se avança para o nível explicativo seguinte, nos próximos anos da escolarização formal. Portanto, reescrevamos as perguntas da introdução, mais especificamente, da seguinte forma:

- Será que alunos do EFCI representariam a diferença entre os espectros de lâmpadas incandescentes e fluorescentes mediante desenhos?
- O quão fiéis seriam esses desenhos em relação aos espectros?
- Quais aspectos da cultura infantil estariam presentes nessas representações?

## 112

### **Plano psicogenético**

O plano psicogenético permite que se hierarquize os níveis explicativos em função do grau de abstração e complexidade, de acordo com a seriação e a idade dos alunos. Esse plano não é uma diretriz didática; tampouco é um plano linguístico ou epistemológico. Embora a análise ou o conhecimento do desenvolvimento psicogenético tenha implicação didática, ele não é, em si, um plano didático.

Ao entrar na escola, a criança traz consigo um conjunto de conhecimentos e explicações do mundo, de fenômenos naturais ou sociais, os quais exercem/sofrem influência sobre/dos conhecimentos escolares. Essa espécie de simbiose entre conhecimentos é que permite aos alunos aumentarem sua rede explicativa, à medida que novos fenômenos são apresentados, para os quais os alunos ou não possuem ou possuem pouco repertório explicativo.

Por volta dos 8 aos 10 anos de idade, os alunos costumam trazer à tona noções aparentemente sem conexão com o conhecimento científico escolar. Por exemplo, em investigação na qual se pediu para as crianças desenharem um cientista, uma delas desenhou um robô gigante (supostamente representando o cientista) e, ao lado, uma escada. Ao ser questionada sobre o motivo de a escada estar ali, argumentou que ela servirá quando for necessário consertá-lo (Souza, 2016).

Também se sabe que, nessa faixa etária, as crianças são capazes de reconhecer fenômenos presentes no domínio da Física Clássica, assim como traçar relações de causa

e efeito – se isto, *então* aquilo (Dias; Correia, 2015; Ferraz; Sasseron, 2017; Sasseron; Carvalho, 2011). O mesmo não se pode afirmar dos fenômenos presentes no domínio da FMC. Seja num domínio, seja noutro, o fato de o aluno reconhecer o aspecto do real é central para que se pense em avançar com o conhecimento científico escolar.

Portanto, a direção que tomaremos deve nos dar condições para analisar e discutir *se* e *como* as crianças registram os espectros, em particular o da lâmpada fluorescente (espectro discreto). Assim, valemo-nos da adaptação do triângulo epistemológico para a psicologia (Weil-Barais, 1994, p. 439). Trata-se de uma sistematização em três planos (aspectos da realidade, significado e significante), contida na Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de Gérard Vergnaud.

### **Pressuposto teórico**

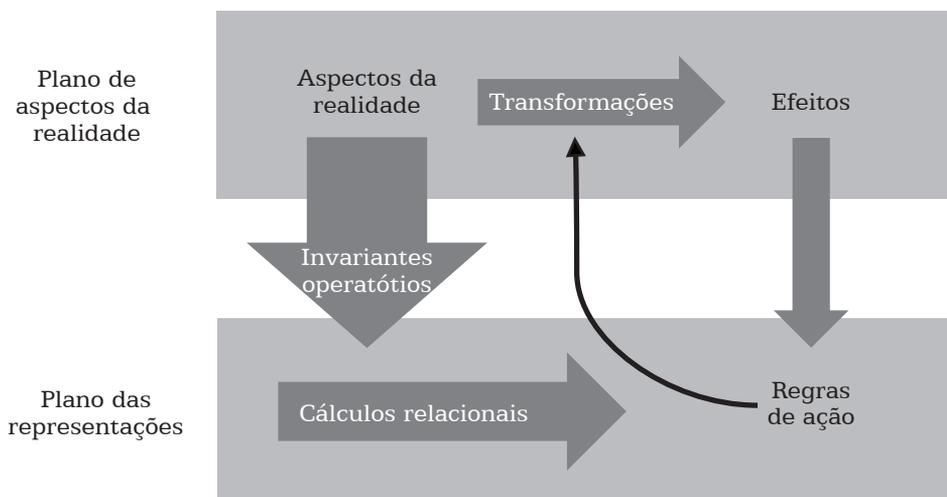
O pressuposto teórico adotado baseia-se na TCC, uma teoria cognitivista que se interessa pela conceitualização, partindo de aspectos da realidade. Duas noções são centrais nessa teoria: a de *esquemas* e a de *homomorfismos*. A noção de esquema foi incorporada à psicologia cognitiva pelas contribuições de Piaget, depois de ter sido, inicialmente, idealizada por Kant e modificada por Revault d'Allonnes. Segundo Carvalho Junior e Parrat-Dayan (2015, p. 527-528),

na teoria piagetiana, não faz sentido pesquisar o momento exato em que se iniciou determinado *schème* [...]. Se, no início da vida, as “situações semelhantes” às quais os *schèmes* elementares se aplicam são muito diversas – em oposição ao número restrito de *schèmes* –, o mecanismo de diferenciação que se processa não extingue em determinado plano o que já foi conseguido no plano anterior. Há, portanto, uma continuidade em relação às situações às quais os *schèmes* se aplicam.

Haveria, assim, um processo de filiações e de rupturas, nas quais os sujeitos poderiam associar novas competências às que já possuem e romper com outras. Nem a associação nem a ruptura de competências são simples. Essa perspectiva diz respeito às escolhas e ao acompanhamento do professor, o que lhe permite facilitar e guiar a aquisição de novas competências. É a escolha de bons percursos didáticos que influenciará os processos de filiação e ruptura. Filiação é o apoio encontrado por novas competências em outras adquiridas anteriormente; ruptura é o abandono de antigas ideias ou competências, a partir da tomada de consciência, “processo necessário para que se adquiram novas competências” (Vergnaud, 2011, p. 16). A aquisição de novas competências e ideias e o abandono de antigas não ocorrem somente no ambiente escolar, embora seja na escola que as primeiras competências e ideias científicas são exploradas. Nesse sentido, os esquemas apresentam plasticidade para que ocorram ou filiações ou rupturas. Ainda que a conceitualização aconteça em longo prazo, deve-se destacar, também, uma perspectiva de curto prazo:

“Longo prazo” refere-se inevitavelmente a uma perspectiva de desenvolvimento. [...]. “Curto prazo” refere-se a situações suscetíveis de serem utilmente propostas aos alunos em um ou outro momento de seu desenvolvimento, em função de competências adquiridas ou parcialmente adquiridas. (Vergnaud, 2011, p. 16).

Vale chamar a atenção para a segunda noção central da TCC, a do homomorfismo. Segundo Vergnaud (1994), essa noção permite que se entenda a relação entre realidade e representação conceitual e a relação entre significado e significante. Ou seja, “é uma correspondência entre dados de chegada e dados de saída numa correspondência dos conjuntos de classes e componentes” (Campos, 2014, p. 47). Portanto, o homomorfismo se coloca em dois planos: o dos aspectos da realidade e o da representação. O Diagrama 1 ilustra a correspondência entre os dois planos.



**Diagrama 1 – Relação simplificada entre o plano de aspectos da realidade e o plano das representações**

Fonte: Adaptado de Weil-Barais (1994, p. 439).

É com base nos aspectos da realidade que o sujeito consegue mobilizar invariantes operatórios e seus significados. Tais aspectos se vinculam ao conjunto de esquemas que o sujeito é capaz de mobilizar diante de determinada situação e, portanto, não significam, necessariamente, a realidade imediata. Um determinado aspecto da realidade poderia corresponder a diversos invariantes operatórios, os quais são de três tipos (Vergnaud, 1994):

- 1) proposicional: suscetíveis de serem verdadeiros ou falsos;
- 2) função proposicional: tijolos indispensáveis à construção dos argumentos;
- 3) argumentos: vinculando os dois anteriores.

Assim, as tarefas escolares introduzem novas propriedades e novas representações, as quais podem, igualmente, se utilizar de propriedades e representações anteriores e assim por diante. É nesse sentido que a noção de homomorfismo se coloca. Os aspectos da realidade podem ser o da realidade cotidiana, o da realidade física, etc. É por meio deles que o sujeito toma consciência da situação ou da tarefa a ser executada. O plano das representações refere-se aos aspectos da linguagem, que podem ser gráficos, equações, gestos, determinada descrição etc. – ou seja, consiste em uma relação entre pensamento e linguagem.

Vale destacar, no entanto, que não se trata de adotar a TCC como referencial teórico. Nossa metodologia e nossa análise não ocorrem em todos os planos da TCC: aspectos da realidade, significado e significante. O que nos interessa é analisar como crianças de 8 a 10 anos de idade representam aspectos da realidade, quando expostas a determinada situação (fenômeno físico), portanto, trata-se de uma relação entre realidade física (plano fenomenológico) e sua representação (plano psicológico).

## **Metodologia**

A intenção deste trabalho é estudar a percepção que crianças de 8 a 10 anos de idade têm de espectros contínuos e de espectros discretos. A justificativa possui dois motivos principais. O primeiro é o fato de que há certa sutileza entre o espectro contínuo e o discreto; nos dois casos, é possível perceber uma distribuição das cores, porém, no espectro discreto existem algumas “falhas”, que seriam facilmente identificadas pelos físicos. Acreditamos que essa sutileza passa despercebida aos olhares espontâneos de crianças. O segundo motivo é o fato de que há uma classe de situações cotidianas nas quais é possível observar fenômenos envolvendo distribuição de cores (arco-íris, CDs etc.). Tais fenômenos, certamente, influenciam as explicações e os olhares das crianças, com relação ao espectro discreto.

A fim de investigar as percepções das crianças, fizemos uma parceria com a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, Paraíba. Nessa parceria, solicitamos a indicação de escolas de ensino fundamental, ciclo I, e a autorização para coletar dados de pesquisa. Em contrapartida, comprometemo-nos a desenvolver oficinas para discutir a produção da luz em lâmpadas incandescentes e em lâmpadas fluorescentes. Foram indicadas sete escolas, localizadas em bairros periféricos. Os alunos foram selecionados pelas escolas, e as oficinas ocorreram no turno das aulas. Cada escola indicou, em média, 30 alunos. Participaram das oficinas 219 crianças.

As atividades foram desenvolvidas em dois momentos e realizadas em dois dias e em dois espaços distintos. No primeiro momento, os alunos fizeram uma investigação envolvendo lâmpadas incandescentes e fluorescentes. Organizados em grupos de quatro alunos, entregamos uma lâmpada incandescente a cada grupo para ser utilizada na atividade. Depois de todos os grupos terem recebido a lâmpada, a dinâmica estabelecida contou com os seguintes passos:

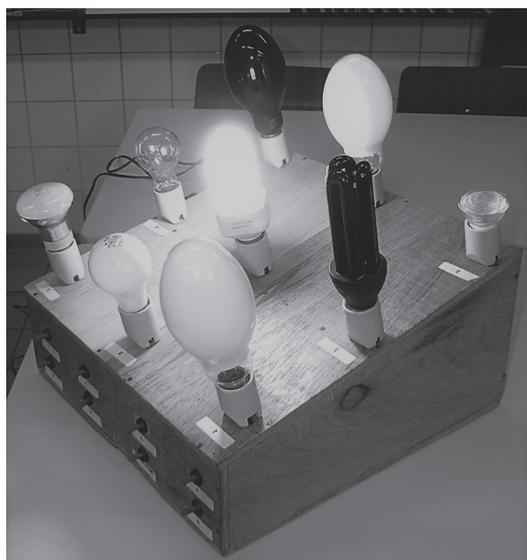
- 1) identificar a lâmpada;
- 2) indicar as partes conhecidas da lâmpada;
- 3) indicar em que parte da lâmpada a luz era produzida;
- 4) fazer um desenho contendo, do ponto de vista dos alunos, as partes mais importantes da lâmpada.

Ao final desses passos, havia uma discussão sobre a atividade. Na sequência, as lâmpadas incandescentes foram recolhidas e as lâmpadas fluorescentes, distribuídas. Seguiu-se a mesma dinâmica realizada com as lâmpadas incandescentes.

Esse momento ocorreu na escola e seu fechamento se deu numa conversa em círculo, na qual os alunos expuseram seus pontos de vista sobre as semelhanças e as diferenças entre as lâmpadas e o processo de produção de luz em cada uma delas.

O segundo momento consistiu na investigação dos espectros das duas lâmpadas. Para isso, os alunos foram levados ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life), no *campus-sede* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). No Life, retomamos as conversas sobre a atividade desenvolvida na escola. A seguir, perguntamos se havia alguma diferença entre a luz produzida em cada uma das lâmpadas. Nesse instante, os alunos não pareciam certos do que estávamos perguntando e as respostas eram diversas, com algum destaque para aquelas do tipo: “o que produz a luz é a energia” ou “a luz vem da energia elétrica”.

A partir daí, apresentamos aos alunos a caixa de lâmpadas (Figura 1). Basicamente, é uma caixa de madeira, com nove bocais, alguns para lâmpadas incandescentes e fluorescentes, outros para lâmpadas que precisam de reator (sódio, vapor metálico, mercúrio). A ligação de cada bocal é independente, o que torna possível acender cada lâmpada separadamente ou mais de uma ao mesmo tempo.



**Figura 1 – Caixa de lâmpadas**

Fonte: Bronckington, 2005.

Informamos aos alunos que deveriam “observar a luz” de algumas lâmpadas, inclusive das que foram mostradas na escola. Para essa observação, eles receberiam o espectroscópio (Figura 2). Explicamos os procedimentos a serem adotados e os devidos cuidados, como não olhar diretamente para a luz. A tarefa que os alunos deveriam executar era observar “as luzes” (espectros), registrá-las em desenho e indicar possíveis diferenças entre os espectros. A questão que norteou a observação era, portanto, mostrar as semelhanças e as diferenças entre os espectros percebidos em lâmpadas incandescentes e em lâmpadas fluorescentes. Foi estabelecido um tempo para a observação e, logo em seguida, os alunos deveriam registrar o observado.



**Figura 2 – Espectroscópio**

Fonte: Bronckington, 2005.

Depois de todos os alunos terem feito o desenho para as duas lâmpadas, houve uma discussão com a turma inteira. As respostas e manifestações sempre ocorreram de forma espontânea, com a mínima interferência do nosso grupo, sempre evitando dar pistas do que deveria ser observado. A dinâmica desse segundo momento teve, então, a seguinte ordem:

- 1) retomada da atividade do dia anterior;
- 2) distinção entre as lâmpadas;
- 3) questão inicial sobre a produção da luz em lâmpadas incandescentes e fluorescentes;
- 4) apresentação do equipamento para o estudo da luz (espectroscópio);
- 5) pergunta para a investigação;
- 6) registro do fenômeno mediante desenho;
- 7) discussão em grupo.

É o registro do fenômeno realizado pelas crianças mediante desenho que interessa aqui. Cada representação foi feita imediatamente depois de cada observação. Primeiro, as crianças observaram o espectro da lâmpada incandescente (contínuo), seguido do registro; depois, observaram o espectro da lâmpada fluorescente (discreto), seguido da representação. Assim, cada aluno representou dois espectros, um para cada tipo de lâmpada. É a partir desse ponto que realizaremos a análise dos dados.

Tendo os desenhos em mão, percebemos certos padrões. Alguns, de fato, representavam o fenômeno com bastante fidelidade, distinguindo os dois espectros, de acordo com o tipo de lâmpada. Outros representavam os dois fenômenos indistintamente, ou seja, os desenhos eram praticamente os mesmos, seja para a lâmpada incandescente, seja para a fluorescente. Notamos, ainda, um terceiro grupo

de desenhos, em que as crianças se valeram de formas geométricas conhecidas, distintas das formas presentes nos espectros, e/ou acrescentaram atributos do rosto humano (olhos, nariz, boca etc.).

A análise será realizada considerando o Diagrama 1, no qual se percebem dois planos: o primeiro, referente aos aspectos da realidade, e o segundo, referente às representações. Trata-se de um diagrama que relaciona termo a termo. Tomando o ponto de partida como sendo o espectro (realidade física, termo 1), o ponto de chegada será aquilo que inferiremos dos registros das crianças (linguagem/desenhos/representações gráficas, termo 2 – pessoal, particular, de cada indivíduo). Denotaremos o termo 1 com a grafia “[R]”, independentemente do sujeito analisado, pelo fato de o ponto de partida ser comum a todos os alunos. O termo 2 será denotado com as seguintes grafias, a depender do desenho: “[R\_f]”, quando o registro do aluno sugerir que ele observou o fenômeno físico e percebeu as diferenças entre os espectros; “[R\_c]”, quando o registro não deixar claro se a criança percebeu a distinção entre os espectros; e “[R\_c\_i]”, quando o registro tiver aspectos que apelam à cultura infantil. Portanto, as relações de termo a termo (ponto de partida e ponto de chegada) serão denotadas por:

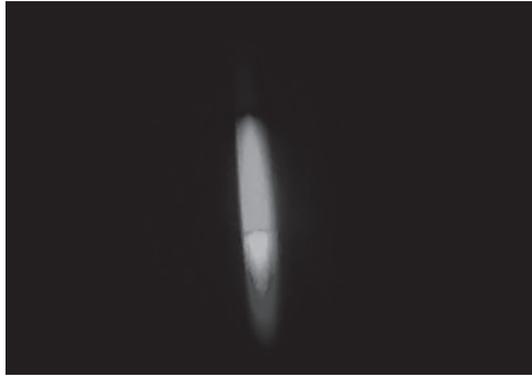
- ([R]-[R\_f]): aspectos do real (fenômeno físico) foram apreendidos e registrados pelos sujeitos;
- ([R]-[R\_c]): aspectos do real podem (ou não) ter sido apreendidos pelos sujeitos;
- ([R]-[R\_c\_i]): aspectos do real podem (ou não) ter sido apreendidos, e o registro aponta influência da cultura infantil.

118

Valemo-nos dessa notação, termo a termo, ao tratar da conceituação do princípio de conservação de energia mecânica (Campos, 2014) em nossa pesquisa de doutorado. Duas diferenças merecem atenção: 1) na pesquisa de doutorado, inferimos invariantes operatórios, presentes em outros planos (significados e significantes); 2) aqui analisamos uma única situação para diferentes sujeitos, o que, entre outras razões, não permite afirmar que se trate de apropriação *stricto sensu* da TCC.

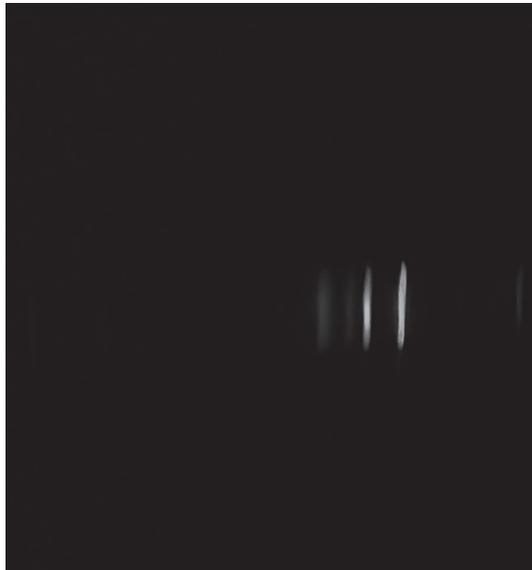
### **Análise dos desenhos**

O primeiro aspecto da realidade a ser considerado é o que está presente no espectroscópio [R]. Esse aspecto é importante para o desenvolvimento da ciência. É essa imagem que é “registrada” no espectroscópio, independentemente de aspectos psicológicos. As Figuras 3a e 3b são fotos de espectros de lâmpadas incandescente e fluorescente tiradas com a câmera do celular acoplada ao visor do espectroscópio. É isso que o aluno observa, ou deveria observar, durante a atividade com o espectroscópio e a caixa de luzes.



**Figura 3a – Foto de espectro contínuo**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa



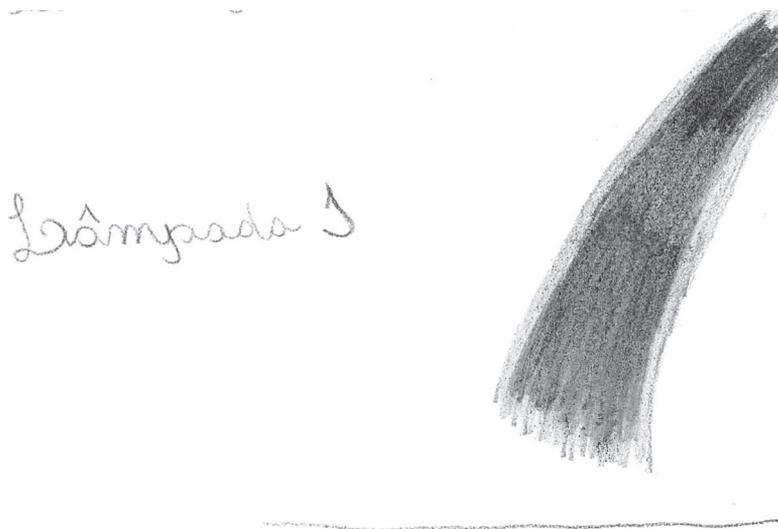
**Figura 3b – Foto de espectro discreto**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa

A seguir, apresentamos os desenhos das crianças acompanhados de algumas considerações.

### *Sujeito 1*

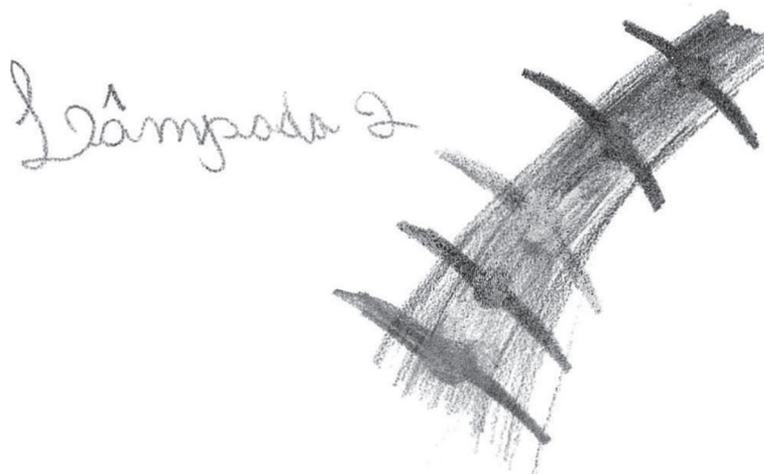
Nas representações dos espectros da lâmpada incandescente e da lâmpada fluorescente do primeiro sujeito analisado, percebe-se que, nos dois casos, há proximidade com as fotos: a Figura 4a expõe o espectro contínuo, com a distribuição de cores sem separação; a Figura 4b reproduz o espectro discreto, com a indicação de separação das cores. Denotaremos a representação desses aspectos da realidade por [R\_f]. Portanto, a relação de termo a termo para o sujeito 1 é do tipo ([R]-[R\_f]), pelo fato de o aluno ter diferenciado, espontaneamente, os dois espectros.



**Figura 4a – Representação do espectro da lâmpada incandescente pelo sujeito 1**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa

120



**Figura 4b – Representação do espectro da lâmpada fluorescente pelo sujeito 1**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa

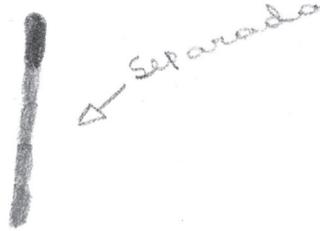
### *Sujeito 2*

As Figuras 5a e 5b são representações dos espectros observados por outra criança. Nesse caso, os desenhos não indicam intermitência para o espectro discreto. Em vez disso, a criança faz a distinção ao escrever que num deles as cores estão juntas e no outro estão separadas. Assim, a relação de termo a termo é do tipo (R)-[R\_f]), pelo fato de o aluno perceber e registrar a diferença entre os espectros.



**Figura 5a – Representação do espectro da lâmpada incandescente pelo sujeito 2**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa



**Figura 5b – Representação do espectro da lâmpada fluorescente pelo sujeito 2**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa

### *Sujeito 3*

As Figuras 6a e 6b referem-se aos registros dos espectros contínuo e discreto pelo terceiro sujeito. Observa-se que, nos dois, o aluno não sugere haver diferença entre os espectros. Em ambos há distribuição de cores (contínuo), sem que haja nenhum tipo de indicação de que o segundo é discreto. Nesse caso, imaginamos possíveis explicações: 1) o aluno pode ter observado espectros distintos, porém ter se descuidado no momento do registro; 2) o aluno pode ter se entusiasmado com a atividade, e fatores de outras ordens, na dinâmica da tarefa, teriam “desviado” sua atenção (ou sido mais interessantes), como o funcionamento do espectroscópio ou os efeitos das luzes na parede da sala; e 3) o aluno pode ter recorrido aos fenômenos cotidianos, como o arco-íris ou a distribuição de cores nos CDs (o que teria influenciado o registro dos dois espectros). Desenhos de outros alunos, de outras escolas, nos quais a distribuição de cores foi representada na “forma geométrica” de arco-íris, sugerem influência cotidiana. Por isso, a relação de termo a termo, aqui, será do tipo ([R]-[R\_c]). O registro da grande maioria das crianças é desse tipo.



**Figura 6a – Representação do espectro da lâmpada incandescente pelo sujeito 3**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa



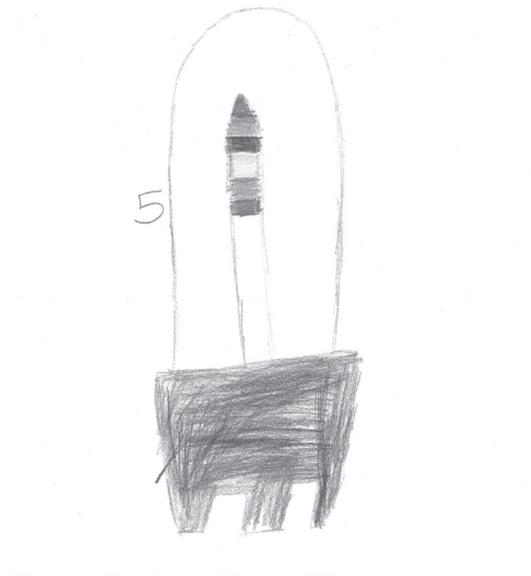
**Figura 6b – Representação do espectro da lâmpada fluorescente pelo sujeito 3**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa

122

### **Outras representações**

Merecem destaque, ainda, duas representações particulares que nos chamaram a atenção. Na primeira (Figura 7), a criança prefere representar o espectro de luz no filamento de uma lâmpada. No desenho, a distribuição de cores está presente no “ferrinho” da lâmpada que “produz” a luz. A interpretação que fazemos, com base nessa representação, é de que, para a criança, a lâmpada emite cada uma das cores separadamente. É como se não ocorresse o fenômeno da difração no espectroscópio, já que o conjunto luminoso é emitido monocromaticamente. Tal fato é muito interessante, uma vez que os alunos desconhecem esse fenômeno, o que pode sugerir outras possibilidades de investigação (como a luz é “separada” ou os diferentes fenômenos de “separação” da luz). Nesse caso, o registro do aluno pode ter sido influenciado ou pelas perguntas que fizemos no decorrer das atividades sobre a produção da luz ou por algum fator externo. Assim, a relação de termo a termo será do tipo (IR]-[R\_c]).

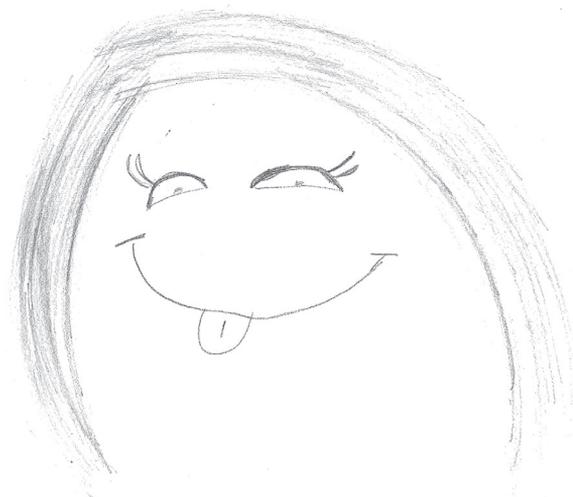


**Figura 7 – Representação do espectro da lâmpada fluorescente pelo sujeito 4**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa

Já no segundo desenho (Figura 8), o aluno representa a distribuição de cores na forma geométrica de um arco-íris, quase um semicírculo. A partir daí, a criança desenha atributos do rosto humano. Nessa representação, o arco-íris ocupa a posição em que estariam os cabelos. Inferimos que a criança desenha esses atributos por influências do cotidiano, por exemplo, dos desenhos animados, nos quais é comum haver corpos celestes (sol, por exemplo) com características do rosto humano. Entendemos que a presença desses aspectos na representação do espectro se dá pela confluência de informações existentes na cultura infantil. Por isso, nesse caso, a relação de termo a termo é do tipo ([R]-[R\_c\_i]).

123



**Figura 8 – Representação do espectro da lâmpada incandescente pelo sujeito 5**

Fonte: Imagem obtida durante a pesquisa

## Considerações finais

O primeiro contato com a escola é um momento marcante para qualquer criança. Serão novas regras, nova dinâmica, enfim, nova cultura, a escolar. Faz parte da cultura escolar apresentar aos alunos novos conhecimentos, entre eles, os científicos. Pouco a pouco, então, aspectos dessa nova cultura são incorporados pelos alunos. Se, de um lado, a escola possui sua própria cultura, de outro, o aluno traz consigo sua cultura, que não se excluem no espaço escolar, agindo, mutuamente, uma sobre a outra. Especificamente, do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, uma influencia a outra. Nesse contexto procuramos investigar:

- 1) se e como aspectos da cultura infantil estariam presentes nas representações feitas por crianças sobre um fenômeno da FMC;
- 2) se alunos da EFCI perceberiam os diferentes espectros de lâmpadas incandescentes e de lâmpadas fluorescentes; e
- 3) a fidedignidade da representação dos espectros nos desenhos das crianças.

Para isso, propusemos uma atividade com 219 sujeitos de diferentes escolas, realizada em dois dias, sendo que, em um deles, os alunos utilizaram um espectroscópio. O que se notou, ao final das aplicações, foi a existência de padrões nos registros das crianças. Alguns deles indicam que parte das crianças observou o fenômeno físico de modo muito próximo daquele que se observa nos laboratórios. Outros padrões sugerem que os alunos percebem o “espalhamento” das luzes sem diferenciar o espectro contínuo do discreto; nesses padrões, todos os espectros seriam contínuos. Um conjunto de padrões particulares não se encaixa nos dois anteriores e não se repete. A Tabela 1 apresenta a quantidade de desenhos por padrões.

**Tabela 1 – Padrão de espectro registrado pelas crianças**

Espectro identificado	Lâmpada incandescente	Lâmpada a gás
Contínuo	217 sujeitos	213 sujeitos
Discreto	0 (nenhum)	4 sujeitos
Outro	2 sujeitos	2 sujeitos

Fonte: Elaboração própria.

Para a maioria, parece tratar-se apenas de fenômeno físico de espalhamento da luz. Embora em tais desenhos não haja distinção entre os espectros, não se pode afirmar que as diferenças não foram observadas. O objeto investigado é a representação do que foi observado e não o observado em si. Por um lado o sujeito pode ter observado o espectro discreto; porém, ao desenhá-lo, preferiu desprezar as linhas pretas, por algum motivo. Por outro lado, os alunos podem não ter percebido as diferenças entre os espectros e até mesmo não ter observado o espectro discreto.

Essa não observação talvez tenha se dado por alguns fatores: eventual interferência luminosa do ambiente externo; limitações óticas do espectroscópio (o espectroscópio utilizado tem baixa resolução, pois foi construído para fins didáticos, com materiais de baixo custo); ângulo do espectroscópio acoplado ao olho; ângulo do espectroscópio apontado para a caixa de luz. Cada uma dessas limitações deve ser investigada com o uso de um espectroscópio de alta resolução.

O segundo conjunto de padrões, que diz respeito aos registros da diferença entre os espectros, é composto por quatro crianças. Mais uma vez, não podemos afirmar, categoricamente, que apenas essas observaram, espontaneamente, os diferentes espectros. Outros alunos podem tê-los observado e, no momento da representação, ter desconsiderado as diferenças entre eles. O que é possível afirmar, com certeza, é que, no mínimo, quatro alunos perceberam e registraram espontaneamente os dois espectros.

O terceiro conjunto de registros não se repetem e, por essa razão, não podemos considerá-los como padrão, pois aparecem apenas uma vez. São desenhos que não se enquadram nos dois padrões anteriores. Esses "padrões" merecem destaque e outras investigações. Na verdade, não sabemos o que pensava a criança no momento de desenhar boca, olhos etc. Por certo, seja em virtude de influência externa, talvez dos desenhos animados. Contudo, os aspectos teóricos que alicerçam a investigação são da psicologia cognitiva. A perspectiva aqui é averiguar novos sujeitos durante a execução de situações como essa. Em outros termos, é se valer mais rigorosamente da TCC e investigar o sujeito-em-ação. Outra possibilidade é investigar aspectos sociológicos da cultura infantil e suas influências mútuas em situações que envolvam o conhecimento científico.

Ainda há o interessante registro feito por um aluno, indicando que as cores são emitidas individualmente na lâmpada. De alguma forma, o aluno deve ter pensado sobre a fonte de luz. Esse modo de representação indica uma série de situações que poderiam ser trabalhadas com esse tipo de sujeito. Ainda que o fenômeno observado tivesse sido os espectros – nosso objeto –, a física envolvida num experimento dessa natureza não se limita a eles. Se pensarmos em todos os processos e passos, perceberemos toda a riqueza de detalhes exploráveis nessa atividade. Por exemplo, poderíamos direcionar a ação didática para as diferentes lâmpadas (fonte luminosa), para a necessidade de a parede interna do espectroscópio ser preta, para o fato de as luzes do Life terem de ser apagadas, para as limitações e a fisiologia do olho humano, para os diferentes fenômenos de "separação" da luz branca (dispersão, refração) etc. Para cada uma dessas ações, poderíamos nos valer da mesma atividade, com as devidas adaptações. Destaque-se que a representação foi realizada por apenas um aluno.

Chame-se a atenção para o aspecto didático, além do psicológico. O objetivo inicial era investigar se alunos, na faixa etária de 8 a 10 anos, relacionavam o tipo do espectro ao tipo de lâmpada. Acreditávamos que os alunos veriam e representariam facilmente os espectros, não havendo nenhuma dificuldade na percepção. Nas primeiras oficinas, pensávamos que algum problema técnico ou com o espectroscópio impedia os alunos de verem aquilo que, para nós, era evidente: a simples observação

e representação do espectro. O que se revelou é que nossa obviedade não é a obviedade das crianças, ainda que o material e o experimento tenham sido pensados e adaptados para elas. Outras tentativas foram realizadas, sempre com os mesmos resultados.

Concordamos com Lemke (*apud* Sasseron; Carvalho, 2011), quando sugere a investigação de fenômenos físicos com crianças, e com Astolfi e Develay (2008), quando afirmam que cabe ao didata pensar e adaptar os conteúdos a serem trabalhados, respeitando o nível de ensino e a idade dos alunos. Porém, existem sutilezas que devem ser consideradas.

Optamos por deixar os alunos observarem e representarem espontaneamente. Poderíamos ter apresentado fotos do que eles deveriam procurar (por exemplo, uma foto do espectro contínuo e outra do espectro discreto). Essa escolha, no entanto, direcionaria o olhar das crianças, que deixaria de ser espontâneo. Claro que fotos podem ser utilizadas para fins didáticos e, provavelmente, ajudariam na percepção das diferenças entre os espectros.

Por último, vale destacar que a introdução da FMC no EFCI é mais do que possível. Para isso, precisamos de mais indicativos sobre como os alunos da referida faixa etária estabelecem relações de causa e efeito e qual é a percepção que eles possuem daquilo que está sendo apresentado. Tais investigações indicariam se aspectos de curto termo seriam possíveis e se poderiam ajudar a pensar o desenvolvimento (longo termo). Por certo, a introdução da FMC nos primeiros anos do ensino fundamental facilitaria a retomada do tema, em níveis mais avançados (Astolfi; Develay, 2008), nas séries/anos mais adiantados, permitindo, quem sabe, que se apresente aos adolescentes uma visão mais honesta da ciência (Lemke *apud* Sasseron; Carvalho, 2011).

### Referências bibliográficas

---

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

BRONCKINGTON, J. G. O. *A realidade escondida: a dualidade onda-partícula para estudantes do Ensino Médio*. 2005. 268 f. Dissertação (Mestrado) – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAMPOS, A. *A conceitualização do princípio de conservação de energia mecânica: os processos de aprendizagem e a teoria dos campos conceituais*. 2014. 522 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – modalidades Física, Química e Biologia) – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, A. M. P. As práticas experimentais no ensino de física. In: CARVALHO, A. M. P. (Coord.). *Ensino de física*. São Paulo: Cengage Learning: 2011. (Coleção Ideias em Ação).

CARVALHO JÚNIOR, G.; PARRAT-DAYAN, S. Recortes históricos sobre a noção *schème* em Piaget: o processo de desenvolvimento de um conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 522-540, set./dez. 2015.

DIAS, D.; CORREIA, M. As potencialidades da implementação de atividades práticas de caráter investigativo e interdisciplinar em ciências no 1º ciclo. *Saber e Educar*, Porto, Portugal, n. 20, 2015.

FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação em aulas investigativas. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 42-60, abr. 2017.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, mar. 2011. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>>.

SIQUEIRA, M. *Do visível ao invisível: uma proposta de física de partículas elementares para o ensino médio*. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, C. R. A ciência no espaço educacional da criança: do fazer ciência à ciência do fazer. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 10, n. 1, p. 42-51, maio 2016.

VERGNAUD, G. Homomorphismes, réel-représentation et signifié-signifiant (Exemples en mathématiques). *Didaskalia*, Paris, n. 5, p. 25-34, 1994. Transcrição de Philippe Prévost.

VERGNAUD, G. O longo e o curto prazo na aprendizagem da matemática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 15-27, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nse1/02.pdf>>.

WEIL-BARAIS, A. *L'homme cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

---

Alexandre Campos, doutor em Ciências pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto na Unidade Acadêmica de Física da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).  
alexandre.campos@df.ufcg.edu.br

Recebido em 17 de janeiro de 2018

Aprovado em 25 de abril de 2018



# Criança: sujeito eu-brinquedo – representações da cultura lúdica na educação infantil

Camila Moutinho Domingues

Vânia Noronha

129

---

## Resumo

Análise teórica sobre as representações culturais percebidas na relação entre crianças e brincadeiras, em especial aquelas possibilitadas pelos brinquedos construídos por elas mesmas. É apresentada a expressão “criança: sujeito eu-brinquedo” para caracterizar a interação da própria criança em simbiose com objetos que ludicamente permitem que ela (re)construa seu mundo. A brincadeira é entendida como direito das crianças, e a experiência lúdica deve ser privilegiada nos currículos escolares da educação infantil, em consonância com os documentos legais para essa etapa da escolarização.

Palavras-chave: criança; brinquedo; educação infantil; currículo; representações culturais.

---

## **Abstract**

### **Child: a me-toy subject – representations of the ludic culture in early childhood education**

*Theoretical analysis of the cultural representations perceived in the relation between children and the games they play, especially those facilitated by their self-made toys. It is introduced the concept "child: a me-toy subject" to portray the children's interaction in a symbiosis with objects that playfully allow them to (re) build their world. Playing is here understood as a children's right and the experience of playfulness must be favored in the school curricula of early childhood education, in accord with the legal documents for this schooling stage.*

*Keywords: children; toys; early childhood education; school curricula; cultural representations.*

---

## **Resumen**

### **Niño: sujeto yo-juguete – representaciones de la cultura lúdica en la educación infantil**

*Análisis teórica sobre las representaciones culturales percibidas en la relación entre niños y juegos, en especial aquellos posibilitados por los juguetes construidos por ellos mismos. Se presenta la expresión "niño: sujeto yo-juguete" para caracterizar la interacción del propio niño en simbiosis con objetos que lúdicamente permiten que él (re)construya su mundo. El juego es entendido como derecho de los niños y la experiencia lúdica debe ser privilegiada en los currículos escolares de la educación infantil, en consonancia con los documentos legales para esa etapa de la escolarización.*

*Palabras clave: niño; juguete; educación infantil; currículo; representaciones culturales.*

---

## Introdução

Este artigo se propõe a discutir o referencial teórico de pesquisa que irá embasar estudo sobre a criança, a brincadeira e o brinquedo, bem como apresentar resultados preliminares do trabalho de campo. O objeto de investigação são as representações culturais percebidas na relação entre crianças e brinquedos construídos por elas com materiais diversos, em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte, Minas Gerais, com vistas a compreender como a relação da criança com as brincadeiras e brinquedos, bem como as representações culturais são tratadas pelo currículo.

Experiências com o brincar em situações únicas estão sintetizadas na expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”, que caracteriza a relação da própria criança em simbiose com objetos que ludicamente permitam que ela (re)construa seu mundo. A inspiração não é os brinquedos industrializados, mas, sim, aqueles construídos pelas crianças com materiais como tecidos, tampinhas, caixas, pedaços de madeira, entre outros. Consideramos que essa expressão define com mais clareza a relação da criança com o brinquedo construído por ela mesma, uma vez que as expressões comumente usadas, tais como “brinquedos sucata”, “não industrializados”, “populares”, “com materiais recicláveis”, tratam muito mais do objeto em si e não contemplam a complexidade envolvida na interação que ele proporciona ao sujeito. Além disso, a construção do brinquedo já é a brincadeira e envolve a própria criança numa mistura de criança-objeto-brinquedo, que a transforma no sujeito eu-brinquedo.

No estudo em andamento,<sup>1</sup> interessa-nos analisar as narrativas que as crianças constroem quando são motivadas a criarem seus próprios brinquedos, tendo como estímulo para isso a utilização de materiais com diferentes texturas, formas, tamanhos, quase sempre recolhidos de seu próprio contexto, com a possibilidade de novas construções e ressignificações. Para tanto, baseamo-nos nas teorias que discutem a criança como sujeito de direitos, nelas inclusos a brincadeira, a ludicidade e o brinquedo do ponto de vista cultural. Objetivamos, ao longo deste artigo, realizar uma revisão dos referenciais teóricos abordados, construindo os argumentos para a defesa da expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”.

O estudo sobre o brinquedo nos permite tratar de um conhecimento da história da humanidade. Não é por acaso que em vários países do mundo encontramos museus do brinquedo, e todos eles apresentam traços riquíssimos do universo cultural e da memória coletiva de seu povo. Entretanto, desde a invenção do plástico, em várias culturas pelo mundo afora, percebe-se uma mudança no modo como as crianças interagem com seus brinquedos. Os antigos bonecos de milho, pernas de paus, bolas de meia, entre outros, foram substituídos por carrinhos eletrônicos, bonecas que andam, falam e, mais recentemente, os *games*, principalmente por estarem facilmente disponíveis nos tablets e *smartphones*. A produção de brinquedos em série não para de ocorrer, gerando muitos investimentos, *marketing* e pesquisas.

---

<sup>1</sup> Pesquisa *Currículo na educação infantil: uma análise a partir dos brinquedos não estruturados*, para o curso de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

Apesar desse contexto, os brinquedos produzidos manualmente não perderam seu encanto, fazem parte do acervo da humanidade e possibilitam revisitar experiências do passado em articulação com o presente, provocando um repensar sobre o seu significado nos dias de hoje e instigando outras significações para aquele que brinca. Ao fazer parte da memória de um povo, o brinquedo torna-se expressão de uma dada cultura. Todo material se torna potente para ser transformado naquilo que a imaginação infantil quiser. Dessa forma, a criança é inserida no mundo da sua cultura, produzindo sentidos e significados para nela viver. Assim, as perguntas que nos mobilizam são: como as crianças interagem com os brinquedos produzidos por elas mesmas, utilizando materiais disponíveis no seu cotidiano? Que sentidos elas constroem por meio dessas interações? Como a escola trata esse conhecimento? Que possibilidades eles apresentam?

Sabemos que cada vez mais as crianças, no mundo contemporâneo, estão sendo impedidas de experimentarem a brincadeira, principalmente influenciadas pelo discurso da falta de segurança, espaços, violência, famílias reduzidas, pais e mães trabalhadores, entre outras situações. Compreendemos, sem saudosismos, que são outros sujeitos, tempos, espaços e interesses. Essa realidade nos faz reconhecer o papel da escola, principalmente o da educação infantil (tendo a clareza de que brincadeira não é coisa somente de criança), no trato com esse conhecimento e com a garantia do direito de esse sujeito ser criança.

Assim, discutiremos algumas referências sobre as ordenações legais para a educação da criança pequena, incluindo a concepção que a define como sujeito de direitos, o lúdico na educação infantil, a brincadeira e o brinquedo nesse contexto.

### **O brincar nos ordenamentos legais da educação infantil no Brasil**

Os movimentos populares das décadas de 1980 e 1990 pela redemocratização do Brasil geraram significativas alterações na legislação. A Constituição de 1988 é considerada o marco histórico dessas mudanças em virtude de seu caráter cidadão, e nela a educação se consolida como um direito público e dever do Estado. No que se refere à educação infantil, atendendo à luta popular que há muito se instalava no País, em busca da legitimação dessa etapa da educação, o documento prevê: a assistência gratuita aos filhos e dependentes de trabalhadores urbanos e rurais desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas; a manutenção de programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; a responsabilidade dos municípios pela oferta do ensino fundamental e pré-escolar (Brasil. Constituição, 1988).

Com essas mudanças, esse nível de ensino passa a ser incluído na política nacional de educação, focalizando a necessidade de seu caráter pedagógico e, por conseguinte, secundarizando o caráter compensatório e assistencialista que havia marcado o atendimento dessa faixa etária até o momento. As conquistas expressas na Constituição foram complementadas por leis específicas, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil. Lei nº 8.609, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi de fundamental importância para a compreensão da criança como sujeito de direitos, reconhecidos no âmbito legal e contemplados de maneira integral pela sociedade por desempenharem papel estruturante em sua formação.

Acompanhando as mudanças na legislação vigente, houve encontros no Brasil para debates e estudos relacionados ao currículo dessa etapa da educação, bem como aos principais eixos que deveriam ser contemplados na formação das crianças. Nessa conjuntura, o Ministério da Educação (MEC) publicou o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil. MEC. SEF, 1998) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 5/2009, fixou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil. CNE, 2009).

Depois dessas orientações legais, intensificou-se em todo o território nacional a busca pela oferta de uma educação infantil de qualidade. Em Belo Horizonte, município pioneiro nesse segmento, as primeiras unidades municipais de educação infantil (Umeis) começaram seu atendimento em 2004, totalizando 131 até 2017. As unidades de ensino necessitavam de orientações, e depois de vários debates e encontros com profissionais desse segmento, foram elaboradas as *Proposições curriculares para educação infantil*, cuja primeira versão é de 2009 e a versão final, revisada em 2015, foi distribuída para todas as escolas (Belo Horizonte, 2015).

Nessas *Proposições*, em consonância com os documentos nacionais, explicita-se que o brincar, direito das crianças, é compreendido como um dos eixos estruturadores dessa etapa da educação e o considera uma atividade voluntária, por conseguinte, um fim em si mesmo. Essa concepção sobre a brincadeira é inovadora no contexto da educação infantil, pois ela amplia o olhar instrumental presente nos currículos infantis ao destacar que “não há, sob nenhuma circunstância do brincar, a necessidade de se produzir um resultado ou um produto final (...). O que dá sentido ao brincar é a sua experimentação e não seu resultado” (Belo Horizonte, 2015, p. 66).

A recém-homologada *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC – Brasil. MEC, 2017) referenda o brincar como uma dimensão do aprendizado e desenvolvimento infantil, considerando-o de suma importância para as crianças e uma das maneiras de elas se relacionarem com a cultura, sendo destaque como um dos seis direitos de aprendizagem. Nesse sentido, o documento, articulado com as demais referências curriculares para o segmento educacional, prevê que às crianças deve ser assegurado o direito de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil. MEC, 2017, p. 36).

No campo das pesquisas em educação e, mais especificamente, no da sociologia da educação, percebemos que essa perspectiva favoreceu o aumento dos estudos relativos à temática da infância e ludicidade. Entretanto, consideramos que tal perspectiva ainda está longe de ser adotada nas escolas por motivos diversos – constatação que exige dos pesquisadores investimentos em estudos sobre o tema.

## O lúdico na educação infantil

O lúdico não pode ser concebido sem termos explicitado sua mais expressiva característica: ser um elemento presente na cultura, dela fazer parte, por ela ser influenciado e nela interferir (Brougère, 2010). De acordo com os estudos empreendidos por Brougère, existe propriamente uma cultura lúdica, que só pode ser considerada mediante as representações e as significações dos sujeitos em uma dada sociedade. A cultura lúdica faz parte do contexto em que a criança está inserida e deve, portanto, ser investigada com base nessa interação. A dimensão cultural é percebida na maneira como as crianças apreendem aspectos da cultura de sua sociedade e externalizam os aprendizados por meio de relações com os brinquedos e brincadeiras, porque

toda socialização pressupõe apropriação da cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações e com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (Brougère, 2010, p. 41).

Maia *et al.* (2007, p.18) afirmam que, “para conhecer a cultura infantil se faz necessário adentrar em um mundo cheio de variedade, de criatividade, de diversidade e riqueza cultural que as crianças conhecem bem e que é parte viva das memórias dos adultos”. Por isso mesmo, são experienciados brinquedos e brincadeiras que passam de geração em geração e tornam-se históricos e tradicionais. No momento em que as crianças chegam ao ambiente escolar, principalmente na educação infantil, elas trazem aspectos da cultura infantil desenvolvidos no contexto familiar, os quais são perceptíveis nas relações com os colegas, os professores e o universo da escola.

O conjunto de esquemas, regras e imagens (Brougère, 2010) representados pela criança em seus atos brincantes nos mostra como a cultura lúdica infantil se identifica com a brincadeira e o quanto o brinquedo está nela inserido. A bagagem cultural lúdica evidencia, de certa forma, uma relação com o currículo escolar para a educação da criança pequena. Sendo sujeito de direitos, a criança, pela brincadeira, tem a possibilidade de construir conhecimentos pertinentes ao seu universo cultural.

A ludicidade está na essência da vida humana, expressa-se no/pelo corpo e cada sociedade convive com diferentes referências. Assim, pode-se afirmar que o lúdico é também uma construção coletiva e que interfere, indiscutivelmente, na dimensão individual. Nessa teia de relações, sujeitos e cultura são modificados (Alves, 2003).

Infelizmente, também no ambiente escolar, o lúdico, muitas vezes, é entendido apenas como bagunça, algazarra, aula livre ou, ainda, um apêndice, sendo bastante comum ouvirmos expressões como: “vamos fazer uma atividade lúdica” ou “a aula hoje é lúdica”. Tal compreensão é bastante reduzida, perde-se o seu real significado

e, ainda, gera na criança o entendimento de que existe uma aula que não é lúdica, que a construção do conhecimento é chata e obrigatória. Nesse sentido, o lúdico é também sinônimo de brincadeira, jogo ou ato de brincar desprovido de sentidos ou de possibilidades de aprendizagens.

Debortoli (2004) nos chama atenção para alguns equívocos que podem ser construídos sobre as brincadeiras no interior das escolas, por exemplo, quando essa palavra vem acompanhada dos adjetivos: pedagógicas, recreativas, livres e dirigidas. Para o autor, as brincadeiras pedagógicas se relacionam com os processos de aprendizagem das letras e dos números. Carregam consigo a ideia de que o aprendizado é monótono e que precisa de outra roupagem para se tornar mais agradável. As recreativas têm como objetivo distensionar, relaxar e recuperar a energia das crianças. A brincadeira livre seria aquela que a criança brinca sem intervenção do adulto, mas este, ao tentar valorizar a autonomia dela, corre o risco de reforçar atitudes individualistas e de não problematizar as tensões e contradições que emergem no ato de brincar. Por fim, as dirigidas, muito presentes nas escolas, são aquelas em que se acredita que exista uma maneira correta de brincar, como se as crianças não fossem detentoras de conhecimentos de como fazê-lo e, também, modificá-lo.

Essas concepções de brincadeira parecem ser ingênuas, mas os educadores precisam compreender que elas carregam em si uma visão política. Concordamos com Brougère (2010), quando ele diz que só existem duas possibilidades para a brincadeira: ou ela é tratada como um fenômeno que conforma e reproduz o contexto cultural, em nosso caso, de uma sociedade capitalista que exclui, segrega, hierarquiza, entre outros (e um simples par ou ímpar para escolher as equipes sintetiza bem essa ideia); ou como fenômeno transformador, quando permite que os sujeitos brincantes criem, recriem, cooperem com os outros, incluam, construam suas próprias regras e exerçam a autonomia, modificando a si mesmos, o outro e o meio ambiente.

O lúdico, portanto, precisa ser mais bem discutido nos cursos de formação de professores, bem como dos demais profissionais envolvidos com a educação das crianças. É preciso superar a visão utilitarista que muitos educadores imprimem ao lúdico, ou seja, apenas como uma ferramenta para o processo de aprendizagem – brincar para aprender as letras, os números, etc. Ao contrário, o lúdico precisa ser compreendido como o humano do homem, em consonância com Bracht (2003), destacando-se a liberdade, a autonomia, a criatividade e o prazer. Quando essa importante dimensão da formação humana for explorada e desenvolvida desde a infância, a sociedade e a humanidade poderão beneficiar-se de sujeitos mais amorosos, tolerantes, capazes de ouvir sim e não, lidar com perdas e ganhos, conviver com as diferenças, dar respostas a situações diversas, gerenciar conflitos internos e externos. Com essas dimensões desenvolvidas, o mundo certamente será melhor.

O princípio lúdico assim entendido foi desconsiderado na modernidade, em que o privilégio da razão e a formação para o mundo do trabalho não abriram espaços para o desenvolvimento de outras dimensões, como o lazer e, dentro dele, a brincadeira. Para Leila Pinto (1996), o lazer é a vivência privilegiada do lúdico, que

se materializa em jogos, brincadeiras, festas, passeios, encontros, além das várias práticas corporais e artísticas. A escola precisa superar a reprodução dos valores do mundo capitalista e do trabalho, como a exclusão, a hierarquização, a seleção, e incluir a educação de outras dimensões, das sensibilidades, das emoções e da ludicidade em seus currículos. Na educação infantil, as brincadeiras são uma das possibilidades concretas para que isso ocorra, quando desenvolvidas numa perspectiva transformadora.

Nesse sentido, o lúdico nos coloca diante do outro e exige a relação com este, abrindo-nos para um mundo de possibilidades:

A expressão do jogo como vivência sociocultural coloca em relevo as possibilidades que nos abrem para, nele, manejarmos signos. Uma peça de vestuário, imagem, música, regra; um comportamento, brinquedo, gesto são signos que nos falam de estatutos sociais, estilos de vida, sonhos, compromissos, resistências, criações. Nos falam dos horizontes possíveis que se desenham nas vivências dos grupos em certo lugar e época, existência tecida por certa visão de mundo, de sujeito e de corporeidade. (Pinto, 1996, p. 97).

Esses signos sinalizam para a compreensão das representações sociais, dos sentidos historicamente construídos pela humanidade, e expressam valores morais, ideológicos, similitudes e diferenças presentes no contexto cultural. Assim, a brincadeira incorporada nos currículos da educação infantil possibilitará aos educadores desenvolver conteúdos com base nas situações apresentadas pelas crianças.

### **Brincadeiras, brinquedos e representações sociais**

Para Gonçalves (1998), a escola, mesmo a destinada às crianças pequenas, tende a valorizar muito mais a leitura e a escrita em detrimento de outras habilidades. O autor nos alerta que é impossível dissociar essas práticas educativas do movimento, sendo necessário e urgente que os profissionais da educação infantil assumam que aprendemos também com a leitura e a escrita dos corpos em movimento. Essa provocação demandará dos profissionais o reconhecimento do lugar que o corpo ocupa no contexto escolar.

Sabe-se que, em muitas escolas, os corpos das crianças são controlados, disciplinados e, em muitos casos, impedidos de se movimentar. Em muitas delas, até os momentos livres são limitados, sendo a correria incontrolável das crianças o terror dos professores, pois nesses momentos elas correm riscos diversos. Uma queda ou pequenos cortes e arranhões podem ser motivos de conflitos entre as crianças e também com seus pais. Todo indivíduo, seja adulto ou criança, está propenso a acidentes ao longo da vida. Não deveria ser isso motivo para a ausência da brincadeira nas escolas. Minimizar os riscos e dialogar com os pais sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento saudável de seus filhos continua sendo o melhor caminho.

Se compreendermos o corpo como linguagem, veremos que a brincadeira consiste em um processo de comunicação e mediação que se dá pela interação do

sujeito com o outro e a cultura. Nesse sentido, a escola de educação infantil precisa repensar, urgentemente, tanto o lugar do corpo quanto o da brincadeira.

O brincar proporciona à criança uma autêntica relação com a sociedade na qual está inserida, podendo ela, dessa maneira, agir de forma consciente no mundo, conhecendo-o e modificando-o de acordo com as suas necessidades. Pode-se dizer que, por meio dessa relação com o brincar, a criança estará, com e no seu corpo, reconhecendo o mundo e nele se reconhecendo. É um processo de autoconsciência, uma criação de laços de pertencimento, de inserção cultural.

Na brincadeira, o lúdico, seja ele por meio de um brinquedo, de jogos ou pela junção desses dois elementos, revela uma prática que tem um fim em si mesma. A brincadeira vai além de um espaço delimitado por um objeto, caracterizando-se pela ação envolvida no momento. Na ótica de Brougère (2010), a brincadeira não se fixa às determinações impostas pelo brinquedo. No entanto, um dos elementos dela é a sua relação com a cultura, seja ela a da própria criança, a lúdica ou, propriamente, as representações presentes na sociedade. É por esse motivo que “a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico” (Brougère, 2010, p. 79).

Devido a esse atributo, a brincadeira, por revelar-se uma manifestação social, é permeada por regras que podem ser de dois tipos: explícitas ou implícitas. Ela está, assim, intimamente ligada à dimensão cultural, segundo a qual pode ser concebida como um meio que estimula representações acerca da sociedade e das experiências vivenciadas pelas crianças no momento em que brincam, como já discutido.

As representações sociais são notadas nos momentos em que as crianças brincam, visto que, por meio das brincadeiras, elas passam a mostrar sua compreensão sobre si e sobre o outro, construindo, na interlocução entre o lúdico e a cultura, a sua própria forma de se relacionar com o seu interior, tendo como base os elementos presentes ao seu redor. Esse vínculo com a representação é fundamental para compreendermos o elo que se estabelece entre a criança, a cultura e o lúdico. Essa forma de representação pode ser esclarecida partindo-se da definição proposta por Moscovici (2003, p. 41):

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem.

Moscovici (2003) ressalta a “vida própria” que as representações sociais podem tomar a partir do momento em que elas são criadas. Essas representações, apesar de partirem de um ponto em comum para todos os indivíduos, sofrem modificações de acordo com a relação que cada um fará delas com os elementos constituintes de sua própria história. A brincadeira, portanto, é um elemento que possibilita às crianças uma assimilação tanto da sua própria cultura quanto de outras, sem que estas sejam impostas socialmente.

O brinquedo é caracterizado como um objeto que se associa, na maioria das vezes, com a realidade vivida por determinado grupo de crianças, apresentando-se

como uma forma de representação do mundo que as cerca. Nas palavras de Kishimoto (1994, p. 108), “o brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular”.

Partindo dessa perspectiva, o brinquedo não é delimitado pela rigidez que, muitas vezes, percebemos nos jogos, apresentando-se como um elemento que se relaciona com as crianças desde muito pequenas, pois não exige delas o cumprimento de regras específicas para participação. Brougère (2010) corrobora essa compreensão ao afirmar que é um objeto que não está subordinado a regras, pois é utilizado livremente pelas crianças.

Por tratar-se de um objeto que representa aspectos da realidade, o brinquedo possui algumas características específicas que podem sofrer variações de acordo com a maneira como é fabricado/construído. Com base nessa noção, é visível que a constituição do brinquedo, assim como a sua utilização pelas crianças, é multifacetada, podendo estar relacionada ao material com o qual foi construído, à maneira de fabricação (artesanal ou industrial) e, até mesmo, às ressignificações que as crianças fazem ao utilizá-lo.

As representações sociais que rodeiam as crianças fazem com que o brinquedo seja dotado desse amálgama de sentidos, funcionando ora como um elemento que retrata aspectos culturais, ora como uma oportunidade de imaginação e descentração da realidade. O brinquedo nem sempre terá como principal função a representação de algo existente socialmente; em algumas situações, ele serve como suporte para a brincadeira, estimulando a ação lúdica. Brougère (2010, p. 67), ao conceituar o brinquedo, pontua que ele pode ser definido de duas maneiras:

138

[...] seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo, e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança.

Com base nessa perspectiva, é notória a compreensão de que o brinquedo pode não ser um objeto construído para determinada brincadeira, visto que a criança é capaz de criar diversas possibilidades para sua exploração, estabelecendo, assim, alguns elementos da cultura lúdica, como a curiosidade e a descoberta. É na relação com o brinquedo que a criança internaliza aspectos presentes na cultura da qual faz parte e, nesse processo, passa a compreender como é complexo o funcionamento do mundo à sua volta. A brincadeira possibilita aprender, pensar e agir culturalmente:

Brincar é a nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura. (Machado, 2003, p. 21).

O brinquedo, por relacionar-se com os aspectos presentes na realidade, é um instrumento carregado de sentidos e significados que são culturalmente construídos. A dinâmica que acontece no momento em que a criança interage com o brinquedo é o que faz com que esse objeto seja um elemento tão significativo na constituição infantil. Tal processo é essencialmente ligado à interlocução que se faz entre o íntimo da criança e o instrumento da interação. Para cada criança, de acordo com a sua vivência, o brinquedo terá um significado.

Com base nessa ótica, defendemos a proposta de construção de brinquedos pelas próprias crianças, utilizando materiais diversos, que não sejam sofisticados, industrializados, porque

o brinquedo sofisticado perde grande parte de suas qualidades lúdicas, por ser objeto acabado que limita a criatividade e a imaginação. Seria preferível a criança brincar com um objeto simples – uma pedra, ou um pedaço de pano ou de pau, que possa transformar à vontade em instrumento musical, ferramenta, arma, carro, boneca ou bicho – do que com brinquedos que, embora chamem a sua atenção, levam à saciação rápida, porque não permitem alternativas nem fazer algo diferente. Se não for quebrado ou transformado, o brinquedo logo ficará relegado ao esquecimento. (Bomtempo, 1999, p. 96).

Oliveira (1986, p. 48) destaca que, “ao fazer o seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, constituindo um novo objeto, seu instrumento para brincar”. Além disso, a criança exercita a autonomia para decidir o que quer construir, imprimindo novas significações aos materiais disponíveis. Desse modo, também a noção de pertencimento é ampliada, pois a criança passa a experienciar outras interações com o brinquedo por ela construído. Não raras vezes, podemos observar o cuidado e o carinho dispensados por ela no manuseio e na acomodação desses brinquedos depois da brincadeira.

Nessa perspectiva, um dos caminhos a serem seguidos pela criança ao construir os seus próprios objetos é a utilização de sucata, definida como:

*[...] qualquer coisa que perdeu o seu uso original, que se quebrou, que não serve mais ou que não tem mais significado... Coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido (sucata é tudo e é nada). (Machado, 2003, p. 67 – grifos da autora).*

Sucata, portanto, pode ser uma multiplicidade de materiais, fato que possibilita, dentro do ambiente escolar, utilizá-la de formas variadas, visto que é de fácil aquisição. O brinquedo construído com sucata é “[...] um brinquedo não estruturado em que é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira aconteça” (Machado, 2003, p. 42). Esse “brinquedo-sucata”, ao ser manipulado pelas crianças, também pode assumir, de acordo com o propósito de cada uma, significados variados:

O brinquedo-sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios nem estão evidentes. Surgem assim novas e inusitadas relações, que podem ser até mesmo absurdas, incongruentes, desregradas! (Machado, 2003, p. 45).

Apesar de termos ciência das críticas a que a utilização desse material pode estar sujeita, consideramos o seu uso precioso para a área educacional. O cuidado que os profissionais deverão ter é o de não confundir sucata como sinônimo de lixo, atentando para o estado de conservação do material, que seja livre de elementos tóxicos e que não coloque em risco as crianças. Desse modo, a sucata pode se tornar rica em possibilidades de transformação. Em nossa proposta não descartamos a sucata, entretanto, ampliamos os materiais – não apenas aqueles que já não possuem uma utilidade, mas também os novos, com outras possibilidades de uso. Defendemos que materiais novos e não reutilizados podem provocar uma motivação mais significativa para a construção dos brinquedos. Sejam reutilizáveis ou não, eles nos permitem afirmar ser difícil separar a criança do próprio objeto que ela constrói, do imaginário que é suscitado, das representações culturais presentes no momento da brincadeira, que fazem, momentaneamente, a criança se confundir com o próprio brinquedo. É essa relação da criança com o brinquedo que estamos denominando de “sujeito eu-brinquedo”.

No próximo tópico, duas cenas da pesquisa em andamento nos permitem a visualização dessa análise.

### **Algumas notas de campo**

140

Várias foram as estratégias metodológicas desenvolvidas para a coleta dos dados da pesquisa, entretanto, discutiremos aqui apenas duas cenas da observação participante de uma turma de crianças de 4 e 5 anos de idade, ocorrida numa escola de educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. A observação foi possibilitada pela oferta de materiais diversos, dispostos em uma caixa grande e colorida que imediatamente chamou atenção das crianças, com a informação de que elas poderiam transformar quaisquer materiais daqueles em brinquedos.

Quando viram a caixa, todas as crianças ficaram muito curiosas, pois ela era grande e colorida! Questionadas sobre o que achavam que tinha dentro da caixa, prontamente responderam:

- Boneca!
- Carrinho!
- Lego!
- Brinquedos! (Notas do diário de campo – 11 set. 2017).

Nesse breve excerto, percebemos que as crianças, tão familiarizadas com os brinquedos tradicionais, organizam suas hipóteses com base em sua cultura e no que conhecem sobre o assunto. Imediatamente, identificamos que suas respostas se referem aos brinquedos industrializados. Quando, curiosas, elas abriram a caixa, percebemos em seu olhar a surpresa com o que encontraram: tampinhas de cores variadas, embalagens vazias de bolo, potes de iogurte, potes de requeijão, tecidos, caixas de ovos e bandejas de isopor.

Inicialmente, perguntaram o que eram aquelas “coisas” que estavam dentro da caixa. Ao ouvirem como resposta que poderiam ser o que elas quisessem, as crianças começaram a pegar dentro da caixa aquilo que mais lhes chamou atenção e, espalhadas pela sala, organizaram-se em pequenos grupos para explorar aqueles materiais e observar suas possibilidades lúdicas. Destacamos o que realizou uma criança:

Giselle, encantada com os tecidos, ficou o tempo todo da brincadeira do dia explorando-os. Inicialmente observou todos e, pouco a pouco, começou a experimentá-los: fez um cachecol e uma saia, vários vestidos e assim, permaneceu, analisando atentamente tudo o que poderia ser feito. Escolheu uma mesa da sala e nela começou a fazer seu “ateliê de costura” esticando os tecidos sobre a mesa e organizando-os. Em momento posterior, a criança começa a modelar os tecidos em uma colega, fazendo um vestido. Analisando atentamente o trabalho que está desenvolvendo, se afasta, observa e diz: “Está muito bonito! Deixa só eu arrumar algumas coisinhas aqui!”. E recomeça a modelar o tecido no corpo da colega, decidindo amarrar e fazer um laço. Todas as suas ideias são comentadas com a colega, provavelmente, sua cliente. (Notas do diário de campo – 11 set. 2017).

Em conversas durante a pesquisa, essa criança nos contou que tinha familiares que trabalhavam com “costura”, ficando evidente nessa cena a sua aproximação com a realidade cultural. Percebemos que ela brincou durante todo o tempo com os tecidos. Sua atitude na brincadeira é de seriedade com o vivido naquele espaço/tempo, possibilitando-nos a compreensão de que aquilo não é um “simples” momento de descontração. Suas ações nos revelam a maneira como as crianças compreendem a realidade na qual estão inseridas e como, a seu modo, relacionam-se com a cultura, reconstruindo-a e ressignificando-a com base nas representações que fazem cotidianamente.

A atitude inicial da menina, de “estudar” cada tecido e cada peça com atenção para, em momento posterior, experimentar cada um deles e atender satisfatoriamente à “sua cliente”, demonstra características intrínsecas da profissão executada por alguém que exerce alguma influência sobre a criança (Brougère, 2010). O fato de analisar cada uma das suas criações, organizando metodicamente cada peça de acordo com sua funcionalidade, revela-nos a capacidade de a criança interagir com o material e nele se envolver, tornando-se ela mesma uma dimensão do brinquedo. Ali, naquele momento, deixa-se de ter uma criança de 4 anos brincando de costureira e tem-se uma profissional desempenhando com maestria e seriedade seu ofício.

Outra reflexão possibilitada pela coleta inicial dos dados foi em relação às brincadeiras de menina e de menino. Ao contrário do que culturalmente vem se configurando por gerações em nossa sociedade, com brincadeiras delimitadas e específicas para cada gênero, fomos surpreendidos ao presenciar situações em que essas demarcações não eram evidentes. Em quase todos os momentos da criação dos brinquedos, meninas e meninos brincavam juntos.

Em uma das cenas, as crianças, meninos e meninas, divididos em pequenos grupos, iniciaram suas construções. Os brinquedos criados foram pipa, barangandão, bilboquê e bambolê. Notadamente não havia uma preocupação se eram brinquedos de um ou outro gênero. Esta não era uma inquietação dos pequenos. O principal enfoque foi o reconhecimento pelo objeto produzido. As crianças corriam até um grupo vizinho para mostrarem o que e como haviam feito.

A concentração e perspicácia foram fatores fundamentais para que a criação tivesse êxito:

Durante a construção de sua pipa, Pedrinho demonstrou concentração e persistência, testando os materiais que responderiam melhor à sua ideia de brinquedo. Inicialmente, utilizou os palitos de churrasco, com espessura mais fina. Porém, quando percebeu que eles tinham pouca aderência no papel, procurou um palito de picolé, que colou com mais facilidade na base da pipa.

No momento da construção do brinquedo, quando me procurou para mostrar como ele funcionava, percebeu que estava faltando a rabiola e afirmou:

– Ele está “sureco”! Vou fazer a rabiola!

Voltou para seu “ateliê”, retornando algum tempo depois, com o brinquedo finalizado. (Notas do diário de campo – 21 set. 2017).

Pedrinho ficou durante 20 minutos da brincadeira concentrado em sua criação, testou muitos objetos até que pudesse encontrar um que atendesse às suas expectativas (alguns palitos eram muito finos, outros grandes demais). Após ter escolhido os materiais necessários, procedeu à montagem: passou bastante cola em cada palito e, com dificuldade, amarrou o barbante para sua pipa voar. O valor que deu para um brinquedo de sua própria criação e feito sem auxílio foi significativo, o que foi notado quando acabou, e passou de colega em colega dizendo: “Olha a pipa que eu fiz! Fiz sozinho!”. As outras crianças, interessadas no novo brinquedo, aproximam-se, analisam e pedem para brincar com ele, e Emília reivindica que Pedrinho a ensine a fazer uma pipa igual à dele.

142

Pode-se dizer que esse brinquedo tradicional sempre foi considerado de menino, mas as mudanças culturais, proporcionadas principalmente pela presença da mulher em outras dimensões da vida social além do espaço doméstico, têm provocado relações diferenciadas entre os gêneros. Assim, também na brincadeira, tem-se percebido uma menor rigidez do que é de cada gênero e suas relações com as brincadeiras infantis. Meninas e meninos juntos, cada qual à sua maneira, por meio das brincadeiras, constroem novas formas de se relacionar com os brinquedos e os colegas. Na experiencição das diversas formas de brincar, a criança traduz a sua compreensão do mundo em ações

para explorar, descobrir e apreender a realidade, paradoxalmente, a criança se utiliza do “faz de conta” e das brincadeiras. Brincando, ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sociocriativo-culturais. (Machado 2003, p.26).

### **Considerações finais**

Objetivamos com este artigo discutir o referencial teórico da pesquisa em andamento sobre a criança, a brincadeira e o brinquedo, bem como alguns resultados preliminares. Nesse sentido, privilegiamos o debate sobre o brincar nas ordenações legais para a educação infantil no Brasil, destacando a sua importância para a formação desse sujeito.

É essencial compreendermos a criança como sujeito histórico-social e de direitos, que em sua constituição tem o lúdico, a brincadeira e o brinquedo. Considerar a criança como autora de suas próprias narrativas, ao longo de sua relação com os brinquedos, possibilitou-nos ter uma visão mais abrangente e, portanto, mais complexa sobre o universo infantil, o lugar do corpo e das brincadeiras em seus processos de educação e, nesse sentido, a observação da construção de uma cultura lúdica na infância.

Os fragmentos do trabalho de campo nos permitiram perceber as representações culturais presentes na relação que as crianças estabelecem entre si e o mundo da cultura, tendo como foco de interlocução a brincadeira e os brinquedos construídos por elas com materiais diversos.

Assim, com base na literatura estudada, cunhamos a expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”, que tem permitido apoiar os nossos argumentos ao longo da tessitura de nossa pesquisa e perceber, como conclusões preliminares, que o conceito desenvolvido se configura uma importante maneira de considerar as crianças e analisar as suas interações enquanto se conectam com o mundo vivido e os objetos em suas brincadeiras.

A pesquisa de campo nos possibilitou observar de forma peculiar como as crianças, mesmo que no primeiro contato com os objetos disponibilizados, habilidosamente foram se relacionando com os materiais, pouco a pouco, imprimindo marcas da cultura e de sua identidade nas brincadeiras construídas, revelando-nos, assim, o encantamento de constituírem-se “criança: sujeito eu-brinquedo”.

Sendo assim, o vínculo das crianças com os objetos que podem ser transformados em brinquedos, o “eu-brinquedo”, passa a ser um fator decisivo para a constituição infantil, pois é durante a interação com esse tipo de objeto que as crianças terão a oportunidade de saírem da rotina à qual estão habituadas, podendo adquirir novas experiências, instaurando novas concepções, revelando-nos suas compreensões culturais e construindo, assim, suas culturas infantis. As representações sociais presentes nas brincadeiras revelam a importância que o “eu-brinquedo” pode desempenhar durante a infância, devendo ser, por esse motivo, problematizada a sua presença dentro do ambiente escolar.

Vários serão os desafios a serem enfrentados pelos educadores da criança pequena para que a brincadeira e o brinquedo se façam presentes nos currículos. Nossa experiência com os cursos de graduação em Pedagogia tem nos mostrado que a falta de compreensão sobre o significado da corporeidade e da ludicidade não se limita a alguns profissionais e, sim, revela um sistema educacional muito mais voltado para as exigências do mundo capitalista do que para a própria formação do sujeito. Os sistemas de ensino privilegiam o domínio da leitura e da escrita e desconsideram as demandas dos corpos infantis que aprendem, interagem, agem, constroem relações e, desse modo, humanizam-se.

Assim, outro desafio será aprofundar a compreensão desses conceitos também com os pais das crianças, para que reconheçam a importância do corpo em movimento e do lúdico na humanização de seus filhos, com vistas a valorizar essas práticas pedagógicas na escola.

## Referências bibliográficas

---

- ALVES, V. de F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. In: ISAYAMA, H. F.; WERNECK, C. L. G. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 83-114.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Proposições curriculares para a educação infantil: eixos estruturadores*. Belo Horizonte: SMED, 2015.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999.
- BRACHT, V. Educação física escolar e lazer. In: ISAYAMA, H. F.; WERNECK, C. L. G. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 147-172.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DEBORTOLI, J. A. O. Brincadeira. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GONÇALVES, C. J. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

MACHADO, M. M. *O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar – atividades e materiais*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MAIA, L. F. dos S.; OLIVEIRA, M. V. de F.; COSTA, T.; GOMES, V. L. A.; CAMPOS, C. C. de A.; LIMA, P. J. D. de. A criança e as formas de brincar: os brinquedos e brincadeiras de todos os tempos. In: MAIA, L. F. dos S. et al. *Brinquedos e brincadeiras potiguares: identidade e memória*. Natal, RN: Cefet, 2007. 174 p. p. 16-25.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, P. de S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

PINTO, L. M. S. M. Sentidos do jogo na Educação Física escolar. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 8, n. 9, dez. 1996.

---

Camila Moutinho Domingues, mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), é professora na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais.

mila\_moutinho25@hotmail.com

Vânia Noronha, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “Educação escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura”, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua como consultora em Educação Física e Lazer.

vaninhanoronha@gmail.com

Recebido em 12 de janeiro de 2018

Aprovado em 25 de abril de 2018



# Dança lúdica: avaliação diagnóstica aplicada a crianças de 7 a 9 anos

Mariana Marques Kellermann

Simei Santos Andrade

---

## Resumo

Relato de avaliação diagnóstica sobre a percepção corporal de crianças de 7 a 9 anos de idade no ensino-aprendizagem da dança, para se apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal, bem como possibilidades e habilidades motoras. A pesquisa-ação foi realizada em classe de preparatório do Curso Experimental de Formação para Bailarinos, da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA). Conclui-se que a avaliação diagnóstica possibilita ao professor, por meio da observação cotidiana, superar os obstáculos que a criança apresenta na aula de dança em relação a sua imagem corporal.

Palavras-chave: dança lúdica; percepção corporal; esquema corporal; imagem corporal; criança.

---

## **Abstract**

### **Ludic dance: the diagnostic evaluation applied to 7-to-9-year-old children**

*This is the portrait of a diagnostic evaluation on body awareness in the dance teaching and learning with 7-to-9-year-old children, aimed to assess to what degree the students' body scheme and motor possibilities have developed. It was carried a research-action in the preparatory class of the Experimental Training Course for Dancers of the School of Theater and Dance of the Federal University of Pará (ETDUFPA). It is concluded that the diagnostic evaluation allows teachers, through daily observation, to overcome the obstacles that the child presents in the dance classroom regarding their body image.*

*Keywords: ludic dance; body perception; body scheme; body image; child.*

---

## **Resumen**

### **Danza lúdica: evaluación diagnóstica aplicada a niños de 7 a 9 años**

*Relato de evaluación diagnóstica sobre la percepción corporal de niños de 7 a 9 años de edad en la enseñanza-aprendizaje de la danza, para aprehender el grado de desarrollo del esquema corporal, así como posibilidades y habilidades motoras. La investigación-acción fue realizada en clase de preparatorio del Curso Experimental de Formación para Bailarines, de la Escuela de Teatro y Danza de la Universidad Federal de Pará (ETDUFPA). Se concluye que la evaluación diagnóstica posibilita al profesor, por medio de la observación cotidiana, superar los obstáculos que el niño presenta en el aula de danza en relación a su imagen corporal.*

*Palabras clave: danza lúdica; percepción corporal; esquema corporal; imagen corporal; niño.*

---

## Introdução

Na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), desenvolvemos um trabalho pedagógico relativo à percepção corporal nas oficinas preparatórias aos estudos das técnicas específicas em dança e na formação dos alunos do curso de dança. Ao ingressarem no curso de dança, eles apresentam carência no conhecimento e no domínio dos segmentos corporais, da lateralidade, da coordenação dinâmica geral e da coordenação óculo-manual. Com apoio num inter-relacionamento de métodos, desenvolvemos atividades em contexto de oficina, visando ajudar as crianças de 7 a 9 anos de idade a compreenderem seus corpos sem que perdessem a poesia do conhecimento da dança, a espontaneidade e a criatividade.

### 1 Dança: educar integrando/interagindo

Com sua lúdica poesia, Morin (2000, p. 58-59) nos apresenta o conceito de corpo inteiro ou do homem complexo:

O ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica à dança, transes, mitos, magias, ritos; crê na virtude do sacrifício, viveu frequentemente para reparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, "consumismos", testemunham o *homo ludens*, *poeticus*, *consumans*, *imaginarius*, *demens*. As atividades de jogo, de festas, de ritos, não são apenas pausas antes de retornar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas à ilusão ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas, referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético.

As facetas dos momentos contemporâneos que pontuam as questões sobre a união de saberes levam-nos, como artistas/educadoras, a pensar e repensar acerca das propostas educativas para o atual ensino da dança. O corpo, que agora dança, estaria em busca dessa multiplicidade de linguagens apresentadas pelo ensino da dança, como a contemporânea?

O corpo atual é aquele que procura outros corpos, que redescobre o movimento para se recriar. A dança não faz o corpo; antes o corpo cria, arquiteta, pesquisa e divulga seu movimento. Segundo Morin (2001, p. 11), a missão de ensino não deve ser apenas transmitir o saber, mas também "uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, fornecendo ao mesmo tempo um modo de pensar aberto e livre".

O corpo desse indivíduo é o mesmo que se encontra exposto ao processo de transformação constante, surgido dos diálogos de linguagens de movimentos provenientes da relação sujeito-objeto e de suas percepções sensório-motoras. Melo (1997, p. 24) acrescenta que "a criança será beneficiada em seu desenvolvimento

se puder criar, aprender e descobrir, juntamente com o movimento que o corpo lhe possibilita". A questão é: como fazê-lo no contexto escolar de modo a superar as divisões e censuras ali existentes, portanto, sem se perder no racional, até porque a arte precede e determina a consciência?

Nesse sentido, ao considerar o papel da arte na educação do homem, Herbert Read (1986, p. 100) afirma:

A atividade artística pertence essencialmente aos estágios formativos de uma civilização, mas esta é renovada e revitalizada pela continuidade do processo pela inserção recorrente de novas imagens visuais e novas formas expressivas na linguagem e na imaginação de uma estirpe de homem. Tal é a função social e biológica básica da arte, e essa função é vitalmente necessária nos estágios formativos de uma nova civilização.

Isso porque "ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida", pois "são modificados a partir de aquisição significativa, quando se inscrevem como mais uma experiência" (Duarte Júnior, 1995, p. 32), e se essa experiência não se tornar significativa e importante não fará parte do nosso quintal de aquisições. Falar da vivência no mundo é perceber com esses teóricos que não é possível não viver emocionalmente o mundo. Ou seja, uma valorização sempre é construída e ela vem responder à significação das coisas para a vida, de modo que não lhe é possível ser pautada somente pelo viés da racionalidade. Aos educadores, esse princípio cobrará a própria reeducação. Segundo Morin (2001, p. 152), existem educadores que trazem no íntimo o sentido de sua missão e sabem que ela "exige evidentemente competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte, no sentido de sensibilidade por referência ao contexto, mobilizando aquilo que o sujeito conhece e sabe do mundo".

## 2 Avaliação no ensino: alguns conceitos

Para permitir uma compreensão inicial sobre o assunto, Bloom, Hasting e Madaus (*apud* Sant'Anna, 2004, p. 28-29) asseveram que

o crescimento do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e matérias, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio, como controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que ensinos anteriores.

Para Libâneo (1994), a avaliação na escola é um instrumento que deve acompanhar o aluno e o professor "passo a passo" no processo de ensino e aprendizagem. Esclarece sobre o uso da avaliação todos os dias na sala de aula não como um ato opressor, mas como observação por meio da qual o professor sente e compreende, trabalhando em conjunto com os alunos, o "progresso" e as "dificuldades", obtendo nesse convívio a oportunidade de, principalmente, colaborar com eles, reorientando-os para que possam saltar livremente para um novo passo no conhecimento.

A função diagnóstica esvazia-se se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida e alimentada pelo acompanhamento do processo de

ensino que ocorre na função de controle. Esta, sem a de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida a simples tarefa de atribuir notas e classificação.

Libâneo (1994) diz que a função diagnóstica é realizada não só no começo dos trabalhos escolares, mas durante e até o final deles, sendo inicialmente capaz de verificar as condições prévias dos alunos para poder introduzi-los em um novo assunto, levando o nome, nesse momento, de "sondagem". A partir desse instante, o professor pode acompanhar o que está sendo transmitido e o que está sendo assimilado e auxiliar o aluno a superar as dificuldades encontradas, apreciando resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-o aos resultados positivos. Com esse procedimento, o professor pode avaliar o seu trabalho, ou seja, se o que está ensinando está conduzindo o aluno para o objetivo a ser alcançado. Portanto, a avaliação diagnóstica deve ser

assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Deste modo a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou para reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado, não há que pura e simplesmente reprová-lo e mantê-lo nesta situação. (Luckesi, 1990, p. 52).

### **3 Fundamentos técnico-teóricos**

Apresentamos, a seguir, os fundamentos técnico-teóricos que consideramos importantes para a compreensão das atividades desenvolvidas: as características psicológicas da criança dos 7 aos 9 anos de idade, os elementos da psicocinética aplicados à dança e o teste do Desenho da Figura Humana.

#### *3.1 Características psicológicas da criança dos 7 aos 9 anos de idade*

Segundo Piaget, crianças na faixa etária dos 7 aos 9 anos encontram-se no estágio operatório-concreto. Le Boulch (*apud* Melo, 1997, p. 21) denomina essa etapa de desenvolvimento psicomotor como a do corpo representado. Piaget (*apud* Le Boulch, 1983, p. 40) diz que, nessa faixa de idade, se a criança compreender seu esquema de ação, desenvolverá sua motricidade progressivamente e irá desempenhá-la conscientemente, visto ser o "esquema de ação" o aspecto dinâmico do "esquema corporal".

Le Boulch (1983) explica que algumas condições terão que estar presentes para que essa atitude de desenvolver conscientemente sua motricidade se manifeste. São elas:

- uma experiência suficientemente variada do "corpo vivido" num bom clima emocional;

- possibilidades de interiorização e domínios das reações emotivas primitivas;
- um bom “esquema de atitude” que corresponde ao estágio da “imagem do corpo” de caráter estático;
- possibilidade de integrar o conjunto das informações proprioceptivas (que provêm do próprio corpo) e exteroceptivas de acordo com a sucessão temporal interiorizada e tornada consciente (aquisição inteligente da técnica).

Le Boulch alerta que essas seriam as condições mais aconselháveis para um melhor desenvolvimento do corpo e entendimento desse desenvolvimento na faixa etária de 7 a 9 anos, visto que, quando a criança atingir a idade de 10 a 12 anos, terá “consciência de si em forma de imagem”, o que possibilitará a ela obter a capacidade “da aquisição inteligente de técnicas”. Isso porque é “nesta faixa etária [que] as experiências tônicas e motoras, interiorizadas e verbalizadas, relacionadas com os dados exteriores, particularmente os dados usuais, produzem uma primeira imagem sintética do corpo”, progressivamente compondo um repertório de ação que a cada etapa a criança aprimora e amplia na construção de “esquemas” que, integrados, vão estruturando a sua percepção corporal (Le Boulch *apud* Melo, 1997, p. 21). Tendo esses elementos em vista, nas aulas desenvolvemos jogos e demais atividades lúdicas.

### 3.2 Elementos da psicocinética aplicados à dança

152

Le Boulch (1983, p. 15) apresenta um método para desenvolver a motricidade da criança mediante a espontaneidade e a ludicidade, pois, para ele, a “teoria psicocinética é uma teoria geral do movimento, que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio de formação”, apontando as funções que compõem a estrutura do esquema corporal: interiorização, segmento corporal, lateralidade, coordenação óculo-manual, e, dinâmica geral.

Interiorização designa a forma de atenção voltada para o corpo em oposição à atenção exteriorizada. Se a criança já possui um esquema interiorizado, mantém perceptivamente localizada sua atenção sobre essa ou aquela parte do corpo, aumentando com isso as informações proprioceptivas e tornando-se consciente também do controle de seu gesto. Isso resultará na suscetibilidade da criança em remodelar seus gestos globais, coordenando os detalhes de execução, indo além da localização das partes do corpo, representando melhor mentalmente o modelo. Assim, ela adquire as condições para desenvolver o enriquecimento do imaginário diante das experimentações que oportunizam as suas descobertas.

Segundo Le Boulch (1987), é a partir dos 7 anos de idade que se assiste progressivamente na criança à integração gradual de um corpo atuado, encaminhando-se para uma tomada de consciência de seu “corpo próprio”. Nessa fase, há um desempenho metódico da função de interiorização, justamente com atividades mais globais, permitindo a passagem de um corpo vivido subjetivo para um corpo representado, situado no espaço e no tempo. Materializada e orientada, a imagem

do corpo torna-se uma verdadeira estrutura cognitiva, podendo servir de referencial à estrutura espaço-temporal.

A função de segmento corporal se baseia na relação corpo-espaço. Le Boulch (1982) diz que o espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo e no qual se desenvolvem os movimentos desse corpo. O espaço postural começa sendo escalonado pela estação sentada; depois a estação de pé, que permite recolher informações cada vez mais numerosas até a descoberta do objeto. A locomoção permitirá estender a ação e, com mais propriedade, ter acesso a novas descobertas.

Pelo exposto, podemos inferir que, quando a criança começa a perceber o seu corpo nos exercícios de jogos de dança, de livre expressão ou teatrais, ela passa a descobrir as diversas formas de comunicar-se, ou seja, toma percepção não só de si, mas também do outro e dos objetos de seu entorno.

Sobre a função da lateralidade, Le Boulch (1983, p. 111-112) explica que ela é traduzida como “uma predominância motora, meramente funcional e que se manifesta na realização de praxias<sup>1</sup> e consolida-se normalmente através de prática de exercícios de coordenação global e de jogos”. Na dança, exercitamos nosso corpo tanto de um lado como do outro, ou seja, tanto para a direita como para a esquerda, o que no início parece ser sempre estranho para quem o pratica. Mas, como magia, o corpo tem várias possibilidades e habilidades que devem ser desenvolvidas.

A função da coordenação é classificada por Le Boulch (1987) em dois tipos: a óculo-manual e a coordenação global. Os exercícios de coordenação óculo-manual são dirigidos a ações mais diversificadas de precisão e manipulação, voltadas para os próprios objetos, uma vez que a criança já é dotada de um repertório de automatismos que deve permitir e manter suas relações espaciais com o mundo que a cerca. Le Boulch alerta quanto ao uso das mãos no que diz respeito à habilidade: a lateralização representa a predominância normal de uma delas, e mesmo que as mãos estejam presas ao corpo não deverão ficar soldadas a ele. Deve-se buscar independência braço-tronco, que é o fator da precisão óculo-manual.

Quanto à coordenação global, ou de dinâmica geral, Le Boulch (1987) diz que “o equilíbrio [é] a base essencial da coordenação dinâmica geral”. Exercícios de equilíbrio, como os saltos, as marchas e as quedas, têm como finalidade melhorar o comando nervoso, a precisão motora e o controle global dos deslocamentos do corpo no tempo e no espaço. Os exercícios dos saltos vão colocar a criança em situação de pesquisa. O aluno tenta encontrar um modo (resposta por ajustamento progressivo) de descoberta de uma nova praxia.

Le Boulch (1983, p. 124) apresenta as seguintes reflexões sobre cada uma das etapas da conscientização do “corpo próprio” nas crianças de 6 a 12 anos de idade:

*A interiorização é difícil de ser obtida com a criança de 6 a 8 anos; assim será preciso começar educando os segmentos mais fáceis de serem controlados pela criança. Desta forma, os primeiros exercícios deste tipo reporta-se-ão ao membro superior e, mais particularmente, à mão, partindo da posição sentada.*

<sup>1</sup> Praxia é um sistema de movimentos coordenados em função de um objetivo a ser atingido (Le Boulch, 1983, p. 47).

*Quando a "atenção interiorizada" tiver sido desenvolvida pelo trabalho com as mãos e os dedos, a conscientização dos outros segmentos poderá ser abordada. Desta forma, partida de uma atitude "sentida globalmente", poder-se-á obter: – uma conscientização da totalidade dos movimentos do membro superior, importante para aprendizagem da escrita; – a conscientização da mobilidade do eixo corporal: da coluna vertebral, da cabeça, da bacia e omoplatas.*

*À medida que a conscientização dos diferentes segmentos corporais se firma, a disponibilidade global do todo em via de estruturação torna-se melhor. Será possível então localizar melhor os movimentos, e desta forma poder-se-á buscar: – uma maior independência do braço em relação ao eixo corporal, preventiva de deformações escolares devidas na maioria das vezes a contrações musculares parasitas que, durante a escrita, constituem verdadeiras sincinesias; – a independência dos membros inferiores em relação à bacia, que na atitude ereta deverá estar solidária do tronco e não das coxas.*

*Para obter os efeitos de dissociação acima descritos, é indispensável levar a criança à descontração voluntária, que poderá ser trabalhada quer em atitudes de pé, ou, melhor ainda, em atitude deitada no chão. Esta última posição é, além disso, favorável ao trabalho respiratório e de relaxamento global que poderá ser iniciado a partir de 8/9 anos.*

*Este trabalho de conscientização do "corpo próprio" será coroado pela educação da atitude.*

Observamos que, por meio da atividade psicocinética inserida na dança, o aluno da escola de arte, principalmente o de pouca idade, poderá no futuro decidir-se por técnicas acadêmicas dentro das modalidades da dança ou do teatro, estando consciente de seu corpo, suas habilidades e possibilidades corporais para lançar-se ainda mais ao mundo da criatividade, da percepção e do domínio técnico.

Para observar a percepção corporal das crianças, aplicamos o método psicomotor constituído de elementos da psicocinética.

### **3.3 Teste do Desenho da Figura Humana**

O teste do Desenho da Figura Humana foi criado por Florence Goodenough, em 1926, que visava medir a inteligência geral pela análise da representação da figura humana, ao solicitar à criança que desenhasse um homem (Melo, 1997). Segundo Vam Kolk (*apud* Melo, 1997), tanto no original como na revisão, esse teste de representação da figura humana colocou ênfase na observação da criança e no desenvolvimento do pensamento conceitual, e não na habilidade artística.

Fonseca (1980 *apud* Melo, 1997, p. 25) afirma ser esse teste o meio pelo qual a criança "objetiva a representação do corpo (formal e simbólico)". Esclarece que os rabiscos dos desenhos produzidos pela criança dizem respeito ao corpo vivido ou ao seu nível de integração. Em seu trabalho de educação e reeducação psicomotora, aferiu a evolução das crianças no que diz respeito ao nível de noção e reconhecimento do corpo por meio desse teste, aplicado antes do início e no final do período de atendimento, obtendo, no confronto do pré com o pós-teste, significantes melhoras.

## 4 Metodologia

A avaliação diagnóstica foi desenvolvida num contexto de oficina com 9 crianças do Curso Experimental de Formação para Bailarinos da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA). As aulas foram ministradas no horário das 14h30 às 15h30, duas vezes por semana, de abril a junho de 2003.

Optamos pela pesquisa-ação, pois éramos as professoras da classe de preparatório do curso e focamos em diagnosticar as condições de entrada e desenvolvimento da percepção corporal de alunos iniciantes.

Estabeleceu-se a hipótese de que o processo de avaliação diagnóstica, para ser eficaz, precisaria abranger, além dos aspectos técnicos, os elementos que os marcavam, como as limitações da educação escolar e do pensamento que rege a vida cotidiana da criança em relação ao entendimento do corpo e à percepção corporal.

Traçamos os seguintes objetivos:

- 1) descrever e refletir sobre uma experiência de avaliação diagnóstica da percepção corporal no ensino-aprendizagem da dança, de modo a apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal e as possibilidades e habilidades motoras;
- 2) relacionar o desenvolvimento da percepção corporal diagnosticada com o pensamento que rege a vida da criança (refletido em seu cotidiano e em sua história de vida), bem como as limitações de uma educação escolar;
- 3) discutir a importância da avaliação diagnóstica para o planejamento do trabalho pedagógico, voltado à percepção corporal, baseada nos resultados da aplicação da proposta, à luz de referencial teórico pertinente.

Utilizou-se o método etnográfico para observação sistemática das situações reais de campo. Algumas sessões de aula foram filmadas e as situações vivenciadas foram anotadas no diário de classe da pesquisa e registradas em fotografias.

O teste do Desenho da Figura Humana foi aplicado às alunas e questionários, aos pais ou responsáveis.

As atividades para observação do desempenho das alunas foram escolhidas tendo em vista as funções que compõem a estrutura do esquema corporal, segundo Le Boulch (1982, 1983).

## 5 Resultados da avaliação diagnóstica

Destacamos, na realização das atividades, a percepção corporal diagnosticada com base nos elementos da psicocinética e no teste do Desenho da Figura Humana.

## 5.1 *As marcas da escola básica*

As alunas que frequentavam a oficina de dança no nível preparatório I da ETDUFPA estavam matriculadas em escolas particulares. A maioria delas ingressou na escola com a idade de 4 anos.

Quase todos os pais responderam que preferiam trabalhar em casa com suas filhas as atividades escolares e especificaram algumas delas: matemática, português, trabalhos manuais e ciências. Informaram que essas crianças permaneciam somente um turno na escola, deixando outros momentos do dia para frequentarem aulas de música, dança ou teatro, por acharem importante para acréscimo do conhecimento cultural de suas filhas.

As crianças brincavam depois de terem efetuado suas tarefas escolares, sem um horário específico. Se, às vezes, insistiam em brincar sem tê-las cumprido, dialogavam com elas, fazendo-as entender a necessidade de primeiro concluir as tarefas. As mães viam os deveres de casa como hierarquicamente mais importantes do que as atividades lúdicas na vida da criança. Elas informaram que as crianças eram cuidadosas com os seus materiais escolares, tanto que faziam uso deles durante todo o ano letivo, não havendo necessidade de reposição. Nas oficinas, observamos que utilizavam adequadamente esse material, o que demonstrava que traziam os hábitos da escola básica para dentro da sala de aula de dança e do convívio familiar.

Quanto ao relacionamento dessas crianças no estabelecimento de ensino que frequentavam, no que diz respeito a professores e colegas de sala de aula, os pais declararam que nunca tiveram nenhuma reclamação por parte das escolas e dos professores em relação a comportamentos, não constando na história de vida escolar dessas alunas problemas de relacionamento e de disciplina.

A maioria das alunas disse que em suas escolas só brincavam na hora do recreio, não sendo permitido conversar em sala de aula com os outros colegas fora dos momentos indicados pelo professor, muito menos levantar de suas carteiras. No recreio, brincavam e comunicavam-se com os colegas. Todavia, as meninas de 9 anos disseram que, em vez de brincar, preferiam fazer um lanche, tomar refrigerante e conversar sobre variados assuntos com seus colegas. Já as meninas de 7 a 8 anos responderam que gostavam muito de brincar, aproveitavam o recreio para a brincadeira da pira-cola e passavam esse momento correndo. Outras, de 8 anos de idade, comentaram que não gostavam desse jogo, porque não queriam sujar suas roupas, ficar suadas e despenteadas, mesmo porque suas mães lhes pediam que conservassem seus uniformes limpos pelo menos por dois dias, para daí então poder trocá-los; por isso, preferiam brincar com suas bonecas ou álbuns de figurinhas ou jogar pingue-pongue.

Muitas vezes, nas aulas de dança, algumas alunas deixaram de deitar-se no chão para participar de exercícios por não quererem desmanchar o penteado, rasgar suas meias ou ficar sujas e suadas, comportamentos posteriormente superados.

## 5.2 Atividades da avaliação diagnóstica

### 5.2.1 Coordenação óculo-manual

A atividade utilizada para se observar a coordenação óculo-manual foi passar a baqueta. Solicitamos que inicialmente as alunas se colocassem em círculo e passassem uma a uma a baqueta, começando pelo lado direito, retornando pelo lado esquerdo, até chegar ao ponto de partida. Em seguida, pedimos que, em vez de passar a baqueta somente de mão em mão, as alunas jogassem-na umas para outras, colocando como regra não poder deixar cair no chão “tal pauzinho”. Riam muito e, por isso, algumas perdiam o momento de agarrar o lance da colega, levando ao chão a baqueta, o que revelava desconcentração.

Outro aspecto relativo à coordenação óculo-manual diz respeito ao foco. Quando o objeto estava na frente das alunas, menor número de vezes era derrubado no chão; mas quando variava o foco em relação ao objeto utilizado, a maioria das alunas mostraram dificuldades em mover seus corpos num outro sentido do espaço. Algumas até perdiam o equilíbrio. Em sessões posteriores, utilizamos essa mesma atividade, só que em deslocamentos. Ao sinal das palmas, as alunas deveriam estar atentas para focalizar com quem bateriam a sua baqueta e continuar caminhando.

Nesses exercícios, em que uma dinâmica mais lenta alternava com uma mais rápida, localizavam-se os maiores obstáculos, pois as alunas eram obrigadas a reagir prontamente. Elas tornavam-se lentas e pouco criativas em associações surgidas ou criadas propositadamente. Também observamos que essas alunas inicialmente protestavam na troca de pares, mas insistíamos para que tivessem o prazer de jogar com outros parceiros.

### 5.2.2 Dinâmica geral

Como uma das atividades para a diagnose desse aspecto, valemo-nos da marcha. Para a observação da dinâmica das alunas, colocamos mais um item nesse exercício. Solicitamos que ficassem atentas, pois, ao sinal de palmas, deveriam cair no chão e, com novo sinal, deveriam ficar de pé, dentro de um tempo pausado mais lento ou mais rápido.

Também fizeram parte dessa atividade saltos, saltitos, marchas lentas e aceleradas. Inicialmente, esses exercícios causavam bastante euforia entre elas e o ir para baixo e para cima fazia com que falassem, gritassem e se desequilibrassem. Em outras sessões, começaram a ter mais cuidado com o movimento de seu próprio corpo, surgindo uma concentração que evitava os choques entre elas. Especialmente, percebemos que, nos saltos, as alunas demonstraram certa dificuldade no que diz respeito à coordenação.

### 5.2.3 Interiorização

A função de interiorização foi avaliada por meio dos primeiros desenhos elaborados pelas alunas. Nessa ocasião, percebemos que a maioria desenhou a

figura humana incompleta, por exemplo, só com a parte superior do corpo, sem detalhes articulares, no caso, braços, antebraços, dedos, mãos e pés, ou até mesmo sem boca.

Apropriamo-nos do desenho da figura humana para aferir o grau da percepção corporal adquirida em termos do esquema corporal já interiorizado dessas alunas, acreditando que elas revelariam o que já tinham de conhecimento do seu corpo, e qual seria o seu envolvimento com o mundo que as cercava. Nos testes, notamos a necessidade de introduzir exercícios que possibilitassem o despertar para os segmentos corporais, membros superiores e inferiores, e, principalmente, a percepção de sua interdependência. Era necessário, também, recorrer a uma atividade que oportunizasse às alunas mostrar quais comunicações elas tinham com o seu mundo, e que contribuísse para uma atitude de interesse pelo assunto da aula. Ao mesmo tempo, a atividade deveria permitir às alunas espontaneidade, liberdade de comunicação e plenitude dentro da experiência oferecida.

#### 5.2.4 Ritmo

Em uma dessas atividades foi utilizado o jogo “Escravos de Jó”. Solicitamos que as alunas se sentassem no chão em círculo e usassem seus sapatos para jogarem e havia uma regra: quem que não conseguisse passar o sapato na pulsação saía desse círculo e esperava fora dele cantando a cantiga “Escravos de Jó”.

Em seguida, sugerimos que as alunas que conseguissem ficar até o fim do jogo no círculo continuassem a brincadeira e as meninas que fossem se acumulando do lado de fora se colocassem em pares em pé e tentassem fazer o mesmo movimento.

As alunas se esforçavam ao máximo umas com as outras para o acerto do ritmo e demonstravam imenso prazer na brincadeira. Por toda essa satisfação exposta na aula, solicitamos a presença de um professor de música da UFPA, para observar melhor o grau da percepção rítmica das alunas na sessão de aula seguinte.

Com o apoio do professor de música, pudemos notar que, até pela presença dele, as alunas demonstraram curiosidade pela execução dos ritmos.

#### 5.2.5 Orientação espaço-temporal

Na primeira parte da sessão, desenvolvemos um trabalho em dispersão sem material, dizendo às crianças que deveriam caminhar “por onde quisessem” ou “onde não houvesse ninguém”, isto é, em dispersão pelo terreno. O objetivo era que as crianças ocupassem a totalidade do espaço, mas obtivemos um caminhar dentro de um espaço aglomerado, confuso e quase sem deslocamento.

Na segunda parte da sessão, acrescentamos a corrida ao exercício de dispersão no espaço e percebermos que o grau de dificuldade foi maior do que o do momento do deslocamento. A corrida fez com que ficassem rapidamente cansadas; isso aconteceu devido à solicitação fisiológica ter ficado mais intensa no exercício. Percebemos a dificuldade de uma organização espacial entre elas nessa forma acelerada, provavelmente provocada pela sua dinâmica.

Numa terceira parte da sessão, já como maneira de voltar à calma, pois estávamos finalizando, acrescentamos que a um sinal (palmas) deviam se agrupar duas a duas, dando as mãos sem parar de andar, e que depois de mais um sinal deveriam se isolar, mas terminavam chocando-se umas com as outras, o que fazia com que falassem muito e perdessem a atenção sobre a troca do próximo par.

#### 5.2.6 Lateralidade

Inicialmente, observamos que as alunas utilizavam a mão direita como dominância de sua lateralidade. Para melhor apreender a realidade vivida por elas, aplicamos a “marcha” como teste quanto a essa função. Pedimos às alunas que começassem a andar no espaço e, em seguida, caminhassem deixando-se levar pelo ombro direito. Tivemos a mesma iniciativa com o lado esquerdo e, logo após, solicitamos que andassem também para frente e para trás. Nesse exercício, elas mostraram bastante dificuldade em controlar seus movimentos, principalmente para o lado esquerdo.

Para solucionar esse problema, na sessão seguinte, sugerimos que as alunas começassem os exercícios deitadas no chão. Pedimos que fossem movendo cada parte do corpo, começando pela posição deitada até ficarem de pé para marcharem. As dificuldades nesse exercício se deram principalmente quando aceleramos o ritmo da marcha e quando, nesse ritmo, modificamos as direções no espaço, solicitando que andassem para frente, para trás, para o lado direito e para o esquerdo.

Novamente, houve problemas de movimentação, pois, quando sugeríamos que se movimentassem para a esquerda, algumas moviam-se para o lado direito. Para finalizar a sessão, solicitamos que as alunas começassem a diminuir o ritmo da marcha até que se colocassem no ritmo normal de suas respirações. Após esse procedimento, pedimos que se sentassem em um círculo, para discutir suas dificuldades.

As alunas acharam o exercício muito complicado, principalmente ao realizá-lo com o lado esquerdo do seu corpo e essa atitude fazia com que confundissem se estavam movendo o braço, a mão, o pé ou a perna; assim, moviam tudo de uma vez. Também comentaram que era mais difícil andar para trás do que para frente, pois para trás não conseguiam ver a colega que estava vindo em sua direção, razão pela qual se chocavam umas com as outras.

A interferência com a voz de comando – “cuidado, não pode se chocar com a colega” – gerava nas alunas receio desses choques, e elas andavam sempre olhando para trás e, por isso, se colocavam com uma dinâmica mais lenta. Repetimos esses exercícios em outras sessões de aulas; porém, colocando objetos no espaço, como cadeira, banco, sapatos, vassouras, fazendo com que percebessem esses obstáculos. Tal solicitação exigia delas novas praxias e fazia com que começassem a utilizar com desenvoltura seu corpo de um lado e de outro, para frente e para trás, aguçando suas percepções para essas possibilidades.

## 5.2.7 Conhecimento do corpo: segmentos corporais, eixo corporal

Recorremos a atividades de livre expressão, como a dança e passeios a parques da cidade. Entretanto, consideramos mais importante o jogo, como o da “estátua”, da “marionete” e do “Escravos de Jó”. Pedimos às alunas que caminhassem pela sala e, ao comando de palmas, parassem em uma forma gestual expressiva qualquer, o que nos deu a oportunidade de perceber inicialmente que elas se colocavam em poses quase sempre no nível alto do espaço, obrigando-nos a guiar para um despertar do nível médio e do baixo em outras sessões em que repetimos essa atividade.

As alunas tiveram dificuldades em se manter na posição de estátua, por isso, sugerimos que percebessem seus corpos parados nesse exato momento. Algumas perceberam o gestual de seu corpo, achando engraçadas suas estátuas, pois uma das mãos ficava meio “quebrada”, a boca aberta etc. Nessa atividade, as alunas mostravam-se espontâneas, embora algumas apresentassem poses do balé clássico, demonstrando pouco conhecimento de seus segmentos e também da técnica da dança clássica.

Quando a criança toma percepção de seus membros inferiores e superiores, consegue explorar possibilidades biomecânicas novas, daí a grande importância dos exercícios de Bartenieff<sup>2</sup> utilizados, que provocaram percepção total de como o corpo se conecta dentro e fora, resultando, conseqüentemente, num melhor entendimento do corpo no espaço, o que estimulou o imaginar e o sentir e alterou a forma de a criança se expressar. Foram realizados os seguintes exercícios: a respiração com sonorização, a vibração homóloga com som e a irradiação central, que fazem parte dos exercícios preparatórios.

A atividade mediante a qual realizamos esses exercícios foi “Vamos brincar de respirar”, que consistiu em sugerir às alunas uma brincadeira de respirar por meio das vogais “A”, “E”, “I”, “O”, “U”, sendo que deveriam localizar cada vogal em uma parte do seu corpo: cabeça, pescoço, tórax, parte central ou mais precisamente o torso e parte genital. Explicamos que não deveriam gritar quando pronunciassem as vogais, mas sim senti-las em seu corpo como uma respiração.

Pela dificuldade observada no ato da respiração, até por ser essa forma de respirar desconhecida por elas, sugerimos que trabalhassem em dupla e comesçassem por perceber umas nas outras se sentiam vibrar a parte do corpo localizada pela vogal. Distribuímos as vogais no seguinte sentido: vogal “I”, sonorizando a cabeça (olhos, ouvidos, face, boca, nariz); vogal “E”, sonorizando o pescoço (faringe, laringe, tireoide, pregas vocais); vogal “A”, sonorizando o tórax (caixa torácica, pulmões, coração, intercostais, coluna torácica); vogal “O”, sonorizando o centro do torso (diafragma, estômago, pâncreas, baço e fígado); vogal “U”, sonorizando o abdômen (aparelho urinário e reprodutor, intestinos, músculos profundos do quadril). Em seguida, sugerimos que utilizassem essas vogais em uma canção, transformando esse som numa corrente de vibração.

<sup>2</sup> O método de Irmegard Bartenieff está apoiado em dez princípios básicos que abordam desde a respiração e a postura até a expressividade e a relação com o espaço (Fernandes, 2002, p. 19-40).

O resultado obtido não foi o entendimento das alunas do que fosse essa respiração, mas pudemos detectar o conhecimento delas sobre as partes de seus corpos, ou seja, sua anatomia, o hábito de tocar e a concentração acerca do que estavam sentido, vendo e fazendo.

Com essa atividade, percebemos que as alunas se aproximavam mais umas das outras e diminuíam a ansiedade, que resultava da falta do conhecimento de si mesmas e da pouca convivência entre elas.

Houve meninas que se recusaram a participar da atividade. Oferecemos, como visualização do que se estava desenvolvendo e ao mesmo tempo testando, um mapa do sistema locomotor-esqueleto para melhor compreensão das partes do corpo que estávamos tratando no exercício da respiração com as vogais. O resultado obtido com esse mapa foi gratificante. Pelo reconhecimento visual das partes do corpo, por onde passava a vogal com a respiração sonorizando essas partes, foi possível que pensassem internamente sobre elas e as sentissem pelo tato. Isso permitiu maior intimidade com o seu próprio corpo e respeito pelo corpo da colega, bem como uma maior aproximação entre elas e imediatamente o surgimento de um diálogo.

Em relação ao eixo corporal, as meninas de 8 e 9 anos mostraram um bom entendimento de eixo e as de 7 anos, bastante descontrole desse conhecimento.

Nos exercícios seguintes, elas foram solicitadas a deitar no chão e colocar seus corpos na forma do "X". Em seguida, pedíamos que se colocassem na forma do "C" e, logo após, que imaginassem seus corpos como uma "bola" ou um "tatu-bola". Porém, no retorno às aulas, observamos que as alunas não entendiam muito bem como colocar os seus corpos na forma do "X" e sempre nos mostravam o "T" em vez de "X". Resolvemos, então, que cada menina ajudasse a outra a se colocar nessas formas e, mais uma vez, conseguimos uma melhora de comunicação entre elas e um maior entusiasmo para o "conhecer" de seus corpos.

#### 5.2.8 Socialização

Solicitamos às alunas que se dividissem em 3 grupos por idade e cada um escolhesse uma história. Na aula seguinte, cada grupo teria um nome: as meninas de 7 anos escolheram "As margaridas", as de 8 anos, "As meninas fortes" e as de 9 anos, "Girl power". De forma teatral, uma ou duas meninas narravam e as outras praticamente obedeciam. As meninas de 9 anos apresentaram a melhor tarefa e foram as mais harmoniosas entre si contando a história do Chapeuzinho Vermelho de maneira bastante dramática. As de 8 anos narraram a história do "louco do hospício", da qual uma aluna não quis participar. As de 7 anos não conseguiram apresentar a atividade.

Na aula seguinte, sugerimos o jogo "Pega, gavião!". A turma escolhe uma menina para ser o gavião, e ela deve esperar fora da sala de aula, enquanto as demais combinam qual parte do corpo cada uma oferecerá ao gavião, permanecendo com a mão que está livre posta na cintura da colega da frente. Quando o gavião entra em cena, as alunas perguntam qual parte ele quer. A escolhida deveria ser protegida

pelas demais, que não podem largar a cintura da colega. Porém, o gavião facilmente conseguia pegar sua presa em virtude da dispersão das meninas no espaço. O jogo foi repetido em várias sessões de aula, o que possibilitou que as alunas inventassem novas estratégias para impedir que o gavião alcançasse sua presa.

A seguir, propusemos que as alunas fizessem uma flor utilizando jornais, lápis de cor, canetas nas cores preta e vermelha e tesouras de cortar papel. Solicitamos que se sentassem no chão e que cada uma procurasse o lugar preferido. Nessa atividade, os resultados foram significativos, pois as alunas mantiveram certa integração, os objetos de trabalho foram perfeitamente utilizados por elas e uma emprestava para outra o que estava usando, sem brigas ou atritos, bastante comuns em aulas passadas.

#### 5.2.9 Cooperação e afetividade

Inicialmente, era difícil acalmar as alunas. Elas não se conheciam e não nos conheciam. Dessa falta de integração entre elas surgiam desavenças e, buscando solucioná-las, organizamos um passeio a parques da cidade. Entretanto, por não termos como transportar as crianças, resolvemos usar o quintal da escola, bastante arborizado e com jardim florido. Assim, demos início aos desenhos e às brincadeiras mais livres em contato com a natureza. As alunas começaram a observar as árvores, as folhas que caíam, os pássaros de diversas espécies que ali chegavam com coloridos e cantares diferentes, muitas vezes imitados pelas alunas em exercícios, já em sala de aula.

A experiência de aulas em outras dependências da escola influenciou os desenhos que as alunas executaram. Aqueles feitos ao ar livre tinham a presença da natureza em seus temas, como florestas, árvore, sol, pássaros; os realizados em sala de aula constavam de barra, bailarinas, menina olhando pela janela.

Para realizar essas atividades, as alunas emprestavam lápis, pincéis, tintas e borrachas umas para as outras, e isso contribuiu para diminuir a ansiedade delas, aumentar a solidariedade e, conseqüentemente, eliminar a agressividade.

Também houve exercícios que permitiam a aproximação das professoras. Um deles consistiu em sugerir a uma aluna que fosse ao centro e, com gestos, expressasse o que estava sentindo naquele momento. Inicialmente, colocamo-nos no lugar dessa aluna, objetivando com esse ato que as demais perdessem a inibição. Ao mostrarem o que estavam sentindo, repetiam o que a colega fazia, auxiliando muito nesse observar do outro.

Com o jogo de “historinhas sem palavras”, laços afetivos foram evidenciados. O exercício consistiu em formar uma figura no centro da sala em que uma aluna compunha uma forma; as demais iam se colocando junto dela e uma imagem surgia com os corpos encaixados uns nos outros, tornando-os conectados e expressivos. Esse tocar e esse se aproximar foram criando certa intimidade entre aquelas crianças que não se conheciam e que muito menos nos conheciam. A ansiedade diminuiu ao perceberem que cada pessoa tinha sua vez e que era preciso observar os acréscimos na figura para saber em que lugar iriam se colocar e que história poderiam ainda contar. Inicialmente, algumas alunas ficaram de fora, porque não queriam sujar suas

roupas ou desarrumar seus cabelos, e também se inibiam de ficar numa posição embaixo da perna ou com o seu corpo muito próximo ao da companheira.

Com a leitura de um texto literário sobre Isadora Duncan, tivemos a oportunidade de verificar que as alunas já se dividiam para fazer essa leitura sem que fosse sugerido por nós em qual grupo ficar para discutirem sobre o tema.

Laços afetivos foram surgindo e instalando-se nas relações. As alunas disseram que gostavam muito de estar em aula com as colegas e constantemente pediam para ficar mais tempo nas aulas. Ali tiveram oportunidade de se sentir menos sozinhas e de conhecer coisas que em suas escolas jamais tinham conhecido, como a história de Isadora Duncan.

### **Considerações finais**

A avaliação diagnóstica foi importante para identificar o que as alunas já conheciam de seu próprio corpo, visto que não seria possível selecionar conteúdos, carga horária e metodologia sem essa informação.

As atividades lúdicas descritas foram relevantes porque as crianças puderam vivenciar plenamente suas criações e, como professoras, tivemos a oportunidade de apresentar outra forma de aprender a dançar – criando, sentindo prazer, se movimentando, descobrindo, jogando, brincando consigo mesmas, com os outros, com o meio físico. As crianças ampliaram a habilidade de comunicação não só por meio da fala, do rosto e das mãos, mas também das pernas, das costas, das nádegas, ou seja, de se fazer entender por todas as partes do corpo.

163

### **Referências bibliográficas**

---

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 1995.

FERNANDES, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Trad. Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOUCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Trad. Jeni Wolff. Porto: Arte Médicas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez 1994.

LUCKESI, C. C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MELO, J. P. *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*. São Paulo: Unicamp, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 58-59. Disponível em: <<https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>>.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

READ, H. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.

---

Mariana Marques Kellermann, doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é docente efetiva dos cursos de licenciatura em Dança e técnico em Dança no Instituto de Ciências das Artes (ICA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordena o Projeto de Pesquisa Educação Lúdica, ligado ao CNPq. [lila2007@uol.com.br](mailto:lila2007@uol.com.br)

164

Simeia Santos Andrade, doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), é professora do Instituto de Ciências da Arte (ICA) na Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordena os projetos de extensão "Metodologia do ensino: o lúdico na prática dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental" e "Brinquedo cantado da Amazônia". Integra o Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (Nupes) da PUC Minas e colabora com o Projeto de Pesquisa Educação Lúdica, ambos ligados ao CNPq. [simeiaandrade@uol.com.br](mailto:simeiaandrade@uol.com.br)

Recebido em 30 de outubro de 2017

Aprovado em 25 de abril de 2018

# Cultura lúdica na era digital: alguns efeitos no comportamento infantojuvenil

Tânia Ramos Fortuna

165

---

## Resumo

O fato de que atualmente a maioria dos indivíduos entra em contato com o mundo pela tela do computador ou da televisão determina formas de cognição diversas daquelas que por várias décadas influenciaram nosso modo de pensar, o que incide, obviamente, sobre o comportamento infantojuvenil. Uma breve revisão de algumas abordagens teóricas que identificam nas novas mídias prejuízos e riscos ao desenvolvimento infantojuvenil é apresentada, e, em seguida, analisa-se o que alguns pesquisadores contemporâneos dizem acerca dos benefícios e das vantagens da era digital para o comportamento humano, especialmente o das crianças. Muitas das preocupações que cercam a discussão sobre o comportamento lúdico na contemporaneidade não são novas, não obstante a recente presença da tecnologia digital na sociedade. Conclui com uma reflexão sobre o papel do adulto diante das crianças e dos jovens em relação à cultura lúdica na era digital.

Palavras-chave: cultura lúdica; brincar; era digital; mídias eletrônicas; comportamento infantojuvenil.

---

## **Abstract**

### ***Playing culture in the digital era: some impacts on youth behavior***

*The fact that recently most individuals connect with the world through the screen of a computer or television establishes different types of cognition from those that over many decades influenced our thinking pattern, which obviously affects youth behavior. It is presented a brief review of some theoretical approaches that understand the novel media as a source of risks and liabilities to youth development, and, subsequently, there is an analysis on the findings of some contemporary researchers on the benefits and advantages of the digital era for human behavior, especially that of children. Many of the concerns about the discussion on contemporary playing behavior are not new, notwithstanding the recent emergence of digital technology in society. It concludes with some thoughts on the role played by the adult vis-à-vis the youth with regard to the playing culture in the digital era.*

*Keywords: playing culture; play; digital era; electronic media; youth behavior.*

---

## **Resumen**

### ***Cultura lúdica en la era digital: algunos efectos en el comportamiento infantojuvenil***

*El hecho de que actualmente la mayoría de los individuos entra en contacto con el mundo por la pantalla de la computadora o de la televisión determina formas de cognición diversas de aquellas que por varias décadas influenciaron nuestro modo de pensar, lo que incide, obviamente, sobre el comportamiento infantojuvenil. Una breve revisión de algunos enfoques teóricos que identifican en los nuevos medios perjuicios y riesgos al desarrollo infantojuvenil es presentada y, a continuación, se analiza lo que algunos investigadores contemporáneos dicen acerca de los beneficios y de las ventajas de la era digital para el comportamiento humano, especialmente el de los niños. Muchas de las preocupaciones que rodean la discusión sobre el comportamiento lúdico en la contemporaneidad no son nuevas, a pesar de la reciente presencia de la tecnología digital en la sociedad. Concluye con una reflexión sobre el papel del adulto ante los niños y los jóvenes en relación a la cultura lúdica en la era digital.*

*Palabras clave: cultura lúdica; jugar; era digital; medios electrónicos; comportamiento infantojuvenil.*

---

## Introdução

Certamente o fato de que, atualmente, a maioria dos indivíduos toma contato com o mundo pelas telas do computador ou da televisão determina formas de cognição diversas daquelas que, por várias décadas, influenciaram nosso modo de pensar. Estudos demonstram que até mesmo a maneira de ler mudou (veja-se, por exemplo, Carr, 2010), assim como se transformou o modo de interação com os outros. Aí estão o hipertexto e a navegação na internet para demonstrar que as formas de leitura e sua relação com a escrita abrem lugar, hoje, a uma posição mais dinâmica por parte do leitor, que se torna, no mais das vezes, simultaneamente, um escritor. Enquanto isso, os contatos reais prolongados com as pessoas experimentam uma acentuada mudança, tanto em relação ao tempo neles investido quanto, principalmente, ao seu conteúdo: nas grandes cidades até se pode encontrar mais pessoas em um dia do que em uma vida inteira há três décadas, por exemplo, mas tais encontros são, majoritariamente, superficiais e rápidos.

Essa situação, tão característica da contemporaneidade e particularmente beneficiada pela globalização, com a difusão em massa das novas tecnologias e seus conteúdos, incide, é claro, sobre o comportamento, levando aos questionamentos:

- Quais seus efeitos na cultura lúdica e na constituição do aparelho psíquico de crianças e jovens?
- Será que a capacidade de imaginar está sendo afetada? De que modo?
- E quanto à atividade psíquica, qual a influência das novas mídias no funcionamento mental, especialmente dos indivíduos jovens que se encontram nas etapas iniciais de desenvolvimento?
- Qual o impacto dessas mídias na cultura lúdica, isto é, nos modos de brincar, no valor atribuído à brincadeira e à diversão e no próprio repertório de jogos e brincadeiras das crianças de hoje?
- Estarão algumas brincadeiras e a própria capacidade de brincar correndo risco de extinção?

O objetivo do presente texto é propor possíveis respostas a essas questões.

### **Algumas críticas às novas tecnologias quanto ao impacto no comportamento infantojuvenil**

São numerosos e alarmantes os efeitos da interação com as novas tecnologias sobre o comportamento infantojuvenil, identificados por pesquisadores na área, e deles é possível deduzir um impacto marcante na cultura lúdica.

Muitos psiquiatras e psicólogos (Levisky, 1998; Colonnese, 1998) denunciam o prejuízo causado pelos meios eletrônicos à capacidade de escolha do indivíduo, em virtude do controle do espaço interno exercido pelos estímulos externos, que direcionariam as atividades psíquicas conscientes e inconscientes. A capacidade de

criar, pensar e analisar criticamente estaria sendo afetada, tanto quanto aqueles desejos que o processo civilizatório se esforçou em reprimir e que sofreriam uma espécie de dessublimação.

Assim, do ponto de vista psíquico, alguns dos produtos desses meios eletrônicos – como determinados programas televisivos e jogos –, graças à produção de um estado de tensão constante, não deixariam tempo para a elaboração interior de seu conteúdo.

Além do mais, propiciariam o estabelecimento de um estado mental regressivo, no qual as emoções recalçadas poderiam encontrar vias de vazão, favorecendo o processo primário, em que predominam mecanismos de identificação projetiva; as mensagens seriam, desse modo, mais facilmente induzidas, com as fantasias dirigidas. Note-se que os estados primitivos da mente são especialmente propícios à passagem ao ato, aumentando as chances de comportamento violento. Acredita-se, assim, que esses produtos seriam indutores de violência, uma vez que aumentariam a probabilidade de as crianças se envolverem em atos manifestos de agressão (Singer; Singer, 2007; Strasburger, 1999).

Considerando especialmente o brincar, soma-se a esses possíveis efeitos dos meios eletrônicos o fato de que eles imporiam seu próprio ritmo lúdico, sem levar em conta a capacidade incipiente de crianças e jovens exercerem autocontrole sobre suas atividades lúdicas. Seu alto poder de imersão facilitaria a emergência do comportamento compulsivo, criando, desse modo, condições favoráveis à instalação da adicção. Reféns da busca constante de satisfação instalada pelo *flow* (estado de experiência máxima) e sem experimentar as consequências concretas dos próprios atos no ambiente lúdico virtual, as crianças teriam diminuída a sua capacidade de tolerância à frustração.

Ademais, vários profissionais das áreas de educação e saúde infantojuvenil (Weiss, 2001; Cosenza, 2011) observam que o acesso fácil e sem controle a tais meios levaria à diminuição das horas de sono e de obrigações domésticas e escolares.

Aliás, na disputa pelo tempo e pelo interesse das crianças e dos jovens, a escola estaria em grande desvantagem em relação ao poder das multinacionais do ócio e do comércio digital. Vivendo em ambientes com eletrônicos superestimulantes, os jovens sentir-se-iam entediados na escola, na maior parte das vezes ainda distante do mundo digital, ou, quando muito, com experiências extemporâneas de aprendizagem nesse âmbito (Sancho, 2013).

Não bastassem essas críticas, alguns estudos consideram que os produtos eletrônicos, em especial aqueles beneficiados pelos recursos cada vez mais amplos da tecnologia digital, ao exacerbarem a fantasia e criarem uma confusão propositada entre o que é real e o que é imaginário, dificultariam a distinção entre realidade e faz de conta, podendo levar, até mesmo, à negação da realidade (Singer; Singer, 2007). Outros estudos, inversamente, identificam um “déficit de magia” em muitos desses produtos, cujo hiper-realismo e ausência de oportunidade para a invenção e a criação prejudicariam o desenvolvimento de brincadeiras mais complexas e criativas. Seja como for, todas essas condições determinariam uma assimilação fácil, sem barreiras, nem crítica, a quaisquer conteúdos e mensagens veiculados. A brincadeira, assim colonizada, ficaria completamente à mercê de interesses espúrios.

Outra questão apontada pelos estudiosos do comportamento humano que criticam as novas mídias (Levisky, 1998; Colonnese, 1998), com implicações para os jogos eletrônicos, quer estejam em consoles (os *videogames*), máquinas dedicadas, aparelhos de telefonia celular (dos mais simples até os *smartphones*) e aparelhos portáteis como o Gameboy, quer estejam em computadores PC e portáteis, como os *tablets* e os PDAs (*Personal Digital Assistant* ou *palmtop*), é que as relações de objeto estabelecidas com essas mídias são, predominantemente, do tipo parcial, isto é, prescindem de uma visão integradora daquilo com o que se relacionam. Nessa relação, o objeto não só é tomado isoladamente, como ele mesmo é fragmentado, a fim de cumprir uma função específica, perdendo seu valor de conjunto. Tais relações contribuiriam para dar lugar, posteriormente, a relações inter-humanas dessubjetificantes e, por isso, violentas, nas quais o outro não é concebido como um sujeito inteiro, com vontade própria, qualidades e defeitos, e, sim, “usado” em função daquilo que ele pode satisfazer. Também por isso, acredita-se que a cultura lúdica digital potencializaria a solidão, o isolamento e a abdicação de contatos sociais reais.

Entretanto, não é necessário recorrer a estudos científicos e à opinião dos especialistas para perceber que as condições propícias para contatos sociais reais são cada vez mais raras entre as crianças de hoje, sobretudo nas grandes cidades. Oriundas de famílias com menor número de filhos, distantes dos demais familiares (primos, avós, tios) devido à lógica da vida urbana e das novas configurações familiares, essas crianças têm escassas oportunidades para brincar umas com as outras: a rua, com suas calçadas, parques e praças, é vista como ameaçadora e ir à casa de outra criança é difícil, implicando deslocamentos por vezes onerosos e tempo disponível de adultos que possam levá-la e de outros que se responsabilizem por ela enquanto estiver lá.

Em contrapartida, no tempo que passam na maioria das escolas, o único momento da rotina escolar permitido à brincadeira é o recreio, cujos 15 ou 20 minutos são, também, destinados a merendar, tomar água e ir ao banheiro. Como se pode perceber, a infância contemporânea é, cada vez mais, vivida *indoor*.

Há quem identifique, inclusive, um “déficit de natureza” na infância atual, dado que as crianças estariam crescentemente sedentárias, sem contato com o ambiente natural e sem oportunidades para praticar atividades ao ar livre.

À criança resta, então, a alternativa de brincar sozinha, dentro de casa. Enquanto algumas crianças brincam na companhia da televisão – pois, como disse uma menina de 7 anos de idade em uma pesquisa sobre o brincar das crianças brasileiras, “é chato brincar sozinha, e com a tevê ligada, ela fica falando” (Carneiro; Dodge, 2007, p. 155) –, outras jogam jogos eletrônicos.

Diante desse panorama sombrio, as indagações se revigoram: afinal, como as diferentes formas de brincar e os brinquedos criados ao longo da História são experimentados pela infância atual? De que maneira essa cultura lúdica, com seu vasto repertório de jogos, brincadeiras e brinquedos, amealhado por séculos, por diversos povos, em diferentes lugares e em condições tão diversas (e, frequentemente, adversas), e que integra o patrimônio cultural da humanidade, será conhecida no futuro?

Observe-se que a criação, a recriação e a transmissão da cultura lúdica ocorrem por meio de trocas intra e intergeracionais: tanto a invenção quanto a difusão de práticas lúdicas requerem tempo, espaço e parceiros com quem aprender e ensinar a brincar. Fórmulas de escolha, jogos de mãos, brinquedos e as mais diversas brincadeiras e jogos, com seus modos específicos de serem executados, segundo variadas e complexas regras, só ganham existência de uma maneira: brincando. É brincando que as brincadeiras são aprendidas e ensinadas.

Sendo assim, cabe perguntar, de forma mais incisiva: estarão a cultura lúdica tradicional e a própria capacidade de brincar, ante a solidão, o sedentarismo infantil e a cultura lúdica digital, fadadas à extinção?

Para propor uma resposta a essa pergunta e também às indagações anteriores, examinaremos, antes, o que outros tantos estudiosos (Weiss, 2001; Veen; Wracking, 2011, Palfrey; Gasser, 2011) têm propalado acerca dos benefícios e das vantagens da era digital para o comportamento humano, especialmente o das crianças.

### **Possíveis benefícios das novas tecnologias para o comportamento humano**

Um dos benefícios diz respeito ao aumento das oportunidades de ampliação das funções cognitivas humanas – memória, imaginação, percepção, raciocínio –, que seriam estimuladas pelos diferentes sentidos postos em jogo na exploração das novas tecnologias, tais como tato, visão, audição e sinestesia. Muitas delas forneceriam ao usuário o controle de uma ampla variedade de fluxos de informação e comunicação e seriam, por isso, especialmente propícias ao desenvolvimento da autonomia e da iniciativa na busca do conhecimento. Aliás, os recursos de mobilidade e a maior autonomia no controle desses meios eletrônicos concorreriam decisivamente para isso, dada a possibilidade cada vez maior de permitirem selecionar a informação de modo eficiente, adequado e imediato, conforme as necessidades de cada um. Disso decorreria uma perda de tolerância em relação aos modos passivos de aprendizagem, com rejeição às formas tradicionais de ensino.

Tais comportamentos, somados à melhoria do processamento das informações, da atenção visual, da coordenação visomotora e da memória operacional, estariam em sintonia com as novas competências cognitivas, em termos de velocidade, capacidade de manipulação de modelos complexos e descoberta de regras não explícitas por meio da exploração autônoma ou induzida. Segundo essa perspectiva, crianças e adolescentes com larga experiência com meios eletrônicos teriam mais possibilidade de êxito no mundo atual, altamente tecnologizado.

Diferentemente dos detratores das novas tecnologias em relação aos seus efeitos deletérios sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantojuvenil, vários estudiosos (McGonigal, 2012; Gularte, 2010; Martinez, 2011; Folque, 2011; Palfrey; Gasser, 2011) enfatizam seu potencial para a ampliação do conhecimento e da cultura, devido aos desafios propostos, o que suscitaria a curiosidade, o interesse e, até, posteriormente, o aumento do pensamento divergente. Eles também defendem que,

graças às trocas *online* propiciadas pela internet, muitos dos jogos eletrônicos, antes jogados a sós, instaurariam um tipo de sociabilidade capaz de contrarrestar a tendência à solidão infantil nas grandes cidades. Essa sociabilidade virtual contribuiria para a construção da personalidade, o enfrentamento da timidez e a ampliação dos contatos sociais, além de estimular a aprendizagem coletiva, na qual todos aprendem com todos. No limite, McGonigal (2012) defende que, com os jogos de computador e os *videogames*, a partir de seu mundo virtual, é possível mudar a própria realidade, como um todo.

Quanto à indução de comportamentos agressivos, estudos como, por exemplo, o de Alves (2005) ponderam que os jogos eletrônicos, em si mesmos, não têm todo esse poder, desempenhando, isto sim, um papel catártico para a agressividade existente em todos nós, ao ressignificarem insatisfações e expressá-las de modo socialmente aceitável e sem consequências para o mundo real. Já a banalização da violência que a alta exposição aos jogos eletrônicos de temática violenta engendraria é contestada com o argumento de que violento é o ato, concreto ou simbólico, que destitui a pessoa de sua condição de sujeito, tratando-a como mero objeto. A dessensibilização à violência proviria justamente da passividade ante as situações violentas. Daí que, nos jogos eletrônicos em que os jogadores assumem uma posição ativa, de enfrentamento a essas situações, longe de habituarem-se a elas, naturalizando-as, desenvolveriam uma posição crítica a respeito, sobretudo quando a interação com esses conteúdos fosse mediada por outros sujeitos, fomentando a discussão sobre aquela experiência em termos de possíveis implicações no caso de sua transposição para a vida real.

Por fim, partindo do pressuposto de que o ciberespaço amplia as fronteiras do real, os defensores das novas tecnologias preconizam seu importante papel na atividade imaginativa, contestando a crítica do “déficit de magia” (Kensky; Aguerre, 2003; Gomes, 2013). Embora os próprios criadores dos jogos eletrônicos admitam que eles se tornaram mais reais graças aos avanços tecnológicos e às possibilidades abertas pela internet, o acréscimo de elementos irrealis, somado à proposição de situações desafiadoras e estimulantes em um contexto familiar e emocionalmente seguro, e o constante exercício do faz de conta encorajariam a iniciativa para a resolução de problemas e a abertura para outras possibilidades. O pensamento criador e imaginativo seria, portanto, beneficiado pela prática dos jogos eletrônicos.

Como se pode perceber, não obstante a imperiosa necessidade de mais estudos a respeito dos efeitos das tecnologias no comportamento humano, dado que muitos de seus achados devem ser traduzidos como uma advertência aos riscos gerados pela exposição massiva às novas mídias, elas desempenham um importante papel na configuração da subjetividade contemporânea e, por conseguinte, na forma de brincar atual. Como respondem eficazmente à solidão e ao sedentarismo infantil e estão em sintonia com alguns dos valores centrais da nossa época – sucesso e rapidez, por exemplo –, as tecnologias tendem a se impor, no contexto da cultura lúdica. Sua hegemonia pode, inclusive, prejudicar a preservação da cultura lúdica tradicional. Porém, acreditamos que isso pode ocorrer, não por causa dos novos meios lúdicos em si mesmos, mas, sim, pela eventual impossibilidade de as crianças brincarem e

interagirem umas com as outras e com as outras gerações. Seja como for, o que não se pode é contestar a legitimidade dos novos modos de brincar da era digital.

Mas, diante de tudo o que foi abordado até agora, persiste a dúvida: serão as condições atuais propícias ao brincar e, portanto, à conservação e ao desenvolvimento da cultura lúdica?

### **Impactos na cultura lúdica: riscos e benefícios**

Reiteramos que o próprio ato de brincar garante a vivência e a propagação da cultura lúdica. Ele requer diferentes formas de interatividade, o que significa “ação entre”; ou seja, é preciso agir (de fato e simbolicamente, em pensamento, o que quer dizer operar) e trocar (consigo mesmo e com o outro, real e – por que não? –, virtualmente).

O ato de brincar também implica liberdade: sendo o etos do brincar a espontaneidade, só se pode denominar brincadeira a ação livre, realizada em uma situação à qual a pessoa adere espontaneamente. Sua motivação é essencialmente intrínseca, pois os logros eventualmente obtidos não são a razão de brincar, mas, sim, o próprio brincar.

Sem isso, as brincadeiras não podem ser praticadas, atualizadas, inventadas, nem difundidas – sejam elas tradicionais, sejam elas digitais.

É importante garantir às futuras gerações o acesso às formas de brincar milenarmente acumuladas, porque brincar, em si mesmo, é um direito, pelo qual a própria vida se afirma, já que, como forma de expressão e compreensão, tornamos quem somos brincando. Além disso, as brincadeiras são parte do patrimônio cultural, sendo dever dos adultos, responsáveis pelas novas gerações, partilhá-lo, difundindo-o.

Não se trata, contudo, de agir na perspectiva do “resgate” ou da mera preservação do direito de brincar e das próprias brincadeiras, enrijecendo uma manifestação cultural que é, por excelência, dinâmica. Como recorda Sprea (2010), citando o antropólogo Hermano Vianna, resgate é para sequestrados, acidentados, desaparecidos. Se algumas brincadeiras desaparecem ou são substituídas, deve-se questionar sobre quais são as condições atuais para experimentá-las: será que os adultos não estão renunciando ao papel de mediadores dessa cultura? Que tempo e espaço para brincar não só são ofertados como também partilhados com as crianças e jovens de hoje?

Brincadeiras milenares como sapata, bolinha de gude, fita ou passa-anel, por exemplo, correm sério risco de extinção, se as crianças de hoje não tiverem com quem aprendê-las, tampouco onde e com quem brincar. Somente assim, elas poderão transmitir-las, no futuro, para outras crianças. Como quem as conhece são as gerações anteriores, são elas que poderão ensinar tais brincadeiras e, mais do que isso – sem o que esse aprendizado não se realiza –, oferecer efetivas oportunidades para brincar. O problema deixa de ser, por exemplo, dar ou não dar um *tablet* como presente de Natal a uma criança, para converter-se em assumirmos ou não o papel de mediadores consequentes da cultura, na qualidade de responsáveis pelas novas gerações.

Sob essa perspectiva, também a questão da colonização dos jogos eletrônicos adquire outro sentido.

Há de se considerar que todo jogo, eletrônico ou não, tem algum conteúdo, seja ele pedagógico, fantástico, violento ou, simplesmente, relativo aos modos de ser e de viver de determinada época. A ele subjaz uma visão de mundo que também é assimilada quando se joga. Entretanto, ao contrário do que muitos pensam, a assimilação desse conteúdo, junto com a visão de mundo e seus valores implícitos, não é passiva; na verdade, trata-se de uma apropriação ativa por meio da qual quem joga ressignifica reiteradamente aquele objeto lúdico e, por conseguinte, seu conteúdo. Por isso, a ação livre é tão importante para que a brincadeira de fato ocorra. Mas, também por isso, a interação é fundamental: é ela que permitirá os ajustes, as atualizações e as adaptações tanto à realidade quanto aos desejos, renovando seu sentido.

Portanto, se quisermos, efetivamente, assegurar o direito de brincar das crianças e dos jovens de hoje – e também daqueles que não de sê-lo no futuro –, contribuindo, a um só tempo, para o exercício do direito de brincar e para a transmissão e a constante reinvenção da cultura lúdica, precisamos assumir, de forma consciente e consequente, o papel de partícipes ativos desse processo.

## **Conclusão**

Ao cabo desta rápida análise, é fácil perceber que há muito a pesquisar sobre o assunto e que muitas das preocupações que cercam a discussão sobre as relações entre o comportamento lúdico infantil na contemporaneidade não são novas, não obstante a recente presença da tecnologia digital na sociedade: a constante ameaça que a atividade lúdica sofre quanto a ser colonizada por interesses extrínsecos e, mais do que isso, espúrios à brincadeira é uma delas; da mesma forma, a problemática da mediação da brincadeira – um papel que as gerações adultas oscilam em assumir, ora de modo demasiadamente intrusivo, ora com lassidão, resultando em omissão no que se refere à transmissão e à recriação da cultura lúdica e, por conseguinte, na participação na aprendizagem social da brincadeira.

Por isso, discutir o papel do adulto diante da criança e da cultura lúdica na era digital é tão importante. Para além de, simplesmente, autorizar ou negar o uso do computador para jogar ou, ainda, limitar o tempo de acesso aos jogos eletrônicos, por exemplo, cabe-lhe ser parceiro das descobertas infantis nesse ambiente virtual, ajudando a criança a elaborar seus novos conhecimentos e experiências. Oferecer-lhe oportunidade de interagir com outras crianças também é fundamental: elas, assim, partilham e constroem cultura, mas também se regulam mutuamente em relação às tecnologias digitais. As experiências de uso compartilhado do computador exemplificam isso, trazendo como resultados: a promoção do diálogo e a cooperação mútua, o revezamento e a transmissão do conhecimento, mitigando, ainda, o poder de “abdução” que tem a tela quando usada individualmente (Martinez, 2011).

Isso, porém, não é privilégio das situações que envolvem as mídias digitais. A bem da verdade, é o que se espera de todo adulto que ama o mundo o bastante

para assumir sua responsabilidade sobre ele e pelas novas gerações, tal como Hanna Arendt (2007) já ensinara.

Têm, pois, razão Palfrey e Gasser (2011, p. 16), quando declaram que “as necessidades de limites são sociais, não tecnológicas; as melhores soluções não são proibir o uso da tecnologia, mas ensinar como usar melhor as ferramentas tecnológicas”.

### Referências bibliográficas

---

ALVES, L. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARNEIRO, M. A. B.; DODGE, J. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos; Boa Companhia, 2007.

CARR, N. *The shallows: what the internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton, 2010.

COLONNESE, F. As interferências da mídia no processo de identificação do adolescente. In: LEVISKY, D. (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-172.

174

COSENZA, R. M. Entrevista: para entender os nativos digitais. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 9, n. 28, p. 16-18, jul./set. 2011.

FOLQUE, M. A. Educação infantil, tecnologia e cultura. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 9, n. 28, p. 8-11, jul./set. 2011.

GOMES, S. S. Brincar em tempos digitais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 19, n. 113, p. 44-51, set./out. 2013.

GULARTE, D. *Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão*. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.

KENSKI, R.; AGUERRE, G. Armas de diversão em massa. *Superinteressante*, São Paulo, 31 maio 2003. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/armas-de-diversao-em-massa/>>.

LEVISKY, D. A mídia: interferências no aparelho psíquico. In: LEVISKY, D. (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 145-160.

MARTINEZ, J. P. O computador na sala de aula. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 9, n. 28, p. 13-15, jul./set. 2011.

McGONIGAL, J. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANCHO, J. M. De geração Einstein a geração estúpida. *Pátio Ensino Médio*, Porto Alegre, v. 5, n. 18, p. 6-9, set./nov. 2013.

SINGER, D. G.; SINGER, J. T. *Imaginação e jogos na era eletrônica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SPREA, N. *Brincantes: um documentário sobre a invenção de brincadeiras na escola*. 2. ed. Curitiba: Parabolé Educação e Cultura, 2010.

STRASBURGER, V. *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRAMONTINA, S. Os riscos da internet para as crianças. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 9, n. 28, p. 37-39, jul./set. 2011.

VEEN, W.; WRAKING, B. Educação na era digital. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 9, n. 28, p. 4-7, jul./set. 2011.

WEISS, M. L. L. Internet: questões básicas da aprendizagem do adolescente. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 19, n. 56, p. 74-78, out. 2001.

---

Tânia Ramos Fortuna, doutora em Educação, é professora de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?".  
tania.fortuna@terra.com.br

Recebido em 19 de janeiro de 2018.

Aprovado em 25 de abril de 2018.



# Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais

Ingrid Dittrich Wiggers

Mariana da Silva de Oliveira

Ivan Vilela Ferreira

---

## Resumo

Atividade típica da infância, a brincadeira contribui para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral dos pequenos. Com o objetivo de descrever e interpretar brincadeiras preferidas de crianças de ambos os sexos, uma metodologia foi desenvolvida em forma de inventário, com base em uma coleção de 145 desenhos infantis. Para conhecer tendências da cultura lúdica infantil, solicitou-se que crianças entre 6 e 12 anos de idade, estudantes de escolas públicas de Brasília, desenhassem sua brincadeira preferida. Em seguida, em pequenas rodas de conversa, elas descreveram oralmente o seu desenho, explicando suas escolhas. A interpretação desses desenhos indica que: a) as mídias se fazem presentes, mas não são determinantes; b) as representações predominantes podem ser incluídas no rol das brincadeiras tradicionais; c) outro tipo significativamente representado foram as esportivas. Sugere-se que a escola deveria contribuir para ampliar o repertório lúdico, por ser instância privilegiada de socialização das novas gerações.

Palavras-chave: infância; brincadeiras; desenho; Brasília.

---

## **Abstract**

### **Childhood and the education of the body: medias in the face of traditional games**

*Being a typical childhood activity, games contribute to the children's learning, socialization and integral development. Aiming to describe and interpret the preferred games of children of both sexes, it was developed an inventory methodology, based on a 145-pieces collection of children's drawings. Furthermore, to recognize tendencies within the children's playing culture, the youngsters, ranging from 6 to 12 years old, were asked to draw their favorite games. Subsequently, in little round-table discussions, they described their drawings and explained their choices. The interpretation of these drawings indicates that: a) the medias are present, although not as decisively; b) the most prominent representations may figure amongst the traditional games; c) sportive games were significantly represented by participants. It is suggested that the school should contributed to expand its repertoire of games, being a privileged arena for a new-generation's socialization.*

*Keywords: childhood; games; drawings; Brasília.*

---

178

## **Resumen**

### **Infancia y educación del cuerpo: los medios ante los juegos tradicionales**

*Actividad típica de la infancia, el juego contribuye a la socialización, aprendizaje y desarrollo integral de los pequeños. Con el objetivo de describir e interpretar los juegos favoritos de niños de ambos sexos, una metodología fue desarrollada en forma de inventario, con base en una colección de 145 dibujos infantiles. Para conocer tendencias de la cultura lúdica infantil, se solicitó que niños entre 6 y 12 años de edad, estudiantes de escuelas públicas de Brasilia, dibujaran su juego preferido. En seguida, en pequeñas ruedas de conversación, ellas describieron oralmente su dibujo, explicando sus elecciones. La interpretación de esos dibujos indica que: a) los medios se hacen presentes, pero no son determinantes; b) las representaciones predominantes pueden incluirse en el rol de los juegos tradicionales; c) otro tipo significativamente representado fueron los juegos deportivos. Se sugiere que la escuela debería contribuir a ampliar el repertorio lúdico, por ser instancia privilegiada de socialización de las nuevas generaciones.*

*Palabras clave: infancia; juegos; dibujo; Brasilia*

---

## Introdução

A presença das mídias e dos diversos artefatos eletrônicos no cotidiano infantil pode gerar preocupação entre pais e professores. Aos olhos dos adultos, as crianças parecem gastar mais tempo do que deveriam assistindo à TV, jogando *videogame* ou se divertindo no celular, quando se espera que elas se dediquem a leituras, atividades esportivas e brincadeiras ao ar livre. As mídias têm modificado a infância, interferindo na produção cultural infantil, bem como nas brincadeiras. Para compreender essa tendência, solicitou-se que crianças entre 6 e 12 anos de idade, estudantes de escolas públicas de Brasília, desenhassem sua brincadeira preferida e, em seguida, expusessem oralmente o seu desenho. A partir desse inventário, foi possível compor uma coleção de desenhos infantis.

A inspiração para montar essa coleção veio de outra, que se encontra no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP). Já se passaram oitenta anos desde que Mário de Andrade se tornou Diretor do Departamento de Cultura e Recreação da cidade de São Paulo. Naquela ocasião, o modernista reuniu mais de dois mil desenhos produzidos por crianças frequentadoras dos Parques Infantis de São Paulo (Coutinho, 2002). O projeto dos Parques Infantis era sustentado, entre outras ideias, na proteção da infância contra o cinema e o teatro, considerados por muitos pioneiros da educação brasileira “distrações sedentárias”. Fernando de Azevedo (1960) justificava a importância dos Parques Infantis para evitar o abandono dos jogos antigos, dos folguedos e das cantigas de roda, provocado pelas fábricas e pela intensidade da vida urbana. Apesar disso, a irreverência infantil não deixou de representar em seus desenhos daquele período alguns personagens midiáticos, como o “Príncipe Valente”, protagonista de uma tira de jornal criada por Hal Foster, em 1937.

Considerando esses elementos, o objetivo foi descrever e interpretar as brincadeiras preferidas das crianças pesquisadas, com base em desenhos e conversas com os participantes. Destacaram-se dois eixos de interpretação: a evidência das mídias nas brincadeiras desenhadas, bem como as preferências de meninos e meninas.

## Abordagens teóricas sobre a brincadeira

A brincadeira é uma atividade típica da infância e contribui para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos pequenos. Friedrich Fröbel foi um dos pioneiros dessa perspectiva. Em 1840, fundou o *Kindergarten*, em Bad Blankenburg, no sul da Alemanha, onde as crianças pequenas aprendiam mediadas por jogos e brincadeiras (Fröbel, 1986). Além disso, considerava a observação das brincadeiras e dos jogos uma forma de conhecer as crianças, seus sentimentos e pensamentos (Arce, 2002). Em consonância com seu contexto histórico-filosófico, Fröbel considerava a consciência humana e o próprio ser humano como partes da realidade divina, rejeitando os fundamentos da razão como base de categorias e significações. Desse modo, sua pedagogia visava produzir a unidade entre o divino

e o ser humano, entre o meio externo e o interior de cada um de nós (Koch, 1985). Desde então, diversas interpretações sobre a brincadeira já forjaram narrativas das áreas de conhecimento que se dedicam a compreender a infância e as crianças (Kishimoto, 2008).

Em contraste com esse pensamento idealista acerca das crianças e suas brincadeiras, essas práticas não são fenômenos naturais. As crianças brincam, pois alguém as ensina. Nesse sentido, a cultura dos adultos possui relação direta com essas brincadeiras. Todavia, as crianças não reproduzem fielmente a cultura proveniente do mundo dos adultos, pois compartilham e criam cultura com os seus pares. Uma tendência recente, divulgada pela sociologia da infância, destaca a brincadeira como elemento da cultura produzida pelas crianças. A brincadeira se caracteriza, segundo Corsaro (1997, 2005), como tempo e espaço onde as crianças, além de viverem a infância entre seus pares, atuam criativamente.

Igualmente, para Brougère (2001), o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social. O ato de brincar no âmbito escolar pode ainda não ser visto como capaz de se tornar eixo condutor do processo educativo, tampouco dentro da sala de aula, excluindo, assim, a valorização da brincadeira no sentido da aprendizagem. Entretanto, de acordo com Freitas e Stigger (2015), compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças atribuem às brincadeiras pode diminuir a distância simbólica entre o professor e o aluno, isto é, pode inovar o processo “tradicional” de aprendizagem, passado de geração a geração.

No período de Fröbel (1782-1852), era incomum encontrar crianças inseridas em instituições escolares vivenciando suas brincadeiras. Contudo, hoje, as brincadeiras fazem parte das representações do cotidiano infantil e podem ser definidas como um dos seus momentos mais relevantes, pois possibilitam diversificadas formas de expressão às crianças. As brincadeiras infantis e os tempos e espaços escolares são dimensões relacionadas, tanto pelo valor lúdico que o ato de brincar recebe no universo das crianças, quanto por seus significados no contexto escolar, seja no recreio, dentro da sala de aula, entre uma atividade e outra, seja no parquinho.

Destarte, as brincadeiras podem ser consideradas práticas corporais, ou seja, fenômenos que se manifestam, necessariamente, ao nível corporal e são constituídos por manifestações da cultura de movimento, como jogos, danças, esportes e outras atividades. De acordo com Silva e Damiani (2005), esses fenômenos podem ser compreendidos como uma forma de linguagem com forte enraizamento corporal que, em algumas ocasiões, escapam ao domínio do consciente e da racionalização. Essas práticas delineiam pedagogias que intervêm sobre o corpo, nele imprimindo as marcas do processo histórico, político e cultural. A educação do corpo, por conseguinte, é “uma produção significativa da atividade social de homens concretos, tem um caráter polissêmico, que permite evocar sempre a ideia de movimento, de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades” (Soares, 2006, p. X).

## **Brincadeiras na legislação educacional**

Sobretudo, brincar é considerado atualmente um direito de todas as crianças. No Brasil, há ampla fundamentação jurídica sobre “o direito de brincar” e, de acordo com os pressupostos apontados por Franco (2008, p. 207), na sociedade contemporânea, está presente a reflexão de que “[...] a infância é um lugar de direitos e liberdade, onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenções do mundo adulto”. Ressalte-se o artigo 277 da Constituição Federal de 1988, complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; [...]. (Brasil. Lei nº 8.069, 1990).

Em adição, encontram-se salvaguardas brasileiras de fácil acesso para professores referentes à importância das brincadeiras para as crianças no âmbito educacional. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as brincadeiras são consideradas uma forma de interlocução entre os conteúdos de danças, artes, jogos, atividades expressivas, matemática, história e outras disciplinas da educação básica (Brasil. MEC, 1997). Nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI), “[...] as brincadeiras, ao lado das interações sociais, constituem um eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem o currículo de uma escola” (Brasil. CNE, 2009, art. 9º). Participantes do currículo, seu significado transcende o “brincar por brincar”, trazendo reflexões e sendo dotadas de experiências, a fim de formar sujeitos críticos e sensíveis.

181

## **Desenho infantil e pesquisa com crianças**

A metodologia foi desenvolvida em forma de inventário, com base no material empírico de pesquisas produzidas preliminarmente (Machado, 2013; Passos, 2013; Freitas, 2015; Praça, 2016; Ferreira, 2017; Barreto, 2018). Para conhecer tendências da cultura lúdica infantil, durante trabalho de campo empreendido em escolas de Brasília, solicitou-se às crianças que desenhassem sua brincadeira preferida. As produções criativas não tinham um padrão para serem realizadas. Foram utilizadas folhas brancas de tamanho A4, lápis de cor, canetinhas e giz. Em seguida, em pequenas rodas de conversa, as crianças descreviam oralmente o seu desenho, explicando suas escolhas.

A partir dessas atividades, foi possível compor uma coleção de desenhos infantis formada por 145 peças. A pesquisa, feita mediante o consentimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, teve como sujeitos crianças, sendo a maior parte delas entre 6 e 12 anos, de seis escolas públicas, abarcando cinco Regiões Administrativas do Distrito Federal. Além da Asa Sul e da Asa Norte

no Plano Piloto, foram visitadas escolas localizadas fora da região central, como Ceilândia, Riacho Fundo II, Arniqueira e São Sebastião (a única pertencente à zona rural). O número de crianças participantes por escola variou entre 23 e 29 crianças, indicando o equilíbrio da amostra. O período da pesquisa abrangeu os últimos seis anos, ou seja, de 2013 a 2018.

Mas o que é o desenho infantil? Entre as muitas compreensões desse produto cultural, ressaltamos as abordagens histórico-sociais do desenho referenciadas a partir de correntes que se situam nas ciências sociais, na antropologia e na própria psicologia (Gobbi; Leite, 2002).

Para Vigotski (1999), a arte é uma atividade total, manifestação criativa da tensão entre intelectual e emocional, pensamento e sentimento, conhecimento e afetividade. De acordo com essa visão, a criança é um ser que interage socialmente, e as relações estabelecidas são constituidoras de suas funções psicológicas. Por isso, o desenho das crianças estaria relacionado a suas experiências anteriores, que se constituem em condições concretas das possibilidades imaginativas do sujeito-criador. Dessa forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais (Gobbi; Leite, 2002).

Essa visão estabelece uma relação entre as realidades socioculturais e os desenhos das crianças, os quais “são, por assim dizer, instrumentos nas mãos do pesquisador e, por que não, do professor, para que grande parte deste universo seja conhecido. Documentam a realidade vivida e podem servir como fonte para reflexão e transformação da mesma” (Gobbi; Leite, 2002, p. 109). Os desenhos podem ser compreendidos ainda como abstração, cognição e comunicação. Assim, em algum nível, podem ser apreciados e compreendidos por aqueles que compartilham de uma mesma realidade social e histórica.

Em adição, os desenhos infantis são considerados fontes indiciárias da infância, ou seja, constituem-se como documentos históricos e marcas sociais das crianças, pois, “concebendo a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida” (Gobbi, 2012, p. 136). Em outras palavras, a autora assegura que os desenhos podem ser compreendidos como fontes documentais que nos informam sobre as crianças e sobre as infâncias em diferentes contextos sociais, históricos e culturais, isto é, eles demonstram a cultura das crianças.

Vale enfatizar que, de acordo com as proposições histórico-sociais acima apontadas, o desenho das crianças não estaria aprisionado ao determinismo social. Sendo uma linguagem, ele daria às crianças a possibilidade de (re)significar, (re)inventar e, virtualmente, transgredir a própria realidade na qual se inserem. O desenho das crianças, ao mesmo tempo em que se realiza numa dada realidade social, poderá vir a modificá-la, pois também é expressão de uma cultura instituinte, o campo social aberto de possibilidades. Portanto, os desenhos não são meros retratos da realidade, e sim representações, imaginações ou, ainda, desejos.

## Brincadeiras preferidas

Estudantes com idades entre 6 e 12 anos de idade, de escolas públicas de Brasília, registraram suas brincadeiras favoritas em desenhos. Duas escolas situam-se na região central de Brasília (Escola Classe 209 Sul e Escola Classe 407 Norte), três se localizam periféricamente no Distrito Federal, mas em regiões urbanas (Escola Classe 19 da Ceilândia, Centro Educacional Infantil Riacho Fundo II e Escola Classe Arniqueira) e uma está situada em zona rural de São Sebastião (Escola Classe Aguilhada).

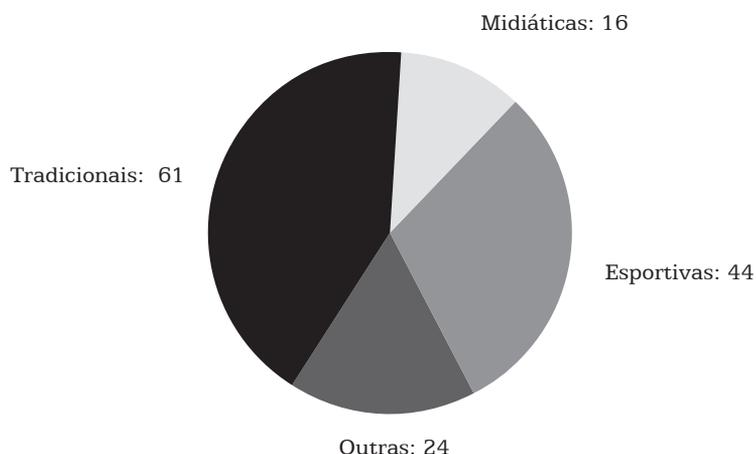
Após a descrição e interpretação dos 145 desenhos obtidos, evidenciaram-se, por escola, os seguintes tipos de brincadeiras: tradicionais, midiáticas, esportivas e outras brincadeiras (Tabela 1).

**Tabela 1 – Percentual dos tipos de brincadeiras representados pelas crianças, por escola, em relação ao total de 145 de desenhos**

Escola	Tipos de brincadeiras			
	Tradicionais	Midiáticas	Esportivas	Outras
Escola Classe 19 da Ceilândia	16,4	31,2	15,9	–
Escola Classe 209 Sul	18,0	62,5	–	–
Centro de Educação Infantil Riacho Fundo II	14,8	–	31,8	12,5
Escola Classe Aguilhada	23,0	–	4,5	25,0
Escola Classe Arniqueira	18,0	6,3	13,6	45,8
Escola Classe 407 Norte	9,8	–	34,2	16,7
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Os autores.

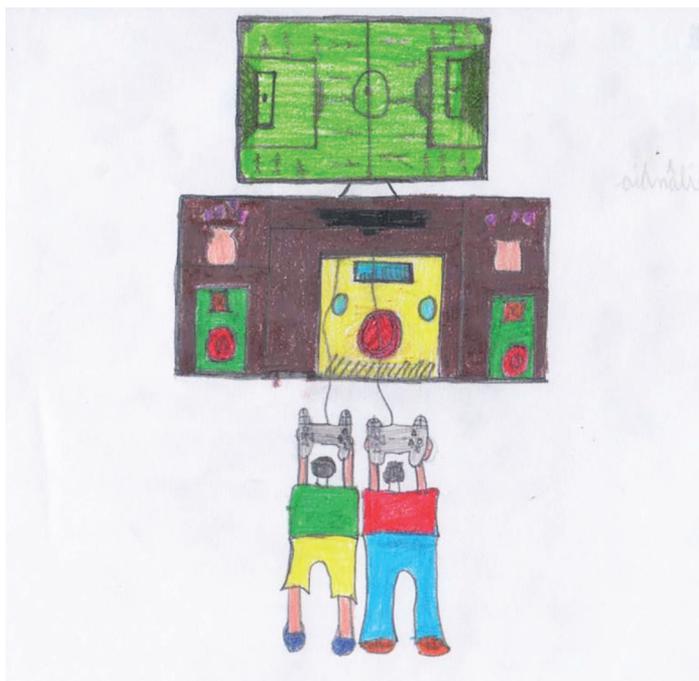
A preferência dos participantes por tipo de brincadeiras sugere reflexão sobre os sentidos que as crianças conferem às mídias no universo lúdico infantil (Gráfico 1).



**Gráfico 1 – Quantidade de brincadeiras por tipo, considerando o total de 145 desenhos**

Fonte: Os autores.

Embora as crianças de Brasília na atualidade registrem a presença das mídias entre as brincadeiras preferidas (Gráfico 1), observamos que a ocorrência é de apenas 11% de desenhos da coleção.



**Figura 1 – Minha brincadeira preferida é videogame!**

Autor: Elton Johne, 12 anos de idade, de Ceilândia.

Fonte: Machado (2013).

184



**Figura 2 – Minha brincadeira preferida é pular corda!**

Autor: Guilherme Felipe, 6 anos de idade, de Riacho Fundo II.

Fonte: Freitas (2015).

As mídias têm modificado a infância, interferindo na produção cultural infantil, bem como nas brincadeiras. Contudo, ao lado do interesse pelas mídias, notamos que as crianças ainda gostam de jogar futebol, brincar de correr e pular corda (Figura 2). A interpretação dos desenhos das crianças de Brasília indica que as mídias se fazem presentes, mas não são determinantes nos desenhos recolhidos. As representações predominantes poderiam ser incluídas no rol das brincadeiras denominadas “tradicionais”, representando 42% das produções. Além das atividades citadas anteriormente, destacam-se ainda: pipa, queimada, carrinho, casinha, amarelinha, parquinho e polícia e ladrão.

As brincadeiras preferidas dos meninos são futebol, carrinho, brincar na rua e brincar na quadra, e as das meninas, pique alto, pique pega e boneca. De acordo com Passos (2013), o distanciamento entre meninos e meninas pode ser confirmado por meio das produções gráficas, nas quais a maioria das crianças faz a representação brincando com colegas do mesmo gênero. De acordo com a autora, uma observação importante envolvendo os gêneros é que, nas brincadeiras de pique alto, pique esconde, pique pega e as suas variações, as crianças estabelecem um elo no qual meninos e meninas interagem. Entre os desenhos aqui interpretados, salientou-se um no qual duas meninas e um menino pulam corda (Figura 2). Em contrapartida, Altmann, Mariano e Uchoga (2012) afirmam que os meninos e as meninas têm formas diferentes de brincar, que estão atreladas ao ambiente educacional, bem como às regras sociais estabelecidas, sugerindo, assim, que as diferenças entre os gêneros podem ser oriundas das regras sociais.

Além das brincadeiras midiáticas e tradicionais, outro tipo significativamente representado nos desenhos foram as brincadeiras esportivas, como natação (Figura 3), vôlei e basquete, que atingiram 30,5% entre as preferências dos participantes.

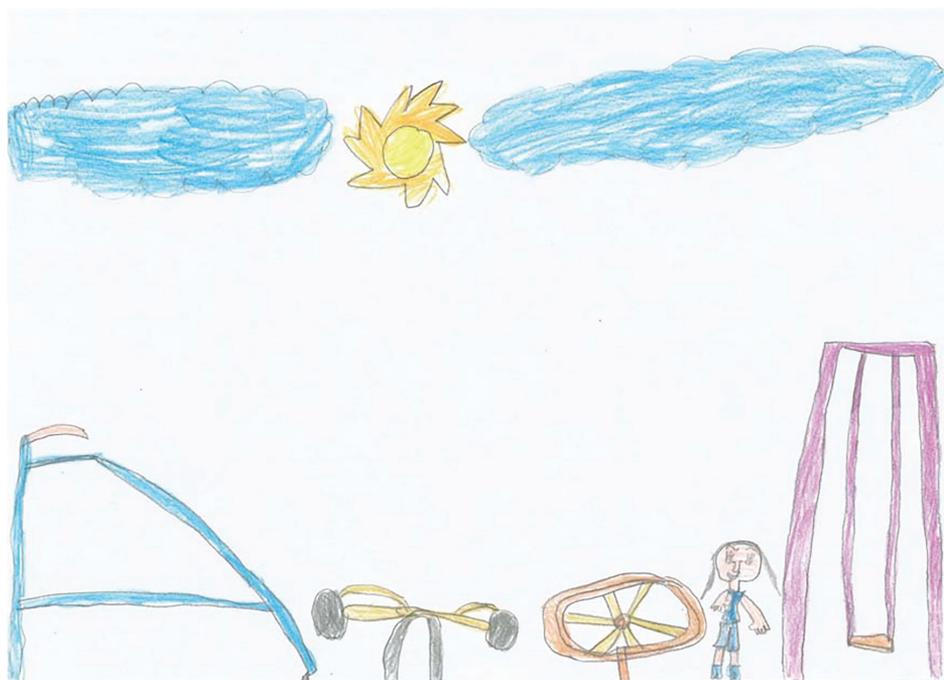


**Figura 3 – Minha brincadeira preferida é natação!**

Autora: Carla, 11 anos de idade, da Asa Norte.  
Fonte: Ferreira (2017).

Cabe ressaltar algumas interpretações aparentemente contraditórias acerca dos desenhos da coleção. Destacam-se os resultados das duas escolas localizadas em região central da cidade. O grupo de participantes da Escola Classe 209 Sul, situada na Asa Sul do Plano Piloto, foi o que mais evidenciou preferência por brincadeiras midiáticas. De forma contrastante, o grupo da Escola Classe 407 Norte, situada igualmente em região central, ou seja, na Asa Norte do Plano Piloto, indicou preferência por brincadeiras esportivas. Note-se que esta última escola funciona em regime integral e oferece aos estudantes atividades esportivas diversificadas, em turno contrário, no Centro Integrado de Educação Física (CIEF). Desse modo, confirma-se a perspectiva, anteriormente assinalada, de que o desenho reflete em alguma medida o contexto cultural e educacional dos participantes, pois as experiências vivenciadas em espaços esportivos propiciam a formação do gosto e das preferências lúdicas das crianças.

Em outra mirada sobre os desenhos, na Escola Aguilhada, única entre as seis pesquisadas localizada em zona rural, observa-se que as crianças indicaram brincadeiras tradicionais como suas preferidas e, entre essas, destacaram o parquinho da escola (Figura 4). Esse representa o único equipamento de lazer da comunidade infantil no local onde está situada a escola (km 35 da Rodovia Brasília/Unaí), na zona rural de São Sebastião, no Distrito Federal. Esse aspecto confirma a relevância social da escola como reduto da infância e de suas brincadeiras.



**Figura 4 – Minha brincadeira preferida é o parquinho!**

Autora: Manuela, 7 anos de idade, zona rural de São Sebastião.  
Fonte: Praça (2016).

## Considerações finais

Apesar da tendência predominante por brincadeiras tradicionais e esportivas no gosto das crianças participantes, não se pode desconsiderar a presença de discursos midiáticos que povoam o imaginário infantil. Ademais, as mídias se conjugam hoje em dia ao cenário de violência urbana, limitando o acesso das crianças às brincadeiras em ruas e praças de grandes centros urbanos, como é o caso de Brasília. De acordo com a pesquisa desenvolvida em Ceilândia (DF) por Machado e Wiggers (2012), as crianças indicaram preferência por brincar em praças. Contudo, muitas destacaram os perigos de frequentar os espaços públicos de lazer ocupados por gangues e usuários de drogas. Diante disso, a escola seria um “porto seguro” para crianças e jovens, pois nas ruas estariam sujeitas à violência (Behmoiras, 2011).

Conforme assinalado, a escola representa um espaço privilegiado para brincadeiras. Mas, como os professores podem lidar com o avanço das mídias no território do brincar? Diante desse desafio, à escola caberia contribuir para ampliar o repertório lúdico, por ser instância de socialização das novas gerações. O sentimento de “infância perdida” pode ser substituído pelo reconhecimento dos processos híbridos da cultura infantil, como aqueles em que as crianças representam novos jogos inspirados em personagens e roteiros cinematográficos, exercendo, a seu modo, a criatividade (Wiggers, 2012). Sobretudo da escola se esperam mediações que favoreçam o questionamento e a reflexão sobre as narrativas midiáticas por parte das crianças, conforme sugerem inúmeros estudos no campo da mídia-educação (Fantin; Girardello, 2008; Hobbs; Moore, 2013).

A continuidade desta pesquisa aprofundará o contexto sociocultural das crianças pesquisadas, visando estabelecer relações mais sofisticadas entre esse contexto e as preferências lúdicas das crianças. Além disso, trabalhos de campo em desenvolvimento abrangerão crianças de outras regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Igualmente, serão recolhidos desenhos em outros países, como Portugal e Alemanha, e, em breve, novos resultados em perspectiva comparada serão divulgados, com o objetivo de estabelecer diálogos interpretativos entre repertórios de brincadeiras infantis situadas em contextos e tradições culturais distintas.

## Referências bibliográficas

---

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-301, abr./jun. 2012.

ARCE, A. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002.

AZEVEDO, F. de. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARRETO, A. C. *Brincadeiras de todos: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília*. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BEHMOIRAS, D. C. *Educação física escolar e sua interface com o esporte e a mídia*. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Thousands Oaks: Pine Forge, 1997.

COUTINHO, R. G. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. 2002. 144 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FANTIN M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papyrus, 2008.

FERREIRA, I. V. *Brincadeiras infantis: uma comparação entre a escola classe e a escola da ponte*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FRANCO, R. R. *A fundamentação jurídica do direito de brincar*. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FREITAS, M. V; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de educação física e seus significados para as crianças. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, set. 2015.

FREITAS, T. da C. *A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados*. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRÖBEL, F. W. A. *Kommt, lasst uns unsern Kindern leben*. Berlin: Volkseigener, 1986.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, M.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, M. I. *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Raval, 2002. p. 93-148.

HOBBS, R.; MOORE, D. C. *Digital and media literacy education: teaching digital media and popular cultures in elementary school*. Thousand Oaks: Corwin, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KOCH, D. *Desafios da educação infantil*. São Paulo: Loyola, 1985.

MACHADO, S. da S. *Vivo ou morto? O corpo sob olhares de crianças*. 2013. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MACHADO, S. da S.; WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 966-984, out./dez. 2012.

PASSOS, E. R. A. P. *A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PRAÇA, T. R. de M. *Práticas corporais infantis em campo: a relação infância e corpo em uma escola do campo do Distrito Federal*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22060/1/2016\\_Thain%3%A1RodriguesdeMouraPra%3%A7a.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22060/1/2016_Thain%3%A1RodriguesdeMouraPra%3%A7a.pdf)>.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). *Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física*. Florianópolis: Naembla Ciência e Arte, 2005.

SOARES, C. L. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. A. T. de (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. IX-XIV.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WIGGERS, I. D. “Eu fiz um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer”: um estudo sobre representações corporais de crianças. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. da (Orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 303-330.

---

Ingrid Dittrich Wiggers, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora associada da Universidade de Brasília (UnB), credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação. Pesquisadora visitante da Universidade de Chicago (UC), da Southern Illinois University (SIU), em Carbondale, USA, e do Ibero-Amerikanisches Institut, em Berlim, Alemanha. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede, na UnB. Líder do “Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação”. Pesquisadora do núcleo da Rede Cedes (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e Lazer), na UnB.  
ingridwiggers@gmail.com

Mariana da Silva de Oliveira, licenciada em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisadora do “Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação” e bolsista de iniciação científica do CNPq.  
marioliveira\_a@hotmail.com

Ivan Vilela Ferreira, doutorando em Educação Física na Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador visitante na The Swedish School of Sport and Health Sciences (GIH), em Estocolmo, Suécia. Pesquisador do “Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação” e bolsista da Capes.  
ivanvilela74@gmail.com

Recebido em 11 de abril de 2018

Aprovado em 2 de julho de 2018

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto



# Imagens da infância na arte: sobre o brincar e outras consciências

Marcos Rizolli

193

Um significativo conjunto de imagens artísticas foi selecionado com o interesse de estabelecer um campo tensional acerca das relações entre infância e arte, de modo a configurar um painel visual que age nas fronteiras entre o brincar e outras consciências.

A maneira como a arte transforma a cultura em seu sentido mais amplo é a questão central deste ensaio visual, que pensa a infância por meio de representações artísticas que transitam entre a inocência, o cotidiano, a erotização e a inserção social. Com todas as suas implicações, essas imagens requerem interesse contemplativo e atitude reflexiva para que as mais diversificadas esferas da infância sejam compreendidas de forma expandida. Entre tantas possibilidades, buscou-se selecionar um conjunto de artistas e obras referenciais que pudessem oferecer um mosaico das relações entre arte e infância para, assim, oferecer ao leitor um relevante percurso visual, que convida ao reconhecimento de diferentes concepções de arte para um mesmo universo temático.

A escolha das imagens – pinturas, fotografias, esculturas – buscou abranger artistas notórios, clássicos, modernos e contemporâneos, de diferentes localidades: asiáticos, europeus, norte-americanos, sul-americanos. Os nomes selecionados foram Caroto, Cameron, Renoir, Picasso, Miró, Portinari, Dacosta, Visconti, Balthus, Ut, Mueck, os Chapman, Ravello, Beecroft e Zhigang. Além disso, as imagens da infância deveriam apresentar o brincar e outras consciências em distintas expressões, como figuras naturalistas, geometrizadas, deformadoras, quase-abstrações.

São apresentadas visualidades universais que se estabelecem entre o real e o imaginário; entre o histórico e o social. São retratados os estados da infância: inocente [*inter-essere*] perturbador. As agudas percepções artísticas observam e consideram o subliminar do cotidiano, transformando em cultura todas as esferas humanas – constituindo os conceitos, discursos e imagens que circulam nos tempos-espacos da civilização.

A seleção de imagens configura um evento tensional tanto estético quanto político sem, contudo, abdicar de sua dimensão artística. Afinal, a arte, ao tempo que apresenta imagens (figuras, formas, cores, estilos, técnicas) e imaginários (efeitos, fantasias, visões de mundo), age, mais do que tudo, para despertar consciências.



**Figura 1 – Giovanni Francesco Caroto. Retrato de uma criança com um desenho, c. 1515-1520 (Museo di Castelvecchio, Verona, Itália)**

Fonte: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/238214>

A pintura do italiano Giovanni Francesco Caroto é uma das primeiras imagens da História da Arte que apresenta o desenho infantil como tema de uma obra artística. Para realizar a pintura, o artista pediu que a filha de seu vizinho (7 anos) fizesse um

desenho da figura humana – um desenho infantil realista. Não se pode excluir a possibilidade de que a menina tenha feito o desenho diretamente na tela, nesse caso, a pintura teria dupla autoria. O quadro suscita algumas indagações: como se dava o acesso infantil ao desenho, em pleno início do século 16? Papéis e materiais de desenho faziam parte do cotidiano infantil? Quanto se estimulava – nas famílias – a prática expressiva do desenho? Qual a classe social da menina? Certamente, o desenho era expressão exclusiva das classes econômica e socialmente privilegiadas.



**Figura 2 – Julia Margaret Cameron. *Eu espero*, 1872 (Paul Getty Museum, Los Angeles, Estados Unidos da América)**

Fonte: <http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/669122>

Num tempo social de alta mortalidade infantil, o retrato de uma criança utilizando a, então inovadora, técnica fotográfica – imaginando que a menina-modelo nem sobrevivesse até a idade adulta – conseguiu adicionar à imagem intenso *pathos* (ao estimular o sentimento de piedade ou de tristeza; ao sugerir um sentimento de melancolia ou de ternura). A fotografia, que retrata uma menina com asas de querubim, cita os famosos *putti* de Raffaello Sanzio. O que aguarda a criança da cena? A menina espera crescer ou morrer? A ambiguidade é sempre recorrente nas imagens infantis da fotógrafa britânica Julia Margaret Cameron.



**Figura 3 – Pierre-Auguste Renoir. *Rosa e azul*, 1881 (Museu de Arte de São Paulo, São Paulo, Brasil)**

Fonte: <https://www.world-poems.net/modules/publisher/article.php?storyid=2086>

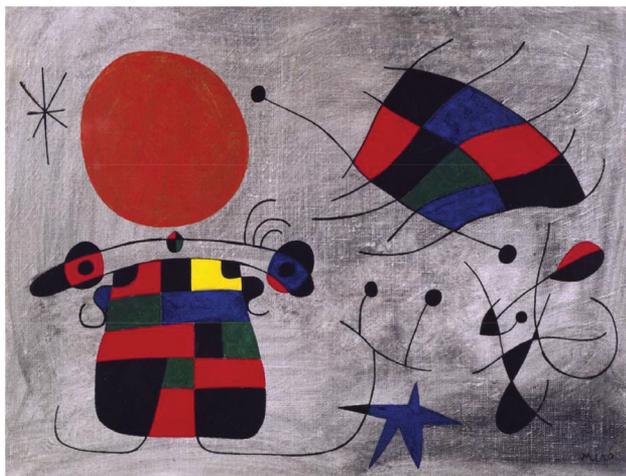
O pintor francês Pierre-Auguste Renoir retratou as meninas Alice e Elizabeth (5 e 6 anos), filhas mais novas do banqueiro Louis R. Cahen d'Anvers. No retrato das meninas Cahen, o artista transmite com cores e delicadeza de tonalidades todo o frescor e a candura da infância. As meninas quase se materializam diante do observador, a de azul (à direita) com seu ar vaidoso, e a de rosa (à esquerda) com certo enfado, quase beirando as lágrimas. Contudo, segundo Alice relataria mais tarde, o tédio das sessões era compensado pelo prazer de vestir o elegante vestido de renda. Alice viveu até os 89 anos e Elisabeth morreu aos 69 anos, a caminho de um campo de concentração.



**Figura 4 – Pablo Picasso. Retrato de Maya com sua boneca, 1938 (Coleção de Diana Widmaier, Paris, França)**

Fonte: <https://www.art.com/products/p13023101-sa-i2267453/pablo-picasso-portrait-of-maya-with-her-doll-c-1938.htm?upi=F1KQG30>

Enquanto a menina Maya brinca com sua boneca, seu pai adorativo, o espanhol Pablo Picasso, experimenta seu mais arrojado estilo artístico, pautado pela surpreendente organização de figura, espaço e cor – o Cubismo, em sua versão analítica. A distorção figurativa pode ser percebida em dois índices: a boneca tem o rosto realista, enquanto o rosto da criança traz recortes e justaposições nos detalhes faciais. As roupas das duas (menina e boneca) estão combinadas: assim, suas identidades se tornam intercambiáveis. Paradoxalmente animadas e inanimadas. Apesar das distorções anatômicas modernistas, a disposição dos elementos define uma composição piramidal: o conjunto figural se posiciona contra os simplificados blocos horizontais marrom e branco que separam os planos de chão e parede que definem o cenário.



**Figura 5 – Juan Miró. *O sorriso de asas flamejantes*, 1953 (Museo Reina Sofia, Madri, Espanha)**

Fonte: <http://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/sourire-des-ailes-flamboyantes-smile-flamboyant-wings>

Um menino vestido de formas e cores e brincando, na composição, com linhas – pipas, animais (?), estrelas... constelações! Esta tela do espanhol Juan Miró revela toda a alegria surrealista de sua arte. O fundo neutro, acinzentado, de superfície irregular, posiciona as formas-figuras em suspensão. As linhas onduladas insistem em configurar olhos, sorrisos, gestos corporais, movimentos do brincar – ainda que, através do impulso gestual, insinuem metáforas. As cores intensas das figuras se destacam do cenário e mostram a dinâmica da linguagem visual – que, de modo muito peculiar, sugere argumentos que nascem por si mesmos e expressam apenas a si mesmos. A pintura de Miró oferece o prazer de olhar para espaços mágicos e, com ele, voamos para a plenitude da infância.

198



**Figura 6 – Candido Portinari. *Moleques pulando cela*, 1958 (Projeto Portinari, Rio de Janeiro, Brasil)**

Fonte: <http://umaseoutrasjoicy.blogspot.com/2012/08/imaginario-portinari.html>

O brasileiro Candido Portinari, nosso artista maior, nunca se esqueceu de sua infância vivida em Brodósqui, interior paulista. Mestre modernista, o artista social que conheceu fama internacional pintou a infância em diferentes dimensões expressivas – com alegria e sofrimento. A alegria, contudo, tornou-se o seu estado de infância mais recorrente. São inúmeras as pinturas que apresentam meninos anônimos brincando: empinando pipas, pulando cela, jogando pião e bolinhas de gude... cirandando! Com seu estilo figurativo, marcadamente modernista e com influências cubistas, apresentou a infância em sua esfera de ludicidade – o brincar ingênuo e descompromissado, o jogo coletivo e solidário, as coisas de meninos e meninas.



**Figura 7 – Milton Dacosta. Roda, 1942 (Coleção Roberto Marinho, Rio de Janeiro, Brasil)**  
Fonte: <https://magriniartes.wordpress.com/2012/10/11/>

Na origem de sua carreira, Milton Dacosta desenvolveu obra de cunho construtivista, bem adaptado à estética tropical. Essa característica acabou por incidir sobre sua produção pictórica figurativa. No meio termo de sua trajetória artística, começou a fazer figuras humanas geometrizadas, tendo como referência o Cubismo – autoralmente adaptado –, para, então, definir peculiar expressividade dentro da história da arte brasileira. As diversificadas cenas de crianças brincando que o artista pintou foram continuamente desenvolvidas com base num embate reflexivo e silencioso. Muitas das crianças não apresentam seus detalhamentos faciais. Seriam, então, manequins? Mesmo aquelas pinturas cujas faces infantis são expostas, apresentam recortes e geometrizações. Seriam, então, máscaras? A infância destituída de sua energia vital?



**Figura 8 – Eliseu Visconti. *A caboclinha*, 1891 (Coleção Particular)**

Fonte: <https://www.childhoodinart.org/photos/1370/images/cia008411.jpg>

Eliseu Visconti, artista brasileiro de formação europeia, aplicou os ensinamentos do movimento impressionista em inúmeras pinturas de temática feminina, cujas modelos são flagradas em cenas íntimas e desavisadas. Embora tenha produzido num tempo cultural em que as cenas do cotidiano dominavam os interesses dos artistas, sua *caboclinha* se tornou um exemplo de seu comportamento voyeurístico. O olhar adulto de Visconti, contudo, revela peculiar interesse pela puberdade da modelo – pois a jovem figura é percebida pelo pintor em momento de descanso, displicentemente sem suas vestes superiores, denotando a simplicidade de uma vida ainda destituída de malícia.



**Figura 9 – Balthus. *Menina com gato*, 1937 (Art Institute of Chicago, Chicago, Estados Unidos da América)**

Fonte: <https://www.pinturasdoauwe.com.br/2014/02/pinturas-de-balthus.html>

Embora se argumente que as meninas retratadas nas pinturas do francês Balthus sejam somente arquétipos da juventude – simbolizados pelo corpo em sua glória adolescente –, sua arte também sugere, de modo bem plausível, o elogio ao ato de ver: em seu estado ideal de contemplação, em que o visto e o que vê se tornam um. Em outra leitura, de modo mais aproximado, o gato seria a representação do próprio pintor que, de forma mais sensorial, inclui-se na composição. Além disso, podemos associar o gato com a tradição de representação da sexualidade na pintura ocidental. Então, as meninas e adolescentes insistentemente retratadas pelo pintor podem sugerir interesses desconcertantes: o olhar como representação de desejos reprimidos.



**Figura 10 – Nick Ut. *Napalm Girl*, 1972 (Associated Press)**

Fonte: <http://image-word.blogspot.com/2009/11/nick-ut-photo-of-phan-thi-kim.html>

Phan Thi Kim Phúc, também conhecida como Kim Phúc, tornou-se mundialmente conhecida como a menina desesperadamente retratada numa foto da Guerra do Vietnã. No momento do ato fotográfico, era apenas uma criança de cerca de 9 anos de idade que fugia de sua aldeia, sob bombardeio de napalm. Até hoje esta imagem, tirada em 8 de junho de 1972, pelo fotógrafo Huynh Cong Ut (ou Nick Ut), é lembrada como uma das mais terríveis cenas de guerra. Adulta, Kim Phúc tornou-se Embaixadora da Boa Vontade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Hoje ela vive no Canadá e tem dois filhos.

202



**Figura 11 – Ron Mueck. *Pinocchio*, 1996 (Hayward Gallery, Londres, Inglaterra)**

Fonte: <http://www.artnet.com/artists/ron-mueck/pinocchio-6x0uD-pkaTBeWv0kB1kZA2>

Esta escultura do artista australiano Ron Mueck tornou-se emblemática porque foi considerada sua primeira interlocução com o sistema da arte. Exibida pela primeira vez numa galeria londrina, revelou, de antemão, as desconcertantes figuras humanas produzidas pelo escultor. Suas figuras – que podem respeitar a escala humana ou variar da miniatura ao gigantismo – superam a diferença entre o modelo e a arte, entre a presença cotidiana e a diferença do imaginário. O garoto, de expressão pouco inocente, apenas de cuecas, apresenta-se estático – catalizando os conflitos entre o realismo da vida e a essência das manifestações artísticas. O nonsense da figura, expresso na postura e no sorriso malicioso do menino, transmuta-se para o nosso próprio comportamento diante de obras de arte.



**Figura 12 – Jake & Dinos Chapman. *PiggyBack*, 1998 (Acervo dos Artistas, Londres, Inglaterra)**

Fonte: <http://jakeanddinoschapman.com/works/piggyback/piggyback-2/>

Os irmãos ingleses Jake e Dinos Chapman produzem esculturas e instalações que examinam, com perspicácia e energia, a sociedade e a moral contemporânea. Trabalhando juntos, dedicaram-se ao tema do grotesco anatômico e pornográfico, apresentando manequins de crianças e adolescentes – meninas e meninos – corporalmente modificados: algumas figuras apresentam características siamesas; outras trazem genitálias no lugar das características faciais. As peças, expostas individualmente ou em conjuntos, referem-se ao uso do corpo infantil para a excitação sexual. As crianças e adolescentes, contudo, apresentam materialidades propositalmente artificiais, plastificadas, que aludem a corpos infláveis, presentes nos fetiches adultos.



**Figura 13 – Erik Ravello. *Os intocáveis – Priest3*, 2013 (Coleção do Artista)**

Fonte: <http://www.blckdmnds.com/os-intocaveis-crucificacao-infantil-e-denuncia-social-por-erik-ravello/>

Erik Ravello, fotógrafo-artista cubano que trabalha como diretor de criação no centro de pesquisa e comunicação da Benetton, famosa empresa italiana de moda, conhecida por suas polêmicas propagandas, realizou o ensaio *Os intocáveis*: uma série de sete fotografias que contrapõem imagens de crianças sendo crucificadas a corpos de homens que representam símbolos opressores e corruptos de nossa sociedade. A crítica social denuncia a convivência da sociedade com os abusos sofridos pelas crianças ao redor do mundo. Entre os temas trabalhados pelo artista, estão a pedofilia, a obesidade infantil, o mercado de transplante de órgãos, a intolerância religiosa e a misoginia.



**Figura 14 – Vanessa Beecroft. *Madonna branca com gêmeos*, 2016 (Coleção da Artista)**

Fonte: <http://www.latimes.com/entertainment/arts/miranda/la-et-cam-vanessa-beecroft-new-york-mag-20160811-snap-story.html>

Vanessa Beecroft é uma artista italiana de prestígio artístico internacional que, ao tentar adotar bebês gêmeos sudaneses, com o intuito de utilizá-los como modelos de uma série de ensaios fotográficos e performáticos, deparou-se com contundentes críticas humanitárias. Foi acusada de exercer narcisismo promocional, colossal e hipocriticamente autoconsciente. Seu comportamento alegadamente espantoso foi substituído por uma produção fotográfica seriada que, de tão clássica, calou seus opositores. As imagens que concebeu, garantidas pela presença dos bebês, revelam uma infância sagrada – apesar dos antiparâmetros das sociedades contemporâneas, cada vez mais injustos, diante das vicissitudes infantis.



**Figura 15 – Tang Zhigang. *Crianças em reunião*, 2008 (Coleção: Sotheby's)**

Fonte: <https://www.widewalls.ch/artist/tang-zhigang/>

No trabalho artístico do chinês Tang Zhigang tudo se refere ao absurdo da burocracia da vida institucional. Tendo exercido o cargo de pintor oficial do Exército de Libertação do Povo por longos vinte anos, recebeu críticas quanto ao grau de realismo socialista, supostamente inadequado, presente em seus retratos de líderes do governo da China. Ao representar a grandeza e a bondade comunista por meio de pinturas em que crianças estão envolvidas em jogos supostamente sérios – ainda que reduzidos ao universo infantil –, o artista apresenta sua visão irônica acerca dos obscuros propósitos das intermináveis reuniões dos chefes do partido. Ao retratar crianças deslocadas de seu universo lúdico, o artista expõe, de forma convincente, toda a banalidade do mundo adulto.

## Referências bibliográficas

---

BORGES, R. R.; REIS, M. *Educação infantil: arte, cultura e sociedade*. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVA, F.; PEDROSA, A.; SCHWARCZ, L. (Org.). *Histórias da infância*. São Paulo: Masp, 2016.

REIS, M.; RIZOLLI, M. [Curadoria]. *Despalavras das infâncias e juventudes: imagens e imaginários*. Salvador: Uneb, 2015.

RIZOLLI, M. *Artista, cultura, linguagem*. Campinas: Akademika, [2005] 2010.

---

Marcos Rizolli, mestre e doutor em Comunicação e Semiótica: Artes, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é líder do Grupo de Pesquisa Arte e Linguagens Contemporâneas (certificado pelo CNPq), crítico de arte e curador independente, artista visual e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), em São Paulo (SP).

[rzll@uol.com.br](mailto:rzll@uol.com.br)

Recebido em 19 de março de 2018

Aprovado em 25 de junho de 2018



**reserhas**



# Jogo e ludicidade na história e na cultura

Cristian R. Dutra

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000. 260 p.

Publicado na Holanda em 1938, *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur* (na Inglaterra em 1939: *Homo ludens: a study of the play-element in cultur*) é uma obra das mais importantes de Johan Huizinga (1872-1945), especialista em história medieval e renascentista e expoente da história cultural e dos estudos sociais de seu tempo. Em sua obra, argumenta que é por meio do jogo que a civilização tanto surgiu como se desenvolveu. Para isso, lança mão de conhecimentos de várias disciplinas para demonstrar como a cultura possui um caráter lúdico, integrando-a à ideia de jogo.

No primeiro capítulo, "Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural", além de introduzir o tema, apresenta episódios históricos, mitológicos e literários para tratar do surgimento e da importância do jogo em sociedades que ele denomina de "primitivas" (p. 10), descrevendo características e conceitos que servirão de base explicativa para o restante do livro. Tais categorias, pela preponderância na obra ou pela originalidade, necessitam aqui de uma explicação pormenorizada.

Abordando o jogo como concepção cultural e não biológica, Huizinga introduz uma polêmica no seu tempo: não sendo biológico, o jogo sempre conferiria algum sentido à ação. Da mesma forma, refuta as interpretações psicológicas de que os jogos são uma preparação dos mais jovens para a vida adulta, ou são uma construção do autocontrole, ou desejo e escape. Tais ideias psicobiológicas não avaliavam os elementos culturais e sociais dos jogos, bem como ignoravam seus componentes estéticos, de diversão, organização social e, principalmente, a intensidade em que são vividos.

Uma de suas premissas conceituais é que o jogo possui um ambiente autônomo e suas qualidades e características são distintas da vida comum. Analisa-o tanto em sua função social, pela significação dada pelos seus participantes, quanto como fator cultural da vida. Lembra que, durante muito tempo, não eram sequer notadas a ligação e a separação entre jogo e cultura, possuindo estreita ligação com a mitologia, a arte, o direito, etc.

Se, para o autor, o jogo ainda pode ser entendido como oposto à seriedade, é relevante entender que essa relação não deve ser vista como necessariamente decisiva e imutável, já que determinados jogos e formas de jogo são contundentemente sérias, de maneira que tanto o riso como a alegria e o elemento cômico não são obrigatórios.

No livro são apontadas quatro características fundamentais do jogo, quais sejam: a primeira, ser livre e organizado a partir da voluntariedade de seus participantes; a segunda, ser uma atividade temporária que interrompe a vida comum cotidiana (o “faz de conta” que, em geral, diminui o seu estatuto de seriedade, caracterizando-o como desinteressado); a terceira, o estatuto de isolamento e a limitação temporal e espacial do jogo; por fim, a quarta, “a ordem específica e absoluta” (p.16), em que a menor desobediência atrapalha ou até acaba com o momento – as regras do jogo não são necessariamente cumpridas, alguns jogadores fazem uso de artifícios que as ignoram ou as desrespeitam, assim como existem aqueles cujo ato faz com que o jogo tenha de ser encerrado.

Huizinga trata ainda de outro elemento, a tensão, que no jogo, não raro, se traduz como incerteza e acaso. A possibilidade de ser eliminado, perder ou ganhar a partir de uma situação difícil, constrói a tensão e busca terminá-la. Tal situação ocorre em jogos individuais como quebra-cabeça ou tiro ao alvo, mas aumenta significativamente em jogos de azar e em competições esportivas.

Entendendo o momento do jogo como interrupção da vida cotidiana, o historiador holandês reitera que “dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade” (p. 18). Tal ideia é relevante não apenas para indicar a finalização do jogo, mas para compreender a possibilidade de tornar-se outro durante ele – o que não raro envolve disfarces ou máscaras.

Em “A noção de jogo e sua expressão na linguagem”, segundo capítulo da obra, Huizinga defende que a origem e a noção da palavra “jogo” surgiram na linguagem criadora e criativa. Examinando várias palavras em distintas línguas que expressam jogo e situações de jogo, mostra que, em grande medida, todas parecem relacionadas com despreocupação e alegria.

Confrontando helenistas de sua época, Huizinga defendeu que a ausência de uma única palavra em grego antigo para definir jogo ocorre por conta do caráter cultural plenamente comungado e estabelecido entre os gregos sobre a função do lúdico. As diversas palavras para a expressão de formas específicas de jogo seriam um exemplo da importância do lúdico para tal cultura.

Outro fator relevante é a presença em diversas línguas de uma palavra para denominar o enfraquecimento da ideia de jogo, imaginando-o como atividade simples, menor, ligada ao azar e à incerteza, e desprovida de seriedade – o que evidenciaria

a tomada de consciência tardia da civilização quanto ao significado do jogo como entidade autônoma. Se tal estatuto sugere a oposição entre seriedade e jogo, o segundo, não necessariamente, exclui a primeira.

O terceiro capítulo, intitulado “O jogo e a competição como funções culturais”, defende, desde o início, a ideia de que “a cultura surge sob a forma de jogo” (p. 54). O polêmico pressuposto parte da ideia de que em fases primitivas a cultura tem caráter lúdico plenamente observável, sendo por meio do jogo que tais sociedades exprimem suas interpretações sobre a vida e o mundo. Porém, com o processo que o autor denomina de “evolutivo” (p. 54), que distingue o jogo do não jogo, o caráter lúdico original passa a segundo plano cultural, sendo absorvido, sobretudo, pelo sagrado, mas também por outras esferas como a filosofia, a poesia, o direito, a política, etc.

Mesmo oculto, esse elemento lúdico costuma vir à tona em diferentes civilizações por meio de jogos baseados em atividades ordenadas de um ou de dois grupos opostos (não raro envolvendo violência). Transformadas em competições, tais atividades carregam características típicas do jogo como a tensão, a incerteza quanto aos acontecimentos e ao resultado final; além disso, são desprovidas de contribuições à vida do grupo, sem relação direta com o que se segue, exceto pelo êxito que dá satisfação ao jogador e aos interessados no resultado, alimentando um sentimento de júbilo e superioridade, mas que não são essenciais à vida.

Nesse mesmo capítulo, o autor apresenta o conceito de *potlatch*, uma cerimônia em que dois grupos fazem ofertas com o intuito de demonstrar superioridade. Nesse acontecimento costumam ser distribuídos bens, mas igualmente objetos podem ser destruídos para sinalizar riqueza. Formas de *potlatch* são encontradas em diversas culturas como a grega, a romana e a árabe, bem como em atividades de comércio e bancárias.

Tal situação exemplifica o espírito agonístico das competições, em que, por meio de um jogo sério, determinado grupo almeja a derrota de outro, de forma a exaltar a própria virtude como prova de ostentação. Para Huizinga, à medida que as civilizações se tornam mais complexas, o agonístico reveste-se de outras formas, imerso em uma nova camada de ideias e regras sociais, atribuindo ao jogo um caráter secundário.

Em “O jogo e o direito”, quarto capítulo, o autor argumenta como o lúdico e o competitivo estiveram presentes nos ritos jurídicos. De um modelo jurídico mais agonístico como o grego, repleto de disputas e incertezas, passou-se a uma ideia de justiça relacionada aos fatos. Porém, algo se conservou do ideal lúdico, como as togas e as perucas. Indo além, Huizinga explica que tais práticas em ambientes de tribunais ainda conservam elementos lúdicos advindos das batalhas verbais de argumentação, de competição e até de jogos de azar.

O quinto capítulo, “O jogo e a guerra”, expõe como alguns modos anteriores de guerrear estavam submetidos a regras formais, da mesma maneira que um jogo, pois, muitas vezes, envolviam a escolha de um campo, regras e premiações. O autor destaca que o elemento lúdico é mais expressivo em formas primitivas de guerra, especialmente quando ela, como um oráculo, serve para demonstrar um desejo

divino (justiça ante a vontade dos deuses). A passagem desse modelo agonístico de guerra para um modelo posterior está relacionado com o surgimento de formas contratuais de obrigações recíprocas (tratados), mas sem necessariamente perder toda a ludicidade, tendo em vista o jogo diplomático. O abandono do direito internacional em nome do poder de um grupo é para Huizinga um abandono não somente da ludicidade da guerra, mas da pretensão civilizatória.

O sexto capítulo, que trata da relação entre “Jogo e conhecimento”, inicia lembrando os desafios de conhecimento em festas sagradas, passando pelas adivinhações (sacras, infantis e sobre a natureza das coisas), para concluir como essas práticas se encontram no nascimento dos questionamentos filosóficos e teológicos. Remetendo a mitologias religiosas e a histórias de reis, Huizinga relata como os enigmas, além de sacros, eram perigosos, não raro envolvendo vida e morte, mas sempre aparecendo como desafio entre quem pergunta e quem responde. Com a divisão entre jogo e seriedade, os enigmas passam a ser vistos muito mais como divertimento social ou com uso artístico.

A poesia é lúdica e ultrapassa a seriedade, a lógica e a causalidade da vida. Partindo desses termos, o sétimo capítulo, “O jogo e a poesia”, defende a ideia de se pensar esse gênero literário próximo ao modelo “primitivo” de jogo e civilização, dado o seu aspecto ritualístico, enigmático, rítmico e extravagante. Historicamente, o autor mostra que, para além de um impulso estético na poesia (visto com mais clareza depois da diminuição do lúdico em diversas sociedades), ela de fato começa como expressão sacra em odes ritualísticas, mas floresce como diversão social e rivalidade entre grupos sociais, especialmente em rituais cantados de troça ou desafio. O próprio complexo de regras poéticas pode ser entendido como um conjunto de características de um jogo.

O oitavo capítulo, “A função da forma poética”, demonstra como as representações nas artes encontram-se comprometidas com o espírito lúdico, notadamente na tipificação das personagens, depois de períodos dominados por interpretações sagradas do mundo. A utilização de máscaras, por exemplo, exemplifica a necessidade de transformação e de separação entre personagem e ator, que também podem ser entendidas como situações metafóricas.

Para tratar das “Formas lúdicas da filosofia”, no nono capítulo, Huizinga explica que o exibicionismo, bem como a aspiração agonística, são duas características que persistiram na filosofia entre os sofistas ou entre os *vates*.<sup>1</sup> Para Protágoras, a sofística era “uma velha arte” (p. 161) que envolvia disputas verbais, apanhar adversários desprevenidos, aplicar golpes e entreter a plateia por meio de um esquema em que jogos de perguntas e respostas levam a conclusões. O mesmo vale para as personagens de Platão, que viam a reflexão filosófica como um agradável passatempo. Trata-se, então, da oratória como exibicionismo e da retórica como agonística, superior à sofisticação. Essa situação se repetiu até a Idade Média com as disputas de escolas de pensamento, em detrimento da análise de outros temas.

<sup>1</sup> Figura central da vida cultural da época helênica, indo de feiticeiros até taumaturgos e poetas.

Em “Formas lúdicas da arte”, décimo capítulo, o autor considera o laço indissolúvel da música com o jogo. Usa-se a mesma palavra (jogo) para designar a manipulação de instrumentos em algumas línguas, bem como a estrutura lúdica semelhante à poesia e características de outros jogos como ritmo, harmonia, etc. Sobre a dança, Huizinga afirma que é “a mais pura e perfeita forma de jogo” (p. 178), pois possui relação participativa direta e identidade essencial com o lúdico e, principalmente, por ser assimilada diretamente como parte de festas e de rituais. A proteção das musas gregas à dança e não às artes plásticas dava-se, *grosso modo*, pela existência na primeira e ausência nas segundas de elemento lúdico (que, assim como na arquitetura, era mais controlado pela disciplina por conta das encomendas de obras).

Em “Culturas e períodos ‘*sub specie ludi*’”, décimo primeiro capítulo, Huizinga retoma a ideia de que em “fases primitivas a cultura é um jogo” (p. 188), não nasce dele, mas surge e se forma como jogo. O autor reflete também sobre a perda da afinidade com o elemento e o passado lúdicos depois do século 17. Exemplificando com a presença de componentes lúdicos em sociedades nas quais a historiografia costuma negar tal condição, mostra como os ideais da Revolução Industrial – o utilitarismo, o trabalho, a produção e o racionalismo – destruíram muitos dos mistérios essenciais ao jogo.

No décimo segundo e último capítulo, “O elemento lúdico da cultura contemporânea”, Huizinga trata do jogo na época em que escreveu sua obra, apontando que, se, por um lado, o esporte populariza as formas lúdicas, por outro, com a sistematização, a regulamentação e a perda da espontaneidade devido à profissionalização, desapareceram as características de ludicidade “mais puras” (p. 213). O elemento lúdico também se tornou menos importante na arte quando interesses externos tomaram conta de sua intencionalidade e, ainda, pela perda de sua “inocência infantil” (p. 219).

A obra atinge seu auge quando trata da vida social e política contemporânea pela ótica do jogo, mostrando que algumas formas lúdicas são usadas para ocultar desígnios políticos e sociais, inclusive tentando transformar em jogo disputas que não o são em sua essência. Em um puerilismo desprovido de lúdico, o uso de emblemas, gritos, marchas, saudações, reuniões e manifestações de massa, a transformação de nações inteiras em clubes, a perda de todo o sentido do humor e do jogo limpo mostravam-se como alarmantes para a sociedade de então.

Por fim, ao afirmar que “o autêntico jogo desapareceu da civilização atual” (p. 223), Huizinga cita com o falso jogo político. O espírito lúdico da antiga camaradagem política (*gentleman’s agreement*) era positivo e reduzia as divergências, mas a perda do humor no trato com o adversário “é uma coisa mortal” (p. 224) e a guerra como “a única forma séria da política” (p. 226) eram sinais de recusa do inimigo como adversário – que deve ser destruído. A superação da dicotomia amigo-inimigo e a aceitação de que “a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico” (p. 228) são escolhas necessárias para o futuro.

Apesar de obra de referência, *Homo ludens* parece não ter influenciado muito as discussões sobre o jogo no campo educacional, ainda dominado por discussões e

práticas que pensam o jogo relacionado a seu caráter pedagógico, escolarizado e escolarizante. Socialmente, a crítica à ausência do lúdico na consideração com o outro parece ser a mais premente mensagem desta obra.

---

Cristian R. Dutra é mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

cristian.dutra@gmail.com

Recebido em 15 de junho de 2018

Aprovado em 4 de julho de 2018

# Fenomenologia do corpo poético e educação dos sentidos

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

FERREIRA, Gilmar Leite. *Corpo e poesia: para uma educação do sensível*. Curitiba: Appris, 2017. 149 p.

Gilmar Leite Ferreira é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e tem dedicado parte de seus esforços de pesquisa à educação literária, com foco na educação poética. Publicou, em 2017, o livro *Corpo e poesia: para uma educação do sensível*, no qual se nota o referido recorte teórico já no título, dado que as formas de apreensão do sensível e da produção de novos sentidos são temas centrais nos estudos de linguagem poética, quando esta é abordada como um fenômeno, categoria básica de análise nos estudos de fenomenologia.

Ferreira enfatiza a sua perspectiva norteadora nos seguintes moldes:

[...] a educação do sensível [dá-se] por intermédio da relação Corpo e Poesia, para uma melhor percepção do sujeito que se percebe e percebe o mundo por meio da sensibilidade [...]. O corpo é feito de palavras, expressões e comunicações. [...] a poesia como expressão do sentido habita a palavra [...] podemos perceber o gosto das coisas quando as palavras poéticas nos afetam (p. 9).

Nessa dinâmica, educar-se é também sentir o mundo poeticamente.

Para evidenciar a proximidade entre fenomenologia e educação poética, o autor empreende algumas experiências no interior do estado do Rio Grande do Norte, por meio de oficinas de leitura e de criação poética, realizadas na rede de educação básica. É nessa teia de relações que ele analisa a criação e o entendimento dos variados modos de sentir, ler e construir poeticamente, realçando camadas perceptivas e sensoriais, próprias da tessitura da poesia, e que se poderia denominar de uma “fenda fenomenológica”, apresentada como outro modo de ver, sentir, cheirar, respirar e

compreender a realidade; até porque, é pertinente lembrar sempre: ontologicamente, só é possível pensar em realidades plurais. Nasce, desse modo, um novo mundo instaurado pela visão poética. É nesse jogo entre reflexões poético-filosóficas e suas relações com o chão escolar que se situa a contribuição da obra de Ferreira em exame.

Apoiado em Maurice Merleau-Ponty, o autor declara que

a atitude fenomenológica para compreender o corpo, a poesia e a educação mostra, por meio da experiência vivida, a compreensão da linguagem corpórea, da criação poética e da educação sensível, como horizonte de sentidos, sempre em expansão, antes de qualquer formulação ou ideia (p. 16).

E é a experiência do sentir e do gostar (experiência estética) que proporciona a concepção poética, dando condições para o sujeito conhecer a si próprio e o mundo, de modo inicialmente inseguro, tal qual pisar um terreno desconhecido em plena escuridão. Aos poucos, no convívio com tais textos, o leitor e apreciador de poesia amplia sua cosmovisão pela leitura e pela compreensão textual significativas, compartilhadas com outros leitores.

Ferreira testa suas reflexões e seu método de orientação fenomenológica nos municípios de Assu, Apodi, Caicó, Mossoró, Pau dos Ferros e Umarizal. O gênero literário escolhido é a literatura de cordel. Segundo o autor, “em cada oficina de poesia, foi possível perceber um viver poético por meio da expressão criativa dos envolvidos, revelando o prazer e a alegria em compartilhar a experiência estética e dialogar [com] a visão de mundo de cada participante” (p. 21). Acerca da dimensão indissociável das instâncias fenomenológicas, diz ele: “não há como separar o corpo da poesia, porque ambos fazem parte de um mesmo processo de inter-relações. O olhar corpóreo produz poesia como a poesia produz a linguagem corporal [...] faz parte do corpo, como a árvore faz parte da terra” (p. 25).

De acordo com o autor, “o estado prosaico, de certa maneira, tem afastado a poesia do cotidiano das pessoas por causa de uma vida mecanicista, embalado pelos desajustes sociais e pela inversão de valores, fruto de um capitalismo desagregador e selvagem, que, de certa forma, embrutece o espírito humano” (p. 27). Contudo, cabe uma ressalva, visto que a poesia moderna e a contemporânea se aproximaram fortemente, em termos temáticos, do cotidiano e, de forma paradoxal, reclama o autor que a leitura poética tem sido deixada em segundo plano. Essa premissa admite questionamentos, especialmente pelas experiências de leitura de poemas no ciberespaço e pelas novas formas de criação poética oriundas dos meios digitais e das tecnologias da informação, o que tem resultado em inovadoras mediações no universo da poesia.

Ademais, há um discurso um tanto hegemônico no qual se afirma que os jovens não leem, sobretudo os textos poéticos. Entretanto, os estudos sobre leitura apontam o contrário, principalmente ao se reposicionar os conceitos de poético, poema, poesia, texto, livro, obra, literatura, leitor, leitura, modos ler, recepção etc. A própria abordagem fenomenológica de Ferreira sustenta tal ambivalência, pois

a urgência de uma educação fenomenológica aproxima o saber da vida com o mundo das epistemologias, fundamentadas nos estudos e na compreensão do saber constituído. [...] Esse entrelaçamento torna o campo do saber mais amplo e profundo sobre a cultura, a natureza e demais referências e experiências do saber (p. 30-31).

No capítulo primeiro, o autor reflete sobre o viés fenomenológico da criação poética, segundo o qual o poeta constitui-se pela experiência com o mundo e não por meio de determinismos biológicos e sociais ou por inspiração divina (p. 32). O poeta projeta sua visão sobre a realidade e conduz seu esforço criativo para transpor essa realidade (que não é reprodução, mas representação poética) para o texto, pois a poesia corporifica-se na figura do poeta: “no momento da criação, o organismo se desdobra, o corpo se movimenta, os sentidos acendem as lanternas da intuição, o olhar sensível capta as coisas da cultura, da natureza, para em seguida, surgir o poema, revelando a existência do poeta por meio das palavras” (p. 32-33). Não obstante, o tema da criação poética é controvertido e nenhuma teoria ou hipótese isolada o esgota.

No capítulo segundo, outro tema abordado por Ferreira foi o conceito e o alcance de “linguagem poética” à luz da fenomenologia. O caráter conotativo dessa linguagem foi bastante realçado pelo autor:

o corpo, por meio da poesia, revela-se e se oculta, ao mesmo tempo, como o sol quando nasce na aurora espetacular para depois ocultar-se no ocaso, repleto de imprevisibilidade para a noite que se aproxima [...]. Na palavra poética, a linguagem nunca se mostra como se espera. Ela pode estar à nossa frente e, de repente, se mostra de outra maneira, revelando outros sentidos e outras formas de ser, fugindo do pensamento pronto em busca de outras significações (p. 57).

O autor não exaure o debate sobre a questão da linguagem poética, mas tão somente desenvolve alguns aspectos fenomenológicos desse rico e amplo tema, ressaltando as mobilidades de sentido oferecidas.

No capítulo terceiro, o autor debate a *performance* poética, outro tema ajustado ao enfoque fenomenológico do livro e que pressupõe uma centralidade para a questão das experiências poéticas dos sujeitos: a declamação, a recitação e a leitura dramática, que é a expressão teatral de ambas.

No capítulo quarto, “A poesia educa”, Ferreira principia sua discussão nos seguintes termos: “o estado poético é um dos caminhos para o desenvolvimento de uma educação voltada para o sentido humano de ser e de perceber as coisas que estão relacionadas ao mundo da beleza, seja nas artes, seja na natureza” (p. 104). Nesse contexto de educação literária, ele defende que

vivenciar uma educação sensível, fulgurada pelas estrelas da poesia, proporciona ao homem uma melhor compreensão estética sobre as coisas da vida, ressignificando o viver e o mundo, sem a pretenciosa vontade de salvar a humanidade das mazelas espirituais, emocionais, sociais, econômicas, as quais estão presentes nas sociedades contemporâneas (p. 105).

Aqui, divergimos do entendimento sobre as várias funções da arte, em especial da poesia, dado que a fenomenologia defendida por Ferreira adentra mais na dimensão estética, um tanto apartada das discussões ideológicas suscitadas pela poesia, sobretudo em gêneros poéticos engajados e contestadores, como, por exemplo, o *rap* e o cordel, este último trabalhado pelo autor em suas oficinas no Rio Grande do Norte. Esse contraponto é necessário, visto que a assertiva citada se encontra exatamente no capítulo relativo à educação poética, de modo que, se for

enaltecida apenas a perspectiva estética, desprezar-se-á boa parte da produção questionadora da realidade social, pois as tensões entre indivíduo e sociedade estão na base de muitas criações atuais. O potencial desses textos para as discussões em sala de aula não pode ser desconsiderado, e estas também podem levar o leitor ao que autor chamou de “estado poético” (p. 105).

O fato de Ferreira ter privilegiado escolas do interior do Rio Grande do Norte revela, inclusive por suas críticas ao sistema capitalista, preocupação com os problemas sociais de acesso a um debate qualificado sobre poesia; tanto é assim, que o autor compartilhou seus saberes literários com professores e alunos, encorajando-os a mergulhar nos abissais dos sentidos poéticos. Desse modo, sua orientação de análise focada na dimensão estética de pendor fenomenológico, por mais aberta que seja, sugere certo desalinhamento em relação ao seu objetivo de socializar saberes literários com vistas a ressignificar “o viver e o mundo” (p. 105). Nessa dinâmica, estética e ideologia são duas faces da mesma medalha, e os estudantes precisam conviver com essas tensões que são da arte e da vida. O gosto e a beleza devem somar-se à análise crítica da realidade social.

Ainda no capítulo quarto, deu-se espaço aos sujeitos da pesquisa, que puderam, pelos relatos do autor, exercitar sua voz poética durante as oficinas, desfazendo eventuais interpretações equivocadas de que a poesia é uma esfera cultural pertencente às elites econômicas e intelectuais. Ao contrário, a poesia é patrimônio cultural de todos. Eis, portanto, o que diz uma das professoras participantes das oficinas: “poesia e educação juntas são um meio valioso de aprender e praticar o que se aprende, expressando seus sentimentos e respeitando o outro e suas opiniões” (p. 110). Entretanto, o enfoque dado pelo autor a essas experiências foi no sentido de levar aos alunos e aos professores o que eles, em tese, não tinham em seu arcabouço cultural.

Essa visão, mesmo que não intencional, pode sugerir uma abordagem apoiada em teorias de deficiência cultural, segundo as quais há necessidade de complementar as lacunas de formação dos sujeitos não pertencentes às classes sociais dominantes. Como Ferreira enfatiza o uso de poemas da literatura de cordel, há de se considerar que esse gênero está ligado à cultura dos participantes da pesquisa, e que o autor não apresentou a eles o dito gênero poético, mas oportunizou espaço e condições de autorreflexão poética reveladas pelas exposições orais dos professores e alunos durante as oficinas.

Em seu último capítulo, “Poslúdio do estado poético”, Ferreira reconhece as lacunas deixadas por sua obra, pois: “o corpo, a poesia e a educação são fenômenos inesgotáveis e, entrelaçados para a produção do conhecimento, possibilitam um leque imenso para o processo de investigação acadêmica” (p. 130). Assim, vigora o entendimento do autor de que, para uma educação literária plena, temos de ver, sentir, pensar, ler, ouvir, imaginar, sonhar, ensinar e aprender poeticamente, com vistas a superar, ou ao menos amenizar, as asperezas e dificuldades da atual realidade coisificada, automatizada e egoísta a que todos estão submetidos. Essa relação do leitor com a poesia não se confunde com uma espécie de autoajuda, como se o texto

poético fosse um remédio adocicado, mas deve ser entendida como forma iluminada e crítica de ampliação do conhecimento das realidades intra e extrassensoriais.

A obra de Ferreira é um exemplo de que os sentidos poéticos são abertos, e que também as formas de ensinar e de aprender tais gêneros textuais são plurais, por isso seu livro não está imune a questionamentos. O fato de ter conduzido seu trabalho de pesquisa com base no pensamento de Merleau-Ponty traz o benefício da manutenção do foco da investigação e da análise; contudo, em termos de exploração didática do texto poético, limita as formas de se ler poemas, por mais abrangente que seja a visão do filósofo francês.

Esse é de fato um dilema no ensino de literatura e de poesia, em especial, pois, como garantir a pluralidade de visões em termos de análise literária, ao mesmo tempo que se persegue a compreensão textual a ser construída em conjunto com alunos, muitos dos quais iniciantes nesse tipo de leitura incomum que é a literária e poética? O autor dá a sua contribuição ao oferecer uma entre as várias alternativas para tal desafio educacional, bem como um modo de concebê-la e executá-la. Dessa maneira, sua obra pode colaborar na construção de projetos de leitura e demais ações didáticas.

Assim, o livro de Ferreira é um convite, sobretudo, aos professores e estudantes de letras e de pedagogia, para, mediante experiências concretas de educação poética, refletirem sobre suas práticas nesse campo, conjugando esforços em torno de uma práxis pedagógica orientada, desde que determinada teoria não seja vista como panaceia ou via exclusiva de leitura do texto poético. O recorte dado pela fenomenologia não é o único possível para a reflexão literária, mas é um modo de ler o texto poético e, além disso, assinala a necessidade de o docente do campo literário realizar seus projetos didáticos com base em alguma das possibilidades teóricas a seu dispor, formando seu próprio corpo de ideias e de práticas de educação poética. O mesmo “olhar de estranhamento”, típico das análises fenomenológicas, poderá contribuir durante a leitura desta obra de Ferreira.

---

Helciclever Barros da Silva Vitoriano é doutorando em Literatura e Práticas Sociais na Universidade de Brasília (UnB) e membro do grupos de pesquisa Dramaturgia e Cinema (GPDC), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp – Araraquara), e Literatura, Artes e Mídias (Liame), da UnB.

helciclever@gmail.com

Recebido em 19 de julho de 2018

Aprovado em 30 de julho de 2018



# **bibliografia comentada**



# Bibliografia comentada sobre ludicidade, conhecimento e corpo na educação

Elaine de Almeida Cabral

Mayara Hanyle Bento Gomes da Silva

Mozart Teixeira Braga

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/307/298>>.

225

O estudo buscou compreender a implantação da escola de tempo integral e do ensino fundamental de nove anos no município de Presidente Prudente, estado de São Paulo, e analisar os pontos de vista das crianças de 1º ano sobre as atividades desenvolvidas, com foco na ludicidade. Inseridas no ensino fundamental, as crianças de 6 anos de idade, que antes estariam na educação infantil usufruindo de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) necessárias para o seu desenvolvimento global, encontram-se agora submetidas à legislação que prioriza o processo de alfabetização e letramento. Na pesquisa etnográfica, foram utilizados recursos como fotografia, entrevistas para conhecer os pontos de vista das crianças e observação das atividades desenvolvidas na escola. Concluiu-se que as atividades lúdicas têm a preferência das crianças, mas, como característica da atualidade, em suas casas, os jogos digitais predominam. Dessa forma, entende-se a necessidade de a escola utilizar as mídias digitais para promover a ludicidade, reservando às crianças o tempo do brincar no início da escolarização.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. *Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários*. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/3520.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3520.pdf)>.

O resgate da cultura lúdica de 12 homens e 20 mulheres na faixa etária dos 80 e 90 anos foi realizado por meio de entrevistas, em uma abordagem qualitativa de história oral, e, nas suas narrativas, reviveram o vivido. Na fundamentação teórica, apresentam-se as concepções de jogo e de memória coletiva. A análise dos dados indica que as expressões da cultura lúdica se manifestam ao longo da vida e, na infância, estão relacionadas com a disponibilidade de objetos (brinquedos de confecção própria ou recebidos), com as proibições de pais e mestres, e com o espaço disponível na escola, em casa ou na cidade. Sobre a presença de brinquedos na escola, 31 informaram que nunca os confeccionaram ou receberam no espaço escolar, 18 relataram atividades lúdicas no intervalo das aulas e 8 disseram não haver espaço para jogo no horário de intervalo. Foram mencionadas 41 atividades lúdicas (brincadeira, brinquedo, contos, lutas, ficção etc.) presentes nas décadas de 1920 e 1930. Conclui-se que a transmissão da cultura acontece pela convivência, fator necessário nos jogos tradicionais, e que a oralidade é necessária para resgatar a memória de outros tempos, aproximando as gerações.

226

DIAS, Marina Simone; ESTEVES JÚNIOR, Milton. O espaço público e o lúdico como estratégias de planejamento urbano humano em: Copenhague, Barcelona, Medellín e Curitiba. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 635-663, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cm/v19n39/2236-9996-cm-19-39-0635.pdf>>.

No passado, as crianças brincavam nos espaços onde os adultos trabalhavam. Atualmente, são confinadas em espaços “infantis” reservados a elas: fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos. Brincar no espaço público fortalece os vínculos comunitários e, também, a construção de uma cultura de paz. Quatro cidades conseguiram transformar seus espaços públicos e são apresentadas como exemplo. Copenhague iniciou sua *renovação* na década de 1960, com ênfase na cidade como lugar de encontro: ciclovias, pedestres no espaço público, realização de atividades ao ar livre. Barcelona, para sediar os Jogos Olímpicos de 1992, sofreu uma *remodelação* orientada por um plano diretor estratégico que priorizou o pedestre e criou uma rede de 700 áreas lúdicas infantis. Medellín, a partir de 2004, contou com a união de forças políticas e sociais para a sua *revitalização*, que resultou de experiências de planejamento urbano e formas participativas de

governo, levando educação, cultura e arte para os espaços públicos. Curitiba passou por uma *reestruturação*, iniciada em 1965, abrangendo mobilidade, espaço público e sustentabilidade; 20 anos depois, era reconhecida como cidade sustentável.

KOPKE, Regina Coeli Moraes. Ensino de geometria descritiva: inovando na metodologia. *REM: Revista Escola de Minas*, v. 54, n. 1, p. 47-50, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-44672001000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-44672001000100008)>.

Com base em observações sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes na aprendizagem da disciplina geometria descritiva, a pesquisadora propõe que, para alunos dos cursos de arquitetura e artes, deve-se partir do concreto para o abstrato pela observação de objetos do cotidiano, priorizando a visão espacial. Essa habilidade mental localiza-se no lado direito do cérebro, portanto a aprendizagem da visão espacial será assimilada com maior rapidez por meio de atividades lúdicas. Neste estudo de caso, os alunos foram solicitados a fazer desenhos de observação, com base nos quais teve início o estudo dos conceitos relacionados à geometria, como arestas, vértices, inclinação e perspectiva. A apresentação dos trabalhos em formato de portfólio contribuiu para os alunos aprenderem a organizar informações, pois classificaram os desenhos por assunto e acrescentaram folha de identificação para cada seção, fundamentação teórica, bibliografia e índice.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna de. O jogo no ensino de química e a mobilização da atenção e da emoção na apropriação do conteúdo científico: aportes da psicologia histórico-cultural. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 2, p. 523-540, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n2/1516-7313-ciedu-23-02-0523.pdf>>.

Relato de pesquisa empírica com alunos da disciplina complementos de química, do curso de ciências naturais, que forma professores de ciências para o ensino fundamental. O objetivo foi verificar se um jogo sobre o conteúdo de interações intermoleculares mobilizaria a atenção e a emoção do aluno, favorecendo a aprendizagem de conceitos. A duração prevista foi de quatro horas e os alunos se organizaram em equipes de seis pessoas. A dinâmica do jogo foi registrada por meio de filmagem e gravação de áudio. Após assistir aos vídeos, o pesquisador elaborou uma entrevista para conhecer as impressões dos alunos sobre o jogo. A análise dos dados fundamentou-se na psicologia histórico-cultural. Conclui que a atmosfera lúdica favoreceu a atenção voluntária no conteúdo, que, sendo desafiador, exigiu do aluno foco nos conceitos envolvidos na atividade. Quanto ao processo funcional da emoção, a sua mobilização está relacionada com o nível de consciência do aluno sobre o que sabe e o que precisa saber sobre o conteúdo presente no jogo.

PALMA, Míriam Stock; ALMEIDA, Bruna Góis Soares de; TURCATI, Vanessa Borowski; PONTES, Maicon Felipe Pereira. Jogos tradicionais no contexto educativo. *Kinesis*, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 99-113, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/20726>> .

Ao longo da história, o papel do jogo esteve relacionado com o conceito de criança vigente em cada época: inicialmente visto como recreação; depois, como forma de expressão da infância. Atualmente, brincadeiras e jogos tradicionais não são praticados devido à pouca interação entre pais, filhos e avós, à insegurança nos espaços públicos, às moradias cada vez menores e à expansão dos jogos virtuais. Entretanto, o jogo, a brincadeira e o brinquedo são vistos como suporte para o desenvolvimento das aprendizagens cognitivas. Conclui-se que os jogos tradicionais devem fazer parte dos programas escolares porque ampliam repertórios lúdicos e motores, são instrumento de transmissão cultural e inserem a criança em seu contexto social.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. *A aprendizagem das crianças na cultura digital*. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1441/1/A%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as%20na%20cultural%20digital.pdf>> .

228

Para verificar se o uso cotidiano das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, foi realizado um estudo de caso descritivo-analítico e quanti-qualitativo. Em 2014, entre maio e agosto, 57 crianças do 5º ano do ensino fundamental foram acompanhadas com os objetivos de: a) identificar as estratégias de aprendizagem mediante o uso das TDIC; b) destacar as interfaces mais usadas; c) diferenciar as estratégias de aprendizagem; d) reconhecer as implicações do uso das TDIC na aprendizagem. Na coleta de dados, foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada e planos de aula das professoras da série. Os resultados mostraram a inserção na cultura digital e utilização das TDIC fora da escola, evidenciando que essas tecnologias não dão conta do processo de aprendizagem, quando não orientadas por profissionais da educação, porém são potencializadoras do aprendizado e, por esse motivo, devem estar presentes na escola de forma mais eficiente e eficaz.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Sobre os desvios no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico. In: LARA, Larissa Michelle (Org.). *Abordagens socioculturais em educação física*. Maringá: UEM, 2010. p. 81-112.

Como uma coisa má pode ser lúdica? Dada a polissemia do termo lúdico, é possível questionar a suposta natureza positiva que lhe é atribuída e o seu vínculo exclusivo com o lazer. A argumentação apresentada apoia-se em quatro autores:

1) de acordo com Roger Callois, o lúdico está corrompido quando suas consequências são negativas para a pessoa e para a sociedade, porém o jogo com regras condiciona o lúdico a se manifestar de modo positivo e criador; 2) na abordagem psicológica de Mihaly Csikszentmihalyi, o lúdico relaciona-se com a teoria do fluxo e envolve optar entre escolhas boas e más; 3) segundo Chris Rojek, jogos e práticas de lazer excêntricas são considerados anormais e seus praticantes vistos como bizarros e problemáticos; 4) Michel Foucault dá as razões para a “invenção” de sujeitos que recorrem a manifestações lúdicas doentias e aos quais se aplicam sanções disciplinares. Conclui que o lúdico é elemento não controlável, capaz de levar o sujeito a excessos, corrupções, revelações etc. Seu usufruto requer decisões éticas e apresenta formas variáveis, que aguardam estudos etnográficos e análises.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>>.

O papel da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da criança é analisado com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nas sociedades primitivas, as crianças acompanham os adultos nas atividades laborais. Quando, devido à complexidade dos meios de produção, a organização social se modifica e as crianças não são permitidas nos ambientes de trabalho, então, sem preocupações com a sobrevivência, elas criam a brincadeira de faz de conta, que é fundamental para o desenvolvimento humano. Portanto, a brincadeira tem origem social. As situações imaginárias criadas pela criança propiciam a vivência de regras e comportamentos sociais estabelecidos nas relações entre crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e objetos. Segundo Vigotski, a novidade dessa brincadeira é que ela faz surgir a imaginação e o mesmo objeto pode ter vários significados. A autora questiona o direcionamento da escola brasileira de “institucionalizar a infância” e “pedagogizar a atividade do brincar” e sugere o resgate da brincadeira na escola.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. *Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082016-165848/pt-br.php>>.

Entrevistas formais e conversas informais foram realizadas com estudantes do ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) para identificar as circunstâncias em que epítetos verbais e atos não verbais são ofensivos ou cômicos. Jogos de ofensas integram um conjunto de práticas relacionais referentes a processos identitários na intersecção das categorias raça, gênero e classe. Tais jogos são do tipo alterações e contendas, abrangendo simultaneamente insultos estigmatizantes (com base em estereótipos coletivos), galhofas

e zombarias ludicamente aceitas. Três modalidades foram identificadas: 1) no *jogo de insultar*, utilizam-se epítetos e atos ofensivos humilhantes, o que resulta em danos identitários e perdas relacionais entre os envolvidos; 2) no *jogo de brincar*, mistura-se ludicidade com jocosidade e, no limite, uma comicidade conflitiva; 3) no *jogo de insultar e brincar* estão envolvidos ludicidade, comicidade e jocosidade, mas, ao surgir insultuosidade, ocorrem danos identitários e perdas relacionais para os envolvidos. Conclui que, nas dinâmicas relacionais, alguns indivíduos aparecem como sujeitos ou como objetos – há um *Eu* que se beneficia com o que retira dos *Outros* – em processos antinômicos ou polarizados, em que os indivíduos se constroem em termos de semelhanças e diferenças sociais. Pertencer a um microgrupo, e não fazer o que outros integrantes fazem, não significa criticar ou reprovar aquela ação. Passividade consciente e silêncio ativo foram atitudes que alguns adotaram perante microagressões, micropereguições jocosas e atos burlescos contra outros estudantes.

SANTOS, Julia de Andrade Henrique dos. *Quando a dança encontra a criança: um estudo acerca da criação em dança contemporânea para criança*. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Programa Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-04092017-114723/pt-br.php>>.

230

A dança pode ser entendida porque a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (sensação interna dos movimentos do próprio corpo). Nas três obras analisadas, ocorre o convite para a interação: a) direto, em *Dança em jogo* – quando as crianças sobem ao palco para dançarem junto; b) delicado e/ou contemplativo, em *Poemas cinéticos* – quando as crianças passam a seguir ou imitar os deslocamentos e as partituras das intérpretes; c) indireto, em *Pequenas coleções de todas as coisas* – listas são ditas e o público se sente “convidado” a responder sem haver um convite explícito. A parceria se estabelece porque os intérpretes em cena estão inteiros, como a criança no momento da brincadeira, e instaura-se uma estética da presença. O corpo do *performer* está em fluxo, atento a tudo e a si mesmo, e, por isso, a criança se reconhece nesse corpo e quer estar junto, fazer com. Nas três obras, o corpo cênico é o elemento central da criação artística na dança.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/41463/25627>>.

Considerando a necessidade de romper com a metodologia conteudista e instrumental na escola, herdada da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, o artigo resgata os princípios da Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Stein, e os

relaciona com o conceito de ludicidade de Cipriano Luckesi, entendida como uma experiência interna do sujeito que integra seu sentir, seu pensar e seu fazer, e não está necessariamente ligada apenas ao jogo ou à brincadeira. A Pedagogia Waldorf propõe a harmonização do pensar/sentir/agir do educando ao longo de todo o seu desenvolvimento, o que ocorre progressivamente de acordo com os ciclos de sete anos propostos por Rudolf Stein em sua antroposofia. Com esse fim, todos os domínios da aprendizagem podem ser enriquecidos pela atividade artística, sendo a arte uma ferramenta de integração das diversas matérias para a educação integral do ser humano.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Educação Contemporânea). Disponível em: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/expressividade/ginastica/Leitura/Imagens%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20corpo.pdf>>.

O livro divide-se em quatro partes. No capítulo 1, constam “As imagens” coloridas, às quais é feita referência nos capítulos seguintes: a) pinturas, produzidas de 1500 a 1899, que mostram: saltimbancos, espetáculos de circo, jogos infantis, garotos brincando, folguedos populares, carnaval; b) ilustrações de aula de ginástica, exercícios ao ar livre, jogos [de crianças], jogos [de adultos] com bola e batalhão escolar. As imagens que aparecem nos outros capítulos são em preto e branco. No capítulo 2, “Educação no corpo: a rua, a festa, o circo, a ginástica”, destaca-se o Movimento Ginástico Europeu e são apresentadas as condições que levaram a ginástica a se desenvolver como produto científico. O capítulo 3, “O corpo moldado: a limpeza e a utilidade”, refere-se à contribuição do coronel Francisco Amoros y Odeano, espanhol que, a partir de 1814, se instala na França, onde se empenhou em tornar a ginástica uma ciência, fundamentada na física e na biologia e com a finalidade de ser útil à sociedade. O capítulo 4, “O corpo adestrado: o indivíduo, disciplinador de si mesmo”, descreve as pesquisas sobre o corpo em movimento de Etienne Jules Marey e George Demeny. Este, com base na fisiologia, desenvolveu um método eclético, conhecido como Escola Francesa. Para Demeny, o trabalhador seria um “capital de energia” e a educação física poderia ensiná-lo a adquirir forças e também uma destreza geral que tanto favorece o uso dos instrumentos de trabalho quanto a utilização das forças física e moral.

---

Elaine de Almeida Cabral, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho e bacharel em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisadora-tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

elaine.cabral@inep.gov.br

Mayara Hanyle Bento Gomes da Silva, bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB), é bibliotecária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

hanylesilva@gmail.com

Mozart Teixeira Braga, bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB), é bibliotecário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

mozart.braga@inep.gov.br

Recebido em 10 de agosto de 2018

Aprovado em 28 de agosto de 2018

números  
publicados



- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)

- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)

---

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>



VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br

**INEP** MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO