

II - O JOGO E SEU CARÁTER POLISSÊMICO



Foto 2: meninos jogam *cards* durante recreio na EMEF Antonio Sampaio Dória (2006).

Álbum de papel, amarelinha, batata quente, *bayblade*, “brincadeiras de bater mão e fazer rima”, “mexer com as meninas”, brincadeira do sapo, caracol, *cards*, cavalada, corre-corre, corre-cotia, duro ou mole, enquete, escolinha, esconde-esconde, forca, futebol, futebol de garrafa, fingir que está discutindo com os amigos, colocar apelido nos outros, handebol, joqueipô, jogo da descoberta, jogo da velha, jogo da verdade, jogo da lagarta, “lutinha”, mamãe e filhinha, menino pega menina, *mini-game*, pega macaco, pipa, polícia e ladrão, pular corda, queimada, quietinho, roda da conversa, roda das letras, rolinho, rouba bandeira, *stop*, verdade ou desafio, vôlei, manta e jogo de bolinhas de gude. Estas são algumas brincadeiras observadas nos corredores, salas de aula, quadra de esportes, pátios e banheiros da EMEF Antonio Sampaio Dória¹.

¹ As regras e possibilidades dessas brincadeiras serão tratadas no terceiro e quarto capítulo desta dissertação: “Descrição e análise do jogo da EMEF Antônio de Sampaio Dória.

Durante os três anos do trabalho etnográfico nesta escola, verifiquei ali a permanência de brincadeiras como amarelinha, pega-pega e pula-corda; mas também presenciei outras possibilidades de jogo como a “febre” de brincadeiras inspiradas nos *animes* e nos jogos eletrônicos como videogames, mini-games e jogos de computador.

Do pátio da escola e ruas da Cidade Ademar às galerias do bairro da Liberdade, das conversas com as crianças às sessões de desenhos animados, observei "de perto" as muitas possibilidades do jogo infantil. Desta forma, ao inventariar e interpretar atividades designadas pelas crianças como “jogos” ou “brincadeiras” e atentar para os “brinquedos” por elas utilizados (muitas vezes objetos e materiais utilitários que eram apropriados com a finalidade de viabilizar e dar suporte a essas atividades), busquei compreender os significados do brincar.

Nesse percurso, talvez a tarefa mais difícil tenha sido justamente definir os termos “jogo”, “brinquedo”, “brincadeira” e lúdico. Se atentarmos para seus significados nas mais diversas línguas, encontraremos uma infinidade de possibilidades de interpretação. Na língua francesa, por exemplo, o termo *jouet* é designado ao objeto, brinquedo, suporte material da brincadeira. O termo *jeu* nomeia o jogo enquanto tal, ao passo que as ações jogar, brincar e representar são definidas pelo mesmo verbo: *jouer*. Da mesma forma, a língua alemã utiliza o termo *spielzeug* para brinquedo e uma única palavra - *spiel* - para se referir à brincadeira e ao jogo. Em inglês, *toy* é o objeto, brinquedo; *game* destina-se aos jogos de regras e *play* à atividade de brincar, mas também uma gama imensa de atividades. Os verbos *to play* e *jouer*, que significam jogar, também são utilizados para atividades como tocar um instrumento, e não somente para indicar atividades divertidas ou infantis.

Tizuko Kishimoto (1994) aponta para a falta de discriminação desses termos na língua portuguesa. Explica que há uma falta de diferenciação entre objeto e ação relacionada ao termo. Por exemplo, de acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira, 1999, p.332), o termo “brinquedo” pode significar indistintamente “objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeiras”. A palavra lúdico, que tem sua origem na palavra latina *ludu* e do ponto de vista etimológico quer dizer jogo, é também sinônimo para estes dois termos.

Diante da impossibilidade de uma definição, dado o vasto domínio semântico dos termos jogo, brincadeira e brinquedo, busquei ajuda no trabalho de campo e na literatura sobre o tema para realizar minhas próprias interpretações sobre essas práticas simbólicas elaboradas entre meus informantes. Ciente de que a interpretação das

palavras, além de nomear, de fazer a ligação entre realidade mental e equivalentes verbais, criam contextos e desvelam significados intrínsecos aos mais diversos contextos culturais², busquei na observação participante, não apenas um método, mas uma maneira de “ver e ouvir” o contexto no qual se insere o objeto de meu estudo³.

Em campo, perguntava às crianças o que elas entendiam por brincadeira, mas as respostas inicialmente me soavam vagas, pouco elucidativas, pois meus interlocutores me ofereciam como resposta “apenas” os nomes de brincadeiras, como é possível observar nas falas que se seguem:

— *“É correr, pegar, brincar de boneca... Eu brinco de ficar discutindo com os outros.”* (Larissa - 09 anos)

— *“É jogar futebol, pipa, videogame... Que nem, agora é época de pipa, então a brincadeira é empinar pipa.”* (David - 11 anos)

De forma geral, as crianças ouvidas não fizeram distinção entre “jogo livre” (que aqui será entendido como uma ação lúdica iniciada e mantida pela criança e realizada na rua e nos pátios da escola) e “jogo pedagógico” ou “jogo didático” (ação lúdica destinada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à aquisição de conteúdos específicos voltados à aprendizagem e que contam com a intervenção do professor da sala ou do professor de educação física) tal qual se observou em alguns teóricos que se dedicam aos estudos do jogo⁴. Essa distinção não é válida do ponto de vista das

² A relação etnografia e linguagem que trago de forma sucinta para este trabalho foi abordada por PEIRANO na abertura do seminário “Graduação em Campo”, em São Paulo, 2007.

³ Saussure (1975), ao tratar da natureza do signo lingüístico, mostra que este não une uma coisa e uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica. O signo lingüístico, na perspectiva deste autor, é uma entidade psíquica de duas faces intimamente ligadas, uma reclamando a outra, a saber: o significado (conceito) e a imagem acústica (significante). O caráter arbitrário da relação significante e significado (por exemplo, não há nenhuma motivação intrínseca para que o conceito “árvore” só possa ter essa imagem acústica) explícita que essa relação é resultado de uma convenção. Como o signo lingüístico é arbitrário, pareceria que a língua, assim definida, é um sistema livre, organizável à vontade, dependendo unicamente de um princípio racional. Ora, nos diz Saussure, seu caráter social, considerado em si mesmo, “não se opõe precisamente a este ponto de vista. Sem dúvida, a psicologia coletiva não opera sobre uma matéria puramente lógica; cumpriria levar em conta tudo quanto faz ceder a razão nas relações práticas de indivíduo para indivíduo. E, todavia, não é isso que nos impede de ver a língua como uma simples convenção modificável conforme o arbítrio dos interessados, é a ação do tempo que se combina com a da força social; fora do tempo, a realidade lingüística não é completa e nenhuma conclusão se faz possível (...) Uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante” (p.92)

⁴ Cf. KISHIMOTO, 1994, p.28.

crianças, para quem tanto o momento da educação física quanto os momentos de “brincadeiras livres” realizadas no recreio eram categorizadas como brincadeiras.

Segundo Thales (10 anos):

“— Quando a gente faz física a gente também tá brincando... Tem dia que é mais legal ainda a física”.

Outras distinguiam o caráter da brincadeira que ocorre na escola das ruas:

“— Na minha rua a gente brinca de rouba bandeira, futebol de garrafa e skate, brinca quando um visita o outro, e na escola a gente quer mais é zoar, correr...”.(Danilo - 09 anos)

Também, de acordo com o que foi dito pela grande maioria das crianças entrevistadas, podemos entender que a diferença entre brinquedo e brincadeira tem a ver com o corporal⁵, com movimento e ação; o brinquedo seria o objeto por meio do qual a brincadeira se realiza.

Quanto aos professores, estes revelaram conhecer uma quantidade razoável de brinquedos e brincadeiras praticadas pelas crianças na escola. Em suas falas, percebe-se uma valorização dos jogos que podem ser utilizados como aquelas atividades escolares que visam o desenvolvimento sócio-cognitivo e a aprendizagem dos alunos (em geral os jogos ditos tradicionais como a amarelinha, o pula-corda e futebol, entre outros.). Da mesma forma, foi possível notar a rejeição das brincadeiras que concorrem com a atenção das aulas e, por vezes, chegam a atrapalhar as atividades direcionadas - sobretudo, as linguagens escrita e matemática (momentos que requerem do aluno concentração e atenção exclusiva) - ou são classificadas como “violentas” (caso das “lutinhas”, manta e do “sarro”).

“— Apelidos, sarro dos outros, cantam funk e rap, apelidos, “manta”⁶, mp3 e celular, danças na sala e no corredor da escola, meninas revista de horóscopo.” (Mila, professora de geografia do Ensino Fundamental II)

⁵ Cf. GOMES, 2001, p.29.

⁶ Esta brincadeira será explicitada no quarto capítulo deste trabalho.

Com relação ao tipo de brinquedos que os alunos trazem para a escola, os professores reconhecem que os mais diversos objetos são apropriados pelas crianças como brinquedos, mas distinguem estes dos objetos produzidos e destinados ao uso infantil como a bola, a corda, os carrinhos e as figurinhas, entre outros. Para um professor entrevistado:

“— Não trazem brinquedos, trazem equipamentos eletrônicos (pagers, telefones, games, aparelhos de mp3) que servem como brinquedos.”(Sérgio, professor de História do Ensino Fundamental II)

De acordo com o que foi observado durante a pesquisa etnográfica e nas falas dos professores, os jogos observados em campo podem ser classificados em dois tipos:

- a) Brincadeiras que são mais facilmente adequadas aos espaços, linha do tempo e currículo escolar. Geralmente, brincadeiras que apresentam estruturas mais estáveis e cujos códigos são conhecidos pela maior parte dos professores e alunos. São exemplos de brincadeiras deste tipo os jogos de futebol, voleibol, correr, pular corda, pega-pega e amarelinha.

- b) Brincadeiras que não se restringem aos espaços e tempos do recreio e da quadra, mas “invadem” as salas de aula e os corredores da escola e, por serem marcadas pela imprevisibilidade, não são passíveis de planejamento institucional. Tais brincadeiras, muitas vezes, carregam em si características que são moralmente condenáveis em nossa sociedade e por isso são classificadas como violentas (manta, brigas, lutinhas, empurrões e tapas), preconceituosas⁷ (piadas e apelidos) e “sexualizadas” (beijar e agarrar as meninas, bater nos meninos, “beijo, abraço e aperto de mão”, brincadeiras no banheiro etc.) e só fazem sentido (só são engraçadas, divertidas e prazerosas) para os próprios alunos.

⁷ Ver ilustração 01, página 28.



Ilustração 1: Desenho, ao estilo *mangá*, feito por aluno no qual ele se auto-representa esfregando as costas de um outro aluno que, por ser negro, recebeu o apelido de “Café Moka”. No desenho, ele é o primeiro à direita e as palavras escritas sobre a sua cabeça dizem: “Tu tá sabendo, né? Droga, ainda tenho que ficar com o café Mooca”. (sic)

Observo que a escola trabalha com uma visão de jogo muito próxima da expressa no trabalho de Jean Chateau (1987), autor que viu no jogo um preparo para o trabalho, e a infância como uma fase de aprendizagem e de desenvolvimento que precede a idade adulta. Segundo Chateau, o jogo seria a possibilidade de a criança, entendida como Ser incompleto, superar suas limitações, uma vez que é “por não poder trabalhar como o adulto, que a criança primeiramente imita suas atividades” (Ibid; p.37). Para esse autor, a infância tem, portanto, por objetivo o treinamento, pelo jogo, das funções tanto psicológicas quanto psíquicas:

Pelo jogo a criança desenvolve as possibilidades que emergem em sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor. (Ibid; p.14).



Fotos 3 e 4:alunos durante brincadeira de caracol no horário do recreio, 2006, e durante aula de educação física, 2007.(acervo da escola).

O “dia do brinquedo”, o “final da aula”, o pátio do recreio e as quadras de esporte utilizadas durante a aula de educação física são os espaços e tempos destinados ao jogo no interior da escola e revelam uma organização e visão mais normativa do jogo infantil. Assim, não raramente, observa-se o atrito entre o planejamento escolar e os arranjos elaborados pelas crianças, pois, uma vez fora dos “Tempos e Espaços”⁸ destinados pela instituição à brincadeira, o “sarro”, as “piadas”, as “lutinhas”, os jogos eletrônicos e muitas outras brincadeiras acabam concorrendo com as atividades pedagógicas propostas pela instituição.

Desta forma, visando favorecer a aprendizagem, observou-se uma preocupação por parte da escola de incluir em seu currículo algumas brincadeiras e desestimular outras práticas de jogo que poderiam vir a prejudicar a dinâmica das aulas. Tal divisão pode ser sentida no comentário do professor sobre as brincadeiras cotidianas dos alunos:

⁸ São Paulo é uma escola: Manual de Brincadeiras/ Secretaria Municipal de Educação.São Paulo:SME/DOT,2006.

“— *Em geral (os alunos praticam) brincadeiras físicas: correr, pegar, jogar bola. Não raramente, brincadeiras violentas: tapas, murros, pontapés e atirar papéis, cascas de frutas, etc. Práticas tão generalizadas que conversas sobre conscientização a respeito destas atividades são ouvidas por eles com desdém*”.(Carlos, professor de História do Ensino Fundamental II)

E nas palavras da coordenadora pedagógica Maurien:

“— *O primeiro ciclo tem duas aulas de educação física por semana. Os professores de educação física dos primeiros e segundos anos realizaram um kit com livro de brincadeiras antigas e parlendas. O objetivo é a motricidade, que é a base da alfabetização... Compramos dois circuitos de linha, formas geométricas (para engatinhar, favorecer o equilíbrio) e materiais de madeira, E.V.A., plástico e bambolês.*”⁹

Brougère (2001) defende que não há provas de relação necessária entre o jogo e o desenvolvimento, com base no conhecimento científico, já que:

A análise da literatura mostra a impossibilidade de demonstrar, de modo rigoroso, um benefício seguro, em longo prazo, dos comportamentos de brincadeira e a própria definição desses comportamentos pressupõe a ausência de benefícios imediata. Mais grave, ainda, para nós, uma rápida revisão da literatura, consagrada à brincadeira das crianças, levanta muitas dúvidas sobre os benefícios visíveis desse comportamento nos humanos (...) Todos esses argumentos convidam a reavaliar nosso conceito de brincadeira. É preciso admitir que seu benefício é fraco, talvez imediato e não diferenciado. (p. 94-96).

O certo é que não dispomos de argumentos irrefutáveis de que o jogo contribua para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil mais do que qualquer outra atividade. Isso revela que a escola ainda se encontra presa ao enfoque produtivo meios/fins (TEIXEIRA, 1988, p.129), separando e opondo *homo faber e homo ludus*, o que revela que esta instituição ainda se encontra atrelada ao nível patente (ao instituído, caracterizado pelo ideário, códigos, sistemas de ação), revelando dificuldade de lidar com o nível latente (o instituinte, que supõe o imaginário, vivências, vínculos afetivos, modos de sentir e o mito) (TEIXEIRA, 1999, p.23).

⁹ Entrevista realizada em 03/12/2007.



Foto 5: Crianças fazem roda de conversa e troca de salgadinhos durante recreio (2007).

2.1 - DELIMITANDO O EMPREGO DOS TERMOS: ALGUNS PENSADORES.

Embora seu trabalho seja marcado por um tom fortemente civilizatório, Huizinga (1971) foi um dos primeiros autores a apontar que a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas ou interpretação lógica, já que é o divertimento que define a essência do jogo. Ora, nos diz o autor, o jogo ultrapassa a esfera da vida humana; é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois, nesse caso, limitar-se-ia à humanidade (Ibid; p.5).

Seguindo uma perspectiva pautada pelo processo civilizatório, a análise de Huizinga (Ibid) defende que o jogo é um elemento anterior à própria cultura, ou seja, acompanha-a e marca-a desde as mais distantes origens, até a fase de “civilização” em que nos encontramos. Por isso, sua análise associa metodicamente o jogo a outros aspectos fundamentais para a civilização, como as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana (que, segundo ele foram, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo), o mito (que é também uma transformação ou uma “imaginação” do mundo

exterior que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade), a religião e as demais manifestações sociais como a arte e a guerra (Ibid; p.7).

Na tentativa de buscar uma definição para o jogo, Huizinga apresenta algumas características que lhe seriam fundantes, a saber: trata-se de uma atividade livre conscientemente; de uma evasão da vida para uma esfera temporária, de um intervalo na nossa vida cotidiana inteiramente manifesta no mundo infantil (mas não menos evidente nos grandes jogos rituais dos povos primitivos); é algo circunscrito a certos limites de tempo e de espaço (onde a existência de regras é um fator muito importante, já que estas determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário e é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total); e envolve tensão e incerteza.

De acordo com o autor, a “função” do jogo pode ser observada em seus dois aspectos fundamentais: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. “Estas duas funções podem também, por vezes, confundir-se de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa”.(Ibid., p.16-17).

Talvez um ponto merecedor de críticas presente no trabalho de Huizinga seja a forma como o autor aproxima a brincadeira infantil das representações sagradas das ditas “civilizações primitivas”, como se essas brincadeiras infantis fossem um exemplo, uma continuidade da “vida primitiva” nos dias de hoje. Huizinga nos diz que os jogos infantis possuem não só a qualidade lúdica em sua própria essência, como é a expressão mais pura dessa qualidade. Da mesma forma, diz ele, na sociedade primitiva verifica-se a presença do jogo, que apresenta todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo.

No caminho rumo à civilização, o jogo inicialmente desprovido de expressão verbal adquire agora uma forma poética. Na forma e na função do jogo, pouco a pouco, o jogo vai adquirindo a significação de ato sagrado. O culto vem-se juntar ao jogo; foi este, contudo, o fato inicial (Ibid., p. 21).

O importante é destacar que, para Huizinga (e talvez essa seja uma preocupação central em seu trabalho), o elemento lúdico no decorrer da história vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado e oculto por detrás dos mais diversos fenômenos culturais; residual na vida adulta¹⁰, este

¹⁰ Ainda, no universo do jogo pode-se atentar para as dicotomias apontadas por Toledo (2005) e Magnani (2004). Este último discute a relação lazer-trabalho e coloca que a questão do lazer (entendido como

elemento acaba sendo exposto de forma clara apenas em algumas atividades, como nas brincadeiras infantis.

A coerência do autor, ao enfatizar a infância como reduto do lúdico, é ilustrada quando o autor se pergunta: será legítimo fazer o conceito de jogo abranger toda espécie de competições? Para responder, Huizinga recorre ao exemplo grego, sociedade que estabelecia uma distinção entre duas categorias de jogo, e traça um paralelo com a nossa própria sociedade. Ele nos diz:

“Vimos como os gregos estabeleciam uma distinção entre *ἄγων* e *παιδίᾱ*. Aliás, tal fato poderia ser explicado em termos etimológicos, pois a palavra *παιδίᾱ*. evocava o aspecto infantil de maneira tão intensa que dificilmente poderia ter sido aplicada às competições sérias que constituíam o núcleo central da vida social helênica (...)” (Ibid., p.60).

Para Roger Callois (1990), ao contrário de Huizinga, a questão de saber quem precedeu quem, o jogo ou a estrutura séria, parece não ter muita importância.

Explicar os jogos a partir das leis, costumes ou rituais ou, pelo contrário, explicar a jurisprudência, os rituais sagrados, as regras da estratégia, do silogismo ou da estética pelo espírito do jogo são operações complementares, igualmente fecundas, se não se tomarem por exclusivas. As estruturas do jogo e as estruturas úteis são freqüentemente idênticas, enquanto que as respectivas atividades por elas governadas são irreduzíveis, num lugar e num tempo determinados. Atuam, em todo o caso, em domínios incompatíveis. (Ibid; p.86).

Na visão deste autor, o jogo não é um resíduo de uma ocupação que os adultos já não exercem, mas uma atividade paralela, independente, que se opõe aos gestos e às decisões da vida corrente através de características específicas que lhes são próprias. Da mesma forma, o jogo não é aprendizagem para o trabalho (CHATEAU, Ibid, p.14), pois este só aparentemente antecipa as atividades do adulto. Para Caillois (Ibid; p.16):

O rapaz que brinca com o cavalinho ou a locomotiva não se prepara, de forma alguma, para vir a ser cavaleiro ou mecânico, nem a rapariga

tempo livre) surge dentro do universo do trabalho e em oposição a ele. Já o segundo trata da existência de pólos ocupados por duas formas ou expressões do lúdico: “(...) numa ponta, como exemplo do arcaico, estaria o jogo como manifestação puramente desinteressada e não agonística e, de outro, no pólo moderno, o esporte como manifestação da competitividade instrumental, do profissionalismo, lugar em que irrompem as formas da violência no domínio do entretenimento. Não se trata disso, pois, sobretudo, quando o leque se quer relatar é o modo como as pessoas no cotidiano vivenciam a experiência multifacetada do lúdico, tanto jogo quanto esporte definem, antes, estados ou situações típico-ideais, apartadas num nível mais formal, digamos, de ordem da morfologia social (o que está e o que não está institucionalizado, por exemplo)” (TOLEDO; p.143).

que confecciona em supostos pratos alimentos fictícios condimentados com ilusórias especiarias, se prepara para vir a ser cozinheira. O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou pra fazer face às dificuldades.

Ao contrário do caráter sério da vida real, o jogo não produz nada, nem bens nem obras. É essencialmente estéril (Ibid; p.09). Ele pode ser definido, segundo este autor, como uma atividade:

1. livre (pois se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre);
2. delimitada (circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos);
3. incerta (já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar);
4. improdutiva (porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida);
5. regulamentada (sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta);
6. fictícia (acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal).

As duas últimas características – a regra e a ficção – aparecem quase que em relação de exclusão recíproca.

Claude Rivière (1996; p.128) buscou aproximar o jogo não do trabalho, mas da forma instituinte que é encontrada no mito. Ele caracterizou o jogo como uma atividade autotélica que, a exemplo do mito, não reenvia a outra coisa senão a si mesma; não busca fora de si uma explicação para os fenômenos porque ele contém em si mesmo seu começo e seu fim, sua pergunta e sua resposta. É por isso que a brincadeira encontra-se marcada pelo mistério e sua natureza auto-reflexiva escapa a qualquer definição última.

Roger Caillois (1990) também buscou entender esta aproximação entre jogo e mistério, assinalando a importância de se atentar para o espaço definido e o tempo determinado em que o jogo ocorre. Segundo este autor (Ibid; p.24):

Tudo o que é, naturalmente, mistério ou simulacro está próximo do jogo. Mas é também preciso que a componente de ficção e de divertimento prevaleça, isto é, que o mistério não seja venerado e que o simulacro não seja início ou sinal de metamorfose e de possessão.

Definindo o jogo como “Significados em busca de significantes”, Jean

Duvignaud (1997;p.132)



Foto 6: Crianças pulam corda durante recreio (2007).

aponta, em sua perspectiva teórica, a impossibilidade de se definir o jogo a partir de um objeto, uma função ou uma estrutura. Com efeito, ao invés de buscar uma definição única, este autor coloca que o jogo se insere em um conjunto de “práticas sociais inúteis” - pois livre de toda finalidade

- que devem ser pensadas a partir de fluxos que atravessam em determinada época a experiência coletiva e individual; *“uma região lúdica que invade a existência, a divagação, o sonho, convivência, a festa e as inumeráveis especulações do imaginário”*(Ibid; p.25, tradução minha).

O que este autor nos propõe é que, ao invés de nos restringirmos a uma definição hermética do jogo, a uma delimitação dessa prática social ao universo das crianças ou de formas sociais estáveis e estruturadas, devemos alargar as possibilidades de interpretação do jogo, buscar apreender nos processos e fluxos lúdicos os mais diversos campos das experiências humanas e seus significados; ver o jogo como mistério que escapa às estruturas e finalidades. Por isso, *“(…) o discurso epistemológico funcional ou estrutural não cobre a totalidade da experiência humana, nem a existência em sua diversidade infinita é reduzível à linguagem humana”* (Ibid; p.18, tradução minha).

A idéia de que a criança brinca porque ainda é incapaz de trabalhar ou um pré-exercício para o trabalho (CHATEAU, Ibid, p.14) vai de encontro à reflexão de Duvignaud(1997), para quem o lúdico seria o campo das atividades inúteis que, nas palavras deste autor, se aproxima de *“Gestos que são os do amor, da cozinha ou do*

trabalho que, desviado por um momento de seu sentido e de sua finalidade, sugere a distensão livre, a atividade inútil” (Ibid; p.28, tradução minha).

Desta forma, chegamos à idéia de que o jogo, o lúdico e a brincadeira serão entendidos neste trabalho como termos sinônimos que designam um campo de experiência humana desligado de todas as funções ou finalidades do sistema social, ou seja, um campo marcado exclusivamente pela gratuidade e pela sensibilidade.

Jogar, brincar e representar são atitudes muito próximas e mesmo superpostas, cujos contornos é impossível delimitar. Não obstante, podemos atentar para algumas proposições que orientarão nossa reflexão ao longo desta dissertação, a saber:

1. O termo “brinquedo” será entendido como todo e qualquer objeto, palavra, sons, imagens e expressão/movimento/uso do corpo que, por traduzir universos simbólicos disponíveis num dado contexto cultural, são utilizados pelas crianças como suportes durante a prática da brincadeira;
2. Os termos “brincadeira” e “jogo”, bem como práticas e ações lúdicas, devem ser entendidos aqui como sinônimos de ações que, a partir de “brinquedos” e sistemas simbólicos, são praticadas por adultos e crianças e guiadas com intuítos prazerosos, de forma livre, nas mais diversas situações sociais.

2.2- CONCEITO DE CRIANÇA

Ao longo deste trabalho entenderemos a criança como um Ser cuja relação com o adulto opera na lógica de um regime de diferenças e não a partir de etapas de desenvolvimento a serem transpostas. Para isso, nos apoiaremos nas concepções presentes nos trabalhos de Alan Prout (2005) e Deleuze (1997).

Segundo Alan Prout (2005), a reflexão presente nos estudos sobre a criança têm sido marcada por dicotomias como: estrutura *versus* agência, indivíduo *versus* sociedade, Ser *versus* tornar-se (*being versus becoming*). Indo de encontro a esta perspectiva dicotômica, Prout apresenta uma análise sobre a criança que busca o *meio incluído* (*included middle*) como um “espaço que comporta os dois lados de uma mesma moeda” (Ibid; p.69). Assim, numa apropriação do conceito de mundo como *assemblages* constituído de materiais os mais heterogêneos, proposto por Deleuze, Prout defende que a criança não é um Ser incompleto, mas um Ser que, da mesma forma

que o mundo todo, está envolto em uma rede de *devires*, é um Ser aberto aos múltiplos *tornar-se* ou *devires*, ou seja:

A infância deve ser vista como uma multiplicidade de 'naturezas-culturas', uma variedade de híbridos complexos constituídos a partir de materiais heterogêneos e através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... E ainda mais. A criança é um "ser tornando-se" (no texto original, *being in becoming*), ou seja, a infância não deve ser vista como um fenômeno unitário, mas como um conjunto múltiplo de construções que emergem da conexão e desconexão, fusão e separação desses materiais (Ibid; p. 144, tradução minha).

Ao se contrapor ao dualismo presente nos estudos sobre a infância, Prout defende que estes devem ser realizados de uma forma interdisciplinar, evitando sempre a oposição natureza-cultura e a idéia de infância como uma esfera apenas 'cultural'. Nesta perspectiva, a infância pode ser vista "... não como um fenômeno da biologia, mas a tradução dela na cultura" (Ibid; p. 144)

No texto *O que as crianças dizem?* Deleuze(1997) coloca que apesar da criança carregar menos história e também menos um projeto de ação que o adulto, nem por isso ela aguarda por estes para orientar suas ações. Segundo este autor: "*A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente*(Ibid; p.73).

O mapa que a criança traça, nos diz Deleuze, configura seu método ou "programa" de ação e se confunde com este meio em movimento que ela explora. O mapa do movimento é por isto mapa em movimento. Suas regras são locais e temporárias e seu meio de ação composto de variações materiais invisíveis, inapreensíveis pelas estruturas históricas e pela representação. (Ibid;p.73).

Além disso, Deleuze afirma que o adulto guarda em si o devir-criança, uma vez que:

"(...) 'uma' criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos — contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasiávamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro" (DELEUZE; 2007, p.92)

A concepção de criança apontada por estes dois autores abre possibilidade para um conceito positivo de criança, pois respeita o modo próprio de conhecer da criança e evita pensá-la como possuidora de um modo de conhecer que é ultrapassado em favor de "formas e estruturas mais avançadas".