

## As brincadeiras lúdicas e a formação de crianças

Cleomar Ferreira Gomes<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0451-1011>

Eva Laura Fortes Carvalho<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8405-7359>

Renata Aparecida Carbone Mizusaki<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2131-1188>

### Resumo

O texto que ora se apresenta intenta uma reflexão sobre a importância que tem os jogos e as brincadeiras na vida de crianças em seus estágios de formação e de desenvolvimento geral. Essas atividades lúdicas são muito requisitadas por professores(as) de Educação Física e de Pedagogia, que supõem, a partir de suas crenças, que esses eventos podem tornar o trabalho mais leve. Teóricos do jogo e da brincadeira servem de apoio para pavimentar uma teoria. Como suspeita de serventia pedagógica, foram ouvidos alguns professores(as) em suas práticas com o uso desses jogos. O resultado é sempre positivo: o de acharem que essas atividades são indispensáveis no labor pedagógico de cada um(a).

*Palavras-chave:* Atividades lúdicas; Desenvolvimento geral; Formação.

### Ludic games and the education of children

### Abstract

The text now presented intends to reflect on the importance of games and play in the lives of children in their stages of formation and general development. These playful activities are very much in demand by physical education and pedagogy teachers, they assume, based on their beliefs that these events can make the work lighter. Game and play theorists support us paving a theory. As suspicion of pedagogical usefulness, we heard some teachers in their practices with the use of these games. The result is always positive: that they think that these activities are indispensable in the pedagogical work of each one.

*Keywords:* Recreational activities; General development; Formation.

## Introdução

<sup>1</sup> Professor pesquisador Titular da faculdade de Educação e Física e do Programa de mestrado e doutorado em educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade; gomescleo.cg@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora-pesquisadora Mestra em Educação e aluna de doutoramento em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Linha de pesquisa Culturas Escolares e Linguagens. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade. UFMT/IE/GEPCOL, evalaurasfortes@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora-pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Campus de Vilhena-RO) — Departamento Acadêmico de Ciências da Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade — GEPCOL; Líder do Cirandeiros: Grupo de Pesquisas e Estudos das Crianças, Folclore, Brincadeiras e Culturas Infantis, renatamizusaki@hotmail.com

*“No entanto na infância as descobertas terão sido como num laboratório onde se acha o que se achar? Foi como adulto então que eu tive medo e criei a terceira perna? Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? Perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando. As duas pernas que andam, sem mais a terceira que prende” (Clarice Lispector - A paixão segundo G.H., 2009).*

As brincadeiras e os jogos que sobrevivem, mas que sofreram algumas transformações, tiveram uma grande influência na cultura lúdica ocidental, mesmo antes de serem permitidos nas escolas como recurso, procedimento ou conteúdo das aulas de Educação Física, Pedagogia e de outras licenciaturas. Esse contexto é crucial para que compreendamos a ludicidade infantil como um evento álcere: hoje, perante tal revolução pedagógica – a sua assunção nas escolas – as instituições escolares puderam contar com essa inovação cultural, o que fez dos processos de ensino e aprendizagem um trabalho mais leve.

À primeira vista, sem uma análise mais cautelosa, parece que basta a palavra brincadeira para que se instale aí o território da infância de todos nós. Não foi sempre assim. As brincadeiras, como os jogos dos jovens e os esportes dos adultos, são classificadas por modulações de ordem social (colônias de férias), de intencionalidades (jogos escolares), de confecções de objetos (bilboquê, bonecas e pierras), de configurações de espaços (dança de quadrilha), de sazonalidades temporais (jogos de inverno em países de clima frio), de faixas etárias (brinquedotecas e *play centers*), de outros aspectos que a cultura pode propor como as danças celebrativas e/ou religiosas.

As brincadeiras violentas, que Jean Château (1987) cunhou de “jogos ascéticos”; os jogos que suscitam perigo de vida, que David Le Breton (2009) chamou de “condutas de riscos”; os jogos educativos, utilizados no interior de escolas com o arrimo pedagógico de se ensinar e de aprender alguma matéria; as “brincadeiras esportivas”, quando ensaiam a aprendizagem de algum esporte, nos mostram como a brincadeira é uma substância polimorfa. Parece que não adianta mesmo prendê-la numa “gaiola”, há que seguir as suas transformações histórico-culturais.

A Queimada e o Pega-pega podem ser o vestíbulo do Rugby, assim como o jogo de Taco

ou de Bete podem ensaiar os fundamentos do Beisebol.

Talvez o que seja importante frisar é que toda brincadeira pode “preparar” as crianças para a vida futura. Isso é um postulado do trabalho do psicólogo alemão Karl Groos, quando escreveu a obra *The play of animals* e a publicou em 1898. Quando Groos escreveu isso, muita gente não o entendeu pela falta de um acompanhamento longitudinal, isto é, que fosse separado um grupo de crianças brincantes e outro grupo de não brincantes, para que pudéssemos, quem sabe, testar no futuro essas pessoas nalgum sucesso intelectual, profissional e social.

Quando se olha com mais vagar para a frase de Groos, “que a brincadeira nos prepara para vida futura”, ela parece querer dizer que, quando uma criança brinca, põe em baila, ou melhor, em jogo, todas as suas funções (sensoriais, motoras, intelectivas, sociais, simbólicas e morais), que precisarão para desenvolver suas aprendizagens nesses campos ora citados.

É por isso que “funciona”, que dá certo. Eis o que motiva a suspeita de Jean Château (1987) para esses primeiros jogos das crianças: “jogos funcionais”. Como a palavra brincadeira não existe no dicionário francês, ele utiliza *jeu d'enfant*, que quer dizer brincadeiras de crianças. Assim facilita a nossa transição etimológica. Não é uma tarefa romântica essa de brincar de professor, policial e bandido, ou de médico e vir a ser um no futuro. As nossas profissões são construções socioculturais que dependem de aprendizagens, treinamentos, oportunidades, qualificações, formações continuadas, decisões e escolhas dirigidas, muitas, às vezes, por condições socioeconômicas e oferta do mercado de trabalho. As pessoas, em geral, têm o hábito de “ficar com o mais barato”. É-se, muitas vezes, um professor de Educação Física ou um Pedagogo, porque na divisão social do trabalho, foi o que nos restou. Foi o que a nossa condição intelectual e cultural permitiu acessar.

### **Como nascem as brincadeiras das crianças**

Uma categorização popularmente reconhecida, no universo das brincadeiras, é aquela sugerida por Jean Piaget (1978), quando dividiu a brincadeira em três rubricas. A primeira, que ele chama de *sensório-motor*, segue do nascimento até o segundo ano de vida. Nessa fase, a

criança se ocupa do controle de seus movimentos, gestos e percepções: a repetição é o motor do jogo. Ela se permite ser jogada para cima e, no rito que se repete, há uma exclamação: “*de novo!*”. Ela se maravilha ao ver as bolinhas de sabão subindo e se rebentando continuamente. Nesse estágio de desenvolvimento, as crianças sentem prazer em adquirir habilidades e experimentar o mundo ao seu entorno.

A segunda assinatura, que constitui a “brincadeira simbólica” ou “representativa”, vai de 2 a 6 anos, quando a criança consegue codificar suas experiências em símbolos. Catherine Garvey (2015, p. 28) assim interpreta: “a criança, imaginando que está enchendo um ninho de ovos, quando amontoa bolas de gude em um chapéu de bonecas”, realiza a representação.

A terceira rubrica são os *jogos com regras* que coincidem com a entrada das crianças na escola, quando são capazes de acessar o mundo abstrato e formular conceitos. O nascimento da moral se aninha nos jogos de competição, cooperação, planejamento e execução. A vida em grupo se torna mais acessível.

O pedagogo francês, Jean Château, (1987) como gostam de adjetivá-lo seus leitores, assume que as brincadeiras se situam, preferencialmente no campo do simbolismo – o *fair-semblant*. Gregory Bateson, o antropólogo britânico (1977), elege o termo fantasia, enquanto o folclorista e historiador neozelandês Brian Sutton-Smith (2017) prefere fantasmagoria infantil, porque suspeitam que, nesse terreno do faz de conta, há uma força criativa que tem o ser humano, desde tempos atávicos, de exercer a sua rubrica lúdica.

A espécie *ludens* utilizada, primeiro pelo holandês Johan Huizinga (1990), quer dizer que o *Homo sapiens*, desde tempos remotos, é signatário de uma capacidade “natural” para “inventar coisas, objetos, fatos, histórias que põem em ação o preenchimento do tempo subjetivo e social” (GOMES, 2020, p. 15).

Todas essas atividades estimulam as crianças à criatividade, diria o filósofo gaúcho Silvino Santin (1994); às aprendizagens da vida social, como queria Durkheim (2011); e, mesmo quando se “libertam dos horrores do mundo dos gigantes”, à escrita, do ensaísta alemão Walter Benjamin (1984, p. 64). Um mundo de gigantes, devem pensar as crianças é feito de tarefas sofisticadas, complicadas demais para os pequenos.

Em nosso Grupo de estudos e pesquisas — o GEPCOL — ousamos repetir que a palavra

brincadeira, com toda sua extensão semântica, não existe noutra cultura lúdico-linguística, como é utilizada no Brasil. Uma piada, um deboche, um gracejo, um apelido, uma peta (mentira), os *plays* de nosso cotidiano tecnológico, aqui se traduz por *brincadeiras*.

Em francês, por exemplo, uma piada é *blague*, em inglês é *joke*. Os apelidos em inglês podem ser *nicknames*, em francês podem ser *nom de famille*. Uma mentirinha do primeiro de abril, em francês, corresponderia a uma *petite mensonge*; em inglês, a *little lie*. Um deboche, *mock* em inglês, e *débouche* em francês... Aqui tudo isso pode morar num “saco de brincadeiras”. Muitas vezes se confunde com o termo ludicidade, mas não consegue separar aquilo que dissimula, que simboliza e que dá prazer. A qualidade que tem um brinquedo, um objeto lúdico e uma atividade – a brincadeira –, tomando emprestado de Néelson Rosamilha (1979), pode despertar o estado lúdico, a espontaneidade, o senso de humor e a alegria. Foi assim que Marcuse (1999) resolveu a angústia freudiana, porque toda vez que o princípio de realidade sufoca o princípio de desejo emerge o lúdico, que com seu impulso equilibra ou afasta todo esse mal-estar. Por isso, brasileiros que somos, brincamos, fazemos paródia e piadas de tudo que vivemos, na saúde e na doença.

### **As brincadeiras e o brincar — uma interação entre a substância e o verbo**

A estreita relação entre as brincadeiras (atividades lúdicas eleitas pelas crianças em seus espaços-tempos, ou mesmas aquelas decididas pelos adultos como os professores, por exemplo) e o brincar (realização em ato das atividades escolhidas nas arenas disponíveis) nos revela experiências que perpassam elementos de natureza 1) *motora*: manipulação, deslocamento e destreza; 2) *intelectiva*: execução do planejamento, rapidez de reação e estabelecimentos de estratégias; 3) *socioafetiva*: colaboração, finesse e motivação; 4) *simbólica*: formas de começo, cumprimentos e escolha de cores e sons que nomeiam os grupos; e 5) *moral*: *fair-play*, instaura a legislação das brincadeiras e respeito ao grupo derrotado, se houver competição.

Na infância, a fantasia, o brinquedo e a imaginário têm sido vistos com frequência em

brincadeiras que nos permitem observar a interação entre seres humanos e animais. Com isso, tornam-se importantes protagonistas que representam este vínculo real e simbólico. A criança se prende na brincadeira e compreende as regras e as ações de verbalização que se firmam no contato interativo.

A professora paulistana Tizuko Kishimoto (1998) cita sabiamente que, ao brincar, a criança não se prende aos resultados, ela participa pela intensidade do prazer e da motivação impulsionada pela brincadeira. Essa conduta infantil corrobora o bem imaterial que deve ter o jogo no seu percurso, como afirma Huizinga (1990). Durante as brincadeiras, as crianças têm oportunidades de explorar e vivenciar mensagens veiculadas por uma metacomunicação, que, para Bateson (1977), só são possíveis, quando compartilham sinais comunicados por brincantes que faz veicular a mensagem: isso é uma brincadeira. Uma agressão, um empurrão, um enforcamento, um pontapé não são condutas violentas, mas uma simples brincadeira. A comunicação entre falantes de mesma língua/cultura permite contatos interativos que forasteiros não compreenderão.

Nas palavras do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1989 p. 107), seria um “conjunto de mecanismos simbólicos para o controle de comportamento”, isto é, um vínculo entre homens que passam a ser vistos por um igual. Gestos, piscadelas, trejeitos só serão percebidos por brincantes que já participam de um determinado contexto social em que a mesma brincadeira existe.

Tizuko Kishimoto (1998, p. 144) aprecia, em seu ensaio “Bruner e a Brincadeira”, um olhar sobre a cognição que culmina estreitamente entre questões sobre cultura e educação. Essa autora, em seus estudos sobre uma psicologia empenhada na ação, e na situação da mente criadora de significados, encontra uma interação constituída pela “cultura infantil” (BROUGÈRE, 1998).

Durante a *ação livre* do ser que brinca, a “teoria da descoberta” de Bruner capta a importância da brincadeira que abre as portas para a solução de problemas, e esse ato lúdico representa o primeiro passo na construção do conhecimento analítico e científico.

A pesquisadora britânica Janet Moyles (2006, p. 13), em sua obra *Excelência do brincar*, conceitua que o brincar se assemelha à brincadeira de “agarrar bolhas de sabão”, com isso, nos

desafia a mensurar essa tentativa de definição. Soa aos quatro ventos que as crianças têm o direito de brincar, com base no artigo 31 da Convenção da Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Temos insistido no interior do Grupo, que esse direito é antes de tudo um privilégio. Jean Château (1987) resumiria com a seguinte sentença: perguntar por que uma criança brinca, antes seria preciso perguntar por que se é criança.

### Como se vive o jogo ou como se joga a vida

Os jogos, para a nossa compreensão didática, se organizam a partir de uma estrutura de regras fixas ou flexíveis, conforme a legislação decidida por seus jogadores. Quando Huizinga (1990) postulou como primeira característica do jogo a de ser ele uma *ação livre*, apesar da ambivalência que a sentença exclama, ele se referia ao jogo, ao fenômeno e não aos jogadores que a ele se dedicam. Não se é livre, quando se assume jogar qualquer que seja o jogo. Ainda mais se eu tomar, à guisa de uma alusão, a vida como um jogo, o casamento, um curso de graduação, um trabalho como profissão...

O próprio Huizinga (1990, p. 22) sugere que vivamos a vida como um jogo. Diz ele: “jogando certos jogos, fazendo sacrifícios, cantando e dançando... assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos, triunfando no combate”.

Autores que chegaram depois de Huizinga, como Roger Caillois (2017) por exemplo, também assumiu esse legado e assim organizou os jogos em quatro assinaturas – *Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx* –, e descobriu duas etiquetas (*paidia* e *ludus*) como forma de se jogar, e acrescentou mais algumas características que Huizinga não fez, ou não quis fazer? Ou por que não se interessava pelos jogos de azar?

Para Huizinga (1990), o jogo possui uma realidade autônoma. Jean Piaget (1978) e Claude Rivière (1986) preferem dizer que é dirigido por seu autotelismo. Mas foi Roger Caillois (2017, p. 34) que, sob o ângulo da forma, soube definir em poucas palavras o que ele entende como jogo:

uma ação livre, vivenciada como fictícia e situada fora da vida comum, capaz de absorver totalmente o jogador; desprovida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade que se realiza no tempo-espaço expressamente circunscrito, desenrolando com ordem segundo regras dadas e produzindo na vida relações de grupo que voluntariamente se cerca de mistério ou acentua pelo disfarce sua estranheza ao mundo habitual.

### O charme dos jogos educativos

A palavra desenvolvimento tem frequentado os nossos discursos com força, mostrando a sua vocação no sentido weberiano do termo. Há 22 anos, o folclorista e pesquisador dos jogos culturais, o neozelandês Brian Sutton-Smith (2017), tratou de chamar de a retórica do *Progresso* aquilo que a modernidade se esforçou por chamar de desenvolvimento, inspirado na “explosão da máquina a vapor”<sup>4</sup> do iluminismo.

Há um exagero nos púlpitos pedagógicos, dos congressos, sobremaneira uma miríade de trabalhos que se preocupam com a formação de crianças, se assenhorando de pesquisas e estudos, que, segundo suas “considerações específicas”, desvelam esse desenrolar do labor pedagógico. Projetos e portarias justificam essa retórica, porque salvam as crianças de suas ignorâncias e lhes permitem, no futuro, a acessão do mundo social, do trabalho, do sucesso, da vida profissional.

Quanto aos jogos, esse legado também se endereça, porque na escola, que se organiza pelo mundo do trabalho, se pensa lá em progresso, em desenvolvimento, em formação, em qualificação das pessoas. Uma vocação que não sai da moda.

Entre os(as) professores(as) de Educação Física e de Pedagogia, não é incomum encontrar em discursos desses(as) profissionais, baseados em suas crenças, uma predileção por esses jogos em suas aulas como estratégias, mais que conteúdos, para angariar a simpatia de seus(as) alunos(as) e estabelecer algum vínculo com as aprendizagens: motoras, intelectivas, afetivas, simbólicas e morais. Mesmo que apareçam como conteúdos de suas disciplinas, com finalidades explícitas, os jogos acabam como protagonistas de uma boa relação entre

---

<sup>4</sup> Há um artigo auspicioso nominado de “Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento” de Terry Shinn, publicado na *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, 2008.



professores(as) e alunos(as), no ofício de ensinar, e entre alunos(as) e alunos(as) na tarefa de aprender.

Nas escolas, a brincadeira “institucionalizada” é signatária dos “joguinhos” e brincadeiras, na sala, quando fazem a vez de “presas” que têm por trás uma serventia, um objetivo de cor pedagógica. Esses são dirigidos ou sugeridos pelos(as) professores(as) para resolver questões centradas nas dificuldades dos(as) alunos(as), como os exemplos a seguir. O nome das professoras e dos professores são fictícios para manter a privacidade dos falantes<sup>5</sup>.

*A gente brinca de “O que é o que é?” Uma brincadeira que gosto de fazer com eles porque trabalha sobre animais. Por exemplo, eu escrevo no quadro um animal com 5 patas, que é herbívoro... pra eles matar a Charada. (ROSA/F — 51 anos).*

*Quando eu faço a brincadeira dirigida, aí eu tenho alguns objetivos práticos, nisso. Por exemplo, um Quebra-cabeça é pra mim dar a noção de espaço, de tempo, de ordenação, de sequência e vai por aí a fora... (SONIA/F — 30 anos).*

Há também aqueles(as) professores(as) que utilizam jogos e brincadeiras, no fim da aula, como ocupação de um tempo livre para não perturbar os colegas e, principalmente, a professora:

*Aqueles que vão terminando, ao invés de ficarem conversando alto ou andando pela sala brincam ali no canto... Às vezes tem um gibi. Odoletá. Figurinha. São brincadeiras que não atrapalham. Terminou a atividade, eles vão querer passear pela sala. Então, ao invés de ficar passeando pela sala e ficar atrapalhando os colegas, ficam entre eles, né? (Elenice/F — 28 anos).*

*A gente sempre tá fazendo uma brincadeira no final da aula, quando sobra um tempo. Aí eu mesmo brinco também com eles. Geralmente é algum jogo como Morto-vivo que tem de levantar e agachar. E o Careca-cabeludo, então, que é com gesto... (Helena/F — 25 anos).*

Uma terceira categoria de professores(as), ou de justificativa, diz respeito à trégua no

---

<sup>5</sup> Essas falas são recortes de uma tese de doutoramento que investiga a utilização das brincadeiras e dos jogos no interior da escola como recurso didático do processo ensino-aprendizagem. Tese defendida em 2001, intitulada “Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade”.

trabalho intelectual, quando os jogos e as brincadeiras são sugeridos pelos(as) alunos(as) e entendidos por eles(as) como descontração, distração ou “refresco”:

*Às vezes um meio de descontração. Muitas vezes eles brincam pra extravasar e isso ajuda na integração deles. Eu vejo. Mas eles sugerem brincar de dançar, cantar, Jogo do silêncio... (Rosana/F — 43 anos).*

*Por exemplo... você trabalhou Português e Matemática, já estão cansados, né? Então é um momento de distração, um momento de participar em grupo... pra dar uma refrescada... (Renata — 28 anos).*

Os jogos e as brincadeiras na quadra – a sala de aula dos(as) professores(as) de Educação Física –, servem de estratégias para aprendizagens em grupos, fundamentos dos jogos esportivos, ensaios das festas comemorativas, elementos da psicomotricidade como lateralização, ritmo, coordenação motora geral, dança, atividades de estafetas... que têm por trás uma aprendizagem do espaço e/ou da habilidade de objetos, mas a cor pedagógica deve estar também presente.

Há professores(as) de Educação Física que enxergam na brincadeira do(a) aluno(a) uma demonstração de agressividade ou mau gosto, principalmente quando eles(as) empurram, chutam, metem o pé, puxam o cabelo dos colegas... Esses são os verbos mais citados por eles(as) que aparecem na fala a seguir:

*Eu vejo assim... eles têm muita brincadeira de mau gosto... como empurrar, chutar, machucar, de meter o pé um no outro. E isso eu considero uma brincadeira de mau gosto. Daí eu sento todo mundo e faço aquele sermão, porque se você dá trela a aula vira uma bagunça, né? (Pedro/M — 27 anos).*

Há também aqueles(as) professores(as) que enxergam no gesto do(a) aluno(a) sinais de um excesso de energia que é preciso “controlar”, além da fadiga do trabalho intelectual a que ele(a) é submetido(a), trancado(a) na sala de aula. Nessas aulas, lá na quadra ou no pátio, a catarse, o escape e a liberdade de expressão corporal são vistos como prêmio, mais que uma outra disciplina:

*Se você for reparar dentro da sala de aula, os alunos... não aguenta ficar ali dentro. Ainda mais no calor, né? À hora que você chega na porta eles querem voar em cima de você pra sair de dentro da sala, certo? À hora que chega lá fora, a energia é tanta, o gás que eles têm é tanto, que se você não der uma atividade, assim, pra eles gastarem, você não consegue controlar não! (Raquel/F — 35 anos).*

Através dessas falas, podemos ver que, para as demandas das aprendizagens de foro moral, social, cognitivo, motor ou simbólico, esses jogos e brincadeiras são e serão uma boa companhia para pôr de pé aquilo que a retórica do progresso espera encontrar no trato das disciplinas escolares. Está aqui o que chamamos de “a bossa dos jogos educativos”.

### **As brincadeiras e seus impactos no desenvolvimento das crianças de até 11 anos**

Há algum tempo, o nosso Grupo — o GEPCOL — vem experimentando em *workshops* e rodas de conversas com os CEMEIS — Centro Municipal de Educação Infantil — da rede cuiabana de ensino o impacto, sob o ponto de vista dos(as) professores(as), de alguma contribuição no que se refere ao arrimo pedagógico, utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras no interior das escolas. Para tal, sugerimos um protocolo com cinco pontos de aprendizagens, a seguir: motoras, intelectivas, afetivas, simbólicas e morais.

Foi de muita ajuda a leitura de um documento<sup>6</sup>, quando diz ao pé da letra, como conclusão de suas 18 páginas, assinadas por cinco médicos pediatras da Academia Americana de Pediatria: “Estimulem o aprendizado lúdico em todas as consultas com crianças em boas condições nos dois primeiros anos de vida”.

As práticas sugeridas pela Academia passam longe dos dispositivos eletrônicos, porque são chamadas de “brincadeiras livres”, nas quais meninas e meninos se envolvem espontânea e ativamente. “O propósito é estimular o desenvolvimento mental e social das crianças”, disse o pediatra Michael Yogman, o principal signatário da inédita diretriz.

O documento insiste que, ao sabor de um conto de fadas: “Era uma vez crianças que pararam de pular corda, jogar cinco-marias, de virar-se contra a parede no esconde-esconde, de

---

<sup>6</sup> (Artigo publicado por Giulia Vidale, na Revista Veja em 5 de setembro de 2018. O texto na íntegra pode ser encontrado no endereço: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/brincar-e-o-melhor-remedio/>).

pegar, para não ser pego, de passar o anel”. Há ainda uma chamada para os seus pais que já não sabem — ou não querem saber? — tirar os filhos do magnetismo incontornável e conveniente dos aplicativos dos *smartphones* e *tabletes*.

O documento assevera ainda que toda sociedade que se esqueceu de como se brinca, conectada a onipresentes redes de *Wi-fi*, corre o sério risco de desconectar seus filhos do curso da história. Para tal, o documento sugere um manual com quatro etiquetas de brincadeiras e seus desdobramentos a serem desenvolvidos com seus brincadores. Os seus benefícios correspondem ao que vimos chamando de a retórica do Progresso, com base no trabalho de Brian Sutton-Smith (2017).

1) *Manuseio de objetos*: entreter-se com brinquedos coloridos, que fazem barulho e podem ser levados à boca, como os chocalhos. (Mito de Dioniso).<sup>7</sup> Brincar de carrinhos, de bonecas e com blocos de montar. *Benefícios*: desenvolve a coordenação motora, a capacidade de comunicação e o pensamento abstrato.

2) *Faz de conta*: brincar de casinha, de escolinha ou de qualquer coisa criada pela imaginação infantil. *Benefícios*: ensina a negociar regras e desenvolve habilidades do funcionamento executivo (capacidade de planejamento e resolução de problemas).

3) *Atividade locomotora*: andar de bicicleta, brincar de esconde-esconde, lutas e bate-mãos (Barra-manteiga, Balança-caixão, Pega-pega...). *Benefícios*: estimula a habilidade e a inteligência emocional (competências para aprender a perder, a ganhar e a se arriscar).

4) *Brincadeiras ao ar livre*: brincar no parque e jogar Futebol, Queimada e Basquete... *Benefícios*: reforçam amizades, desenvolvem o conhecimento social e linguístico e ajudam a controlar impulsos individualistas.

Como arremate, a Academia Americana de Pediatria, referência internacional em sua

---

<sup>7</sup> Dioniso, filho de Zeus e Perséfone, preferido do pai dos deuses e dos homens, estava destinado a sucedê-lo no governo do mundo, mas o destino decidiu o contrário. Para proteger o filho dos ciúmes de sua esposa Hera, Zeus confiou-o aos cuidados de Apolo e dos Curetes, que o esconderam nas florestas do Parnaso. Hera, mesmo assim, descobriu o paradeiro do jovem deus e encarregou os Titãs de raptá-lo e matá-lo. Com o rosto polvilhado de gesso, a fim de não se darem a conhecer, os Titãs atraíram o pequenino Zagreu com brinquedos místicos: ossinhos, pião, carrapeta, “crepúndia” e espelho. De posse do filho de Zeus, os enviados de Hera fizeram-no em pedaços, cozinham-lhe as carnes num caldeirão e as devoraram. Zeus fulminou os Titãs e de suas cinzas nasceram os homens, o que explica no ser humano os dois lados: o bem e o mal. A nossa parte titânica é matriz do mal, mas como os Titãs haviam devorado a Dioniso, a este se deve o que existe de bom em cada um de nós. (BRANDÃO, 2009, p. 121-122).

área, após orientar formalmente seus profissionais a receitar brincadeiras diárias a todas as crianças, à guisa de um conto de fadas, chega à seguinte moral da história: brincar é o melhor remédio.

### É hora de concluir

O trabalho do(a) cientista não tem por tarefa trazer uma palavra terminal sobre o assunto em tela, mas cabe a ele(a) defender suas ideias, qualificando o discurso, com base nos dados teóricos, metodológicos e empíricos que conseguir recolher no percurso de seu trabalho. Daí que a ambição deste ensaio foi a de trazer alguma contribuição sobre as brincadeiras lúdicas e a formação de crianças em fase escolar.

As ideias, aqui apresentadas, expõem alguma teoria, baseada naquilo que Bateson (1977) chamou de “metacomunicação”, isto é, uma linguagem própria da liturgia das brincadeiras e dos jogos. Jogar o chinelo do colega na árvore pode significar um arremesso de disco; uma “avoadeira” (passar a perna por cima da cabeça do colega agachado) é a repetição do fundamento da Capoeira; “pular uma carniça” (saltar um colega que se agacha à sua frente) é só uma brincadeira infantil secular; os enforcamentos às vezes revelam os gestos de golpes de um Judô ou de um abraço com afeto, mas não metacomunica um gesto iconoclasta ou agressivo. A mensagem que precisa ser lida é esta: isto é uma brincadeira!

A despeito dos adultos, por mais que os espaços sejam organizados por estes, é preciso incluir nesses espaços alguma sugestão à “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1988) da criança. As crianças brincam mais por privilégio que por direito. Brincam de três, de quatro, de muitos, de todos que chegam para brincar. Brincam nas varandas, nos quintais, nos campinhos, nas praças, nas ruas... brincam no *shopping center*. A fala da criança, a seguir, excerto de uma pesquisa desenvolvida em nosso Grupo, mostra essa etologia do brincar e como isso é fundamental à sua formação: “Às vezes eu fico na rua brincando, brincando... Eu gosto mais de brincar na rua porque lá tem mais espaço, tem mais gente e não tem hora pra acabar”. (Leonardo/M – 9 anos).

A proposta de brincar ao rés do chão se assenta naquilo que as crianças sugerem,

quando se é mais “gostoso”, mais “à vontade”, quando se junta “mais gente” para brincar. Daí que este ensaio traz como proposição das próprias crianças, de que brincar é preciso!

Nem precisa consultar os especialistas nas suas distintas áreas do conhecimento humano, basta lembrar-se de quem já foi criança um dia, e lá se salta, das reminiscências dalguma sacola, uma Queimada, um Bete, um Rouba-bandeira, um Balança-caixão, um Pega-pega, um Esconde-esconde... brincadeiras e jogos de ontem e de hoje; um Rolimã, um carrinho feito com resto de latas, uma boneca feita de trapos da avó... Artefatos que respondem pelo nome de brinquedos que vão se constituir nos “bens” das crianças que fomos, de meninos e meninas que continuamos a ser.

Seja para as demandas das aprendizagens de foro moral, cultural, social, cognitiva, motora ou simbólica, esses brinquedos, jogos e brincadeiras são e serão uma boa companhia para nos pôr de pé no chão.

*Lato sensu*, os resultados revelaram que os discursos e as práticas são favoráveis à entrada de brinquedos, brincadeiras e jogos para crianças no espaço escolar, quando são importantes no curso natural do desenvolvimento das crianças. De modo *stricto*, é possível analisar as narrativas pelas percepções e pelas noções que adquirem com o uso dessas atividades e quando suas intervenções pedagógicas estimulam os espaços de escolarização, portanto de desenvolvimento, progresso e formação de crianças que para lá se vão.

### Referências

- BATESON, G. Une théorie du jeu et du fantasme. *In: Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Le Seuil, 1977.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRANDÃO, J. de S. *Mitologia grega*. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In: KISHIMOTO, T. (org.). O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis: Vozes, 2017.

- CHÂTEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GARVEY, C. *A brincadeira: a criança em desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOMES, C. F. *Meninos e Brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. 2001. 274 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP. São Paulo: USP/FEUSP, 2001.
- GOMES, C. F. O lugar do brincar e do brincar na educação básica: uma proposta de pé no chão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 15, n. 3, p. 1236-1249, jul./set. 2020. ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.124251248>
- GROOS, K. *The play of animals*. New York: D. Appleton and Company, 1898.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva 1990.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LE BRETON, D. *Conduas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- LISPECTOR, C. *A Paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- MOYLES, J. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- RIVIÈRE, C. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições EST., 1994.
- SUTTON-SMITH, B. *A ambiguidade da brincadeira*. Petrópolis: Vozes, 2017.



Recebido em junho 2021.  
Aprovado em setembro 2022.