

BRINCAR É “COISA” SÉRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS ELEMENTOS LÚDICOS COMO PILARES FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PLAYING IS A SERIOUS THING: EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS PLAYFUL ELEMENTS AS FUNDAMENTAL PILLARS OF BASIC EDUCATION

Juliana Guedes dos Santos Marconi¹

RESUMO: Com os objetivos de evidenciar a Educação Infantil como pilar fundamental da Educação Básica e definir o brincar e a ludicidade como elementos educativos que devem estar presentes em diversas modalidades de ensino, refletimos neste artigo sobre como a nossa sociedade, caracterizada como “adultocêntrica”, ainda não é plenamente receptiva à infância e à cultura infantil. Com o aporte da Sociologia da Infância, de literatura direcionada à conceituação do brincar e de seus elementos, da legislação educacional brasileira e de estudos que discutem a presença de elementos lúdicos em modalidades de ensino cujo público alvo não é o de crianças, entendemos como o brincar e a ludicidade devem estar presentes no ambiente escolar, essencialmente na Educação Infantil, mas indo além: adentrando pelo Ensino Fundamental, Médio e Superior, potencializando e enriquecendo o processo educativo.

Palavras-chave: Ludicidade; Elementos do brincar; Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio.

ABSTRACT: With the aim of highlighting Early Childhood Education as a fundamental pillar of Basic Education and defining play and playfulness as educational elements that should be present in various modality of education, we reflect in this article on how our society, characterized as “adult-centric”, is still not fully receptive to childhood and children’s culture. With the support of the Sociology of Childhood, literature focused on the conceptualization of play and its elements, Brazilian educational legislation and studies that discuss the presence of playful elements in modalities of education whose target audience is not children, we understand how play and playfulness should be present in the school environment, essentially in Early Childhood Education, but going beyond: entering Elementary, Middle and Higher Education, enhancing and enriching the educational process.

Keywords: Playfulness; Elements of play; Early Childhood Education; Elementary and Middle School.

INTRODUÇÃO

Atuando socialmente como mães ou pais é possível observar como muitos dos espaços sociais não são preparados para receber as crianças (estrutural e logisticamente). Contudo, este é um exercício de observação fundamental para qualquer um (ainda que não pretenda exercer a parentalidade) e, antes de dar sequência às discussões neste artigo, convidamos o(a) leitor(a) para olhar em volta e perceber estes espaços e as reações das pessoas diante da presença de crianças (caso ainda não o tenha feito). O lidar com as

¹Juliana Guedes dos Santos Marconi, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, juguedesufscar@gmail.com

expressões das crianças (por meio do choro, da risada alta ou do movimento) ainda gera inúmeras discussões sobre o desempenho das mães, pais e cuidadores enquanto educadores e questiona a presença de crianças no meio social. A partir desse olhar apurado, fica fácil compreender nossa sociedade como centrada no adulto, caracterizada por Moruzzi & Tebet (2010) como “adultocêntrica”.

Atualmente, com o advento das redes sociais, essas discussões sobre os espaços sociais serem ou não “*child friendly*” ficam potencializadas, abrindo espaço de expressão para diversos pontos de vista sobre o assunto, mas não se trata de um movimento novo. É fácil encontrar informações de que o movimento *Childfree* (que significa, em inglês, “livre de crianças” ou “sem crianças”), teve início nos anos 1970 nos Estados Unidos (SEMEÃO, 2022).

Não é objetivo deste artigo discutir o movimento ou os posicionamentos que permeiam essa discussão, mas não podemos ignorar que qualquer limitação de acesso a espaços sociais limita, também, a educação das crianças. Afinal, como as crianças podem aprender a conviver em espaços sociais sem acessá-los? Outro ponto inegável é o de que essas limitações acabam sendo excludentes com as mulheres (mães).

Outro reflexo desta característica social “adultizadora” é a produção dos bens de consumo pensados para crianças, como brinquedos, entretenimento e moda. Esta última em especial considera muitas vezes as crianças como adultos em miniatura (algo que também não é novidade na história, como veremos adiante), dificultando qualquer expressão típica da criança, como o brincar.

A partir dessa reflexão inicial, percebemos que em uma sociedade adultocêntrica, a criança acaba sendo “o diferente” e, como sabemos, o que é diferente é também historicamente alvo de preconceito e discriminação (e aqui inúmeros recortes são ainda possíveis – de gênero, raça, classe, etc.).

Seguindo esse raciocínio podemos dizer que, se a criança é a diferença e sofre as estigmatizações referentes a isso, a criança negra sofre ainda outras estigmatizações, e a criança negra do sexo feminino, mais outras. O movimento que se faz na perspectiva aqui adotada é utilizar a diferença que inferioriza para reafirmá-la e positivá-la (ABRAMOWICZ & MORUZZI, 2010, p. 11).

Dessa forma, buscaremos ao longo deste artigo compreender como a sociedade entende a criança e a infância para melhorar essa compreensão, não mais entendendo a criança como ser em construção, incompleto, de maneira negativa, mas compreendendo-a como ser social produtor de cultura. A cultura da infância, cujos elementos podem e devem permear toda a trajetória escolar da formação básica proposta no país (da Educação Infantil, de maneira mais óbvia, até o Ensino Médio).

A INFÂNCIA ENQUANTO CULTURA

Para que haja uma cultura da infância é necessário, primeiro, que haja o conceito de infância; ou seja, que se reconheça e valorize os primeiros anos de vida de um indivíduo como importantes e como demandantes de cuidados e práticas específicas.

Esse reconhecimento, também denominado “sentimento da infância” nem sempre existiu. Philippe Ariès (1981) nos mostra que até o século XII não havia um sentimento da infância, que só começou a ser construído a partir do século XIII e que só pode ser considerado como existente a partir do século XVII. Nesse período as crianças eram retratadas como anjos ou como “adultos em miniatura”.

A partir do século XVIII a criança finalmente recebe lugar de destaque no contexto da família, juntamente com um reconhecimento maior do papel da mulher na instituição familiar e da construção do conceito de amor materno.

O amor [materno], nessa concepção, é, sobretudo, uma construção social, que foi necessária para a sobrevivência das crianças. (...) Tentou-se fazer acreditar na essencialidade desse sentimento à medida que a valorização da criança foi crescendo, pois a criança, que antes ocupava um lugar marginal na sociedade, precisava a partir de então de alguém que disponibilizasse seus cuidados e proteção. Utilizando-se do discurso do amor materno como algo inato [às mulheres], a sociedade predominantemente construída por homens, tomando-se a si próprio de maneira centralizada, colocava a criança sob a responsabilidade das mulheres (MORUZZI & TEBET, 2010, p. 23).

No Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (1998), essa ausência de sentimento da infância não existiu. Explica-se esta afirmação ao compreendermos a atuação jesuítica em seu projeto colonização e evangelização, durante o qual os adultos indígenas mostraram-se mais resistentes ao processo de evangelização, o que fez com que os jesuítas voltassem sua atenção aos curumins. Essas crianças, “ainda não estavam totalmente ‘contaminadas’ pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e (...) poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais” (FERREIRA Jr., 2010, p. 20).

Para que o trabalho com os curumins fosse mais efetivo, os jesuítas ainda lançaram mão de estratégias lúdicas, como o uso do teatro e da música, já presentes no contexto indígena.

Para “crescer e expandir-se”, os valores ocidentais precisavam ser transmitidos de forma que pudessem ser aceitos e, para tal, os jesuítas recorreram às práticas mais condizentes com a cultura daqueles que eram o seu objeto de conversão. Observando seus costumes, logo perceberam o forte traço lúdico da sua cultura e talvez por essa razão começaram a investir em atividades centradas principalmente na música, na dança, na “teatralidade” da vida tribal repleta de rituais, movimentos, cores, sons para que, por meio delas, o cristianismo fosse assimilado com o recurso dos próprios valores dos índios (FERREIRA Jr. & BITTAR, 2004, p. 184).

Mais tarde, os jesuítas foram ainda os responsáveis pela educação dos filhos dos colonos, nos Colégios Jesuítas, fundados às centenas no Brasil e que foram fechados durante as Reformas Pombalinas. Podemos afirmar, com isso, que os jesuítas tiveram um olhar certo sobre as crianças indígenas, seu primeiro público-alvo: enxergaram-nas como sujeitos sociais que interagem com o mundo, com as palavras, com a arte e com a sociedade em seu entorno.

Isso é determinante porque, quando o fazemos, passamos a compreender a criança como produtora de

(...) culturas a partir da sua singularidade e na relação com o adulto, e com aquilo que podemos chamar de “o fora” (entendido como aquilo que está fora da criança, o exterior). A partir daí esperamos fornecer elementos para pensarmos que a criança produz um tipo de cultura na relação com seus pares e com o mundo, que possibilita a construção simbólica de um conjunto de saberes sobre o mundo que a rodeia e que possui uma especificidade que a distingue do adulto (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 39).

A Sociologia da Infância passa, portanto, a considerar a criança como ator social e “não apenas como um objeto passivo de socialização, mas como sujeito ativo desse processo. Essa atividade social que a criança adota em relação aos outros atores sociais e especialmente entre elas pode ser denominada como *cultura infantil*” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 40 – grifo das autoras).

A cultura infantil é produzida, segundo Oliveira & Tebet (2010) a partir de outros cinco planos culturais: o da cultura familiar (que está associado a condições de classe, raça e etnia); a cultura local (tradições e relações de vizinhança); a cultura nacional; a cultura escolar; e a cultura global (difundida pela mídia e pela indústria cultural).

Com os estudos advindos da Sociologia da Infância, as autoras expõem algumas conclusões que são importantes para que possamos pensar as crianças com as quais trabalhamos. Primeiramente, explicam que “a criança e a infância são uma construção social” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 42), e isso fica claro quando discutimos anteriormente o nascimento e a construção do sentimento da infância e do amor materno.

Além disso, explicam que “a criança é entendida não como algo universal, mas como um componente tanto estrutural quanto cultural” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 42), ou seja, que o conceito do que é ser criança não se construiu da mesma maneira pelo mundo, dependendo das variáveis estruturais e culturais das diversas regiões do globo.

Um terceiro ponto é o de que a Sociologia da Infância “considera a variabilidade dos modos de construção da infância, reintroduzindo a infância como um objeto ordinário de análise sociológica” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 43). Assim, é preciso que haja estudos permanentes sobre a criança e a infância, melhorando nossa compreensão sobre elas e sobre como elas estão inseridas na sociedade.

As autoras também explicam que “as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As acrianças são ao mesmo tempo produtores e atores dos processos sociais” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 43). Dessa maneira, não se considera a criança como um ser inacabado, que só estará “pronto” quando for adulto. Isso é fundamental para que pensemos, por exemplo, os espaços sociais adequados para as crianças, sem que esperemos, por exemplo, que elas sejam adultas para frequentar espaços públicos.

Por fim, as autoras explicam que “a infância é uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças considerando a classe social, gênero e pertencimento étnico” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 43). Com isso, os estudos acerca

da infância e das crianças precisam considerar estes aspectos sociais.

Com o desenvolvimento da Sociologia da Infância é possível compreender que historicamente há uma ambivalência na percepção acerca da infância na sociedade, já que as crianças “são consideradas ora como bens preciosos que precisam ser cuidados, ora como um fardo aos seus pais e à sociedade, pois são economicamente improdutivas” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 46).

Trazendo a discussão para a área da Pedagogia, também percebemos que as teorias tendem a duas visões sobre a criança. A primeira, advinda de John Locke, considera a criança como imperfeita, por sua incompletude, diante do adulto. Para o filósofo inglês, a criança é uma tábula rasa, com uma natureza corruptível e que poderia ser purificada pela aquisição de cultura, por meio da educação (GARCIA, 2012; LAGO, 2011). A segunda, derivada da teoria de Jean-Jacques Rousseau, considera que a criança, centro do processo educativo, precisa ter preservada sua infância e os aspectos que a caracterizam, evitando, inclusive, que se transmita leituras do mundo feitas por adultos (MANACORDA, 2002; ROUSSEAU, 2004).

A partir disso é importante reconhecer que ambas as visões carregam um problema: entendem a criança como um ser incompleto (já que se concentram apenas nos aspectos biológicos e psicológicos) e, portanto, não reconhecem as crianças como seres sociais, produtores e consumidores de cultura.

Entender que a criança é um ser social faz repensar, inclusive o conceito de socialização. Este conceito foi frequentemente reduzido ao aprender a conviver em grupo, atendendo a normas e regras de comportamento conforme o ambiente em que se encontra. Contudo, a socialização precisa ser compreendida como relação que se estabelece pelo diálogo e pela ação, vivência, experimentação e movimento (inclusive e, principalmente entre pares).

Essa socialização, entendida em sentido amplo e rico está ainda permeada pelo brincar – que é uma das principais formas de expressão das crianças. Afinal, é por meio da brincadeira que a criança demonstra estar-se apropriando de sua realidade, reproduzindo e criando a partir de uma base observada em seu entorno social e cultural.

Brincar este que, importante ressaltar, é algo a ser ensinado.

Dessa forma, não adianta “reclamar” que a geração atual “não brinca” porque, diferente das gerações anteriores não está na rua, pulando corda ou correndo no pique-esconde, se não as ensinamos esse tipo de brincadeira. As crianças, obviamente, produzirão sua cultura, criando brincadeiras e reinventando o brincar por meio do contato com seus pares, mas também precisam apropriar-se da cultura criada pelas crianças de gerações anteriores por meio da transmissão dessa cultura feita por nós, no papel de geração mais velha.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância (KISHIMOTO, 2011, p. 22).

A criança, portanto, produz cultura quando cria e recria maneiras de brincar e de conviver, mas também consome uma cultura infantil que é transmitida pelos adultos (como as brincadeiras clássicas) e produzida por adultos “como é o caso dos produtos da indústria cultural: o *vídeo game*, a Barbie, etc” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 50).

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: OS ELEMENTOS DO BRINCAR

Os elementos do brincar (o jogo, o brinquedo e a brincadeira) parecem óbvios quando os mentalizamos porque, afinal, todos já os vivenciamos de alguma forma. Contudo, é fundamental conceituá-los de maneira científica para que possamos vislumbrar suas potencialidades no trabalho pedagógico do dia a dia da educação.

Em seus estudos, Kishimoto (2011) aponta os três níveis de diferenciação para os jogos. Ou seja, os jogos podem ser vistos como: a) o resultado de um sistema linguístico funcionando especificamente em um contexto social; b) um sistema de regras; e c) um objeto.

A partir disso, podemos compreender que “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 2011, p. 19). Dessa maneira, o que é considerado jogo em um contexto social, cultural ou histórico, pode não ser jogo em outro.

Com relação ao segundo nível de diferenciação, entendemos que “um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (KISHIMOTO, 2011, p. 19/20). Como exemplo, temos o baralho que representa apenas um objeto e depende do sistema de regras para fazer-se jogo, já que com o mesmo baralho pode-se jogar paciência, truco, buraco, etc.

Por fim, há que se reconhecer que o objeto materializa o jogo, fornecendo uma estrutura preexistente para o desenvolvimento do mesmo, como o próprio baralho, um tabuleiro de xadrez ou dama, as peças e piões, etc.

Estabelecidos os níveis de diferenciação do jogo (enquanto expressão de linguagem, sistema de regras e objeto), Kishimoto (2011) parte de um compilado de estudos para definir as características do jogo. Em síntese, são cinco.

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação;
- e 5. contextualização no tempo e no espaço (KISHIMOTO, 2011, p. 30/31).

Destes cinco elementos ou características, podemos entender que para que uma atividade seja considerada jogo, ela precisa atender a, pelo menos, a maior parte destas características.

Sobre o primeiro elemento, a autora explica que é fundamental que um jogo seja destinado a um momento de descontração, de prazer, sem que os participantes tenham a obrigação de jogar. Contudo, é importante compreender que o desprazer também fará

parte do processo do jogo (como a frustração em perder). Com relação ao caráter “não sério”, também há uma ressalva: essa característica indica diversão, entretenimento, descontração, mas não significa

(...) que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que se faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Com relação ao segundo elemento, podemos compreender que se refere a existência de “regras explícitas como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira” (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

O terceiro elemento, do caráter improdutivo, está relacionado à ação voluntária da criança que joga. Ou seja,

(...) não visa um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como conduta de outros parceiros (KISHIMOTO, 2011, p. 28).

Um bom exemplo é o jogo da memória, com o qual as crianças não se preocupam em desenvolver a capacidade de memorização. Querem apenas conseguir achar o maior número possível de pares de imagens. Da mesma maneira, a escolha da carta que será virada depende de motivações pessoais (escolha aleatória) ou da ação do adversário (de já ter virado a carta anteriormente).

Com relação ao quarto elemento, sobre a não literalidade, entendemos que a brincadeira leva a criança para longe da realidade, inserindo-a no mundo imaginário. Assim,

(...) as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora (KISHIMOTO, 2011, p. 29).

Por fim, com relação ao quinto elemento ou característica dos jogos, a autora explica que “todo jogo acontece em um tempo e espaço e com uma sequência própria da brincadeira” (KISHIMOTO, 2011, p. 27). Isso fica claro quando pensamos que um jogo de futebol acontece em dois tempos de 45 minutos e que um jogo de basquete depende de uma quadra com (ao menos uma) cesta. Da mesma forma, é possível entender que para uma brincadeira de faz de conta, as crianças sempre buscam “construir” um cenário,

indicando um canto da sala onde será o mercado, ou fazendo da cabaninha de cadeiras com lençol, um castelo.

A brincadeira, enquanto elemento do brincar, pode confundir-se com o conceito de jogo em muitos momentos, embora Kishimoto (2011) alerte para que essa confusão não aconteça. Segundo a autora, a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2011, p. 24). Dessa maneira, a brincadeira envolve o jogo, mas nem todo jogo está no contexto lúdico da brincadeira (podendo ser, por exemplo, profissional, como o futebol e o pôquer).

Por fim, o brinquedo, terceiro elemento do brincar, enquanto objeto, sempre dá suporte à brincadeira. A autora ainda explica que “diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 2011, p. 20).

Dessa maneira, o jogo, por exemplo, pode ser algo atribuído ao adulto porque, como vimos, ele pode ser inclusive algo profissional. Já o brinquedo é próprio da criança e da infância.

Da mesma forma, a indeterminação quanto ao uso merece destaque porque, quem convive com crianças, sabe que qualquer coisa pode virar brinquedo: um cabo de vassoura pode ser um cavalo, duas colheres podem ser baquetas de bateria, um rolo de papel higiênico vazio, levado junto à orelha, pode ser um telefone.

Além disso, “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 2011, p. 21).

Justamente por isso, a indústria de brinquedos esforça-se a reproduzir, em forma de brinquedos, elementos do cotidiano, como: eletrodomésticos, instrumentos relacionados às profissões (como um estetoscópio) e eletrônicos (como celular, computador, etc). É interessante ainda observar que nestes brinquedos

(...) a imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas, relacionadas à idade e ao gênero do público ao qual é destinado (KISHIMOTO, 2011, p. 21).

Por esse motivo vemos telefones celulares para crianças com teclas que ao invés de números representam sons de animais, por exemplo. Outra discussão interessante sobre a citação acima é pensar como os eletrodomésticos são, em sua maioria, representados na cor rosa, indicando que são destinados ao público feminino (das meninas). Atualmente, já existem alternativas com cores mais “neutras”, mas essas opções ainda não minorias no mercado e, portanto, ainda custam mais.

Os brinquedos, também, incorporam o imaginário preexistente criado pelo adulto para a criança, como aquele dos heróis, das princesas, dos personagens, etc. Neste caso, vale ainda lembrar, que “o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos

da realidade” (KISHIMOTO, 2011, p. 21).

Por fim, é importante também ressaltar que: “o fabricante ou o sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com sua cultura. Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar” (KISHIMOTO, 2011, p. 21). Exemplos clássicos são as bonecas *Matryoska* (de origem russa) e a tradicional *Piñata* Mexicana.

O BRINCAR E A LUDICIDADE COMO ELEMENTOS EDUCATIVOS

Para enriquecer o trabalho educativo com os elementos do brincar é necessário, antes de mais nada, respeitar o aluno – essencialmente a criança. Afinal, existem estudos que demonstram que

(...) as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas (...) [e] quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor [em detrimento da aprendizagem] (KISHIMOTO, 2011, p. 30).

Isso não significa, porém, que o professor não possa oportunizar momentos de ludicidade para seus alunos, principalmente se o objetivo for o de favorecer a aprendizagem. É dessa forma que surge a dimensão educativa associada ao brincar e seus elementos, desde que respeitadas as condições para o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras e a intencionalidade da criança em brincar.

É preciso compreender que o jogo e a brincadeira no contexto escolar têm múltiplas possibilidades para a promoção da aprendizagem. Pode, mas nem sempre precisa, estar ligado ao trabalho com algum conteúdo específico, já que além da concepção do jogo como ferramenta que favorece o ensino de conteúdos, há ainda a concepção do jogo enquanto recreação, mesmo no ambiente escolar; e do jogo como ferramenta para o diagnóstico de personalidade infantil, utilizado para “ajustar o ensino às necessidades infantis” (KISHIMOTO, 2011, p. 31). Assim, a partir da identificação dos traços de personalidade das crianças por meio do jogo, consegue-se planejar melhor a atividade docente.

O brinquedo educativo no contexto escolar pode assumir uma função lúdica (propiciando diversão, prazer e até desprazer, desde que escolhido voluntariamente), ou uma função educativa (quando ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu conhecimento e sua apreensão de mundo).

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a

certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor (KISHIMOTO, 2011, p. 42).

Como possibilidade de trabalho com as brincadeiras no contexto educacional, Kishimoto (2001) sugere ainda três tipos de brincadeiras que devem ser consideradas pelo profissional que planeja a ação docente: as *brincadeiras tradicionais* (de cultura popular, que perpetua a cultura infantil e desenvolve formas de convivência social), as *brincadeiras de faz de conta* (interessantes de ser introduzidas na faixa dos dois ou três anos, em que a criança consegue alterar o significado dos objetos e expressar sonhos, fantasias e papéis sociais) e as *brincadeiras de construção* (ligadas aos jogos de acoplagem ou de alinhamento de peças que também se conectam com a brincadeira de faz de conta pela diversidade de possibilidades em utilizar as peças de montagem, exercitando ainda movimentos importantes de coordenação motora ampla e refinada).

Para além do referencial teórico da área é importante destacar que a defesa pela utilização dos jogos e brincadeiras com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem está corroborado na legislação educacional brasileira.

Desde a década de 1990 com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) o brincar como elemento educativo é evidente, destacando ao longo de seus três volumes a importância das brincadeiras tradicionais, de faz de conta e de construção. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) coloca o brincar como um dos seis² direitos de aprendizagem e desenvolvimento entre as competências gerais da Educação Infantil. De acordo com o documento, deve ser dado à criança da Educação Infantil 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, 2017, p. 38).

Para o Ensino Fundamental, as referências ao brincar ou à ludicidade na BNCC aparecem não em termos gerais, mas voltados a áreas específicas do conhecimento. Para as Ciências Humanas, são destacadas

(...) as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico (BRASIL, 2017, p. 355).

Já para as Artes, a Base coloca uma competência específica a ser desenvolvida nos alunos: a de “experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação,

² São eles: Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (BRASIL, 2017, p. 198).

Há ainda a menção ao brincar e à ludicidade na Educação Física. Nesta área do conhecimento esses elementos estão mais presentes, sendo mencionados em vários trechos da BNCC (BRASIL, 2017). A Base explica que

(...) ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2017, p. 219).

Por fim, com relação ao Ensino Médio, há apenas uma menção à ludicidade, também relacionando-a ao trabalho com as Artes, já que

(...) a Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2017, p. 482).

É inegável o fato de que, portanto, o brincar e a ludicidade recebam menção em documentos que orientam a prática pedagógica não apenas da Educação Infantil, mas também do Ensino Fundamental e Médio. O que pode incomodar é percebermos que a ludicidade vai rareando com o passar dos anos escolares. Será que depois da Educação Infantil o brincar ou os elementos lúdicos devem mesmo ficar restritos a algumas áreas do conhecimento? Se na Educação Infantil temos os jogos e brincadeiras associados ao trabalho com a Matemática, por exemplo, porque não fazer uso desses recursos também no Ensino Fundamental e Médio?

É comum vermos pelas redes sociais vídeos e depoimentos positivos de alunos de Cursinhos pré-vestibulares que descrevem aulas de professores que fazem uso de piadas, de paródias, de teatro para ensinar conceitos de química, física, matemática.

Estudos mostram que é possível (e muito válido) fazer uso da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. Santana & Rezende (2008), explicam que “o conhecimento químico [por exemplo] deve ser um meio de interpretar o mundo e intervir na realidade, além de desenvolver capacidades como interpretação e análise de dados, argumentação, conclusão, avaliação e tomadas de decisões” (SANTANA & REZENDE, 2008, p. 1). A partir disso,

(...) as atividades lúdicas não levam apenas à memorização do assunto abordado, mas induzem o aluno à reflexão. Além disso, essas práticas

aumentam a motivação dos alunos perante as aulas de Química, pois o lúdico é integrador de várias dimensões do universo do aluno, como afetividade, trabalho em grupo e as relações com regras pré-definidas (SANTANA & REZENDE, 2008, p. 3).

Ampliando o olhar sobre o uso de jogos, sem limitar-se a uma área do conhecimento específica, Medeiros & Schimiguel (2012), analisaram a utilização de jogos eletrônicos como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem expondo benefícios e observações sobre o uso destes jogos no ambiente escolar (dando ênfase ao Ensino Fundamental). Os autores explicam que

(...) o jogo eletrônico é uma das mídias mais interativas que existem, onde o jogador é forçado a tomar decisões e para isso precisa sistematizar e avaliar todas as informações disponíveis e também definir estratégias para alcançar seus objetivos, de longo ou de curto prazo. (...) o que traz benefício não é a decisão em si, mas o processo de reunir e analisar informações. Com isso, o jogador acaba desenvolvendo a capacidade cognitiva e exercitando as estruturas cerebrais responsáveis pelas escolhas e iniciativas (MEDEIROS & SCHIMIGUEL, 2012, p. 2).

Um terceiro estudo relevante sobre as práticas de atividades lúdicas com alunos do Ensino Fundamental é o de Souza & Bernardino (2011). As autoras pesquisam sobre a importância da contação de histórias e não se limitam à Educação Infantil, explicando lamentavelmente que

(...) esta não é uma prática comum no Ensino Fundamental das séries iniciais. As instituições educacionais recusam um trabalho diferenciado com a leitura, porque a contação de histórias se distancia dos métodos das avaliações. Não se pode medir notas ou conceitos quando contamos ou ouvimos um conto e a escola tem dificuldades em trabalhar com aquilo que não pode ser avaliado. Tal dificuldade é vista até mesmo com a literatura infantil, que perde a sua beleza quando o texto se transforma em uma ferramenta avaliativa, fazendo com que o prazer da leitura se perca com a avaliação. O fracasso escolar no ensino fundamental se refere ao desenvolvimento pelo gosto da leitura e formação de leitores, que recai sobre a forma como o professor está trabalhando a relação do livro com o aluno. A literatura não está recebendo um estímulo adequado e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, e não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos para as provas, afastando o aluno do prazer de ler (SOUZA & BERNARDINO, 2011, p. 236).

Interessante observar pela citação das autoras como a questão da ludicidade fora da Educação Infantil toma ares de “elemento não importante” para a aprendizagem. O risco que se corre é o de, saindo da Educação Infantil, perder a oportunidade de enriquecer as práticas pedagógicas com elementos lúdicos. É importante, por isso, retomar o título deste artigo: brincar é coisa séria! E favorece aprendizagens, como estamos vendo nessa seleção de estudos. Sobre isso, Souza & Bernardino (2011) ainda reforçam que

(...) a ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem (SOUZA & BERNARDINO, 2011, p. 237).

Adentrando pelo Ensino Médio, Freitas & Salvi (s.d.) da Universidade Estadual de Londrina, pesquisaram sobre a ludicidade no ensino de Geografia. No estudo, as autoras propõem o jogo "Paraná em questão" para o trabalho com a Geografia desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Além disso, discutem a aplicação de jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras para o ensino da Geografia.

Segundo as autoras, no Ensino Médio, as atividades lúdicas “visam a participação, a solidariedade, a cooperação, o respeito do aluno a si mesmo e ao outro, a análise crítica, a reflexão, a motivação e a participação em sala de aula e o prazer de aprender a aprender” (FREITAS & SALVI, s. d., p. 7). O mais interessante é que elas também contribuem com nossa reflexão neste artigo ao expor

(...) objetivos das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos (EJA): visam uma aprendizagem adequada à realidade do aluno e da sociedade em que está inserido; (...) Objetivos das atividades lúdicas para a Terceira Idade: visam promover o conhecimento e a convivência com diferentes colegas de maneira natural, espontânea e responsável (FREITAS & SALVI, s. d., p. 7).

Essa citação reforça, sem dúvidas, a importância da ludicidade em todas as faixas-etárias e nos permite afirmar com ainda mais convicção que a Educação Infantil é a base fundamental da educação básica.

Por fim, encontramos um estudo interessantíssimo sobre a aplicação de um jogo para as aulas de Biologia no Ensino Médio e no Ensino Superior. Afinal, o ambiente acadêmico das faculdades e universidades também tem a ganhar com o recurso da ludicidade para a aprendizagem. Rossetto (2010), autora do estudo, sobre a rara utilização de elementos lúdicos no Ensino Médio e Superior, questiona se ela se dá pela falta de interesse dos alunos ou pelo fato de o próprio professor, destas etapas de ensino, ter perdido ou deixado de desenvolver sua habilidade de lidar com os elementos lúdicos do brincar.

O questionamento é válido principalmente porque o senso comum associa os elementos da ludicidade ao professor de crianças pequenas e não àqueles que trabalham com adolescentes e adultos. A autora ainda explica que “professores que transitam com segurança e leveza pela matéria que lecionam e consideram o processo ensino-aprendizado algo permanente na vida estão aptos a considerar o uso de jogos em aulas, em qualquer nível de ensino” (ROSSETTO, 2010, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo apresentado, esperamos ter sido possível evidenciar a importância da compreensão do papel social e cultural da infância e das crianças, bem como do brincar e de seus elementos lúdicos, contribuindo para a formação de futuros professores e profissionais da educação.

Foi possível sistematizar conceitos fundamentais acerca da Sociologia da Infância, dos elementos que constituem o brincar e da legislação atual sem a pretensão de esgotar as discussões possíveis sobre o tema, estimulando o(a) leitor(a) a aprofundar os conhecimentos sobre a temática em pesquisas e publicações futuras.

Além disso, evidenciamos por meio de um levantamento bibliográfico sucinto, a importância de entender a ludicidade como elemento potencializador das práticas educativas em todas as modalidades de ensino, independente da faixa-etária com a qual se trabalha.

Concluimos assim, com a contribuição destes estudos e dos demais materiais explorados neste artigo, que o brincar e a ludicidade são elementos que enriquecem o trabalho pedagógico e que podem e devem ser explorados para que essa prática saia do âmbito da legislação e das pesquisas, e exista, de fato, na sala de aula – de qualquer turma, em qualquer idade. O mérito desse enriquecimento? Da Educação Infantil, pilar da Educação Básica e nem sempre reconhecida com a potencialidade que carrega no lidar com a educação de crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Orgs.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Volume 1**, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Volume 2**, Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Volume 3**, Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Versão para impressão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 04/01/2025.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB-UFSCar).

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 171-195, abril 2004.

FREITAS, Eliana S. de; SALVI, Rosana F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia.** (s. d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf> Acesso em 11/01/2019.

GARCIA, Ronaldo A. G. **John Locke:** por uma educação liberal. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.363-377 Set. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In.: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto alegre; Mediação, 1998.

LAGO, Clenio. **A atualidade da educação na perspectiva de Jhon Locke.** EFDeportes.com - Revista Digital. Buenos Aires, año 16, n. 156, Mayo de 2011.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, Maxwell de O.; SCHIMIGUEL, Juliano. Uma Abordagem Para Avaliação De Jogos Educativos: Ênfase No Ensino Fundamental. **Anais do SBIE, 2012.** Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1787/1548> Acesso em 11/01/2019.

MORUZZI, Andrea B.; TEBET, Gabriela G. de Campos. Instituições. In.: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Orgs.). **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)

OLIVEIRA, Fabiana de.; TEBET, Gabriela G. de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In.: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Orgs.). **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)

ROSSETTO, Estela S. Jogo das organelas: o lúdico na Biologia para o Ensino Médio e Superior. **Revista IluMinart do IFSP**, vol. 1, n. 4. Sertãozinho, SP - Abril de 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTANA, Eliana M. de; REZENDE, Daisy de Brito. O Uso de Jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ).** UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba, PR.

SEMEÃO, Lucas de A., Ética liberal e as modificações das relações geracionais. **Revista Eletrônica de Ciência e Política.** v. 13, n. 1 (2022). pp. 22-41. ISSN: 2236-451X



SOUZA, Linete O. de.; BERNARDINO, Andreza D. A contação de Histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educere et Educare**, Unioeste/Cascavel-PR. Vol. 6, n. 12, jul./dez 2001. pp. 235-249.