

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO

**JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E ELETRÔNICAS
INFANTIS: SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP**

BENECTA PATRÍCIA FERNANDES E FERNANDES

PIRACICABA

2015

**JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E ELETRÔNICAS
INFANTIS: SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP**

**BENECTA PATRÍCIA FERNANDES E FERNANDES
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a CINTHIA LOPES DA SILVA**

Dissertação apresentada no curso de
pós-graduação à Universidade Metodista
de Piracicaba para conclusão do curso de
Mestrado em Educação Física.

Área de concentração: Movimento
Humano, Cultura e Educação.

PIRACICABA

2015

A dissertação de mestrado intitulada: “JOGOS TRADICIONAIS E ELETRÔNICOS INFANTIS: SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP”, elaborada por BENECTA PATRÍCIA FERNANDES E FERNANDES, foi apresentada e aprovada em 26 de fevereiro de 2015, perante a banca examinadora composta por Prof.^a Dr.^a Cinthia Lopes da Silva (Presidente/UMESP), Profa. Dra. Ida Carneiro Martins, Prof. Dr. Adalberto Santos Souza.

Prof.^a Dr.^a Cinthia Lopes da Silva
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ida Carneiro Martins
Banca Examinadora

Prof. Dr. Adalberto Santos Souza
Banca Examinadora

Programa: Pós-Graduação em Educação Física

Área de Concentração: Movimento Humano, Cultura e Educação

Linha de Pesquisa: Movimento Humano, Lazer e Educação

Dedicatória

A minha mãe, por estar sempre presente.
Por expressar grandeza nos seus atos, pela ajuda e
dedicação a mim concedidas.

A minha família, irmãos, sobrinhos, pelo
apoio, estima e carinho.

Agradecimento

Agradeço a meu querido Deus, tão estimado e presente neste processo de dedicação e construção de conhecimentos.

A minha querida mãe. Pelo apoio, carinho e cuidados prestados em todos os momentos da minha existência. Por ter me concedido força e conselhos nos momentos difíceis deste caminho.

A minha irmã Vanessa, pelo apoio e compreensão.

A meu irmão Rodrigo, pelo apoio e estima por resultados.

A minha querida Salete, indispensável neste processo, dedicando apoio, carinho, conselhos.

A Raquel e seu Luciano, minha segunda família. Por terem me acolhido em sua casa e em seus corações. Por terem cuidado de mim, pela ajuda e apoio neste processo.

Aos meus amigos do mestrado, que me ajudaram e me incentivaram a ter empenho nos meus estudos.

Ao Prof. Marcellino, pelas orientações, pelas conversas e apoio e estímulo de crescimento.

A minha orientadora Profa. Cinthia Lopes da Silva. Grande mestra. Admiro o seu trabalho e dedicação a tudo o que faz. Obrigada pelas orientações, pelas conversas e principalmente por ter me ajudado na realização desta pesquisa.

A Profa. Dra. Ida Carneiro Martins, pela compreensão e empenho na produção deste conhecimento.

Ao Prof. Dr. Adalberto dos Santos pela disponibilidade e enriquecimento de ideias na construção deste estudo.

A todos os meus amigos, que me ajudaram com apoio durante este processo.

A todos os professores e funcionários da UNIMEP, que contribuíram com auxílios e produções de conhecimentos.

A coordenação da escola pesquisada neste estudo, pela disponibilidade de estudo e acesso a produção de conhecimentos.

Às crianças que participaram deste estudo, indispensáveis para este processo de pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES-Brasil.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar os significados do brincar para crianças de uma escola pública de Piracicaba-SP, tendo como foco os jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis. A indústria dos jogos eletrônicos está em ascensão, sendo que para o senso comum tais jogos têm substituído o que denominamos de jogos tradicionais, realizados em espaços como a rua. Essa generalização pode obscurecer as diferentes realidades das crianças brasileiras e, além disso, gerar uma visão negativa dos jogos eletrônicos. Inserimos contribuições acerca dos jogos, do brincar e da brincadeira, além dos aspectos educativos do lazer e da cultura corporal de movimento, interligados ao estudo dos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo, caracterizando este estudo como qualitativo. Para a investigação consideramos como sujeitos dez crianças com idade entre nove e dez anos. Para estudo e compreensão dos significados do brincar foram realizadas entrevistas semiestruturadas, compostas por quatorze perguntas. Após a análise e interpretação dos dados chegamos aos seguintes resultados: as crianças brincam por brincar, brincam para aprender novas brincadeiras e brincam para estar com os amigos. Os jogos tradicionais e eletrônicos compõem as atividades do cotidiano das crianças investigadas.

Palavras-Chave: Jogos e brinquedos, criança, cultura, lazer.

ABSTRACT

This thesis aims to identify and analyze the meaning of playing to children from a public school in Piracicaba-SP, focusing on traditional and electronic children games and plays. The electronic games industry is on the rise, given that for common sense such games have been replacing what we call traditional games, which take place in open spaces as the streets. Such generalization can dim our eyes for the different realities Brazilian children live on and, moreover, generate a negative view regarding electronic games. We have debated the contributions of games and play activities on this essay, as well as the educational aspects of leisure and body movement culture, connected to the study of traditional and electronic children's games. Theoretical and field researches have been performed, characterizing the current work as a qualitative study. For the investigative review, we took as subjects students between the ages of nine and ten. To better analyze and understand the meanings of play, we carried out semi-structured interviews, containing fourteen questions. After data analysis and interpretation, we have come to the following results: children play for fun; they play to learn new games; and to be around their peers. Traditional and electronic games were found as part of the investigated children's daily activities.

Keywords: Games and toys, child, culture, leisure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fliperama	31
Figura 2: Simuladores.....	31
Figura 3: Atari	32
Figura 4: Consoles.....	32
Figura 5: Computador Pessoal	33
Figura 6: Playstation.....	33
Figura 7: Nintendo.....	34
Figura 8: Gameclub	34
Figura 9: X-Box.....	35
Figura 10: Mini-games	35
Figura 11: Wii	36
Figura 12: Final Fantasy	38
Figura 13: Silent Hill	39
Figura 14: Tomb Raider.....	40
Figura 15: Fifa World Cup Brazil	40
Figura 16: Call of Duty: Advanced Warfare.....	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	OBJETIVO	3
2	LÚDICO, CULTURA E INFÂNCIA.	3
2.1	A INFÂNCIA E A CULTURA LÚDICA.....	4
2.2	O BRINCAR: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS, LÚDICO, BRINCAR, BRINCADEIRA, BRINQUEDO, JOGO.....	11
2.3	JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS.....	22
2.4	JOGOS E BRINCADEIRAS ELETRÔNICAS INFANTIS	28
2.5	JOGOS E BRINCADEIRAS E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	45
2.6	JOGOS E BRINCADEIRAS, LAZER E EDUCAÇÃO.....	48
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
4	SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP.....	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em criança, imaginamos um universo de fantasias, brincadeiras, jogos, alegria e prazer. No entanto, compreendê-la desta forma denota uma idealização que pode não condizer com a realidade. As características da criança e suas formas de atuar na sociedade despertou curiosidade que deu origem a investigação. No percurso acadêmico no curso de Educação Física, surgiram oportunidades para o trabalho com crianças, com inclusão de jogos e brincadeiras. Além disso, na sociedade contemporânea, em observação dos comportamentos das crianças quanto às suas manifestações de brincadeiras, percebíamos que elas brincavam muito com os jogos eletrônicos, fazendo surgir a seguinte indagação: Onde estão os jogos tradicionais? Onde se encontravam àquelas brincadeiras que permitiam a fantasia, o imaginário, a coletividade, a diversão? Sendo assim, admitia-se que os jogos tradicionais não mais existiam em detrimento dos jogos eletrônicos, advindos de uma indústria tecnológica. No entanto, a partir de conversas, esclarecimentos, e baseando-nos em fundamentações teóricas, percebemos que os jogos tradicionais e eletrônicos compõem as atividades de brincadeiras das crianças na sociedade atual.

Com base neste contexto, partimos para o percurso de fundamentação do brincar tradicional e eletrônico para as crianças, no espaço da escola. Logo, este trabalho apresenta como tema central o estudo dos significados do brincar com foco nos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis para crianças de uma faixa etária de nove a dez anos. Assim, apresentamos como objetivo norteador da pesquisa a identificação e análise destes significados para as crianças.

Ao partirmos do pressuposto de que o brincar apresenta na atualidade transformações decorrentes às mudanças no modo de vida do ser humano, assim como o modo de considerar a criança, e o surgimento de novas formas de brincadeiras como os jogos e brincadeiras eletrônicas infantis, aliados aos jogos e brincadeiras tradicionais infantis, descreve-se como problema norteador da pesquisa, a busca pelos significados destes jogos para as crianças.

Assim, surgem várias indagações sobre a perspectiva do brincar e dos jogos citados, com a finalidade de entendermos o processo pelo qual as crianças brincam, interpretam e sistematizam os jogos e brincadeiras. As perguntas surgidas compreendem o modo que as crianças brincam, a existência ou não do brincar tradicional e eletrônico, a existência do brincar na escola e outras.

O primeiro capítulo deste trabalho é denominado “Cultura e infância: elementos para fundamentação dos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis”. Sobre esta temática, refletimos a imagem da criança em uma perspectiva cultural, como também o processo histórico acerca das concepções da infância. Neste processo, tivemos como base as teorias de Geertz (1989) para o entendimento da cultura.

Somados a esta reflexão, percebemos a necessidade de entendimento sobre o lúdico e o lazer, bem como a dominação do espaço e do tempo destinados ao lazer no universo das crianças. Ressalte-se, também, sob essa dominação do tempo e do espaço do lazer, a presença do furto do lúdico, ou seja, a negação do jogo e da brincadeira, marcado por um consumo excessivo de bens culturais produzidos por adultos em meio às crianças, abordado por Marcellino (1997).

No subcapítulo 1.1 “A criança e a cultura lúdica”, apresentamos uma discussão que parte da compreensão de cultura lúdica de Brougère (2002) e buscamos fundamentação teórica para compreender essa manifestação da criança no contexto contemporâneo.

No subcapítulo 1.2, “O brincar: conceitos, características, lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo” abordamos o brincar, seus conceitos e suas características. Procuramos compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira, para isso recorremos aos estudos de Kishimoto (2004). Destaque-se, assim, que o jogo requer a presença dos elementos tempo e espaço para ocorrer. Além disso, percorreu-se às ideias de Huizinga (2007) e Caillois (1990) sobre o jogo.

No subcapítulo 1.3, “Jogos e brincadeiras tradicionais infantis”, apresentamos as características dos jogos tradicionais infantis, sob um enfoque no elemento folclórico. Somando ao nosso estudo, partimos para uma compreensão do jogo tradicional português, africano e indígena, quanto às suas contribuições enquanto elemento folclórico, com base em autores, a saber: Cascudo (2001), Brandão (1982), e outros.

No subcapítulo 1.4, “Jogos e brincadeiras eletrônicas infantis”, compreendemos que os jogos eletrônicos infantis são considerados um fenômeno tecnocultural recente na sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, os jogos eletrônicos são considerados como artefatos de conduta, de lazer e de educação, em que esta educação deu-se de forma pedagógica ou pelo consumo, destacando-se os estudos de Mendes (2006).

No subcapítulo 1.5, “Jogos e brincadeiras e a cultura corporal de movimento”, buscamos as relações entre esta forma de cultura e os jogos e brincadeiras, baseados nos apontamentos de Mauss (1974).

No subcapítulo 1.6 “Jogos, brincadeiras, lazer, educação” entendemos que a sociedade compreende o lazer sob diversas perspectivas. Contudo, cabe a assertiva de que o lazer apresenta uma importância social e educacional para os indivíduos. Ao relacionarmos o caráter educativo do lazer, percebemos que ele apresenta uma dupla função, ou seja, a educação para o lazer e a educação pelo lazer, onde se destaca a relação de interdependência entre a escola, o lazer e o processo educativo. Para este entendimento encontramos elementos em autores como Marcellino (2010, 2012) e outros.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, onde são conduzidos os caminhos percorridos para a elaboração desta investigação. Assim, apresentamos as características da pesquisa bibliográfica, de campo, fundamentadas em autores como Trivinõs (1987), Minayo (1994) e Severino (2007).

No capítulo 3 “Significados do brincar para crianças de uma escola pública do município de Piracicaba-SP”, apresentamos a análise e descrição da pesquisa de campo, realizada em uma escola pública do Município de Piracicaba-SP, com crianças de uma faixa-etária de nove a dez anos. Para a realização deste procedimento foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. O objetivo da pesquisa de campo foi investigar os significados dos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicos para as crianças da escola citada.

Por fim, apresentamos as considerações finais destacando os principais resultados da pesquisa, as contribuições da investigação para os estudos da Educação Física e o lazer e suas relações com a cultura e o lúdico.

1.1 Objetivo

Identificar e analisar os significados do brincar para crianças de uma escola pública do município de Piracicaba-SP, tendo como foco os jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis.

LÚDICO, CULTURA E INFÂNCIA.

Neste capítulo, dividido em seis subcapítulos, iremos apresentar elementos para o estudo do brincar, assim como dos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis na escola, em interface com a cultura.

2.1 A Infância e a cultura lúdica

Antes de começarmos a tecer considerações sobre a infância, percorreremos os significados inseridos nas práticas das brincadeiras. Para isso, baseamo-nos nas ideias de Geertz (1989), ao centralizar sua análise no comportamento humano e, conseqüentemente, na ação simbólica.

A cultura e suas relações com o brincar na infância constituem-se como elementos de estudo desta pesquisa. Assim, segundo Geertz (1989), é por meio desse mecanismo chamado cultura que o homem adquiriu a capacidade de ser o construtor de sua própria história, desde a utilização de ferramentas, passando pelo convívio social, pela linguagem, chegando a outras formas mais complexas de significar o fazer humano.

A fim de compreendermos a relação entre as ideias dos sistemas simbólicos de Geertz (1989) e o conceito de cultura lúdica de Brougère (2002), é necessário que se considere que a cultura lúdica produzida pelo homem faz também parte desta teia criada por ele mesmo e que carrega junto a si um conjunto de significados.

Quando pensamos em infância, notamos que desde a antiguidade já existia uma preocupação com a representação da criança em sociedade. Percebemos assim que a concepção do ser infante pode ser diferenciada de acordo com as culturas que a integram, somadas a seu contexto histórico. Logo compreendemos que, no percurso da história sobre o prematuro, a criança e o sentimento de infância sofreram mudanças expressivas quanto aos seus sentimentos e significados sociais.

As concepções sobre a criança podem ser compreendidas e analisadas em diferentes tempos e espaços, pois partimos do pressuposto que devemos considerar o tempo histórico, social e cultural no qual se produz diferentes construções sob o modo de se indagar a criança. Necessário se faz compreender que a criança não deve ser interpretada como um ser único e universal, mas sim como um ser cultural, que vive sua experiência social e pessoal construída no tempo.

Ao fazermos um recorte da infância em sua historicidade, percebemos que na antiguidade a criança era reduzida à noção de uma projeção do ser adulto. Não existia, nesse sentido, a ideia de infância, pois logo que se tornava independente fisicamente, a criança era incorporada às atividades dos adultos. Além disso, as idades da infância neste período se diferenciavam de acordo com o estado físico, como a idade dos brinquedos, da escola, do

amor, do esporte, e outros. Assim, concordamos com Ariés (1984) ao caracterizar que o movimento da vida coletiva ignorava as particularidades de cada período da vida do homem.

Ao longo dos séculos, note-se que houve uma diferenciação na concepção do ser criança. Neste sentido, a criança é vista em alguns casos como um adulto em miniatura, ao exercer atividades similares a eles. Esse quadro se expressa na antiguidade e na sociedade contemporânea. No primeiro momento, Ariés (1984) traz uma abordagem sobre o ser criança na antiguidade, relatando seus hábitos e costumes de época, bem como a descrição das brincadeiras e atividades desenvolvidas pelas crianças.

Percebe-se que não havia diferenciação em ser criança e ser adulto, pois a primeira não apresentava privilégios ao que se refere a suas atividades sociais e sua vida cotidiana. Ariés (1984) relata que as crianças abandonavam os trajes de criança para desenvolverem atividades dos adultos. Por meio da teoria de Ariés (1984), percebe-se que, apesar de se notar uma diferenciação nos sentidos de ser criança, é notável a clareza com a qual a criança é tratada na sociedade contemporânea.

Logo em idade tenra, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos, incluindo orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticadas pelos mesmos, não parecendo existir nenhuma diferenciação maior entre elas e os mais velhos.

Assim, concordamos com a afirmação de Ariés (1984) que diz que o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Ao realizarmos um estudo da infância a partir do ponto de vista histórico, é preciso compreender as infâncias de cada momento e lugar, considerando-se o terreno social, a etnia, as relações de gênero, ou seja, a criança como sujeito social, cultural e histórico.

Nesta perspectiva é possível concluir que atualmente a visão da criança em sociedade é contraditória aos seus direitos e concepções, pois a sua cultura, seja esta inserida no espaço da escola ou dos grandes e pequenos centros urbanos não é compreendida e respeitada. Estes preceitos sobre a criança são analisados neste estudo, sobre a verificação do brincar na infância, quando nota-se que o brinquedo pode ser utilizado como um produto da indústria de consumo.

Quando buscamos uma compreensão do ser criança, no contexto do trabalho infantil na roça, implica questionar padrões conceituais tanto a respeito do trabalho infantil quanto da concepção de infância, que difere assim de uma sociedade para outra, de uma época para outra, de uma situação para outra.

No que concerne ao trabalho infantil, trata-se de um fenômeno que se constata desde os primórdios da história da civilização e nos mais diferentes contextos, fato que contribuiu para naturalizar a exploração da força de trabalho da criança. No Brasil, convive-se com trabalho infantil desde a colonização portuguesa e a implantação do regime escravagista.

As crianças que habitam a zona rural carecem de deslocamento de seus municípios até a zona urbana para terem acesso à escola. A população rural, que migrou do campo para a cidade e que continua a trabalhar na zona rural, tem suas crianças sem condições de frequentar o instituto. Somadas a essa questão, reconhecemos a existência da exploração da mão de obra da criança que mora na cidade e trabalha no campo e que está fora do colégio associada à ideia de que isso não é importante.

Analisando o perfil socioeconômico que se refere às crianças no campo, o Instituto de terras do Estado de São Paulo, ITESP (2000) afirma que ele depende das características e da lógica do sistema de organização da produção e do consumo das famílias, ou seja, aquelas que se organizam socialmente para vender os seus produtos conseguem uma renda maior e mais estável do que as não organizadas e, assim, podem garantir uma alimentação mais adequada.

Tecendo considerações sobre a infância no contexto da zona urbana, compreendemos que quando esta criança ingressa na educação infantil tem mais oportunidades de concluir o ensino superior. E quando relacionamos estes aspectos à vida na zona rural, tal realidade é ainda distante.

O ambiente da cidade ascende como um cenário que envolve os variados eixos da vida da criança como a escola e a família. Nestes ambientes relacionados aos grandes centros, percebemos a noção compulsória das responsabilidades da criança, pois existe o imperativo do fazer, em detrimento do ser e vir a ser. Do ponto de vista da criança, são enumeradas tarefas, sejam escolares ou extracurriculares, que muitas vezes não respeitam suas preferências, como é notado no documentário “A Invenção da Infância”, abordado com maior ênfase no curso deste subcapítulo.

Na zona urbana, saliente-se que a criança fica restrita aos espaços da casa ou da escola. Esse processo é manifestado pela urbanização crescente, pela existência de um grande número de veículos automotores que ocupam as ruas, além do consumo vigente na sociedade contemporânea. Assim sendo, compreendemos que o conhecimento do processo de construção social da infância nas cidades requer a discussão sobre cidade, cidadão e cidadania.

Logo, se faz necessário discutir os direitos da criança na cidade, a fim de que não lhe sejam negadas as suas possibilidades a sua convivência, relacionados a moradia, lazer, outros.

Assim, inferimos que a infância no espaço urbano é marcada pela desigualdade social e cultural. Nesta ideia, Castro (2001) concebe a cidade como palco onde se realiza a experiência da criança, ou seja, o campo da experimentação de novas subjetividades e sociabilidades.

Os aspectos socioeconômicos das cidades são marcados por desigualdades sociais. Assim, de acordo com Carvalho (2003), a globalização tem aprofundado as dimensões da desigualdade social, criando processos que podemos denominar de exclusão social, que vem a ser uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros.

Nos aspectos relacionados à contextualização da criança em sociedade e como membro produtor de cultura, inserem-se a cultura lúdica, que será abordada neste estudo como um conjunto de ações que permitem que o jogo se torne possível. A cultura lúdica não é rígida, mas um conjunto vivo, diversificado, conforme os indivíduos e os grupos em função dos hábitos lúdicos.

A cultura lúdica pode ser adquirida pela criança quando ela produz e constrói a brincadeira por meio do acúmulo das experiências vividas pelas próprias crianças e pela observação de outras crianças. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesma a cultura lúdica. Logo, se compreende que ela tem sua origem nas interações sociais, do contato direto ou indireto com outros seres humanos.

Para Brougère (2002), a existência de uma cultura lúdica é determinada por um conjunto de regras e significações que cada jogador adquire e domina no seu jogo. A cultura lúdica é ainda composta de esquemas que possibilitam iniciar a brincadeira e distanciá-la da realidade cotidiana.

A cultura lúdica é produzida pelo indivíduo que dela participa, pois, segundo Brougère (2002, p. 26):

Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de toda sua experiência lúdica acumulada [...] essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

Menciona Brougère (2002) que, na cultura lúdica, as lógicas das brincadeiras não variam muito, mas sim seus conteúdos. Basicamente, o que ele chama de lógicas são o princípio de oposição, que suporta as brincadeiras de luta, confronto com o perigo, de combate e o princípio que poderíamos chamar de aproximativo, na falta de termo melhor, e que suporta as brincadeiras que envolvem cuidados com o outro, ajuda, cooperação.

Marcellino (2012) traz considerações sobre a cultura infantil e suas relações com o lúdico na sociedade. Para este autor, existem consequências negativas à cultura infantil em relação ao furto do seu componente lúdico. A criança é, muitas vezes, interpretada como produto, consumidora de uma sociedade que produz bens de consumo para ela. Nesse sentido, há uma perda gradativa da sua perspectiva cultural, porque a criança, ao brincar, está produzindo cultura e, ao ser consumidora em potencial da sociedade, é mediadora da reprodução da prática dos adultos.

O furto do lúdico para o autor citado se dá por meio da restrição do tempo e do espaço para a criança ao usufruir da cultura infantil em troca de consumo de bens culturais não produzidos por ela, mas por adultos. Transformar brinquedos em mercadorias compromete a imaginação, a magia e a criatividade deste ser. Portanto, torna-se fundamental a criação e a busca por novos espaços, que possam estar além dos muros das escolas, e transformar o que temos a fim de oferecer oportunidades para a criança desenvolver sua própria cultura.

É importante compreender que a criança é um ser complexo que contém em si a plena capacidade de produção da cultura e que, num determinado ambiente, influência e é influenciada constantemente. Com isso, podemos perceber também que a criança é um ser cultural, pois, apesar de todas as crianças crescerem naturalmente, a direção deste crescimento está ligada ao ambiente sociocultural.

O furto do lúdico na infância, ou seja, a negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa ou mesmo o consumo obrigatório de bens e serviços, parece ocorrer pela transformação do componente lúdico da cultura em mera preparação para a realidade do futuro. Podemos considerar que o adulto furta o lúdico para adequar as crianças a esta realidade, para servirem concretamente à sociedade, que visa apenas à reprodução e ao consumo.

Porém, esquecem que a imaginação que está sendo negada a criança é a mãe do ato criativo que, posteriormente, poderia mudar a realidade para melhor. Portanto, devemos estimular os aspectos imaginativos, com a finalidade de proporcionar para a sociedade indivíduos que desenvolvam seu papel de cidadão ativa e integralmente.

Para embasar a necessidade de vivência do componente lúdico da cultura da criança, devemos argumentar que este gera prazer e felicidade, permite a vivência da própria faixa etária, estimula a formação integral do ser humano (participante da cultura e da sociedade), incita a participação cultural crítica e criativa e é o meio de expressão fundamental da criança.

A escola deve se viabilizar de forma a proporcionar espaço e tempo para o desenvolvimento do lúdico. A forma lúdica deve estar entrelaçada a todo o conteúdo, ou seja,

não se deve separar o conteúdo sério do momento lúdico. Faz-se necessário o desenvolvimento de atividades em que as crianças possam interagir ativamente, e também é importante que sempre se respeite a cultura trazida pela criança, que contribui efetivamente para o processo educacional.

Ademais, é importante a vivência do lúdico como processo e fim, ressaltando que ele é o meio de expressão fundamental da criança. Por tudo isso, é imprescindível que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade e, assim, seja capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural, sobretudo para o exercício do prazer de viver.

Corroborando com o contexto exposto sobre o furto do lúdico para a criança, explicitamos o documentário “A Invenção da Infância”, realizado por Liliana Sulzbach¹ (2000). Nele, é enfocada de maneira clara e explícita a realidade da infância brasileira na sociedade contemporânea, retratando que a infância no Brasil é extremamente contraditória, onde as crianças comumente não apresentam infância e onde nem sempre “ser criança quer dizer ter infância”. Há uma descrição sobre vivência das crianças ao que cerne o trabalho infantil, as suas brincadeiras e as atividades que as mesmas desenvolvem, sejam as curriculares ou extracurriculares. Percebemos neste que é notória a desigualdade social presente no País cujas crianças trabalham de forma miserável e insustentável em pedreiras ou em outros locais para conseguir uma pequena quantia de dinheiro para a sua sobrevivência. Não obstante, note-se a realidade das mães que perdem seus rebentos por não viver sob condições socioeconômicas adequadas para prover seus filhos, tampouco apresentam condições sanitárias para uma vida digna e saudável.

Assim, a possibilidade de vivência das brincadeiras, muitas vezes, fica reservada aos poucos momentos de tempo livre quando, ao contrário, deveria ser contemplada em grande parte da infância. (MARCELLINO, 1999).

A criança na sociedade contemporânea é preparada para o futuro. A busca é pela performance, pela eficiência de seus corpos, onde existe a transição do corpo brincante para o corpo produtor. Neste aspecto, o brinquedo perde sua eficiência, pois ele é instrumentalizado, e a criança que brinca é um meio para a produtividade.

Esta realidade social explícita neste cenário denota que o espaço destinado à criança está sendo consumido pela inadequação social. Primeiro, as crianças precisam ter tempo para trabalhar, posteriormente para ir à escola. Outras, primeiro cumprem as obrigações escolares e

¹ Roteirista e produtora desde 2000.

posteriormente cumprem obrigações extracurriculares em atividades como inglês, balé, tênis, vôlei, outras, onde se note que elas podem chegar à exaustão pelas tarefas excessivas, perdendo o sentido de ter infância.

Outrora, as crianças tinham mais tempo de fabricar e de brincar com seus brinquedos. Notava-se que as brincadeiras coletivas eram mais presentes; brincava-se de diversos folguedos oriundos de uma cultura popular, mas é visto que a diminuição gradativa do espaço e tempo na sociedade contribuiu para que estas atividades infantis denotassem outro sentido, como o brincar em espaços fechados, a citar os prédios e os *playgrounds*.

Neste aspecto, concorda-se com Brougère (1998, p. 98) quando diz:

Deste modo, aprendiam-se brincadeiras e formas de compreendê-las, porque a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem.

No entanto, ressaltamos que as brincadeiras oriundas da cultura popular, apesar da diminuição do tempo e do espaço, ainda persistem na atualidade. É perceptível que muitos espaços de manifestações destas brincadeiras se modificaram, como os citados acima, mas podemos inferir também que, nas camadas socioeconômicas mais elevadas da população, apesar da tecnologia estar presente, este tipo de atividade popular é característico das ruas, das quadras, dos parques, na escola e outros espaços. Nesse sentido, percebemos que algumas brincadeiras nascidas do advento tecnológico, como os jogos eletrônicos, apresentam características dos jogos de origem popular. Nesse pensamento, notamos que os videogames parecem possibilitar uma inserção cultural, ainda que virtuais próximas às experiências vividas com os jogos tradicionais. Nesse sentido, podemos enfatizar que a ideia de tradição também pode ser pensada no caso dos jogos e brincadeiras eletrônicas, apesar da literatura distinguir os dois termos, gerando uma ideia de que os jogos e brincadeiras eletrônicas não são tradicionais. Destacamos a ênfase sobre os jogos eletrônicos apresentarem características tradicionais, pois os mesmos contém traços de que são repassados a cada jogo, ou seja, a sua essência não se modifica, mas sim aprimora-se o jogo e a sequência que o sucede. Também destacamos que existem jogos eletrônicos que são jogos tradicionais modificados para a tecnologia, a saber, como ilustração o FIFA 15, Gran Turismo 6, Super Mario Kart Front, UFC, *minecraft*.

No que diz respeito aos jogos na era da eletrônica, marca indelével da sociedade contemporânea, é possível ver também ali mais uma vez representada a contradição própria do mundo moderno: a esclerose do saber frente à sofisticação tecnológica.

Note-se que este quadro expresso no documentário anteriormente citado (A Invenção da Infância, realizado por Liliana Sulzbach), traz inúmeras contribuições para o entendimento da realidade da criança na sociedade contemporânea. Some-se a esse estudo as relações do lúdico, do jogo e da brincadeira no ambiente social escolar e na sua realidade social ao que tange o entendimento da cultura que rege a sociedade humana para obter um panorama da questão.

Um meio de manifestação das brincadeiras ditas tradicionais e eletrônicas da criança é o corpo. Ao se estudar a história do corpo como modo de manifestação da criança, denota-o como um sujeito de direitos. Contudo, este é por determinadas vezes marginalizado, submisso. Assim sendo, para Goeller (2005), mais do que pelas características biológicas, os corpos são definidos pelos significados culturais e sociais que a eles se atribuem, pelos discursos que sobre eles são produzidos e reproduzidos.

Na sociedade contemporânea, o corpo aparece como sinônimo de relações de poder, que o delineiam de acordo com o modelo de coerção de poder, com a intenção de torná-lo dócil. Nesse sentido, estabelecem-se as relações sociais onde cada grupo se torna igual.

As práticas sociais vigentes nas diferentes sociedades determinaram o modo de vida de seus habitantes. Inserindo-se a esta realidade social, relativiza-se a imagem da infância, que está sendo influenciada de forma marcante pela cultura e pelas mudanças sociais de cada região. Desta forma, note-se que a infância não pode ser considerada como um processo natural, mas sim um processo cultural.

Na perspectiva de pensar a criança sob uma forma cultural, propomos a análise dos termos e dos conceitos sobre brincar, sobre o lúdico, brincadeira, brinquedo e jogo, baseado em um referencial cultural. A proposta desta abordagem será analisada no tópico que se segue.

2.2 O brincar: conceitos, características, lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo, jogo.

No universo da brincadeira da criança, estão envolvidos o jogo, o brincar e o brinquedo, bem como a atividade lúdica expressa neste meio. Baseando-nos sobre este entendimento, conduziremos nosso estudo na busca de compreensão dos conceitos acerca do lúdico, do brincar, da brincadeira, do brinquedo e do jogo. Além disso, caminharemos na identificação das características da atividade lúdica representada neste estudo pelo jogo,

tecendo considerações sobre as categorias do jogo, representadas aqui pelos jogos de faz de conta, de construção, de regras, educativos, tradicionais e eletrônicos. Contudo, ressaltamos que no âmbito deste estudo serão analisados mais especificadamente os jogos tradicionais e eletrônicos infantis. Para fins e análises do jogo e da brincadeira e como meios de ilustração diferenciaremos os conceitos dos mesmos de acordo com autores específicos, no entanto, trataremos estes termos como sinônimos neste estudo.

Na busca da caracterização da atividade lúdica, trazemos as considerações de Marcellino (1999, p. 29) que concorda com a seguinte ideia: “Pode-se entender que o lúdico também é um elemento da cultura e deste modo precisa ser visto como produto e como processo desta cultura.”.

Assim, relacionamos o lúdico à atividade cultural da criança e do adulto nas suas diferentes concepções atuantes na sociedade contemporânea. O lúdico pode ser caracterizado nesta como uma atividade relacionada ao contentamento, ao bom humor, alegria, divertimento, outros, entretanto, ressalta-se que podem existir momentos em que as crianças não apresentam contentamento ao brincarem.

A respeito das conclusões sobre as relações que a atividade lúdica estabelece, consideramos os pensamentos de Marcellino (1999) e Huizinga (1980). O primeiro autor define que a associação do lúdico com o lazer se estabelece porque ambos possuem uma atividade voluntária. Já o segundo faz referências ao lúdico e ao jogo. A partir disso, apresentamos que o lúdico possui as características de ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo.

Entretanto, inferindo uma contraposição às ideias de Huizinga (1980), Marcellino (1999) afirma que o lúdico precisa ter uma abordagem como um componente lúdico da cultura historicamente situada, sem busca da definição sob a atividade que se encontra (jogo, brinquedo, brincadeira).

Assim, Marcellino (2012) denota que o lúdico ajuda na formação do indivíduo, contribuindo, assim, para uma efetiva participação da cultura na sociedade contemporânea.

Quanto às definições de jogo, Huizinga (1980) afirma que o jogo se caracteriza por toda e qualquer atividade humana e é considerado um fenômeno social e não biológico. Assim, temos que jogo na concepção de Huizinga (1980, p. 33):

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Há uma interligação entre os significados do jogo e do brinquedo com a cultura. A interpretação pelo qual é enfatizado o jogo depende da cultura. Assim como nessa habilidade, um mesmo brinquedo apresenta diferentes acepções para os indivíduos no meio social que vivem. Neste aspecto, a criança que se movimenta atribui significados aos brinquedos, bem como às brincadeiras. Ao se abordar a temática acerca do jogo, atinamos que em cada universo cultural, há um tipo de prélio que é ou pode ser desenvolvido, sendo que neste sentido o jogo desenvolve uma função social.

O jogo é considerado por alguns autores, como Kishimoto (2004), como um fenômeno complexo, devido a sua abrangência de significados e diferenciações. O jogo, o brinquedo e a brincadeira estão denominados em um mesmo universo. No entanto, possuem diferentes significados. Nesse sentido, corrobora-se com as definições desta autora, para as seguintes definições acerca do jogo, brinquedo e brincadeira.

Brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (KISHIMOTO, 2004, p. 7).

Assim, Kishimoto (1998) caracteriza o brinquedo como um objeto que dá suporte e orienta a brincadeira, tem uma atribuição lúdica e pode ser usado como recurso de ensino ou como material pedagógico.

Quando inferimos as relações do brincar com a criança, marcamos que este é o meio de expressão desses sujeitos por intermédio do brinquedo. Sendo assim, Kishimoto (1994, p. 21) expressa que: o brincar e o jogo vinculam-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo.

Os jogos são denominados em diversas classificações. Contudo, são suas semelhanças que os agrupam na mesma família como a categorização segundo o seu desenvolvimento, como o jogo sensorio-motor, o de construção, o de faz de conta, o de regras, os tradicionais, os eletrônicos.

Na caracterização destes jogos, os de construção podem ser encontrados nas atividades em que o professor oferece aos alunos uma grande quantidade de blocos de madeira e os incentiva a construir uma cidade. Participam destas atividades crianças com faixa etária de três a seis anos de idade.

Estes jogos contribuem para a construção e desconstrução da realidade social e imaginária das crianças. Eles apresentam relações com os jogos de faz de conta, uma vez que as crianças lidam com a representação da realidade. Por meio da prática destes jogos, o

imaturidade pode exprimir a realidade vigente em seu mundo social. Em uma reflexão sobre a produção cultural, pensamos que todos os jogos apresentam símbolos, uma vez que o homem pode ser o construtor de suas imagens, ideias e ações, quando compreendidos na perspectiva cultural.

Os jogos de construção se encontram em uma relação dinâmica entre o trabalho e o jogo, na busca da manipulação de objetos e meios do espaço na construção de um novo ambiente. Estes jogos possibilitam uma prática tanto coletiva quanto individual, além de também se relacionarem com o jogo de faz de conta, suporte da brincadeira. As crianças podem ser observadas praticando-os em brinquedos de montar e desmontar, como o uso de blocos de madeira, do tipo Lego, castelos de areia e também sob uso de utensílios domésticos para fins de realização da prática do jogo. Crianças com faixa-etária de três a seis anos de idade apresentam maior probabilidade de brincarem com estes jogos.

Ao se aludir aos jogos de faz de conta, eles são caracterizados pelo constante uso da imaginação. Vygotsky (1998) refere-se aos jogos de faz de conta, como facilitadores de conhecimentos e aprendizagens da realidade da criança que brinca, manifestados na brincadeira de boneca, de casinha, de escolinha, com um cabo de vassoura, outras. Para o autor, por intermédio deste jogo há a possibilidade da criança manifestar a criatividade, a confiança, o agir e outros elementos. Os jogos de faz de conta podem se iniciar a partir dos três anos de idade, sendo verificados até os seis e sete anos de idade.

Os jogos de regras também conhecidos como sociais, agrupam a categoria do jogo em maior diversidade. Delineamos que o interesse por estes jogos é iniciado aos sete anos de idade. Este jogo é caracterizado pela busca comum de um objetivo, sendo este delimitado por um conjunto de regras determinadas em acordo com o grupo que joga. Os jogos sociais são realizados em grupo, em número de jogadores a ser estabelecido conforme a quantidade de voluntários à atividade. Destacamos que do ponto de vista do referencial cultural, as regras podem ser pensadas como produção cultural e são dinâmicas porque podem ser alteradas a depender de quem joga. Para Geertz (1989), o homem pode construir sua própria história, assim como as regras.

O grupo pode ser dividido em times ou pode haver a realização do jogo de forma individual. Existe uma diversidade de jogos de regras que incluem os desportivos, os coletivos, os cooperativos, os tradicionais infantis nos quais se incluem as brincadeiras de rua (pega-pega, esconde-esconde), xadrez, outros. Inserem-se nestes jogos a criança com faixa-etária de sete a doze anos de idade.

Os jogos educativos são todos aqueles que são utilizados na escola. Eles devem propiciar a crítica de forma a sensibilizar a oportunidade de desenvolvimento da cognição do aluno. Existem probabilidades de que crianças com faixa-etária de quatro anos em diante participem destes jogos.

Estes jogos são utilizados para a aprendizagem das crianças. Atualmente podem ser inseridos como aporte na educação dos jogos eletrônicos, como será descrito em subcapítulo posterior.

Como já abordado no tópico anterior, a atividade lúdica requer a presença dos elementos tempo e atitude. Não obstante, no jogo, é necessária a presença dos elementos tempo e espaço. Estes elementos do jogo são necessários em quaisquer tipos de brincadeiras, sejam estas brincadeiras de faz de conta, xadrez ou outra.

Estudiosos como Huizinga (1980) e Callois (1990) abordam algumas características e especificações sobre o jogo e afirmam que, para a coexistência do jogo, faz-se necessária a presença do espaço e do tempo. Além disso, esses autores apontam outras características do jogo.

Para uma caracterização deste quadro, aprofundamos o estudo nas abordagens do jogo para Huizinga (1980) e Callois (1990). Nesse aspecto, Huizinga (1980) aponta que a brincadeira apresenta um caráter não sério, todavia com grande importância para a criança que brinca. Ao buscar-se um alicerce no entendimento da semelhança e concepção do jogo, Callois (1990) aponta que a finalidade do jogo não é atingir um propósito, mas atingir um objetivo que se caracteriza pelo brincar em si mesmo.

Assinalamos que, neste processo de interação entre o jogo, a ação e a brincadeira, a conduta que o jogador denota ao jogo está diretamente relacionada as suas atividades, sentimentos, condutas internas, ocasionando a característica de o jogo ser algo incerto a ser descoberto.

Importante se faz notar que pode existir tanto a presença da coletividade, quanto a ação individual do jogador arraigado às influências da cultura, pois o meio social pode interferir tanto nas ações quanto nas características pessoais.

Por intermédio da brincadeira, a criança pode manipular a realidade, bem como lidar com a fantasia, além de lidar com os valores sociais, como o bem, o mal, o medo, o sonho. Na concepção de Marcellino (2010), a criança está imersa em um processo contínuo de socialização. Neste processo, não podemos perder de vista a importância da atividade lúdica, que se apresenta como fator e também como característica essencial para o auxílio e aprimoramento da atividade de criatividade e expansão dos saberes da criança.

O brinquedo é dotado de significados sociais e tem um papel de representação por meio da imagem. É interessante delimitar a discussão sobre o brinquedo e o jogo. O jogo é representado por regras, caracterizadas por uma função específica e pode servir tanto para a criança quanto para o adulto, apresentando, neste aspecto, a função lúdica.

O brinquedo pode representar um objeto e ou imagem de consumo para a criança. A indústria de consumo torna, cada vez mais na sociedade contemporânea, estes objetos (imagens, brinquedos) personificados. Também apresenta uma dimensão social e simbólica para a criança. Assim sendo, por meio das atividades em que se utiliza o brinquedo, a criança pode estabelecer o seu vínculo cultural, visto que, quando brinca, a criança manipula não somente objetos, mas também imagens e significados.

Outro papel desenvolvido pelo brinquedo é a apropriação da cultura lúdica. Por meio da brincadeira, a criança vive a cultura que a cerca de maneira única e real. O brinquedo é dotado de simbolismo que contribui para que as crianças estabeleçam um processo de socialização, seja na construção do objeto ou da sociedade. Nesse aspecto, o brinquedo é conteúdo, símbolo e função, visto que ele permite a expressão de imagens da realidade cotidiana e a representação da natureza.

Os autores Callois (1990), Huizinga (1980) e Henriot (1989) elaboraram em síntese características comuns que se direcionam aos jogos. Nesse sentido, exemplifica-se: o jogador é livre; o jogo pode apresentar prazer ou desprazer para quem o joga; o resultado da ação do jogador está vinculada à sua atitude perante o jogo; recorre-se à presença da imaginação, bem como do tempo e do espaço.

Ao tratar do jogo, Huizinga (1980) caracteriza que ele antecede a própria concepção de cultura. O autor corrobora afirmando que o elemento jogo se constitui como membro do papel civilizador do homem. No entanto, esta visão de Huizinga (1980) acerca do jogo e da cultura deve ser contraposta, uma vez que diferentes autores abordam a cultura como uma atividade eminentemente humana, assim como o jogo enquanto prática social.

Para entendermos esta contraposição, concordamos com as ideias do antropólogo Clifford Geertz (1987), ao abordar que o conceito de cultura é essencialmente semiótico, sendo os seres humanos os únicos que produzem cultura.

Nesse sentido, Geertz (1987, p.15) afirma que:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo tece, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado.

Geertz (1987) aponta o homem como único ser que se apresenta como uma gestação incompleta, ou seja, que não expressa ao nascer um desenvolvimento motor e cognitivo tão amplo quanto outros seres. Além disso, seu pleno desenvolvimento é caracterizado por um período muito mais longo em relação aos demais animais. A necessidade de uma complementação só será possível por meio das relações sociais, ou seja, a segunda gestação seria fruto da inserção cultural que pode representar desde a educação, costumes e valores da sociedade até mesmo a prática dos jogos.

Examinando as relações entre as teorias de Huizinga (1980) e Geertz (1987), a cultura e o jogo constituem-se como fatores de socialização do ser humano, pelos quais comportamentos e atitudes podem ser definidos e influenciados. Assim, a interpretação pode ser utilizada na busca dos significados destes comportamentos e atitudes inferidos ao ser humano na sociedade.

Nesse sentido, Huizinga (1980, p. 14) afirma que “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”. Dessa forma, o jogo no contexto das atividades infantis deve ter caráter lúdico durante suas práticas. Dando ênfase às características do jogo, Huizinga (1980) relata suas características fundamentais e formais. Quanto às características fundamentais, destaque-se o caráter desinteressado do prélio. Já quanto a formalidade, apresentam-se, a saber: o jogo é livre; ele não é vida “corrente”, nem vida “real”. Desta forma, Huizinga (1980, p. 16) relata sobre as características formais do jogo:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-las como uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporários próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos racionais com tendências a rodearem-se de regras a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Assim sendo, o jogo possui uma função social. Como já abordado por Kishimoto (2004), Huizinga (1980) e Callois (1990), o jogo é definido por um tempo e espaço. Ademais, somados às características gerais e formais do jogo, certificam-se as características de cada jogador, suas condutas ao jogarem, seus sentimentos, visto que o jogo estabelece um fascínio sobre quem o joga.

Na concepção de Callois (1990), o jogo contribui significativamente na formação social, psicológica, e intelectual da criança e é considerado um processo fecundo. Os diversos tipos de jogos reforçam a ideia quanto à contribuição para a formação intelectual, social e corporal dos indivíduos.

O mesmo é considerado como o processo profícuo da civilização. O jogo apresenta em si liberdade, regras, limites, invenção. Portanto, neste pensamento, Callois (1990) relata que são estas as variadas e ricas acepções que mostram em que medida, não o jogo em si, mas as disposições psicológicas que ele traduz e fomenta podem efetivamente construir importantes fatores de civilização.

Neste quadro, citem-se os jogos desportivos, os jogos de imitação e ilusão, bem como os jogos de azar. Outros tipos de jogos como os de força, de destreza, de cálculo, se manifestam na construção psicológica e corporal dos indivíduos.

De acordo com Callois (1990), os jogos são divididos em polos antagônicos, ou seja, a *Paidia* e o *Ludus*. A *Paidia* neste contexto envolve as manifestações espontâneas do jogo, na essência da infância. Ela caracteriza-se por ser a distração, a fantasia, a razão do jogo.

O *Ludus*, no movimento do jogo exerce uma função disciplinadora, sujeito a regras de comportamento. Neste contexto, envolvem os valores da intelectualidade e moralidade da cultura. Advindo neste sentido as categorias fundamentais do jogo que se caracterizam pela pureza e excelência.

Callois (1990) categoriza os jogos em classificações, como o *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*.

Aos jogos em que preconizam o caráter da competição deu-se o nome de *Agôn*. Esse tipo de jogo baseia-se na realidade sob uma qualidade, sejam estas a rapidez, a resistência, entre outras. Ao que atinge o universo infantil, esse tipo de jogo é notado quando as crianças competem em suas brincadeiras, como os jogos desportivos, ou na brincadeira de competição que se caracteriza em análise de qual jogador permanece mais tempo sob o sol, ou mesmo na brincadeira onde se estabelece qual jogador permanece mais tempo sem respirar.

Assim, Callois (1990, p. 35) nos diz a respeito do *agôn*:

O interesse do jogo é, para cada um dos concorrentes, o desejo de ver reconhecida a sua excelência num determinado domínio. É a razão pela qual a prática do *agôn* supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos e vontade de vencer. Implica disciplina e perseverança. Abandona o campeão aos seus próprios recursos, incita-o a tirar deles o melhor proveito possível, obriga-o, finalmente, a servir-se deles o melhor proveito possível, com lealdade e dentro de limites fixados que, sendo iguais para todos, acabam, em contrapartida, por tornar indiscutível a superioridade

do vencedor. O *agôn* apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar.

No que diz respeito aos jogos em que envolvem a sorte, deu-se o nome de *Alea*. Este tipo de jogo caracteriza-se por ser o oposto do *agôn*. O jogador característico da *Alea* é conhecido pela benevolência da sorte, da aposta. São tipos de jogos da *Alea*, as corridas de cavalo e os desafios de futebol. O equilíbrio entre *Agôn e Alea* dá-se pela igualdade absoluta entre os jogadores, ou seja, entre os homens.

Sobre a *Alea*, Callois (1990, p. 37) apresenta que:

Contrariamente ao *agôn*, a *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Acaba por abolir num ápice os resultados acumulados. É uma desgraça total ou então uma graça absoluta. Proporciona ao jogador com sorte muitíssimo mais do que ele poderia encontrar numa vida de trabalho, disciplina e fadiga. Surge como uma insolente e soberana zombaria do mérito. Supõe da parte do jogador uma atitude exactamente oposta àquela de que das provas no *agôn*. Neste, só conta consigo; na *alea*, conta com tudo, com o mais ligeiro indício, com a mínima particularidade exterior, que ele encara logo como um sinal ou um aviso, com cada singularidade detectada, com tudo, em suma, excepto com ele próprio.

Para os jogos em que predominam a mímica e o disfarce, deu-se o nome de *Mimicry*. Na criança, este tipo de jogo se estabelece quando ela imita o adulto. Envolvem neste tipo de jogo o drama e o teatro. Neste aspecto, a indústria de consumo de brinquedos, apropria-se de produtos industrializados para serem consumidos pelas crianças.

Já para os jogos em que predominam a característica da vertigem, deu-se o nome de *Ilinx*. Quanto às características infantis desse grupo de jogo, destacam-se as brincadeiras de pião, as atividades de acrobacias, em parques de diversão, entre outras.

As brincadeiras de pião consistem em puxar uma corda enrolada a um objeto afunilado, geralmente de madeira ou plástico e com uma ponta de ferro, colocando-o em rotação no solo, mantendo-se erguido. Em exposição às atividades de acrobacias, estas representam performances corporais utilizadas em circos, com a presença de um acrobata. Já as atividades de parques de diversão baseiam-se em um grupo de atrações de entretenimento para as pessoas.

Consideramos que há uma associação quanto às categorias dos jogos. Em relação às combinações, Callois (1990) verifica que há algumas, sem, no entanto, desvirtuar os princípios das próprias categorias ou de descaracterizar a atividade enquanto jogo. Estas combinações são descritas a saber: competição-sorte (*agôn + Alea*); competição-simulação

(*agôn + mimicry*); competição-vertigem (*agôn + ilinx*); sorte-simulação (*alea + mimicry*); sorte-vertigem (*alea + ilinx*); simulação-vertigem (*mimicry + ilinx*).

No âmbito deste estudo, acerca dos jogos e brincadeiras tradicionais infantis, torna-se interessante perceber onde esta classificação de Callois (1990) se faz notar. Nos jogos e brincadeiras tradicionais infantis, o *Agôn* é notado em exemplos a citar nos jogos de cabo de guerra. Nestes, basta uma corda e algumas crianças. As crianças puxam para lá e para cá, vencendo assim o lado mais forte.

Outra brincadeira a exemplificar é a queimada, que se caracteriza por apresentar integrantes de duas equipes que devem tentar acertar a bola nos integrantes do time adversário. Quanto ao material utilizado, estes incluem bola, giz ou corda. Para a atuação deste jogo é preciso delimitar o campo com uma corda ou desenhá-lo na dimensão específica. As crianças são agrupadas em duas equipes e cada uma deve enviar um jogador para o campo adversário. Esse jogador é chamado de morto voluntário. O jogo acaba quando todos os integrantes de uma equipe estiverem "mortos" e o último a "morrer" tem o direito de realizar três arremessos para tentar se salvar e continuar jogando.

Outro tipo de jogo com a característica *Agôn* é o jogo de xadrez, caracterizado por ser um jogo de tabuleiro, de caráter competitivo, disputado entre dois participantes. Cada um é representado por peças de cores opostas, geralmente utilizadas em cores preta e branca. O objetivo do jogo é conquistar o rei de seu adversário.

Ao que diz respeito aos jogos em que se classificam a *Alea*, cita-se a exemplo o jogo de *cara ou coroa*. No jogo de *cara ou coroa*, há a situação de se atirar uma moeda ao ar para verificar qual dos seus lados ficou voltado para cima após sua queda. É utilizado para se escolher entre duas alternativas ou para resolução de disputa de duas partes.

Aos jogos em que envolvem a *Mimicry*, citem-se, a exemplo das imitações infantis, o uso das bonecas, os disfarces e as máscaras. Nos jogos de faz de conta, se percebe a *mimicry* nas brincadeiras de casinha, escolinha, ônibus, vendinha, entre outras.

Nos jogos em que predominam a vertigem ou *Ilinx*, cita-se como exemplo o pular corda, a brincadeira de roda e a dança. Na brincadeira de pular corda, há a presença de dois participantes que seguram cada um as pontas da corda, batendo-a em círculo e de forma ritmada enquanto o terceiro integrante pula, assim que ela tocar o chão. Para deixar o jogo mais divertido tanto o ritmo das batidas quanto os pulos podem variar. Quanto maior o número de jogadores e mais rápido o ritmo mais difícil fica, ainda mais se os pulos forem coreografados por cantigas.

Ao que se referem aos jogos e brincadeiras eletrônicas infantis, as classificações de Callois (1990) se fazem notar na ilustração que se segue:

Um tipo de jogo com a característica *Agôn* é o jogo Missão 9 bolas (*Mission 9 ball*). Este jogo caracteriza-se como de competição, onde o jogador deve encaixar as bolas na sequência correta. Nessa sinuca, a cada fase o desafio aumenta.

Ao que diz respeito aos jogos em que se classificam a *Alea*, cite-se o jogo *888 Casino*, caracterizado por fazer as apostas à mesa. O jogador pode apostar em qualquer resultado possível até o limite da mesa. É possível apostar em números específicos, na cor do resultado, em grupos de números e outras apostas secundárias. Depois de fazer a aposta, basta clicar no botão da roleta. A roda irá girar e, eventualmente, a bola irá parar em algum número. Os prêmios são pagos e a rodada seguinte tem início. Todo o processo é repetido em cada rodada.

Aos jogos em que envolvem a *Mimicry*, cita-se o jogo de imitar o gato, que se caracteriza por apresentar um gatinho, que vai mostrar vários movimentos para o cachorrinho que o jogador vai memorizar e depois imitá-lo.

Nos jogos em que predominam a vertigem ou *Ilinx*, cita-se como exemplo o *Need for Speed World*, caracterizado por ser um jogo de corrida, no qual o jogador decide como jogar em um mundo *multiplayer* de massa.

Referindo-se às regras presentes nos jogos, Huizinga (1980) caracteriza que as regras são imutáveis e transformam-se em elementos norteadores da ação de jogar. Para isso, utiliza classificações para os jogadores. Neste caso, o jogador que desrespeita as regras é chamado de *desmancha-prazeres*, já para aquele jogador que apenas finge a ação de jogar é dado o nome de *batoteiro*.

Percebe-se a presença dos *batoteiros* mais precisamente nos jogos infantis. Note-se, nesse sentido, que a figura deste desfigura o imaginário da ação de jogar pela criança. É notável a presença de formação de associações e grupos entre os *batoteiros*, onde eles dispõem determinadas vezes de suas próprias regras. Os demais grupos de crianças que não se classificam nesta associação de *batoteiros* também dispõem-se em comunidades a fim de perpetuar a ação do jogo.

O lúdico pode se manifestar de diversas formas, citando como exemplos o jogo. Para Huizinga (1980, p. 5), “a realização do lúdico se dá no jogo (*Homo Ludens, passim*), que tem em sua essência o divertimento (prazer, agrado, alegria)”.

Para fins de compreensão do lúdico neste estudo, adotaremos as análises de Marcellino (1997, p. 28), que propõe “optar por uma abordagem do lúdico não em ‘si mesmo’

ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada”.

O autor destaca que a cultura na qual está inserido o lúdico e, por consequência, a cultura da criança, deve ser compreendida na sua totalidade, na busca dos significados, onde o produto e o processo, além do conteúdo e da forma, devem ser respeitados.

Nesse sentido, podemos interpretar que em uma visão única, as brincadeiras, o lazer e o jogo são analisados como denunciadores da realidade para a criança. É importante salientar as diferentes formas de manifestação do lúdico e da cultura.

Para Huizinga (1980, p. 53), “a cultura surge sob a forma de jogo [...] em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, [...] ela se processa segundo formas e no ambiente do jogo”. Destaque-se que, para autores como Huizinga (1980) e Winnicott (1975), a brincadeira e o jogo são analisados sob duas vertentes: a individual e a sociocultural.

2.3 Jogos e brincadeiras tradicionais infantis

O jogo tradicional infantil faz parte do repertório cultural da criança. Estes jogos sofreram mudanças ao decorrer de sua trajetória. Outros permaneceram com sua estrutura inicial sendo repassados de geração em geração.

Deste modo, ressaltamos estes pensamentos com as ideias de Friedmann (1996, p. 42), ao abordar que:

Os jogos tradicionais infantis são uma forma especial de cultura folclórica, oposta a cultura escrita, oficial e formal. O jogo tradicional infantil é a produção espiritual do povo, acumulada através de um longo período de tempo. Eles mudam no processo do esforço criativo coletivo e são anônimos.

Ao que concerne à origem desses jogos, há relatos que sua origem é anônima, contudo estes são notados desde a antiguidade, nos povos antigos como os da Grécia e do Oriente, sejam eles o papagaio, a amarelinha, o jogo de pedras, dentre outros.

Para Cascudo (2001), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração.

Na concepção do mesmo autor, estas brincadeiras estão em face ao folclore e possuem as características de anonimato, tradição, transmissão oral, conservação e mudança. Além

disso, as brincadeiras tradicionais por serem manifestações da cultura popular apresentam a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

Outra característica dos jogos tradicionais, além do anonimato, é que estes são práticas oriundas do esquecimento por parte dos adultos, bem como se originam de romances, poesias, mitos e ritos religiosos. Além disso, apresentam características do folclore. Na concepção de Kishimoto (2004, p. 24), “a modalidade denominada jogo tradicional infantil filiada ao folclore incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo pela oralidade”.

O folclore incorporado como característica dos jogos tradicionais é interpretado como o saber da cultura popular. Os saberes e os valores são transmitidos por um processo informal, ou seja, por uma relação cotidiana.

Os jogos tradicionais infantis apresentam um caráter social e cultural. Para fins do entendimento do estudo das características do jogo tradicional infantil, passamos a compreender o estudo do folclore, que se alicerça na coletividade, na cultura e na tradição. Para Brandão (1982, p. 24), “as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação [...] constituem o fato folclórico [...]”.

A criação folclórica é dinâmica. Por isso, faz-se essencial o respeito à criação coletiva, anônima, compreendendo assim, que as relações estabelecidas no folclore, somem-se as ideias de cultura, processo no qual o ser humano se inova e se transforma. Assim, considera-se o jogo tradicional infantil como elemento da cultura folclórica.

O folclore apresenta características peculiares à tradição, à coletividade e é essencialmente constituído pela cultura popular. Especificamente neste tocante, temos que, para Brandão (1982, p. 37):

A coletivização da criação popular que se torna folclore, que se converte em fato folclórico, é a condição de sua dinâmica. Quando se afirma que o folclore tem a ver com as tradições populares não se pode cair na ideia de que ele seja “sobrevivência intocada”, que somente foi criativo e dinâmico no lugar e grupo onde se originou em qualquer cultura, tudo é movimento.

Note-se que o folclore apresenta a preservação da cultura de um povo. Não obstante, apresenta traços de uma tradição que se refaz em movimento, não podendo nesse sentido ser descaracterizada como um movimento sem valor. Nesta concepção, Brandão (1982, p. 40) afirma que “uma das características mais críticas do folclore é a tradição. Muitas vezes uma

cultura popular é tradicional, porque há uma forte e dinâmica resistência política às inovações impostas pelas classes dominantes”.

Analise-se a íntima relação entre o jogo tradicional e o elemento folclórico, pois, assim como o jogo tradicional apresenta características essenciais como a tradicionalidade e a oralidade, o elemento folclórico também apresenta estas características citadas. Este quadro é abordado por Brandão (1982, p. 45), ao afirmar que "o folclore caracteriza-se também por ser transmitido oralmente de uma pessoa à outra, de um a outro grupo, e de uma geração a outra [...] por imitação direta e sem organização de situações formais de ensino-aprendizagem".

Outro autor estudioso da cultura folclórica a qual podemos associar ao jogo tradicional é Florestan Fernandes (2003), o qual afirma que o folclore abrange as objetivações culturais de natureza literária (mitos, cantigas de roda) e institucional (ritos, trocinhas): organizam e orientam socialmente as atividades humanas.

Para ele, os elementos do folclore infantil constituem um aporte da cultura lúdica da criança. Ao que diz respeito ao jogo tradicional, o repertório de atividades culturais da criança é oriundo da rua, de uma atividade cultural do adulto.

As brincadeiras tradicionais são originadas de diversas etnias, influenciando o folclore que permeia as brincadeiras da cultura popular, destacando-se neste estudo, as de ingerência Portuguesa, Africana e Indígena. Há uma influência bastante positiva da colonização portuguesa quanto à origem dos jogos tradicionais, como o conto, o verso, as adivinhas e as parlendas.

Ressalte-se que estas brincadeiras originaram-se de elementos folclóricos, a saber: o folclore do papão que se transfere para a brincadeira tradicional, bolinha de gude, bem como as estórias de bruxa. A influência brasileira de cantigas de roda é oriunda das práticas portuguesas. Também existem as brincadeiras que acompanham os versos.

Para Cascudo (2001), grande parte das práticas lúdicas da infância do Brasil, como adivinhas, parlendas, cantigas de roda, histórias de príncipes, rainhas, assombrações, bruxas e brinquedos como a pipa, o pião, o bodoque, os jogos de pedrinhas, a amarelinha entre outros, foram trazidos pelos portugueses e fazem parte da cultura europeia. Para este autor, o pião foi introduzido nos repertórios de atividades infantis por intermédio dos primeiros portugueses.

Citando um exemplo destas atividades trazidas pelos portugueses e que se representam nos tempos do sertão da infância brasileira é o brinquedo chamado bodoque, que é considerada uma pequena arma utilizada pelas crianças para caçar borboletas, pássaros, lagartixas e calangos.

O folguedo pião é um tipo de brincadeira que é marcada por uma atividade portuguesa, onde podemos notar que as características remotas das brincadeiras tradicionais estão presentes nestes jogos. Assim, Masson (2002) mostra que o pião na antiguidade era um dos brinquedos de destreza utilizados pelas crianças.

Outro brinquedo a se destacar de origem portuguesa é a pipa, que possui características que perduram na atualidade. Este é comumente conhecido como pandorga, quadrado, curica, sendo que em Portugal ele é conhecido como estrela, canoa, cometa, zoeira, bacalhau.

Percebemos as brincadeiras de faz de conta nas atividades dos meninos que habitavam na casa grande, em relação aos meninos negros, pois os meninos brancos, ao brincarem com os meninos negros, reproduziam a atividade de cavalo de montaria, burros de liteira, carro de cavalo e outras. Dessa forma, reproduziam as relações estabelecidas na sociedade daquele tempo, como assim nos caracteriza Freire (1989, p. 368):

Mesmo no jogo do pião e no brinquedo de empinar papagaio, achou jeito de exprimir o sadismo do menino das casas-grandes e dos sobrados do tempo da escravidão, através das práticas, de uma crueldade infantil, e ainda hoje corrente no Norte, de lascar-se o pião ou de comer-se o papagaio do outro; papagaio alheio é destruído por meio da lasca, isto é, lamina de vidro ou caco de garrafa, oculto nas tiras de pano de rabo.

Deduzimos com base na afirmação de Freire (1989) que, por meio das atividades com os brinquedos as crianças demonstravam os resquícios da sua realidade, e esta muitas vezes não se mostrava de modo favorável a todas as crianças.

Continuando neste pensamento, Kishimoto (1999, p. 46) também mostra a representação da realidade das crianças pelo faz de conta, quando nos diz que:

O jogo simbólico auxiliava as meninas, tanto brancas como negras, a compreenderem a trama de relações de dominação da época e funcionava como mecanismo auxiliar para a incorporação das relações. A menina escrava, desde pequena, em seu papel de servir à senhora branca, obedecer-lhe: é a menina branca, em seu posto de mando, de administradora de negras escravas.

Este contexto de faz de conta das meninas brancas com a menina negra era uma temática afirmada na época do engenho. A brincadeira era realizada nos fatos do cotidiano,

como o vestuário, as festas, os tratamentos médicos, a servidão. Assim, Cascudo (2001, p. 56) diz “vivem por antecipação o papel servil, refletindo a dominação do branco sobre o negro”.

As crianças, quando brincam de montar a cavalo no moleque ou do jogo da peia queimada, estão refletindo a situação de dominação do menino branco sobre o negro, pois a brincadeira consiste em imitar de bater o chicote no negro punido. Em algumas regiões do Brasil, estas formas de brincadeiras e representações sociais estão ligadas às brincadeiras de chicotinho queimado, cinturão queimado, quente e frio e outras.

O Brasil apresenta um passado representado pela escravidão e assim a influência social, as histórias, e a cultura das brincadeiras dos escravos foram sistematizadas nas atividades dos meninos daquele momento, perdurando até a atualidade.

Destacamos que muitas brincadeiras tradicionais de influência Africana nasceram nas senzalas e se relacionam aos maus tratos a que se submetiam os negros. As mesmas são representadas pelas atividades de destreza como o esconde-esconde na areia, onde as brincadeiras destes povos apresentavam um caráter de competição e representação do sagrado. Outra brincadeira de competição que é de influência africana é a picula ou pega-pega e o chicote queimado, que denota a relação com os escravos. Outros folguedos são a barra manteiga, o escravo de Jô, o pular corda, e outras. E assim apresenta-se uma característica da brincadeira africana que é a de ser uma atividade livre.

Para objeto de estudo das brincadeiras indígenas nesta pesquisa, abordamos o jogo, a brincadeira e a cultura dos índios Kalapalo (residentes no Alto Xingu). Percebemos que a brincadeira deste povo também apresenta características das brincadeiras tradicionais. Estas apresentam traços característicos de uma cultura, nos quais possuem sentidos e significados próprios. As atividades indígenas apresentam elementos dos ritos, da tradição, do mito, do simbolismo.

As crianças destes povos apresentam características peculiares, como a de brincar o dia inteiro, de forma mista. A brincadeira é diversificada. Observe-se também que, no período matutino, elas se diversificam nos gêneros e em grupos grandes, já as que acontecem no período da tarde tendem a ser mais isoladas, e praticadas em pequenos grupos. Elas brincam tanto no lago como em lugares descampados e também em locais destinados a realização doméstica, como o fundo das casas.

Uma característica observada na brincadeira indígena é que esta é manifestada pelos seres humanos adultos e pelas crianças do mesmo gênero. Em maior parte das brincadeiras indígenas predominam o caráter da competição, onde os mais velhos e os mais novos disputam a destreza em relação às suas atividades. Contudo, a brincadeira se representa em

caráter esportivo, pois quem perde ou comete um erro, se diverte da mesma maneira. Nestes jogos é percebida a cooperação, a solidariedade, como também ensinamentos sobre a educação sexual, guerra, caça, justiça, família, rito, outros. E note-se também que a presença do brinquedo acontece de forma tímida.

As brincadeiras apresentam um traço de rito e são dotadas de significados. Os jogos deste povo requerem a prática de diferentes habilidades, como atirar o arco e flecha, a necessidade de precisão manual e concentração, além de resposta agressiva rápida e outras.

Às mulheres ficam destinadas às atividades referentes à alimentação. Na sua comunidade, há a figura de uma mãe mestra que passa seus ensinamentos as outras mulheres, como uma tradição. As meninas ajudam as mães e as outras pessoas mais velhas do mesmo gênero no preparo da mandioca, que é o alimento predominante nesta forma de cultura. E quanto aos meninos, eles ajudam os pais no trabalho artesanal e também atuam na pesca com os homens mais velhos.

Desta forma, concordamos com a assertiva de Kishimoto (1998, p. 140), ao abordar que:

O jogo, ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição.

Percebe-se que, quando a criança brinca em um ambiente de segurança emocional e física, a aprendizagem torna-se mais favorecida. Portanto, cabe ressaltar que essas brincadeiras realizadas ao ar livre, como as brincadeiras tradicionais, proporcionam prazer, divertimento e aprendizagem no sentido social e lúdico. Logo, concordamos com Marcellino (2001) ao afirmar que, quando a aprendizagem da criança se encontra de forma insatisfatória, é porque há algo de errado com o seu lazer.

Podemos considerar esse quadro com o resgate dos jogos tradicionais na escola pelos professores, pois algumas práticas docentes são efetuadas a partir do resgate de suas experiências quando crianças. Já em outro momento pode ocorrer uma ação dirigida pelos docentes à prática desta manifestação de brincadeira pelas crianças, descartando as manifestações espontâneas no divertimento das mesmas.

Esse quadro é reforçado quando, de algum modo, essas práticas educativas por intermédio do brincar tradicional não existem na escola, ou mesmo pode ocorrer sua breve

manifestação pelas crianças nos horários que são reservados ao recreio. Contudo, ainda é possível perceber o brincar atuante na rua e na escola.

Os jogos e brincadeiras tradicionais infantis apresentam traços de coletividade, nos quais a partir de suas vivências fecundam espaços para as regras e a organização de conteúdos, bem como a utilização de técnicas corporais. Por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais infantis, é possível uma análise da contribuição do aporte cultural e social das crianças.

É notável que o brincar e as diferentes formas de manifestações como as brincadeiras tradicionais sofreram transformações quanto a sua estrutura inicial. Nesse sentido, nota-se que houve ocupação das ruas por parte dos veículos automotivos, bem como o aumento populacional, o crescimento desordenado dos equipamentos de lazer, como praças, ruas, quadras, parques, *playgrounds*, outros.

Esse quadro é enfatizado por Neto (2003, p. 16), ao abordar que:

A inexistência de espaços verdes e instalações desportivas adequadas; as ruas estreitas, os passeios diminutos, a bola que atravessa a rua e quebra a janela, zonas interditadas ao jogo, a bicicleta que não pode rodar, a tabuleta que não permite que se pise a relva que ainda existe, etc, tudo é interdito num de cor uniforme e repetitivo.

Outro fator contribuinte para a modificação das brincadeiras tradicionais advém da tecnologia, do uso excessivo da televisão, do número excessivo de brinquedos industrializados e o desenvolvimento da informática. Esse quadro, em que a criança passa a ser mais passiva e mais receptiva aos produtos industrializados, traz consequências negativas à realidade social e cultural da criança. Uma delas pode ser analisada quando a criança deixa de produzir a sua própria cultura para produzir valores da sociedade vigente.

A partir dos pressupostos dos autores retratados no quadro acima, é possível compreender que os jogos e brincadeiras tradicionais infantis são resultados da história da cultura de um povo, nos quais possuem características básicas que os podem diferenciar dos demais jogos.

Outros tipos de jogos que se destacam por suas características próprias e contribuições para a construção cultural da criança são os jogos e brincadeiras eletrônicas infantis. O estudo das características e contribuições destes jogos será abordado no subcapítulo que segue.

2.4 Jogos e brincadeiras eletrônicas infantis

Os jogos e brincadeiras eletrônicas infantis compõem um fenômeno tecnocultural de origem recente, que despertam a atenção de educadores, políticos, psicólogos e estudantes pelas suas diferentes características e formas de educar e atuar na sociedade.

Ao se buscar definições na literatura sobre os conceitos de jogos eletrônicos, Gee (2008) aborda que os jogos eletrônicos podem ser definidos como um jogo onde existe a presença interativa entre o ser humano e o computador, utilizando-se da tecnologia. Este autor destaca a importância dos jogos eletrônicos para a acentuação da aprendizagem, somadas aos conteúdos escolares, como também do aprendizado de conteúdos contemporâneos.

Continuando no pensamento deste autor, os jogos eletrônicos podem ser conteúdos de aprendizagem que atuam tanto de forma direta quanto indireta, nas matérias e conteúdos escolares. Os jogos eletrônicos podem ser desafiadores para quem joga. Contudo, não deixam de apresentar um caráter popular. Assim, podemos dizer que os jogos eletrônicos também possuem traços de tradição, como apresentam os jogos tradicionais, pois existem jogos eletrônicos que são originários dos jogos tradicionais desenvolvidos para o meio tecnológico. Nesse sentido, percebemos os jogos eletrônicos como produtos de uma tradição que não é inerte ao tempo, mas sim que se modifica.

No pensamento Gee (2008) as experiências acumuladas pelos indivíduos se traduzem em resultados para a sua aprendizagem. Assim, de acordo com esse autor, elas armazenam estas experiências na memória e as utilizam para gerar simulações que facilitam na formulação de hipóteses para a resolução de problemas futuros em diferentes contextos.

É notável que os jogos e brincadeiras eletrônicas se alicercem no fenômeno cultural desenvolvido pelo evento da informática. Note-se que a grande variedade de jogos eletrônicos tornou-se ascendente no mercado com o desenvolvimento de novos *softwares*. Desta forma, compreende-se que os jogos eletrônicos estão envolvidos com a educação para a mídia, com o consumo, o entretenimento, a política, a economia e outras formas de educar os indivíduos.

Os jogos eletrônicos são conhecidos por suas diversas diferenciações, como os minigames, os jogos para computador, *softwares* para videogames, os aparelhos de *videogame*, os simuladores, os fliperamas. Ressalte-se que os jogos eletrônicos necessitam de um *hardware*, ou seja, o computador pessoal (PC)² para que seja desenvolvido.

² PC é entendido como computador pessoal.

Mendes (2006) nos caracteriza o movimento da indústria de consumo, pois, quanto mais desenvolvido o hardware (PC), mais eficiente e fascinante torna-se o jogo eletrônico para o sujeito que o joga. Logo, há um grande investimento da mídia, bem como da indústria de entretenimento no aprimoramento das imagens, sons, personagens, pois quanto mais próximo à realidade os jogos eletrônicos se tornarem, maior será o consumo pelos seus usuários.

Como já abordado em subcapítulo anterior (o brincar e suas características), sobre as associações das crianças em comunidades de jogo, note-se que o agrupamento dos jogadores em comunidades acontece com os jogos eletrônicos. Esse processo dá-se pelo envolvimento que os jogos eletrônicos causam em seus jogadores, exemplificando a distorção da realidade, a propulsão de emoções como a taquicardia, frustrações, suor, felicidade. Podemos, assim, caracterizar que de forma mais recente verificamos as comunidades virtuais, as quais estão presentes nos jogos e brincadeiras eletrônicas infantis.

Enfatizamos que os jogos e brincadeiras eletrônicas compõem o grande fenômeno que é o jogo, ao concordamos com o pensamento de Brougère (1998, p. 14), que considera que o jogo é sinônimo de atividade lúdica, dizendo respeito “a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que a cada um pode ter, em certas circunstâncias de participar de um jogo”.

Ao buscar a caracterização dos jogos eletrônicos, compreendemos que estes representam a atividade lúdica, apresentam regras e são objetos para se jogar. Os jogos eletrônicos são ainda elementos complexos, compostos por diferentes máquinas e *softwares*. Estas máquinas podem ser encontradas em lojas especializadas como em games cafés, parques eletrônicos, bem como em *shoppings*.

A respeito das máquinas que abrangem os jogos eletrônicos, destacam-se a saber:

01-Fliperamas: São objetos especificadamente construídos para comportar apenas um tipo de jogo.



Figura 1: Fliperama

Fonte: Google imagens

2- Simuladores: O simulador comporta um único tipo de jogo, nas versões encontradas nas lojas de entretenimento.



Figura 2: Simuladores

Fonte: Google imagens

03- Atari: São máquinas conhecidas como consoles ou videogames, comportando vários jogos, dependendo do cartucho.



Figura 3: Atari

Fonte: Google imagens

04- Consoles: São máquinas conhecidas como consoles ou videogames, comportando vários jogos, dependendo do cartucho.



Figura 4: Consoles

Fonte: Google imagens

05- Computador pessoal: Designa aparelho de videogame



Figura 5: Computador Pessoal

Fonte: Google imagens

06- *Playstation*: São aparelhos que oferecem oportunidade de se jogar individualmente contra a máquina ou em grupos de no mínimo dois jogadores



Figura 6: *Playstation*

Fonte: Google imagens

07- Nintendo: É um console de videogame portátil, produzido e desenvolvido pela Nintendo.



Figura 7: Nintendo

Fonte: Google imagens

08- *Gameclub*: É um console de videogame produzido pela empresa Japonesa Nintendo.

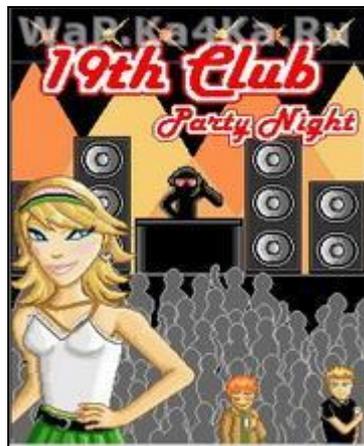


Figura 8: *Gameclub*

Fonte: Google imagens

09- *X-Box*: É uma marca criada pela Microsoft que produz consoles de videogame.



Figura 9: X-Box

Fonte: Google imagens

10: Mini-games: É um curto jogo eletrônico geralmente contido em outro jogo normal. A depender do lugar sobre onde estes jogos são disputados eles podem ou não apresentar um caráter competitivo.



Figura 10: Mini-games

Fonte: Google imagens

11-Wii: É um jogo eletrônico da Nintendo capaz de detectar movimentos corporais através de um acelerômetro.



Figura 11: *Wii*

Fonte: Google imagens

Corroborando com os pensamentos de Pievec e Kearney (2007), os jogos eletrônicos foram desenvolvidos para serem utilizados em computadores, consoles ou outro dispositivo tecnológico.

Para Mendes (2006), os jogos e brincadeiras eletrônicas infantis auxiliam na formação do sujeito (compreendido como alguém pelo controle e pela dependência), no qual podem por ora exercer o papel de governo e ou dominação sobre os sujeitos que jogam, sejam eles adultos ou crianças. Nesta forma, os jogos eletrônicos podem ser considerados como artefatos de governo por exercerem uma forma de dominação, bem como formas estratégicas de atuação e aprendizagem a exemplo do sujeito que joga.

Para este autor, estas formas estratégicas de governo dos jogos eletrônicos somam-se a diferentes formas de saber, como a psicologia (*feedback*), a mitologia (presença de diferentes personagens mitológicas), as tecnologias da informática (noções de computação gráfica).

Mendes (2006), ao falar sobre as relações de consumo e os jogos eletrônicos, aborda que, quando a tecnologia da informática produz um novo invento tecnológico, como um jogo eletrônico, que aprimora diferentes habilidades gestuais dos jogadores somadas às técnicas intelectuais, que abrangem o domínio dos jogos eletrônicos, estas formas tecnológicas induzem aos seus produtos uma variável de preços mais acessíveis para o consumo dos jogos eletrônicos. Nesse sentido, as crianças passam a ter mais acesso a esses produtos, caracterizando assim uma forma de educação do jogo eletrônico, que é educar para o consumo.

Destaque-se assim que os jogos eletrônicos são divididos em fases, eles aumentam o nível de dificuldade em cada fase e estimulam o jogo em relação a outros jogadores.

Os jogos eletrônicos são muito atrativos para os seus jogadores, pelas suas características e formas de atuação. Nesta concepção, Corrêa (2010, p.93), diz:

[...] o videogame é jogado voluntariamente (o jogador escolhe tanto jogar como o que jogar); o jogador é livre para fazer suas escolhas (jogadas) no decorrer do jogo; embora os videogames possam ter seus conteúdos fundamentados em fatos reais, durante um jogo há uma evasão da vida real; os videogames têm regras que sustentam seu desenvolvimento; por mais realistas que possam ser as imagens, o conteúdo do jogo é fictício; os sentidos das ações são atribuídos pelos jogadores; diante das situações num jogo, o jogador é levado a buscar alternativas de ação; enquanto joga, a atenção do jogador está dirigida à atividade em si. Enfim, certamente, muitos dos atributos dos videogames coincidem com os atributos dos jogos, evidenciando a ideia de que videogames são jogos e que isso, por si só, já é motivo de atração para os jogadores.

Nos jogos eletrônicos, existem formas de controle dos gestos corporais, onde há uma exigência à resposta de estímulos, como também da busca de posições mais eficientes para as mãos, olhos, pés, pernas e outras. Cada fase do jogo pode ser caracterizada como uma relação de poder, pois cada uma delas classifica, hierarquiza, castiga e recompensa. Além disso, criam processos de competição.

Quanto à classificação dos jogos eletrônicos, eles se diferenciam de acordo com suas tipologias, a saber: a primeira tipologia Becta (2003), advinda do *British Educational Communications and Technology Agency*, que delineia uma classificação de acordo com os gêneros existentes de jogos digitais, com os estilos, narrativas, temáticas e atividades.

Já a segunda tipologia engloba os jogos arcade (tipo de plataforma utilizada para jogos eletrônicos), jogos de desporto, de aventura, os simuladores. Ao que se referem aos tipos de classificações dos jogos eletrônicos, Carvalho (2005) classifica algumas categorias os quais os jogos eletrônicos podem ser analisados, a saber: a duração, o dispositivo a ser utilizado, o número de jogadores, os adversários e o acesso ao jogo.

No Brasil, há uma forte expansão dos jogos eletrônicos direcionados às crianças, somados à especialização de novas tecnologias. Note-se que foi durante a década de 1980 que os jogos eletrônicos se alicerçaram como meios e produtos digitais de entretenimento e consumo para as crianças. Esse quadro é enfatizado pela cultura da informática que se apropria de produtos cada vez mais rápidos e sofisticados, que estimulam o consumo pelas crianças.

Os jogos eletrônicos, além de serem produzidos para atuar como elementos domésticos, servem para o desenvolvimento de habilidades, desenvolvem o raciocínio lógico, orientam sobre conteúdos escolares. Note-se que os jogos eletrônicos não devem ser

analisados como um artefato lúdico usado para o entretenimento, mas como artefatos culturais híbridos utilizados por crianças, jovens e adultos sob diferentes gêneros.

O avanço da tecnologia eletrônica possibilita o empreendimento de novos consoles, traduzindo novos ambientes visuais, sob maior tempo de resposta de ação para o jogador. Nesse sentido, Falcão (2007) aponta as características desse quadro, ao abordar que os jogos eletrônicos se utilizam de uma estrutura semiótica alternativa, ou seja, a simulação.

Assim, ressalte-se que os jogos eletrônicos apresentam uma narrativa a ser contada, ou seja, uma luta entre o bem e o mal, o desvendamento de enigmas, o drama, a ficção e a não ficção, possibilitando ao sujeito jogador um transporte a um mundo fora a sua realidade.

Os jogos eletrônicos que apresentam uma narrativa também se somam à indústria de consumo e entretenimento, pois é notável que cada vez mais seja crescente o aperfeiçoamento desses jogos com o aprimoramento de seus personagens, além de apresentarem uma continuidade da história anterior. A exemplo destes tipos de jogos, apresentamos o *Final Fantasy*, *Silent Hill*, *Tomb Raider*, dentre outros.

Como meios de ilustração e compreensão destes jogos eletrônicos citados, o jogo *Final Fantasy* é um jogo RPG³ (*Role Playing Games*) que foi desenvolvido e lançado pela *Square*, em 1987, sendo lançado na América do Norte pela Nintendo, em 1990. Na história do jogo, existem quatro jovens chamados “*The Light Warriors*” (“Guerreiros da Luz”), que obtêm quatro orbes elementares que perderam o poder devido a quatro monstros, os *Fiends of Chaos* (Demônios do Caos). Na sua jornada, os guerreiros enfrentam estes monstros para restaurar o poder dos cristais e, assim, salvar o mundo.



Figura 12: *Final Fantasy*

Fonte: Google imagens

³ O RPG é um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente, guiados por um sistema de regras predeterminado.

Silent Hill faz parte de uma série de jogos eletrônicos produzida pela Konami. É composto por oito jogos principais que não seguem uma cronologia fixa, apresentando dois filmes e sete jogos de estilos que fogem ao gênero de *survival horror*. A série se baseia principalmente no clima de terror, tendendo ao bizarro e ao grotesco voltado ao psicológico, buscando criar um ambiente de medo e tensão por meio da ambientação tanto gráfica quanto musical.

Uma característica típica da série é o *design* dos monstros: em todos os jogos, há criaturas humanas ou animais, o que leva a uma tendência visualmente bizarra. Ele possui diversos enigmas (*puzzles*) ao longo do jogo, característica própria do gênero. O jogador controla o protagonista na perspectiva de terceira pessoa. Cada jogo se inicia com um filme introduzindo a história e, ao longo do jogo, pequenos vídeos, chamados de *cutscenes*, são apresentados.



Figura 13: *Silent Hill*

Fonte: Google imagens

Já o jogo *Tomb Raider* é uma série de jogos, histórias em quadrinhos e filmes, tendo como protagonista a personagem *Lara Croft*, arqueóloga britânica, personagem feminina similar a Indiana Jones. De acordo com a história oficial, o interesse de Lara pelo *tomb raiding* foi despertado em uma idade adiantada, mas seu confinamento na alta sociedade a que seus pais pertenceram impediu que fizesse essa profissão ativamente. Tudo isso muda depois de uma viagem aos Himalaias, o avião deixou de funcionar e Lara saiu como única sobrevivente. A experiência alterou sua vida completamente e ela começou a viajar pelo mundo, aprendendo sobre diversas civilizações antigas. Em consequência, foi repudiada por seu pai, o *Lorde Richard (Henshingly) Croft*, e começou a trabalhar como uma arqueóloga por arrendamento, adquirindo artefatos e raros tesouros para alguns dos coletores mais ricos no mundo e inclusive para si mesma.

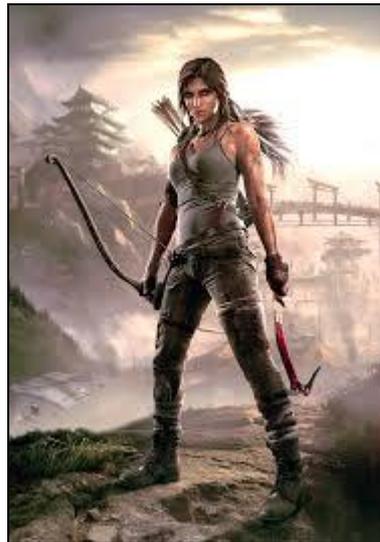


Figura 14: *Tomb Raider*

Fonte: Google imagens

A descrição dos jogos *Final Fantasy*, *Silent Hill* e *Tomb Raider*, é referente à experiência da autora com estes jogos.

A indústria tecnológica está em crescente ascensão. Nesta ilustração, destacamos os jogos eletrônicos, a saber: 2014 *Fifa World Cup Brazil* e *Call of Duty: Advanced Warfare*.

Fifa World Cup Brazil: É um jogo eletrônico de simulação de futebol desenvolvido pela EA Sports e publicado pela Electronic Arts.



Figura 15: *Fifa World Cup Brazil*

Fonte: Google imagens

Call of Duty: Advanced Warfare: É um videogame do gênero tiro em primeira pessoa produzido pela Sledgehammer Games e publicado pela Activision (*Square Enix* no Japão). É o décimo primeiro jogo principal da série *Call of Duty* e o primeiro a ser produzido principalmente pela Sledgehammer Games.



Figura 16: *Call of Duty: Advanced Warfare*

Fonte: Google imagens

O jogo eletrônico compõe a cultura lúdica contemporânea, produzindo uma conformação cultural marcada pelos avanços tecnológicos digitais, surgidas no domínio das cibercidades. A título de entendimento, cibercidades são comumente conhecidas como cidades digitais que se utilizam dos avanços tecnológicos para se desenvolver, modernizar e se afirmar.

Ao que se refere à cibercultura, para Lemos (2003, p. 12), “[...] a cibercultura é a forma cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônicas que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática”.

Com o advento das novas tecnologias, há a presença dos jogos eletrônicos que envolvem vários segmentos de movimentos corporais, os denominados *exergames*, onde o corpo pode experimentar de forma física várias sensações em relação a objetos e eventos virtuais. A citar exemplos desta prática estão o console Wii (console de videogame da Nintendo), que se baseia no jogo aliado aos movimentos corporais dos indivíduos. Podemos confirmar que os jogos eletrônicos e os movimentos corporais têm uma fecunda relação.

Ao abordar o caráter educativo dos jogos eletrônicos, Prensk (2000) caracteriza que os jogos eletrônicos envolvidos a um meio educativo são denominados de *game based learning*

(jogo de aprendizagem). Desse modo, os jogos eletrônicos são utilizados como meios que proporcionam a aprendizagem, bem como favorecem a motivação dos alunos.

Os jogos eletrônicos tornam-se artefatos atraentes para as crianças porque combinam diferentes linguagens, sons, multimídias, como afirma Greefield (1998), ao classificar que os jogos que mais atraem o público infantil apresentam um grande impacto na ação visual. Como já caracterizados anteriormente, os jogos eletrônicos são artefatos culturais com complexas relações e diferentes formas como consumo, educação, movimento.

Note-se, assim, que estes artefatos produzem diferentes efeitos no ambiente escolar, no ambiente social e cultural, atingindo o universo das crianças, dos jovens e dos adultos. Nos processos educativos para as crianças, os jogos eletrônicos educam os gestos e atitudes corporais dos jogadores. Determinadas vezes, os gestos corporais realizados nos jogos eletrônicos são de atacar, defender, virar, desviar, recuar e avançar.

Nesse âmbito, considera-se que quanto mais o jogador aprende as posições do jogo, mais ele domina os gestos corporais. Os jogos eletrônicos podem trazer para as aulas diferentes conteúdos, diversificando a prática escolar.

Eles podem oferecer às crianças a oportunidade de experimentação de diferentes gestos corporais e atividades, como o jogo eletrônico *Wii*, onde podem ser exercidas em outros ambientes fora da escola. Contudo, compreende-se que a escola é um espaço adequado para a manifestação dos jogos eletrônicos, onde, na sua prática pedagógica, podem ser discutidas as diversas características e valores vinculados a estes jogos.

Baseados nas compreensões acerca dos jogos eletrônicos, entende-se que eles educam sob diversas formas e estratégias os sujeitos que o jogam. Quando inseridos no contexto escolar, analisa-se que os jogos eletrônicos podem diversificar o aprendizado das crianças de modo a facilitar o entendimento da sua realidade.

Faz-se importante notar que, sem que haja uma educação para o lazer e para os jogos, não haverá reflexão crítica por parte de seus jogadores, sobre uma cultura de consumo dos jogos eletrônicos. Além disso, o jogo presente na escola apresenta-se sob uma função, bem como o professor tem uma representação de reelaboração dos conhecimentos e adequação de sua práxis na escola. Neste pensamento retomamos a discussão sobre o furto do lúdico para as crianças, pois a mesma alcança o espaço da escola e, na visão de Marcellino (2005), neste ambiente existe a negação do lúdico para a criança pela falta de entendimento e respeito quanto a sua cultura. Assim advertimos sobre a atuação da escola para mudanças no sentido de entendimento da criança, nas suas diferentes concepções culturais, para que deste modo aconteça uma educação baseada nas necessidades das mesmas.

Continuando neste pensamento sobre o objeto de estudo dos jogos eletrônicos na escola, investigamos as aproximações, barreiras e conteúdos destes jogos quando relacionados à educação física e a sua prática no âmbito da escola pública, que é o meio de análise deste estudo.

Para Ramos (2008), o papel do professor é de aproximação e conhecimento acerca dos jogos eletrônicos, pois ele faz parte do cotidiano dos alunos. Sendo assim, a escola precisa se relacionar com o mundo real de seus alunos, fazer conexões e enfatizar as potencialidades permitidas por estes jogos.

Para Grispun (2001), os professores das escolas públicas utilizam a tecnologia como meio de aprendizado e planejamento para facilitar o trabalho pedagógico e notam que estes métodos de ensino estão se modificando com a chegada do computador na escola.

Nesta contextualização, Haidt (2003, p. 280) afirma que se precisa compreender que, “na escola, o computador deve ser usado não como um substituto do professor, mas como um recurso auxiliar de que ele dispõe para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar”. Os usos de jogos eletrônicos na escola ajudam na inclusão e aproximação do aluno ao mundo digital, criando possibilidades de transformação do cenário da escola, sob uma nova significação deste espaço e da educação para os jogos.

Belloni (2001) mostra que os jogos eletrônicos possuem características como a simulação, a virtualidade, a extrema diversidade de informações que são novas e que requerem novos métodos de ensino, comparados aos sistemas tradicionais. Assim, compreende-se que sua utilização como meio educativo exige mudanças no modo de se analisar o ensino e a didática.

De acordo com Amaral e Paula (2004, p. 333), “[...] sem uma educação para o lazer e para os jogos, [...] não haverá reflexão por parte de seus jogadores e estes continuarão como meros compradores aos olhos daqueles que produzem e divulgam os games”.

As escolas públicas encontram alguns obstáculos, como a falta de recursos técnicos e financeiros para a inserção e autonomia dos jogos eletrônicos para aos seus alunos, bem como a falta de computadores que tenham suporte para o uso de jogos avançados. Como tentativa de superação destes, indica-se que a escola atue de acordo com seus recursos e possibilidades.

Assim, uma solução para a falta de recursos poderia ser os jogos eletrônicos gratuitos ou livres que nele possam ser utilizados por meio de emulação (capacidade de um *software* de simular funções de outros *softwares* ou *hardwares*). Por exemplo, existem emuladores para computador que simulam consoles de jogos eletrônicos, assim como emuladores que permitem a utilização de softwares desenvolvidos para o sistema operacional Windows em

computadores que utilizam outros sistemas operacionais. Além disso, jogos eletrônicos criados para *sites* de Internet e que são jogados por meio de *browser* (forma como são chamados os navegadores de Internet, como é o caso do Mozilla Firefox e o Internet Explorer) podem ser salvos e guardados no *hard disk* do computador ou jogados online.

A partir disso, inferimos que o alcance aos jogos eletrônicos pelas crianças sejam estas inseridas no espaço da escola pública ou presente em lares pode não ser difícil, pois é perceptível que existem jogos eletrônicos tanto simples como complexos, encontrados em *lan houses*, *tablets*, computadores, celulares, outros.

Quando exploramos os jogos eletrônicos como conteúdos da Educação Física, trazemos as considerações de Silveira (2007), que propõe um estudo a partir da prática pedagógica para a utilização deles como componente curricular da Educação Física. Sob esta finalidade o uso dos jogos eletrônicos deve proporcionar uma vivência significativa da cultura lúdica, podendo ser ferramentas pedagógicas que incorporam um olhar educativo sobre o mundo do aluno que o joga.

Assim, torna-se possível e necessário a inserção dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física, pois eles são atuantes na realidade dos alunos. Logo, o papel do professor é possibilitar a vivência destes jogos, a fim de colaborar com a formação da criança em seus vários níveis, como o corporal, por exemplo. Neste trabalho de inserção dos jogos em questão, o professor de Educação Física deve estar apto a trabalhar com este novo desafio, buscando proporcionar atividades dos jogos envolvendo a cooperação, autonomia, colaboração e outras, percebendo assim a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, e não o centro da ação.

Um aspecto a ser incorporado nas aulas de Educação Física é a inserção dos jogos eletrônicos como educativos. Nesta perspectiva, Lerner (1991) aponta que os jogos em computadores são usados para diversão e que, recentemente, eles são utilizados com propósitos de instrução, educação, formação, outras.

Quando falamos do corpo em aprendizado pelos jogos eletrônicos, podemos partir da compreensão do corpo como aspectos dos seres humanos, cujas as práticas corporais se inserem na tradição e características de cada cultura. Estes aspectos são notados na utilização dos jogos e brincadeiras pelas crianças. Quando as crianças brincam por intermédio dos jogos eletrônicos, percebemos que existem elementos corporais constituintes da bagagem cultural que as mesmas aprendem, o que nos possibilita compreender que esses jogos possuem traços de uma tradição, caracterizando-os assim como tradicionais. Além disso, torna-se

fundamental que tanto os jogos tradicionais quanto os jogos eletrônicos sejam trabalhados na Educação Física Escolar como conteúdos da cultura corporal de movimento.

A abordagem sobre as brincadeiras incorporadas à cultura corporal de movimento será contextualizada no subcapítulo a seguir.

2.5 Jogos e brincadeiras e a cultura corporal de movimento

Para compreender a concepção de cultura corporal, recorreremos às ideias de Mauss (1974) sobre a noção de técnica corporal, pois, ao associarmos as suas características aos jogos e brincadeiras, encontramos particularidades como a tradição, compreendidas nesse sentido não como inércia, ou seja, essa tradição não está inerte ao passado, tampouco está inerte aos costumes que são repassados de geração em geração, mas sobretudo é algo dinâmico, que repassa a uma memória coletiva, que incorpora as tradições sociais e que resiste aos tempos da era tecnológica.

Mauss (1974) afirma que as ações presentes nos ritos, nos atos que compõem a tradição são expressões das técnicas corporais. Não podemos, assim, inferir que a técnica corporal esteja contida na presença de um instrumento, mas representada pela técnica da música, da dança, e outras. Ele denomina técnica um ato que compõe uma tradição, sendo necessário que esta seja eficaz, pois na sua percepção não há transmissão se não existir tradição. Por isso, existe a ênfase nas técnicas corporais, pelo sentido da transmissão oral e da tradição e o corpo é o meio de expressão e instrumento para a transmissão de tais técnicas.

Com base nos estudos de Mauss (1974), percebemos que ele classifica as técnicas corporais por sexo, idade, rendimento e adestramento. Em relação às técnicas corporais por sexo existem diferenças entre as atitudes e movimentos do corpo. Quanto às técnicas por idade, considera-se uma divisão presente em todos os anos. As que se enquadram nas de rendimento são classificadas em relação ao adestramento e ao ser humano. Já as transmissões de técnicas de formas inferem-se a todas as idades e sexos, ao adestramento e a imitação.

Ao domínio da enumeração das técnicas do corpo, Mauss (1974) faz a distinção sobre as técnicas da infância, que indicam as atitudes dos seres humanos em contato com suas mães. Compõem esta técnica o mame, o desmame, o transporte das crianças e outras.

Ainda de acordo com Mauss (1974), a educação ocorre por meio de um processo de imitação, por parte das crianças, de atos que obtiveram êxito e que foram bem-sucedidos em pessoas que detêm prestígio e autoridade no grupo social.

O autor considerou também os gestos e os movimentos corporais como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos porque toda técnica é um ato tradicional, que passa de pai para filho, de geração para geração. Segundo ele, só é possível falar em técnica por ser cultural.

Para Mauss (1974), cada sociedade possui uma técnica corporal própria. Na concepção deste autor, o gesto corporal é aprendido de forma lenta. Como mencionado anteriormente, as técnicas corporais acontecem no domínio do corpo. Nesse pensamento, trazemos contribuições de Rodrigues (1974, p. 64) ao afirmar que "[...] nenhuma prática se realiza sobre o corpo sem que tenha, a suportá-la, um sentido genérico ou específico".

A partir disso, pensamos que o corpo não é um componente estritamente biológico. O que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade. Assim, deduzimos que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios da cultura.

Considerando as ideias de Mauss (2003, p. 401), a noção de técnica corporal é compreendida como “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos”. Ainda para este autor, o corpo é necessariamente uma construção simbólica e cultural. Para Mauss (2003), o homem sempre soube fazer uso de seu corpo como um produto de suas técnicas e de suas representações. A sociedade fabrica, de acordo com épocas e lugares, estereótipos e modelos de comportamento que se inscrevem no corpo. Neste comportamento de modelos de sociedade em relação aos corpos e gestos corporais, percebemos que a tradição apesar de não ser inerte, ou seja, estar em transformação, pode ser encontrada tanto nos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis. A noção de técnica corporal está contida nestes jogos, como meios de expressão dos sujeitos nestas atividades.

Os jogos e brincadeiras compreendidos como conteúdos da cultura corporal são conhecidos pela criança. É notável que as crianças já possuem informações prévias sobre as brincadeiras que vão executar, pois a própria bagagem cultural que a nutre já elabora este quadro.

Haas e Garcia (2008) elaboraram a ideia de que, quando as crianças se movimentam, expressam sentimentos, emoções, pensamento, contribuindo nesse sentido para um conjunto de significados dos gestos e atitudes corporais. E, assim, as práticas relacionadas às culturas das crianças permitem a construção de repertórios compostos de brincadeiras.

Neste estudo, partimos da compreensão dos jogos e brincadeiras infantis relacionados à cultura corporal de movimento, demonstrando que tanto os jogos ditos como tradicionais como os eletrônicos fazem parte da cultura e possuem tradição.

Os jogos e brincadeiras fazem parte da cultura corporal de movimento, os quais podem se refletir no âmbito da escola. O grande repertório de atividades que compõem a cultura corporal de movimento presentes nos jogos infantis devem ser caracterizados e compreendidos pelos professores em suas práticas educativas na escola, havendo a necessidade de ressignificação desses jogos e brincadeiras.

Ao ressignificar os jogos, as crianças podem ir além da ação de aprender, elas podem mudar, criar e construir. O processo de ressignificação pode ser construído entre as crianças e com elas próprias e com outros grupos, possibilitando assim novos meios de aprendizado, a partir de uma reflexão dos vários tipos de jogos como a amarelinha, o pegador, eletrônicos e outros, surgindo novas formas de jogos.

Ao abordarem novas formas de jogos a partir do jogo inicial, as crianças podem propor mudanças de regras, dos espaços, do número de jogadores. É importante analisar que os jogos e brincadeiras infantis não devem ser abordados como elementos que reproduzem aspectos e características de antepassados, que redescobrem a cultura popular de movimento, aspectos esses que podem ser desenvolvidos na escola. Contudo, torna-se importante que estas práticas sejam embasadas de forma espontânea, com a intenção de que não se tornem didáticas, ou seja, que as crianças possam expressar seus movimentos e atitudes corporais. Sobre a diversificação da cultura corporal de movimento, Fischmann (2002, p. 98) diz que "[...] a gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil é imensa. Cada região, cada cidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa gama". Entendemos nesse processo os jogos e brincadeiras infantis, quanto às suas características e abordagens escolares, como construtores da cultura corporal de movimento. Desta forma, concordamos com Freire (1989, p. 79) quando afirma que:

A cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções humanas. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece um paradoxo, é cultural. Mais particularmente, em relação à Educação Física, foram sendo incorporados em seu acervo de conteúdos, as construções que dizem respeito especialmente aos exercícios corporais e aos jogos.

Quanto às práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento, Daolio (2004) as caracteriza de duas formas: como um conhecimento sistematizado de uma modalidade esportiva e outra como parte de um conhecimento corporal popular.

Nesse tocante, os jogos e brincadeiras infantis são considerados como manifestações culturais que estão presentes nas memórias lúdicas das crianças referentes ao seu grupo social. Nesse tipo de brincadeira, os indivíduos lidam com os mitos e significados. Além disso, estas brincadeiras relatam histórias passadas, a vida na escola, no círculo familiar, aspectos religiosos e outros. Desta forma, relatam um determinado contexto histórico e cultural.

Em particular aos jogos e brincadeiras eletrônicas infantis e a cultura corporal de movimento, percebemos que existem relações entre estes jogos e a culturas imersas em um ciberespaço. Os jogos eletrônicos possuem sequências e características que tem a intenção de simular, imitar diferentes gestos, semblantes, fisionomias e expressões de caráter corporal, traduzindo assim diversos estados do sujeito que joga. A expressão do corpo nos jogos eletrônicos traduz uma forma de expressão plástica, onde, no interior de alguns jogos, traz a ideia de aptidão e rendimento.

Assim, Sterlarc (2001, p. 4) cita:

Apesar das várias disparidades que compõem a natureza das motivações articuladoras do sujeito com sua virtualidade imagética, todas elas parecem ser perpassadas pela lógica que crê num corpo, “não como sujeito, mas como objeto – não um objeto de desejo, mas um objeto de projeto”.

Logo percebemos que os jogos eletrônicos compõem a cultura corporal de movimento, pois muitos destes jogos simulam atividades que compõem o corpo e suas ações. Além disso, apresentam gestos corporais como a defesa, o ataque e outros.

Ao estudarmos o lazer e suas relações com a escola, o encontramos sob um duplo aspecto educativo, ou seja, a educação para o lazer e a educação pelo lazer. Esse contexto será refletido no próximo subcapítulo.

2.6 Jogos e brincadeiras, lazer e educação.

Ao abordarmos a temática sobre o lazer, recorreremos a algumas especificações sobre o tempo e a atitude, visto que, para existir o lazer, é necessária a presença destes dois fatores citados. Não obstante, faz-se necessário compreender o modo como o lazer está inserido no cotidiano da sociedade pós-moderna.

Note-se que, na sociedade contemporânea, o valor do lazer pode ser questionado. Muitas vezes, ele é caracterizado como sinônimo de divertimento ou sob o ponto de vista do supérfluo quanto aos seus significados. Este contexto pode trazer algumas consequências, como a subordinação dos indivíduos perante a classe dominante vigente na sociedade contemporânea. Isso é enfatizado porque o sentido que é colocado ao lazer é o de consumo ou, simplesmente, um lazer para uma única finalidade, como controle social por exemplo.

Os fatores tempo e atitude direcionados ao lazer tornam-se necessários para o entendimento da relação dos indivíduos com a atividade prazerosa. Nesse aspecto, consideram-se a atitude, a relação do sujeito com a satisfação da atividade de lazer e o período de duração das atividades em que o lazer se manifesta, seja ele tempo de trabalho ou de obrigações familiares, entre outros.

Faz-se necessário ressaltar estes aspectos sobre tempo e atitude do lazer, pois, ao abordamos a criança e a cultura lúdica, esses fatores serão específicos para o entendimento da realidade do lúdico e do lazer na sociedade vigente.

Buscar uma significação para o termo lazer requer muitas especificações e questionamentos, pois ora ele pode ser entendido como descanso, recreação, jogo, divertimento, esporte, outros e, por isso, busca-se uma significação para o termo lazer.

Determinadas vezes o não entendimento acerca da caracterização e significação do termo lazer, bem como sua importância e o seu papel desenvolvido na sociedade, possibilitam um confuso entendimento do termo, o que gera um descaso da sociedade com as atitudes de lazer, notado como algo sem valor, desprovido de seriedade.

Esse quadro é refletido por Marcellino (1996, p. 7), ao caracterizar o lazer como um termo:

[...] carregado de preconceitos, motivados por um pretensu caráter supérfluo dessas atividades, contrapondo-se à nossa situação socioeconômica, e pela sua utilização como instrumento ideológico, contribuindo para o mascaramento das condições de dominação nas relações de classe, mantendo viva a expressão “Pão e circo”.

No entanto, o lazer possui uma grande importância para a sociedade. Compreendemos que ele proporciona descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social para os indivíduos que dele se apropriam. Assim, Marcellino (2010, p. 50) destaca que, ao se tratar do lazer como veículo de educação, é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Para além deste quadro, enfatiza-se que o mesmo tem um carácter educativo, envolvidos em uma relação dinâmica com a sociedade. Nesse sentido, buscamos uma compreensão do lazer na concepção de Marcellino (2010, p. 31), que o define:

[...] como cultura – compreendida no seu sentido mais amplo-vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o carácter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação.

Em relação ao carácter educativo do lazer, compreende-se que o lazer apresenta um duplo aspecto educativo, ou seja, a educação para o lazer e a educação pelo lazer.

Esta afirmação é ratificada nas ideias de França (2003), ao afirmar que o lazer apresenta aspectos educativos que contribuem para a compreensão e intervenção do novo mundo social, além de possuir práticas corporais que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de vida, nas possibilidades de construção da cultura humanizada, contribuindo para a socialização e alicerce de princípios éticos e críticos sobre a sociedade.

No entanto, segundo Marcellino (2010, p. 59), “embora seja quase unânime tratar o lazer nesse duplo processo de educação, entre os teóricos do lazer o enfoque que é dado na relação lazer/ educação varia”.

Indo mais além, compreende-se o lazer como veículo e como objeto da educação. Quando se entende o lazer como veículo da educação, considera-se o seu potencial para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Já para compreender o lazer como objeto da educação, entende-se que se faz necessário uma difusão dos seus significados, buscando o esclarecimento da sua importância, com a participação dos indivíduos.

Baseando-nos nas concepções de Marcellino (2010) sobre o carácter educativo do lazer, ressalte-se que qualquer consideração do potencial educativo do lazer, sobre embasamento em valores funcionalistas, caracteriza-se como uma visão utilitarista desse campo de atuação.

Este autor propõe que, para se abordar os aspectos educativos do lazer, faz-se necessário considerá-lo como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, com a intenção de contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social. Nesta linha de pensamento, Marcellino (2010, p. 63-4) confirma o posicionamento da visão crítica do lazer, afirmando que "em outras palavras: só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia”

Ao se buscar relações entre o lazer e a educação escolar, encontramos os pensamentos de Marcellino (2010, p. 82):

Se formos pensar no ramo pedagógico da Educação Física [...] veremos as ligações com o duplo aspecto educativo do lazer: educação para o lazer e pelo lazer- 1. Enquanto objeto [...], na perspectiva de chamar a atenção para a importância do lazer na nossa sociedade [...] dando iniciação ao conteúdo cultural específico (físico-esportivo), mostrando a relação com os demais; 2. Enquanto veículo [...], trabalhando os conteúdos vivenciados pelo lazer, [...] buscando a superação do conformismo, pela crítica e criatividade; e 3. Enquanto conteúdo e forma, no desenvolvimento das aulas, buscando incorporar, o máximo possível, o componente lúdico da cultura.

Ao abordarmos o lazer no campo da educação, faz-se necessário considerar os seus aspectos relativos a educação e desenvolvimento dos indivíduos envolvidos. Sobre a educação para o lazer, podemos compreendê-la como uma educação que se manifesta nas aulas, especificamente nas aulas de educação física escolar, como também fora do ambiente escolar.

Compreende-se que a educação pelo lazer se manifesta nas escolas no tempo em que não existem as aulas, ou seja, no tempo disponível das obrigações. Nesse sentido, Marcellino (2010) assegura que havendo o lazer, a escola e o processo educativo no plano cultural mais amplo, a relação estabelecida entre eles é caracterizada pela interdependência, mesmo quando analisados como pares ou de forma encadeada.

A educação para o lazer envolve as escolas e as instituições de educação não-formal. Faz-se assim necessário que haja um compartilhamento de obrigações entre as comunidades e as escolas no sentido de educar as crianças para a realidade em que vivem.

Segundo Marcellino (2010, p. 51), a educação para o lazer, procurando a opção com as características de "livre escolha e expressão" é mais autêntica quanto maior for o grau de conhecimento que permita o exercício de opção entre as alternativas variadas.

A educação física escolar é fundamental no desenvolvimento de um projeto no sentido da educação para o lazer, onde o professor utiliza-se de brincadeiras, ou seja, em que as mesmas apresentem um caráter lúdico, seriam vivências no tempo das obrigações.

Sobre a educação para o lazer, Marcellino (2010, p. 26) aborda que:

A educação para o lazer pode ser entendida também como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, com o desenvolvimento do espírito crítico.

A abordagem e a aprendizagem da educação para o lazer na escola precisam ocorrer em grupos ou de forma individual, dentro ou fora do ambiente escolar, a fim de facilitar a criatividade, a experimentação pessoal, a aprendizagem, buscando assim o estímulo em troca da instrução do aluno.

Nesta assertiva, Requixa (1979, p. 21) aborda que a “educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades”.

A infância é um período em que as práticas de lazer são exercidas. Assim, percebemos que os jogos e brincadeiras se manifestam no tempo das atividades livre das obrigações escolares, porém pode compor também o conteúdo das aulas de Educação Física. Para se compreender o lazer e suas relações com as atividades infantis, faz-se necessário uma abordagem sobre as relações estabelecidas com a cultura da infância.

Marcellino (2012 p. 53) versa sobre as perspectivas do lazer na infância, ao dizer que, na discussão deste termo, a resposta a esta questão está ligada à dominação exercida sobre a cultura com o furto do seu componente lúdico. Como já abordado anteriormente, o furto do lúdico na sociedade moderna conduz a questionamentos e análises sobre a criança neste meio, pois este autor enfatiza que os produtos da indústria de consumo, aliados ao indeferimento do espaço do jogo, do brinquedo ou da festa contribuem para a diminuição do espaço destinado ao lúdico no período da infância. Com base neste contexto, percebemos a necessidade de se notar a criança portadora de uma cultura que se diversifica no seu meio, além de ratificarmos assim a importância e vivência do lúdico para a mesma.

Este mesmo autor nos relata que com relação ao lazer na infância é preciso tomar o cuidado, ou seja, não valorizar somente uma das áreas de atuação, principalmente o lazer, em detrimento, por exemplo, das obrigações escolares, pois cairíamos em uma visão compensatória do lazer, ou então em apologias da desescolarização.

Quando investigamos a prática sistemática do lazer na escola, Marcellino (2010) chama a atenção sobre a forma que os educadores o abordam na educação. Este autor descreve que os valores do lazer são confundidos e não acontece o caminho de desenvolvimento das atividades, ou seja, elas são um fim em si mesmo. Dessa forma, não se constituem como objetos educacionais, pois o sentido que o lazer apresenta na educação não é desenvolvido pelos docentes.

Defendemos a ideia de que há espaço para o lazer na escola, não ficando este restrito aos momentos dos calendários festivos e escolares, e também sob dependência de uma orientação educacional. Para Marcellino (2010), necessário se faz que as atividades de lazer englobem as pessoas em sua totalidade. Além disso, torna-se eficiente que estes indivíduos conheçam as atividades que satisfaçam suas estimativas, a fim de que conheçam as possibilidades que o lazer pode oferecer.

Em relação aos conteúdos relacionados ao lazer na escola, identificamos que predominam a ênfase aos esportes, a literatura, a música e o desenho em detrimento de outros. Concluimos, assim, que a escola apresenta condições para a representação do lazer para além dos momentos da festa. Além disso, ratificamos que os conteúdos e os meios educativos que o lazer proporciona devem ser estimulados para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Assim, compreendemos que os jogos e brincadeiras infantis compõem os aspectos educativos do lazer envolvidos na escola. Estes jogos podem fazer parte da especificidade das aulas de Educação Física por comporem o conteúdo físicoesportivo do lazer (compreendem as práticas esportivas, os passeios, a pesca, a ginástica, e todas as atividades nas quais prevalecem o movimento, ou o exercício físico, incluindo as diversas modalidades esportivas). Assim, ressaltando que isso pode se constituir como um projeto pedagógico de educação para o lazer da escola.

A seguir apresentaremos apontamentos sobre o percurso metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação trata-se de um estudo qualitativo. Segundo Minayo (1994, p. 21-2):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo. Para a pesquisa bibliográfica, temos por base os estudos de Severino (2007, p. 122) que a define como:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros e devidamente registradas.

Nesse sentido, as fontes de pesquisa são os textos produzidos nos quais o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema.

De acordo com Severino (2007), a primeira medida a ser tomada pelo leitor é o estabelecimento de uma unidade de leitura, que pode ser um capítulo, uma seção ou qualquer outra subdivisão. Dessa forma, são determinados os limites dentro dos quais ocorrerá a pesquisa.

A leitura dos textos deve ser feita por etapas. Severino (2007) aponta três: análise textual, análise temática e análise interpretativa. A análise textual é a primeira abordagem do texto com vistas à preparação da leitura. Trata-se de uma leitura atenta, mas ainda corrida, sem buscar esgotar toda a compreensão do texto. Durante o primeiro contato o leitor deverá fazer o levantamento de todos os elementos básicos para a devida compreensão do texto.

A análise temática procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. Em primeiro lugar, busca-se saber o que fala o texto. A resposta a esta questão revela o tema ou assunto da unidade. Avançando um pouco mais na tentativa da apreensão da mensagem do autor, capta-se a problematização do tema. Captada a problemática, a terceira questão surge espontaneamente: o que o outro fala sobre o tema? Que posição assume? Que

ideia defende? O que quer demonstrar? Note-se que a análise temática serve de base para o resumo ou síntese de um texto.

A análise interpretativa é a terceira abordagem do texto com vistas a sua interpretação, mediante a situação das ideias do autor. Busca-se a interpretação das ideias do autor. A primeira etapa da interpretação consiste em situar o pensamento desenvolvido na unidade, na esfera mais ampla do pensamento gerado pelo autor, e em verificar como as ideias expostas na unidade se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico do autor, tal como é conhecido por outras fontes. O próximo passo da interpretação é a crítica. O que se visa, durante a leitura analítica, é a formulação de um juízo crítico, de uma tomada de posição.

Por meio da pesquisa bibliográfica, realizou-se um levantamento das obras sobre o tema jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas na escola. O levantamento foi efetuado nos sistemas de bibliotecas da Unicamp, Unimep e USP e em ferramentas acadêmicas disponíveis na Rede Mundial de Computadores, a partir das palavras-chave: lazer, educação, lúdico, cultura corporal de movimento, brinquedos e jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas, onde foram consultados livros, artigos, teses e dissertações.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Piracicaba-SP. A principal coleta de dados foi feita por meio da entrevista semiestruturada (Trivinõs 1987). Essas entrevistas baseiam-se em questionários básicos que permitem ao informante seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências.

O critério de escolha de uma escola pública do município de Piracicaba-SP justifica-se no levantamento da compreensão de como as crianças presentes no universo desta escola significam o brincar. Para compreendermos o cenário da escola escolhida, ratificamos algumas características, de acordo com o regimento comum das escolas municipais de Piracicaba-SP. As escolas públicas do município em questão são mantidas pelo poder público municipal e são administradas pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos da legislação em vigor. A educação infantil destas escolas tem o objetivo de proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos.

Cabe às escolas municipais prestar assistência às crianças na área de saúde e alimentação, enquanto ação de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, cuidando e educando este aluno, visando a complementar as condições necessárias ao seu adequado desenvolvimento. Como características da escola pesquisada, citamos que a mesma se situa na zona urbana do município de Piracicaba-SP e está sob dependência administrativa deste município. Quanto à presença de computadores e banda larga, a mesma os apresenta, mas são

restritos ao uso dos professores. A rede de ensino municipal de Piracicaba apresenta 88 escolas municipais com ensino fundamental 1, com uma soma de 12.810 alunos matriculados. Escolhemos uma escola pública da rede de ensino de Piracicaba em particular, pelas possibilidades de acesso.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou identificar e analisar os significados do brincar para as crianças do ensino fundamental 1, com foco nos jogos tradicionais e eletrônicos infantis. Neste caminho investigamos os conhecimentos destes jogos para as crianças, além da concepção e importância do brincar para as mesmas manifestados no ambiente escolar e fora deste.

O número mínimo a ser considerado para a pesquisa foi de dez sujeitos, com idade entre nove e dez anos. Esse número foi aleatório, partimos do princípio que o número total de entrevistados seria definido por saturação de dados, ou seja, à medida que as respostas começassem a se repetir, saberíamos que o número de entrevistados já era suficiente. Não foi necessário contatar mais do que dez alunos para as entrevistas, pois atingimos a saturação de dados com esse número pensado inicialmente.

O critério de escolha da idade das crianças entre nove e dez anos justifica-se pela presença da compreensão de alguns jogos, que envolvem o que denominamos de tradicionais e eletrônicos infantis. Além disso, as crianças desta faixa-etária apresentam maior articulação da fala, o que pode assim contribuir para melhor apropriação dos dados.

Observa-se que na faixa-etária de nove a dez anos as crianças são estimuladas a brincarem com os jogos eletrônicos. Nesse sentido, Fortim (2006) ressalta que os jogos eletrônicos mais conhecidos são os que simulam realidades virtuais. A autora ainda acrescenta que há um fascínio dos jovens pelo mundo dos jogos eletrônicos, porque eles representam a cultura lúdica infantil. Já nos jogos tradicionais, observa-se que as crianças desta referida faixa-etária, aprendem melhor os significados do jogo, entendem a regra e trabalham o simbolismo.

No roteiro da entrevista semiestruturada, estão contidas as principais perguntas que foram feitas aos alunos da escola pública em questão, indicado a seguir. O roteiro da pesquisa é: 1) uma exploração sobre o brincar; 2) uma exploração sobre a vivência dos entrevistados sobre jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis; 3) uma exploração sobre os significados do brincar.

As perguntas feitas na entrevista semiestruturada aplicada aos alunos de uma Escola Pública do município de Piracicaba-SP, foram:

- 1- Você brinca?

- 2- Você gosta de brincar?
- 3- Do que você brinca?
- 4- Do que mais gosta de brincar?
- 5- Onde você brinca?
- 6- Com quem você brinca?
- 7- Em que momentos você brinca?
- 8- Quantas horas você brinca?
- 9- Como brinca no fim de semana?
- 10- Você brinca de jogos tradicionais como a amarelinha, pega-pega, mãe de rua, outros?
- 11- Você brinca de jogos eletrônicos (*videogames*)?
- 12- Você brinca na escola?
- 13- Você aprende algo brincando?
- 14- Brincar é importante para você? Por que?

Para a coleta de dados, foi solicitada uma autorização da escola pesquisada, na qual foi relatado o nome da referida pesquisa, o nome do membro da direção da escola que autoriza a pesquisa, bem como o nome do responsável pela pesquisa.

Para a análise das entrevistas acerca dos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis com os alunos da escola selecionada, buscamos uma aproximação com o referencial teórico de Geertz (1989), sobre as quatro características da etnografia. Contudo para fins deste estudo, não será realizada uma etnografia propriamente dita. Assim, para Geertz (1989, p. 15):

Há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em salvar o dito num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-los em formas pesquisáveis. Há ainda, em adiantamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica.

Compreendendo as características da descrição etnográfica de Geertz (1989), explica-se que ela interpreta o discurso social, ou seja, os conteúdos fornecidos pelos indivíduos são elementos possíveis de verificação. O que as crianças pesquisadas disseram foram os significados atribuídos aos jogos e brincadeiras infantis, que por sua vez foram interpretados pela pesquisadora, com base no referencial teórico estudado, de origem cultural. A descrição feita dos resultados é microscópica, ou seja, trabalha um grupo específico, no caso crianças de

nove a dez anos de uma escola pública de Piracicaba-SP. Nesse sentido, interpretamos o discurso e os significados dos jogos tradicionais e eletrônicos infantis, para as crianças da escola pública do Município de Piracicaba-SP, compreendendo que estes apresentam os conteúdos do brincar e das brincadeiras, como também manifestam a cultura que envolve cada ser humano que brinca.

A pesquisa de campo não envolveu quaisquer riscos para as crianças entrevistadas, já que foram respeitadas a opinião e a compreensão dos participantes acerca dos jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas.

Foram mantidos em sigilo o nome da escola e dos alunos na descrição dos dados.

4 SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP.

Os participantes da pesquisa serão especificados neste estudo por letras. Assim, será mantido em sigilo o nome dos sujeitos entrevistados. Segue abaixo um quadro esclarecendo o perfil de cada entrevistado.

Quadro 1: Perfil dos Entrevistados

ENTREVISTADO	GÊNERO	IDADE	ANO ESCOLAR
A	Feminino	10	5º ano
B	Masculino	10	5º ano
C	Masculino	10	5º ano
D	Feminino	10	5º ano
E	Masculino	09	4º ano
F	Masculino	09	4º ano
G	Feminino	10	5º ano
H	Feminino	10	5º ano
I	Feminino	09	4º ano
J	Masculino	09	4º ano

Com a primeira questão: “Você brinca?” as respostas obtidas foram semelhantes como: sim; brinco.

“Sim” (entrevistado A)

“Sim” (entrevistado B)

“Sim” (entrevistado C)

“Sim” (entrevistado D)

“Sim” (entrevistado E)

“Brinco” (entrevistado F)

“Sim” (entrevistado G)

“Sim” (entrevistado H)

“Sim” (entrevistado I)

“Sim” (entrevistado J)

Notamos por intermédio da fala dos entrevistados que os mesmos apresentam o brincar como expressão de suas atividades cotidianas. Assim tecemos considerações sobre a afirmação de Brasil (1998), que embasam o conteúdo sobre o brincar.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo especial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

A partir destas considerações de Brasil (1998), percebemos que o brincar está presente na realidade social e cultural das crianças. Notamos assim, que o brincar embasa uma formação de conceitos e atitudes sobre a concepção do ser infantil na sociedade contemporânea, em contraposição ao discurso que a criança de hoje não brinca.

Na segunda questão: Você gosta de brincar? As respostas obtidas assim como na primeira questão, também foram semelhantes, especificando que os entrevistados gostam de brincar.

“Sim” (entrevistado A)

“Sim” (entrevistado B)

“Sim” (entrevistado C)

“Sim” (entrevistado D)

“Sim” (entrevistado E)

“Sim” (entrevistado F)

“Sim” (entrevistado G)

“Sim” (entrevistado H)

“Muito” (entrevistado I)

“Sim” (entrevistado J)

O brincar é significativo para as crianças. Sendo assim, Fontana e Cruz (1997, p.18) afirmam que:

Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas. Brincando de casinha, de médico, de escolinha, de roda, de amarelinha, de bolinhas de gude ou de pião, a criança se relaciona com seus companheiros, e com eles, num movimento partilhado, dá sentido às coisas da vida.

A criança pode inventar, criar e imaginar o brincar. Ela se apropria do seu imaginário e conduz a atividade a um faz de conta, a uma simulação, a uma representação da realidade e assim a criança se faz brincando.

Na terceira questão: Do que você brinca? As respostas se diversificavam de acordo com a realidade cultural de cada criança, referente às seguintes brincadeiras:

“De videogame, computador, celular, *tablet*” (entrevistado A)

“Ah, de futebol, celular, computador, videogame” (entrevistado B)

“Gosto mais de brincar do jogo da garrafa” (entrevistado C)

“Ah, de vez em quando não tem nada pra fazer, ai eu brinco de celular, televisão, de dormir, eu brinco de dormir” (entrevistado D)

“De pega-pega, de futebol, de jogos eletrônicos” (entrevistado E)

“De futebol” (entrevistado F)

“Celular, videogame, computador” (entrevistado G)

“Futebol, jogos eletrônicos, andar de bicicleta, jogos de adivinhar, baralho, jogar damas, jogar boliche” (entrevistado H)

“Pular corda” (entrevistado I)

“Stop” (entrevistado J)

Pela expressão dos sujeitos, percebemos que algumas crianças brincam do que denominamos de jogos tradicionais, já outras optam pelos jogos eletrônicos, os quais contribuem para o aprendizado do brincar. Ao tecermos considerações sobre os jogos eletrônicos, percebidos como elementos culturais, produtos da indústria tecnológica, compreendemos que estes jogos exercem um fascínio sobre as crianças, pois promovem desafios para quem joga e apresentam características de movimento, simulação, dentre outras.

Nesta percepção dos jogos eletrônicos como um fenômeno recente, crianças se abstêm de jogar as brincadeiras tradicionais a favor das brincadeiras eletrônicas. Com base neste pensamento, trazemos as considerações de Arbex e Tognoli (1996), ao caracterizar que:

Se antigamente os jovens se excitavam com brincadeiras de rua, como apertar a campainha das casas para em seguida fugir de proprietários irados, ou invadir o quintal alheio para roubar goiabas, hoje eles se envolvem em batalhas virtuais e solitárias com seres extraterrestres, com bandidos ou poderosíssimos exércitos inimigos. Mesmo as crianças em idade de manipular vídeo game (sic) já não experimentam o mundo dos contos de fadas, das fábulas contadas pelos pais. Agora, quando não assistem a televisão, estão às voltas com jogos de monstros, que elas têm o poder de aniquilar mediante pressão de um botão do computador.

A afirmação deste autor pode ser contraposta, pois percebemos que mesmo com o advento da tecnologia e dos jogos eletrônicos, os traços culturais presentes nos jogos tradicionais persistem no núcleo social de cada sujeito brincante. Isso se explica porque tais jogos apresentam traços da coletividade. Nestes há grande presença do elemento corporal e suas características se somam a conteúdos da tradição.

Assim, Kishimoto (2003) afirma que os jogos populares estão sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, o jogo tradicional assume característica de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

Na quarta questão: Do que mais gosta de brincar? Notamos que as respostas se assemelham. Entendemos que as crianças brincam tanto de jogos tradicionais como dos eletrônicos. Note-se que na questão anterior houve uma discussão acerca do brincar infantil. Assim, reforçamos o pensamento sobre a variedade de atividades manifestadas na sociedade contemporânea pela criança, caracterizadas pelas brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis, onde percebemos que estas compõem o universo das crianças estudadas.

“De celular” (entrevistado A)

“Videogame” (entrevistado B)

“Futebol” (entrevistado C)

“De celular” (entrevistado D)

“De futebol” (entrevistado E)

“Futebol” (entrevistado F)

“De celular” (entrevistado G)

“Nos parques de diversões” (entrevistado H)

“Esconde-esconde” (entrevistado I)

“Stop” (entrevistado J)

Podemos perceber por intermédio da fala das crianças que, em sua maioria, o jogo eletrônico é predominante quanto à preferência entre as suas atividades, no entanto, podemos notar também que o jogo tradicional constitui-se como uma brincadeira em destaque no universo destes sujeitos. Referente aos jogos tradicionais isso ocorre porque eles são oriundos da cultura popular e estão vinculados à prática do brincar na atualidade. Segundo Sawyer (1997), o brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso, envolve mais negociações e é mais criativo. Assim, ao brincarem com seus companheiros, as crianças aprendem sobre a cultura em que vivem, ao mesmo tempo em que trazem novidades para a brincadeira e ressignificam esses elementos culturais.

Já em relação aos jogos eletrônicos, encontramos fundamentações teóricas que embasam esta forma de brincadeira em Fortim (2006), que afirma que os jogos eletrônicos podem ser de diferentes formas. Eles são capazes de proporcionar a interação entre homem e máquina e a interação dos homens por meio da máquina. Os jogos eletrônicos mais conhecidos são os que simulam realidades virtuais. O autor acrescenta, ainda, que há um fascínio dos jovens pelo mundo dos jogos eletrônicos, porque eles representam a cultura lúdica infantil.

Interessante destacar o uso de aplicativos ou *apps* para as crianças. Estes compreendem os jogos, programas, livros em um *tablet*. Há um grande número de aplicativos que podem ser tanto comprados quanto gratuitos. Como ilustração destes, destacam-se os que imitam sons de animais, o *PlayKids*, o Alfabeto Melado, os truques matemáticos e outros. Enfatizando que estes ressaltados são aplicados de forma educativa.

Na quinta questão: Onde você brinca? As respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa se assemelham. Retomando os dados anteriores, na terceira questão discutimos sobre as formas de brincadeiras das crianças e percebemos que as brincadeiras infantis fazem parte do repertório de atividades das mesmas. Notamos que há uma ênfase em observamos os aspectos da sociedade contemporânea que abrangem estas manifestações de brincar. Logo concluímos nas respostas obtidas pelos entrevistados que a rua, a escola e os lares compõem os espaços onde as brincadeiras dos pueris se revelam.

“Em casa” (entrevistado A)

“Na minha casa, na rua, na escola” (entrevistado B)

“Na rua, em casa, com meus colegas” (entrevistado C)

“Em casa” (entrevistado D)

“Lá em casa, aqui na escola e lá na rua” (entrevistado E)

“Aqui na escola e lá em casa com meu irmão” (entrevistado F)

“Na minha casa” (entrevistado G)

“Nas praças, no parque” (entrevistado H)

“La na minha casa” (entrevistado I)

“Em casa” (entrevistado J)

Notamos com base na fala das crianças que as mesmas brincam em diferentes espaços, sendo predominante a casa. E, assim, faz-se necessário que estes sujeitos disponham de oportunidades para a experimentação destes diferentes tempos e espaços, pois isso conduz a uma melhor atividade de brincar da criança.

Compreendemos que existe o componente lazer nestes espaços e tempos manifestados no brincar destas crianças, pois determinadas vezes estes são reservados ao tempo de manifestação do lazer. Logo, trazemos as contribuições de Santos (2006), quando afirma que os espaços são reflexos dos acontecimentos, fenômenos, ações e relações realizadas pelos sujeitos que os planejam, constroem e deles se apropriam. Nesse sentido, o espaço possui significado para a criança que brinca.

Continuando neste pensamento, Rechia e França (2006, p. 63) apontam que “espaço e lugar são componentes básicos do mundo vivido. Dessa maneira, o que começa como espaço indiferenciado se transforma em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Assim, consideramos as características de tempo e atitude que se manifestam no lazer e notamos pela fala das crianças que o lazer das mesmas se manifesta na escola e na casa.

Na sexta questão: Com quem você brinca? As respostas foram específicas à realidade social de cada sujeito.

“Sozinha” (entrevistado A)

“Com meus amigos” (entrevistado B)

“Com meu pai e amigos” (entrevistado C)

“Sozinha” (entrevistada D)

“Com meu pai e com meus amigos e com as pessoas mais próximas” (entrevistado E)

“Com meu irmão” (Entrevistado F)

“Sozinha” (entrevistado G)

“Com meus pais e amigos” (entrevistado H)

“Com minha irmã” (entrevistado I)

“Com meus irmãos” (entrevistado J)

Ao perguntarmos às crianças com quem elas brincam, podemos perceber que as mesmas brincam tanto de forma isolada, quanto coletiva, ou seja, com os familiares e amigos.

Quando percebemos que as crianças estão brincando de forma isolada, consideramos que brincando sozinha a criança cria possibilidades de usar a imaginação e organizar situações novas. Exemplo disso são os games, jogos, que não necessitam do outro e nem de objetos para que a criança o manipule.

Como notamos, as crianças brincam também em grupo. Assim, consideramos que os companheiros de brincadeira também são muito importantes. Diferentes companhias geram diferentes tipos de brincadeiras e estabelecem diferentes relações com a criança. Portanto, é interessante que a criança brinque com amigos da mesma idade, amigos mais velhos e mais novos, pais, familiares, vizinhos, outros. Cada uma dessas pessoas pode ter diferentes formas de interação com a criança, diversificando sua relação com o mundo em que vive.

Na sétima questão: Em que momentos você brinca? Os sujeitos da pesquisa relatam por suas experiências que brincam em momentos destinados ao tempo livre das obrigações escolares. No entanto, na quinta questão os sujeitos entrevistados relatam que brincam na escola. Nesse sentido, concluímos que o brincar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, se manifesta no ambiente escolar, mas ainda assim em tempo livre e em outros espaços como as ruas, quadras e lares.

“A tarde inteira” (entrevistado A)

“Depois do almoço, em casa, toda hora” (entrevistado B)

“O dia inteiro, até quando falto da escola” (entrevistado C)

“Na hora que eu chego da escola até a noite” (entrevistada D)

“Eu brinco a noite, de dia, de tarde, quando eu volto da escola” (entrevistado E)

“Na hora do almoço e quando meu pai volta do serviço” (entrevistado F)

“Depois do almoço” (entrevistado G)

“À tarde” (entrevistado H)

“Quando estou em casa” (entrevistado I)

“Em casa, à tarde” (entrevistado J)

Inferimos que as crianças manifestam o brincar em uma grande etapa do seu cotidiano. Concordamos assim com Brougère (2001), quando afirma que a brincadeira está interligada a interpretação dos atos sociais. Continuando neste pensamento, Brougère (2001, p. 100) fala sobre a liberdade da brincadeira, da necessidade da escolha, de querer brincar, a "magia do jogo" pode acontecer nas mais diferentes situações e ambientes.

O brincar pode ser considerado como uma forma de expressão no qual o ser humano atua, consigo, com o coletivo e com o meio. Assim, Maluf (2003, p, 20), aborda ao afirmar que: "... É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca".

Com base nos pensamentos dos autores acima citados, concluímos que o brincar é um conteúdo social para todos os seres humanos que brincam e que o utilizam como manifestações de sentidos, expressões e formas de conhecer e interpretar a realidade que os cercam.

Na oitava questão: Quantas horas você brinca? Pelo o que foi exposto na fala das crianças, concluímos que o brincar é uma atividade significativa na sua rotina, atuante tanto dentro quanto fora da escola, como analisamos nas perguntas anteriores. Nesta questão, os sujeitos envolvidos na pesquisa expuseram suas concepções sobre o tempo destinado às brincadeiras. Faz-se interessante inferir sobre a percepção ou a realidade sobre o brincar das crianças entrevistadas, quanto ao tempo destinado às brincadeiras, onde a mesma pode ser aplicada pela intensidade das brincadeiras.

"A tarde inteira" (entrevistado A)

"Quatro, cinco horas, por aí" (entrevistado B)

"Horas? O dia inteirinho" (entrevistado C)

"Umas cinco, seis horas" (entrevistado D)

"É, todas as horas" (entrevistado E)

"Não sei, uma hora mais ou menos" (entrevistado F)

"Umas quatro, cinco horas" (entrevistado G)

"Umas três horas" (entrevistado H)

"Umas cinco horas" (entrevistado I)

"Umas duas horas" (entrevistado J)

Percebemos que as crianças brincam um tempo significativo no momento livre de suas obrigações escolares, apesar de existirem diversos fatores que possam contribuir para a não manifestação satisfatória do brincar, como o trabalho infantil precoce, as atividades extracurriculares, dentre outras.

Marcellino (2010, p.98) nos relata alguns fatores que atualmente restringem o brincar, mas não o excluem da realidade das crianças, ao abordar que: "Enquanto a maioria do tempo disponível das crianças é ocupado com atividades como assistência à televisão, ao cinema, a leitura de revistas especializadas em quadrinhos, etc., são muito poucos os educadores que se lançam na tarefa de motivar atitudes que possibilitem o real aproveitamento dessas práticas".

Apesar das considerações do autor, podemos inferir que as crianças brincam e se divertem, independente de qual seja o tipo de manifestação de jogo atuante. Certificamos que apesar do avanço tecnológico e do aparecimento dos games, da diminuição dos espaços destinados ao brincar e aumento da violência nas cidades, a atividade que envolve o brincar está contextualizada no cotidiano das crianças investigadas.

Na nona questão: Como brinca no fim de semana? Percebemos que a partir da fala das crianças, as mesmas brincam em diversos ambientes e sob diversas formas. Enfatizamos que nesta questão os sujeitos entrevistados forneceram mais indícios sobre as pessoas que participam das brincadeiras, em relação aos dados fornecidos nas questões anteriores.

“De vôlei, ou na casa dos meus primos, piscina” (entrevistado A)

“Ah, futebol, saio com meus amigos” (entrevistado B)

“De pega-pega, no telhado, com meus amigos” (entrevistado C)

“Com meus primos ou com meus amigos” (entrevistado D)

“Ah, eu brinco de lutinha com meu pai e de pega-pega com os amigos” (entrevistado E)

“Com meu irmão, em casa mesmo” (entrevistado F)

“Eu brinco de celular” (entrevistado G)

“Ando de bicicleta e jogo bola” (entrevistado H)

“Brinco com minha irmã mais nova” (entrevistado I)

“Brinco de bicicleta” (entrevistado J)

Percebemos na fala das crianças que a interação entre amigos e familiares está presente nas suas relações com o brincar. Assim, trazemos as contribuições de autores que embasam estas afinidades. Ribeiro (2002, p.56) caracteriza as relações que o brincar proporciona, ao abordar que:

Na brincadeira o mais importante é a vivência afetiva, a expressão, a descoberta, a realização e os novos significados que surgem. Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve sociabilidade.

Logo, entendemos que pela prática coletiva da brincadeira a criança se exercita, produz o imaginário, interage com o grupo e descobre novas formas de ser e agir.

Décima questão: Você gosta de brincar de jogos tradicionais como a amarelinha, pega-pega, mãe de rua, outros? Pelas experiências expressas no relato das crianças percebemos que a brincadeira tradicional está imersa em seu contexto social e cultural, mesmo que esta em alguns momentos se exprima de forma tímida como no exposto.

“Não gosto, mas já brinquei” (Entrevistado A)

“Sim” (entrevistado B)

“Sim. Muito. Todo dia” (Entrevistado C)

“Muito pouco” (Entrevistado D)

“Sim. Muito” (Entrevistado E)

“Sim. Gosto mais ou menos” (Entrevistado F)

“Bem pouco, na rua” (Entrevistado G)

“Antes eu brincava, agora não” (entrevistado H)

“Sim. Eu gosto” (Entrevistado I)

“Não” (entrevistado J)

Observamos no exposto que a maioria das crianças expressaram que gostam e brincam dos jogos tradicionais, no entanto, tivemos relatos também de crianças que disseram não gostar desses jogos ou brincar bem pouco. Isso é devido a diversos fatores que marcam a sociedade contemporânea. Almeida (2003, p. 37) afirma:

Considerando a realidade em que a criança vive não se pode esquecer que o brinquedo tem se tornado objeto de consumo, a brincadeira tem perdido seu objetivo lúdico por conta dos brinquedos contemporâneos, a criança não brinca mais, não explora, não cria, nem representa concretamente seus pensamentos, valores, pois tudo já vem pronto, a criança torna-se espectadora do “objeto brinquedo” e não interage com o mesmo.

Nestes fatores que relatam as possíveis preferências do brincar para as crianças, estão a objetivação dos brinquedos e o consumo. Ainda nestas contribuições, Wamser (2005, p. 11) afirma:

A contemporaneidade nos tem revelado uma infância cada vez mais tecnológica. As crianças desde a mais tenra idade dominam o uso de computadores, aparelhos eletrônicos e celulares. Como consequência disso, para muitos de nossos educandos, o ato de brincar ocorre quase que exclusivamente de modo eletrônico e virtual.

Percebemos assim, um grande avanço da indústria e dos jogos eletrônicos nos meios infantis. Contudo, não podemos afirmar que devido a estes produtos os jogos tradicionais não fazem parte das atividades das crianças, já que alguns entrevistados disseram brincar tanto com os jogos tradicionais como dos tecnológicos.

Décima primeira questão: Você brinca de jogos eletrônicos (games, etc?). Pelo exposto na fala das crianças alcançamos dados que induzem a afirmação que os jogos eletrônicos, considerados como um fenômeno da tecnologia, alcança a rotina das crianças de forma crescente.

“Sim” (entrevistado A)

“Muito” (entrevistado B)

“Sim. Muito, ainda todo dia” (entrevistado C)

“Bastante” (entrevistado D)

“Sim, muito” (entrevistado E)

“Sim” (entrevistado F)

“Pouco também” (entrevistado G)

“Sim” (entrevistado H)

“Sim” (entrevistado I)

“Sim” (entrevistado J)

Nota-se que os jogos eletrônicos ocupam boa parte do tempo em relação às atividades das crianças. Estes tipos de jogos apresentam uma grande peculiaridade que é a atração pelas suas formas, cores e movimentos.

Ramos (2008) afirma que os jogos eletrônicos combinam diferentes linguagens. O ambiente virtual e a multimídia combinam imagens, sons e textos, incluindo os mini-games, os jogos para computador (em rede ou não), os softwares para videogames, os simuladores e os fliperamas e se constituem como artefatos de grande fascínio econômico, tecnológico e social.

Já em acordo com Sabin (2004), os jogos eletrônicos são prazerosos e dinâmicos, despertam curiosidade e interesse, além de estimularem a aprendizagem cognitiva, afetiva e social de um modo divertido. Por isso, as crianças imersas na atual sociedade apreciam e utilizam os jogos eletrônicos como artefatos de lazer.

Para Arbex e Tognoli (1996), diante das inovações tecnológicas, o brincar adquiriu novas nuances no mundo contemporâneo, inaugurando com os jogos eletrônicos as fronteiras do virtual, espaço este que desafia uma série de reflexões no sentido de se observar as

extensões de seus efeitos, tanto na vida adulta quanto para a infância, que através dos games experimenta seus limites.

Assim, caracterizamos que os jogos eletrônicos apresentam diferentes formas de atuar no ser humano que brinca. Logo percebemos que estes jogos estão contidos na cultura da criança, estão inseridos na escola e no seu cotidiano.

Décima segunda questão: Você brinca na escola? Verificamos com base na fala das crianças que a escola se representa como um ambiente favorável para a brincadeira. Assim como nesta questão, nas questões anteriores (quinta e sétima), as crianças expuseram indícios que a escola é um espaço em que as crianças brincam, aprendem, realizam trocas e manifestam a cultura.

“Mais ou menos” (entrevistado A)

“Não” (entrevistado B)

“Sim. Muito. Mais legal na escola” (entrevistado C)

“Bastante” (entrevistado D)

“Sim” (entrevistado E)

“Sim” (entrevistado F)

“Não” (entrevistado G)

“Sim” (entrevistado H)

“Sim” (entrevistado I)

“Não” (entrevistado J)

A atuação da brincadeira na escola promove aspectos diversos nas crianças que serão de suma importância para a construção cultural das mesmas, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa.

Fortuna (2003) ratifica que apesar dos educadores estimularem a prática do brincar na escola, a efetiva brincadeira está ausente na maior parte das classes de educação infantil. Quando a brincadeira aparece, é no pátio, no recreio, no dia do brinquedo, não sendo considerada uma atividade legitimamente escolar.

De acordo com Macedo (2003), a escola pode e deve ser um lugar de brincadeiras e jogos (livres ou dirigidos), de atividades significativas para a criança, que estimulem seu pensamento e sua criatividade.

É importante destacar que os jogos e as brincadeiras tornam-se facilitadores de apoio a aquisição de novas aprendizagens e também podem propiciar aos sujeitos o conhecimento acerca dos conteúdos do lazer, no sentido de uma educação para e pelo o lazer (esse segundo, nos momentos de não obrigação).

Décima terceira questão: Você aprende algo brincando? Nessa questão percebemos que o brincar é um meio de aprendizagem para algumas crianças, já para outras, este processo não se mostra muito presente.

“Mais ou menos” (entrevistado A)

“Não” (entrevistado B)

“Sim” (entrevistado C)

“Não” (entrevistado D)

“Sim” (entrevistado E)

“Sim” (entrevistado F)

“Não” (entrevistado G)

“Sim” (entrevistado H)

“Aprendo” (entrevistado I)

“Sim” (entrevistado J)

Apesar de algumas crianças relatarem em suas experiências que não se aprende algo brincando, onde inferimos nesta questão que as mesmas podem não perceber o que aprendem, destacamos que, para Maluf (2003), a brincadeira ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo.

O jogo e a brincadeira apresentam um atributo de seriedade. Ao brincar a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano e expressa sentimentos básicos como o amor, o medo, raiva, ansiedade. Brincar e recrear-se é o momento espontâneo da criança, processo em que esta se expressa, experimenta, representa e adquire novos conhecimentos.

Compreendemos que brincando a criança descobre o mundo que a cerca, representando-o. Além disso, aprende a se socializar com o coletivo e trabalha a sua concepção quanto ser de forma individual.

A fim de que obtenhamos mais dados sobre o que as crianças aprendem com o brincar, é fundamental novos estudos que se proponham a fazer além de entrevistas, observações, de modo a realizar um acompanhamento das atividades infantis na escola, assim poderemos conseguir outros dados com relação a esta questão.

Décima quarta questão: Brincar é importante para você? Por quê? Os entrevistados nos deram diferentes respostas para esta questão:

“Não, porque eu não gosto, sei lá (entrevistado A)

“Sim. Porque é o momento que eu to com meus amigos e posso aproveitar” (entrevistado B)

“Há. Deixa eu ver. Acho que sim” (entrevistado C)

“Não. Ah, sei lá. Não” (entrevistado D)

“Sim. Porque assim você aprende a brincadeira e brinca com seus amigos e aprende a saber mais da brincadeira que você brincou” (entrevistado E)

“Sim. É porque eu aprendo novas brincadeiras” (entrevistado F)

“Não. Não sei. Eu brinco mais por brincar” (entrevistado G)

“Sim, porque eu aprendo algo novo” (entrevistado H)

“Sim, pra mim ser mais disposta” (entrevistado I)

“Sim, porque ajuda a relaxar” (entrevistado J)

Percebemos que as crianças aprendem a brincadeira pela brincadeira, e aprendem novas formas de brincar. Neste sentido, trazemos as considerações sobre o sentido social do lazer, contidos nas brincadeiras, pois ele apresenta potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, para além das atividades de relaxamento e prazer, advindos da contemplação ou prática do mesmo.

Quando as crianças brincam, assumem papéis sociais diferenciados que podem proporcionar o estabelecimento de vínculos, de relações e generalizações para outras situações e valores dos adultos. Além disso, a brincadeira possibilita o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Podemos notar que alguns autores embasam a brincadeira, como nos caracteriza Almeida (2005, p. 5):

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

Podemos extrair pelo exposto na entrevista das crianças que o brincar tem um conjunto de significados para elas, compreendidos pela participação coletiva, o aprendizado social e cultural e a prática do lazer, em suas possibilidades. Percebemos por intermédio da fala das crianças, que há uma grande intensidade manifestada na atividade de brincadeira, e que este é um elemento que compõe a sua vida cotidiana. Para além disso, destacamos que as brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis, cerne deste estudo, constituem o brincar dos entrevistados. Encontramos elementos para afirmar que há um equilíbrio entre as duas formas de brincadeiras – tradicionais e eletrônicas - para as crianças, apesar de destacarmos tanto os

aspectos positivos quanto os negativos dos jogos eletrônicos, como também o processo que vem passando os jogos tradicionais até a contemporaneidade.

Os dados da entrevista nos mostram a importância do brincar com o outro relatado pelos entrevistados, no qual podemos concluir que apesar de abordamos o jogo eletrônico como um fator contribuinte para o brincar de forma isolada, as crianças em estudo também afirmam que brincam com os amigos, com os familiares (irmãos, primos, pais), em diversos ambientes como as quadras, parques e lares. Além disso, podemos notar que na escola pesquisada as crianças reconhecem este espaço como também local para as brincadeiras, mesmo que às vezes essa manifestação pode ser tímida ou não alicerçada pelos educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da infância representa a criança. Notamos que existem peculiaridades nas noções das diferentes concepções do ser criança, pois percebemos que essa fase da vida não quer dizer que há infância. Nesse sentido, este momento da vida é demarcado pela história social e cultural que cercam os sujeitos, como também determinado pelos aspectos socioeconômicos presentes na comunidade seja esta rural, da capital ou do interior. É notável que a percepção do ser criança se modificou ao longo da história. Atualmente percebemos que algumas crianças desenvolvem trabalhos extenuantes para que possam sobreviver, paralelo à realidade de outras que estudam e exercem atividades extracurriculares exaustivas para além de suas possibilidades. No entanto, apesar deste quadro revelar uma inserção de crianças no trabalho infantil como também um abuso da criança em suas competências, os sujeitos investigados manifestaram as atividades do brincar em seu cotidiano.

O caminho percorrido para identificar e analisar os significados do brincar para as crianças envolvidas em uma escola pública do município de Piracicaba-SP, com foco nos jogos tradicionais e eletrônicos infantis, nos permitiu obter dados para a afirmação que estas formas de brincadeiras estão compondo o repertório de atividades das crianças. Foi possível identificar que há um equilíbrio entre estes dois tipos de folguedos, pois as mesmas brincam tanto de brincadeiras tradicionais quanto eletrônicas.

Outro dado interessante faz se notar quando as crianças relatam a importância do brincar coletivo, podendo assim desmistificar que na atualidade as mesmas brincam somente de jogos eletrônicos. Esta descrição de jogo exerce fascínio sobre seus jogadores e ratificamos que há um grande consumo e incentivo de uso pela indústria e a mesma gradativamente lança produtos mais sofisticados, mais interessantes e mais estimulantes ao jogo, contudo tecemos a contribuição que estes jogos trazem para as crianças, pois os mesmos possuem traços de tradição como os jogos tradicionais e simulam movimentos corporais.

Quanto aos jogos tradicionais notamos que apesar dos espaços para estas brincadeiras se modificarem atualmente como pode-se ver com os *playgrounds*, prédios e outros, a rua é um espaço que compõe o brincar tradicional, destacado pelas crianças entrevistadas. Além disso, encontramos embasamentos para afirmar que as crianças brincam tanto na escola, quanto em quadras e lares, de forma coletiva ou individual. Destacamos, também, que os significados do brincar para as crianças envolvem os aspectos da cultura, do lazer e do social.

Os entrevistados brincam pela brincadeira, brincam para aprender novas brincadeiras e brincam para estar com os amigos.

Este estudo permite contribuir para as relações existentes entre o brincar e a cultura. Compreendemos que cada criança apresenta e representa uma cultura. Cada sociedade tem um modo de conceber a criança, e observamos que existem várias formas de percepção dos sujeitos aqui investigados, e que na atualidade destacamos o furto do lúdico como um elemento que restringe o futuro das crianças, visto que a mesma pouco é valorizada, respeitada e interpretada nos meios sociais e escolares.

Destacamos também os aspectos educativos relacionados ao lazer, e suas relações com o lúdico e a cultura. Nesse sentido, a cultura é representada em cada sujeito brincante, no qual são passíveis de significados e símbolos e concepção social. Além disso, quando somados ao caráter educativo do lazer, que proporciona divertimento, descanso e desenvolvimento pessoal e social, existem possibilidades para a inserção do lazer na infância, no entendimento do tempo das obrigações escolares e o tempo disponível.

Nesse sentido, enfatizamos que este estudo é uma contribuição para os profissionais do lazer, pois se baseia em fundamentos teóricos e em dados empíricos que irão possibilitar os conhecimentos sobre os jogos tradicionais e eletrônicos infantis, além da possibilidade de construção de novos estudos a partir dos resultados obtidos e dos significados que o brincar representa para as crianças.

Assim, destacamos também que o brincar é um meio de representação social e cultural, além de uma expressão de lazer, que necessita ser estimulado e compreendido em sua totalidade, não somente na escola pública, mas também em outros meios e instituições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. O Brincar na Educação Infantil. **Revista Virtual EF Artigos**. Natal/RN, v. 3, n.01. maio, 2005.

AMARAL, S. C. F.; PAULA, G. N. **A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades**. In: Pensar a Prática. Goiânia, v.10, n.2, 2007.

ARBEX J; TOGNOLI, C. J. **Mundo pós-moderno**. São Paulo: Scipione, 1996.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

ASRETH, E. **O jogo da investigação: abordagens metodológicas à análise de jogos**. In: Caleidoscópio, Revista de comunicação e cultura. Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa, Portugal, 2006.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** São Paulo: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Posfácio de Flavio Di Giorgi**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

BOMTEMPO, E. **Brinquedos: critérios de classificação e análise**. Cadernos EDM, São Paulo, 2(2), jun. 1997. (FEUSP)

BRANDÃO, C.R. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos).

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

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A criança e a cultura lúdica** : São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

_____. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CARVALHO, A.(orgs.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Pró- Reitoria de Extensão UFMG, 2005.

CARVALHO, A.M. e outros (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. v.1. O Brasil que brinca; v. 2 Brincadeiras de todos os tempos.

CASCUDO, C. **Superstições no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2001.

CASTRO, L.R.de. (Org.). **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001. p.113-156

CAVICHIOILLI, Fernando Renato; SOUZA, Doralice Lange. **Esporte e Lazer: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas**. Jundiaí, SP: 2006.

CORRÊA, E. S. **Aprende-se com videogames? Com a palavra, os jogadores**. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CUNHA, N. H. S. A Brinquedoteca Brasileira. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALCÃO, T. **Quando Metaversos Colidem: Mundos Virtuais e suas consequências na correspondência entre Real e Simulação**, 2007.

FERNANDES, F. **O folclore em questão**. 2 ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

FERREIRA, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de janeiro: José Olympio, 1984.

FISCHMANN, R. **Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção.** In: TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (Orgs.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORTIN, I. **Alice no país do espelho: o MUD – o jogo e a realidade virtual baseados em textos.** *Imaginários*, 12(12), 2006. P. 171-194..

FORTUNA, T. R. **O brincar na educação infantil.** *Revista Pátio – Educação Infantil.* n. 3, dez. 2003/mar. 2004.

FRANÇA, T. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física.** 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 33-47.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo, Scipione, 1989.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GAIO, R. O lúdico, o jogo e a brincadeira na Educação Física Escolar: desenvolvimento humano e as implicações para a prática pedagógica. In: BOCCIA, M.B.; LAURIT, N.C. (Org.). **O lúdico e a cognição.** 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2014, v.1, p. 45-62

GARRIS, R., A. R., e DRISKELL, J. (2002). **Games, motivation, and learning: A research and practice model.** *Simulation & Gaming*, 33(4), p. 441-467.

GEE, J. P. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo.** Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

GEERTZ, C.A. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica- os efeitos da TV, computadores e videogames.** São Paulo: Summus, 1996.

GRINSPUN, M.P. S. Z (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas,** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Haidt, R.C. C. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2003.

HASS, A. N; GARCIA, A. **Expressão Corporal: aspectos gerais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HENRIOT, J. **Le jeu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

HERRERO, M. FERNANDES, U. NETO, J.F. **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo**. Apresentação Danilo Santos de Miranda e Ellen B. Basso. São Paulo: Sesc, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo). **Construindo o futuro: política de investimentos em assentamentos rurais, seus custos e resultados**. 2. ed. São Paulo: Editora Gráfica, 2000, 182p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. **Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p.11-23

LERNER, M. **Uma Avaliação da Utilização de Jogos em Educação**. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 1991.

MACEDO, L.de. **Faz-de-conta na escola – a importância do brincar**. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003 – Mar. 2004.

MALONE, T. (1981). **Toward a theory of intrinsically motivating instruction.** *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 5(4).

MALUF, A.C.M. **A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano.** *Psicopedagogia online*, 11 dez. 2003. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=132>. Acesso em: 22 setembro 2014.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos-brincar através dos tempos.** Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MARCELLINO, N. C. **Estudo do Lazer: Uma Introdução.** 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papyrus, 1997

_____. (org.) **Lúdico, educação e educação física.** Iluí: Editora Unijuí, 1999.

_____. **Lazer e educação.** São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **Estudos do Lazer: uma introdução.** 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012

MARTINS, I.C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Ciências Humanas- Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: EPU/ Edusp (2 volumes), 1974.

_____. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac, 2003.

MEIRA, A. M. **A cultura do brincar.** 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

MENDES, C. L.. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação.** Campinas: Papyrus, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, C. **Jogo & desenvolvimento da criança**. Lisboa: F.M.H. Edições, 2003

PECCHINENDA, G. **Videogiochi e cultura della simulazione-La nascita Dell “homo game”**. Milão: Editori Laterza, 2003.

PIAJET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINHEIRO, M.C.M. **Intensidades da infância: corpo, arte e o brincar/organizadora**. Maria do Carmo Morales Pinheiro. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010.

PRENSK, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. MBC University Press v.9, n. 5, 2000.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A.; Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.16, n.34, 2006.

RAMOS, D. K. **Ciberética: vias do desejo nos jogos eletrônicos**. Número de folhas. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RECHIA, S; FRANÇA, R. O estado do Paraná e seus espaços e equipamentos de esporte e lazer: apropriação, desapropriação ou reapropriação? In: MEZZADRI, Fernando Marinho;

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para a política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança**. Campo grande: UFMS, 2007.

RIBEIRO, P. S. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RODRIGUES, J. C. **O tabu do corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROSSETTI, C. B., & Souza, M. T. C. C. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. **Psicologia: Teoria e Prática**, 7(2), 87-114.

RIZZINI, I. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUZA, S.M.G.; RIZZINI, I. (Coords). **Desenhos de família-criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais**. Goiânia: Canone Editorial, 2001.p.23-44.

SABIN, M. A. C. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

SANTOS, V. L. B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 89 -100.

SAVIANI, D. “A filosofia da educação e o problema da inovação em educação.” In: GARCIA, Walter E (org.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

SAWYER, R. K. **Pretend play as improvisation: conversation in the preschool classroom**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho científico didático na universidade**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C.L; PERNA, T. **Lazer e educação física: Textos didáticos para a formação de profissionais do lazer**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SULZBACH, Liliana. **A Invenção da Infância**. Direção: Liliana Sulzbach. M. Schmiedt Produções. Porto Alegre – RS, 2000. 26 min. Son, Color, Formato: 16 mm.

TRININÕS, ANS. **Introdução a pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ed. São Paulo: Atlas; 1987.

WINNICOTT, D. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.