



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SERGIPE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM**  
**CULTURAS POPULARES**

**O JOGO TRADICIONAL COMO UMA FORMA DE ENTENDIMENTO DO SUJEITO SOCIAL:  
ESTABELECENDO RELAÇÕES PARA MANUTENÇÃO DO AFETO**

**ADRIANA GOMES LIMA**

**ARACAJU/SE**

**2022**

**O JOGO TRADICIONAL COMO UMA FORMA DE ENTENDIMENTO DO SUJEITO SOCIAL:  
ESTABELECENDO RELAÇÕES PARA MANUTENÇÃO DO AFETO**

**ADRIANA GOMES LIMA**

**LINHA DE PESQUISA 1 - ARTES POPULARES: PROCESSOS  
ANALÍTICOS, PEDAGÓGICOS E CRIATIVOS.**

Banca de Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares, da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raphaela Schiassi Hernandes e Co-Orientação do Prof. Me. Luís Bruno de Godoy.

ARACAJU/SE

2022

**ADRIANA GOMES LIMA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

---

**Orientadora e presidente da comissão examinadora:**  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. RAPHAELA SCHIASSI HERNANDES  
(PPGCULT/UFS)

---

**Membro Externo:** PROF<sup>o</sup> DR<sup>o</sup> ALCIDES JOSÉ SCAGLIA  
(FCA/UNICAMP)

---

**Membro Interno:** PROF<sup>o</sup> DR<sup>o</sup> FERNANDO JOSÉ FERREIRA AGUIAR  
(PPGCULT/UFS)

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica da aluna.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

L732j

Lima, Adriana Gomes.

O jogo tradicional como forma de entendimento do sujeito social: estabelecendo relações para manutenção do afeto / Adriana Gomes Lima; orientadora Raphaela Schiassi Hernandez. – São Cristóvão, SE, 2022. 173 f.; il.

Dissertação (mestrado Interdisciplinar em Culturas Populares) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Cultura popular. 2. Jogos em grupo. 3. Afeto (Psicologia). 4. Brincadeiras.  
I. Hernandez, Raphaela Schiassi, orient. II. Título.

CDU 316.47

## AGRADECIMENTOS

Começo desejando que a natureza me dê saúde e força para superar as dificuldades e aproveitar bem as oportunidades da vida com muita alegria.

Sendo o mestrado uma dessas oportunidades, pois é algo que sempre almejei, por vislumbrar um horizonte de vida acadêmica e, por isso, sinto-me plenamente agradecida e orgulhosa pela chance que a vida me deu diante desse experimento. Mas, para desempenhar o meu papel de mestranda pela Universidade Federal de Sergipe lhes digo que não foi uma tarefa simples, os desafios foram inúmeros, às vezes, acreditei que não iria conseguir, apesar disso, nunca pensei em desistir, sempre olhei para frente superando os desafios com força e coragem, mas, sem dúvida, não conseguiria sem os meus orientadores e sem a minha turma de mestrado a qual faço parte. Esses dois elementos juntos serviram como uma espécie de pulsão para que eu seguisse na caminhada todas as vezes que pensei que não fosse conseguir, pois todos eles estavam ali, ao meu lado me dando diferentes suportes.

Então, quero expressar a minha gratidão, primeiramente aos meus orientadores: a Prof. Dra. Raphaela Schiassi Hernandez e ao Prof. Me. Luís Bruno de Godoy, ambos me orientaram apontando as direções do conhecimento científico em um modo de acolhimento e escuta singularizada, pois foram muitas as dificuldades que enfrentei; se não fosse por eles, eu não teria caminhado, mas quero agradecer para, além disso, então, não posso deixar de mencionar em especial a contribuição do Luís Bruno de Godoy, sendo ele a referência da temática acerca da pesquisa que, para mim fez toda a diferença, sua potência como pesquisador. Muito obrigada pelo presente que você (Luís) e a Raphaela me deram; mesmo na presença virtual esses dois foram marcantes por meio de suas sabedorias no modo artístico de partilhar o conhecimento.

Quanto aos meus colegas de turma agradeço do fundo do meu coração por todas as experiências partilhadas que vivi junto de vocês. Em todas as situações difíceis vocês prontamente emanaram energia positiva, enfrentando comigo os desafios que iam surgindo, me apoiando e muitas vezes me conduzindo a enfrentar situações difíceis. Assim, ao lado de vocês, meus amigos de turma, sem exceção, partilharam minhas angústias, preocupações, mas, sobretudo as alegrias, piadas, aventuras e, também, muitas risadas que demos nos nossos dois encontros presenciais de confraternização. Obrigada por tudo, turma!

Também quero agradecer ao corpo docente do mestrado, a direção e administração do PPGCULT que me possibilitaram alcançar o mérito e a ética a caminho da titulação presente.

Além desses, quero agradecer imensamente à banca examinadora de qualificação e defesa que contribuiu brilhantemente para o meu desempenho e evolução nessa caminhada do trabalho científico, aos senhores Prof. Dr. Alcides Jose Scaglia e Prof. Dr. Fernando Aguiar e, também aos suplentes Prof. Dra. Neila Dourado Goncalves Maciel e Prof. Dr. Rogério Zaim de Melo, a todos vocês componentes da banca, quero dizer o meu muito obrigada. Sou grata, pois se dispuseram a contribuir, incrivelmente, com essa grande jornada que é o mestrado, determinando os pontos fundamentais da temática. Assim, agradeço o aceite de estarem comigo nesse momento de construção do saber, experiência muito importante em minha vida.

Agora, quero dirigir os meus agradecimentos ao meu Marido e Filhas. Vocês estiveram ao meu lado, respeitando minha intensa rotina de trabalho e de estudo, compreendendo minhas ausências e o meu estado mental que, muitas vezes, encontrava-se em desarmonia, ao longo desse trajeto de mestrado, o qual era desconhecido pra mim e vocês vieram junto me ajudando a realizar um sonho, acreditando que seria possível. Então, lhes digo: muito obrigada parceiros de vida diária afetiva. E, finalmente, agradeço aos meus pais e irmãos por estarem sempre ao meu lado em minhas escolhas torcendo por mim. Ter todos vocês comigo me faz seguir em frente!

*O trabalho de trazer à luz a vida do brincar livre, os objetos daí nascidos e a corporeidade que se constitui em narrativa própria da criança, para que, a partir desses elementos, possamos encontrar a imaginação em sua pedagogia social da brincadeira. Buscamos, assim, a imaginação do brincar, não com os pressupostos da historicidade, mas com o intuito meta-histórico de demonstrar à cultura que à criança formula sua narrativa no lugar do esquecimento, mas o esquecimento fundado [no original].*

**GANDHY PIORSK**

## RESUMO

Na sociedade contemporânea o brincar possivelmente tem sido deslocado para espaço/tempo mais restrito, alcançando o jogo da hiper conexão tecnológica. Essa realidade, talvez, venha influenciando na formação humana, alimentando novas formas de relações sociais. O objetivo desta pesquisa é investigar as brincadeiras tradicionais em um recorte histórico, problematizando as relações construídas nos encontros do jogo em espaço/tempo livre da infância a partir de dois grupos: docentes (nascidos entre as décadas de 1960 e 1980) e discentes (nascidos entre os anos de 1990 e 2000), e, entender como estes dois grupos de sujeitos de momentos históricos distintos compreendem as brincadeiras para sua formação humana mediante a memória afetiva individual que será estimulada por meio da troca com a memória coletiva. A metodologia é de natureza qualitativa do tipo descritiva. Para a técnica de coleta de dados, construímos a partir de um tripé de amparo: 1 – Atenção e integração; 2 – Aproximação entre sujeitos e 3 – Abertura e disposição ao outro. Estes, por sua vez, sustentam os três instrumentos de coleta de dados utilizados, sendo o **GRUPO FOCAL** que abre espaço para compreensão social dos sujeitos envolvidos sobre o tema em questão, colocando-os a dialogarem por perspectivas de gerações distintas através da **CONVERSA**, possibilitando a **AUTONARRATIVA**. Como técnica de análise de dados utilizou-se da **ANÁLISE TEMÁTICA** de modo a organizar os resultados e discussões por tópicos, se utilizando das falas expostas à medida que iam acessando suas memórias e colocando as suas histórias do brincar uns aos outros, desta forma, as lembranças foram sendo estimuladas na possibilidade de criar um ambiente comum de troca sociocultural. Percebeu-se que há um processo transitório geracional, no que diz respeito às formas e lugares do brincar nesses últimos 60 anos, mas que hoje o brincar vem sofrendo maior intervenção de agentes externos que intervém e acabam por deslocá-lo para um espaço/tempo ainda mais restrito de relações. Nesta imersão atual consideramos que esse brincar vem gerando outros movimentos na formação humana, devido ao processo acelerado de transformação tecnológica que vem dominando o espaço/tempo do jogo e, por certo, agindo na construção de relações superficiais, por não ter o tempo de parada, de escuta e nem de troca, consequentemente, um dos grandes problemas a ser enfrentado no futuro quanto à formação do sujeito.

**Palavras-Chave:** Sociedade Contemporânea; Relações Sociais; Jogos Tradicionais.

## **ABSTRACT**

In contemporary society, it has possibly moved/time more restricted, reaching the game of technological hyper connection. This reality, perhaps, will influence human formation, feeding new forms of social relations. The purpose of this research is to investigate how they are traditional in a historical history, problematizing how objective relationships are constructed in the encounters of the game in childhood/free time from two groups: teachers (between the 1960s and 1980s) and students (born). between the memory years of 19 and 2009 formation and, as these groups of groups of distinct moments of memory and formation 2009, will be through an individual who stimulated through the exchange with the collective memory. The methodology is qualitative and descriptive in nature. For the data collection technique, we built from a support tripod: 1 – Attention and integration; 2 – Approach between subjects and 3 – Openness and provision to the other. These, in turn, support the data instruments used, with the **FOCAL GRU** involved in the space for the social understanding of the two, bringing them a dialogue in perspectives of different generations through **CONVERSA**, allowing **SELF-NARRATIVE**. As an analysis technique to use the **THEMATIC ANALYSIS** in order to organize the results and the discussions by data, to use the exposed speeches as they access their memories and that include their stories of playing with each other, in this measure, as memories were being stimulated in the possibility of creating a common environment of sociocultural exchange. It was noticed that there is a transitional generational process, with regard to the forms and places of playing in the last 60 years, but that today playing has been occurring more intervention of external agents that intervene and end up displacing it to a space/time. even more restricted relationships. In this attempt to create technological movements that will generate other movements that will create the right process of human transformation, they will develop the right process of human transformation, in the construction of real times, for not having other training times. listening or exchanging, consequently, not being a future of big problems to the formation of the problem.

**Key words:** Contemporary Society; Social Relationships; Traditional Games.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PERCURSO METODOLÓGICO .....	23
2.1	Caracterização da pesquisa.....	24
	2.1.1 ... Fase de caracterização e identificação contextualizada da amostra (docentes/discentes) .....	25
2.2	Os participantes da pesquisa.....	28
2.3	Local da pesquisa .....	29
	2.3.1 Sessão I.....	29
	2.3.2 Sessão II .....	29
2.4	Técnica de coleta de dados .....	29
2.5	Grupo focal.....	30
2.6	Autonarrativa.....	31
2.7	Conversa.....	32
2.8	Técnica de análise de dados .....	33
	2.8.1 Análise temática .....	34
3	CAPITULO I: CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DO JOGO E BRINCADEIRA TRADICIONAL/POPULAR .....	36
3.1	Jogo, desenvolvimento e aprendizagem.....	36
3.2	Entre jogo e brincadeira: o que os une? .....	38
3.3	As brincadeiras e suas ressignificações culturais .....	40
3.4	As heranças culturais do brincar na cultura brasileira.....	41
3.5	O brincar como forma de interpretação da contemporaneidade.....	44
3.6	Dos jogos tradicionais aos eletrônicos: entendendo os impactos.....	47
3.7	A efemeridade do real em detrimento do fortalecimento do virtual .....	48
3.8	Um abandono do eu em função do outro: a imagem do mundo que concebo em mim.....	51
3.9	Parar de pensar, deixar fluir para criar: o ócio como um processo de desmecanização do corpo e pensamento .....	53
3.10	As janelas das prisões são nossas telas, as celas nosso próprio pensamento .....	54
3.11	Um elogio ao brincar: a potência da brincadeira como estrutura fundamental para o surgimento de sujeitos criativos .....	56
4	CAPÍTULO II - A CULTURA POPULAR E A BRINCADEIRA COMO UMA FORMA DE MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES .....	59
4.1	Manifestação do jogo na cultura .....	59
4.2	Cultura em conceitos: expressão, arte e efeito .....	62
	4.2.1 Cultura e corpo .....	64
4.3	Cultura popular: jogo tradicional na cultura lúdica.....	66
	4.3.1 Formação do sujeito por meio da manifestação no brincar.....	68
	4.3.2 Jogo tradicional, sujeito da experiência, memória e afeto .....	70
4.4	Movimento cultural e seu impacto na formação do sujeito.....	74
	4.4.1 Da palavra corporal ao dedo da mão .....	76
	4.4.2 A palavra interna-externa no jogo .....	79

5	CAPÍTULO III - CONVERSA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA .....	84
5.1	Apresentação dos resultados/discussões.....	85
5.2	Conversa com os docentes sobre o brincar na infância.....	86
5.2.1	<i>Sujeito afetado: por onde anda e passa o brincar...</i> .....	88
5.3	Conversa com os discentes sobre o brincar na infância.....	106
5.3.1	<i>Sujeito afetado: por onde surge o brincar</i> .....	104
5.4	As brincadeiras tradicionais expressadas pelos docentes e discentes.....	123
6	CAPÍTULO IV – PERCEPÇÃO ACERCA DO DESLOCAMENTO DA CULTURA LÚDICA CONTEMPORÂNEA.....	131
6.1	Aproximações e distanciamentos: o tempo/espço do brincar na contemporaneidade.....	131
6.2	A cultura lúdica atual: percepção dos impactos nas relações humanas ....	137
6.3	Minhas percepções acerca do jogo tradicional na sociedade contemporânea.....	145
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	149
	REFERÊNCIAS .....	153
	APÊNDICE A .....	170
	APÊNDICE B.....	174

## **O JOGO TRADICIONAL COMO UMA FORMA DE ENTENDIMENTO DO SUJEITO SOCIAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES PARA MANUTENÇÃO DO AFETO**

### **1 INTRODUÇÃO**

Início este trabalho na crença de que o século XX, embora tenha vivenciado transformações profundas na organização de espaço urbano e cultural, devido aos aspectos industriais e tecnológicos, isso dito por Bezerra (2007), o horizonte da brincadeira infantil ainda acontecia na liberdade da expressão de cultivar as próprias vozes. Esse brincar era sob nossa responsabilidade enviesada pelo nosso modo de ver as coisas, de modo que a realidade se invertia quando nos libertávamos das amarras do bom senso, da razão e das palavras dos adultos que nos cercavam naquele momento. Nesse lugar do brincar estávamos não apenas para os encontros, mas para os desencontros, na imagem e no som de se sentir perdido, na sensatez da nossa voz, na disposição do espírito do riso, na noção de nossa necessidade e na escolha do caminho de acontecer por si mesmo. Este é um lugar do brincar que para mim é carregado de lembranças.

Assim, cresci brincando na rua, entre muitos, entre rios, terras, folhas, ventos, tempos, coisas, cheiros e o toque do escuro que ilumina. Deste jeito, trago a raiz da amenizada do jogo onde tudo acontecia no alcance da minha própria ação numa atmosfera em que se podia ter medo ou se ver em risco frente à experiência de descoberta, que, de alguma forma, se estabelecia a partir da relação com outros, cercados pelos sentidos e sorrisos. Nessa comunicação, experimentei a terra, o mar, a rua, a natureza como elementos do espaço/tempo do jogo frente à minha casa - esta que parecia grande, mas que era pequena – dessa maneira aprendia brincando pelo gosto do peixe, cheiro da terra, toque do sol, escuta do vento e a vista do horizonte, vivendo e brincando em liberdade, fantasia, espontaneidade e criatividade sob as referências socioculturais que pertencera.

O que vai ao encontro do dito por Gomes (2008), ao afirmar que a criança não se constitui a partir de uma comunidade isolada, parte de um grupo e classe a que pertence e, desta forma, vive experiências e situações que ocorrem em contextos coletivos qualificados por sua historicidade e cultura. Com base nesse princípio as relações são estabelecidas em um determinado espaço e tempo se utilizando do terreno das representações e interpretações de signos, símbolos e linguagens presentes no cotidiano.

Ao brincar a criança tem a oportunidade da comunicação social voraz ao contar a própria história se identificando como sujeito, sob os diversos planos de representações

da cultura popular acerca da cultura lúdica, pois, é nesse processo que ocorre à manifestação de si em meio à diversidade de linguagens subjetivas.

O século XXI, sinaliza o brincar, onde a experiência parte da comunicação digital no sentido de compreendermos o meio urbano na contemplação da não relação social de troca, com base em uma análise das alterações culturais das sociedades pós-industriais que vem continuamente se deparando com a Era digital (BEZERRA; 2007; GOMES, 2008) que pouco leva a luz da subjetividade em seu estado sólido, leva apenas ao estado líquido e isso ressalta a fragilidade dos laços humanos (BAUMAN, 2004). A estes sujeitos, escutamos por aí, que ao alcance dos seus olhos, tem-se uma praça ou uma rua, mas que para eles, ao que tudo indica se trata apenas de lugares que não servem a ninguém, quando ao costume da antiguidade se tinha lugares para brincar. Percebemos, então, o difícil fato de que para essa sociedade atual, muitas praças ou ruas das cidades deste país servem apenas de passagem ou para contemplação de longe.

Inegavelmente, esses são costumes atuais, produzidos cotidianamente, de modo que moldam a ordem da rotina e, assim, se configura os ritmos sociais estruturados pela repetição, norma e regularidade que vai agir na construção do indivíduo atual, e nele vai predominar determinados modos de comportamento conforme sua realidade em uma constante acomodação entre passado e presente e, nesse processo, experimenta e aprende os costumes e valores da época se apropriando de sua posição social e histórica. Desse jeito, a cultura vai servindo de molde (GOMES, 2008), sendo que as gerações atuais estão se constituindo como sujeito tendo como base a Era digital. Esse movimento surgiu ainda nos anos 2000 e a partir desse período os padrões de comunicação humana vêm se transformando velozmente até os dias atuais, alterando conseqüentemente a cultura e, certamente, as identidades, pois o sujeito desse movimento convive com modos de informação e sensação de que acontecem num movimento muito mais rápido e acessível (GUEDES, 2013). Por isso, este mesmo autor ainda diz que ultimamente:

É fácil se observar um aumento significativo das interações humanas desenvolvidas mais por meio da Internet do que na vida cotidiana. No entanto, a verdade é que as pessoas sempre viveram em Redes Sociais físicas, que oferece um pouco mais de dificuldade para o estabelecimento e manutenção das relações. A Internet facilitou essa tarefa, concedeu maior viabilidade e proporcionou mais acesso às pessoas para que ela procurasse e participasse de novas relações [...] (p. 112).

Essa realidade passa a ser as sementes para o brincar na atualidade, haja vista que as relações humanas vêm se tornando mais presentes no campo da tecnologia, onde nestes

espaços as interações foram modificadas, substituindo, de maneira avassaladora, os contatos físicos e trocas sociais face a face. Envolvida a este movimento, a sociedade vigente acredita que tudo acontece apenas àqueles que se encontram conectados e, essa é a realidade que vai servir na construção da cultura (BAUMAN, 2004) e, nesse sentido, tal humanidade comparece adquirindo esse símbolo e signos advindos do próprio cosmo.

Mas se pensarmos que o brincar é um pássaro em voo sem pouso marcado e, que, nesse voo ocorre à poesia, que advém da linguagem subjetiva entre expressão, sentidos e emoções, então, creio que não seja possível prender a criança para aprender o jogo; também não precisa que o jogo seja engaiolado, nem com hora e lugar marcado, nem tão pouco com coisas feitas para o jogo, visto que a criança quando brinca em voo livre, pode viver experiências de afetação em processo de descoberta a partir do que acontece no jogo. Quando falamos de afeto trazemos aquilo que seja capaz de gerar marcas e, para isso, é preciso que ocorra no jogo o tempo de espera, de escuta, de fala, de ação, de descoberta em anseios, mesmo que seja mediante percepções boas ou ruins (LARROSA, 2017). Ao pensar nesse viés, as brincadeiras tradicionais têm se mostrado uma temática importante nos eventos e nas pesquisas científicas quanto ao fato de que brincando a criança se encontra e se reencontra em estado de cultura lúdica, a qual vai agir na sua formação humana enquanto sujeito. Sobre esse assunto, observa-se um número expressivo de publicações, tendo em vista as possibilidades e contribuições do jogo ao desenvolvimento sociocultural da infância (KISHIMOTO, 2017).

Embora, Manfroi e Marinho (2014) afirmam que se faz complexo dizer o tamanho das influências que as brincadeiras podem provocar na formação humana, no entanto, eles sabem que elas possibilitam diferentes experiências que fornecem estruturas de referências que vão servir como base para vida adulta. Diante desses argumentos, se faz essencial às análises a respeito da temática enquanto elemento de expressão e manifestação cultural. Por isso, em tempo de excesso de privação e hiper conexão, eis que possa surgir um sujeito que viva o isolamento construindo mediante a falta de conexões humanas.

Neste contexto de privação e pouco contato físico, onde as dificuldades, frustrações, sofrimento e medo, estão sendo evitados a todo custo, pode-se construir um movimento de excessiva positividade frente a uma perspectiva histórico-patológica, que Han (2015) vem problematizando com base em tempos de gerações distintas e, então, em sua obra “Sociedade do Cansaço” comenta a partir da seguinte frase: “cada época possui suas enfermidades fundamentais” (p. 6) e características. Desse modo, o autor considera

que tivemos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim. Hoje, apesar do medo diante da pandemia viral, graças à técnica imunológica, isso vem sendo controlado. No entanto, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. No momento muitas pesquisas trazem que os frequentes distúrbios orgânicos do homem são resultantes em sua maioria de causas psicológicas, ou seja, o homem moderno está assediado por pressões, com exigências que ditam seu sucesso e fracasso, por isso, essas doenças neuronais como a Depressão, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, Ansiedade, Transtorno do Pânico, Síndrome de Burnout, entre outras, determinam a paisagem patológica do começo deste século.

Neste contexto, há necessidade exacerbada de tudo ser “super”, que resulta da superprodução, super desempenho ou super comunicação, visto que já não é mais viral, assim, para estimular o desempenho o capitalismo sustenta que não há limites para empreender, para evoluir, para produzir, por conta disso, existe a comunicação generalizada e a superinformação que ameaçam todas as forças humanas de defesa. Neste processo, percebemos que o sujeito é exigido à exaustão, no entanto, uma exaustão vigiada, pouco visível, diferente do período da Revolução Industrial no qual a força física era uma necessidade, mas que agora o processo é da despersonificação. Esse é um sistema onde domina o igual por meio dos padrões e normas sociais, na qual a diversidade é vista como doença ou algo estranho e, que, a pressão pelo desempenho vem acompanhada pela falsa premissa de liberdade, que como consequência, conduz o sujeito ao julgamento de que não necessita obedecer a ninguém, senão a si próprio (HAN, 2015). No âmago destas mudanças observa-se que esta pode ser a destruição do coletivo, em que nos limites da ganância e do cansaço o homem possui seu próprio poder, fazendo uso do seu espaço/tempo solitário e que não se importa com ninguém, sendo um súdito perfeito para seguir os preceitos do poder (BAUMAN, 2004; HAN, 2015).

Se refletirmos pela perspectiva trazida acima por Han (2015), vemos que na atualidade os mecanismos de poder direcionam a vida de forma a qual não fique explícita tal dominação. Em tempos atrás do período histórico o poder era controlado por um soberano que definia quem vivia ou morria, onde o corpo era tomado, maltratado e julgado. Na contemporaneidade o poder ganha outros contornos, não necessita da força física, da disciplina e nem de um soberano, pois, o próprio sujeito possui o poder em sua capacidade geracional e inventiva de tornar-se parte da vida e inserido nos meios de manutenção da existência. Por conseguinte, não há mais uma repressão estampada, ao contrário, há meios para que o sujeito seja o gerenciador de si mesmo, e com isso, dá-se

uma sensação de liberdade e de escolha, o que podemos denominar de *biopoder*: esse se mistura de maneira quase que indissociável da vida, não só o desejo é tomado, mas a própria linguagem subjetiva, ao ponto de não mais diferirmos entre os desejos e as convenções nas quais nos foram postas. Porém, essas convenções, por sua vez, não são vistas como impostas, mas, dadas aparentemente como opções para que os próprios sujeitos tenham a liberdade de escolher, contudo, essas escolhas passam por aquilo que já está constituído no cerne do sujeito gerando falsa sensação de liberdade (PELBART, 2008).

Eis que, então, estamos lidando, atualmente, mais com a sociedade do cansaço, do desempenho, da produtividade e não mais tanto com a sociedade disciplinar? Mas, e quanto a sociedade da alegria, da aprendizagem? Bem, se pensarmos a partir de Foucault (2011) sobre as sociedades disciplinares, que surgiu no século XVIII e atinge seu apogeu no século XX e, logo após entra em processo de decadência - esta sociedade substituiu o sistema feudal predominantemente agrícola - e se caracterizou pela existência de instituições como: prisões, quartéis, hospitais, asilos, fábricas, nas quais os indivíduos seguem ordens e executam papéis. Na sequência, aqui tendes, a sociedade do cansaço, sendo essa a sociedade de academias de ginástica, prédios de escritório, aeroportos, bancos, shopping centers e laboratórios de genética, que é a sociedade do século XXI, certamente, não é mais a sociedade disciplinar, uma vez que vai perdendo lugar para a sociedade do desempenho e da produtividade. Nestas os sujeitos precisam produzir o tempo todo, cada vez em maior escala e menor tempo, entretanto, isso não significa que abandonam a disciplina, visto que se trata de uma autodisciplina, o que não implica na experiência da liberdade (HAN, 2017). E, por isso, quem sabe, abandonaram a sociedade da alegria, da aprendizagem, que exige a presença do outro. Mas, ao longo das últimas décadas Han (2015) explica que:

Os muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e anormal, se tornaram arcaicos [...]. A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que domina é o não ter-o-direito [...]. A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade [...]. O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho [...]. No lugar de proibições, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados (p. 15).

Com essa compreensão é possível destacar que a sociedade disciplinar regularizava a rotina das pessoas e a sociedade do desempenho impulsiona os indivíduos a uma necessidade de se autorregularem para uma produção de comportamentos e resultados cada vez mais bem-sucedidos e satisfatórios, em escalas que precisam ser superadas diariamente para não serem esquecidos e substituídos, por isso, esta nova configuração social, faz surgir novas patologias.

Com essas características expressas da sociedade atual, o espaço para brincar fica cada vez mais limitado, e, quando há algum espaço, ele é demasiadamente dominado. Assim, em confronto a esses valores atuais acreditamos que o brincar se submetido a tal processo de dominação cultural e tecnológica, leva o sujeito a perder seus significados primários. Nesse viés, torna-se limitante refletirmos o brincar como algo do passado em substituição a cultura digital, visto que esse lugar é atemporal, pois toda criança brinca, e se hoje elas brincam frente às novas tecnologias, naturalmente, essas crianças se constituem conforme a realidade. Com isso, não queremos desconsiderar a importância desses avanços tecnológico-digitais, visto que são possíveis para o desenvolvimento da criança, mas, queremos apenas investigar o brincar como um lugar de linguagem de experiência, a qual age possivelmente na formação humana a partir das influências por intermédio do processo de interação social de troca, pois nesta circunstância a criança se encontra em manifestação livre (BURGUÉS et al., 2011).

Destarte, entendemos a necessidade de problematizarmos o brincar atual que me parece tornar a vida cotidiana um excesso de estímulos e de informações em tempo acelerado que, em muitos momentos, pode ser prejudicial à formação humana, bem como, pela ausência de experiências de relações sociais reais e verdadeiras, que Bauman (2004) denomina como a sociedade moderna constituída a partir da fragilidade dos laços humanos.

É dentro desse quadro de realidade que este estudo pretende analisar as influências da relação estabelecida entre o jogo e a cultura na potencialidade do desenvolvimento humano a partir do meio em que a criança brinca. Por essa razão, é que a pesquisa se justifica pela possibilidade de contribuir com discussões científicas no âmbito histórico, social, político e cultural acerca da compreensão de que o brincar na infância é um lugar de livre ação e de sentido, aonde a criança vai ao encontro de sua própria existência humana frente às trocas socioculturais e linguagens subjetivas. Sob essa lógica, como garantir esse lugar à criança principalmente diante da Era digital? Assim, se faz relevante contribuir com os estudos que abordam os jogos tradicionais e a cultura lúdica, já que o

assunto vem ganhando amplos espaços de discussões nos últimos anos acerca das relações humanas, considerando a delicadeza do espaço/tempo do brincar, tendo em vista a resolução de alguns problemas, por exemplo, o jogo do agora acontecendo em menor espaço/tempo de socialização e maior tempo de conexão digital. Por isso, autores como Kishimoto (1998), Sarmiento (2003), Burgués et al. (2011), Zimmermann (2007), Scaglia, Fabiani e Godoy (2020), Zaim-de-Melo, Duarte e Sambugari (2020), entre outros, vem discutindo tais temas.

Nessa ótica, vejo a experiência do meu brincar na infância como algo relevante, de modo a partilhar minha memória na direção de uma triangulação com outros brincantes pelo intermédio e cruzamento das nossas histórias de vida, sendo possível acessarmos as nossas memórias afetivas individuais mediante experiência coletiva e, assim, compartilharmos entre nós por meio dos dois grupos de participantes, adotados por esta pesquisa (docentes/discentes de faixas etárias distintas) que compõem a amostra e, nessa direção, podermos conhecer e reconhecer contextos e épocas distintas, desde 1960 até os tempos atuais, no que diz respeito ao brincar na infância destes sujeitos específicos. Desta maneira, permitiremos um olhar interdisciplinar e entrelaçamentos para uma mesma problemática acerca das relações humanas estabelecidas nas brincadeiras tradicionais vivida por cada um em dada trajetória contemporânea. Logo, este estudo considera um recorte histórico-cultural das gerações que perpassam os últimos 60 anos, portanto, envolve momentos dos séculos XX e XXI.

É com base nesses conceitos que esta pesquisa se pauta para responder à pergunta norteadora: qual a importância dos jogos tradicionais na composição e manutenção das relações sociais e afetivas frente aos avanços tecnológicos?

Como essa é uma preocupação central para mim, então, eu enquanto Ser brincante que pertencia a um tempo do jogo espontâneo e livre, o qual acontecia sob um repertório rico do ponto de vista da poética linguística, explicado unicamente pela minha própria forma de ser criança. Assim, vou ao encontro de um lugar de subjetividade que me toma através da canção de Brant e Nascimento (1988) ao soarem: “Bola de meia, bola de gude”.

Há um menino, há um moleque  
 Morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar à mão.  
 Há um passado no meu presente  
 O sol bem quente lá no meu quintal  
 Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão  
 E me fala de coisas bonitas  
 Que eu acredito que não deixarão de existir  
 Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor.

Pois não posso, não devo  
 Não quero viver como toda essa gente insiste em viver  
 Não posso aceitar sossegado  
 Qualquer sacanagem ser coisa normal.  
 Há um menino, há um moleque  
 Morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão  
 Há um passado no meu presente  
 O sol bem quente lá no meu quintal  
 Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão  
 E me fala de coisas bonitas que eu acredito  
 Que não deixarão de existir  
 Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor  
 Pois não posso, não devo  
 Não quero viver como toda essa gente insiste em viver  
 E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem  
 Ser coisa normal  
 Bola de meia  
 Bola de gude  
 Um solidário não quer solidão  
 Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão  
 Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão.

No que tange as minhas experiências do brincar na infância, diante dessa música, sou tocada por lembranças como uma espécie de retorno a um lugar do brincar que acontecia por meio de um dizer comprometido com a própria voz, a qual era embalada por uma construção social de troca frente à cultura lúdica da época sob uma diversidade de relações e, nessas circunstâncias, endossávamos experiências para uma vida adulta, conforme comentou Bristes (2020), quando diz que não somos nada sozinhos, pelo contrário, todos nós fazemos parte de uma grande construção coletiva que se encontra sempre em estado de obra envolvendo o passado e o presente. Então, com base no exposto, finalmente, objetivo da pesquisa é problematizar o lugar do brincar na infância partindo do lugar de ontem ao tempo de hoje, buscando compreender como esses lugares podem agir na formação do sujeito para a vida adulta. Por isso, o presente estudo discute os fundamentos dos conceitos dos jogos tradicionais dialogando com a cultura geral, cultura popular e cultura lúdica, como lugares de relações humanas partindo das sociedades passadas e alcançando o presente e problematizando o jogo em cruzamento com as novas tecnologias atuais.

Nessa perspectiva, esse estudo se constrói sob uma tessitura de dissertação que segue os modelos tradicionais compostos por Introdução; Objetivos; Percorso Metodológico; quatro Capítulos e Considerações Finais. Logo abaixo segue, então, a **Tabela 1** com a estruturação de forma suscita:

<b>INTRODUÇÃO</b>	
Apresento uma exposição geral do tema com principais estudos, a problemática, justificativa, perspectivas com objetivos.	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<p>Geral:</p> <p>O objetivo desta pesquisa é investigar as brincadeiras tradicionais em um recorte histórico, problematizando as relações construídas nos encontros do jogo em espaço/tempo livre da infância a partir de dois grupos, e, como estes dois grupos: docentes (nascidos entre as décadas de 1960 e 1980) e discentes (nascidos entre os anos de 1990 e 2000) e, entender como estes dois grupos de sujeitos de momentos históricos distintos compreendem as brincadeiras para sua formação humana mediante a memória afetiva individual que será estimulada por meio da troca com a memória coletiva.</p>	<p style="text-align: center;">Qualitativa</p> <p style="text-align: center;">(BAUER; GASKELL; ALLUM, 2017; DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007)</p> <p style="text-align: center;">Descritiva</p> <p style="text-align: center;">(GIL, 2008)</p>
	<b>TÉCNICA DE COLETA DE DADOS</b>
<p>Específicos:</p> <p><b>1ª Conhecer, colher</b> e descrever as informações obtidas por meio da conversa no grupo focal, entendendo como as memórias afetivas dos jogos aparecem e são compartilhadas pelas histórias de vida dos indivíduos de cada um dos grupos;</p> <p><b>2º</b> Identificar as brincadeiras tradicionais presentes nos dois grupos de gerações distintas;</p> <p><b>3º</b> Identificar e problematizar as aproximações e distanciamentos presentes nas conversas entre os dois grupos, refletindo sobre os impactos dessas brincadeiras nos sujeitos e, suas percepções das brincadeiras na atualidade.</p>	<p style="text-align: center;">Grupo Focal</p> <p style="text-align: center;">(GATTI, 2005; FRIZO, 2018)</p> <p style="text-align: center;">Conversa</p> <p style="text-align: center;">(MOURA; LIMA, 2014; GODOY, 2019)</p> <p style="text-align: center;">Auto narrativas</p> <p style="text-align: center;">(PELLANDA; PINTO, 2015)</p>
	<p><b>Participantes:</b></p> <p>Discentes e Docentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares da Universidade Federal de Sergipe (PPGCULT-UFS).</p> <p><b>CAAE:</b> 40012720.0.0000.5546/Nº <b>parecer:</b> 4.480.394</p>
	<b>TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS</b>
	<p style="text-align: center;">Análise Temática</p> <p style="text-align: center;">(BRAUN; CLARKE, 2006; 2012; 2013)</p>

<b>REVISÃO DE MARCO TEÓRICO</b>
<p><b>CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DO JOGO E BRINCADEIRA TRADICIONAL/POPULAR</b> - aborda marcos histórico-cultural do jogo tradicional em diálogo com a cultura a partir de teóricos como Huizinga, Caillois, Scaglia, Brougère, Kishimoto, entre outros. Compreendendo o jogo enquanto elemento de formação humana com base na linguagem epistemológica de manifestação cultural, ao longo dos séculos até os dias atuais, com intuito de demonstrar a amplitude dos fenômenos das relações humanas presente no jogo e sociedade.</p>
<p><b>CAPÍTULO II – A CULTURA POPULAR E A BRINCADEIRA COMO UMA FORMA DE MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES</b> - aborda aspecto do jogo em dialogo coma cultura geral e suas influências na cultura popular e cultura lúdica frente a diferentes gerações, buscando entender o jogo dos dias atuais, a partir de pensadores como Friedmann, Larrosa, Brougère, Câmara Cascudo, Arantes, Bauman, Hall, dentre outros, fomentando-os conceitos expressão, memória, afeto, corpo, manifestação e os possíveis impactos na formação do sujeito.</p>
<b>ANÁLISES DOS DADOS (RESULTADOS/DISSCUSSÕES)</b>
<p><b>CAPÍTULO III – CONVERSA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA</b> - introduz a análise a partir das falas dos participantes da pesquisa, de modo a considerar à dimensão teórica científica e a natureza das realidades das brincadeiras da infância vivida por cada grupo.</p>
<p><b>CAPÍTULO IV- PERCEPÇÃO ACERCA DO DESLOCAMENTO DA CULTURA LÚDICA CONTEMPORÂNEA</b> – apresenta análises e percepções a partir dos resultados e discussões mediante interpretações com base nas falas e o material produzido que à pesquisadora se dispõe a discutir em conexão com o tema da pesquisa.</p>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>

Essa é a ideia de estrutura da pesquisa científica que objetiva favorecer ao leitor a compreensão de que o processo de relações humanas acerca do jogo em comunicação com a cultura vai ao encontro da construção do saber em sociedade. Nessa conformidade, esta pesquisa busca os conceitos de Guedes (2013) que elucida a construção do saber humano a partir da comunicação, explicando que seria como algo que passa por diversos momentos na vida dos seres humanos, entendendo que estes se comunicam através da

linguagem e, desta forma, é que transmitem seus conteúdos, de sentidos e de significados a partir das expressões de suas necessidades que são exteriorizadas em relações humanas produzidas, em pleno processo de interação social. Ainda afirma, esse mesmo autor, que as formas de relações e comunicações humanas têm passado por grandes transformações ao longo do tempo e, que, na presente sociedade a relação humana tem se limitado aos modos digitais.

Logo, essa ideia de estruturação dissertativa, segue a linha de pensamento científico sob a base de sentidos e significados, vai possibilitar ao campo de pesquisa teórica acessar conteúdo da cultura popular no alcance da cultura lúdica. Por isso, o tratamento metodológico parte de cunho qualitativo e descritivo. Assunto para o tópico seguinte.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Na sociedade contemporânea o brincar tem acontecido, nas últimas décadas, em espaço/tempo mais restritos de relações sociais, visto que o alcance ao jogo da hiper conexão tecnológica já se encontra globalizado, certamente, presente no cotidiano de toda sociedade. Essa realidade, talvez, venha influenciando a formação humana cujo alimenta-se de novas formas de relações humanas.

Sob tal contexto, o período do brincar na rua ou em outros espaços abertos tem sido suprimido frente ao vigente tempo da conexão de novas tecnologias, que se alimenta em rede. E, ao pensar sobre este fato, me tomo a refletir sobre a experiência da criança em seu espaço/tempo do brincar neste século, nos tempos de hoje. Desta forma, na tentativa de compreender o objeto do estudo, o qual se pretende analisar observando a realidade dos dias atuais a partir das duas amostras adotadas, é que esse volume se norteia pelos caminhos de métodos qualitativo e descritivo, no modo de se utilizar de técnica de coleta de dados, em que construímos a partir de um tripé de amparo: 1 – Atenção e integração; 2 – Aproximação entre sujeitos e 3 – Abertura e disposição ao outro, afim de traçar e construir conteúdos a começar pela experiência do meu brincar indo ao encontro com as experiências de outros brincantes em cruzamento de gerações, de maneira a permear as nossas memórias afetivas individuais mediante as memórias coletivas cercadas de prazeres, sensações e percepções frente às trocas socioculturais, estas que talvez nos sensibilizem profundamente até hoje. Quem sabe, por isso, por me ver diante de um modelo atual de sociedade em que percebo o brincar deslocado indo ao encontro do movimento da hiper conexão, fico a refletir sobre esse lugar agindo na formação humana.

Em face do exposto, a pesquisa vem tratando de questões subjetivas e interpretativas com base na realidade do brincar na infância a partir de dois grupos de sujeitos de contextos e épocas distintas. Seguindo essa lógica, Gil (2008) traz que é preciso descrever as características de determinada população a respeito de opiniões acerca do brincar tomando como base seus valores, atitudes e crenças de um dado período histórico vivido pela amostra da pesquisa. Estes puderam ser simbolizados informalmente ou formalmente para se comunicar (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2017). Nesse sentido, Deslandes, Gomes e Minayo (2007) dizem que a pesquisa qualitativa se ocupa das ciências sociais em nível de realidade, trabalhando o universo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes sob um conjunto de fenômenos humanos e, desta

forma, “se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21)”.

Por essa razão, a pesquisa se desenvolveu com base no método de classificação do tipo descritivo. Assim, segundo Moraes (2012) o estudo caracteriza sua amostra na triangulação de dados subjetivos acerca do brincar na infância, entendendo esse brincar como um lugar em que a criança entra em contato o tempo todo com signos produzidos pela cultura à qual pertence. Esta autora ainda complementa e explica que nesse lugar há duas facetas da cultura que são indissociáveis: a cultura como entidade individual e a cultura como entidade coletiva (significados compartilhados coletivamente).

Deste jeito, compreendemos que a experiência individual é estimulada pela experiência coletiva. E em razão disto esta pesquisa utiliza três ferramentas de técnica de coleta de dados, que são: O Grupo Focal (TRAD, 2009; GATTI, 2005; SCHLEY, 2015; FRIZO, 2018); mais a Auto narrativa (CLAUDININ; CONNELLY, 2011; PELLANDA; PINTO, 2015); e a Conversa (MOURA; LIMA, 2014; GODOY, 2019; GODOY et al., 2021), na tentativa de possibilitar um ambiente descontraído para expressão e fala em livre circulação. Seguindo essa lógica, cada grupo de participante apenas viveu um único encontro através do ambiente virtual pela plataforma *Google Meet*, lembrando, que em cada um dos encontros a pesquisadora também compunha a amostra como participante. Nesse espaço foi possível observar, perceber e gravar os movimentos das linguagens de falas, expressões entre signos, símbolos e significados de todos envolvidos. Esse foi o ambiente vivido, separadamente, com cada grupo.

E, após essas experiências de coleta de dados a pesquisa dedica-se a construir as análises das linguagens que ocorreram durante as conversas realizadas com cada grupo. Deste modo, como técnica de análise de dados, utilizamos a análise reflexiva temática, visto que a conversa permitiu uma relação de troca de experiência entre os participantes, atendendo diálogos abertos, reflexivos, flexíveis e espontâneos. Estes são os instrumentos metodológicos que serão descritos em tópicos mais a frente, porque antes, se faz necessário caracterizar os participantes da pesquisa, sendo este o próximo assunto a seguir.

## **2.1 Caracterização da pesquisa**

Esta caracterização consiste em apresentar os conteúdos empíricos gerados pela amostra da pesquisa, que ocorreu ainda no início da conversa vivida com cada grupo, sob

um contínuo movimento dialético, sendo possível considerar à diversidade de seus valores e crenças ainda que dentro de um mesmo segmento social.

Por esse motivo, aqui, o interesse é levar os leitores deste estudo aos diversos lugares quanto ao espaço/tempo do brincar na infância através da experiência aqui compartilhada por cada integrante dos dois grupos, pois, estamos falando de um lugar onde a subjetividade, a autenticidade, o afeto, as trocas e as identidades se fazem presentes como parte fundamental do desenvolvimento humano ao longo do processo das relações sociais frente aos seus contextos e épocas vividos por cada um deles. Desta forma, visando estabelecer a comunicação inicial com cada um dos grupos, nos seus respectivos encontros virtuais, optou-se por criar um ambiente de fala aberta como um ensaio para a sustentação de um espaço conversante em sintonia com a espontaneidade e liberdade, assim, deram-se as saudações e os agradecimentos. Sob essa atmosfera, em seguida, criou-se um ambiente de dinâmica de apresentação, à disposição de quem sentir-se à vontade, denominada: “*Eu sou*” - sob o viés do jogo na infância. Cada participante pode se apresentar no modo perceptivo e interpretativo na potencialidade de se conhecer e se reconhecer a partir do outro.

Deste jeito, os dois grupos de participantes da pesquisa se envolveram naturalmente na conversa entre si por intermédio de uma comunicação muito mais subjetiva do que a simples troca verbal. E nessa direção, percebe-se que a dinâmica de apresentação nos permitiu uma contínua fluidez de afetação, visto que, os integrantes de cada grupo, ao passo de dizer “*Eu Sou*”, se encontravam na liberdade de expressão, onde cada um pode “*Ser*”, se colocando como um sujeito de um lugar de fala, de experiência, de lembrança, de memória, de afeto, de norma e regra. Desta forma, cada um se apresentou à sua maneira, inclusive a pesquisadora.

### **2.1.1 Fase de caracterização e identificação contextualizada da amostra (docentes/discentes)**

Com o objetivo de ilustrar as singularidades próprias da biografia de cada participante mediante suas expressões, durante a dinâmica de apresentação. Todavia, se fez necessário usar pseudônimo com intuito de preservar as identidades originais dos mesmos. Vejamos, então, quem são estes interlocutores, numa combinação de pontos de vistas com base em informações geradas, como: 1) Pseudônimo; 2) Ano de Nascimento; 3) Naturalidade; 4) Identidade Contextualizada; 5) Gênero. **Tabela 2** abaixo:

TABELA 2 - Como se reconhecem - docentes/discentes.

PARTICIPANTE PSEUDÔNIMO	ANO NASC	NATURAL	IDENTIDADE CONTEXTUALIZADA	GÊNERO
<b>DOCENTES</b>				
DOCENTE – 1 <i>Hilaridade</i>	1980	RECIFE/PE	“Sou pernambucana, turismóloga, mãe, migrante se enraizando em Aracaju [...]. “sou esposa, mulher e gosto de rir”.	FEM.
DOCENTE – 2 <i>Similitude</i>	1987	BELO HORIZONTE/ MG	“Sou Ofélia, Lucia, Leila, todas que vieram antes de mim [...] Sou mulher, esposa, filha, professora, educadora acima de tudo, e aprendiz, sou terra, cozinha, muitos temperos e cheiros”.	FEM.
DOCENTE – 3 <i>Fusão</i>	1969	PRÓPRIA/SE	“Nasci às margens do rio São Francisco, homem beiradeiro, o rio me ensinou a ser o que eu sou, vivência de memórias que marcaram o meu corpo, minha personalidade”.	MASC.
DOCENTE – 4 <i>Mestre</i>	1977	ARACAJU/SE	“Sou neto, sobrinho e filho de professoras e escolhi pra minha vida também ser professor. Minha infância toda fica marcada na organização de provas e trabalhos de coisas que eu fazia da minha mãe [...]. Sou pai, tenho companheira”.	MASC.
PESQUISADORA PARTICIPANTE – 5	1975	NATAL/RN	“Sou mãe, estudante, trabalhadora, mulher. Sou vento, água, mar, área, peixe, corpo, alma. Sou solidão e multidão, sou silêncio e fala, sou	FEM.

<b>Vento</b>			<i>preguiça e ativa. Sou fala na rua, indivíduo e coletivo. Sou medo e coragem”.</i>	
--------------	--	--	--	--

<b>DISCENTES</b>				
DISCENTE – 1 <b>Cativa</b>	1992	ITABAIANINH A/SE	<i>“Sou filha de Nilda e Nelson, de povoado, criada dentro de casa, mas quando via crianças brincando ia atrás delas, mas “mainha” me buscava sempre, ela não deixava”.</i>	FEM.
DISCENTE – 2 <b>Entardecer</b>	1996	ARACAJU/SE	<i>“Sou filho único. Morei frente a um campo de futebol e ao entardecer brincavam muitas crianças, mas eu não podia. Meus pais não deixavam, mas brinco muito em casa com a imaginação”.</i>	MASC.
DISCENTE – 3 <b>Expresso</b>	1995	ILHA DEPAULO AFONSO/BA	<i>“Sou filho, irmão e neto de vó Lena e Zefinha, quero ser cozinheiro, prato preferido é farofa de ovo. Gosto de brincar na rua e na casa de minha vó, pois lá tem muita gente”.</i>	MASC.
DISCENTE – 4 <b>Aventura</b>	1994	FÁTIMA/BA	<i>“Sou filha, prima de muitos. A família me chama de nana, onde moro é chamado de brandinha porque só tem casa em um dos lados da rua. Gosto de assistir sítio do pica-pau-amarelo. Faço logo a atividade da escola para a final do dia pra brincar com meus primos na casa</i>	FEM.

			<i>velha (do meu avô): pra brincar de chutar lata e subir no pé de umbuzeiro”.</i>	
PESQUISADORA- PARTICIPANTE – 5 <i>Vento</i>	1975	NATAL/RN	<i>“Sou peixe, água, tempo, vento, pele, tato, cheiro, interação, solidão, sons, risos, conversas, experimento e descoberta”.</i>	FEM.
DISCENTE – 6 <i>Revelação</i>	1994	ARACAJU/SE	<i>“Sou filho, neto e estudante, às vezes vou pra casa do meu pai lá no brejão dos negros”.</i>	MASC.

Esse tempo de apresentação ressaltou a possibilidade de trazer a subjetividade e identidade construída e percebida por cada participante sobre aquele momento do brincar na infância. A partir disso, a pesquisa se estabeleceu em um ponto de contato tendo em vista à relação quanto às aproximações e distanciamentos culturais experimentados pelos participantes, na perspectiva singular das imagens, signos, símbolos, palavras, olhares, sorrisos, afetos, escutas e trocas. Sendo tudo permeado pela sintonia de intimidades das memórias individuais alcançando a memória coletiva, tendo em vista a pluralidade e a diversidade de experiência frente à nostalgia, a sensibilidade e a seriedade de cada um.

## 2.2 Os participantes da pesquisa

São os integrantes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares da Universidade Federal de Sergipe (PPGCULT), que aceitaram participar e que cumpriam com os critérios de inclusão. Foram divididos em dois grupos: um composto por **docentes** e outro de **discentes**. Atualmente, o programa conta com 35 discentes matriculados e 24 docentes que compõem o corpo pedagógico. Essa população se encontra entre faixa etária que vai de 20 a 60 anos, pertencentes a diferentes categorias profissionais e áreas do conhecimento. Todos os docentes e discentes que estavam nos critérios de inclusão foram convidados a participar da pesquisa, por meio de uma Carta Convite enviada por e-mail (APÊNDICE B). Nesta Carta Convite continha um link com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após assinatura e acordo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que continha todas as informações da pesquisa, com

os objetivos e proposta (APÊNDICE A), foi feito dois grupos de *Whatsapp*, discentes e docentes, com aqueles que aceitaram participar e, assim, poder organizar a data para o encontro virtual e dar início a coleta de dados.

### **2.3 Local da pesquisa**

Foram dois encontros de conversa, um para cada grupo, por meio virtual - plataforma *Google Meet*, com a intenção de desenvolver a investigação empírica:

**2.3.1 Sessão I** - grupo com os docentes (nascidos na década dos anos de 1960 a 1980). Para esse encontro, dos 24 docentes convidados apenas quatro docentes puderam participar, sendo dois masculinos e dois femininos;

**2.3.2 Sessão II** - grupo com os discentes (nascidos entre os anos de 1990 a 2000). Para esse encontro, dos 35 discentes matriculados, apenas cinco puderam participar, sendo três masculinos e dois femininos.

E para apresentarmos esta investigação entendemos ser necessário dispormos das linguagens analisadas por meio desses dois grupos realizados, naturalmente, condicionando espaços de fala com livre circulação de palavras num ambiente de conversa espontânea levando em conta o estado de afetação de cada um. Portanto, sendo possível registrar as expressões observadas e evidenciadas durante o processo de investigação, tendo como sustentação o referencial teórico do tema desta pesquisa à luz da triangulação das nossas experiências e memórias afetivas do brincar na infância.

### **2.4 Técnica de coleta de dados**

A coleta de dados segue a metodologia descrita anteriormente. Frente a essa construção de espaços reflexivos a vista da relação humana, considera-se o processo de construção social. Por isso, talvez seja tão difícil pensar e estruturar uma metodologia que dê conta de amparar a construção da linguagem epistemológica. Mas, justamente por se tratar de questão qualitativa, propôs que a pesquisa possibilitasse espaço de conversa coletiva com base nos princípios de uma entrevista conversa, utilizando da fala e escuta entre as contações de histórias - por meio de Grupo Focal que se amparou por um tripé

de ajuda: 1 – Atenção e integração; 2 – Aproximação entre sujeitos e 3 – Abertura e disposição ao outro.

Assim, o complexo procedimento metodológico se desenvolve mediante os Grupos Focais, Conversas e Auto narrativas. Estas técnicas foram escolhidas a fim de adensar o material de significado do brincar na infância a partir do meu brincar, de modo, a afetar os outros brincantes em suas memórias, para que assim, fosse possível contribuir com uma descrição mais aprofundada do problema de pesquisa.

## **2.5 Grupo focal**

Segundo Trad (2009) a técnica de Grupo Focal (GF) é um instrumento de coleta de dados com origem anglo-saxão e seu uso no campo científico metodológico inicia a partir da década de 1940 na pesquisa social e, desta forma, pode ser empregada de forma isolada ou combinada com outras técnicas.

Este mesmo autor ainda comenta que a adoção do GF se ampara invariavelmente ao objetivo de apreender percepções, crenças e sentimentos frente a um tema específico num ambiente de interação. Com base neste objetivo é que esta pesquisa opera por meio do GF e, assim, consiste na formação de dois grupos focais, sendo que um deles é formado pela pesquisadora e quatro docentes, enquanto o outro é formado pela mesma pesquisadora e cinco discentes. De todo modo, todos estes participantes foram convidados e selecionados e, a partir disso, se reuniram enquanto grupo de gerações distintas. Sendo assim, cada faixa etária em seus respectivos grupos, com o propósito de tratar um tema determinado, o qual será discutido e comentado a partir da experiência pessoal e coletiva vivida por cada um deles, de modo que, as discussões giraram em torno do tema e objeto da pesquisa.

Nessa caminhada, de acordo com Gatti (2005), o GF possibilita um amplo debate, tendo em vista as diferentes percepções que pode surgir entre os sujeitos envolvidos acerca da temática, uma vez que, esses mesmos sujeitos se encontram sob a prática desse método, que possibilita vir à tona novos elementos que passam ser abordados, fazendo surgir, então, outras análises sobre o problema. Pois, sabe-se que esse movimento se faz possível através da própria interação dos participantes do grupo, entre trocas efetivas por meio dos seus diferentes saberes e experiências e, desta forma, se leva em consideração à interpretação histórica, social e cultural de cada sujeito (SCHLEY, 2015).

Portanto, compreendemos que esse instrumento abre espaço para o contexto social dos sujeitos envolvidos no que concerne o tema em questão e, deste modo, todos envolvidos se colocam a dialogarem sobre um mesmo aspecto por perspectivas distintas, acessando informações relevantes mediante as trocas sociais entre os próprios sujeitos do grupo, incluindo a pesquisadora (FRIZO, 2018). Mas vale lembrar que esse método se torna um desafio, pois, embora pareça um método simples, ele exige do pesquisador uma postura ética durante a coleta e a interpretação dos dados, além de muita organização antes, durante e após o encontro (SCHLEY, 2015).

E, finalmente, considerando o GF como um método que possibilita combinação de técnicas, como já mencionado acima por Trad (2009), por conseguinte, este estudo faz uso de três técnicas combinadas para a coleta dos dados e, nessas circunstâncias, tem-se além do GF, um segundo instrumento, a Auto narrativa (PELLANDA; PINTO, 2015; CLAUDININ; CONNELLY, 2011), e um terceiro que, a Conversa (MOURA; LIMA, 2014; GODOY, 2019; GODOY et al., 2021), respeitando estas como alternativas de entrevistas conserva. Assim, a união desses três métodos de coleta de dados para essa investigação que possibilitou uma consistência maior das informações obtidas entre mim e os participantes dos dois grupos. Nesse sentido, apresento os dois últimos instrumentos citados, os quais discutiremos a seguir.

## **2.6 Auto narrativa**

Do ponto de partida do tema desta pesquisa, trabalhamos inicialmente minha auto narrativa, pois, conforme os pensamentos de Pellanda e Pinto (2015) essa técnica de coleta de dados subjetiva-se no espírito da linguagem. Por conseguinte, o dispositivo metodológico segue a expressão da subjetividade e, com efeito, dar-se ênfase a umas e outras realidades profundas e imbricadas aos afetos (LARROSA, 2002).

Nesses termos, investigam-se os participantes em questão na construção do conhecimento inseparável do sujeito subjetivo e epistêmico, nesse sentido, o sujeito não é um indivíduo universal, como disse Piaget (1983), mas um sujeito singular e concreto que produz diferença básica para o seu modo de viver (PELLANDA; PINTO, 2015). Por isso, essa pesquisa usou da Auto narrativa como instrumento metodológico complexo. E nesse processo, tanto o pessoal quanto o social, decerto, se fazem sempre presentes e, desta forma, se encontram na interação com a experiência de cada sujeito, como dito por Claudinin e Connelly (2011), sob as ideias de Dewey (1929), em que discutem acerca da

experiência pessoal e social no modo de continuidade, visto que se desenvolvem a partir de outras experiências, bem como, levam a outras novas experiências.

A Auto narrativa serve de auto-organização e pode ajudar os sujeitos narradores a aproximar-se do conhecimento de si e, assim, se organizar construindo novos sentidos para a sua vida. Estas funcionam promovendo perturbações constantes, contextualizando tudo no espaço/tempo do brincar conectando-se com transformação e aprendizagem e de como as instituições interferem em nossas vidas (PELLANDA; PINTO, 2015). Portanto, as pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tais, mas, elas não podem ser entendidas apenas desta maneira, pois estão sempre em contato social, como dito acima. Sendo assim, o termo experiência nos auxilia a pensar acerca das possibilidades de aprendizagem individual das crianças em meio a outras crianças, como explica Claudinin e Connelly (2011). Nesse sentido, a experiência acontece narrativamente a partir de história vividas e contadas por cada um, afirmando ainda os mesmos autores.

E é esse espaço de contação de história associado ao grupo focal que ainda cabe outro elemento secundário: a conversa, de maneira a valer-se das ideias de Godoy (2019). Nessa perspectiva, a junção desses elementos para coleta dos dados possibilita a investigação em uma consistência maior de informações colhida durante o processo. Coube a mim, então, como pesquisadora, conduzir o espaço da discussão ao recorte de estudos, tratando de maneira cuidadosa, delicada e respeitosa para que a forma que os participantes se colocassem não fosse impositiva, no sentido de forçar uma conversa – o que estaria se distanciando do intuito da proposta metodológica desta pesquisa. Assim, a circulação se deu em um movimento de conversa coletiva na espontaneidade.

## **2.7 Conversa**

Aqui, se fez necessário ultrapassar os métodos comumente utilizados para entrevistas, pois foi preciso permitir com que pessoas conversassem entre si, abrindo espaço para uma troca comum. Para isso, nada melhor do que a conversa enquanto método. A riqueza da conversa pode ser vista nos trabalhos de Godoy (2019) e Godoy et al. (2021), justamente por não trabalhar com um método estritamente fechado, mas sim, trabalhar por meio da conversa, que acaba possibilitando que outras afetações sejam evidenciadas, o que por meio de uma entrevista fechada raramente seria possível, pois, não conseguiríamos permitir uma troca comum entre todos os envolvidos, como em um

jantar, onde é possível que os sujeitos tenham certa liberdade de fala e escuta, assim, poderão surgir expressões que contribuem de maneira significativa para os estudos.

Dessa maneira, nos grupos dos participantes, conseguimos criar um espaço de atenção, interação, atitude e ação, e nesse movimento, cada um pode escutar a si e ao outro ou perceber e ser percebido ou interpretar e ser interpretado, tendo como base suas próprias experiências do brincar na infância, a partir das memórias afetivas e expressões de linguagens frente a seus gestos, hábitos, costumes e valores, advindos do seu lugar de cultura.

As colocações foram produzidas numa relação de troca, no modo reflexivo e flexível sobre aquele lugar do brincar, no envolvimento de uma comunicação que ao mesmo tempo em que foi singular, foi também plural, em meio à complexa subjetividade e intersubjetividade. Por consequência, a conversa além de ter proporcionado uma troca verbal em meio à descontração, nostalgia, risos e afetos, permitiu também acessar memórias, de maneira que as experiências das brincadeiras, de cada grupo e de cada pessoa, iam se aproximando e distanciando conforme a época e contexto dos participantes (BARBOSA; BUBLITZ; GOMES, 2015).

O que justifica as concepções de Moura e Lima (2014), no que diz respeito à conversa, de que segundo os autores torna-se um momento de troca aberta, na qual os sujeitos da pesquisa tocarão em temas de seu interesse, que muitas vezes permaneceriam latentes em uma entrevista semiestruturada.

Dessa maneira, a conversa exige um exercício de escuta e participação do pesquisador, entendendo esse espaço de características informais como um espaço para recepção e captação de informações importantes sobre seu recorte de estudo. As trocas que ali surgirem pelos sujeitos dos estudos, vem de maneira reflexiva e fluida, próximo a uma conversa informal entre familiares e amigos em um momento de troca, no qual podem expressar-se e tratar de temas diversos e possíveis (MOURA; LIMA, 2014).

## **2.8 Técnica de análise de dados**

Na tentativa de imergir nos significados e contextos, esta pesquisa tem como perspectiva a compreensão acerca dos fenômenos das relações humanas conforme o tema, tendo como amparo as linguagens de falas e expressões dos participantes, frentes às interpretações. Desse modo, a pesquisa acolhe como técnica de análise qualitativa de dados a Análise Temática, pois pretende especular os dados que foram gerados na

tentativa de obter as melhores respostas possíveis pelas saborosas conversas realizadas com os dois grupos pelo modo de encontro virtual (BRAUN et al., 2019).

### **2.8.1 Análise temática**

Julga-se que a pesquisa qualitativa, possui um campo amplo para a investigação que abrange diferentes elementos de coletas de dados e abordagens analíticas que pode ser a partir de determinado tema, considerado como conteúdo latente, tendo em vista a interpretação dos seus fenômenos sociais.

E nesse movimento o pesquisador, já com os dados em mãos, muitas vezes, desenrola-se em um vai e vem, na disposição de compreender acerca do tema. Nesse processo acontece a investigação e análises e, com isso, acreditamos que os participantes preenchem o tronco da história em imagens de significado (BRAUN; CLARKE, 2006; 2012), por exemplo, sob condições de acessarem suas memórias individuais em meio as experiências coletivas acerca do brincar tradicional da infância e, assim, vão experimentando e recebendo as diversas narrativas possíveis demonstrando um padrão (temas) mediante contextos e épocas (BRAUN et al., 2019).

Podemos, então, tratar os dados desta pesquisa a partir da análise temática que é um método altamente flexível para “identificar, organizar e oferecer ideias sistematicamente em padrões de significado (temas)” sobre dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, 2012, p. 57), assim identificando, analisando e relatando padrões de temas dentro dos dados. A partir disso, os temas são organizados e descritos intimamente em um conjunto de dados detalhados e, para, além disso, dar condição de interpretação de vários aspectos referentes aos temas conforme objeto de investigação desta pesquisa.

É certo que a análise temática é amplamente utilizada, mas há divergências teóricas fundamentais, pois não há clareza acerca do seu conceito e nem do seu caminho procedimental a percorrer, porém, o que se tem de precisão é que é um método para identificar temas. Por essa razão, trata-se de um processo de identificação que deve se dar por meio de um caminho prático e vital de reflexão, sob o fornecimento de relatos mais detalhados de um determinado tema ou grupo de temas, dentro dos dados. Portanto, a análise temática tende a fornecer menos uma descrição rica dos dados em geral, e, focando mais em uma descrição detalhada dos aspectos dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006; BRAUN et al., 2019).

Desta forma, os dados, por meio das análises temáticas, são identificados de duas maneiras principais, sendo que uma delas: a forma indutiva – trata-se de significado. Esta é a forma que interessa a essa pesquisa. Então, seguindo os termos dos significados, os temas que foram identificados durante a coleta estão fortemente ligados aos próprios dados cujo se dar em um processo de codificação destes dados, mas sem tentar encaixá-los em um quadro de codificação pré-existente, assim como explica Braun; Clarke (2006).

E, dessa forma, nesta pesquisa usamos da análise temática para os seus dados explorando as memórias de todos os participantes, envolvendo os dois grupos (docentes/discentes), em relação as experiências das brincadeiras tradicionais de infância, associadas às crenças e valores, de modo a contextualizarem as múltiplas verdades ou realidades lúdicas frente as determinadas culturas.

Assim, fomos criando um tronco de imagem de manifestação cultural durante as conversas, após, cada um destes participantes incluírem as suas histórias nos encontros de grupos focais, envolvendo diálogo entre jogo e cultura considerando as diferentes posições de identificação histórica, atendendo a realidade de jogo tradicional submetido a um aspecto cultural dinâmico, contínuo e aberto de ressignificação no espaço/tempo de cada cultura de grupo.

Nesse processo, identificamos aproximações e distanciamentos sobre o jogo tradicional entre uma geração a outra que fizeram parte deste estudo, trazendo relevância para a pesquisa mediante interpretações determinados por diferentes realidades sociais.

Portanto, a análise temática trata de envolver mais profundamente com alguns temas menos óbvios que atravessam as respostas dos participantes. Ademais, proporciona ao leitor uma ferramenta para apresentar uma análise dos dados do levantamento que varia da mais descritiva possível (BRAUN; CLARKE, 2006).

### **3 CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DO JOGO E BRINCADEIRA TRADICIONAL/POPULAR**

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.

Walter Benjamin

Quando estamos falando de cultura, é bem verdade que estamos falando do homem em sua totalidade, precisamente em sua essência mediante articulação dialética de seus aspectos externos com os internos, considerando, portanto, a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence (FREITAS, 2002).

Assim, a preocupação deste estudo é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo, mente e ser social em conformidade com o jogo e a cultura, a qual pertence.

#### **3.1 Jogo, desenvolvimento e aprendizagem**

Desde as civilizações mais remotas, os jogos e as brincadeiras sempre estiverem presentes na vida das crianças, dos adolescentes e até mesmo dos adultos, apresentando um papel muito importante na construção cultural e social, no entanto, eles foram se moldando de acordo com as necessidades de cada época, mas permanecendo como necessários para sobrevivência e distração (BARBOSA; BUBLITZ; GOMES, 2015). Portanto, o brincar é algo adquirido e pode estar presente nos diferentes ciclos de vida do ser humano.

Primeiramente, é importante sabermos que os interesses pelas brincadeiras vão variar de uma criança para outra e que durante todo o processo de desenvolvimento, o brincar e o uso dos brinquedos vão ter configurações diferentes e as brincadeiras vão se estruturar de acordo com o que a criança pode e consegue fazer. No primeiro ano de vida, as brincadeiras serão basicamente exploratórias, conhecendo de maneira sensorial os objetos, por meio de experiências visuais e motoras que encantam os bebês. Ao mesmo tempo, o contato físico com os adultos, por meio do olhar, toques, carícias e movimentos são muito importantes como brinquedos que favorecem a interação do bebê (BRASIL, 2012).

A partir do segundo ano de vida, aproximadamente, as crianças continuam gostando das brincadeiras que já conhecem, mas expandindo suas experiências, ampliando a qualidade do brincar para algo mais concreto e funcional. Já nas crianças mais velhas o brincar se apresenta com maior complexidade e interações, por meio de brincadeiras em grupos, neste período de aproximadamente três anos, as crianças já começam a construir identidades próprias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998).

Então, é possível percebermos a brincadeira como atividade essencial para a criança em seu desenvolvimento, em virtude de que essa atividade lúdica contempla o imaginário, que é constatado na significação que a criança dá para os objetos, imagens e ações na brincadeira e, é desta forma, que a criança aprende a se perceber e se inserir no mundo em coletividade, mas, sobretudo, é importante sabermos que esse processo não se dá apenas pelo objeto ou imagem, já que o significado tem maior importância (SOLER; ROSSLER, s/d).

Portanto, na brincadeira, existe algo imaginário, pois é a partir dele que surge a ação. Por isso Vygotsky (2008) nos traz a concepção de que “não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. [...] não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade” (p.03). Este autor ainda reforça que a brincadeira pelo princípio de satisfação, não pode ser considerada perfeição, pois em essência existe nela “a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (p. 4).

Nessas instâncias se cria a zona de desenvolvimento, já que a criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê, ou seja, age independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY, 2008). Já de acordo com Jean Piaget (2013) ao discorrer sobre as fases de desenvolvimento cognitivo da criança apresenta um olhar importante. É na fase pré-operatória (de 2 a 7 anos) onde a criança desenvolve a linguagem e com ela há a formação de esquemas simbólicos, no qual objetos, pessoas e demais ações passam a serem substituídos pelo simbólico, nesse caso, as palavras. É justamente nessa fase pré-operatória onde a criança desenvolve a lógica de seus pensamentos, sendo menos egocêntrica e mais conectada com as externalidades do mundo que a circunda e, a partir daí, passa a adquirir e construir sua cognição mediante a essa recepção dos estímulos externos.

A brincadeira torna-se fundamental no processo de assimilação, pois dá elementos tanto da imaginação quanto do simbólico para a construção das referências ancoradas no

real. Quando a criança brinca se conecta com aquilo que é externo a ela: objetos, coisas, animais, pessoas, enfim, tudo aquilo que permite uma socialização dela com o mundo que a circunda, construindo assim, regras para a constituição desse simbólico em consonância com o real, ou seja, o universo outrora centrado no eu, passa a ganhar uma conotação coletiva mediante as regras (NEGRINE, 1994).

Assim, durante esse período (de 2 a 7 anos), aspectos representativos passam a contemplar as ações das crianças, por meio dos jogos simbólicos e outras representações como a imitação, o desejo e a própria linguagem:

Ao jogar simbolicamente ou imaginar e imitar, a criança cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, o que possibilita a ela transformar a realidade com o objetivo de atender as suas necessidades e desejos. Evidencia-se, assim, a importância da função simbólica como um meio que permite à criança expressar seus desejos, conflitos etc., e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive (FREITAS, 2010, p. 146).

Concomitantemente, notamos a importância dos adultos nessas brincadeiras, não enquanto um mediador que favoreça o brincar, mas como um referencial para a apropriação de novos conhecimentos e aprendizagens a ser inserido nesse simbólico, o que segundo Scaglia, Fabiani e Godoy (2020), são representações simbólicas do universo do adulto.

### **3.2 Entre jogo e brincadeira: o que os une?**

Para podermos continuar discorrendo sobre a temática se faz necessário problematizarmos e entendermos o que estamos tratando ao falar de jogo e brincadeira e quais são as possíveis aproximações e distanciamentos entre ambos. Por essa razão precisamos recorrer a autores como o historiador e linguista, Holandês, Johan Huizinga, especialmente a sua obra “*Homo Ludens*” (2019) e o sociólogo francês Roger Caillois em seu estudo “*Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*”<sup>1</sup> (2017).

Huizinga (2019) aponta para algumas características essenciais ao jogo, são elas: todo jogo pressupõe um campo de jogo; possui regras livremente consentidas; tem fim em si mesmo; acontece em tempo e espaço próprio e é uma atividade ou ocupação voluntária. Já para Caillois (2017), de maneira semelhante à Huizinga, destaca o que para

---

<sup>1</sup> O jogo e os homens: a máscara e a vertigem, datado de 1958 e publicado no Brasil pelas editoras Vozes.

ele são características responsáveis pela manutenção do jogo, sendo uma atividade: fictícia; regulamentada; improdutiva; delimitada pelo tempo e espaço; livre e incerta.

Mas, é preciso deixar claro que ao falarmos de brincadeira também estamos falando de jogo e, entendermos que o jogo se manifesta na brincadeira, assim como nos esportes e tantas outras atividades. Ao apontar tais características descritas acima, não é difícil visualizá-las nas brincadeiras das crianças, independente do contexto, pois essas sempre se farão presentes. A criança ao brincar de boneca ou carrinho tem seu espaço de jogo construído, delimitado por todos aqueles que ali também brincam e, mesmo não sendo um jogo competitivo, também podemos visualizar certas regras instituídas por ela, ainda que flexíveis e modificáveis na medida em que forem necessárias.

Então, a brincadeira acontece em um espaço temporal que destoa ou se desloca da vida corrente e, nesse espaço, constituído de jogo, a criança tem liberdade para manipular o próprio tempo do jogo, assim como no livro “A história sem fim” do alemão Michael Ende de 1979, onde Bastian, personagem principal da trama, é tomado pela história contada no livro, de modo que a realidade presente naquele jogo constituído o absorve, o transporta para um tempo e espaço distinto, que difere da vida corrente (FREIRE, 2017).

Outra característica importante a ser destacada é, que, toda criança ao brincar se dispõe de maneira integral a atividade ali desenvolvida, sendo essa, séria enquanto jogo: “O pai foi encontrar seu filhinho de quatro anos brincando de trenzinho na frente de uma fila de cadeiras. Quando o pai foi beijá-lo, disse-lhe o menino: não dê beijo na máquina, Papai, senão os carros não vai acreditar que é de verdade” (HUZINGA, 2019, p. 34). Alguns autores como Scaglia (2017) chamarão essa entrega e disposição de Estado de jogo, sendo que essa entrega parte do jogador, aquele que é o Senhor do jogo, como dito por Freire (2017).

Freire (2017) ainda explica que no jogo não se trata de intuirmos a fenomenologia do Ser, mas apenas de entendermos o fenômeno no sentido da percepção dos nossos sentidos ou consciência de existência, visto que o jogo não é uma situação isolada das demais ações humanas, por isto, necessita de um ambiente fértil para se manifestar, no qual a criança percorre, cria e mobiliza outras crianças para jogar, de maneira intensa, integral e disposta. Portanto, ao falarmos de brincadeira, também estamos falando de jogo, ao passo que, toda brincadeira é um jogo, mas, nem todo jogo é uma brincadeira. Nessa circunstância, na apresentação de tal diferenciação, partimos, então, ao tópico seguinte a fim de discutir as brincadeiras tradicionais e seus contextos.

### 3.3 As brincadeiras e suas ressignificações culturais

Ao observarmos as brincadeiras em culturas distintas podemos perceber que cada uma delas apresenta o brincar, as brincadeiras e os jogos de maneiras diversas, de acordo com o contexto histórico e social, assim como afirma Burgués et al. (2006), as brincadeiras passam por ressignificações constantes decorrentes das mudanças intrínsecas da sociedade atreladas a valores e costumes sociais de dadas culturas.

De acordo com Brougère (1998, 104) durante a infância temos um processo de formação daquilo que ele chama de Cultura lúdica, que, nada mais é, que “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” e, para que isso ocorra, é necessário que haja referências o suficiente, ao ponto de permitir com que possamos entender por jogo tais ações que muitas vezes poderiam não ser compreendidas dessa forma aos olhos de outros. Monteiro e Delgado (2014), em seu livro “Brinquedo e Cultura” afirmam que “a cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto” (p. 56).

De acordo com Alves e Gnoato (2003, p. 112) “neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que o indivíduo pertence”. Por isso, de acordo com Kishimoto (2004, p. 15), “é muito complexo definir o jogo, brinquedo e brincadeira. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ele atribuído”. Logo, aquilo que é considerado jogo em uma determinada cultura e dotado como algo não sério, para outros, é algo integralmente pertencente à cultura e de grande importância. Zaim-de-Melo, Duarte e Sambugari (2020) corroboram com essa ideia e afirmam em seus estudos sobre a criança pantaneira, que a referência cultural delineia os contornos do jogar dos pertencentes a aquela região, na qual o espaço e todo o sistema que o compõe, além de influenciar, também são refletidos no próprio jogo.

Portanto, o brincar é simultaneamente influenciado pela cultura, contexto, aspectos sociais e, também, pelo sentido e significado que a criança traz durante sua ação e sua interação com os outros indivíduos, assim, temos os significados pessoais e coletivos neste processo (MONTEIRO; DELGADO, 2014).

Percebemos, então, que o universo lúdico é constituído pela criança mediante os significados construídos culturalmente, por isso, inicialmente, seus primeiros brinquedos

são objetos que se misturam com sua imaginação (BENJAMIN, 2013) por meio de uma junção entre o desejo e os estímulos externos que passam a constituir sua cultura lúdica (CARVALHO, 2016):

A expressão lúdica é controlada por regras implícitas ou explícitas provenientes do meio cultural, já que as brincadeiras nascem e crescem, e adquirem significados em cada cultura. Quando a criança brinca, o que ela internaliza, repete e/ou recria são ações que ela observa no cotidiano da cultura à qual ela está inserida; desse modo o uso que a criança faz do brincar, a maneira como ela brinca, as preferências e o respeito às regras da brincadeira são indicados pelas práticas sociais próprias do seu grupo social (p. 41).

### **3.4 As heranças culturais do brincar na cultura brasileira**

Se pensarmos no Brasil, especificamente no nosso modelo lúdico, possuímos uma herança cultural vinda de uma grande mistura de raças e povos, cada um com seus costumes, cultura e crenças, como os índios, os portugueses e os negros.

Partindo deste pressuposto, Scaglia, Fabiani e Godoy (2020) colocam que a cultura Brasileira foi construída em meio a uma rica diversidade de influências. Vale lembrar que o modelo de sociedade instituída aqui no País, no sec. XVI se deu no formato de imposição, exploração e aculturativo efetivado pelos Portugueses que utilizavam métodos de dominação por meio das escolas jesuítas, inicialmente sobre os nativos - os indígenas - e depois sobre povos africanos, em detrimento à cultura portuguesa que estabeleceu essa estrutura de sociedade durante todo processo de colonização e formação do Brasil. Mas, mesmo diante deste domínio dos portugueses, o Brasil sustentou em parte sua riqueza cultural advinda de seus povos originários.

Nesse sentido, em termo da caracterização da cultura popular brasileira, podemos pensar que não têm origem e autoria reconhecida, visto que no Brasil sofremos domínio ou intervenção de todos os elementos étnicos formadores da nossa sociedade (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008). Moraes (2012) traz que a raiz do folclore brasileiro se sustenta pela formação do seu povo através de três elementos básicos – o índio, o branco e o negro – e que essa mistura se funde em uma só: as diferentes culturas.

No caso das influências europeias, elas também vieram de povos colonizadores franceses, alemães, italianos, judeus, árabes, espanhóis, ingleses, holandeses, sírios e japoneses. Assim, Scaglia, Fabiani e Godoy (2020) apoiados pelo estudo de Nogueira (2016) apontam que nesse universo pode ocorrer a implantação dos jogos tradicionais europeus no país, no entanto, antes já existia o jogo indígena sob a perspectiva de aprender

utilizar ferramentas de trabalho (arco e flecha) jogando entre si. Diante dessa realidade, nós brasileiros, não somente absorvemos o idioma português, como também toda sua cultura e em particular a sua cultura lúdica. Os autores completam ainda, que tivemos também outras influências culturais europeias, já no período da imigração final do sec. XIX havia a continuidade da formação e consolidação do Brasil.

Stein e Marin (2019) explicam que após a Lei Áurea (maio de 1888) quando ocorreu a libertação dos escravos, os jogos e brincadeiras continuaram a se reestruturarem, adaptarem ou surgirem não só considerando o modelo de trabalho coletivo vigente, mas também as relações sociais que se davam a partir de encontros entre as famílias durante o labor, diversão e festa. Todos esses momentos eram influenciados pelo cultivo de hábitos, costumes, crenças e manifestações que os identificavam como grupo.

Frente a tudo o que estamos discorrendo até aqui, o pintor renascentista Holandês Pieter Bruegel, traz em sua tela *Les jeux des enfants*<sup>2</sup> de 1560, uma gama de jogos infantis do período. A tela do pintor já muito debatida por todos aqueles que se dedicam aos estudos sobre a educação e as brincadeiras tradicionais, traz um retrato dos jogos do contexto do pintor, no entanto, o mais interessante dessa obra é o fato de que uma parte desses jogos ainda é reconhecida em outros contextos, mesmo quase 500 anos após sua conclusão.

Figura 1 Pieter Bruegel Os jogos infantis (*Les jeux des enfants*)



Fonte: Wikipédia - disponível em: [encurtador.com.br/gDJV8](http://encurtador.com.br/gDJV8)

---

<sup>2</sup> Os jogos infantis

É preciso enfatizar que, mesmo diante das semelhanças, certamente boa parte desses jogos carregava costumes e características muito específicas da época, o pula-cela, três marias e tantas outras brincadeiras talvez não correspondam à forma que são concebidas hoje. Não precisamos ir muito longe para isso, basta olharmos as brincadeiras tradicionais de regiões distintas do Brasil: pula-cela, ora chamada de ana-mula, pula-carniça, ou a brincadeira de taco, conhecida como bets, pau na lata, bete-ombro. Essas brincadeiras acabaram sendo substituídas ou ressignificadas, adequando-se ao contexto, ao passo que muitas permanecem vivas e outras desapareceram na história (JÚNIOR MARCÍLIO et al., 2011).

Em um artigo na Folha de São Paulo, Costa (s/d) destaca alguns dos jogos presente no quadro do pintor holandês que se aproximam a jogos tradicionais presentes na cultura popular do Brasil:

*Figura 2 – Recorte quadro Peter Bruegel Fonte: COSTA, M.R. Folha Online*



Levando-minha-dama-para-Londres ou maria-cadeira na Bahia



*Brincadeira da galinha-cega, semelhante à cabra-cega*



*Jogo de guerra, que pode ser variante da brincadeira vilão-do-cabo*



O-chefe-mandou, variante provável de boca-de-forno

Com isso, nos parece evidente tudo aquilo que viemos reforçando no decorrer desse trabalho, especificamente no tópico anterior, ao afirmarmos que essas brincadeiras sofrem influências e são concebidas mediante a cultura a qual estão inseridas. Assim:

Temos brincadeiras que foram sendo transmitidas de geração em geração e compartilhadas por diferentes classes sociais, rompendo as fronteiras do tempo e do espaço. Por isso, pode-se perceber, por exemplo, a permanência do pião, da pipa, da brincadeira de roda, ensinadas por nossos avós, aprendidas por nossos pais, praticadas por nós e reproduzidas por nossos filhos, ultrapassando fronteiras e sendo encontradas em diferentes culturas, mesmo que repaginadas (SILVA; SANTOS, 2009, p. 8).

No entanto, as brincadeiras não são apenas reproduzidas pela cultura ou meramente passadas de geração para geração, elas também são modificadas a partir do que as crianças trazem de novo com sua imaginação, subjetividade e criatividade, e nesse

ponto, é importante destacarmos que a criança tem autonomia, principalmente no que diz respeito a esse brincar, talvez um dos poucos, para não dizer único, espaço em que a criança tem liberdade para criar e subverter a realidade da vida corrente.

Voltando as questões de transição dessas brincadeiras, é importante entender e ressaltar que a cultura não pode ser pensada como algo pronto e estático, em que as pessoas são apenas submetidas como passivas de todo o processo, mas entender sim como um “palco de negociações”, em que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, na qual todos participam de maneira ativa de toda a construção (VYGOTSKY, 2011).

Logo, entendemos que os jogos e brincadeiras tradicionais são antigos, praticados há séculos e são transmitidos de geração a geração. No entanto, são condicionados de acordo com cada lugar ou região e se acomodam nas diferentes gerações à sua maneira de ser e de viver (FERNANDES et al., 2012). Os cotidianos são influenciados pelas diversas culturas, o que permite alterações e novas invenções, assim, diferentes grupos podem até brincar de uma mesma brincadeira, mas a maneira com que estas acontecem vai sendo adaptada, incorporando ideias, formas e objetos (MORAES, 2012).

Sendo assim, em cada cotidiano, o jogo pode acontecer de forma variada e de múltiplos tipos, como já mencionado antes. Deste modo, Caillois (2017) afirma que o jogo possui uma infinita diversidade, no entanto, a palavra jogo ocupa lugar de igualdade, traz ideia de facilidade, mas também de risco ou habilidade, dentro de uma atmosfera de descontração e divertimento. Nesse ambiente da magia, o espírito do jogo realiza-se alcançando as mais altas manifestações culturais, possibilitando a progressão intelectual do indivíduo submetido à dialética de um coletivo, com relação objetivo-subjetiva promovida entre limites, regras, liberdade, criatividade, trocas e invenções.

### **3.5 O brincar como forma de interpretação da contemporaneidade**

De tal modo, as brincadeiras são entendidas com base em diferentes dimensões cognitivas, psicológicas, histórica, sociais e culturais, carece então, considerar que elas contribuem para pensarmos criticamente a cultura do jogo contemporânea. Ao longo de minha experiência do brincar na infância tenho ouvido muito a respeito do desaparecimento de certas práticas culturais: que as crianças não brincam mais como antigamente, mas elas brincam de modo diferente da minha época e contexto, evidentemente.

Sendo reflexo do paradigma do brincar da contemporaneidade, em que talvez o sujeito brincante esteja sempre à espera da ação de fora, que alguém faça algo por ele, que alguém venha investir no espaço/tempo do jogo, como se ele não tivesse a capacidade de formar seu próprio jogo. Dessa maneira, para entender essas e outras práticas culturais precisamos pensar no sujeito que as realiza, frente a todo contexto sociocultural em que tal relação acontece, pois, o processo de transformação é constante e inevitável, com um permanente movimento de continuidades e rupturas, assim, temos que lidar com as coisas que permanecem e com as que se transformam (FANTIN, 2006):

Pensar o brincar implica pensar a criança que brinca, e pensar a criança que brinca implica pensar também todo o contexto sociocultural em que a brincadeira acontece. Considerando o brincar como atividade universal encontrada em diferentes grupos humanos e em diferentes períodos históricos, diversas modalidades lúdicas não existiram em todas as épocas nem permaneceram imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, o brincar constitui-se pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos e é transformado continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas (p. 10).

Scaglia, Fabiani e Godoy (2020, p. 188) agregam que “o eu de cada cultura se manifesta em seus jogos”. Portanto, segundo Fantin (2006) o lúdico e a cultura vão se construindo de maneira vinculada, o que faz pensarmos que o brincar sofre influências culturais e familiares, mas, atualmente, por vivermos em uma sociedade protagonizada pelas mídias, o ensinar do brincar se vê influenciado, também, por meio destas mediações, oferecendo repertórios diferenciados do tradicional.

Sendo assim, na dinâmica do movimento dos jogos e brincadeiras, há conservação de suas características funcionais e fundamentais para a manutenção da atividade, mesmo diante de suas possíveis transformações, assumindo novas faces de acordo com as condições em que são materializados, na sincronia entre o passado, o presente e o futuro (STEIN; MARIN, 2019). De acordo com Fernandes et al. (2012), na nossa conjuntura atual brasileira, o jogo tradicional de ontem para o de hoje, se observarmos com detalhes, pode-se constatar que existe grandes diferenças na ação do espaço/tempo da cultura lúdica, de modo que esse lugar vem sofrendo influência por diferentes forças de poderes anônimas. “Podemos entender essas anônimas” enquanto esferas do poder que acabam de maneira direta ou indireta influenciando, manipulando e até mesmo conduzindo as esferas da vida humana, inclusive a forma na qual concebemos as relações, sejam essas entre sujeitos, objetos ou modos de vida.

Pelbart (2008) nos chama a atenção, ao dizer que o poder se apossa da nossa alma, corpo, afeto, psique, inteligência, imaginação e capacidade de criar, ou seja, a estratégia da colonização presente na contemporaneidade invadindo e violando nosso jeito de ser e existir. Seria inocência pensar que esses mecanismos não influenciariam a infância, visto que essa se torna uma fase importante para esses mecanismos, seja pelo consumo ou como uma forma de modulação do pensamento.

Dito isso, se faz tão importante discutir o brincar entendendo seu contexto, principalmente no que diz respeito à ascensão das tecnologias, no qual em algumas situações o jogo possibilita o brincar a partir da ação da cultura tecnológica, impondo a escassez do tempo/espço, sob o esvaziamento do lugar de encontro com o outro, sob ausência de espaço social voluntário e espontâneo, pois a rua, na modernidade, que é um desses lugares, deixou de ser zona do brincante, desta forma, os jogos e brincadeiras populares ganham outra configuração, entre modelo dinâmico e cenário (FERNANDES et al., 2012).

Os ambientes onde acontecem as brincadeiras foram se modificando com o passar do tempo, deste modo, precisamos compreender estes locais, pois as novas maneiras de jogar precisaram se adaptar:

À diminuição do espaço e da liberdade de ir e vir em razão das mudanças ocorridas nas grandes cidades, do tráfego viário e da violência urbana. Assim, muitos jogos e brincadeiras passaram da rua para os condomínios, playgrounds e apartamentos, indo do espaço público para o privado (BUCKINGHAM, 2007 apud ZAIM-DE-MELO; DUARTE; SAMBUGARI, 2020, p. 3).

Podemos pensar que os espaços antes figurados como de encontro, hoje se tornam meros espaços de trânsito, a rua se converte e os excessos contemporâneos acabam por tensionarem esse esvaziamento (GODOY, 2019; GODOY et al., 2021). As cidades longes dos grandes centros passam a ter um aumento populacional, com isso, um avanço do fluxo de carros, pessoas, interesses econômicos e aumento da violência. A cadeira na frente da casa no final de tarde com longas conversas sobre a vida, que reuniam as famílias e as crianças que brincavam de pique-esconde ou futebol, enquanto seus pais e avós estavam ali sentados conversando, aos poucos estão desaparecendo, em consequência das novas tecnologias diante da contemporaneidade e da escassez de espaço/tempo da liberdade. Frente à questão, os espaços antes tomados pelo público diverso do convívio social vêm se modificando conforme as novas gerações e tomando novos contornos e significados para o brincar (CARLOS, 2007; GODOY, 2019).

Nesse novo contexto, de acordo com Retondar, Bonnet e Harris (2016), os jogos eletrônicos começaram a se fazer presente cada vez mais em nosso cotidiano, devido à crescente sofisticação de novas tecnologias que vem modificando o corpo em sua manifestação de maneira diferente da autoexpressão. Mas, frente a todas estas modificações tem-se a consciência de que as brincadeiras tradicionais podem promover maiores interações, além da sociabilidade, pensamento simbólico, formas de representação e expressão, sendo possível transmitir valores, costumes e hábitos. Portanto, deve-se considerar que a história do adulto depende de sua história de infância e, nesse sentido, se a criança já nasce num mundo midiático vivendo com naturalidade diferentes formas de relação com os recursos digitais, logo moldará sua cultura de maneira diferente (FANTIN, 2006).

### **3.6 Dos jogos tradicionais aos eletrônicos: entendendo os impactos**

Larrosa (2002) comenta sobre a cultura contemporânea, ao afirmar que o lugar do brincar tem sido violado, calculado e monitorado onde se dá origem a formas prontas de jogar, adaptando à diminuição do tempo/espço e da liberdade de ir e vir, de maneira que as crianças estão diretamente privadas pelos valores institucionais hegemônicos, quer seja pela família, sociedade, dimensões científicas e escolares, na qual todos vêm influenciando com efeitos sobre suas maneiras de pensar, sentir e criar, em conformidade com a força de produto, pelo mecanismo da objetividade, modulando tais sujeitos e retirando suas experiências subjetivas.

Esse processo pode levar a um substancial esvaziamento de subjetividade. Pode-se dizer, finalmente, que se observarmos o brincar na sociedade contemporânea recente é perceptível que predomina a dimensão virtual e que a ação de criação e espontaneidade da criança foi diminuída ou até mesmo desaparecida, pois quase todos os jogos e brincadeiras são previamente determinados com início, meio e fim, em que a repetição se faz presente o tempo todo e a criança consegue modificar apenas dentro de um arsenal “limitado” de opções predeterminadas que estes brinquedos oferecem (BRONDANI; MEIRA, 2014). Outro aspecto, é o constante e exacerbado isolamento que todas estas brincadeiras provocam, contribuindo para a individualidade, imperativo de felicidade e escusa de frustrações.

Moraes (2012) considera o dito por Huizinga ao afirmar que a cultura lúdica está em decadência desde o século XVIII e, aquilo que era considerado pelo autor como um jogo autêntico, foi desaparecendo na sociedade, existindo apenas um pseudo jogo, que

segundo o autor, ao visualizar as manifestações esportivas, considera que essas ainda possuindo características lúdicas, acabou por distanciar-se e perder parte delas devida a excessiva sistematização.

Vejam, se Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, datada de 1938, já trazia que essa decadência era algo visível, o que diríamos nós em plena era das tecnologias digitais? Não sejamos deterministas ao dizer que os jogos tradicionais estão acabando ou morrendo, mas sim, é importante entender que as brincadeiras estão sofrendo um forte impacto, sendo enviesada pela tecnologização atrelada a todos os outros aparatos sociais que engendram embates com a infância e sua importância para o desenvolvimento. Nesta configuração, por fim, percebe-se que o brincar da cultura contemporânea propõe ao sujeito uma sociedade do controle, não permitindo a expressão, a linguagem e a liberdade, de modo à ressignificar o brincar (ZAIM-DE-MELO; DUARTE; SAMBUGARI, 2020). Esses são “tratados como sujeitos de uma ação, em ambientes controlados e passíveis do exercício da manipulação” (PEREIRA, 2011, p. 10) aonde quase toda ação vai se dá em um trajeto obrigatório. Os jogos e brincadeiras na sociedade contemporânea, século XXI, acontecem em espaços/tempo de criação minimizados com potencial de ressignificação submetido ao estado de esvaziamento pelo imediatismo (SCAGLIA; FABIANI; GODOY 2020).

Desta forma, sabe-se que as inovações tecnológicas criaram realidades diferentes, completamente novas, em que colocam as pessoas, em geral, a se relacionarem ao alcance dos olhos e dos dedos, assim, frente a essa nova realidade, pode-se concluir que toda a manifestação tende a indicar que qualquer pessoa pertence ao mesmo grupo social de característica e de ideia comum no ambiente virtual (GUEDES, 2013). Logo, “atualmente, jovens e crianças não conhecem o mundo sem internet, aparelhos celulares ou videogames” (GUEDES, 2013, p.115), porque para estes, o que se oferece é a atração para o desempenho.

### **3.7 A efemeridade do real em detrimento do fortalecimento do virtual**

Mediante a atmosfera dessa nova realidade, podemos perceber que a pressão pelo desempenho está cada vez mais presente, instituindo uma “falsa liberdade” e “falso poder” em cada um de nós. Por sua vez, o sofrimento humano e as relações sociais, também acabam sendo modificados de acordo com as transformações na formação da nossa subjetividade e dos preceitos culturais acerca dos hábitos e valores. Para Han (2017)

na realidade atual, há uma carência de vínculos, onde as relações sociais são superficiais, dando preferência às conexões virtuais em virtude das conexões reais, estas que são entendidas por Bauman (2007) como autênticas, o que pode acarretar a sensação de solidão e certo sentimento de exclusão social.

Complementando esta ideia Martino (2015) traz que essas relações virtuais não são nem melhores nem piores do que os agrupamentos humanos no espaço físico, entretanto, por conta do anonimato trazido, podem potencializar as convicções individuais, prevalecendo o individualismo, valorizando menos as relações entre as pessoas, incorrendo em solidão, depressão, relações destrutivas e ansiedade.

Segundo o sociólogo Bauman (2004), o mundo atual vive um momento de frouxidão nas relações sociais, construindo e desconstruindo elos humanos com facilidade, pois os vínculos são frágeis, fragmentados, instantâneos, instáveis e imediatos, formados prioritariamente por meio de aparelhos eletrônicos. Com essa fragmentação das relações sociais que vivemos, o mesmo autor traz em sua obra “Amor Líquido”, na qual as nossas relações não se tornam sólidas, assim, são facilmente descartáveis, o que favorece sentimentos como falta de segurança, proteção e amparo entre os indivíduos, entendendo que nestas redes sociais podemos estar rodeados de pessoas a todo o momento, mas ao mesmo tempo, não conseguimos encontrar uma só pessoa para dividir uma tristeza ou compartilhar uma felicidade no momento em que mais precisamos. Esse mesmo autor ainda vai além, e, então, traz que o planejamento em longo prazo perde o sentido nesta nova realidade e os indivíduos tornam-se refém dessas transformações constantes, buscando configurações diferentes a todo o momento.

Com esse enfraquecimento das relações e distanciamentos, eis que surgem outras formas de prazer, responsáveis por ocupar a carência afetiva. Hélio Mattar, diretor-presidente do Instituto Akatu, por um consumo consciente, em uma entrevista realizada em 2018 fala: “As pessoas compram o que não precisam, com o dinheiro que não têm para impressionar quem elas não gostam” (MATTAR, 2018, s/n). Com essa fala percebemos que esse consumo desnecessário faz com que as pessoas se afastem dos próprios desejos, da sua subjetividade e até mesmo do seu autoconhecimento, em troca de uma efemeridade passageira e volátil. Cria-se assim, uma utópica e incansável busca pela felicidade plena como: o corpo dominador, a roupa da moda, o parceiro perfeito, o sucesso financeiro, desejos que começam e se encerram provindos de algo maior, o poder.

O que vamos vivenciando e compreendendo é que com o advento do período moderno grandes transformações foram sendo promovidas em todos os âmbitos, desde a

ciência até a nossa própria identidade, tudo isso atrelado à produção de lucro, formando uma sociedade cada vez mais acostumada e influenciada ao ato de comprar.

Entretanto, grande parte de nós não percebemos que vivemos numa sociedade consumista, na qual a ordem é comprar tudo o que for possível, possuindo cada vez mais, especialmente ter cada vez mais que o outro, com isso, os cidadãos são transformados em simples consumidores, movidos de acordo com os interesses do capital, na qual o imediatismo se faz presente, ou seja, para ter felicidade é necessário consumir coisas a todo instante, além disso, são essas coisas que vão mediatizar as relações, e os sentimentos vão precisar ser materializados para que haja a felicidade “imperativa” e necessária (BAUMAN, 2008).

Isso acaba virando um ciclo, pois ao adquirir um bem material, essa “felicidade” cessa de maneira rápida, gerando um vazio e um sofrimento, porém, este sentimento é bloqueado e acaba não alcançando o sujeito na sociedade atual, pois, logo ele é impulsionando novamente o quanto antes a uma nova compra e aquisição de um novo produto colocado no mercado para então, sair dessa sensação de vazio e sofrimento que não pode existir em nenhum momento.

Assim, de acordo com Caniato e Nascimento (2010, p. 30) “os indivíduos, separados entre si, são instigados pelo mercado a experimentarem sensações sempre novas e cada vez mais intensas”, animando-se com o ato de vestir/despir identidades, onde não fixam compromissos pela suposta felicidade do consumo pontual e instável.

Percebemos, portanto, uma luta travada dentro de nós, para tentar conviver com as novas configurações desta sociedade, onde o consumo prevalece e o imperativo de felicidade predomina, causando um incômodo e instaurando uma impossibilidade de sermos nós mesmos, de demonstrarmos os nossos reais sentimentos e de fazermos nossas legítimas escolhas. Desta maneira, de acordo com Correa e Chácon (2008) acabamos sofrendo um ajuste forçado, encobrimo e não enfrentando nossas próprias carências, como os sentimentos de falta de autoconhecimento, ausência de subjetividade e de decisão por si. Tudo isto pode levar os indivíduos a uma renúncia de sua individualidade, liberdade e projetos de vida, permitindo o aparecimento de sintomas psicopatológicos, como meio de encobrir os vazios criados.

Desta forma, na atual conjuntura capitalista, o ato de consumir passa a ser cada vez mais alienado e estimulado, por isso concordamos com Bauman (2008) ao denominar a sociedade atual como a “Sociedade do Consumo”, na qual a premissa para se manter feliz baseia-se grande parte no consumir, na qual vamos vendo as pessoas desde muito

jovens submissas ao consumo, vivendo dentro de um ideal de competitividade exacerbada e padrões pré-determinados.

Segundo Caniato e Nascimento (2010) travamos uma luta cotidiana dentro de nós para tentarmos sobreviver com este modo de produção capitalista, onde o consumo desenfreado nos faz acreditar na “felicidade” proporcionada pelo simples ato de comprar e que devido à mudança das mercadorias a todo o momento, sempre estaremos insatisfeitos, buscando novos produtos para que possamos satisfazer esta felicidade tanto almejada e imposta, mas nunca alcançada.

Mas, em constante busca desta felicidade plena que se vê atrelada aos bens externos, adquiridos pela compra incessante, isso muito tem a ver com a lógica das relações virtuais, na medida em que se tem maior número de seguidores possíveis, mais conhecido e desejado essa pessoa vai se sentir. Nesse movimento as relações adquirem o estatuto de bens negociáveis, atuais modo de estrutura comportamental. Com efeito, o sociólogo e filósofo Bauman (1998; 2001; 2007; 2008) discute a forma como as relações na sociedade atual tendem a serem fluidas e voláteis, pois, os relacionamentos virtuais são fáceis de entrar, mas também, de sair, nesse movimento o indivíduo acaba sendo modelado e influenciado para a prática do consumo excessivo.

### **3.8 Um abandono do eu em função do outro: a imagem do mundo que concebo em mim**

De acordo com Caniato e Nascimento (2010) com as transformações do advento da sociedade de consumo, relacionadas à organização social e relações sociais entre os indivíduos, o consumo desenfreado e a satisfação imediata, vem acompanhados do excesso de informações, tecnologias, imagens e mensagens. Assim, vamos percebendo um grande mal-estar causado por esse “ritmo e estilo” de vida que vem sendo constituído, na qual a busca pela perfeição se faz presente em todos os papéis e organizações sociais.

De acordo com Bauman (2007, p. 111) “a sociedade de consumo não é nada além de uma sociedade do excesso e da fatura – e, portanto, da redundância e do lixo farto”, um excesso que vai trazendo cada vez mais um vazio para nossa existência e vamos vivendo perdendo o “sentido” da vida. Pois, de acordo com Matos (2012) “[...] hoje os problemas humanos são enfrentados mais em termos de “fazer” do que em termos de “ser”. Em outras palavras, se poderia dizer que hoje o ser humano está esquecendo quem ele “é”, está perdendo a si próprio” (p. 75).

Sabemos da contribuição da tecnologia como facilitadora do acesso a obtenção e propagação das informações, no entanto, essas informações passadas podem ser falsas, “*fake news*” e, também, devido à hiperinformação pode-se gerar a banalização do conhecimento, não conseguindo distinguir o que é verdadeiro ou falso, pois, a velocidade e a quantidade de informações irrelevantes vão continuar aumentando, dificultando a capacidade de focarmos naquilo que realmente importa e precisamos no momento (CANIATO; NASCIMENTO, 2010). De acordo com Leite e Neto (2014):

Tal fenômeno faz com que os indivíduos sejam muitas vezes compelidos a consumir cada vez mais conteúdos com o intuito de estarem cada vez mais e melhor informados. Surge, assim, uma sensação de que é necessário sempre “saber mais” ou “conhecer mais” em um espaço cada vez mais curto de tempo. Esta prerrogativa está ligada, inclusive, às tentativas dos indivíduos se tornarem cada vez mais competitivos (p. 35).

Assim, com essa alta quantidade de informações, fica cada vez mais difícil discernirmos aquilo que realmente importa, dificultando nossa atenção e foco. Larrosa (2017) também aponta para um excesso de estímulos e informações presentes na sociedade contemporânea, o que impossibilita os sujeitos de terem experiências que deixam marcas e sejam capazes de afetar os sujeitos. Larrosa (2002) afirma que o sujeito da informação não é o sujeito da experiência, pois está excessivamente seguro de si mesmo, fechado em suas certezas e razões; já o sujeito da experiência é aberto, suscetível, permissivo e tombado.

Junto de todos esses excessos tem-se a informação, produtividade, cobrança por autonomia e criatividade, assim, a sociedade contemporânea vai criando sujeitos prontos a responderem as exigências do mercado, adaptados a esses novos meios de trabalho que, inclusive, extrapolam os limites de tempo e espaço estabelecidos. O sujeito da informação e dos estímulos não dissocia mais vida pessoal e trabalho, ambos estão entrelaçados em sua rotina, com isso, mais uma vez vemos o biopoder tomando parte da vida sem que possamos responder a isso. O que fazemos é não parar para refletir, para compartilhar, trocar experiência e até mesmo para acalmarmos nossos corpos e darmos lugar ao silêncio. Estamos conectados a todo instante, a mente não se desliga, o corpo não permite parar para respirar, pois, até mesmo a nossa pausa foi tomada e cooptada pelas esferas de poder.

### **3.9 Parar de pensar, deixar fluir para criar: o ócio como um processo de desmecanização do corpo e pensamento**

Sabe-se que o ócio apresenta diferentes conotações, na qual muitas delas abrigam questões pejorativas como vagabundagem, malandragem e preguiça. Além disso, a ideia de descanso geralmente vem associada, por isso, o ócio passou a ser confundido com ociosidade, resguardando valores negativos em uma sociedade onde a hiperatividade, a produtividade e o lucro são peças fundamentais, assim, tudo o que foge deste padrão precisa ser abolido ou “deixado em segundo plano, como a contemplação, meditação, reflexão e criação, tendendo a não valorização dos aspectos abstratos e subjetivos da realidade, a não contemplação do ser/existir” (SANTOS; MARTINS, 2017, p. 138).

Sabemos que com a globalização, tecnologia e racionalidade exacerbada os muros das empresas foram derrubados, a noção de tempo/espaço foi bastante alterada, os locais onde realizávamos nossas atividades de trabalho foram expandidos para dentro de nossas casas ou em qualquer lugar que estivermos. Em consonância, podemos observar as mudanças na sociedade com o consumismo desenfreado, fluxo de informações, a fragmentação e empobrecimento das relações, o excesso de produtividade e agora a ausência de tempo para utilizarmos de maneira subjetiva.

De acordo com Montezi (2017) com todas essas alterações constitui-se uma vida de excessos nos impedindo de desfrutar do ócio de forma positiva, por isso:

Toda essa inversão de valores repercute, diretamente, sobre as seguintes esferas: a cultura é convertida em semicultura; o trabalho, ao invés de proporcionar formas de contribuição para a sociedade e renda, tornou-se uma forma de definhamento psíquico e corporal; e o tempo livre é uma condição praticamente parodial. Assim, uma sociedade que adquire o caráter estacionário, onde qualquer sinal de espontaneidade e originalidade seja interpretado como desviante, cria um terreno fértil para a vivência constante do tédio (p. 206).

Portanto, esquecemo-nos dos verdadeiros sentidos e significados, nos apegamos a materialidade e preenchemos nosso vazio e sofrimento por meio do consumismo exagerado, acreditando que isto seria a solução e resposta para a busca da felicidade plena que tanto almejamos e, também, para o sentido e significado da nossa existência (MATOS, 2012). De acordo Fukumitsu et al. (2012):

O homem acredita que, se for considerado bem-sucedido profissionalmente ou se ganhar muito dinheiro, garantirá seu lugar de

pertencimento. Adota então, várias estratégias para manter o status quo, tornando-se aprisionado pela ideia de que para ser visto e reconhecido, precisa dedicar seu tempo somente ao trabalho. Ou quando sua competência é testada e a insegurança se instala, o olhar do outro é perseguido como um pedido de aprovação, e o ser humano sente necessidade de ser visto e confirmado não por quem é, mas pelo que conquistou. Dessa maneira, o ter e o parecer se tornam mais importantes do que o ser (p. 163).

Por isso, o homem atual, tem dificuldade de compreender o ócio como importante, precisando preencher seu vazio e sofrimento em uma hiperatividade no seu fazer, por meio de múltiplas funções, tarefas e papéis sociais, buscando de maneira desenfreada diferentes informações, e por fim, trazendo a subjetividade como desnecessária para sua vida nesta sociedade materialista. Assim, percebemos que o homem, não conseguindo permanecer no ócio, pois necessita estar em uma constante “produtividade”, encontra-se em uma passividade imposta, perdendo sua individualidade devido aos padrões sociais (GOFFMAN, 2002).

De acordo com Han (2017) o aceleração de hoje tem muito a ver com a carência de ser, pois não temos tempo de nos conhecer. A sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho, não são sociedades livres, pois geram novas formas de coerções, na qual não temos tempo para o lazer ou para qualquer outra atividade que não seja voltada a produtividade, tirando toda nossa liberdade sonhada e levando a um cansaço solitário, que atua nos isolando:

Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, e a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado, invadido, colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes, quer se evoque as ciências, o capital, o Estado, a mídia. Com isso, ele incide mais diretamente sobre nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar. Se antes ainda imaginávamos ter espaços preservados da ingerência direta dos poderes (o corpo, o inconsciente, a subjetividade), e tínhamos a ilusão de preservar em relação a eles alguma autonomia, hoje nossa vida parece integralmente subsumida a tais mecanismos de modulação da existência (PELBART, 2008, p. 1).

### **3.10 As janelas das prisões são nossas telas, as celas nosso próprio pensamento**

Para Bauman (2008) os vínculos humanos na contemporaneidade têm sido tratados como se as pessoas vissem umas às outras como mais uma mercadoria para o consumo, absolutamente vazias de significados, portanto, “da atividade de consumo não emergem vínculos duradouros” (p. 101), seriam apenas vínculos para satisfações

imediatas e de curta duração. “Como consequência dos vínculos vazios, as pessoas caem em uma espécie de abstinência do outro, mas também de si mesmas, visto que elas próprias acabam se esvaziando e colocando-se no lugar de mercadoria para o consumo” (CANIATO; LEITE, 2015, p. 38).

Seguindo a mesma linha de pensamento Lengyel (2012) traz que o indivíduo na sociedade contemporânea precisa se render aos novos objetos de consumo a todo o momento para não serem excluídos e deixados de lado. Portanto, está sociedade que traz uma aparência de permissão, onde “todos podem tudo”, na verdade é cheia de regras e normas impostas que funcionam de maneira subentendidas, fazendo com que acreditamos que tudo o que estamos nos submetendo é para o nosso próprio bem-estar e qualidade de vida, mas que na verdade estamos perdendo a nossa essência e nos esquecendo de quem realmente somos.

Sendo assim, nos vemos cada vez mais isolados e passivos, fechados em uma condição permanente de dependência de estímulos externos, valorizando apenas o que é visível, deixando a interioridade, em constante detrimento, permitindo que os vínculos sociais decaiam constantemente. “O sujeito passou a estabelecer uma relação entre a aquisição de objetos materiais e a felicidade generalizada: uma satisfação praticamente instantânea, apenas momentânea, e nada mais para, além disso” (CASADORE; HASHIMOTO, 2012, p. 188).

As relações na sociedade contemporânea passam então, por um sentimento de ambivalência, pois ao mesmo tempo em que os indivíduos querem estar juntos, eles não querem estabelecer relações duradouras, assim essas relações assumiram características distintas, trazendo insegurança, superficialidade e curta duração (BAUMAN, 2001).

Portanto, na mesma medida em que as redes criam possíveis laços de conexões virtuais, também geram certos distanciamentos protetivos, pois podemos nos comunicar com pessoas do outro lado do globo, mas, criamos uma redoma protetora das emoções e dos afetos com aquelas que estão ao nosso entorno, na qual permito que se aproximem apenas as que compartilham dos mesmos ideais e pensamentos (GODOY, 2019), já aquelas que não se encaixam ou seguem tais padrões são vistas como estranhas o que nas palavras de Bauman (1998) são aquelas que não correspondem à lógica hegemônica de pureza e, que, na maioria das vezes tendem a desestabilizar ou eclipsar as linhas separatórias estabelecidas.

Assim, as junções desses aparatos de aproximações tecnológicas e do medo recorrente do diferente na sociedade contemporânea são estabelecidas de maneira ainda

mais clara nessas zonas de separação na qual nos colocamos e ali permanecemos, o que gera uma falsa sensação de conforto e segurança, com a ideia de que podemos “sair e entrar” destas relações sem muito risco, nos afastando das consequências incômodas e de maiores sofrimentos (SILVA; CARVALHO, 2014).

### **3.11 Um elogio ao brincar: a potência da brincadeira como estrutura fundamental para o surgimento de sujeitos criativos**

Frente a tantas dificuldades contemporâneas, a maior delas está na perda da sensibilidade com relação às trocas potenciais, ou seja, a humanidade vai perdendo seu carácter de reconhecimento do outro e isolando-se em pequenas bolhas ou, como dito por Godoy (2019): se fechando em uma redoma protetora das emoções e dos afetos, consequência talvez de tudo àquilo que foi levantado anteriormente nessa introdução. Não podemos esquecer que a nossa formação enquanto sujeito está diretamente relacionada às trocas provenientes daquilo que está fora e sujeito a um duplo movimento interno e externo (PIAGET, 1976). É preciso reconhecer o outro, para que assim, também sejamos capazes de nos reconhecermos e com isso integrar-se a aquilo que conhecemos como cultura.

Sabemos que um dos espaços de resistência e transgressão das regras e normas é por meio do lúdico, não esse lúdico cerceado, mas sim, um lúdico da liberdade, do espaço e da criação. Massa (2015) afirma que o conceito de lúdico é amplo e complexo, difícil de ser definido em uma única palavra e, que esse se deriva de origens distintas e em alguns casos é visto como uma atividade que se opõe a seriedade. Segundo Huizinga (2019) e Caillois (2017) buscando na própria etimologia, lúdico vem do Latim *ludus*, que faz referência a jogo.

De tal modo, antes de qualquer coisa é necessário compreender o lúdico como um espaço de livre expressão, na qual a criança tem a liberdade de transferir para o terreno de jogo tudo àquilo que ela deseja. Em outras palavras, ela transfere elementos do mundo externo para o mundo do jogo (SCAGLIA, FABIANI, GODOY, 2020), cada uma à sua maneira, de acordo com a cultura em questão, e ao contrário do imaginado no senso comum, esse exercício não é uma fuga da realidade, mas, um enfrentamento. Desta forma, o jogo surge em espaço tempo podendo possibilitar ao sujeito o pensar, sentir, transformar, criar, fazer e o acontecer em meio à relação pessoal e sociocultural (CRESPO, 2016).

Nesse trajeto entendemos o brincar enquanto parte fundamental para a nossa convivência e constituição da cultura, se modificando conforme local ou região. “A universalidade do brincar é subsidiada pela singularidade de cada região e o contexto social em que a criança está inserida” (ZAIM-DE-MELO, DUARTE, SAMBUGARI, 2020, p. 2). De tal modo, esse brincar tradicional, conseqüentemente, promove simbiose com a cultura, identidade, afetividade, imaginação e criatividade na construção do sujeito que brinca, não apenas pela diversão, mas, para a reconstrução das relações sociais que possibilita exteriorizar a interioridade (STEIN; MARIN, 2019).

Nessa dimensão, Huizinga (2019, p. 24) comenta que no momento de jogar, a “[...] realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade”.

No entanto, ao longo do processo histórico de construção social, formação e desenvolvimento até o contexto atual, percebe-se que os jogos e brincadeiras tradicionais têm sofrido transformações constantes na relação com seu espaço/tempo, impactando na linguagem comportamental do sujeito de experiência, de modo a desqualificar o brincar, seus significados, sua liberdade, criatividade e, também, sua espontaneidade. Portanto, de acordo com Cairoli (2010, p. 341):

[...] a revolução eletrônica e o avanço tecnológico vêm refletindo em uma série de mudanças na vida das pessoas. A internet possibilitou o surgimento de novas formas de comunicação e de difusão de notícias, bem como de expressão e produção da subjetividade na contemporaneidade.

Ainda, de acordo com Cairoli (2010), na atualidade, observa-se que as brincadeiras e o brincar acompanham o desenvolvimento tecnológico, inclusive fazendo com que “[...] as crianças [passem] mais tempo em frente à televisão, jogando videogames e “navegando” na internet, do que envolvidas em brincadeiras tradicionais como pular corda, brincar de casinha ou jogar bola” (p. 342).

Portanto, compreende-se que jogos e brincadeiras populares implicam numa relação consigo mesmo e com tudo aquilo que circunda essa relação, sejam esses: pessoas, animais, objetos, terrenos e outros. Dito isso, também se faz importante se ater a influência deste lugar do brincar, e os elementos fundamentais para o processo na construção das relações humanas em diferentes épocas e contextos. Assim, tentando compreender essas brincadeiras e seu papel na formação dos participantes da pesquisa,

mediante a memória afetiva individual estimulada por meio da troca com a memória coletiva as que foram expostas, são assuntos para os capítulos mais à frente.

## **4 CAPÍTULO II - A CULTURA POPULAR E A BRINCADEIRA COMO UMA FORMA DE MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES**

Construção social da realidade democrática é feita de múltiplos níveis de significações que precisam de uma comunicação multicultural entre diferentes narradores e suas linguagens expressivas.

Júlio Enrique

Nesse capítulo serão colocadas questões de cultura geral e de cultura popular por meio do jogo e brincadeira tradicional como parte fundamental do processo de formação do ser humano mediante significados sustentados pelas interações sociais, a fim de construir argumentação científica acerca do objeto desta pesquisa, para que assim, possamos conversar e refletir sobre o brincar em diferentes contextos e épocas da sociedade contemporânea até neste tempo.

### **4.1 Manifestação do jogo na cultura**

Inicialmente, pretendemos mostrar o jogo<sup>3</sup> enquanto potência de manifestação do sujeito e lugar de encontro das relações sociais e afetivas, levando em conta o espaço do brincar em conexão com a cultura na qual vivemos e que podemos ser capazes de escutar o outro pela imagem da singularidade em seus signos. É importante compreendermos que o brincar, é como um espaço de estar na condição livre e de descoberta, criatividade e transformação (CECCHINATO, 2015) sob os impulsos lúdicos.

Estes são eventos inesperados que nos afetam mediante a estrutura formal e material, e conseqüentemente, possibilitam a manifestação do sensível dentro do processo do jogo, de modo a criar outra realidade (SCHILLER, 1995). No entanto, se o jogo acontece ao contrário dessas circunstâncias, a exemplo, do jogo dirigido, talvez não aconteça o jogar em sua totalidade (CECCHINATO, 2015).

Em virtude de que o jogo parte do irracional, assim, Caillois (2017) descreve que nele existem ideias de desenvoltura, de risco, de limite, bem como, de liberdade e de invenção, ademais, propõe um ambiente de divertimento e de alegria sem deixar de impor um sistema de regras próprias “que define o que é ou o que não é do jogo” (CAILLOIS, 2017, p. 19). Mas ainda sobre o jogo Huizinga (2019) coloca que o jogo tanto os animais

---

<sup>3</sup> Jogos Tradicionais - a partir do entendimento que o jogo é uma manifestação e esse se manifesta em diversas esferas sociais, inclusive nas brincadeiras.

quanto os homens jogam, pois ambos encontram no jogo todos os elementos essenciais para a formação da vida em sociedade ou grupo, de modo a experimentar condutas, atitudes e gestos exaltados pelas regras do próprio jogo, permitindo o prazer e o divertimento.

Podemos assumir, assim, a complexidade e a delicadeza de definir o jogo. Nas palavras de Silveira e Cunha (2014) essa definição constitui-se uma tarefa delicada, visto que existem abundâncias teóricas atribuídas a ele e, que, por isso, demandam ser indispensáveis à reflexão sobre o tema na amplitude das múltiplas linguagens. Nesse sentido, “o jogo pode assumir inúmeros significados/conceitos. Dependendo tudo da sua utilização e da razão dessa utilização” (p. 38). Por conseguinte, não existe o dono do jogo, é um campo livre, depende do significado, visto que o mundo social aparece no jogo em que mostra não apenas formas de brincar diferente, mas acima de tudo mostra como conhecer o outro, no movimento de seu corpo em ação, aprendendo por meio das interações (KISHIMOTO, 2010).

Isto posto, entendemos que o jogo sempre esteve presente na história e no desenvolvimento da humanidade, sob o viés das relações estabelecidas no processo sociocultural do homem (CARNEIRO, 2015). Assim, para Huizinga (2019), parece importante dizer, que se os animais demonstram capacidade de brincar é porque há algo mais do que um simples ser mecânico no terreno do jogo, e se temos consciência disso, então, somos mais do que simples seres racionais:

Se denominarmos o princípio ativo do jogo, aquilo que lhe confere essência, de “espírito” ou “vontade”, diremos muito; se o denominarmos “instinto”, nada expressaremos. Seja qual for à maneira como o considere, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (HUIZINGA, 2019, p. 20).

Ainda, segundo Huizinga (2019) “no jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (p. 20). Nessa linguagem, Caillois (2017) reconhece que o jogo significa “a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este adquira ou conserve sua eficácia” (p. 19). Silveira e Cunha (2014, p. 49) completam que “o jogo só existe se houver a satisfação de diminuir temporariamente a tarefa de uma função imposta ou limitada”. Tais perspectivas parecem concordar e estabelecer uma relação profunda entre o jogo e a função social, de modo respectivo. Nesse sentido, diversas outras áreas do conhecimento, tentam observar, descrever e explicar o jogo envolvendo linguagens multiculturais, nas

quais os humanos buscam determinar a natureza e o significado do jogo, conferindo-o a partir do seu sistema sociocultural.

Desta maneira, encontramos no jogo a consciência da instrumentalização da palavra na forma de produzirmos a nossa natureza (CECCHINATO, 2015), onde se misturam imagens e sons em um movimento rítmico e contínuo na linguagem coletiva (CORREA, 2006) sob um espaço vazio de determinação, inteiramente aberto, permitindo ao homem tornar-se consciente das próprias potencialidades, e nessa condição, depara-se com o impulso lúdico, como já mencionado anteriormente por Cecchinato (2015), o qual se fundamenta na visão de Schiller (1995) e, assim, explica que o sujeito na condição do impulso lúdico é afetado pelo sensível e o formal, sendo que o sensível é da natureza da existência física em que se vivem sensações; e, o formal, é o que recolhe o interior e passa a fazer o uso da natureza da racionalidade. Cecchinato (2015) acrescenta ainda que a experiência nos qualifica na arte do autorreferencial e da autonomia, concomitante, por meio de um encanto duplo: da vontade arbitrária da racionalidade, de uma parte; e da resistência passiva da sensibilidade, de outra.

Podemos nos referir, então, à cultura lúdica como elemento que possibilita a expressão e transformação dentro do contexto de relações socioculturais, ampliando e aprofundando questões que dizem respeito ao universo simbólico da criança na maior plenitude (FRIEDMANN, 2014). Desse jeito, os pensamentos de Silveira e Cunha (2014) refletem as brincadeiras tradicionais no espaço/tempo de expressão cultural em que o grupo se molda à época, de modo a sustentar a própria cultura, e nesse sentido, assume um duplo dinamismo, visto que dentro de uma sociedade existe também o contexto singular. Em convergência com tal pensamento, o filósofo Benjamin (2018) discute que o indivíduo na existência da linguagem possui sua história que abarca absolutamente na totalidade do ser, pertencente a uma sociedade e nela possui movimento realçado pelos seus significados simbólicos (CORREA, 2006). Assim sendo, entende-se que o jogo em sua manifestação, primeiramente determina uma cultura em particular, para depois, inteirar a cultura de forma geral (SILVEIRA; CUNHA, 2014).

Segundo Crepaldi (2010) é possível compreender o ser humano pela manifestação de expressão em jogo, na sua individualidade e diversidade, em meio às relações que desenvolve e interfere na construção da sociedade em que vive. Este autor agrega mais, acentuando que a cultura no bojo do jogo concretiza a sua importância pelo fato de que o jogo é um dos elementos centrais da cultura, de modo que os jogos tradicionais provêm de um processo de permuta entre criação e recriação.

Nessa linha, seguindo a fundamentação de Caillois (2017) e Kishimoto (2017), em que refletem sobre o interior desse jogo, dizem que de modo a rigor, dar-se-á vida, em uma brincadeira de outra espécie entre combinação e rigurosidade, entre plasticidade e margem de movimento na representação simbólica, onde se recria o mundo em conformidade com o real na base do pensamento fenomenal. O jogo tradicional assume, portanto, o sentido que cada sociedade lhe atribui, determinado pelo contexto sociocultural de sua época e espaço, ganhando sentido enquanto instrumento de cultura (KISHIMOTO, 1994; 2017; CAILLOIS, 2017).

A propósito, isso reflete na formação do sujeito social. Assim sendo, Vygotsky (2011) revela que a natureza humana é atributo da filosofia que designa o estudo do pensamento a partir das sensações e percepções vividas com o outro. Por essa razão, Huizinga (2019) vem reforçar que é impossível fundamentar o jogo sob qualquer elemento racional, visto que é uma função social-cultural da vida pessoal e grupal.

Nesse sentido, observa-se, então, que se associam também correntes sociológicas e antropológicas, quanto à origem da linguagem do pensamento, pelo mecanismo da cultura como parte da natureza de cada pessoa em grupo. Com frequência, o homem e a natureza, o jogo e a cultura, encontram-se conectados de maneira que se influenciam completamente numa fusão que vai permitir a percepção de si por meio do outro sincronicamente em essência (HEILAND, 2010).

#### **4.2 Cultura em conceitos: expressão, arte e efeito**

O tópico anterior deu ênfase à questão da relação do homem com a natureza sob o aspecto da estética do corpo e mente, tingindo sua origem e evolução na concordância da expressão humana como elementos de uma totalidade, enfatizando-o e integrando-o em seus fenômenos por meio da cultura. Assim, acredito ser possível apresentar a cultura em seus conceitos.

Segundo Wagner (2018), a palavra "cultura" [*culture*] deriva do verbo latino *cafere*, "cultivar", significando o cultivo do solo, mas, em tempos posteriores, a "cultura" ganha sentido mais específico, indicando um processo de procriação e refinamento sucessivo na domesticação para o cultivo, eis que se fala de agricultura, apicultura, cultura vinhal ou cultura bacteriana. Com base nessa realidade, explica que dá procriação ao aperfeiçoamento agrícola, cria-se um controle por meio de adestramento do homem por ele mesmo, e em razão desse movimento, salões aristocratas, dos séculos XVIII e XIX,

determinam que uma pessoa "cultivada" é alguém que tem cultura, conforme padrão legítimo da nobreza.

Em profundidade a esta circunstância, e por que não dizer até mesmo contrária, partindo da compreensão da antropologia, Souza (2014) vai dizer que o conceito de cultura está na condição de sistemas estruturados de comportamentos, nesse caso, alguns antropólogos deixam de pensar o conceito de cultura como uma reunião de características quase casuais e passam a defender a perspectiva que ressalta mais as relações e as disposições sistemáticas e estruturais.

Portanto, nessa concepção, a cultura seria um conjunto complexo de conhecimentos organizados incluindo não somente crenças e costumes, mas também, total expressão artística e hábitos adquiridos de uma sociedade. Nessa, inclusive, fala-se da cultura em duas vertentes: uma de componente interno (saberes, normas, crenças...) e outra de componente externo (comportamentos, instituições...), dessa maneira, o conceito de cultura amplia-se muito, porque vai estar sujeito a um processo de socialização.

Mas, o que é cultura na perspectiva da dimensão sociológica? Nesse movimento, percebe-se a noção de um conjunto de valores que contém em si a dimensão da diversidade (PESSOA, 2019). Olhando em outra direção, Bauman (2012) vai descrever sobre conceitos de cultura e começa pela década de 1960, na Grã-Bretanha, em que a cultura estava praticamente ausente do discurso socio científico, e que até a segunda metade do século XVIII, a ideia de cultura foi empregada com distanciamento entre realizações humanas e fatos da natureza. Porém, inversamente, afirma ainda, que no século XIX a tendência do pensamento social passa a alcançar o olhar de Émile Durkheim e explica que esta vai dizer que os fatos culturais podem ser produtos humanos; contudo, esse julgamento, uma vez produzido, confronta as teorias dos autores da natureza. Mas, posteriormente, na segunda metade do século XX, diz que outra tendência surgiu de forma gradual, embora, continuasse dando lugar à era da cultura institucionalizada.

Santos (2006) leva a discussão para o pensar sociológico entendendo que a cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, nessa conformidade, existe em todos os contextos e épocas como elemento ativo da construção histórica, portanto, corrobora que “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Cada realidade cultural tem sua lógica interna [...]” (p. 21), sendo que a própria cultura pode “fornecer ao homem a oportunidade de viver, de criar e desvendar o mundo” (SILVEIRA; CUNHA, 2014, p. 17).

A esse respeito, Santos (2006) acrescenta uma questão importante, a cultura não é algo natural, nem leis físicas ou biológicas, mas, é resultado de uma produção coletiva da vida humana, marcada por aproximações e diferenças, bem como, contatos e conflitos entre modos de organização social. Com base nisso, Bauman (2012) explica que a “cultura é o posto de abastecimento do sistema social; ao penetrar nos sistemas de personalidade, no curso dos esforços de manutenção de padrões” (p 18).

Além do mais, Santos (2006) e Bauman (2012) trazem perspectivas diferentes. Santos, caracteriza pessoas ou comunidades com base em duas concepções de cultura: uma que se destina as questões da realidade social; outra que aspira ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. Enquanto Bauman parte da discussão de cultura na ação da desordem como também na ordem, uma vez que emprega tanto o fator de envelhecimento quanto de atemporalidade, de modo que a cultura prossegue na medida do não padrão, na dinâmica de fusão entre o velho e o novo, no movimento dinâmico de modificação e significação desta, de modo a substituir por um padrão contínuo, viável e potente intergeracional.

#### **4.2.1 Cultura e corpo**

Ao falarmos de cultura e corpo precisamos discutir sobre o mundo em que vivemos para quem sabe entendermos as infinitas identidades culturais, e desta forma, podermos ter à compreensão acerca das culturas nacionais, que segundo Hall (2006), é formado não apenas instituições culturais, como também, sociedades simbólicas e de representações, de modo que, a cultura nacional é um modo de construir sentidos que influencia e organiza as ações e determinam as concepções de um povo no encontro de si mesmo.

A partir desse ponto, estaremos argumentando a relação entre o mundo e cultura sob o viés de onde nascemos e de onde nos constituímos enquanto pessoa e sujeito, que resultam na formação das nossas identidades culturais entre conjunto de significados. Pois, as pessoas não são apenas cidadãs ou leis de uma nação; elas também participam da invenção da nação do jeito que é representada em sua cultura nacional.

Silveira e Cunha (2014) observam que existe uma relação entre a natureza, o corpo e a cultura, sendo entendida como “a excelência pela experiência do corpo. [...]. O mundo vivido é inesgotável para a nossa consciência. Cada órgão do sentido (corpo) interroga o objeto à sua maneira – maneiras autênticas” (p. 17). É deste modo, que signos e símbolos,

subjetividade e intersubjetividade, comunicação e linguagem estão ali no mundo vivido pelo corpo (WEIL; TOMPAKOW, 2015).

Obviamente o mundo vivido não apenas valoriza o contexto histórico-cultural, como também, o político de cada um, e nessa condição de mundo, todos têm o que dizer. No entanto, se de maneira oposta, o mundo vivido da razão é tratado pela linguagem dominante e hegemônica, sob tal lógica, apenas um sujeito diz por todos e, desta forma, o corpo é entendido como mecânico ou biológico, onde não se contesta o corpo animado por relações imaginárias com o mundo.

Nesse mundo de conversas opostas apresentadas até aqui sobre o corpo, compreende-se que sua imagem se dá na origem da natureza de toda uma cultura, ao mesmo tempo, em que a própria cultura equipa o homem na oportunidade de viver, de criar e desvendar o mundo em que vive (SILVEIRA; CUNHA, 2014), mesmo na imprevisibilidade das imagens e sons, como tal exercício da linguagem no horizonte da comunicação entre os humanos.

Figueiredo, Repa e Cuter (2013) afirmam que apenas há cultura onde a natureza é apropriada e modificada, tendo em vista fins humanos, uma vez que, sob determinadas condições, as disposições íntimas que orientam a ação dos indivíduos, junto à natureza, não são inatas nem oriundas de uma liberdade de escolha, e sim de relação e expressão, num modo de evolução que atravessa muitos séculos. Seguindo esta lógica, Pessoa (2019) propõe mais um olhar para definir cultura alicerçada por valores de sentidos e significados, a partir da atuação histórica em meio às relações sociais, compreendendo a conexão entre sujeito e corpo, história e cultura, subjetividade e intersubjetividade.

Neste sentido, podemos atestar que o corpo expressa o “Eu”, na medida em que ele tem a fugacidade para falar, legitimando a voz no quebrar do silêncio e no anseio do inconsciente que pode emergir a alma (SILVEIRA; CUNHA, 2014). Já para Geertz (2008), o conceito de cultura encontra-se em signos e linguagens, essencialmente semióticos e, nesse sentido, Weber (2016) explica que o homem é um ser amarrado a teias de significados que ele mesmo tece, sob o efeito de suas crenças ou convicções que permitem se reconhecer na capacidade de se determinar por meio de suas representações conscientes, e nesse emaranhado assume sua cultura, portanto, não cabe conceituar cultura apenas a partir de uma ciência experimental em busca de leis, mas cabe conceitua-la, acima de tudo, como um domínio interpretativo, à procura do significado (JÚNIOR JAIME, 2002).

Na sequência desse nosso trabalho de pesquisa, após abordarmos as percepções conceituais de cultura e sua relação com a natureza e a humanidade, de modo a apropriar-se dos corpos de linguagens subjetivas. Passaremos, então, a considerar possibilidades evocativas da cultura popular presente nesse contexto.

### **4.3 Cultura popular: jogo tradicional na cultura lúdica**

Após discussão acima sobre a relação de cultura e sentidos (corpo) por meio de manifestações no jogo, encontramos a cultura popular, que por sua vez, acontece na diversidade de elementos relacionados à manifestação cultural e à cultura lúdica – um conjunto de costume que torna possível o jogo - à multiplicidade (BROUGÈRE, 1998; SOUZA, 2014; NATALI, 2018). Nesse sentido, segundo Souza (2014, p. 20), a “cultura popular é uma expressão que caracteriza um conjunto de elementos culturais específicos da sociedade de uma nação ou região”. Isso significa diversidade, na simbiose de um “Eu” na relação com um “Outro” e com o mundo.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Arantes (2017) revela que a cultura popular está longe de ser definida seja pelas ciências humanas, sociologia ou antropologia, porque há uma pluralidade de culturas que fazem parte de um campo universal em formas de vida e de expressão (SOUZA, 2014), a qual é transmitida oralmente na interação contínua entre pessoas de regiões diferentes. Por isso:

A cultura popular nasce da adaptação do homem ao ambiente onde vive e envolve diversas áreas de conhecimento, como artes, artesanato, crenças, folclore, hábitos, ideias, linguagem, moral, tradições, usos e costumes. Ela surge das tradições e costumes e é transmitida de geração para geração, principalmente, de forma oral (SOUZA, 2014, p. 16).

Por essa relevância, Arantes (2017) vem dizer que a cultura popular é como um espectro de concepções que vão desde negação implícita ou explícita, até o extremo papel de resistência, mas que, nesse caso, atua contra o poder de classe dominante, onde este impõe alguns valores e concepções que são implementados socialmente, através de complexos mecanismos de produção e divulgação de ideias como se fosse do povo, enquadrando-os em modos de agir e de pensar hegemônico (PELBART, 2015).

Mas, inversamente a isto, entendemos que são incontáveis as disposições históricas, sociais, políticas e culturais que determinam as configurações de expressão humana, visto que o jogo se altera, uma vez que as manifestações do ser humano o

utilizam para se expressar, assim, o jogo tradicional dá-se imbricado com a realidade ou contexto em que o sujeito está inserido (NATALI, 2018). Nesse caso, é preciso compreender o processo de jogar tomando consciência de que nessa simbiose ocorre a cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998) e que para ser jogo é preciso ser tomado e interpretado pelos atores sociais em função da cultura, e dentro desse processo de relação, torna-se possível à preparação pelo ato de brincar em estado livre, contribuindo para o desenvolvimento e formação do sujeito na imagem da sociabilidade, criatividade e autonomia (CREPALDI, 2010). Por isso, como lugar que torna o jogo possível, conforme aponta Brougère (1998):

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (p. 05).

Para mais, Crepaldi (2010) argumenta de modo semelhante à Lira e Rúbio (2014), que entendem que pelo jogo é possível compreender melhor o ser humano, na sua individualidade, diversidade e subjetividade, por meio das relações que desenvolve, e por consequência, pela construção da sociedade em que vive. Isto posto, Kishimoto (1994) apresenta que há “um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social [...] há certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo” (p.107).

Por isso, a autora ainda avança sobre o jogo, pois alerta que à designação não é compreender apenas a realidade, mas sim de compreender a atuação da manipulação simbólica pelos desejos da vida cotidiana. Como descreve Natali (2018), quando aponta que:

Na brincadeira, a criança experimenta, imita e aprende sobre situações que vão além do seu cotidiano. Ela avança em outros territórios que ainda não pôde vivenciar na infância, cria papéis e fórmula estratégias de como lidar com as situações geradas por aquela atividade (p. 5).

Portanto, pensar em jogos tradicionais como elementos de manifestação cultural é entender que “não podem ficar restritos a espaços e tempos determinados pelos adultos, [...] não podem ficar confinados [...]. Brincar é um ato de liberdade e de expressão do que há de mais belo na humanidade” (CREPALDI, 2010, p. 09). Igualmente, Natali (2018) coloca que “são expressões da vida e parte da cultura da humanidade. Estão presentes em nossa história. Estas linguagens são fruto de inúmeros processos históricos e sociais que foram conferindo, ao brincar e ao jogar” (p. 12).

Para refletir sobre esse processo, não poderíamos deixar de mencionar o jogo tradicional na visão de Kishimoto (2017), pois ela vai dizer que este é também um lugar filiado ao folclore, mas vale ressaltar que o folclore para alguns é tudo o que o povo faz e reproduz como tradição, para outros, faz parte das tradições populares. Mas Câmara Cascudo (2016) reforça diferente, afirmando que o folclore é o popular, mas nem todo popular é folclore, por isso coloca que:

Todos os países do Mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais, possuem um patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os conhecimentos diários desde que se integrem nos hábitos grupais, domésticos ou nacionais. Esse patrimônio é o FOLCLORE (p. 6).

Portanto, a instância do que é folclore é tão grandioso tal como é o da cultura (BRANDÃO, 2017). Contudo, sabe-se que a cultura popular certamente influencia como elemento moderador necessário para a manifestação no alicerce de formação cultural, visto que possui procedimentos próprios capazes para o seu desenvolvimento, desta forma, se constrói conhecimentos, padrões, códigos morais, do fazer e do viver de um grupo, de uma comunidade aprendida cotidianamente, mas nem sempre compreensível aos outros grupos (BRANDÃO, 2017; SAMPAIO; LORENÇO, 2018).

Nessa importância, a contribuição de Kishimoto (2017) incorpora o entendimento social se dando pelo viés da oralidade da cultura popular, de modo que na perspectiva do jogo tradicional, se guarda a produção espiritual de um povo de certo período histórico, mas que não fica cristalizada porque se encontra sempre em transformação, vivendo criações anônimas intergerações sob o elemento da tradicionalidade, conservação, mudança e universalidade.

Passamos agora, a apresentar discussões acerca da manifestação de si pelo ato de submeter-se às situações de jogar, entendendo como um lugar que perpassa a compreensão racional do brincar e, por conseguinte das brincadeiras, como já discutido anteriormente no texto.

#### **4.3.1 Formação do sujeito por meio da manifestação no brincar**

Segundo Larizzatti (1992) na brincadeira a criança encontra sua própria razão, alcançando sabedoria, criatividade, sinceridade e espontaneidade. Dentro desse movimento, Crepaldi (2010) e Natali (2018) se complementam dizendo que o movimento

da criança acontece de maneira diferente dos valores culturais dos adultos, visto que no brincar as crianças representam papéis da sua realidade presente em sua cultura, de modo que criam outra realidade onde desempenham papéis cheios de sentidos e significados sob sua verdade.

Assim, o mundo da infância pode significar que é possível pensar alguma sequência de relações ligadas ao processo de desenvolvimento do sujeito e, nesse sentido, precisamos ver a que lugar pertence à brincadeira na formação do indivíduo (WINNICOTT, 2020), pois, a criança ao brincar vê a si mesma através de suas próprias lentes e não sob as lentes dos adultos (LARIZZATTI, 1992).

Nesse viés, Crepaldi (2010) traz que a “cultura lúdica atinge um universo de atividades, procedimentos, palavras, gestos e silêncios que permitem interpretações de si, dentro de um determinado grupo social” (p. 19). Alves, Silva e Oliveira (2012) se assemelham a esse discurso, dizendo que a criança é um ser social inserido em um enredo, pertencente a uma classe social-histórico-cultural e que, por meio do jogo, internaliza regras e encontra soluções para os conflitos (CREPALDI, 2010).

Em razão disso, Natali (2018) contextualiza tempos históricos sobre o jogo e brincadeira e, pontua que a forma de jogar se adequa sob as exigências da organização social dos jogadores em que estes seguem os subsídios de cada período histórico, por exemplo, ainda nas últimas décadas do século XX, a criança e a brincadeira tornavam-se uma só: muitas vezes se transformando em um brinquedo, pelo corpo ou pela natureza sob suas regras. Nessa observação, é possível perceber que a ação do brincar é exercida pela criança, onde seu corpo é seu primeiro brinquedo, desde o nascimento, o que a torna autora e criadora do movimento pela percepção, intuição, imaginação, significação e/ou simbologia (SILVEIRA; CUNHA, 2014).

No mesmo passo, Silveira e Cunha (2014) explicam ainda que o jogo assume a sua indispensável contribuição para o universo infantil, levando a criança ao conhecimento de tudo o que a rodeia originalmente no campo social, consolidando o seu desenvolvimento por meio das experiências vividas, sentidas e incorporadas, (HUIZINGA, 2019). Assim, seguimos com Silveira e Cunha (2014) que complementam e atestam que o corpo é a expressão do “Eu”, nele a força do desejo contraria a razão, na proporção em que o corpo tem ânsia para falar, rompendo com as limitações externas, valendo-se do inconsciente que emerge das profundezas e das entranhas do sujeito:

Indiscutivelmente, o corpo é parte indissociável de nós, acompanha-nos desde o nascimento até a morte, sofrendo alterações ao longo de nossas

vidas, e, nesse percurso, defrontamo-nos, por vezes, com a satisfação e, mais ainda, com a insatisfação, já que somos seres incompletos, em constante busca do nosso Eu. E, ainda, numa análise mais profunda, na busca do “Eu” exigido e padronizado pela sociedade (SILVEIRA; CUNHA, 2014, p. 31).

Em convergência com esse pensamento tem-se Roja, Silva e Serpe (2011) que afirmam que por meio das brincadeiras as crianças se expressam ao mundo, e essas são necessidades que não devem ser vistas apenas como diversão, vão para, além disso, já que possibilitam marcas poderosas na memória de todos, e sem dúvida, permanecem como referenciais de momentos dados que mexem com a práxis lúdica (SILVA, 2013) repassadas de geração a geração (ROJAS; SILVA; SERPE, 2011). Nesse ambiente, por certo, o “Eu” e sua duração se encaixam “no ponto de encontro de duas séries diferentes, e às vezes, divergentes quando se liga aos aspectos vivos e materiais da lembrança, a que reconstrói o que é apenas passado” (HALBWACHS, 2006, p. 09).

Nesse ponto, Halbwachs (2006) acrescenta que por meio do coletivo, se busca a essência, em que se dá ao ser sensível, “que vem depor sobre o que viu, e o *eu* que realmente não viu, mas que talvez tenha visto outro” (p. 23) norteando, talvez, sua opinião no testemunho de outros. Vygotsky (2009) defende que “as crianças brincando representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (p. 17), posto que em suas brincadeiras produzam sobre muito do que viveram e ouviram dos adultos. Todavia, o autor ainda esclarece que na brincadeira a criança não faz um mundo de apenas recordação, mas, acima de tudo, produz uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas, de modo a contar suas histórias na construção e reconstrução de nova realidade de aspirações e anseios.

#### **4.3.2 Jogo tradicional, sujeito da experiência, memória e afeto**

A presença do jogo tradicional no Brasil recebeu influência dos europeus, com portugueses; dos africanos, com negros; e dos indígenas, com povos originários (ROJAS; SILVA; SERPE, 2011). Sabe-se que estes jogos sofreram modificações em espaço/tempo ao longo da sociedade contemporânea. Das últimas décadas do século XX até os dias atuais, podemos viver, sentir e observar, dentro e fora, a transição cultural do jogo, durante o processo histórico-político-social, e nesse viés, percebe-se que a criança de ontem exercitou o brincar autônomo, livre, espontâneo, criativo, horizontal e original; enquanto a criança de hoje experimenta o brincar, talvez, submetido ao controle, sujeito

a um ciclo de jogo em que o processo já está dado em todo o percurso com início, meio e fim. Todavia, se faz importante compreender que o jogo não se ocupa de um lugar cristalizado, uma vez que:

O brincar e o jogar não se encerram em uma experiência fechada e determinada, são múltiplos, mutáveis e sua riqueza está nessa diversidade de expressões. [...] os jogos, brinquedos e as brincadeiras são produções culturais, frutos de vários determinantes, como os fatores sociais, culturais, geográficos, econômicos e históricos (NATALI, 2018, p. 5).

Para essa mesma autora, isso significa que o jogo se modifica acerca do tempo e espaço conforme suas características e, se estrutura como uma sociedade que se constrói e, desta forma, desenvolve a manifestação de dada cultura.

Nesse sentido, percebemos um processo dinâmico e inacabado. Por isso, buscase, neste estudo, compartilhar a existência de um lugar do brincar em um estado de maior intensidade de expressão, uma vez que “não temos uma única infância e um único brincar” (NATALI, 2018, p. 6). Sendo assim, começo apontando as minhas lembranças, reporto-me àquele lugar de jogar comprometido com a liberdade de ser humano e sinto-me tomada por memórias e afetos, que os considero base construtora de minha formação humana de consciência individual enviesada pela experiência coletiva. Assim, fui aprendendo, ensinando, trocando e me colocando na forma de sujeito ativo, na poética do espaço do meu brincar sob a lógica da diversidade, assimilando o entendimento das experiências inter-territorial, conforme apontado por Natali (2018).

Com isso, coloco-me, então, a atenção para o afeto a partir da percepção, visto que o corpo e mente se comunicam indivisíveis, de modo que juntos sentem várias coisas concomitantes, ambos agem em conjunto no único indivíduo, no entanto, o corpo se desloca podendo ser afetado por forças exteriores próximas (ESPINOSA, 2010). Deste modo, Larrosa (2002) vem dizer que ao interagirmos somos afetados pela ação do outro e também afetamos o outro, portanto, por esse ângulo, me vejo quando criança no encontro com o espaço/tempo da experiência no brincar e fico a evocar esse lugar de modo que sou afetada, os quais iam me produzindo no terreno do jogo, implicando no processo de interação social e cultural entre alegria e tristeza, prazer e dor, velho e novo, realidade e imaginário, medo e risco, angústia e descoberta, choro e riso, subversão e ordem, receio e coragem, espontâneo e criativo, fazer e saber, subjetividade e intersubjetividade, no meu modo de ser pessoal e plural. Assim, é sabido que aprendemos

na relação com tudo em nossa volta, entendendo que várias são as ações e comportamentos que nos passam no ato de jogar. Portanto, Larrosa (2002) nos diz que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 23).

Mas, como parar com a mecanização da ação? Como pedir para parar? É possível romper com essa ideia do homem ser construído dentro de uma lógica produtivista e pensar nele no modo de sujeito de afeto? Se o brincar é apreciar e sentir um mundo em que exige subjetividade na ação amparada pelo diálogo na forma contínua com a realidade de uma sociedade ou grupo, então não se pode deixar a liberdade e espontaneidade do lado de fora do jogar, bem como não se pode deixar de existir regras e normas no jogo, concedidos por aqueles que jogam. Lembro que o eu brincante deixava tudo acontecer no espaço/tempo do jogo, por certo, submetido a toda energia de brincar *in-locus*, assim, me encontrava em estado do jogo em liberdade (SCAGLIA, 2017), inventado a partir da diversidade, entre hábitos e tradições culturais. Friedmann (2014) expõe que “é na infância do ser humano onde tudo começa” (p. 15).

Recordo também de escutar e de ter sido escutada, sendo capaz de escutar o outro pela clareza da sua singularidade ao entrar em contato com signos e imagens. Friedmann (2014) se refere a esse lugar como espaço que determina o temperamento e mais, a personalidade de cada indivíduo na relação de vínculo em seu entorno mediante os olhares, gestos, atitudes, empatia, aconchego, prazeres, como também, na antipatia, desprazeres e rejeição, baseado na linguagem não cartesiana, assim, em meio às memórias, conflitos e afetos, no enfretamento de situações vivenciadas inerentes às culturas à sua volta, no conhecimento de sentidos pelos símbolos e signos (STEIN; MARIN, 2019).

De modo geral, esse brincar acontecia na calçada, rua, parque, praça, terrenos baldios, sítios, lugares abandonados ou até mesmo dentro de casa, todos na mobilidade de espaço/tempo livre (FRIEDMANN, 2011). Eram jogos tradicionais como pega-pega, pular corda, bolinha de gude, esconde-esconde, subir em árvores, quente frio, queimada,

garrafão, amarelinha, boca-de-forno, estátua, caracol, cantigas de rodas, passa anel, casinha, elástico, beijo-abraço-aperto de mão, corrida de saco, pinhão, equilibrar cabo de vassoura na palma da mão, soltar pipa, jogar bola, plantar bananeira, fazer estrelinha ou ponte, carrinho de mão, cadeirinha de algodão, de casinha, entre tantas incontáveis brincadeiras presentes no universo infantil (MARANGON, 2007).

Stein e Marin (2019) colocam que a promoção dos sentidos, nestas brincadeiras, para quem joga, acontece em consonância com a cultura, onde os brincantes estão imersos aos processos de ensino aprendizagem de suas tradições a partir das experiências que atendem seus desejos e, assim novas relações sociais são construídas, submetidas à dinâmica do jogo em seu caráter informal, casual, simples, imprevisível, provocador e tenso, permitindo de maneira substancial exteriorizar e interiorizar uma ação permeada pela criatividade e liberdade. Desta forma, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade e disponibilidade em estado de abertura (LARROSA, 2002).

Ainda de acordo com Larrosa (2002) a experiência, acima de tudo, ocupa um lugar de encontro, algo que se aproxima ao universo das crianças, as quais mostram e expressam a forma mais intensa de suas emoções e mais transparente de seus potenciais, dificuldades, medos e tendências (FRIEDMANN, 2014). Souza e Salgado (2008) alegam que as crianças são capazes de criar narrativas entre papeis de representações para as histórias, e nesse inventar depuram-se no espelho refletido no cruzamento da própria vida, pois brincando e jogando elas falam de si, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e desejos, na linguagem de seu tempo e de sua cultura. Os autores dizem também, que isso caracteriza um acontecimento paradoxal, implicando na possibilidade de se estar situado no mundo objetivamente, sem que a experiência subjetiva seja perdida.

Então, o que o brincar pode nos ensinar e provocar? Sobre o assunto, reforço, mais uma vez, o meu lugar do brincar do ponto de vista da minha memória, e digo que este era um lugar o qual me despertou o criar, o fazer, o aprender, o descobrir, de modo a ser tomada pela experiência, e desta forma, eu e cada um que compunha aquela brincadeira aprendíamos a seu modo e ritmo a relação entre corpos e natureza. Assim, compreendo que olhávamos para o jogo de maneira diferente, em contemplação, observação, sensação, aguçando a sensibilidade dos sentidos corporais, entendendo a comunicação desse jogo sem precisar usar a fala, sem verbalizar, mas escutando tudo, mesmo aquilo que não era falado, como se nada estivesse sendo dito, mas estava se dizendo tudo (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015).

Levávamos o brincar a sério, era um cenário de jogo que se dava mediante as condições vivenciadas em todo um contexto social-histórico-cultural, de modo que acontecia em simbiose com o lúdico, em que tudo se transformava na influência do contexto, e assim, explicávamos formas de convivência (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020).

Nessa constância, Vygotsky (2009) explica que a conservação da experiência anterior para a vida do homem facilita sua adaptação ao mundo, e que segundo Halbwachs (2006), “para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade” (p. 72). O autor olha para essa bagagem dentro de um processo de criação cotidiana em que a psicologia chama de imaginação, base de manifestação plena, certamente, de toda vida cultural, visto que em tempo algum estamos sós, ainda que seja a memória individual atuando, nunca está inteiramente isolada e fechada, uma vez que “não se pode pensar nada, não podemos pensar em nós mesmos, senão pelos outros e para os outros, sob a condição desse acordo substancial que, através do coletivo, busca o universal” (p. 17).

Durante o curso das brincadeiras, as crianças ganham muitas vezes novas ferramentas para despertá-las na originalidade das ideias acrescentando outras configurações ao seu mundo lúdico, por isso, as memórias sob suas marcas guardam venturas e desventuras de um cotidiano muito desigual, marcando cada criança na sua individualidade e coletividade (SILVA, 2013).

Em suma, é fundamental que a criança seja reconhecida pela sociedade ocupando seu lugar de ação, este reconhecimento pode se dar por meio da experiência lúdica, ou seja, tendo o brincar como base da humanidade à vista dos níveis de participação cultural (CREPALDI, 2010).

#### **4.4 Movimento cultural e seu impacto na formação do sujeito**

As incessantes transformações cotidianas conduzem à construção habitual de uma nova cultura dos tempos livres no brincar (SILVEIRA; CUNHA, 2014). Nessa contemplação, Rojas, Silva e Serpe (2011) tentam explicar, a partir do cruzamento de tempos/espacos socioculturais, a experiência dos jogos tradicionais infantis como cantigas de rodas, pião, amarelinha, cabra-cega, queimada, cinco marias, entre outros, que estão em reconfiguração dando lugar à forte influência a era dos digitais,

configurando outros modos de jogos tradicionais caracterizados pelo controle e pela hiper conectividade.

Nesse sentido, decerto hoje, a dinâmica das brincadeiras nos faz sentir necessidade de consumo, sem nem nos darmos conta disso, ou seja, permanecemos em uma extrema dificuldade de tornar tal fato consciente, já que não sabemos onde esses poderes agem sobre nós, uma vez que, somos tomados quando buscamos ampliar o mundo social sob uma estrutura de linguagem impessoal e anônima (PELBART, 2015). Nesse ambiente, os jogos tradicionais perdem seus significados para os ditos produtos tangíveis, sendo que estes não cabem transformação, quando perdem a função ou são substituídos por outros mais modernos ou são simplesmente descartados, a exemplos dos smartphones, tablets, laptops e televisores (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020).

Frente a esses brincarões foi-se também a capacidade do sujeito acontecer em fronteiras e processos de diferenciação, tornando-se incapaz para o inesperado, de atuar na potencialidade do próprio corpo e pensamento, se perdendo de si mesmo, daquilo que deseja, na medida em que a condição atual ataca a cada dia fazendo com que cada um se torne mais mecanizado, insensível e individualizado, entregue ao estado de nervosismo e inquietações constantes (FUGANTI, 2007; GODOY, 2019; GODOY et al., 2021; HAN, 2015), no qual somos colocados em condição legítima de esvaziamento, delimitação e desfavorecimento na evidência que configura em repertório definido sem surpresas e desafios, sendo necessário permanecermos nas certezas e nas zonas de conforto onde somos impedidos da possibilidade de mudanças (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020).

Assim, a sociedade contemporânea se constitui a partir do campo virtual, que passa ser o estado de natureza das relações, não mais tendo o domínio de controle explícito, mas, sobretudo, guiado essencialmente pelo racional e material, combatendo a existência do estado natural. Desse modo, têm-se dois sistemas de estado que se opõem sendo o primeiro, “estado de natureza” em que todos os homens são livres, assim, em uso da liberdade conseguem possuir tudo aquilo que desejam, sem nenhum controle ou autoridade, este se assemelha ao brincar livre; o segundo, “estado civil” que precisa necessariamente de um poder absoluto para evitar o estado de natureza (entendido como um estado de guerra por ser livre), levar ao controle e dominação, que se assemelha ao brincar vigiado (NUNES, 2013; HAN, 2018).

Pode ser que, com base nessa dominação, hoje se dê as formações humanas iniciais da vida, através de seus modos de viver e de pensar instantâneo, cultivando uma tendência que se aplica em palavras que nos afastam cada vez mais do gosto pelas

experimentações e representações criadoras, na experiência fluida do corpo. Cada vez mais, a capacidade de acontecer no jogo encontra-se em anulação decorrentes de todas as forças externas que tensionam caminhos precisos (FUGANTI, 2007).

#### **4.4.1 Da palavra corporal ao dedo da mão**

Esperamos, neste tópico, contribuir com reflexões sobre a experiência do brincar frente às considerações e impressões de como está sendo dada a ação de intensidade e de criação lúdica hoje. Brincar sem ser convidada era o ato de coragem, significava atrever-se, ser vista. Esse era o ambiente do brincar a qual eu pertencera. Pois na minha época de brincante, simplesmente chegávamos ao espaço voluntário e, muitas vezes, dizíamos, ‘quero brincar ‘ou’ agora é a minha vez ‘ou’ de quem é a próxima linha’, assim fazia-nos sermos ouvidos, era a forma de convite.

Nesse movimento, agíamos sem precisar ser convidados, jogávamos aprendendo as regras no processo do jogo e, assim, nos relacionávamos sem necessariamente conhecer os sujeitos e, desta forma, explorávamos lugares desconhecidos e, que muitas vezes imprimia risco, discussões, conflitos, mas também, capacidade de organização, aceitação, resiliência, acolhida e empatia, na base da espontaneidade e do inesperado.

Entretanto, dentro dos ciclos do jogar na atualidade, conforme os questionamentos levantados no tópico anterior, compreende-se, então, que se lança um movimento de formação do ser humano regrado no vazio, da não palavra interior, do corpo que não fala em sua espontaneidade, que corresponde à apatia exterior sistemática; podendo, quem sabe, a apatia, se transformar em covardia. Todavia, o compromisso em que esta pesquisa se engaja está em estabelecer um diálogo entre as memórias do adulto acerca do seu lugar do brincar na infância conectada com sua cultura no centro de sua formação enquanto sujeito.

Em razão da importância desse lugar do brincar, trago Han (2018) que discute sobre as formas não verbais de expressão como: gesticulação, expressão facial e linguagem corporal, as quais possibilitam formas de comunicação humana. Nesse mundo construído entorno das falas subjetivas se concretizam muitas possibilidades lúdicas, como pensa Friedmann (2011). Embora esse tipo de narrativa, pelo corpo lúdico, encontra-se atualmente muito pequena, por certo, pela falta de contato físico, bem como, pela ausência da pluralidade e diversidade (HAN, 2018). Mas, na contramão desse entendimento, têm-se os pensamentos de Silveira e Cunha (2014), os quais refletem,

cuidadosamente a respeito do brincar, entendendo o como um espaço de relação que apenas se consegue com o outro e, desse modo, acreditam atender ao processo de construção do sujeito. Por isso eles dizem que:

Trilhar pelo universo humano é reconhecer que o fazer depende necessariamente de um corpo em ação, um corpo que sente, age, reage e constrói. É importante compreendermos que vivenciamos um período de profundas transformações históricas, onde as concepções de infância sofrem significativas alterações sociais e culturais (p. 10).

Acerca desse cuidado, frente às profundas transformações, Han (2018) coloca que existe outro corpo atendendo ao brincar vigente, o do tempo do agora, o qual se encontra no lugar inverso a esses sentidos, condicionado a um movimento que é determinado pela ferramenta do ambiente digital e, com isso, a linguagem corporal é roubada. Nesta observação, Silveira e Cunha (2014) discorrem que no mundo atual, o homem se encaminha para aquisições de vida em decadência e atrofia do corpo, pois os meios de comunicações, de aparatos digitais, vêm provocando uma libertação do fardo do corpo, entendendo que o ser humano do futuro não precisará da matéria, apenas dos dedos para lidar com informações intocáveis, sob o risco de resultar no ser característico - *homo digitalis*.

Obviamente, os pensamentos de Huizinga (2019) contrapõem-se a tal condição humana e defende a experiência do *Homo Ludens*, este que é investido na prática da liberdade, no lugar de criação por sua própria fala e na linguagem entre a matéria e as coisas pensadas e sentidas, pois, por detrás de toda essa expressão abstrata acontece o jogo dando expressão à vida, onde se subverte o mundo real e o transforma em outra possibilidade de dizer, fazer e ser.

Mas, ultimamente, o *homem digitalis* implica na negação do *Homo Ludens* e passa a exercer fortalecimento do homem isolado, desligado do mundo natural, agindo na incapacidade de ação - na imagem do corpo encolhido em face de um universo de novas verdades, sem transformar a consciência, a qual vive em crise a cada nova realidade exposta reforçando a dominação da sociedade. Portanto, na tentativa de se sentir parte-integrante se submete ao desejo alheio sem expor sua subjetividade (SILVEIRA; CUNHA, 2014).

Neste tempo, o corpo acaba por não comunicar a sua potencialidade, atendendo à ânsia exterior para se sentir parte pelo temor de ser excluído, tendenciado à cidadania digital, a um ser humano líquido, cuja identidade privada foi psiquicamente dissolvida

devido ao ritual de solicitação excessiva dos meios digitais, assim, é absorvido pela massa (BAUMAN, 2007; SILVEIRA; CUNHA, 2014; HAN, 2018).

Essa conexão abusiva passa a ser uma forte influência na vida das pessoas, modificando violentamente seus hábitos, em especial, os das crianças. Estas passam a ter o jogo à base do dedo e não mais pela integralidade do corpo/mente, os quais edificam o sujeito em sua plenitude. Mas, o que importa agora no jogo? São os termos do sistema de dominação, a palavra externa, visto que a ordem social tem levado as crianças a vivenciarem os jogos digitais horas a fio no tempo do distanciamento e da alienação, estimulando-os à paralização, apatia e a individualização (SILVEIRA; CUNHA, 2014).

Igualmente, Deleuze (1996) reforça a crítica acerca da percepção atual circundada pelas imagens virtuais que se distribuem como fluido, estabelecendo correntes cada vez mais distantes e amplas, agindo na formação da identidade, fragilizando relações, as quais se fazem e se desfazem instantaneamente, à mercê da identidade incorpórea, intangível e invisível, que se sobrepõe ao singular (HAN, 2015).

De modo semelhante, Bauman (2007, p. 30) traz que “os vínculos humanos são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precário, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais”. Tem-se, então, a perda do aspecto do significado e significante do processo singular/coletivo. Sob essa conjuntura, paralelamente, devemos estar mais comprometidos, para quem sabe superar o dilema de dominação externa exercida no espaço lúdico.

Por conseguinte, se pensarmos no entendimento de Godoy (2019) e Godoy et al. (2021) no qual o jogo está na gênese do pensamento, no ato de revelar-se diante da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar. Na delicadeza desse olhar podemos reforçar os pensamentos acerca da problemática no brincar de hoje, uma vez que o ambiente de conexão virtual potencializa a comunicação sob a forma de passar o dedo pela *touchscreen*, visto que o outro se encontra distante. Esse é o sistema ideológico que precisa apenas do movimento do dedo na imagem para tocá-la diretamente, sob a perda dos olhares, rostos e almas (HAN, 2018).

Nesse ensejo, precisamos reforçar reflexões, discussões em rede, envolvendo diferentes campos interdisciplinares sobre como vem se dando a intensidade da palavra infantil no ato de jogar, entendendo que o espaço lúdico é livre e nele a cultura possui um caráter lúdico, de modo que a cultura se processa segundo as formas e o ambiente do jogo. Sendo assim, o jogo e a cultura são uma unidade e é ao jogo que cabe a primazia, pois

nele a criança encontra sua voz sob uma atmosfera em que o medo e o risco podem acontecer e, com isso, naturalmente, vivenciar a experiência de troca entre símbolos e signos, tornando de forma mais consciente (HUIZINGA, 2019).

Nesse sentido, penso que todo sujeito revela alguma coisa brincando no modo de ressonância, de maneira a ecoar a subjetividade. A princípio, algo como uma fotografia, ou seja, de foto a foto, as coisas vão sendo exteriorizadas, para que futuramente, essas imagens ganhem movimento e se transformem em um filme (FREIRE, 2017).

#### **4.4.2 A palavra interna-externa no jogo**

Posto tal inquietação, talvez, o lúdico na infância atualmente esteja sendo deslocado aos poucos do seu espaço/tempo social, minimizando o contato entre corpos, como já mencionado anteriormente. Hoje este brincar encontra-se submetido a outro movimento social-cultural dominante, que talvez possa estar gerando estado ilusório de segurança, onde a possibilidade do risco não cabe mais, assim, nos discursos atuais dos adultos empregados na direção do brincar da criança, são recorrentes frases como: não se pode correr e nem subir! É perigoso, não pode andar sem blusa e nem descalço! Não pode ir à rua sozinha e não fale com o estranho! Estes e outros são infinitos impedimentos. Sob tal efeito, não se permite a potencialidade da criança acontecer e aprender na sua forma, em maior experiência de criação, imaginação e transformação (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015).

Consequentemente, entendo que se constrói uma narrativa com base externa e hegemônica em que só se pensa nos riscos, e que nos últimos anos, tem se criado um movimento de cerceamento na pseudo-segurança, que vem se sobrepondo à possibilidade de expressão espontânea e livre do lúdico na infância. Dentro dessa cultura dominante, alimentada pela imposição da sociedade, a criança passa a não usar sua própria voz e singularidade, nesse sentido, perde a experiência de vivenciar descobertas de si que acontece de dentro para fora, sendo esse um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, mas precisam ser semeados (MEIRELLES et al., 2015).

Nesse processo, o brincar que antes era entendido como parte essencial da infância, passa a dar lugar à sobrevida, pela presença marcante do medo. Em oposição a esse movimento de controle, Huizinga (2019) traz que o jogo é o próprio regulador de autocontrole, isso sendo indispensável ao indivíduo, portanto, a palavra deve estar com o jogador e não com os de fora. Como tal, Malzyner (2012) vai dizer, também, que a

brincadeira atribui ação importante durante a dinâmica como lugar de conquista, de infinitas possibilidades, de representação permeada pela imaginação, e que “sem a capacidade para imaginar, a relação com a realidade fica comprometida. A subjetividade bem estabelecida garante uma condição mais objetiva de estar no mundo” (p. 30). Sendo assim, o processo criativo liga-se ao dinamismo da consciência que vai permitir a capacidade de reflexão e de autoconhecimento.

Segundo Kishimoto (2017) é importante perceber reflexões mais profundas sobre o brincar criativo, e por isso, explica que há um novo elemento introduzido no jogo, o da natureza improdutiva, pois, sendo voluntária a ação da criança, ela acontece sem finalidade, ou seja, nada para além do próprio jogo, por isso, não se pode pensar em algo já dado. Assim, tanto Huizinga (2019) como Caillois (2017) dizem que o jogo tem fim em si mesmo, é improdutivo para além do jogo em si. Portanto, o que importa é o processo em si do brincar, já que nele a criança se submete a uma condição de incerteza presente em toda conduta lúdica, pois não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desempenho de habilidade mental ou física.

Além disso, nunca se sabe os rumos da ação de quem joga, visto que, evidentemente, o jogo nos coloca à disposição de novos olhares e descobertas mesmo diante dos medos ou incertezas, e assim, a experiência vale-se de algo que não se encontra pronto ou dado pelo discurso externo, em razão de que a ação de brincar decorre antecipadamente da conceituação do que é o próprio jogo (GODOY, 2019; GODOY et al., 2021).

Deste modo, estamos falando do território das incertezas que, Godoy (2019) e Hara (2017) colocam como aquilo que não está claro aos nossos olhos, tem-se tendência a caminhar em conformidade com a tensão, visto que na imprecisão podemos ser capazes da percepção, imaginação e criação. Posto o diálogo destes fragmentos, penso ser necessário trazer o pensamento de Bauman (2008) que discuti o estilo de vida de hoje dizendo que é subsidiado pela ordem do desmantelamento do tradicional.

Porventura, o sujeito está sendo bombardeado de informações e pensamentos prontos que interferem direto na formação do indivíduo, sucedido às ações, discursos e condutas padronizadas (GODOY, 2019; GODOY et al., 2021). Acrescento as visões de Souza e Salgado (2008) que explicam que a mídia digital exige uma tomada de consciência que alimenta a cultura do consumo e de uma sociedade da informação que exerce influência externa na produção da subjetividade das crianças, em direção ao

brincante da instantaneidade, do prolixo que não cria experiência, mas sim, afasta, onde tudo se passa e acontece no modo fugaz e superficial.

Logo, tudo se desfaz na forma de sujeitos, sem memórias e lembranças, tudo se apaga em pensamentos, com isso, parece que perdemos a capacidade de acontecer diante do inesperado (FUGANTI, 2007; GODOY, 2019; GODOY et al., 2021). No entanto, como já discutido antes, não podemos negar a importância das tecnologias digitais presente na rotina, como também, não podemos perder de vista os impactos que elas produzem em nossas relações sociais na atualidade. Desta forma, vale refletirmos sobre tais impactos, na tentativa de provocar olhares e discussões a respeito do potencial do brincar atualmente, para ficarmos atentos aos espaços possíveis de diálogos acerca da profundidade do brincar na infância. Com base nesse movimento, se faz presente refletir a partir de alguns questionamentos, como os colocados por Malzyner (2012):

Em que medida o chamado "tempo real" repercute no tempo imaginário? Se hoje alcançamos as pessoas em qualquer momento e em qualquer lugar, pelo celular ou pela internet, como fica a nossa capacidade de espera? E nossa capacidade de imaginação? A virtualidade afeta nossa condição para conquistar intimidade? Como o excesso de estimulação e informação afeta a criatividade? Será que falta o silêncio, a pausa, ou, em outras palavras, as condições para o que Marion Milner chamou de "vazio grávido"? (p. 34-35).

Nessa importância, entendo que as dinâmicas das relações socioculturais atuais tornam o jogo limitante, controlado, decerto, mecanizado e adestrado, em que suas configurações se concretizam antes do campo imaginário, sob ação da força que age vindo de fora na direção do jogo, qualificando o sujeito em algo pronto, fechado, definido, sistemático, racional, impávido, único, singular e individualizado. Nessa desenvoltura, entendemos que a cultura digital caracteriza o espaço/tempo em outra forma de jogo, o qual não cabe mais o espírito e nem a alma (CAILLOIS, 2017). Uma vez que, é minguido o estado de liberdade, espontaneidade, criatividade e de engenhosidade, cabendo poucas possibilidades de experimentações profundas, as quais são essenciais para a constituição humana, entretanto, percebe-se que o que vem acontecendo é a dominação da força externa que se inspira na dinâmica da atração individualizada ao processo do brincar, impondo normativas que diminui a linguagem atuante sobre o artefato do pensar, muitas vezes, ligado aos meios de consumo e relação de poder (GODOY, 2019).

Neste novo domínio a vida humana é reduzida a seu mínimo biológico, sem forma subjetiva e ao mero fato da vida em sobrevivência (PELBART, 2015). Em razão dessa compreensão, o jogo sofre afastamento de forma discreta, sutil e ilusória, e nessa medida,

condiciona o brincante ao controle, de modo a causar sessões ou consciência de que saibamos mais das coisas, mas talvez, saibamos menos ainda. Por isso, há muito que dialogarmos acerca da temática quanto às aproximações e distanciamentos entre o sujeito do brincar livre (o de ontem) ao brincar do controle (o de hoje) e, a partir disso, pensar a relação de harmonia entre o passado, presente e, talvez, o próprio futuro.

Vivemos numa época pobre de relações sociais, submetida a uma sociedade edificada e de encontros virtuais planejados, programados com linguagens exóticas e particulares, pois o universo do jogo hoje é apropriado por outros meios que não são mais relacionados aos espaços de trocas sociais, que não permite, tão pouco, à permanência voluntária, espontânea e as relações de convívio (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020) dando origem ao sujeito prisioneiro e vítima, visto que passa a ser agressor de si mesmo. Em todas as formas, acaba negando a vida ativa, tanto no produzir quanto no agir, nada promete duração e subsistência (HAN, 2015).

Sob a ótica de Larrosa (2002), esse sujeito possui vivência pontual, tudo o atravessa, excita, agita, choca, mas pouco lhe acontece. Por isso, o mesmo autor diz que a velocidade das relações e o que ela provoca, são inimigas da experiência. Na visão de Benjamin (2018), essas características do mundo moderno, são aquelas que impedem a conexão com significado frente aos acontecimentos, por essa razão, nada acontece a esse sujeito, de modo que ele não é afetado. Quanto a isso, os motivos são muitos, como: excesso de informação, opinião e falta de tempo, na disposição para o tempo acelerado, na ilusão de que saibamos muito, configurando a falta de socialização, de modo que a mente não existe isolada (LARROSA, 2017; BARROS; CALABREZ, 2017).

Nessa ordem de consciência, tem havido muitos brinquedos como: computadores, *Smartphones e Videogames*, que invadem hoje o cotidiano, no entanto, estes dão apenas suportes às brincadeiras das crianças, no entanto, eles têm se tornado quase uma necessidade orgânica para maior parte da geração do século XXI, transformando formas de se relacionar, vincular, aprender e brincar (FRIEDMANN, 2011).

Contudo, com base no que este estudo vem discutindo, entendemos que é pelo movimento interno/externo da criança que se estabelecem suas estruturas de formação enquanto sujeito frente às conexões entre o jogo e a cultura, permitindo a sua atuação livre, criativa e espontânea, impulsionando-a a um constante movimento físico, social, cultural e afetivo, na construção plena de si. Deste modo, é “inegável que o homem

necessita do contato social e do envolvimento com a natureza para se situar no mundo” (SILVEIRA, CUNHA, 2014, p. 54).

A esta altura, o que se torna necessário, diante dos apontamentos argumentados até aqui, é conhecermos as histórias do brincar na infância dos pesquisados, a começar pelas memórias da pesquisadora no movimento de interseção junto às memórias dos outros participantes da pesquisa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2017). Nos próximos capítulos começamos as análises mediante uma construção em torno das memórias e experiências do brincar na infância dos participantes.

## 5 CAPÍTULO III - CONVERSA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem.

Gilles Brougère

O jogo, conforme é discutido por Godoy et al. (2021), é uma atividade cultural que simplesmente deve partir de um produto e produção dos grupos sociais em comunhão com suas épocas e contextos determinados, nesses espaços se concedem as expressões, significados, formas de desenvolvimento, aprendizagem e a valorização ou não do brincar, o qual vive em mutável processo de transformação.

Partindo desta perspectiva, frente à potencialidade de tantos significados expostos, este quinto tópico, que se refere ao **capítulo III**, destina-se ao início das análises a partir das experiências e memórias trazidas pelos participantes, considerando as conexões com os referenciais teóricos frente ao método de observações, percepções e interpretações que sustentam o objeto da pesquisa.

Nesse sentido, a conversa com cada grupo, parte da disponibilidade de que seus participantes se encontrem em estado aberto de interação e na livre expressão de significado sobre as brincadeiras na infância, que, por sua vez, aumenta a potência de agir, justamente pela liberdade e troca existentes durante as nossas falas, o que pode gerar alegria (BROUGÈRE, 1998; XAVIER; NEVES, 2014).

Nessa partilha, lembro que o brincar me possibilitou o encontro entre corpo e mente junto a natureza e grupo social, de modo a influenciar a minha construção subjetiva e a relação com o outro, na poética da diversidade entre signos e símbolos cotidianos, este símbolo é colocado por Zimerman (2007) como unidade perdida e refeita, em um encontro de duas metades que podem ser entendidas como equivalentes. Nesse mecanismo de integração, penso que evidenciamos nos grupos o universo lúdico ligado à cultura em que vivíamos, pois todos nós fomos reconhecendo e acessando as memórias do brincar na infância e constatamos, como resultados, de que as brincadeiras, o brincar e o lúdico caminham de mãos dadas com a cultura geral e a cultura popular de dada sociedade.

## 5.1 Apresentação dos resultados/discussões

Ao considerar que a **descrição e análise** podem ser caminhos úteis para uma **interpretação** quanto aos dados gerados por esta pesquisa qualitativa que caminha na direção do que é singular e plural, pessoal e coletivo, tendo como base dois grupos de sujeitos acerca do tema, assim, é que se toma como referência o espaço/tempo do brincar na infância de um dado período histórico vivido nos últimos 60 anos.

Nesse intuito, esse estudo abrange as falas destes participantes entendendo suas dimensões socioculturais no que concernem as opiniões e representações mediante suas memórias. Assim, os dois grupos trouxeram pontos próximos e ao mesmo tempo distantes, quanto às experiências vividas no brincar na infância, conforme singularidades próprias de cada época e contexto vivido por cada um.

Portanto, se faz necessário considerar os recursos temporais, culturais, pessoais e coletivos disponíveis quando se pretende responder à pergunta desta pesquisa. Então, a **descrição** e a **análise** das falas dos conversantes são apresentadas na tentativa de dar uma maior fidelidade possível, de modo que os dados possam falar por si próprios, na potência que enriquece o tema e o arcabouço teórico constituído, para que assim, se estabeleça uma decomposição dos dados, buscando as relações entre as partes e, por último, a **interpretação** que pode ser feita tanto após a análise, como após a descrição ao longo de todo o processo investigativo (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007).

Assim, a pesquisa organiza seus dados a partir de temas oriundos das falas dos participantes e, desta forma, considera o resultado e discussão permeados pelos distanciamentos e aproximações observados durante o processo investigativo na condição de maior coerência possível com objeto do estudo e, nesse sentido, este é o momento em que a pesquisa se volta em responder o primeiro objetivo específico: **Conhecer, colher e descrever as informações obtidas por meio da conversa no grupo focal, entendendo como as memórias afetivas dos jogos aparecem e são compartilhadas pelas histórias de vida dos indivíduos de cada um dos grupos.**

Nessa lógica, os dois tópicos seguintes, envolve a conversa que foi realizada com cada grupo, primeiramente com os docentes e, depois, os discentes. Em geral, esta etapa da pesquisa está para a descrição, a análise e interpretação dos dados que estão estruturados por temas conforme falas de docentes e discentes respectivamente, o que se segue.

## 5.2 Conversa com os docentes sobre o brincar na infância

Como alheias às crianças, brinquei em meio a muitos outros brincantes criando a amplas relações de trocas sociais dominado à diversidade e pluralidade e nessa noção, mesmo todos nós ainda com pouca idade, compreendíamos a presença de significado cujo respaldava o nosso cotidiano que era repleto de cultura popular.

Então, enquanto pesquisadora participante, minha primeira conversa, como já dito antes, foi com os docentes. Essa foi realizada em 23/03/2021, por meio de um encontro virtual através da plataforma *Google Meet*, no período noturno, das 19h às 22h, estavam presentes quatro docentes, sendo dois homens e duas mulheres (todos nascidos na década dos anos de 1960 a 1980). Visando possibilitar a interação entre os participantes, iniciei com minha fala, assim, expus a memória do meu brincar na infância, usando a como elemento disparador para favorecer a interação e a disposição de todos acerca do tema na tentativa de envolvê-los.

Desta maneira, cada participante, naturalmente, passa a falar na liberdade de contar suas histórias sobre o seu brincar na infância. Considerando o círculo das memórias ditas por eles, passo a tomar consciência das manifestações expressadas e, com isso, eu também, nesse momento, me encontro na condição de sujeito afetado, conseqüentemente rememoro sentimentos e sensações já vividas. E, então, eu (*Vento*) digo que:

*“[...] quando me remeto aquele lugar do brincar, que foi sempre perto da praia, por meu pai ser pescador, lembro-me de um brincar que nunca era sozinha, mas sempre com o outro/outros, sempre correndo na rua, na areia, mexendo na natureza e o corpo, utilizando pedaços de madeiras e muitas coisas que a gente ia encontrando no caminho [...] me lembro desse lugar com muita alegria, com muitos desafios, medos e quedas, enfrentando, encarando e superando riscos [...]”.*

Assim, a conversa alcança o rumo das memórias e experiências do brincar, em que cada integrante trazia o seu brincar na intensidade do afeto. Destarte, continuei com as minhas lembranças me reportando às experiências daquele brincar em liberdade na praia e na rua, onde sem dizer nada eu falava por gestos e signos sob espaço de troca intensa e de afetação por intervenção do outro (LARROSA, 2002). Nessa conexão, durante a conversa, todos se movimentavam resgatando aquele lugar do brincar, que na maioria das vezes, era vivido por cada um de nós pelo meio social, natural e cultural.

Isso me parece ter marcado o nosso brincar, pois em muitas das falas na conversa trazia um brincar que acontecia pela esfera da troca social e cultural junto a natureza.

Desta forma, lembrávamo-nos desses lugares entre corpos de troca, onde buscávamos memórias a partir das afecções geradas pelo diálogo corrente no grupo. Com isso, Espinosa (2014) revela que o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras em consonância com a potência de agir, resultando a força de existir, em que de repente é aumentada ou diminuída. Dessa maneira, por afeto, se compreende as afecções dos corpos frente às forças externas nessa potência de agir, sendo estimulado ou refreado e, nesse caminho, através do conhecimento dos afetos, os sujeitos se organizam nos encontros dos corpos como parte ativa do que nos acontece. Valendo-se desse pensamento, em meio às falas cruzadas, *Similitude* se descobriu e disse:

*“Entrando na sua história que liga a minha história queria te dizer que eu tenho lembranças do meu brincar individual e coletivo pegando coisas na rua, no rio, na casa, na cozinha, no banheiro”.*

Nessa atmosfera, havia infinitos lugares para brincar, assim fomos todos revivendo e percebendo a aproximação das nossas experiências quanto aos lugares possíveis que brincávamos e expressávamos um mundo de trocas, interações, valores, crenças, hábitos e marcas de linguagens, vinculados ao contexto sociocultural que cada um de nós vivia. Por muitas vezes, então, percebíamos aproximações, visto que nos lembrávamos do lugar de brincar a partir da fala de outros, por exemplo, quando *Similitude* contou sobre o seu brincar no rio, logo entraram outras falas sobre esse lugar de brincar e, então, mais dois participantes falaram:

*“Lembro-me das minhas brincadeiras também no rio, então vou me conectando com as falas de cada um de vocês, à espera da minha vez” (Fusão).*

*“Eu também fico aqui escutando atentamente e vai passando um filme na cabeça e dá vontade de interromper e dizer: comigo também aconteceu dessa forma, eu também brinquei na rua, no campo, na garagem” (Mestre).*

Todas essas experiências podem nos levar a caminhar para o encontro com nossas potencialidades de manifestação cultural, por meio da intervenção de um processo criativo que vivíamos durante nosso brincar. Mas o que se sabe é que podíamos avançar ao conhecimento de si na relação com o outro. Sobre isso, a fala de *Mestre* trouxe mais sobre suas brincadeiras ao exercer a escuta de outras falas e, assim, disse que estava voltando tudo em sua memória, por isso, se sentiu provocado a falar e, então, passou a contar sobre esses dois pontos seguintes:

*“A criança volta, volta o companheirismo, volta às regras sociais estabelecidas em cada brincadeira e situações que vivemos [...] então são coisas que a gente aprende com as brincadeiras e que a gente sentiu e leva para nossa vida toda”.*

*“Lá em casa tinha quintal, garagem e varanda então as brincadeiras de bola circulavam nesses três pontos [...], minha casa acabava sendo a concentração, porque, algumas vezes, minha mãe não deixava a gente sair então meus amigos ficavam brincando pelo lado de fora, separado por uma grade e outros pulavam a grade, então ficavam uns dentro e outros fora. Assim se formavam as equipes para jogar vôlei [...] aquilo quebrava telha, janela, torneira, fazia parte de todo o processo do jogo. Tudo isso foi muito marcante”.*

Nessa direção, nota-se que para estes brincantes havia vários lugares possíveis, assim, circulavam entre os espaços fechados até os mais abertos, perpassando partes da casa, espaços da rua, margens de rio, entre outros, sendo esses espaços comuns a todos. Esses são os infinitos lugares, como já dito, que apareceram nas falas durante a conversa. Nessa disponibilidade vinham à tona as histórias do brincar através das suas memórias.

Por certo, estes participantes encontravam-se afetados. Para Xavier e Neves (2014), essa afetação se dá em um processo de transição em que o sujeito sai de uma condição para outra como um sinal de construção contínua a partir do outro. E isso, para estes autores, também acontece em cada ação pessoal e coletiva em meio à natureza do corpo que fala.

### **5.2.1 Sujeito afetado: por onde anda e passa o brincar...**

Para discorrer por onde passa o meu brincar, começo lembrando-se desse lugar com muita alegria, riscos e descobertas frente aos desafios, de modo a enfrentá-los e superá-los e, assim, aquilo que era desconhecido passa a ser conhecido em experiência das possibilidades vividas.

Na perspectiva de encontrar aquele lugar do brincar me surpreendo com a quantidade de gestos, hábitos, emoções e desejos que vivia, onde exigia de mim a atividade de criar, explorando o meu ponto de contato interno e externo, apenas tendo como finalidade o brincar (SOUZA; MELO 2011; XAVIER; NEVES, 2014), conhecendo algo, e provando algo, como dito por Larrosa (2002).

Com relação a isso, entendo que quando eu brincava me colocava como sujeito na poética e na arte, o que me permitia dialogar com a realidade social que me cercava e, assim, respeitava o outro, como também, era solidária e percebia de forma clara os limites

do brincar, sendo que estes não eram prerrogativas, apenas desta ou daquela época, do presente ou do passado (ANTUNES, 2017).

Portanto, ao expressar tudo isso, começo dizendo que o meu brincar se passa profundamente pela consciência do jogo enquanto manifestação cultural, de modo a compreender a trajetória do brincar até os dias atuais e, nesse sentido, apresentar a potencialidade e a beleza dos conteúdos apreciados ao recordar os lugares do brincar também dos participantes, acessando suas memórias e trazendo arranjos sócios afetivos e culturais. Sobre isto, Xavier e Neves (2014) dizem que o homem, quando está submetido aos afetos, não tem controle sobre si, é a eventualidade que exerce esse comando e que as relações sociais, como também, a própria cultura é edificada sob uma base de afeto.

O indivíduo nessa condição encontra-se em descoberta frente à metamorfose dos impulsos lúdicos, uma vez que estão expostos a eventos inesperados por intermédio da estrutura da razão e emoção, como já discutidos aqui por Cecchinato (2015) e, disso conclui-se que podem resultar possibilidades da manifestação do sensível, pois assim, os sujeitos vão sendo afetados.

### 5.2.2 Afetos que ficam...

De acordo com Tedesco e Gastal (2013) todas as crianças brincam, sendo que as lembranças deste brincar são guardadas e rememoradas com grande valor afetivo, tendo um lugar privilegiado quanto à experiência e aprendizagem vivida que são registradas na memória de cada um que um dia já brincou. Esse entendimento pode ser alcançado a partir do conceito de Kishimoto (2017) que defende que a natureza lúdica incorpora aspectos afetivos e, certamente, estes aspectos possuem características que possibilitam experiências aos sujeitos a partir de situações específicas que tornam o ensino e a aprendizagem atividades significativas, por exemplo, a capacidade da imaginação e a contação de história. Nesse caso, notou-se a partir da fala de *Fusão* a construção da relação de troca social por meio do brincar, sob a presença do valor afetivo, quando contou que:

*“A mãe do meu pai eu lembro com muito gosto, carinho e afeto, principalmente na hora de dormir, porque ela me contava muitas histórias. Algumas dessas histórias ela mesclava a narrativa com música. Eu me lembro muito das músicas, a história da voltinha de ouro, a história do monstro, a história do jabuti, a festa no céu [...] já na casa da mãe de minha mãe – casa do bisavô/bisavó, minha bisavó*

*trazia muito artesanaria indígena, muitos brinquedos indígenas, mas tudo isso tinha muito afeto”.*

Nessa continuidade, na conversa com os docentes, uma porta foi aberta em cada um de nós, quando ficamos suscetíveis às sensações, pois trouxemos sentimentos e afetos com tamanha intensidade como se tudo estivesse sendo revivido, acessando o passado e, inesperadamente, lembramos daquilo que tem sabor de infância, sabor de um momento, de um encontro, de um lugar, de uma pessoa, de uma coisa, como expõe, em seu blog, Eli Boscato em “O tempo e nossa memória sensorial”:

Quando criança as maçãs eram mais perfumadas e hoje parece que elas quase não têm cheiro. Não posso imaginar o que teria acontecido, se meu olfato mudou ou se as maçãs já não são mais as mesmas. O Natal era cheio de aromas exóticos. O cheiro que exalava daquelas cestas de Natal que vinham em um baú de vime cheia de guloseimas, e o ar rescendendo à árvore de pinheiro. Cheiro de grãos de café moído, de bolo no forno, de terra molhada. Os aromas e sabores faziam então parte das nossas descobertas, daquele mundo desconhecido a ser explorado. Nada era impossível, tudo tinha mais frescor. Lembro do cheiro daquela flor que tinha no jardim de casa chamada Dama da Noite, que só se abria ao anoitecer. Será que éramos mais inocentes, menos ansiosos, menos indiferentes, mais felizes? Não sei. Só sei que nem o cheiro cotidiano do asfalto, da fumaça, do ar-condicionado apagaram as melhores lembranças olfativas (BOSCATO, 2015, s/p.).

Os sentidos como de cheiros, visões, sabores e toques, se fizeram presentes na fala de *Similitude* quando se lembrou do circo e da felicidade de vê-lo chegando à luz do colorido, de sentir o gosto do algodão doce, das comidas e, com isso, disse mais:

*“Voltar na minha cidade e experimentar tubaína [...] quanto gosto, quanto cheiro”.*

Sobre esse lugar de sabor do brincar indo ao encontro dos sentidos, falado por *Similitude*, instantaneamente, provocou em mim (participante *Vento*) igualmente as memórias ativas de um determinado cheiro: o cheiro das águas do mar e é assim, que me invadiram as emoções de lembrar-se daquele cheiro do mar, do sabor da água salgada, do cheiro da areia quente quando eu corria sob o toque do sol na pele. Lembrei-me também que:

*“Quando volto na minha cidade natal, onde vivi minhas primeiras brincadeiras na infância, sempre busco estar perto da praia sentindo o cheiro do mar, das águas, da areia onde eu corria empurrando pneu*

*de carro usando dois cabos de vassoura, um em cada lado para empurrar e, assim, fazia o meu brincar com outros atores” (Vento).*

Por essas palavras se faz possível observarmos que estes brincantes viviam o espaço/tempo do brincar cruzando paladares e olfatos em seus diferentes sabores de experiências culturais, em trocas intensas com os sentidos na possibilidade de ampliar a visão e a audição, entre a alegria do cheiro em ação, na plenitude da afetação.

Pode-se dizer, então, que a conversa foi pautada na nostalgia em que se ambientaram: ar, sons e ritmos nas diferentes linguagens de expressão, atingindo uma comunicação de alto dramatismo poético. Nessa premissa, fomos nos reconhecendo na “permanência de um núcleo de infância vivo muitas vezes disfarçado em história, as imagens que emergem da infância são profundamente marcadas por certa identidade pessoal e cultural” (FANTIN, 2006, p. 11).

Deste jeito, em todos os momentos, percebíamos, então, um nível de fala muito elevado de significados, pois cada um de nós conversou numa prosa rica e intensa, consigo mesmo e com os outros, identificando nossos espaços de fronteiras culturais, no cruzamento de nossas linguagens frente à beleza das histórias encaixada e considerando nossas vidas cotidianas. Assim, nossos conteúdos internos e externos iam sendo associados ao lado das sutilezas individuais e coletivas e, desta forma, fomos nos colocando surpreendentemente na disponibilidade de troca e compartilhamento de nossas experiências.

Embalados por esta conversa promovida pelo encontro e encanto fomos conhecendo e se reconhecendo em nossas infâncias e, assim, rememorando aquele tempo do brincar pela força das relações em atividade de ação. Conseqüentemente, compreendemos que quando a criança é envolvida nesses movimentos de força em relações, elas passam a ser inseridas em grupo ou comunidade que as definem e, desta maneira, vão se estruturando em rede onde cada indivíduo traz sua função e identidade cultural. Por isso, acreditamos que a mobilização e socialização que as brincadeiras tradicionais provocam, certamente, podem contribuir na formação da criança, visto que está pertence a um lugar pessoal, mas, sobretudo, pertence a um lugar coletivo que sustenta a sua condição humana cotidianamente.

### **5.2.3 Tudo era uma brincadeira... Inclusive nosso cotidiano...**

Pelo jogo sabemos que a criança experimenta, procura, faz e refaz o mundo nas mais fantásticas descobertas. Isso nos permite continuar falando sobre aquele tempo do brincar livre e espontâneo que estreitamente fazia parte da atmosfera cotidiana destes participantes da pesquisa. Pois essa realidade se apresentou pela fala de *Hilaridade e Mestre*:

*“Também brincávamos muito em supermercado porque esse universo do lúdico, também aparecia no fazer feira com meu pai e aí todo mundo cabia dentro do carrinho do supermercado, cabia meninas, cabia compras, cabia tudo” (Hilaridade).*

*“A coisa do brincar gerava diferentes espaços, era no supermercado, dentro de casa, na rua, na praça, no campo. Criávamos tudo, tudo era construído no brincar que se tornava possível junto com muitos” (Mestre).*

Para estes participantes, nota-se que o lúdico se encontra na interface das esferas cotidianas, segundo seus diferentes campos socioculturais e, nessa base, a efetivação do brincar se dá pela expressão livre e na contribuição espontânea de si mesma e de quem está ao seu lado, a exemplo de seus familiares. Nessa troca, em pouco tempo, tudo se transformava em brincadeira e, desse modo, a realidade cotidiana era transportada de maneira lúdica, em plena liberdade (PAROLARI; PRADO, 2010).

E, sendo assim, pelas falas destes participantes, inclusive na minha, aparecem que o brincar de cada um de nós se dava na relação com as próprias rotinas e valores, conforme grupo social que pertencera, considerando, sobretudo, as relações que envolviam contextos familiares e lugares, ainda que mediante hábitos e costumes diferentes, como observado nas falas anteriores. Assim, em conformidade com essa reflexão acerca dos espaços de relações, Bristes (2020) destaca que os contextos das práticas cotidianas subsidiando as brincadeiras podem possibilitar, naturalmente, o desenvolvimento integral e pleno das crianças.

Nesse aspecto, as brincadeiras vividas por este grupo, de fato, se faziam presentes em todos os momentos do dia, pois tinham a liberdade de incorporar o jogo nas tarefas cotidianas com liberdade de criar juntamente com as pessoas adultas que estavam ao redor. Sobre esse ponto, observa-se como essa realidade apareceu simultaneamente nas falas de *Hilaridade*, *Similitude* e de *Fusão*, respectivamente, pois contaram que:

*“E ainda, ao chegar das compras em casa nós íamos lavar o carro com meu pai, então era eu e minha irmã, assim já era outra brincadeira, tudo era uma brincadeira”.*

*“Nessas influências do brincar vou pensando nas brincadeiras que estavam relacionadas com o meu cotidiano [...], quase não consigo pensar eu não brincando, era um banho brincando, era passeando brincando, era janela do carro brincando, no supermercado brincando”.*

*“Brincávamos de tudo, de tudo que possa ser imaginável no nosso dia a dia”.*

Como colocado por estes participantes, o brincar se fazia presente a todo tempo possível, com tudo e com todos a sua volta frente à rotina atravessada, permitindo, desta forma, que a criança incorporasse limites, conhecimentos, escolhas e aprendizagens. (RODRIGUES, 2009). Por isso, “quando a criança brinca, o que ela internaliza, repete e/ou transforma são as ações que ela observa das relações e funções exercidas no cotidiano das pessoas” que os cercam (SCHNEIDER, 2004, p. 59).

Essa reflexão apareceu em outra fala de *Similitude* ao contar que sua mãe e sua vó eram professoras, então, disse que se lembrava de muitas brincadeiras que viveu ao lado delas, por exemplo, brincando no papel de professora e que, por isso, afirmou ter feito algumas de suas escolhas, na vida adulta, a partir desse lugar de brincadeiras vividas junto com elas e, que, essas experiências a acompanhou ao longo da vida.

Simplesmente, nesses lugares, tudo acontece de maneira espontânea, pois “o ato de brincar é natural para as crianças. Elas brincam por diversão, mas – com frequência sem saber disso” (LENGYEL, 2012, p. 12). Assim, é possível compreender que nos afirmamos em torno das nossas histórias, a partir do que valorizamos, de como nos referenciamos e integramos à cultura (PABI; MARTINS, 2014).

Nessa disposição, é inegável de que o jogo para a infância é um lugar de experiência por meio de diferentes relações que se constituem dentro de um processo de troca que vai agir em nossa formação por intermédio da cultura lúdica, caracterizada pela rotina de costume e hábito de cada sociedade e, por meio disso, o jogo se torna possível (BROUGÈRE, 1998). Consequentemente, essas referências são necessárias, visto que a cultura lúdica advém da cultura geral, e nela encontra-se à criança.

Então, como observado nas falas destes participantes, diferentes brincantes encontravam-se, claramente, inserida no contexto do jogo, então, de algum modo, durante o processo do jogo os pais, avós encontravam-se funcionando como um elemento fundamental em sua estruturação sociocultural e, para, além disso a inserção destes no

brincar ocupava um lugar de subsídio, mas, não na ação de mediação ou controle do jogo e, sim, como elemento participante desse jogo, ou seja, o cotidiano destes brincantes se dava junto com estes outros brincantes, que iam sendo inseridos espontaneamente no contexto do jogo (LARROSA, 2017; PAROLARI; PRADO, 2010).

Assim, entendemos que o jogo parte das experiências do que acontece e dentro desse exercício tem-se o lidar com os limites e com a convivência das regras por partes de todos os brincantes pela própria ação, mas esse é o assunto que se segue.

#### 5.2.4 As regras e o consentimento para harmonia do jogo

Com os processos de convivência com as regras do jogo, as crianças vão seguindo e experimentando comportamentos frente às socializações, tendo que lidar com as possíveis dificuldades e fragilidades das relações. Nesse sentido, “pode-se dizer, então, que as crianças, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, exercitam seu corpo como um todo, conhece seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos” (MORAES, 2012, p. 51).

Nessa direção, as experiências a despeito dos limites e tomadas de controle de si apareceram na fala de *Similitude*, ao dizer que se lembrava de muitas sensações e emoções vividas nessa experiência do brincar, por exemplo, os momentos de irritações e alegrias que surgiam em si inerentes à ação do jogo. Com base nesse lembrar, contou que ao brincar, muitas vezes, era colocada na condição de ser “café com leite” e que, quando isso acontecia não gostava, porém, mesmo assim, aceitava a regra do jogo, pois, apesar disso, se divertia muito. E, então, *Similitude* compartilhou que:

*“Lembro-me de eu ser “café com leite” por ser a mais nova e a menor do grupo. Isso me irritava bastante [risos] e aí era o que sobrava pra mim a posição de “café com leite”, por isso, muitas vezes, eu era o juiz ou então se faltasse goleiro eu ia para o gol. Preenchia tudo, mas ainda assim, estava brincando, bastante feliz”.*

Em decorrência disso, que tanto Huizinga (2019) como Caillois (2017) declaram que o lúdico faz referência ao jogo na esfera da vida humana da própria criança sem qualquer elemento racional. Portanto, o uso dos limites descreve tendência de regras gerais para as dimensões de coletividade e isso a criança pode encontrar no jogo.

No curso desta perspectiva, todo jogo pressupõe um campo de jogo, estabelece regras tanto livres como regulamentadas, e tem fim em si mesmo, como já dito em

capítulo anterior por Huizinga (2019) e Caillois (2017), visto que toda essa experiência exige da criança ideia de desenvoltura, pois passa a conviver com suas próprias imposições do que é ou não é do jogo, e nesse lugar, encontram todos os elementos essenciais para a formação da vida e de sua função social. Nesse caso, sendo capaz de dar novos significados mediante os diálogos poéticos de suas manifestações culturais (MEIRELLE et al., 2015).

Sendo assim, ao brincar, a criança atua na interação, bem como, na troca de suas peculiaridades no modo de ser, sentir, pensar, querer e fazer com outros. Partindo deste princípio, os relatos abaixo entre estes brincantes evidenciam que, por mais que tivessem vivido situações de conflitos ou certas dificuldades em cumprir as regras, esses brincantes, talvez, entendessem o elemento da regra como algo comum e necessário a todos os envolvidos, considerando que tal experiência marca a relação entre o viver-conviver harmoniosamente com outros.

Esse pensamento surgiu primeiramente pela fala de **Mestre**, mas logo, apareceu também pelas falas dos demais participantes, estes estavam na escuta e, então, as falas iam se cruzando acerca do que acontecia no jogo em relação às regras que viveram. Assim, todos tinham o que falar a partir de suas memórias entre percepções e experiências vividas por cada um.

*“Toda brincadeira tem regras, são regras sociais estabelecidas. Normalmente é inadmissível que você não cumpra, a não ser que todos se reúnam pra mudar a regra em prol de alguma coisa né? Seja porque alguém acabou de entrar no jogo ou porque necessite aumentar o tempo da brincadeira ou por qualquer outro motivo que o grupo entenda como válido” (Mestre).*

*“Se alguém burlasse a regra, todos reagem, era aquela gritaria [...] tinha até o fator punição [...] a gente estava sempre nessa posição de competição, entre as pessoas, mas ao mesmo tempo, se perdeu no jogo, não acabou a amizade, não havia rompimento, há sim frustração, mas a gente sabe que em outro momento podia “esta” por cima, reconfigurar as equipes [...] então eu acho que as brincadeiras trazem muito disso, né?” (Hilaridade).*

*“A regra, inclusive, nós herdamos, porque as brincadeiras elas vêm de séculos, muitas delas, e não sei até que ponto as regras mudaram e quando chegaram pra gente [...] daí a gente faz uma adaptação aqui, ali [...] então tem essa coisa da disciplina, da justiça” (Vento).*

*“Nossa! Fui muito longe agora, porque a gente fazia coleção de álbum de figurinha. Então, com as figuras repetidas, a regra era a gente colocá-las no “bafo”, quando não havia possibilidade de trocá-las [...] aquilo era desesperador, porque tinha dias que você “estava” campeão*

*e tinha outros dias que você perdia tudo [...] então, era o tempo todo lidando com vitória e derrota” (Mestre).*

De tal modo, se pode compreender a importância de a criança brincar como protagonista, sendo capaz de manifestar-se de maneira plena no ambiente fértil de significados e num terreno profuso do jogo, no qual não aparece apenas a voz, mas, sobretudo, o corpo, a intensidade e a singularidade, haja vista à disponibilidade (FREIRE, 2017).

### 5.2.5 A experiência...

Com a proposição de discorrer sobre a experiência, Larrosa (2002) diz que ela é o que nos passa, nos acontece, nos toca. Partindo desse lugar, penso ser importante refletirmos sobre outro ponto: o lidar com o medo mediante situações inesperadas ou desconhecidas. Nesse sentido, o jogo se faz possível, visto que este dá à criança a possibilidade de experienciar e mediar o medo, superando desafios, descobrindo o desconhecido e enfrentando situações inesperadas. Sobre isso me utilizo da história do participante *Fusão* que expôs:

*“Tem algumas questões que a gente pode pensar no brincar - a capacidade de conviver sendo desafiado e nesse movimento aprender a perder os medos, isso marca até hoje na minha vida; a ideia de construir em liberdade, da capacidade de superar pressão, de si descobrir entre outras lógicas possíveis, outras concepções”.*

Por meio dessa história lembrei-me do universo simbólico do meu encontro com o brincar na infância, pois, na conversa com esse grupo nota-se que houve uma aproximação comum entre a minha história e a de todos que estavam presentes nesse momento. Nosso espaço/tempo do brincar era pautado nas imagens e vozes da experiência e entre trocas sociais diversas frente às infinitas possibilidades de jogos tradicionais que pertencera à nossa cultura. Assim, no decorrer desse pensar *Mestre* passou a falar das lendas urbanas revelando que por elas viveu brincadeiras que marcaram sua infância. Por isso, declarou:

*“Quero contar as lendas urbanas [...] essas lendas me marcaram muito, porque minha mãe trazia todas as crendices. Então, ela usava muitas delas como: nada de chegar quente da rua e tomar banho frio, nada de comer um pirão e tomar banho frio. Mas a lenda da big loura foi o que mais me marcou. Aquilo eu tinha pavor quando minha mãe*

*usava como senha todas as vezes que eu não queria voltar logo pra casa quando eu estava brincando na rua, então ela dizia: “a big loura estava vindo”! Eu dava uma carreira que chagava em casa na mesma hora. Era muito engraçado [riso de todos]. Também tinha um pouco da história do papa figo e de outras lendas”.*

Vygotsky (2009) expressa que na brincadeira a criança não faz um mundo de apenas recordações, ela vai para além, visto que produz uma reelaboração criativa de impressões já vivenciadas, na reconstrução de outras novas realidades mediante suas aspirações e anseios. Nessa linha de aspirações **Hilaridade** expôs:

*“Eu brinquei de tudo na rua, a gente nem levava brinquedos porque era uma infância muito de brincar com o outro e com várias coisas que ia encontrando nos espaços e muitas vezes criando as próprias brincadeiras da maneira que queríamos naquele momento”.*

Nestas ações, o brincar e a cultura, juntos, percorrem a infância de cada criança no campo da sua memória, alcançando o lugar da imaginação, fantasia, expressão e construção de identidade pessoal e coletiva. Esse é o jogo onde se vive a expressão da subjetividade/objetividade e, assim, as crianças se encontram e entendem o mundo, se colocando na forma de serem sujeitos, trazendo sua poética e sua arte por meio do que acontece e, com isso, vai deixando marcas a partir do brincar.

Nessa conversa, encaixamos nossas histórias na disponibilidade de trocas e conexões com a cultura lúdica, atingindo a amplitude das emoções, sensações e percepções, sem perder a conservação das fronteiras de relações socioculturais, conforme os pensamentos de Benjamin (2018). Ao se tratar de fronteiras socioculturais, logo se vê a importância de inserir o contexto que envolvia o brincar do participante **Fusão**, assim ele anunciou:

*“Eu fui criado muito solitário, então eu tenho o mundo do rio e o mundo do mar. O mundo da minha infância, até os oito anos, que é o mundo do rio foi o mundo dos afetos, de cuidados aos extremos [...], pois eu vivia uma situação que pouca gente sabe [...]. O meu bisavô que me criou ele é irmão de Lampião, foi o único que não foi para o cangaço, foi ele também quem terminou a criação das irmãs e de seu irmão mais novo. Mais tarde quando Lampião é morto, ele é quem vai ficar com a guarda de E, filha de Lampião. E, lá na cidade do interior, todo mundo conhecia meu bisavô e na frente dele todo mundo o chamava de seu João Ferreira, mas por trás, ele era chamado de João Lampião, então, por conta desse tratamento [...] fomos criados muito reservados, sem contato com o mundo externo, já para evitar essa situação [...], assim, fui muito rodeado de afetos por ser sozinho e por “tá” no universo mais feminino do que masculino. Vovô nunca me levava pra oficina de couro,*

*onde ele trabalhava, mas em compensação eu tinha todos os bonecos que eu queria, era boneco de barro, era boi de barro, era tudo que você possa imaginar de barro, ele mandava confeccionar pequenas embarcações do São Francisco”.*

Nesse movimento, o modo de ser brincante acontece facilmente nos níveis da sua experiência, na imagem da prática mesmo individual e/ou coletiva, mas, acima de tudo, na percepção da solidariedade e da troca, recebendo toda a existência de certas afinidades singulares e plurais em que tudo acontece (SOUZA; MELO, 2011). Então, como referência faz valer não apenas a fala do participante **Fusão**, compartilhada acima, mas também, uso a fala da participante **Vento**, visto que suas histórias se convergem, pois, uma provoca lembrança na outra. Portanto, pela fala de **Fusão**, a participante **Vento** colocou:

*“Sua fala me fez lembrar de tanta coisa da minha infância, cheguei até a organizar na minha mente a minha infância em bloco [...] Passando por Natal, Recife e Aracaju, por onde morei. E me lembrei de como brincava em cada lugar. Daí pensando nessas brincadeiras mais elaboradas. Lá em Natal [...] como meu pai teve treze filhos e sendo ele pescador, não tinha condições de comprar brinquedos [...]. Eu sendo uma das mais novas [...] então a gente brincava muito na rua, junto com meus irmãos e construíamos muito brinquedos com peças que encontrávamos na rua como madeira, corda, pneus, cabo de vassouras, plásticos etc.[...] lá em Natal tem muitas dunas então meu irmão fazia carrinho chamado “esquibunda” e a gente passava vela no fundo do carro e desbancava lá de cima das dunas, era sensacional. Morando em Recife, lá eu brincava com insetos e daí a gente cantava uma música pra ela cair. Quando ele caía a gente fazia brincadeira de comidinha, então fazia farofa com eles e comia. Aí venho para Aracaju, já com dez anos, aqui brinco de amarelinha, de pega-pega, de queimado, de taco. Mas nesse período brincávamos mais à noite e não mais de dia, pois a gente “tá” mais na escola e a noite estava livre para brincar nas ruas próximas de casa”.*

Sendo assim, em cada contexto que se encontra, a criança organiza o seu brincar de maneira subjetiva e autêntica, por meio daquilo que o local lhe oferece, como também do que consegue criar se adaptando, se constituindo e tirando o maior proveito possível de tudo. Mas, a esse respeito, me atento na satisfação de trazer, por meio de ambas as falas acima, essas duas experiências quanto ao brincar, um sendo controlado em seu espaço, mas não no seu tempo de expressão; enquanto o outro, em espaço e tempo livre para expressão. Contudo, na experiência de ambos havia o seu modo de expressão plena, subjetiva e consciente.

Portanto, mesmo que por um lado o brincar de *Fusão* era submetido no controle do espaço, por outro, havia a garantia da total atuação no jogo, permitindo a ampliação de espaços criativos. Já o brincar de *Vento* era vivido sempre na rua, tendo raramente o olhar dos adultos no seu espaço/tempo do jogo. Mas, o que quero reforçar aqui, é que apesar das atividades serem opostas em relação ao espaço do jogo vivido por cada um, é possível constatar que de maneira semelhante estes dois brincantes viveram o jogo em modo livre, espontâneo e voluntário, guiado pelas suas próprias vozes. Logo, conclui-se que, para os dois, a brincadeira se apresentava na manifestação livre, graças as potencialidades proporcionadas pelo jogo.

Além disso, o brincar se dava em um movimento de singularidade, que levava o sujeito não apenas às marcas físicas, mas, sobretudo, as marcas afetivas. Então, em geral as histórias compartilhadas até o momento, nos permitiram compreender que nós brincantes, muitas das vezes, nos colocávamos no lugar de lidar com o fazer e refazer constante. Por isso, apresento aqui a fala de *Similitude*, pois representa esse lugar quando passa a expressar que ao brincar experimentou muitos machucados e que ficaram registradas em sua memória:

*“São muitos machucados dessas brincadeiras [...] somos sobreviventes das coisas que a gente brincava, muitas aventuras [...] isso é sensacional, marcas que ficam guardadas para sempre, né?”*

Nessa esfera, cabe problematizar, pois entendo que a experiência do brincar vivida e contada por cada um de nós até o momento, podia tomar o lugar de brincadeira frente à vida cotidiana, ao passo que recriávamos outra realidade, porque tínhamos também a liberdade de manipular o próprio o jogo, mesmo diante ao controle presente nos espaços/tempo do jogo. Nessa conformidade Scaglia et al. (2013) abordam que o fenômeno jogo dever ser assimilado na perspectiva estrutural e complexa em que o contexto determina o que é ou não é do jogo. Nessa primazia ocorre a subjetividade pela ordem da ação a respeito da objetividade a partir do prazer que naturalmente se dá carregado de intencionalidade e desejo e, assim, gera o estado de jogo que é tensionado pelo caos (FREIRE, 2017).

Frente a isso, me questiono: será que nesses lugares podíamos viver possibilidades de brincar de maneira à experienciar o jogo com maior ou menor intensidade quanto à capacidade de criação e de manifestação de identidade em comparação ao brincar de hoje? Será que fazíamos uso maior da nossa própria voz na exposição do jogo? Me parece que sim, pois as experiências compartilhadas pelos dois grupos trazem evidências de que eles

brincando operavam intensamente no seu espaço/tempo do jogo livre, ainda que estivessem sozinhos ou não, imposto a espaço físico vigiado ou não pelo adulto. Vejamos, então, como essa realidade aparece, frente a duas realidades opostas entre **Fusão** e **Hilaridade**, mas para ambos na total igualdade de liberdade de jogo, pois independente disso viviam no jogo pelas próprias vozes. Sendo assim, contaram que:

*“Eu vivia sem contato com o mundo externo (por ser da família de Lampião) por isso, meu brincar era restrito aos espaços dos afetos, mas na relação muito próxima com meu mundo imaginário, então, o meu espaço até os oito anos nunca foi à rua, foi sempre o quintal da casa e lá era o meu mundo das brincadeiras” (Fusão).*

*“Minha experiência do brincar na infância nunca foi uma experiência solitária, era muito de rua, muito de primos e muito de amigos que iam se agregando formando uma gangue. Não me lembro de precisarmos realmente estar mais isolados e brincar sozinho como eu vejo muito hoje” (Hilaridade).*

Por essas considerações obtidas, sabemos que esta geração, oriunda da segunda metade do século XX, apesar de ter acompanhado o surgimento e evolução dos computadores e, também, a chegada da internet, nem todos tinham acesso a estes mecanismos tecnológicos, pois, apenas uma pequena parte da população, a de maior poder econômico, tinha essa possibilidade, valendo-se também, dos brinquedos industrializados (NATALI, 2018).

Isso pode ser visto na amostra pesquisa, os participantes nascidos nesta época, mantinham seu brincar situado na cultura lúdica atendendo a realidade de dado contexto em que as brincadeiras eram produzidas e criadas sob as próprias vontades e, assim utilizavam, como já dito antes, dos corpos, da natureza frente à capacidade de criação, do fazer e do refazer a partir das relações interpessoais e socioculturais imbricadas (ZAIM-DE-MELO; DUARTE; SAMBUGARI, 2020).

Por estes aspectos, a temática acerca do brincar vai se aprofundando, durante o processo da conversa e, assim, alcança reflexões a respeito do jogo nos dias de hoje, o qual vem se relacionando estreitamente com as novas tecnologias. Mas, sobre esse lugar de brincar, o participante **Fusão** fez uma fala se referindo ao seu mundo do brincar somado às tecnologias, mas entendendo essa tecnologia como fonte de capacidade de criação e imaginação, mediante possibilidade de troca e do jogar em liberdade.

Dessa maneira, **Fusão** contou que os seus recursos para as brincadeiras, geralmente, eram encontrados entre a relação do seu corpo com o meio em que vivia e, para ele, isso também é tecnologia, pois carecia de procedimentos que tornavam o jogo

possível com forte interação com os ambientes naturais (ZAIM-DE-MELO; DUARTE; SAMBUGARI, 2020). Por isso, se faz oportuno aproveitar sua reflexão, pois a partir disso, colocou que essa geração nova possivelmente não vai ter as mesmas oportunidades de experiência que nós tivemos e, por isso, justificou dizendo:

*“A gente fazia coisas que essa geração nova, certamente, não vai ter as mesmas oportunidades porque o nosso mundo era diferente do que hoje se vive [...] era o mundo menos do descarte e muito mais do aprendizado, do aprendizado não formal, do aprendizado das ruas, dos rios como espaço de liberdade. Hoje a rua é um espaço de medo, de insegurança e aí nós tínhamos a ideia de liberdade que não dependíamos de nem uma tecnologia, porque as tecnologias eram inventadas ou ressignificadas por nós mesmos, de acordo com que tínhamos ali no momento”.*

Nesse prosaico, as experiências do brincar de cada um destes participantes não se dão pela cultura tecnológica digital dominante, mas pela diversidade da cultura lúdica, diante das infinitas e inúmeras brincadeiras tradicionais, as quais puderam inventar durante o processo de aprendizado individual e coletivo, provavelmente, sendo capaz de alcançar a estruturação do eu por meio do outro, mediante manifestações culturais da sua época e contexto. Isso se tornou notável em outras falas, como:

*“A calçada era de fato a extensão da casa e tudo acontecia na frente de lá de casa, então pega-pega, polícia e ladrão, esconde-esconde [...] tudo isso estava lá e ia se misturando com quem ia chegando” (Mestre).*

*“E aí nós íamos jogar futebol, nós brincávamos de queimados, cabo de guerra, de aposta, de dominó, de tudo que aparecia naqueles espaços [...] cada proposta que surgia ia sendo acolhida” (Fusão).*

Mas, quando se trata de fazermos aproximações culturais, no que se referem à trajetória do jogo tradicional no curso da sociedade dos últimos 60 anos até o momento, talvez possamos nos deparar com o cenário do brincar em distanciamento, tendo em vista a realidade sociocultural do brincar nos dias de hoje, pois, esse lugar sofreu mudanças significativas de forma acelerada pela ação da Era digital, como explica Guedes (2013).

Por isso, me pergunto: como se encontra o brincar de hoje que vem enfrentando uma contínua e constante ruptura? Será que a ação de fora vem velozmente agindo com maior intensidade no jogo nessas duas primeiras décadas do séc. XXI? Cabe, então, talvez, não apenas a nós refletirmos sobre o movimento cultural acerca das brincadeiras ao longo desta contemporaneidade, pois, agora, as inter-relações no espaço/tempo social para o jogo já não são mais comuns, uma vez que, os recursos tecnológicos vêm como correntes dominantes transformando o corpo que joga na mais ausência da própria voz,

de repente à criança não diz mais o que é ou não é do jogo. Este já se encontra dado nesses últimos tempos e, com isso, creio que essa é uma das razões pela qual o jogo tende a vir a partir da tecnologia impondo um modo de brincar na sessão do corpo imóvel.

Considerando tais reflexões, vejamos mais com base nas falas dos participantes, pois a partir das histórias foi possível observar suas percepções entrelaçadas e, assim, trouxeram as experiências acerca do brincar na infância dizendo que viveram esse lugar com maior intensidade de troca social e na autenticidade da voz e, por isso, acreditam ter exercitado e sofrido maiores provocações, questionamentos e descobertas, entendendo que essas circunstâncias se davam pela ação do corpo sensível na poética do jogo mediante aos acontecimentos inesperados, decorrentes dos arranjos interpessoais complexos (MEIRELLES et al., 2016).

Mas, para, além disso, por outro lado, acreditam que os seus lugares de brincadeiras não se aproximam com o brincar dos dias de hoje, que vem sendo modificado pelo advento da tecnologia e, conseqüentemente, vem passando da situação de criatividade para a estagnação de um fazer sobre um objeto programado (REZENDE; RODRIGUES; LIMA, 2019).

A criança de hoje, exposto a essa nova configuração vem tendo o brincar transformado no espaço/tempo fugaz e fluido (BAUMAN, 2008), pois não a mais o tempo da espera, o tempo da escuta e nem o tempo da conexão com o sensível, por certo, devido à ausência do contato físico e da troca social, isso pode resultar na fragilidade das relações humanas pela ausência do processo do jogo.

Porém, diferentemente desse lugar atual, tem-se as experiências dos docentes, nas quais notamos em suas falas que o lúdico esteve preservado no espaço/tempo do brincar na infância e, com efeito, como bem colocaram todos, essas experiências agiam na sua formação humana, pois, como trazido por Rezende; Rodrigues e Lima (2019) no brincar, “a criança desenvolve sua capacidade de criar, ressignificar angústias, e aprender a estar no mundo” (p. 2).

Então, o reconhecimento desse lugar de jogo nos faz compreender o brincar como coisa séria, como um lugar de encontro social que não pode ser suspenso, como se as fronteiras dos contextos de cada comunidade não importassem, o jogo se suspense em si por não ser parte integral da realidade da vida corrente, no entanto, ainda mantém relações estreitas com a realidade da vida corrente. Por isso, é fascinante ver o diálogo entre o jogo e a multiculturalidade, como foi para nós na plena manifestação cultural sob a ótica das

experiências vividas e compartilhadas aqui, por mim, enquanto pesquisadora brincante e pelos docentes na disposição do potencial de possibilidades de jogo.

### **5.2.6 Brincar nas manifestações populares: quantas possibilidades de experiência...**

Sabemos que o brincar pode aguçar o olhar da criança porque não é só um momento de fala, é também de escuta no intercâmbio de saberes na forma mais genuína, nas intensas trocas de experiências por meio do seu corpo-social e cultural (VYGOTSKY, 2009). Nesse movimento, as crianças não apenas reproduzem cultura, meramente passadas de geração para geração, mas também, as modificam, assim, produzem a cultura trazendo o novo com sua imaginação, subjetividade e criatividade intersubjetiva (CAILLOIS, 2017; HUNZIGA, 2019).

As brincadeiras trazidas pelos docentes se davam na entrega e na exploração do corpo, de modo a inventar e socializar a maior parte do tempo entre sentidos e sensações, vivenciadas em meio aos espaços abertos e ação livre, assimilando as próprias vozes por meio do corpo, em integração, socialização e na liberdade da comunicação interno-externa de cada um (WEIL; TOMPAKOW, 2015), permitindo um mundo inesgotável para a consciência. Nesse ponto evoco a continuidade da minha fala em que digo:

*“Lembro também de brincar muito com meu corpo, plantando bananeira, cadeirinha de algodão, pular sega, pular corda, subir em árvore, boca-de-forno” (Vento).*

Nessa realidade, a natureza da experiência do corpo ocorre no plano do brincar e, nesse mesmo plano, a criança age questionando suas próprias ações com tudo que percebe e se encontra a sua volta, adquirindo conhecimento pelo movimento de si no mundo (SILVEIRA; CUNHA, 2014). Nesse processo de legitimação Brougère (1998) coloca que o brincar não é apenas um desempenho interno do indivíduo, é também, uma atividade externa dotada de significado social que precisa como outras, de aprendizado em espaço de troca, confirmando a importância e necessidade de se fazer presente em espaços que se permite a liberdade de expressão, por meio da inocência e da entrega consciente.

Nessa disposição, *Similitude* revelou que com a chegada de seus primos, com quem costumava brincar de passar anel, aproveitava essa brincadeira para apertar a mão do garoto que estava interessada. Então, ela continuou a dizer:

*“Lembro-me de uma infância muito boa, realmente vivia várias emoções: alegrias, risos, choro, raiva, medos, risco, gritos, nervoso, supressas, descoberta [...]”.*

Nesse sentido, frente às integrações com os outros no mundo, muitas brincadeiras aconteciam, assim, enfatizou **Mestre** quando disse que 95% de suas brincadeiras eram coletivas e que o mais interessante era:

*“Passar de casa em casa, tocar campainha ou gritando, chamando, perguntando: Vai brincar hoje? Vai sair para brincar? Vou mais tarde! Vou agora! Vou tomar banho! Vou pedir a minha mãe, a meu pai! Sempre era acompanhado desse processo, então você saía, às vezes, sozinho e no final da rua você já estava com um grupo”.*

As pessoas vão se agrupando, se conhecendo durante o próprio brincar, como reconhece Caillois (2017), pois ele diz que a palavra do jogo ocupa lugar de igualdade e traz ideia de facilidade e habilidade com o outro, dentro de uma atmosfera de descontração e divertimento, também da magia e espírito, nas mais altas manifestações culturais, expressando o eu no processo do jogo, sendo tensionado por essas relações (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020) tão associadas à ressignificação. Sendo assim, a fala de **Fusão** se referiu que o mundo do brincar em liberdade era instituído com uma dinâmica maior, e seguiu dizendo que:

*“Era a dinâmica da rua, da liberdade, do coletivo, da concorrência, de quem é mais forte, de quem vence, de quem perde [...]. Tudo isso nos provocava em ter que lidar com os fatos vividos, por isso, o mais importante entre ganhar e perder, era estar no jogo”.*

Por fim, podemos recordar algumas falas já apresentadas no corpo do texto, tendo em vista de que aqui se faz necessário, a exemplo de uma das declarações de **Fusão**, quando disse que o quintal de sua casa era seu mundo do brincar espontâneo e voluntário, portanto, o que significa o quintal para **Fusão**? Significava o chão remexido com pauzinho, a sombra de um pomar, de onde vem à liberdade de ser e estar, criativo e imaginário na relação de afetação com o jogo. Outro exemplo, encontro presente em uma das falas de **Mestre** que também revelou o seu brincar, sendo a garagem de sua casa, seus espaços de relações socioculturais com outros brincantes mediante a condição de espaço restrito imposto pelo adulto, mas, sobretudo, se utilizando de um brincar espontâneo, criativo e voluntário, assim como foi o de **Fusão**.

Pelas experiências sentimos e identificamos nossa cultura à vista dos aspectos pessoais e coletivos e, dentro destes encontram-se o brincar que possui um lugar próprio para a criança, isso porque ao brincar, a criança conta com um valor simbólico que a permite elaborar suas fantasias e, com isso, expressá-las em meio à manifestação plena de si na relação com a descoberta do outro. Portanto, a cultura lúdica traz muitas possibilidades de experiência pela expressão frente às sensações e percepções do mundo real. Nessa atmosfera, a criança torna-se capaz de elaborar as marcas de sua existência, trazendo à tona seus desejos (REZENDE, RODRIGUES; LIMA, 2019).

Em vista disso, este estudo vem ressaltando o jogo tradicional como um lugar de experiência e faz problematizar o lugar do jogo atualmente frente aos princípios das tecnologias. Sendo assim, partimos do brincar na manifestação popular indo de encontro com o brincar tecnológico, refletindo a partir das pessoas pesquisadas acerca da experiência da formação da criança, pois, ao passo que se apropria das experiências as crianças aprendem a ser e a estar no mundo, se propinando a partir do que acontece no jogo (LARROSA, 2017).

### 5.3 Conversa com os discentes sobre o brincar na infância

Seguindo ainda com **capítulo III**, mas, agora, a conversa realizada com os discentes, no mesmo modo de responder também ao primeiro objetivo específico, citado no tópico anterior relacionado aos docentes. Então, na conversa junto aos discentes, ocorreu na criação de também de diálogos abertos e voluntários na tentativa de dar continuidade à construção dos resultados e discussões desta pesquisa, assim como foi feito com os docentes.

Nesse sentido, seguimos a mesma lógica para o grupo focal com os discentes, que ocorreu um encontro virtual pela plataforma *Googlo Meet*, realizado em 06/04/2021, no horário das 19h às 21h15. Participaram cinco discentes, mais a pesquisadora, sendo três integrantes homens e três mulheres. A intenção da conversa era compartilharmos livremente nossas histórias do brincar na infância, na tentativa de enriquecer a investigação empírica desta pesquisa junto a esse grupo de participantes e, assim, talvez alcançar perspectivas possíveis de expressão em liberdade e espontaneidade necessárias durante a conversa.

Desta forma, assim como na sessão anterior, dei início compartilhando minhas lembranças acerca do meu brincar na infância, o que potencializou certas memórias dos outros conversantes e, então, todos começaram a narrar suas histórias sobre o brincar na infância, sendo possível amparar ainda mais a escrita e discussão, entre a teoria e a hipótese, adotadas por esta pesquisa, tendo como foco principal levantar as experiências diversas do brincar na infância junto a esse grupo em questão.

Então, como dito acima, trago as minhas recordações e logo me transporto para aquele ambiente de brincar registrado em minha memória e, assim, revivo o mundo de afetos, por imagens, marcas e linguagens que iam surgindo no abstrato. Ao tomar consciência dessa manifestação, da condição de sujeito afetado (LARROSA, 2002), conseqüentemente, revisito sentimentos e sensações já vividos, onde ocorre um processo de conexão e aproximação entre a pesquisadora e os discentes. Com base nisso, começo a descrição das falas coletadas de forma a organizar em temáticas, dando continuidade às análises, de modo a organizar os resultados e discussões.

#### 5.3.1 Sujeito afetado: por onde surge o brincar...

A expressão humana em sua totalidade pode ser enfatizada e integrada em seus fenômenos por meio do brincar. Sabemos que as brincadeiras tradicionais marcaram um período da infância em que se vivia uma grande liberdade, visto que, por meio delas, alcançávamos e realizávamos parte dos nossos desejos. Nessa movimentação, liberávamos energias na expansão da criatividade e no fortalecimento da sociabilidade e, quanto a isso Cória-Sabini e Lucena (2013) entendem que quando as crianças brincam, é possível observar sua satisfação por meio de sinais de alegria, risos e excitações demonstrados por elas.

Esses são componentes de prazeres, e, por eles, a criança consegue conjugar seu mundo de fantasia junto à realidade vivida, deslocando-se livremente para outra realidade sob a dimensão própria. Nessa condição, nos encontramos dialogando com a cultura vigente em cada período da sociedade e, assim, nos constituímos enquanto sujeitos, como dito por Souza (2014), pois tudo isso, vai sendo transmitido oralmente na interação contínua entre gerações. Assim, ao interagirmos, somos afetados pela ação do outro (LARROSA, 2002). Assim como declarado por mim (*Vento*):

*“Lembro-me do meu irmão, mais velho 10 anos, construindo “carrinho de esquibunda” para eu brincar nas dunas. Ele confeccionava com pedaços de tábua, depois de construído, ele passa vela quente derretida na parte do fundo da tábua, a que iria entrar em contato com a área para facilitar o atrito entre as superfícies, assim, o carrinho ganhava velocidade na decida, enquanto isso eu apenas esperava a produção, olhando tudo, na disposição de me colocar às sensações do brincar”.*

Muitas vezes experimentei esse brincar nas dunas, e nessa proposta, sentia esse espaço/tempo do brincar de maneira corporal na relação com os objetos da natureza, ao mesmo tempo em que vivia a relação com outro/outros diferentes, na contemplação, observação e relação de troca, de modo a estimular a linguagem da sensibilidade (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015).

Nesse contar a minha história de vida junto aos discentes, crio laços e afetos, potencializando a ampla circulação de palavras e, desta forma, estímulo a troca de experiência entre todos ali envolvidos, o que acaba por enriquecer nossa compressão acerca do brincar na infância de cada um do grupo. Por isso, parece importante dizer o que Larrosa (2002) defende acerca da experiência, pois ele acredita no potencial de que algo nos aconteça e que nos exige um parar para pensar, para olhar e escutar, como também pensar mais devagar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, na disposição

do sensível (CECCHINATO, 2015). Nessa possibilidade encontro o brincar da participante *Cativa* e, então ela contou sua história dizendo:

*“Meu irmão produzia os carrinhos das minhas bonecas. Era aquela coisa, existia uma relação de amor e ódio entre mim e meu irmão, mas o principal motivo da discórdia entre nós dois era pela televisão, ele queria futebol e eu desenho [...] em alguns momentos entrávamos em consenso para brincarmos juntos. Então, em um dia a gente era amigo, outro não, era um pandemônio”.*

De certo, o que se evidencia ao brincar, é que o jogo funciona como fonte de formação primária do sujeito, visto que inconscientemente consegue acessar o conhecimento de si na relação com o outro, como explica Vygotsky (2009) dizendo que tal evento acontece a partir do lugar de conservação da experiência, e, por esse processo de interação, é que, progressivamente, a adaptação da criança ao mundo social vai se desenvolvendo como uma organização para a vida adulta. Nessa simbiose a participante *Aventura* comentou que:

*“Brincava com meu irmão e primos, mas o meu irmão odiava. Não gostava de brincar comigo por eu ser menina, ele não gostava, mas eu insistia muito até conseguir, então eu ficava chorando até convencê-los. Era quando jogávamos de bola no curral, em meio [aos dejetos] dos bois, onde fazíamos de campo, quando os bois não estavam lá. Era muito divertido porque não tinha o perigo de se ferir, ao final saímos todos os juntos do campo. Todos muito sujos de lama e de dejetos de boi”.*

Talvez possamos nos referir tendo essa narrativa quanto ao processo de interação social dito por Vygotsky (1988), porém, é importante lembrar que Piaget (1986) contrapõe quanto a tal fato e, então, coloca que a ação individual é que move o processo de conhecimento para interação com o meio, ou seja, entendendo que é a ação da criança que age sobre o meio físico e social. Portanto, as ideias de Vygotsky e Piaget são opostas, mas elas conversam igualmente ao dizer que a criança brinca fazendo a ação ao mesmo tempo em que sofre a ação e, nesse processo, ambas as situações age na formação desse sujeito.

### **5.3.2 A brincadeira... Um campo social...**

O que dizer da formação social do sujeito pela perspectiva do brincar? Pensar nisso me permite, inicialmente, refletirmos mais sobre o espaço/tempo do jogo da

infância, tendo como base, a minha experiência junto das experiências dos brincantes discentes. Assim, trouxemos as nossas histórias de brincadeiras tradicionais na infância e nitidamente identificamos que o espaço/tempo do jogo vividos pelos discentes passou por ressignificação, á visto de que já viviam a presença cotidiana de recursos tecnológicos e a vigília dos adultos que exerciam sobre o espaço/tempo do jogo.

Mas, quero partilhar que os discentes mesmo submetido as tais dominações, subvertiam o *status quo* e conseguiam experimentar uma série de jogos tradicionais e outros na sua própria voz, de maneira que a experiência lúdica ia agindo na sua formação enquanto sujeito social, conforme concepções de Vygotsky na obra “Formação social da mente” e Piaget na obra “Epistemologia Genética”, haja vista, ambos discutem os elementos de contribuição no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem, advindo da experiência pessoal e coletiva.

Todo sujeito tem sua história, toda história tem seu contexto, portanto, a experiência de jogo se encontra entrelaçado com a cultura, esta acontece em um processo dinâmica, aberto e inacabado.

Então, quando a criança brinca se conecta com aquilo que é externo a ela: objetos, coisas, animais, pessoas, ou seja, tudo que permite uma socialização dela com o mundo, ganhando uma conotação coletiva mesmo mediante a existência das sanções, coações, normas e regras provenientes do mundo dos adultos e, mesmo deste jeito, ela transforma a realidade atendendo suas necessidades, desejos, sanções ou regras próprias, como ditos por autores utilizados nesta pesquisa.

À vista disso, entende-se que o jogo se manifesta na brincadeira e isso aparece com evidência pela fala da participante *Cativa*, pois expressou que quando ia para a sua escola vivia algo que servia como válvula de escape das sanções de sua mãe, então, ela contou que:

*“Conseguia escapar de minha mãe para brincar na rua. Eu saia dizendo: bora brincar de queimada e o pessoal todas se juntavam. Também jogava queimada quando tinha prova na escola, porque saímos mais cedo e daí eu não dizia a minha mãe para poder brincar na rua. Outro momento também era quando eu ia para a aula de banca (reforço escolar) e o objetivo era terminar as atividades mais cedo, assim, podíamos combinar de brincar na rua, mas, um dia falaram para minha mãe e ela veio me buscar [...] ela chegou e reclamou muito comigo e fui morrendo de medo para casa”.*

Nesse contexto e época, a rua, por certo, já havia virado um território com trilhas de estranhamento ao diferente, ao desconhecido, ao espaço/tempo do medo. Então, eis

que outros espaços ganham evidências para o tempo das brincadeiras, por exemplo, a escola ganhou maior evidência como território para brincar espontaneamente, ao passo que também foi se tornando um dos poucos lugares de maior interação social para o brincar das crianças. O participante *Entardecer* reconheceu esse lugar do brincar quando disse:

*“O ponto de interação social para mim era a escola, já que meus pais não me deixavam sair de casa para brincar na rua com desconhecidos, eles tinham medo de que algo acontecesse comigo. Então, na escola eu conseguia brincar com outras pessoas, brincávamos de “cuscuiz”, corrida de saco, vai e vem e era a gente mesmo que confeccionava. No horário livre das aulas brincávamos e construímos também sofás com caixas de fósforos para brincar”.*

Então, é sobre esse lugar de jogo que alertamos que à designação não é compreender apenas a realidade, mas sim compreender a atuação da capacidade de manipulação da criança sobre o real na ação simbólica do jogo pelos desejos da vida cotidiana (KISHIMOTO, 1994), onde tudo é possível. E sobre isso, Fabiani (2016) traz que o brincar é uma forma de expressão, de conhecimento e aprendizado, momento de estar com os amigos e de se colocar no mundo se divertindo em meios aos próprios desejos. Portanto, o horário livre da escola era o momento que as crianças podiam escolher os espaços e as brincadeiras que desejassem, podendo inclusive se aventurar por outras propostas em espaços da instituição.

Corroborando com o exposto, Souza e Salgado (2008) ao alegarem que as crianças são capazes de criar possibilidades entre papéis de representações cotidianas, inventando e refletindo no cruzamento da própria vida, visto que brincando as crianças falam de si entre seus medos, angústias, desafios e sonhos na linguagem de sua cultura.

No entanto, as crianças também vão tendo que lidar com conflitos e frustrações. Talvez, possam se conhecer livremente pela sua própria voz, frente a esse sentido, o jogo pode gerar funções positivas na esfera cognitiva, social, emocional e moral (MORAIS, 2012), permitindo com que a criança se organize diante das dificuldades apresentadas no seu cotidiano. Na narrativa da participante *Aventura*, é possível observar a necessidade de lidar com estes conflitos, pois sua turma era muito pequena e não tinha muitos amigos. Existia uma menina que, segundo *Aventura*, era denominada como a “queridinha da turma” e, por isso, todas as outras meninas só faziam o que ela queria. *Aventura* não fazia suas vontades, conseqüentemente, não tinha amigas por lá. Então, narrou:

*“Eu não fazia parte do grupo e aí eu nunca brincava, ficava de fora das brincadeiras, por isso nunca fui de ter muitos amigos na escola”.*

Na promoção de tais sentidos, as crianças se encontram imersas aos processos de relação social e aprendizagem mediante suas tradições, atendendo a seus desejos, mas, também, a novas relações sociais construídas (STEIN; MARIN, 2019) que podem abrir um leque de possibilidades, onde há uma formação de si em consonância com o outro, ainda que o brincar esteja sujeito a diferentes muros institucionais, pois, apesar disso, as histórias aqui compartilhadas, trazem evidências de que essas experiências do brincar se davam na própria voz da criança.

Portanto, confere-se que o jogo, segundo Fabiani (2016), simboliza a construção e ressignificação sociocultural, compreendido como uma manifestação plena e legítima das crianças, visto que o brincar, neste contexto, está relacionado ao brincar livre, informal e espontâneo, e, nesse sentido, caracteriza-se também uma forma de resistência perante a lógica dominante, já efetivamente presente no contexto desse grupo, com relação aos seus espaços/tempo possíveis para o jogo.

### **5.3.3 O brincar nos espaços/tempo possíveis: Roça, Sítio, Lavoura...**

É possível observar nas falas dos discentes que as experiências do jogo se davam em outra cultura, dada outra realidade vivida, mas que suas brincadeiras se originavam livremente e espontaneamente em outros territórios possíveis, na fantasia de ser e acontecer, mesmo já diante de um movimento cultural de jogo dirigido, portanto, tendo que lidar com uma maior intensidade de controle da ação de fora. Mesmo assim, ainda garantiam a possibilidade de manifestação, com isso, existiam caminhos para brincar em espaços/tempo formais e informais organizado pela própria criança.

Nessa linguagem, o jogo consiste em saber o que se pode fazer a partir de um espaço coletivo em convergência com as ações individuais, atento a estratégia preestabelecida coletivamente que acontece aliada ao amadurecimento cognitivo (SCAGLIA et al., 2013). Corroborando com esta afirmação, Fabiani (2016, p. 103) coloca que as crianças “se agrupam por interesse comum, elencam os espaços e os materiais que desejam, dentre os disponíveis, e para desenvolver as brincadeiras fazem um acordo coletivo que diz respeito, principalmente, às regras de comportamento”. Como fica evidente, na fala de *Aventura* que contou:

*“Vêm tantas lembranças com vocês falando, fui-me conectando com muitas coisas que veio surgindo na minha mente. Então, lembrei agora que gostava muito de dormir na casa velha, ela era pequena e não cabiam todos os primos, então a vez de quem dormir lá, era de quem falasse primeiro. A confusão maior era no inverno, pois todos nós queríamos ir pra lá, a intenção era pra quando chovesse, porque, além de tomar banho de chuva, a gente também queria ir para o poço porque em tempo de chuva o nível da água aumentava e a gente gostava. Quando isso acontecia ficávamos brincando em meio aos peixes que saiam dos poços. Outro momento também de brincadeira na roça era quando eu ia brincar de bicicleta, muitas vezes sozinha, mas outras vezes com meu irmão e primos, e, o mais engraçado era que andávamos no horário de meio dia, sol quente e a gente pedalando pela roça. Brincar na roça era minha vida”.*

Posto isso, observo junto à conversa com esse grupo que, mesmo com seus espaços/tempo do brincar já sujeitos aos movimentos de institucionalização, o jogo se manifesta entre motivações ao brincar, tanto nos lugares formais, a exemplo da escola, com também indo ao encontro da potencialidade dos espaços informais, a exemplo da Roça e Sítios que pertenceram aos familiares, explorando suas experiências lúdicas.

Tal experiência, fruto desses lugares, aparece na história do participante **Expresso**. Assim, ele traz que brincava muito sozinho e se lembra de ir para a Roça, onde era a casa da sua Vó. E então falou:

*“Sempre gostei de me aventurar por lá. De criar meu mundo sozinho. As coisas com os bichos me interessavam: os insetos, baratas, minhocas, com eles eu brinquei de cientista. Também brinquei com as galinhas, pegava seus ovos e criava toda uma história para enterrá-los. Eu também gostava muito de brincar com água e fogo [...] daí eu separava coisas tipo papel, palha, para queimar e queimava tudo. Uma vez eu incendiei o depósito de minha vó e sai muito tranquilamente, não percebi logo o fogo e não consegui controlar, saí e deixei o fogo lá [risos]. Lembro-me da minha tia e minha vó correndo e dizendo chega, chega, chega. Apaga o fogo! Eu sempre gostei de brincar com coisas que envolvia o risco, gostava disso porque gerava adrenalina”.*

Mediante essas observações, percebe-se que o universo lúdico vai acontecendo e sendo constituído pela criança em seus significados culturalmente, por isso, possivelmente, seus primeiros brinquedos surgem a partir da imaginação (BENJAMIN, 2013).

#### **5.3.4 Experiência no jogo e a capacidade do jogo na rua...**

Cada época tem seus hábitos, costumes e valores, desse modo, a geração vivida pelos discentes se reproduzia em outra realidade. Já havia a presença imposta da tecnologia na vida cotidiana destas pessoas, pois, as suas brincadeiras de infância eram mais submetidas às tendências de vivências aos modos mais isolados e ações individuais, certamente, se dando cada vez mais conectada a fatos que ocorrem em lugares mais remotos da sociedade.

Frente a essa nova dimensão, sabemos que a infância tem o brincar como principal atividade para a criança e que esse ato se dá em um movimento de corpos em relações com os lugares da vida humana desde sua existência (CARLOS, 2007; FABIANI; 2016) e, se há impedimento ou menor intensidade nesse modo de expressão, talvez isso signifique reduzir o potencial de manifestação humana (CRAEMER, 2015).

Mas, considerando a redução desse potencial, na sociedade atual, motivada por uma força de um sistema de vigilância e dominação pela ação de fora, conseqüentemente, pode-se problematizar quanto à valorização do espaço/tempo do jogo que, em certo nível já foi dado a esse grupo de conversantes. Pois, esse lugar aparece em muitas de suas falas, o que se pode caracterizar a existência de um jogo fechado em seu início, meio e fim, muitas das vezes, restringindo seus corpos por minimizar as relações humanas.

No entanto, percebemos que este mesmo grupo de participante, ao brincar, ainda conseguia concretizar um lugar de expressão, pois agia resistindo a esse movimento de dominação de consumo. Nesse aspecto, adotando um movimento contrário, visto que estes discentes brincaram livres, pois se opunham ao jogo dado, garantindo seu lugar de ação.

Nessa demonstração, o participante *Expresso* falou que suas experiências de brincadeiras em sua maioria eram na rua e em coletivo, mesmo submetido ao controle de sua mãe, quanto à imposição de não poder brincar na rua. Ele enfatiza que: “*na rua era muito mais divertido mesmo escapando dos impedimentos de minha mãe*”.

*Expresso* falou ainda que sua mãe não o deixava brincar na rua devido ao movimento intenso de carros onde ele morava, assim, era sempre conduzido para brincar na casa de sua vó, porém, ele reforça dizendo que nesses lugares brincou sozinho usando muito da sua imaginação e criação na manifestação mais livre de si. Com isso, *Expresso* contou:

*“Sempre tive poucos brinquedos, além deles eu criava, inventava e readaptava alguns desses que quebravam, além disso, eu gostava de brincar com a coisa do fogo e água, então meus brinquedos nem usava tanto, a não ser pra transformar”.*

Também compartilha desse universo, a participante *Aventura* e, então, divide sua história dizendo:

*“Também não tinha muito brinquedos. Mas eu era louca para ter uma boneca da Eliana. Mas a maioria das minhas brincadeiras era quando eu ia para casa velha: caso de meu avô, lá eu armava arapuca para pegar os passarinhos e meu bisavô fazia armas de madeira para a gente como: arco e flecha. Também brincávamos de caçar. Outra brincadeira era de chutar lata pela rua perto de casa, adorava. Além disso, eu gostava de brincar de casinha; na casa da minha vó tinha um galinheiro e a gente aproveitava esse lugar para brincar de casinha, só não tinha a boneca verdadeira que eu queria, então fazíamos de conta”.*

E, nesse diálogo, o brincar se fazia permeado pelo mundo das suas imaginações, marcado por significações construídas em lócus, encontrando formas de expressão simbólica e subjetiva, por intermédio da cultura lúdica, onde não há forma fixa, como um produto, mas, como um processo em conjunto situado (KISHIMOTO, 2007).

Com base nessas realidades, pode-se inferir que mesmo na imposição de um espaço mais privado ou em vigília para o jogo, estes discentes, tenham tido menos trocas sociais ou até menos contato com a diversidade cultural na possibilidade de troca, no entanto, nota-se significativamente a presença do mundo imaginário, tendo em vista, as suas capacidades de subverter à lógica dominante, que estes já viviam, no movimento de buscar espaços/tempo para jogar em sua manifestação legítima (FABIANI; 2016).

Atendendo aqui estes fatos, a partir desses resultados e discussões, o que quero levantar como problemática não é apontar a época e o contexto de um brincar como um melhor que o outro, mas, apenas refletir sobre o brincar considerando sua forma de expressão, haja vista que, talvez, hoje o brincar venha sofrendo intervenção de negação da potencialidade de expressão livre da criança, marcando todos os espaços/tempo do jogo (CRAEMER, 2015).

Craemer (2015) ainda alerta que há uma problemática e, então, discute o espaço/tempo da rua, pois se trata de um espaço vital e palpável, exterior a nós e é por meio da rua que nos deslocamos e agimos em pequenas vivências cotidianas que se dá aparentemente sem sentido, mas que sem dúvida, criam laços profundos de identidades e de pertencimento, por isso, não estamos nos referindo apenas à rua, mas ao bairro, a praça, entre outros espaços de trocas sociais, porque esses são lugares que revelam o tempo da

vida humana em meio aos seus corpos e significados e, nessa atmosfera, o homem se constrói em seus lugares de relações (CARLOS, 2007).

Ainda para Carlos (2007) é neste processo de produção que o espaço se revela como modos de aproximação da realidade social e, assim, os sujeitos, pela experiência dos lugares, passam-se a se relacionar com o mundo, não apenas em relação múltipla de sensação e de ação, mas também de desejo na identificação com o outro. Porém, a sociedade atual, cada vez mais constante, vem introduzindo ação de abandono sobre esses lugares de encontro de corpos e revelações, conseqüentemente, vem se criando distância que silencia os corpos, bem como, os modos de pensar e agir (GODOY, 2019).

Com efeito, esses espaços tornaram-se lugares em que se vive à base do medo, não sendo mais zona de encontro social e múltipla. Tudo isso tem modificado substancialmente as relações em diferentes âmbitos dos aspectos de formações socioculturais do sujeito, no movimento de seus desejos, mediante a cultura desse movimento crescente da hiper conectividade. Assim sendo, pode afetar o jogo frente à imaginação no jogo de faz de conta (OLIVEIRA, 2017), uma vez que o contexto cultural vive em processo de transformação no modo dinâmico.

Apesar disso, observa-se que no jogo vivido pelos discentes, o lúdico ainda se encontrava presente, pois seus desejos aprecia a luz do faz de conta. Esse é o assunto a seguir.

### **5.3.5 O tempo/espaço do jogo de faz-de-conta...**

Os contextos culturais vividos pelos discentes se configuram no brincar mais pelo imaginário e pela criatividade atendendo as demandas de espaço social mais limitante, nessa circunstância, passou a responder as exigências dos seus corpos e sentidos por meio do jogo de faz-de-conta, necessariamente, destinado às suas diversas maneiras de explorarem os espaços/tempos dos jogos possíveis, entre gestos e ressignificação dos elementos simbólicos mediante sua conjuntura lúdica, sendo capazes de criarem ou questionarem as tensões das relações vividas (OLIVEIRA, 2017; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016).

À vista disso, sabe-se que o jogo de faz de conta advém de uma atuação social, segundo Fabiani; Scaglia e Almeida (2016), produzida em determinado período histórico, com significados específicos para cada época e contexto. Nesse sentido, ainda para esses autores, as ações da criança dependem de suas motivações subjetivas que envolvem

esferas cognitivas mediante experiência de situações imaginárias e, desse jeito, possibilitam o desenvolvimento da criatividade e da expressividade frente às complexas relações sociais entre os gestos de experiências compartilhadas.

Por exemplo, lembro-me de quando eu brincava de casinha com as crianças ali envolvida em que no jogo já fazíamos nossas escolhas na representação dos papéis que desejávamos desempenhar nessa brincadeira. Então, muitas vezes, lembro-me de ter sido a mãe, de também ter sido o pai, ademais, de ter sido filha. Tudo dependia dos desejos e motivações frente às relações sociais vividas naquele momento do jogo. Dessa maneira, reproduzíamos os papéis cotidiano dos adultos e trazíamos para o jogo, enquanto prática de manifestação cultural, considerando o sistema de símbolo em singularidade e pluralidade.

Parece, então, ser difícil explicar como as brincadeiras foram tecidas e tornaram-se tradicional no fazer de conta, porém, evidentemente sua tessitura continua oferecendo às crianças a oportunidade de dar sequência ao processo lúdico, tecendo e inventando outras brincadeiras (KISHIMOTO, 2007). Nesse exercício, a participante *Cativa* expôs que:

*“A maior parte eu brincava muito sozinha, tinha muitos brinquedos, mas eu brincava também de ser engenheira, então inventava de fazer blocos pra construir casa para minhas bonecas”.*

Frente a outro exercício do jogo inventado, o participante *Entardecer* parece também ter vivido o mundo imaginário e criativo no jogo, semelhante ao de *Cativa* e, então, ele complementou dizendo:

*“Sempre fui de brincar sozinho e, por conta disso, era de fazer muito uso da imaginação e criação. No Sítio, onde eu morava tinha um pé de abacateiro, mas eu não comia, era uma fruta que não gostava, mas lembro de brincar muito com essa fruta: o abacate. Com ele inventava de fazer comida, bolo de festa (casamento, aniversário) e usava as suas folhas pra fazer o recheio de pastel. Com o abacate também brincava de médico e fingia que o caroço do abacate era uma mulher grávida que ia dar a luz, sendo que o caroço do abacate era o bebê e que quando vinha com uma ponta no caroço, eu denominava como menino, se não tivesse essa ponta, então, era uma menina e assim foram vários anos brincando através do imaginário”.*

Assim, infere-se a partir das observações e das falas desses dois discentes que no faz-de-conta há presença forte do imaginário e, nessa atuação, vão modificando dada realidade ao passo que vão compreendendo, necessariamente o real pelo simbolismo,

atendendo os anseios da vida cotidiana (KISHIMOTO, 1994). Posto isto, a fala do participante *Aventura* transmitiu, também, o jogo do faz de:

*“Lembro também de brincar com pedra e com elas fazia de conta que era meu celular e eu guardava no meio do mato meu celular para não correr o risco de alguém pegar. Também saía para catar manga, acerola e o caldo vermelho dessa fruta eu usava pra fazer de conta que tinha algum machucado em meu corpo, então eu ia mostrar pra minha mãe fingindo que estava chorando e ela acreditava”.*

A esse respeito do jogo do faz-de-conta, as crianças iam incorporando as características socialmente construídas sobre esses papéis, se utilizando do auxílio dos seus pares e permitindo entender os significados culturais de sua época por meio de discussões e consensos. Por isso, as motivações para o brincar do participante *Revelação* era o jogo de imitar, assim, ele contextualiza as festas de “Santos” de sua cidade, a qual podia contar com a participação de “trio elétrico”. Então, ele contou:

*“Brincava de imitar o grupo musical que se apresentava em cima do trio elétrico. Daí a gente ia para o quintal da casa de minha vó e saía pegando tudo da casa dela (panela, balde, vassoura para usar como microfone, pegava também um monte de pano de costura e minhas primas pegavam as roupas das bonecas). E começava a imitar tudo que acontecia na festa, então, às vezes, eu era o cantor, dançarino ou guitarrista, minhas primas também eram cantoras e dançarinas, já meus primos ficavam na guitarra e outro no violão e íamos desenvolvendo vários papéis artísticos, e, além disso, ainda agitávamos a plateia usando os mesmos bordões que os cantores reais usavam e, assim, imaginávamos na própria festa. Outra brincadeira legal era imitar a peça teatral da Paixão de Cristo – festas que os adultos organizavam. Daí, a gente pegava um monte de pano, toalha, lençol, bolachão (para fazer o corpo de Cristo), suco de uva (pra fazer o sangue de Cristo), tinha também os guardas, os apóstolos. Tudo isso acontecia na rua ou na frente da Igreja, mas lá tínhamos medo do Padre brigar. Ainda me lembro de brincar de restaurante fazendo comida com folhas de arvores, com área e com outras coisas que tinha em nossa volta, e ainda tínhamos as pessoas que faziam as representações dos papéis, como: vendedor, comprador e, nessa brincadeira, ainda tinha um menino que comia de verdade a comida de faz-de-conta”.*

Desse modo, podemos perceber que apesar dos discentes pertencerem à época e contexto da efetiva presença da cultura da industrialização, do avanço das tecnologias digitais e do cerceamento e limitação dos espaços, eles ainda viviam o jogo na plena potencialidade do lúdico, resistindo, de certa forma, à dominação do controle advinda da ação de fora. Essa resistência se dava através do modo de agir no próprio jogo, como compartilhados por todos eles na conversa. Sendo esse, o maior interesse deste estudo,

que vem problematizando as relações de afeto que podem ser provenientes do jogo, mas que hoje, talvez, o movimento dominante da ação de fora, pouco a pouco, venha deslocando o jogo, modificando-o substancialmente em seu espaço/tempo. Será que pela imposição desses movimentos de fora, o jogo tenha se dado nas experiências de menor intensidade enquanto manifestação cultural? Essa pergunta ainda persiste!

Pois ultimamente, sabemos que as crianças passaram a ficar ainda mais “presas” em casa, acessando com frequência: brinquedos industrializados, a televisão e outros recursos tecnológicos digitais, cada vez mais avançados como computadores e celulares, vivendo fortemente com a cultura digital. E, como resultado disso, o brincar na rua e o brincar na ampla relação social vêm caindo em desuso, pelo estranhamento do desconhecido e pelo medo.

Nesse processo, o ato de caminhar na rua, de ir às praças e às compras, que antes marcavam de alguma forma os brincantes desta pesquisa, era o que permitia acontecer às brincadeiras pelo ato de existir em relação de corpos e sentidos como já indicado por Carlos (2007). No entanto, hoje, quase já não existem mais esses pontos de encontros, posto que, segundo Kishimoto (2007), os espaços públicos deram lugar ao medo, pois não é raro ouvir nos dias atuais que brincar na rua dá medo, pelo desconhecido que naturalmente passou a ser entendido como algo assustador, impactando diretamente nas relações do presente, porém, aqui neste momento do estudo, estamos trazendo a realidade das brincadeiras de infância dos discentes, e através de suas falas foi possível observar que apesar de terem formas de jogos em espaços sociais mais restritos, ainda assim, eles brincaram na experiência de seus corpos e sentidos (GODOY, 2019).

### **5.3.6 Marcas/signos que ficam...**

Por todas as experiências compartilhadas dos discentes, há evidência de que estes viveram maior ação de controle no seu espaço/tempo do brincar, mas o que se observa, em muitas de suas falas, é que existiu um ponto de contato comum entre os participantes dos dois grupos pesquisados (docentes e discentes). Pois, em ambos os grupos, o ponto de contato ocorre na produção de suas subjetividades acessando suas imagens e símbolos entre palavras, olhares, sorrisos, afetos, escuta, empatia, tudo permeado por uma sintonia da cultura lúdica vivida por todos, na intimidade com suas memórias individuais mediadas pelo coletivo, de acordo com cada região na qual cada um viveu.

Mas, tanto os discentes quanto os docentes eram em sua maioria de cidades do interior e isso favorecia esse brincar espontâneo – diferente dos grandes centros. E toda essa experiência lúdica, sensível e séria, de certa forma, contribuiu para sua formação humana, visto que puderam exercitar, com frequência, essas marcas ao longo de suas vidas já na fase adulta. Isso apareceu na fala de *Cativa*:

*“Lembro-me da minha mãe que sempre falava para eu preservar e cuidar desses brinquedos. Naquela época tudo era muito escasso. Então, ela me falava sempre para preservar e cuidar, ao contrário disso, não teria outro. Até hoje tenho muito isso de cuidar das coisas, porque sempre me lembro da minha mãe falando: preserve, cuide e guarde! E trouxe isso para minha vida adulta”.*

Por isso, parece-me interessante entender o espaço/tempo das brincadeiras, inerente à cultura, e, desta forma, não podemos pensar sobre esse lugar como algo pronto e estático ou como algo imposto e passivo, pois se trata de um lugar que funciona como base de reprodução da vida. Portanto, para Carlos (2007) esse é o espaço da constituição da identidade e é necessariamente criado a partir das relações com os outros e, assim, neste lugar, vão se tecendo uma rede de relações que sustentam a vida na singularidade, ofertando-lhe sentido.

De acordo com essas influências as concepções da criança vão se construindo no diálogo entre o jogo e a cultura, sob o viés de onde nasceram e de onde se constituíram enquanto pessoa e sujeito de relação em significados. E, para além da narrativa de *Cativa*, trago também a fala do participante *Revelação*, visto que este não possuía brinquedos, mas, igualmente à *Cativa*, o seu brincar se dava a partir das referências cotidianas, também, entre corpos e sentidos.

Portanto, enquanto a *Cativa* brincava a partir da relação com a feira-livre, sendo marcada pela motivação de conseguir algo desejado e que lhe exigia um cuidado com as coisas conquistadas, *Revelação*, por sua vez, por não ter tido acesso a brinquedos prontos ou industrializados, então, os inventava, explorando sua imaginação frente ao seu universo lúdico, tendo como referência a realidade em sua volta, a exemplo do Circo. Por isso, *Revelação* fala que ao brincar de faz de conta usava a maquiagem de sua mãe para se transformar em palhaço, mágico e dançarino. Além disso, ele acrescenta outras experiências, quando disse:

*“Até fazíamos pipoca e suco e, depois, saímos pelas ruas próximas do povoado informando o horário da programação do Circo e cobrávamos as sessões no valor de 10 a 25 centavos. Na hora*

*combinada para a apresentação fazíamos a cena da mágica e os meninos acreditavam”.*

E, assim, naturalmente, percebemos que ao vivermos tais experiências, é possível potencializar a construção de si na intensidade de brincar pela própria voz e, é nesse processo, que o jogo se faz possível mediante ao que acontece. Por isso, Huizinga (2019) vai dizer que, se o jogo se dá na liberdade de agir, nele há algo a mais do que algo mecânico. Além disso, o autor enfatiza que, se temos consciência deste processo, é porque somos mais do que um simples ser racional. Sendo assim, toda criança ao brincar se dispõe de maneira plena na maior seriedade em seu próprio modo de ser e de estar no mundo, experimentando a sua condição do sensível através da convergência do impulso lúdico (SCHILLER, 1995).

No entanto, é importante enfatizar que apesar de falarmos de dois grupos de faixas etárias distintas, ainda assim, esta população não é representativa suficientemente ao ponto de afirmarmos que a “diferença” entre os dois grupos representam toda uma cultura, visto que o recorte para esta pesquisa aborda sujeitos de diferentes regiões do país.

Por fim, nessa dimensão, evidenciou que esse grupo de discentes, apesar de ter vivido um espaço de liberdade social reduzido, também, brincou na infância por meio de várias experiências de jogos tradicionais, garantindo seu lugar de fala na liberdade da imaginação e criatividade, assim como os docentes.

### **5.3.7 Memórias das brincadeiras... Havia tempo para brincar de tudo...**

As brincadeiras na sociedade contemporânea estão sujeitas a constantes transformações socioculturais. Nesse processo, entre uma época e outra, o brincar tem sido vivido no espaço/tempo de forma divergente, enquanto para os mais antigos é possível observar o uso da própria voz em uma ampla troca social; para os mais novos o brincar tem sido com menor uso da própria voz e, também, com menor troca social. Mediante reflexão, será que, ao longo do processo transcultural, deixamos de brincar ativamente e passamos a brincar passivamente? Talvez seja o caso de discutirmos o brincar da criança de hoje, que decerto, ocupa o tempo/espaço do jogo na condição de esperar a ação de fora, ou seja, de que alguém faça algo por ele.

Esse caso pode ser percebido não apenas com base na minha experiência do brincar na infância, mas, também, com base nas falas extraídas durante a conversa com os dois grupos. Então, a respeito disso, inicialmente, observo esse processo a partir da

fala do docente **Fusão** quando ele colocou que não conseguia ser livre sozinho, pois, para ser livre, ele afirmou que era preciso estar com o outro no jogo e ainda completou dizendo:

*“O tempo todo você precisa estar jogando com você e com o outro para não permitir se perder, nem perder o outro, então, não é um jogo de querer perder, mas é um jogo de querer manter [...] na verdade essas brincadeiras nos tornavam demasiadamente humano, menos máquinas, menos tóxicos, onde tudo era resolvido ali por nós mesmo”.*

E logo, na sequência, observo na fala do discente **Cativa** que relatou de maneira diferente, trazendo que seu jogo era sempre sozinho, visto que era muito preso em casa e, então, brincava muito de boneca que sua mãe comprava. Assim, ele contou:

*“O máximo de brincar com o outro era quando eu brincava com meu irmão. Além disso, quando eu tinha contato com outras crianças era minha mãe preferindo que eu brincasse com elas levando-as lá pra casa e, assim poder brincar na frente de casa de boneca, ou mesmo dentro de casa devido a uma pista/rua bem movimentada de carros. Por isso, minha mãe não deixava que eu saísse”.*

Portanto, para todo contexto sociocultural é necessário compreender as particularidades históricas, pois, o processo de transformação, inevitavelmente, ocorreu na constante ruptura para ambos os grupos. Mas, em especial, esse momento do estudo precisou lidar com o universo do jogo vivido pelos discentes no modo do olhar dinâmico.

Nessa perspectiva, tendo como base as brincadeiras tradicionais dos discentes, podemos observar suas expressões por meio de uma condução de diálogo também livre entre seus pares, de modo a cruzarem suas linguagens poéticas (CORREIA, 2006). Assim, fomos nos reconhecendo durante a conversa e foi possível observar que havia entre nós aproximações e distanciamentos da nossa cultura lúdica vivida na infância, pois somos de gerações distintas.

Deste modo, os discentes, apesar de terem sofrido uma maior ação de fora na dominação do jogo, conseguiram subverter essa realidade e brincavam utilizando as suas Comunidades Rurais agindo pelos ensinamentos das suas formas de diálogos, tendo repertórios próprios: recursos concretos e subjetivos, a simbolização, as tradições e toda a essência do jogo (GUIMARÃES, 2020).

Diante do exposto, embora os docentes e discentes experimentassem o jogo em época e contexto distintos, ainda assim, em geral, entendemos que suas brincadeiras se instituíam no campo de jogo (FREIRE, 2017), entre aquilo que é subjetivo e aquilo que é objetivamente apreendido, forma básica de vida humana.

Nessa conjuntura, a criança é absorvida em estado de jogo que, segundo os estudos de Scaglia et al. (2013), é uma condição de convergência em que o jogador se encontra envolvido com o jogo, na entrega total, revelando à seriedade particular do jogo, no máximo de si, dando forma a partir do coletivo e a realização do jogo livre<sup>4</sup>, mesmo se submetidos a ambientes fechados e limitados, já que as trocas de fluxos do jogo para esses participantes eram constantes.

Assim, na medida em que os participantes dos dois grupos se dispuseram a contar suas histórias do brincar na infância, foi possível evidenciar a presença dos jogos e brincadeiras tradicionais, bem como, de outras brincadeiras criadas a partir da cultura lúdica vivida por cada grupo. Nessa direção, daremos continuidade com a intenção de conhecermos as brincadeiras vivenciadas pelos docentes e discentes.

---

<sup>4</sup> O jogo livre é uma atividade social repleta de saberes construído nas relações humanas em diferentes contextos de manifestação cultural (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020). Então, o jogo como atividade se caracteriza pelo seu caráter livre.

#### 5.4 As brincadeiras tradicionais expressadas pelos docentes e discentes

Até este presente momento da pesquisa, dando continuidade com a finalização do **capítulo III**, o qual vem respondendo o segundo objetivo específico: **Identificar as brincadeiras tradicionais presentes nos dois grupos distintos.**

Por conseguinte, o interesse central é conhecermos os jogos tradicionais a partir das perspectivas das narrativas dos dois grupos de participantes e, enquanto pesquisadora participante, faço parte dos dois grupos. Assim, narramos as experiências de jogo da infância e diante das histórias contadas pelos dois grupos, fui tendo a consciência de que a minha experiência de jogo se localizava muito mais próximas da cultura lúdica dos docentes, valendo-se da maior intensidade do jogo livre e na plena liberdade de tempo, explorando espaços públicos abertos (Ruas, Praças, Praias, Rios e outros). Já os discentes viviam ainda o jogo na plena liberdade de tempo, mas era explorando espaços mais fechados como os territórios privativos de familiares (Roça, Sítio, Plantações) e os ambientes de casa (sala, quarto, cozinha e quintal).

Sendo assim, considero oportuno esclarecer que eu como participante dos dois grupos uso o mesmo pseudônimo (*Vento*). Mas, devido às aproximações de manifestação cultural quanto ao espaço/tempo do jogo tradicional da minha experiência lúdica, percebi muito mais próxima da realidade lúdica vivida pelos docentes, por isso, é que considero, então, ser pertinente deslocar a minha experiência do jogo juntos com as brincadeiras tradicionais narradas pelos docentes.

É dentro dessa lógica, que as experiências de jogo dois grupos serão descritas, estruturadas e organizadas por meio de dois complexos **Conjuntos de Quadros**: Primeiro conjunto de quadro - **Grupo I** que corresponde às brincadeiras tradicionais vividas pelos dois grupos pesquisados (docentes/discentes) em que dispõe de subtópicos: *1) Brincadeira tradicional; 2) Quem brinca; 3) Características*; Segundo conjunto de quadro - **Grupo II** que corresponde às brincadeiras que foram apenas citadas pelos participantes (docentes/discentes), de acordo com a cultura lúdica de cada grupo, atendendo suas épocas e contextos distintos e, portanto, dispõe de subtópicos: *1) Brincadeira tradicional; 2) Brincadeiras criadas; 3) Quem brinca; 4) Características.*

**CONJUNTO DE QUADROS – GRUPO I: 1) Brincadeira tradicional; 2) Quem brinca; 3) Características.**

<i>Brincadeira</i>	<i>Quem brinca</i>		<i>Característica</i>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	

<b>Passa Anel</b>	<i>Hilaridade, Similitude, Vento.</i>	<i>Expresso.</i>	<p><i>Passa anel precisa de uma fila de pessoas e um jogador para passar o anel na mão dos jogadores que estão na fila, em algum momento deixa o anel em um dos jogadores e quem descobrir tem a opção de escolher em quem vai dar beijo ou aperto de mão.</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> a brincadeira era vivida na rua e nas calçadas das casas do bairro.</i></p>
-------------------	---	------------------	--

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<b>Esconde-Esconde</b>	<i>Hilaridade, Similitude, Vento, Fusão, Mestre.</i>	<i>Expresso, Aventura, Revelação.</i>	<p><i>Todos saem correndo para se esconder em um determinado espaço físico e lá permanece por um período, podendo ser descoberto pelo jogador (pegador) ou se salvar correndo em direção a um ponto alvo (ponto fixo de salvação).</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> essa brincadeira era na rua, também em meio a pátios explorando árvores, muros entre outros; já para os <b>discentes</b> a brincadeira era, na maioria das vezes, em espaços da casa (de baixo da pia, atrás do sofá ou porta, banheiro, cozinha e quintais entre as casas vizinhas) e também em outros espaços: roçados, plantações.</i></p>

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<b>Pega-pega</b>	<i>Hilaridade, Similitude, Vento, Fusão, Mestre.</i>	<i>Expresso, Aventura, Entardecer, Revelação.</i>	<p><i>Todos saem correndo em direções aleatória, em um campo de área predeterminado, para tentando escapar do jogador (função de pegador), se articulando com os demais companheiros evitando ser alcançado. Essa dinâmica permanece até que o pegador alcance alguém, o qual assume a posição a vez de pegador. Portanto, são dois tipos de jogadores, um que é pegador e os demais são os fugitivos.</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> a brincadeira era na rua; para os <b>discentes</b>, a brincadeira era vivida na escola, pátio e casas dos avós.</i></p>

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	

<b>Cinco Marias</b>	Hilaridade, Vento.	---	<p><i>Todos sentados na porta de casa, das caçadas vizinhas. Geralmente participavam cinco ou mais crianças. O jogo envolvia movimentos de corpo a partir das mãos sincronicamente com a cabeça e olhos, no uso de cinco pedras pequenas e uniformes sem que deixasse elas caírem da mão, durante cada movimento ao lançar a pedra para o alto.</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> a brincadeira era vivida nas calçadas das suas casas ou casas vizinhas.</i></p>
---------------------	-----------------------	-----	---

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<b>Cantigas de Rodas, Versos, Histórias, Parlandas.</b>	Hilaridade, Similitude, Vento, Fusão Mestre.	---	<p><i>Nessas experiências envolvia as histórias de ninar ao dormir, cantigas do céu, cantigas de rodas ao brincar na rua, mais contação de história: Papa figo, da Big loura, bicho papão, homem do saco, entre outras.</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> a brincadeira era na rua e em casa.</i></p>

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<b>Do Elástico</b>	Hilaridade, Similitude, Vento.	Cativa, Expresso, Aventura, Entardecer, Revelação.	<p><i>Com elástico esticado envolvendo o corpo dos jogadores (pernas serviam como apoio para sustentar o elástico). Precisa no mínimo de três integrantes, duas sustentam o elástico, enquanto o terceiro jogador realiza os movimentos cumprindo as etapas imposta pelo elástico que vai se apresentando cada vez em níveis mais alto usando o corpo Todos os jogadores esperam sua vez de cumprir o desafio.</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> essa brincadeira era na rua ou na porta de casa; para os <b>discentes</b>, na escola, no pátio.</i></p>

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<b>Queimado ou Queimada</b>	Hilaridade, Similitude, Vento.	Cativa, Expresso, Aventura, Entardecer, Revelação.	<p><i>Duas equipes, uma de cada lado, separadas por linhas traçadas como fronteiras. Na linha de trás de cada time, vai quem for sendo queimados pelo jogador adversário (atingido pela bola). Se se salvar ou pegar a bola tem a oportunidade de contra-atacar. Vence a</i></p>

			<p><i>equipe que conseguir queimar todos os adversários.</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> a brincadeira era na rua; para os <b>discentes</b> era na escola ou quando subvertiam a ordem dos adultos e iam viver a experiência do brincar na rua, na eminência da troca social e da liberdade.</i></p>
--	--	--	--

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<b>Rei Mandou</b>	<i>Hilaridade, Similitude, Vento, Fusão.</i>	<i>Revelação.</i>	<p><i>Um dos jogadores é o mestre e se coloca no centro da roda para ordenar os comandos. Começa o jogo dizendo:</i></p> <p><i>- Boca de forno? Todos respondem: - Forno!</i></p> <p><i>- Farão tudo que seu mestre mandar? Todos repetem: sim!</i></p> <p><i>- E se não fizer? Recebe um castigo!</i></p> <p><i>Após esse momento o mestre determina ação que deve ser feita por todos os jogadores.</i></p> <p><i>Para os <b>docentes</b> essa brincadeira era na rua.</i></p>

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<b>Do Cuscuz</b>	<i>Mestre.</i>	<i>Entardecer, Revelação.</i>	<p><i>O jogo se dá por meio da formação de um morrinho de areia contendo um palito no centro e a cada momento, cada jogador vai retirando um pouquinho da areia evitando derrubar o palito. O jogador que derrubar sai da brincadeira até ficar o último jogador e, ao final, reinicia-se uma nova partida.</i></p> <p><i>Para os <b>discentes</b> essa brincadeira era na escola.</i></p>

<b>Brincadeira</b>	<b>Quem brinca</b>		<b>Característica</b>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	

<i>Polícia e Ladrão</i>	---	<i>Expresso.</i>	<p><i>Dois grupos de jogadores: um de policiais e outro de ladrões. Os policiais contam até 10 para os ladrões fugirem e, em seguida, correm atrás para prendê-los. Os ladrões que estão livres podem salvar os que foram presos.</i></p> <p><i>Para o <b>discente</b> essa brincadeira era no pátio da casa dos avôs e lá mesmo construíam as armas com matérias que iam encontrando em sua volta. Mas, a regra era que apenas os policiais podiam ter as armas, enquanto os ladrões só fugiam.</i></p>
-------------------------	-----	------------------	--

<i>Brincadeira</i>	<i>Quem brinca</i>		<i>Característica</i>
	<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<i>De Boneca Ou Casinha</i>	<i>Hilaridade Similitude</i>	<i>Cativa Aventura</i>	<p><i>Jogo simbólico que é construído a partir do cotidiano, o qual é reproduzido pelas crianças e, assim, vão elaborando seu mundo imaginário ocupando papéis socioculturais na relação com o outro na seriedade do brincar</i></p> <p><i>Para os docentes e <b>discentes</b> essa brincadeira era em casa ou no pátio/quintal da casa da avó e lá construíam o seu mundo de faz de conta</i></p>

CONJUNTO DE QUADROS – GRUPO II: 1) *Brincadeira tradicional*; 2) *Brincadeiras criadas*; 3) *Quem brinca*; 4) *Características*.

<i>Brincadeira Tradicional</i>	<i>Brincadeiras Criadas (Conforme cultura lúdica)</i>	<i>Quem brinca</i>		<i>Característica</i>
		<i>Docentes</i>	<i>Discentes</i>	
<i>Perna de pau; Cabra cega; Pula corda Peteca.</i>	---	<i>Hilaridade, Similitude Fusão; Vento.</i>	----	<p><i>A brincadeira perna de pau era construída pelos <b>docentes</b> usando lata de leite e cordas que catavam na rua ou em casa junto com a outras brincadeiras citadas.</i></p> <p><i>Não apareceu na fala do grupo dos <b>discentes</b> (mudança de produção e consumo).</i></p>
<i>Bafo (virar figurinhas).</i>	<i>Jogo de dominó e tabuleiro; futebol de botão.</i>	<i>Mestre; Fusão.</i>	---	<i>Essas brincadeiras, os <b>docentes</b> brincavam nas calçadas, na garagem de casa.</i>

				<i>Não apareceu na fala do grupo dos <b>discentes</b> (mudança de produção e consumo).</i>
<i>Corrida de saco; Cabo de guerra.</i>	---	<i>Hilaridade; Mestre; Vento</i>	<i>Entardecer</i>	<i>Estas brincadeiras os <b>docentes</b> viviam na rua; os <b>discentes</b>, na escola.</i>
<i>Soltar pipa; Bola de gude.</i>	<i>Jogo de handebol, voleibol e futebol.</i>	<i>Mestre; Vento.</i>	---	<i>Essas brincadeiras, os <b>docentes</b> costumavam brincar na rua.</i>  <i>Não apareceu na fala do grupo dos <b>discentes</b> (mudança de produção e consumo).</i>
<i>Batata quente; Morto vivo.</i>	---	<i>Hilaridade; Similitude; Vento.</i>	<i>Revelação</i>	<i>Os participantes dos dois grupos <b>docentes/discentes</b> apenas citaram essas brincadeiras sem maiores detalhes.</i>
---	<i>Brincar de Imitação: De circo; De banda musical; De comidinha e de Médico.</i>	<i>Similitude</i>	<i>Revelação; Entardecer.</i>	<i>Essas brincadeiras de comidinha citada por uma docente eram vividas na cozinha de sua casa, junto com vó e mãe.</i>  <i>Todas essas brincadeiras citadas pelos <b>discentes</b> eram vividas no pátio e/ou quintal de casa, conforme suas referências cotidianas.</i>
---	<i>Brincadeira com insetos: minhoca; besouros; Baratas. Brincadeira com fogo; agua.</i>	---	<i>Expresso</i>	<i>Essas brincadeiras apenas foram citadas por este <b>discente</b> que aproveitava a plena liberdade de expressão, imaginação frente ao seu mundo de fantasia onde tudo em sua volta tornava-se um brincar.</i>
---	<i>Brincar de banho de chuva.</i>	<i>Vento Mestre</i>	<i>Expresso, Aventura.</i>	<i>Estes <b>docentes</b> aproveitavam a chuva pra brincarem correndo na rua, tomando banho de chuva entre corpos.</i>  <i>Os <b>discentes</b> também brincavam de tomar banho de chuva, mas era correndo em mio a Roça.</i>

---	<b><i>Brincar de Assistir TV</i></b>	---	<i>Cativa; Expresso; Aventura; Revelação; Entardecer.</i>	<p><i>Os <b>discentes</b> costumavam brincar ficando na frente da TV, assistindo desenhos: Pôkemon, Bobe Espoja, entre outros.</i></p> <p><i>Não apareceu na fala do grupo dos <b>docentes</b> (maior dificuldade de acesso de produção e consumo).</i></p>
-----	--------------------------------------	-----	---	---

Em geral, não precisamos de muito para observarmos que muitas brincadeiras tradicionais se perderam com a mudança da sociedade de consumo. A indústria vem acabando com muitas brincadeiras que foram ditas tanto pelos docentes como pelos discentes, mas, para, além disso, observo um outro ponto importante, que muitas das brincadeiras tradicionais citadas apenas pelos docentes, nem se quer chegou a ser conhecidas pelos discentes, pois já se encontravam no brincar condicionado à mudança no modo de produção, que certamente afetou o jogo.

Mas, de qualquer forma, conseguimos percorrer as brincadeiras tradicionais e outras brincadeiras criadas de acordo com a cultura lúdica de cada grupo conforme sua geração e, isso, aparece bem nos dois conjuntos de quadros. Assim, as vivências e recordações trazidas vinham com falas carregadas de significados entre os dois grupos resultado de uma cultura de determinado período histórico e que não deixou de considerar os constantes processos de ressignificações como mudanças dos hábitos e valores sociais de cada grupo (BURGUÉS et al., 2006).

E, nesse processo de mudança, entendemos o distanciamento que existiu na experiência de jogo entre os docentes e discentes, haja vista que, para os discentes as brincadeiras aconteciam nos espaços/tempo mais restritos, principalmente no que tange ao contato social, pois os espaços de ruas e praças, para eles, já havia a compreensão de se tratar de um espaço marginal e, que, pouco a pouco passou a ser vivido apenas como um território de passagem e não mais de permanência, como dito por Godoy (2019). Mas, apesar disso, trouxeram que jogavam na coragem da liberdade garantindo o seu jogo lúdico em espaço/tempo ressignificado, no cosmo do território da Roça e Sítio, em meio às plantações.

Assim, então, não deixaram de experimentar o jogo mesmo frente a realidades de menor troca social e maior acesso a brinquedos industrializados ou tecnológicos, pois

garantiam o seu lugar de jogo livre. Portanto, foram capazes de subverter o controle de restrição, pela ação da própria voz, garantindo os seus lugares de expressão.

Quanto aos docentes, estes agiam mais livremente na construção e invenção de brincadeiras e brinquedos entre seus pares e por diferentes territórios fechados e abertos presente em suas referências cotidianas multiculturais. E como já sabemos, as teorias científicas adotadas neste estudo, esclarecem que a cultura geral influencia a cultura popular, que por sua vez, determina à cultura lúdica, logo, essas culturas são indissociáveis dentro de um processo dinâmico para cada geração e, assim, cada sociedade vai considerando as mudanças dos hábitos e valores sociais de modo constante, o que provoca ajustes culturais constantemente com novas interpretações (BURGUÉS et al., 2006).

Nessas produzidas mudanças, surgem novos motivos para a atividade do brincar e outras situações imaginárias coletivas. Por isso, alguns brinquedos industrializados e elementos advindos dos atributos tecnológicos se fez mais presente à realidade dos discentes, do que na realidade dos docentes, a exemplo dos *games* e *TVs*. Mas, não por isso, os discentes, deixaram de garantir o jogo livre.

Então, podemos tratar o jogo tradicional de um jeito que mesmo em transformação possa garantir o lúdico para manter o clima de livre expressão que é a essência de qualquer cultura experimentando o jogo compartilhando, aprendendo, ensinando e trocando uns com os outros no espírito da liberdade, imaginação, criatividade e espontaneidade, conforme épocas e contextos.

## **6 CAPÍTULO IV – AS NOSSAS PERCEPÇÕES ACERCA DO DESLOCAMENTO DA CULTURA LÚDICA CONTEMPORÂNEA**

Os sonhos são como as estrelas, pois estão sempre aí. Mas para enxergá-las é preciso que se faça o escuro.

Sigmund Freud

Partindo dessa construção, o objetivo deste capítulo é identificar e problematizar as aproximações e distanciamentos presentes nas conversas entre os dois grupos, refletindo sobre os impactos dessas brincadeiras nos indivíduos e, suas percepções das brincadeiras na atualidade.

### **6.1 Aproximações e distanciamentos: o tempo/espço do brincar na contemporaneidade**

Ao conhecer o material de investigação deste estudo, em geral, o que se pretende é apreciar as dimensões socioculturais do espaço/tempo do brincar na infância destes sujeitos frente as suas representações cotidianas quanto ao jogo, entre aproximações e distanciamentos, considerando as diferentes épocas e contextos vividos, analisando se é possível caminhar tanto na direção de seus hábitos e valores homogêneos quanto heterogêneos.

Durante o grupo focal, verificamos as semelhanças e diferenças no encontro, com cada grupo, fazendo uso da escuta e da palavra, posto que, até aqui, mediante concepções teóricas e falas coletadas, já se compreende que existe uma relação entre o jogo, à criança e a cultura, pois, esses elementos, vivem submetidos em justaposição, ou seja, estando um ao outro por meio do canal de comunicação articulada, que se encontra intrinsecamente ligado em nível sociocultural. Ao se constatar tal perspectiva, observamos muitas aproximações, como também, distanciamentos entre os dois grupos quanto ao espaço/tempo do brincar de suas infâncias.

No entanto, independentemente dessa dualidade o que caracteriza o brincar nas diferentes épocas, é que a cultura e o jogo possuem identidade global, mas, acima de tudo uma identidade local. Isso ficou claro em muitas das falas dos dois grupos participantes, visto que em conversa, trocamos nossas lembranças do brincar na infância e de como tudo isso foi possível ao ponto de que todos nós brincávamos em qualquer lugar, muitas vezes igualmente, porém, em alguns outros aspectos brincávamos de maneira diferente, posto que a cultura geral perpassasse pela cultura popular influenciando a nossa cultura lúdica.

Com efeito, enquanto os docentes viviam a experiência do jogo em maior liberdade social, autonomia e diversidade, mesmo condicionadas à palavra da sociedade disciplinar, da obediência e da negatividade, como dito por Han (2015), ainda assim, eram sujeitos de brincar na disposição de afetação de um ao outros imbricados na relação interno-externa, onde a manifestação acontecia durante todo processo do jogo; mas quanto aos discentes, estes já viviam a experiência do jogo em menor tensionamento de experiências de relações de trocas sociais, um dos motivos: não podendo mais brincar tanto na rua. Dessa maneira, vai surgindo o excesso de privação e da presença mais marcante de recursos tecnológicos ao alcance dessa geração, moldando-os a partir de uma cultura mais eletrônica em direção a avanços tecnológicos (HAN, 2015).

E quanto às características de aproximações entre as brincadeiras dos dois grupos? Quanto ao nível de espontaneidade, criatividade e imaginação podem ver que os dois grupos participantes viveram a importância do brincar experimentando esses lugares independentes de terem o espaço/tempo social de modo mais restrito, porque, para os dois grupos havia a liberdade de expressão plena no jogo, visto que os discentes, por serem mais vigiados, subvertiam a ordem de controle no jogo quando vinda ação de fora e, assim, passavam a levar o jogo para outros espaços, garantindo o seu brincar livre.

Portanto, se faz importante compreendermos, segundo Silveira e Cunha (2014) que se a criança aprende pelo jogo e, sendo o jogo um convite ao movimento em liberdade, que é um suporte indispensável para a expressão, então, se torna imprescindível garantir o jogo em espaços/tempo livres para que possamos favorecer a criança a potencialidade de criatividade e imaginação ao alcance das suas experiências.

Pois, sabemos que, atualmente, estamos passando por um período de profundas transformações históricas, onde essa liberdade de jogar para as crianças, vem sofrendo significativas alterações sociais e culturais (SILVEIRA; CUNHA, 2014). Por isso, vale a pena pensarmos sobre o lugar da liberdade, expressão, criatividade, imaginação, ação e, do não fazer nada, porque o lugar do não fazer nada é também, o lugar da criatividade e, por não dizer, o lugar do ócio, já que para o cientista e sociólogo italiano, De Masi (2001) o ócio passa pela capacidade da pessoa aumentar o potencial criativo e da imaginação na liberdade de expressão.

E frente a estes atos, tomando como referências o espaço/tempo do jogo dos dois grupos pesquisados, reforço novamente que para ambos havia a presença da cultura lúdica em virtude do tempo livre, garantindo o jogo na expressão voluntária e espontânea. Nessa

direção, portanto, os discentes brincaram igualmente aos docentes quanto ao tempo do jogo livre.

Nesse aspecto, os dois grupos têm características comuns, mesmo frente a contexto histórico-cultural de gerações distintas, haja vista que ambos faziam parecer suas singularidades na manifestação de expressão total, usando um ponto de referência que existe fora de cada um de nós, determinado pela sociedade que se vive.

Nessa evidencia, vamos apresentar as falas entre os dois grupos. Por parte dos docentes, se têm as falas de *Hilaridade, Similitude, Fusão, Vento e Mestre* em que disseram lembrar-se das brincadeiras de sua infância sendo feitas por muitos encontros, se utilizando de palavras, escuta e trocas afetivas por meio de outros brincantes, evidenciando a experiência da manifestação do sensível entre todos ali envolvidos e, desta forma, o jogo ultrapassava a esfera da vida humana, ou seja, não se fundamentando apenas ao elemento da razão (HUIZINGA, 2019).

Já por parte dos discentes, por mais que tenham vivenciado a experiência de maior controle no seu movimento de jogo advinda de forças externas, nada os impediam de se conectar com a experiência pela manifestação do sensível em outros espaços em sua volta. Portanto, tanto os docentes quanto os discentes viviam as suas brincadeiras tradicionais sujeitas às transformações culturais constantes fazendo uso da linguagem na experiência de significado e símbolos constantemente, além da presença da manifestação do sensível nas suas experiências.

Quanto ao espaço do jogo, para ambos, vimos que acontecia na frente e dentro de casa, onde costumavam explorar vários compartimentos como quarto, cozinha, quintal e garagem. Mas, para além desses, observamos que os docentes ocuparam mais outros espaços públicos e abertos, a exemplo do brincar na rua, praça, campo, rio, feira livre e supermercado; enquanto os discentes poucas vezes brincaram na rua, porém, outros espaços abertos foram possíveis de serem explorados, sendo a roça e sítio, territórios estes de seus familiares. Assim, independentemente do espaço/tempo do jogo, igualmente, os dois grupos brincavam de forma livre e espontânea na representação de tudo que envolvia o fazer dos seus cotidianos e relações de afeto.

A partir dos resultados, optamos por apresentar as experiências mais detalhadas do jogo vivido por cada grupo buscando se utilizar de um elemento tecnológico: nuvem de palavra *WORDART*. Sobre este recurso, Vilela, Ribeiro e Batista (2018) dizem que é possível encontrar alguns estudos que se utilizam e indicam a nuvem de palavra para a análise de dados qualitativos.



A **Figura I** - mostra que os docentes experimentaram o jogo tradicional se envolvendo em diversos espaços/tempos e elementos culturais de sua geração de forma livre e espontânea, no encontro com o outro e com a sua própria voz e, assim, viviam a cultura lúdica.

A **Figura II** - mostra que os discentes experimentaram o jogo tradicional mais em espaços limitados, controlados e vigiados pela ação de fora, em contrapartida, se evidencia que o tempo do jogo se dava no curso da liberdade e da espontaneidade da própria voz, o lugar da experiência.

Assim, percebemos, novamente, que para os docentes havia uma tendência de relações sociais mais amplas no espaço/tempo do jogo, pois, envolviam amigos, primos, pai, mãe, tios, avós e, também, pessoas desconhecidas, em que todos esses faziam parte do jogo na condição de mais um jogador; enquanto que para os discentes havia outra tendência para o jogo, uma experiência de relação social mais restrita, de poucos amigos, apenas aqueles mais próximos, além disso, havia pouco envolvimento dos pais, avós ou tios como participante do jogo, pois, geralmente estes exerciam a vigília e a dominação, ou seja, agiam exercendo a ação de controlar as brincadeiras da infância vividas pelos dos discentes.

Nesse fim, os discentes: *Expresso, Cativa, Entardecer, Aventura, Vento e Revelação* relatam que suas brincadeiras de infância apesar de terem sido vividas predominantemente em espaço/tempo social restrito, continuavam permeadas pela imaginação, criatividade e espontaneidade entre momentos de aventuras e fugas, resistindo aos olhares dos adultos em sua volta. Assim, *Cativa* conta que em muitos momentos, conseguia escapar do controle de seus pais. Nesse caso, ela destaca um dos episódios em que foi jogar queimada na rua e precisou viver momentos de fuga, saindo de casa às escondidas de sua mãe, mas, acabou sendo pega por ela, que a levou para casa dando-lhe muitas broncas e, por isso, teve muito medo de levar uma surra, visto que esse lugar já era entendido como espaço de perigo.

Como exemplo, podemos refletir a partir de um olhar sob duas perspectivas distintas: a primeira diz respeito ao fato de que em diversos momentos os discentes já viviam a influência dos avanços tecnológicos, ou seja, sujeitos a outra lógica do fazer cotidiano, onde eram induzidas outras formas de brincadeiras; à segunda, diz respeito ao fato de que o espaço social da rua sofreu um esvaziamento de encontros, palavra e escuta mediante trocas sociais, conseqüentemente, passou a ser um lugar de desuso, estranhamento e medo, justamente pela falta de experiência de socialização e interação já

não mais vivida (GODOY, 2019) e, desta forma, os corpos passam a ser silenciados interferindo, naturalmente, nos modos de pensar e de agir, desse modo, o medo passou a fazer parte cotidianamente da possibilidade de encontro social.

Frente a tal realidade, com o passar do tempo as TVs e jogos digitais passam a entender o brincar como espaço/tempo do não social e, por isso, os discentes e as crianças mais novas passam a sofrer maior influência da cultura da tecnologia configurando outro modo de brincar. Como aparece nas falas de alguns dos discentes:

A participante *Aventura*, quando expõe sobre o desejo que tinha em ter a boneca da Eliana, influenciada pelo programa de televisão. *Entardecer* quando diz que aos oito anos já vivia forte influência da TV, pois, assistia sozinho muitos desenhos do *Pôkemon e Bob Espoja*. Outra fala parecida é a de *Revelação* em que conta sobre suas brincadeiras de torta na cara, *Power Rangers* e *Liga da Justiça*, as quais aprendiam suas regras e tinha como referência os programas de TV. Dessa forma, percebemos que não apenas o espaço de encontro social era mais restrito, mas também, sutilmente, um maior volume de brinquedos eletrônico-tecnológicos e influências da televisão se fazem presentes. Porém, para além dessa realidade, os discentes ainda buscavam experiências em jogos tradicionais.

Isso pode ser visto pela fala de *Cativa* que afirma que não teve muita experiência de brincar na rua livremente posto que sua mãe não a deixasse sair e, então, tinha que assistir desenho, mas que quando conseguia manipular os olhares de vigília de sua mãe, ia jogar queimada, pois, essa seria sua brincadeira preferida; *Expresso* aproveita essa fala de *Cativa* e diz que esse mesmo jogo também era o seu preferido. Assim, vamos percebendo pelas experiências trazidas pelos discentes, que apesar sofrerem maiores impedimentos e restrições que o grupo de docentes, também, conseguia subverter situações e explorar outros espaços, por meio da criatividade e imaginação.

Deste modo, o brincar na infância é a principal atividade nessa faixa etária da vida e não pode ser algo dado, nem pronto. Esse lugar é necessariamente da criança na plenitude do jogo. Nessa experimentação, portanto, eu vivi o sabor dessa experiência que não se ocupa da verdade, mas somente do sentido das coisas atravessado pelo que nos acontece, nos toca e nos afeta.

Dessa mesma forma, essa experiência aconteceu para muitos dos participantes que também viveram, de forma geral, o brincar livre. Mas que hoje, presenciamos outra dinâmica de experiência do jogo, a qual vem se dando em uma mudança de modo acelerado, principalmente, provocada pela cultura tecnológica/digital. Nesta, não se pode

mais valorizar o sujeito passivo ou o sujeito que cultiva o momento do não fazer nada, aquele do ócio, pois agora a valorização é da geração disciplinar e do desempenho, por essa razão, se cultiva apenas o sujeito ativo, resultado da hiperconectividade. Nesse sentido *Perfusão* afirmou:

*“O que a gente fez no brincar na nossa infância, essa geração nova, certamente, não tem as mesmas oportunidades porque o nosso mundo era um mundo diferente do que hoje vivemos. Era o mundo menos do descarte e muito mais do aprendizado, do aprendizado da rua, com espaço de liberdade, mas hoje a rua é um espaço do medo, da insegurança e naquela época nós não tínhamos tecnologia, nossas tecnologias eram inventadas ou ressignificadas por nós mesmos, de acordo com que tínhamos ali no momento em nossa volta, corpos e natureza, e aí também era o jogo de memória porque nós aprendíamos com as brincadeiras que já existiam antes de nós. Mas muitas vezes a gente criava. E toda essa experiência vai servir de escala lá no nosso subconsciente para que a gente possa lidar com determinadas situações na fase adulta. E aí o tempo todo você precisa “tá” jogando com você e com o outro. Na verdade, essas brincadeiras nos tornavam demasiadamente humano menos máquinas menos tóxicas, onde tudo era resolvido ali”.*

Portanto, nota-se que hoje a hiper conectividade faz parte da nossa construção humana, visto que as brincadeiras têm se alojado nesse lugar, pois vêm se deslocando para um posicionamento humano estático e esvaziado de subjetividade dentro de um movimento contemporâneo sutil de controle sob ação de fora.

Dessa forma, as brincadeiras apresentam gestos conscientes calculados e copiados na produção e na reprodução de identidades sistêmicas, requerendo o isolamento social e a individualização pela hiper conexão (ALVES; GNOATO, 2003). E, nesse caso, vale à pena nos refletirmos e questionarmos como está a cultura lúdica hoje. Assunto para próximo tópico.

## **6.2 A cultura lúdica atual: percepção dos impactos nas relações humanas**

O brincar do mundo atual. Ao problematizarmos o brincar, no tópico anterior, impulsionamos à debates para continuarmos refletir o lugar do jogo tradicional enquanto elemento de relação humana. Então, precisamos entender o que impede hoje a construção das relações humanas no espaço/tempo do jogo? De onde vêm as palavras que impedem à criança de ocupar seu próprio lugar no jogo? Parece-me que o lugar do jogo vem sendo dominado por atores de fora, os quais vêm impedindo, talvez, a plena expressão da criança, haja vista que ela vem sendo estimulada a permanecer em uma constante

excitação, de minuto a minuto ou em uma inquietação desarmônica (LARROSA, 2017), sem dar tempo para que encontre um vazio onde possa se expressar e desenvolver sua imaginação, criatividade, reflexão e pensamento.

Na conversa realizada com cada grupo, no momento em que alcançamos o assunto acerca da percepção do brincar na atualidade, todos os participantes, a partir das suas experiências vividas dentro da trajetória do brincar, refletiram sobre as marcas deixadas e que foram significativas para as suas formações e, em razão disso, trouxeram contrapontos acerca da experiência do jogo diante da sociedade corrente, pois, externalizaram a preocupação a respeito das brincadeiras da criança de hoje considerando a redução do tempo/espço abarrotado pelas novas tecnologias, como aponta Silveira e Cunha (2014). Assim, diante da contemplação das suas histórias de experiências do brincar livre, os participantes trouxeram:

*“Vou dormir feliz hoje. Com essas memórias que estavam lá guardadinhos na mente, não sei nem em que parte da memória, me fez pensar que a gente se vê tão atropelado pelas cobranças, pelas urgências do dia a dia que nem se dá conta. Então, foi uma boa a gente se encontrar e conversar sobre nosso brincar na infância, pois é parte da nossa vida. A infância que eu vivi foi de muita experiência” (Hilaridade).*

Já o docente **Fusão** complementou dizendo que muitas das experiências do brincar se davam na rua, mas destacou que a rua de hoje passou a ser compreendida como o espaço da insegurança e do medo. Então, ele disse:

*“A ideia de termos história para contar, coisa que essa geração de agora não tem, prisma pela ideia da liberdade, na liberdade de construir consentida. Mas, para isso, o tempo todo você precisa estar jogando e por isso precisa do outro e, assim, as nossas brincadeiras nos tornavam menos máquinas, menos tóxicos. E, é claro que a competição existia, mas era salutar porque o mais importante do que ganhar ou perder era estar no jogo, mas hoje isso é muito difícil porque se leva a vida muito no individualismo, mecanizado. Sabemos que a questão da tecnologia veio a favorecer para muita coisa, mas destrói essa nossa capacidade de ser livre, de estar na rua, de aprender com a rua, aprender não com a rua do sofrimento e da dor, mas com a rua do brincar, da empatia porque lá estávamos lidando com muitas pessoas diferentes e todas juntas no mesmo balaio compartilhando da mesma experiência. As experiências, mesmo eu não acessando o tempo todo conscientemente, com certeza me deixaram marcas, pois essas experiências aprendidas lá, como em um toque de mágica, aparecem hoje quando estamos em situação mais complexas, mais desafiadoras sob ação do campo da memória”.*

Por tudo isso, acreditamos ser relevante problematizarmos o advento das tecnologias digitais que vem provocando modificações no brincar, uma vez que a realidade tecnológica tem elevado esse sujeito para uma estagnação de um fazer programado, colocando o na ausência da expressão e passando apenas a apertar as teclas programadas (SILVEIRA; CUNHA, 2014).

O docente **Fusão** trouxe que o nosso potencial de lidar com o tempo presente, esse tempo diferente, tempo pandêmico, acessando nossas memórias do brincar vivido, efetivamente, nos trouxe felicidade, alegria para o corpo e para o espírito e, é também, um momento de desabafo mesmo à distância e, sobretudo, utilizando a tecnologia para nosso encontro, pois, no encontro, tinha a história da trajetória de cada um, que não estava sendo construída sozinha, mas sim compartilhada, por isso, é evidente a necessidade do outro mesmo por meio da tela do computador e a uma distância significativa.

Nesse efeito, **Fusão** ainda percebeu que apesar de cada um de nós termos vividos experiências diversas, lugares diversos, perfil socioeconômico e intelectual distinto, além de sermos de regiões diferentes, tinha algo em comum, a experiência das referências cotidianas. E, contrariamente, a geração de agora, infelizmente não possui referências de realidade quanto à sociedade em que já viveram, visto que o que se vive hoje é tudo muito novo, não apenas para a criança, mas para todos os seres humanos.

**Fusão** continua e acrescenta que as crianças de hoje, por não terem tido essa oportunidade de referências não conseguem ressignificar, pois elas apenas encontram os produtos já construídos e prontos para o consumo, enquanto nós construíamos tudo para o consumo, mas não o descartávamos, pois aprendíamos a fazer o produto, a reaproveitar e a ressignificar cada detalhe, onde tudo era subvertido.

A docente **Similitude** compartilhou:

*“Vocês já falaram tantas coisas que me senti contemplada. Pra mim o que ficou bem forte, pra além das habilidades motoras, cognitivas e de tudo que o brincar oferece, são as habilidades sociais, pois elas são realmente muito fortes, visto que me marcaram quanto ao processo de construção de si na relação com o outro, então, a nossa conversa até aqui, o que me toca profundamente era a motivação que vivíamos na brincadeira, junto a isso vinha o prazer e a felicidade do vivido no momento, ao ponto de perdermos a hora de voltarmos pra casa”.*

No brincar se tinha a garantia da liberdade sob a palavra do tempo da espera, da escuta, dos conflitos e superações, das regras e devaneio, do medo e da coragem, do igual e do diferente, do fazer e refazer como visto nas narrativas dos docentes e da própria pesquisadora, visto que nossos cuidadores, como pai e mãe, irmãos mais velhos, tios e

avós, muitas vezes também exerciam o brincar (FOUCAULT, 2011). Essa era a sociedade da relação social construída pelo pessoal e coletivo, onde se podia jogar apenas na voz da criança, mas com a potência da relação dos outros (HAN, 2015; HUIZINGA, 2019). Assim, acontecia a expressão livre do eu na relação com o outro.

Quanto à conversa realizada com os discentes acerca também das suas percepções em relação ao brincar do tempo recorrente em que vive à cultura tecnológica foi feito o mesmo questionamento, então, estes trouxeram suas impressões relacionando-as com as experiências vividas na infância de sua geração. O discente **Revelação** contou que é possível perceber diferentes mudanças no brincar de hoje e que isso pode ser negativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, ele trouxe sobre a necessidade da família em conjunto com outras instituições como a escola, a sociedade e a política, se debruçar neste processo, pois entende que o homem não tem poder de mudar a natureza, mas tem poder de mudar a história.

*“As mudanças para hoje, para agora é a família, principalmente os pais e a escola. Ambas precisam dar importância e destacar as brincadeiras de contato físico de relação humana e tentar mediar esse espaço com a modernidade dos avanços tecnológico na tentativa de minimizar o distanciamento das relações entre as pessoas. Se isso não acontecer já por agora, a tendência é formarmos crianças mais imaturas, inseguras, superficiais e insensíveis. Então, vivemos atualmente um grande perigo na relação do jogo frente à tecnologia e me parece que quem está dominando é a tecnologia”.*

Porém, sabemos que a tecnologia tem muito a contribuir com a sociedade, no campo das pesquisas científicas, quanto ao acesso à informação de forma rápida, interatividade das relações sociais, entre outras possibilidades. Mas, apesar dos seus avanços positivos, fazem-se necessários estudos a partir da ótica das ciências sociais, antropológicas, psicológicas, históricas e culturais acerca dos fenômenos das relações humanas, pois, é preciso problematizar os possíveis impactos desse efeito no modo de vida das crianças de hoje, enquanto sujeito individual e coletivo (REZENDE; RODRIGUES; LIMA, 2019).

A vista disso, a discente **Cativa** expôs sua preocupação, ao trazer sobre o acompanhamento que faz, de forma mais próxima, ao processo de desenvolvimento de duas crianças, as quais são suas sobrinhas e percebe que hoje existe a forte influência da tecnologia na formação dessas crianças e acredita que esse movimento do agora já vem se apresentando muito mais acelerado nessas últimas duas décadas, embora dissesse que em sua geração já havia a presença da tecnologia, mas era ainda de forma discreta, apesar

de existir brinquedos industrializados e a influência maciça da *TV*. Por isso, ela acredita que o processo de mudança cultural no espaço/tempo do brincar em sua geração já ditava a presença da cultura dos eletrônicos, porém, em tom mais lento, diferentemente do que se percebe nessa geração atual.

Com isso *Cativa* diz que se preocupa com as crianças de hoje, porque estas vêm se construindo dentro de relações humanas em estado de aceleração frente à cultura digital, onde tudo se dá de forma muito rápida, gerando sujeitos de experiências imediatas e instantâneas, pois para estas crianças não existe o tempo da espera, o tempo do outro. Assim, como podemos observar na fala de Han (2017; 2018) quando diz que as relações em aceleração, atualmente tem provocado no sujeito a carência de ser, pela falta de espaço/tempo de nos conhecer, pela busca do desempenho, sem experiência do corpo lúdico, que, certamente, pouco experimenta o contato físico, a pluralidade e a diversidade, e, sendo assim, não somos sociedades livres. Por essa razão, *Cativa*, em conversa, traz as histórias dessas duas sobrinhas:

*“Essas minhas duas sobrinhas têm realidade distintas economicamente. Enquanto uma tem mais acesso aos recursos da tecnologia e fica vidrada nessa coisa; a outra aproveita a dinâmica da brincadeira o tempo todo no fazer cotidiano em sua volta e percebo que ela aproveita muito mais a exploração do ambiente, do corpo, da imaginação e da criatividade” (Cativa).*

Dessa forma, podemos pensar que as crianças de hoje vivem profundas transformações no espaço/tempo do brincar e, talvez, haja necessidade de problematizar o corpo lúdico através do jogo. Sobre isso Han (2015; 2018) explica que agora existe outro corpo atendendo ao brincar, o qual se encontra condicionado à era digital na ausência de linguagem corporal, portanto, à mercê da identidade incorpórea, uma vez que precisa apenas do dedo. E então, *Cativa* continua sua narrativa fazendo um paralelo entre o brincar atual com o seu tempo de brincar na infância:

*“Sei que na minha infância já havia o lance da tecnologia e que interferiu no meu brincar. Mas para essa geração do agora, o fato da aceleração da cultura tecnológica é muito nova para eles, não se tem referências das relações do tempo acelerado, onde tudo acontece constantemente no tempo/espaço do novo, porque o lugar do novo para eles é sempre novo. Isso nunca existiu há décadas. Então é preciso voltar a pensar as crianças brincando livremente para que vivenciem situações que a gente viveu. Para que possam fazer coisas que a gente fez quando tentávamos enganar as nossas mães, que ficava ajeitando o nosso brincar, se descabelando, enlouquecendo pra a gente não brincar na rua, mas mesmo assim a gente brincava em outros lugares.*

*Porque se não teremos crianças que irão crescer e se formar em um possível adulto robô, uma vez que passou a vida recebendo tudo. Sem ao menos saber o que significa cuidar. Então, olhar para as crianças nesse sentido é fundamental”.*

Com base nessa fala de **Cativa**, o discente **Entardecer** contribuiu:

*“Lá em casa são três gerações tecnológicas: eu que estou com vinte e cinco anos de idade, o meu irmão do meio que está com 16 anos de idade e o meu irmão mais novo que está com cinco anos de idade. Eu brinquei de assistir desenho, o irmão do meio brincou de videogames de pilha e o mais novo, atualmente brinca de Free Fire: que é um jogo eletrônico mobile de ação e aventura entre tiros e sobrevivências, disponível no celular. Se repararmos o tempo de infância de cada um aqui, nesse curto espaço de tempo, se faz possível percebermos que o brincar de cada um de nós se deu bem diferente. Isso me preocupa quando penso na formação dos meus irmãos e das outras crianças também, porque, por exemplo: o meu irmão mais novo já apresenta um comportamento bem acelerado. Então, penso que nós, adultos, devemos agir com alternativas pra garantir que as brincadeiras aconteçam livremente e na relação de troca social, visando garantir o processo lúdico”.*

Em seguida, a discente **Aventura** também contribui e, por isso, colocou que às vezes ia à casa do seu tio e via seus três primos brincando e cada um com seu celular interagindo entre si virtualmente:

*“Essas experiências eu acho que acaba deixando a criança muito individualizada no universo fechado onde se perde muito o contato com o outro, com a imaginação e para conseguir se desconectar desse movimento virtual é muito difícil. Pensar nisso me deixa triste porque quando eu for ter um filho lá na frente, creio que vai ser complicado, talvez nem consiga porque não vou conseguir impedir dele ter acesso a um celular porque as crianças hoje já nascem como um chip instalado, meio que nele já exista essa relação devido à estimulação precoce pra ser adequada ao ritmo dessa cultura tecnológica e eu entendo também a preocupação dos pais quanto à dificuldade de hoje de não deixar seu filho brincar na rua e permanecendo, com eles em casa, embaixo dos seus olhos, os pais tem a sensação de segurança, de alívio, mas, e quanto as experiência de trocas sociais alcançando as sensações e sentimentos subjetivos, os quais não foram vividos? Porque essas crianças, muitas das vezes, quando chegam a uma reunião ou encontro familiar, já apresentam dificuldades de se relacionarem, porque entre eles essas relações nem foram construídas”.*

Assim, penso que todo esse indicativo acima só vem reforçar a importância deste estudo em produzir uma leitura que possa abordar o jogo tradicional na forma de expressão da criança na liberdade de fazer/ser/estar protagonista, adquirindo experiências subjetivas-objetivas construída na relação do jogo e a cultura. Sobre isto, Xavier e Neves

(2014) dizem que o homem, quando está submetido ao jogo, não tem controle sobre si, e precisa dessa experiência para acessar sua subjetividade e, é nessa eventualidade que exerce o comando mediante as relações sociais, desta forma, a cultura é edificada sob a base do afeto.

A atividade lúdica se mostra como um dos principais meios da criança pequena manifestar suas fantasias de modo simbólico e por isso é o principal meio usado para a liberação da mesma, uma vez que ainda não são expressos seus sentimentos e desejos através de palavras. (REZENDE; RODRIGUES; LIMA, 2019, p. 05).

Sendo assim, podemos acrescentar que a experiência no jogo não apenas possibilita o lugar de desenvolvimento da cultura, mas, acima de tudo, o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura lúdica que torna possível a manifestação subjetiva-intersubjetiva. Desta forma, precisamos entender que a infância, em sua existência não pode ser atravessada por processos de acumulação de saberes sobre o corpo, sobrecarregando o seu o desenvolvimento pleno e, com isso, resultando na produção de uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende (RESENDE, 2018).

Em meios aos relatos finais do grupo docente, todos expressaram o desejo de que o brincar atual pudesse possibilitar um lugar de experiência, de se conhecer e ser reconhecido, para que assim, as crianças possam compartilhar formas de parceria no sistema de integração e socialização, traçando o percurso da própria história sociocultural, estando abertas as interfaces frente às interculturais. Ademais, trouxeram que foi possível, durante a conversa, voltar no tempo, na escola, nas famílias, na rua, nos laços de troca de afeto, nas brincadeiras inventadas, nos brinquedos construídos e aos riscos vividos pelo traçado das imagens por meio das memórias do brincar de cada um na infância.

No processo das brincadeiras dos participantes, conforme a experiência compartilhada pelos grupos durante os encontros foi possível que cada um de nós passasse pela proximidade com a linguagem da cultura lúdica, principalmente no próprio lugar de cada cultura local, mas, mantendo de alguma forma a relação com a cultura geral, visto que nesta, ainda havia o tempo da liberdade, da expressão livre e da criatividade. Assim, nos conhecíamos, reconhecíamos e descobríamos outras formas de brincar livremente, pois fazíamos tudo no jogo a partir da relação interna e externa sob nossas regras.

Deste modo, subvertíamos enquanto sujeitos e elevávamos nossa resistência para uma existência frente às imposições da sociedade disciplinar e a presença, ainda que

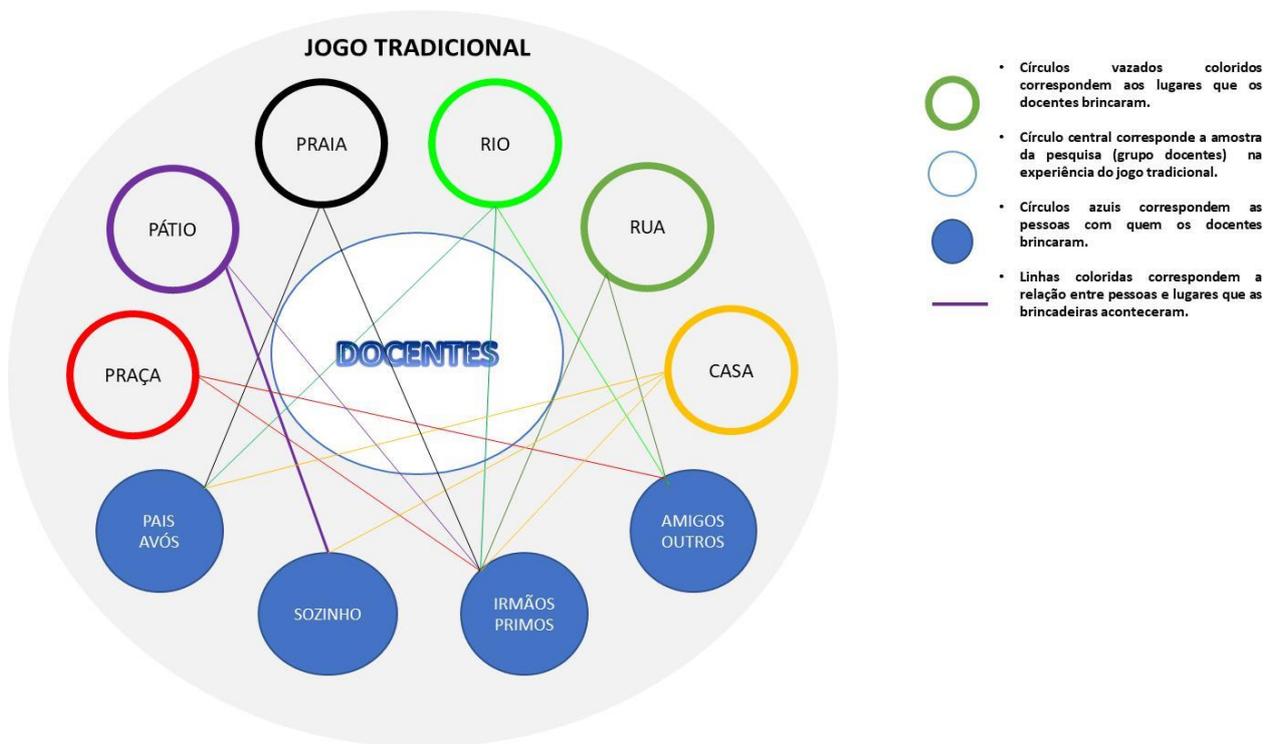
discreta, da sociedade do desempenho. Mas essas redes de relações socioculturais que são criadas no jogo devem ser levadas em consideração e reconhecidas e, desta maneira, sejam fomentadas nas discussões em diferentes espaços científicos, políticos, institucionais, sociais e culturais, reivindicando um olhar delicado acerca da temática de brincar na infância.

Visto que o jogo se encontra hoje sujeito à produção da cultura tecnológica cotidianamente. Diante de tal realidade, se faz crucial e relevante conhecermos e compreendermos os lugares do jogo frente ao processo de mudança contemporânea dessa cultura lúdica na noção da produção histórica, política e cultural, em seus ditos e escritos. E para isso, além de fazer referências aos teóricos adotados nesta pesquisa faço uso das falas dos dois grupos participantes desta pesquisa como resultados alcançados e, assim, propomos um berço de possibilidades de reflexões críticas à modernidade contemporânea frente a tais experiências de jogo.

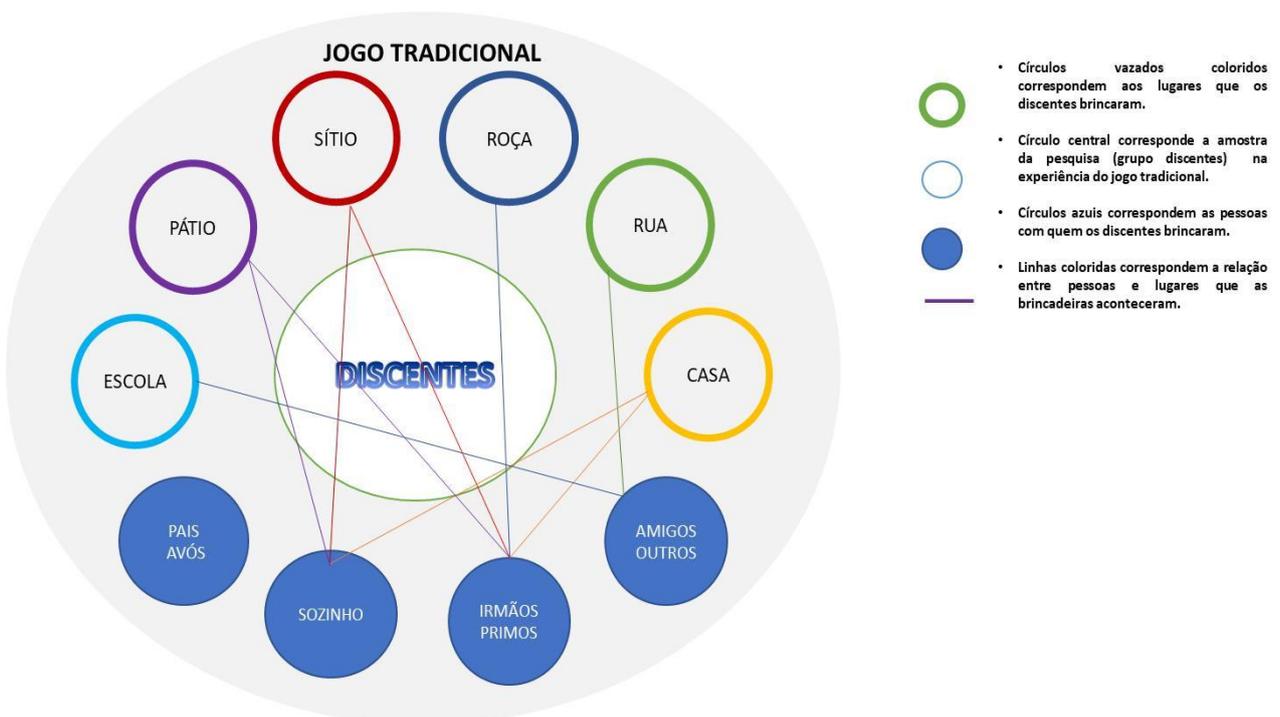
Então considero oportuno olharmos tais experiências por meio das janelas de seus cotidianos, que trago através de esquemas de *Mapas Mentais* simbolicamente na representação empírica. Assim, todos os pesquisados trouxeram lembranças dos seus lugares, relações e afetos vividos no jogo, entendendo-o como prática de formação humana.

Com efeito, seguimos com as suas histórias utilizando quatro *Mapas Mentais*: o primeiro e o segundo tratam de demandas específicas de cada grupo; enquanto o terceiro trata da experiência do jogo tradicional vividas pelos dois grupos frente as suas aproximações e distanciamentos; e, o quarto aponta os territórios comuns de jogo tradicional para os dois grupos. Nesta sistematização segue os *Esquemas de Mapas*:

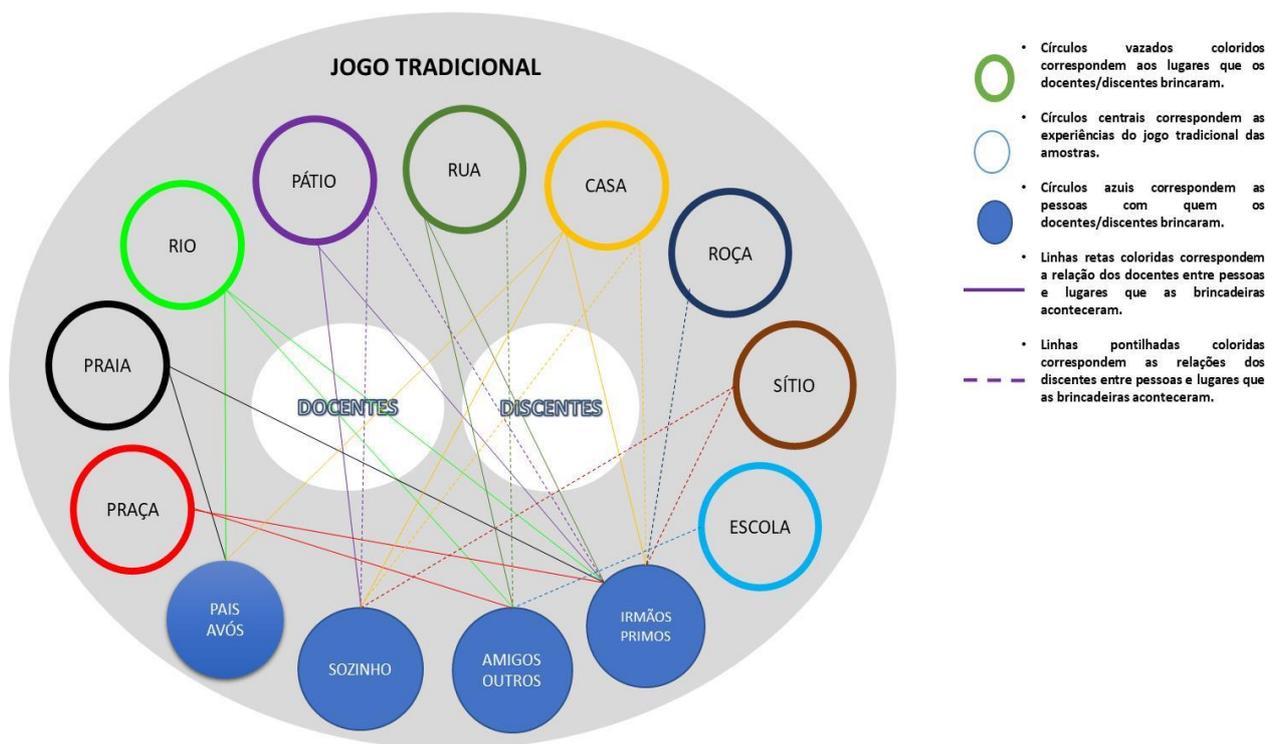
*Esquema I – Mapa mental dos docentes:*



*Esquema II – Mapa mental dos discentes:*

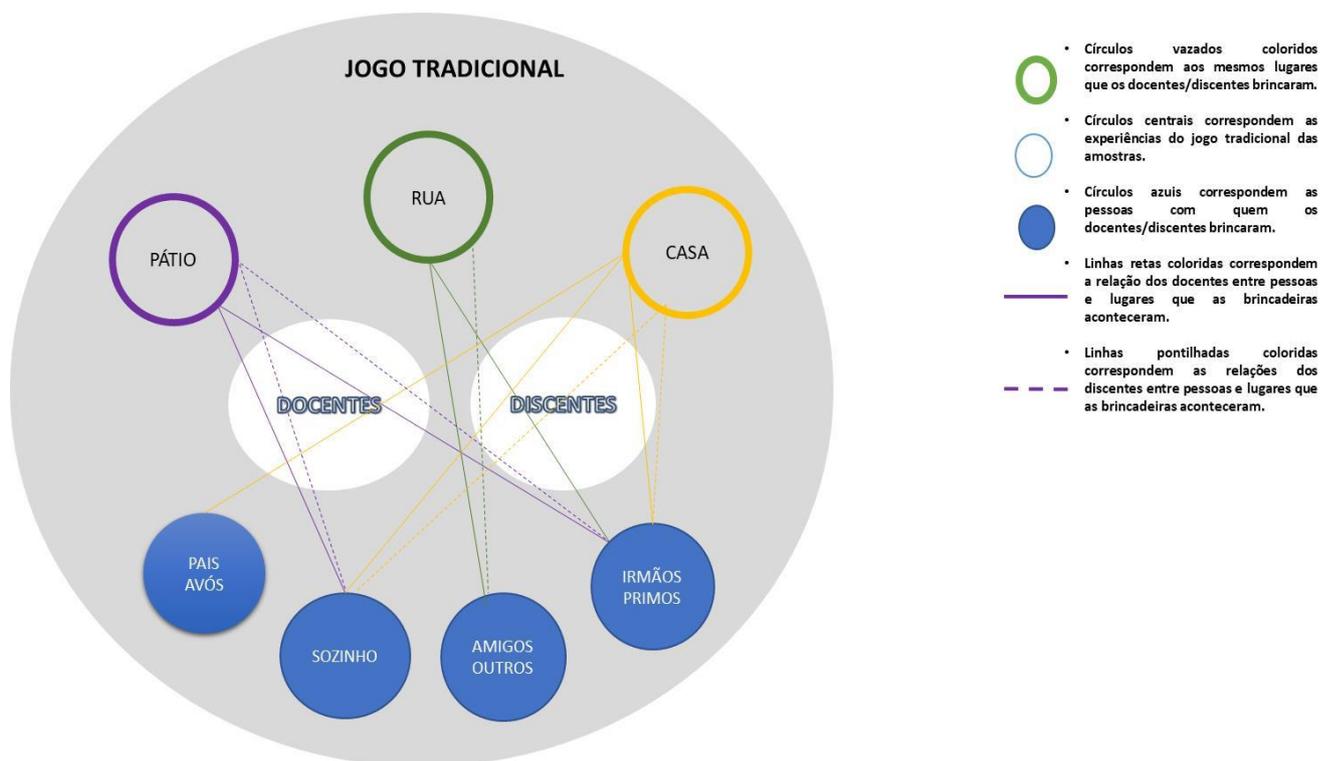


*Esquema III – Mapa mental entre diferenças e aproximações docentes/discentes:*



Aqui, diante da exibição destes três mapas acima, temos o conhecimento de que a brincadeira, na infância dos dois grupos pesquisados, acontecia na ação livre, na manifestação das suas verdades no modo de ser e fazer de cada grupo, independente de época e contexto distintos. Mas, para além disso, queremos apontar também que frequentemente, a experiência do jogo acontecia em terrenos comuns para os dois grupos. Nessa evidência o quarto mapa vem com a ideia de apontar tais experiências.

*Esquema IV – Mapa mental de convergência docentes/discentes:*



### 6.3 Minhas percepções acerca do jogo tradicional na sociedade contemporânea

Pelo uso da minha fala e das falas dos participantes buscamos compreender o lugar do jogo em diálogo com cultura, no decorrer do tempo, enquanto lugar de formação de identidade, sob o processo de conjunturas e interpretações junto às manifestações culturais que estabeleceram nossas experiências de sociabilidade e, a partir disso, fomos capazes de refletirmos sobre o espaço/tempo do jogo de ontem com os dias atuais em suas aproximações e distanciamentos socioculturais.

Com base nessa perspectiva trouxemos, ao longo do estudo, a compreensão de que as brincadeiras tradicionais demarcam a imaginação e fantasia e, desta maneira, invadiram todos os terrenos de nosso jogo durante a infância e, nesse processo, as margens e os contornos das experiências foram estruturando os nossos anseios fundamentais de sujeito autônomo, assim como autores trazidos neste estudo mostram, tendo em vista que nas suas reflexões afirmam não terem dúvidas dessa magia na atmosfera do jogo.

Portanto, nossas experiências se davam na entrega consciente do riso e da alegria, na liberdade da voz mediante intensa relação de troca, interligando corpos e expressões, considerando a diversidade de identidade cultural marcada por épocas e contextos.

Destarte, nesta etapa do estudo, ciente disse lugar de voz, convém refletirmos que os novos hábitos e valores que cercam o jogo na sociedade atual me preocupam, pois, vêm caracterizando um espaço/tempo de jogo na ausência da voz da criança em detrimento à sociedade do medo, do estranhamento, do consumo e da produtividade. E nessa noção o jogo passa a sofrer a ação advindo do sistema de cultura tecnológica que vem dominando anonimamente e, conseqüentemente, negando a experiência do jogo à criança visto que acontece sem o seu lugar de fala e de encontro.

Nessas circunstâncias, estão cada vez mais à disposição dos avanços tecnológicos em seus isolamentos cotidianos, na menor troca social e na não expressão de si mesmo. Essa é uma problemática que revela outra possibilidade de formação humana, daí a importância desse estudo que visa contribuir, a partir destes resultados e discussões como alternativas de debates sociais, políticas e culturais em defesa de garantir à criança o seu lugar de jogo, pois, quando criamos esse objeto de estudo foi na noção de valorizar o jogo na voz da própria criança.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados achados neste estudo, é possível revelar panoramas recentes de que o jogo se encontra cada vez menos na voz da criança, condicionado a um espaço/tempo que não valoriza a diferença cultural e nem a complexidade intersubjetiva. E toda essa realidade tem a sociedade como cúmplice, talvez se deva ao fato de que à sociedade atual tenha interiorizado o pressuposto da tecnologia. Mas para combater essa cúmplice precisamos pensar o jogo na noção da ressignificação, produzindo trabalhos escritos e usando histórias de experiências de jogo que documentam as maneiras de ressignificar, que as gerações vão passando, naturalmente e dinamicamente e, nessas circunstâncias as crianças iam produzindo outras formas lúdicas. Certamente, como foi dito pelos participantes dos dois grupos de pesquisados, estes de gerações distintas.

Com base nesses dados podemos proporcionar reflexões acerca dos caminhos da cultura lúdica. Portanto, se faz relevante compreender o jogo nas diferentes épocas e contextos frente aos movimentos de ressignificação culturais por meio das lentes dos jogos tradicionais, vividos por mim e pelos dois grupos de participantes, pois são achados que nos deu a oportunidade de conhecermos o lugar de jogo como elemento de nossa formação humana tendo em vista as experiências pessoais e coletivas narradas durante a conversa realizada com cada grupo.

Assim, sentimos que o estudo vem demonstrando a relação intrínseca e extrínseca que existe entre o jogo e a cultura, como elementos inseparáveis e imprescindíveis na construção do indivíduo, entendendo que, dinamicamente, a cultura se encontra em constante transformação, desse modo, cada sociedade possui suas próprias marcas históricas e contextos socioculturais.

Considerando o que foi feito neste estudo, apresento as experiências dos jogos tradicionais enquanto manifestação cultural vividas por todos os participantes na infância. A maior parte das experiências trazidas foram marcadas pelo comprometimento de jogo livre na intensa relação de troca social e referências cotidianas. Juntamente comigo, os participantes brincavam pela atmosfera da própria voz e, nessa magia de diálogos, entrávamos em contato com situações permeadas por diferentes afetos e emoções, entre eles, o medo, ao nos colocarmos em risco, se encontrando na pulsão de agir pela coragem da imaginação, criatividade e espontaneidade frente à diversidade de linguagens compartilhadas pelo gesto da alegria, tensão e descoberta.

Por esses motivos, os resultados encontrados evidenciam que brincar livremente possibilita maior intensidade de experiências sobre si mesmo na relação com o outro, entre suas fronteiras de significados ou ressignificados de símbolos e signos. Aprecio essa afirmação não porque, simplesmente, concordo com essa noção, mas porque, conversando com os docentes e discentes, respectivamente, observei que trouxeram, igualmente, o espaço/tempo do jogo livre e, nessas experiências, atendemos nossas necessidades subjetivas nas relações objetivas, pois, vivíamos o brincar comprometido com a potencialidade e possibilidade de “Ser” enviesado pelo sistema de manifestação cultural da diversidade.

Nessa posição de experiência, intencionalmente, compartilho os resultados produzidos acerca da complexidade do brincar na infância em sua singularidade e coletividade, tendo como base um recorte histórico dos últimos 60 anos, no sentido de sistematizar costumes e hábitos sobre a temática envolvendo época e contexto de cultura de cada grupo. E, nesse sentido, diante dos resultados obtidos, apesar de termos identificados que o jogo tradicional acontecia para os dois grupos pesquisados, observamos que ao longo do tempo, a experiência desse jogo, especificamente, para os discentes se dava em espaço/tempo mais restritos e controlados pela cultura dominante tecnológica que já se fazia mais presente em sua geração, nesse caso, diferentemente do que foi para os docentes.

Por esta razão, este estudo se comprometeu em problematizar o espaço/tempo do jogo, buscando entender como o brincar se apresenta hoje, valendo-se das experiências dos participantes desta pesquisa que brincaram livremente. Desta maneira, utilizo das experiências que foram compartilhadas durante as suas auto narrativas e constatamos que o brincar na infância, talvez dos últimos 10 anos, vem atravessando velozmente a voz da criança, muitas vezes, anulando os seus espaços de trocas sociais concretas e, nesse caso, condicionando um tipo de jogo onde tudo acontece em um processo de forma acelerada em seu início, meio e fim, caracterizando um brincar muito mais restrito, nessa sociedade vigente, resultando numa realidade muito distinta do brincar livremente.

Com efeito, julgamos ser necessário reiterar a compreensão de que o jogo livre permite que aconteça a ação da criança na espontaneidade dos seus valiosos dizeres culturais, portanto, enfatizo que no jogo a palavra seja apenas da criança se utilizando dos gestos, desenhos e imagens mediante as próprias construções, na direção dos seus desejos e alma, assim como foi colocado neste estudo, por vários autores, acerca desse potencial do espaço de jogo. Nessa situação a criança tem sempre algo a dizer, aprendendo uns com outros numa visão de mundo singular e coletiva.

Assim, almejamos que, com a divulgação desta obra, possamos servir para o fortalecimento da temática e suas reflexões, bem como, debates acerca das ações e perspectivas de políticas públicas para este campo temático. Por conseguinte, considerando tal realidade, o que queremos aqui não é elevar as brincadeiras do passado, nem desqualificar os avanços tecnológicos, mas sim, desenvolver um olhar de natureza crítica e delicada acerca do espaço/tempo do brincar na infância enquanto lugar de expressão plena.

Dessa maneira, creio que possamos dialogar com sociedade, família, escola e outras instituições acerca do brincar, analisando e potencializando condições para que as crianças desenvolvam suas potencialidades na plenitude da voz, como colocaram os teóricos utilizados nesta pesquisa. Assim disseram que o brincar se dá em maior intensidade pelo jogo livre, espontâneo e voluntário na manipulação de seus objetos de significados, entendendo como lugar de formação humana para a criança, revelando-se pelas próprias palavras.

Acredito que essas experiências me ofereceram oportunidade para a construção de si em meio a tantas vozes coletivas. Assim, ao falarmos de brincar... falamos da cultura popular, em sentidos e significados e que nesse lugar acessamos as nossas memórias, dando conta de si, de nós, das nossas histórias, dos nossos contextos num elevado nível de expressão, usando também do mundo imaginário e da fantasia infinita. Essa foi a experiência do meu brincar onde eu podia ir para a galáxia na representação empírica do meu “Lindo balão azul”:

Eu vivo sempre no mundo da lua  
 Porque sou um cientista  
 O meu papo é futurista,  
 É lunático

Eu vivo sempre no mundo da lua  
 Tenho alma de artista  
 Sou um gênio sonhador  
 E romântica (o)

Eu vivo sempre no mundo da lua  
 Porque sou aventureiro  
 Desde o meu primeiro passo  
 Pro infinito

Eu vivo sempre no mundo da lua  
 Porque sou inteligente  
 Se você quer vir com a gente  
 Venha que será um barato  
 Pegar carona nessa cauda de cometa  
 Ver a Via-láctea,  
 Estrada tão bonita  
 Brincar de esconde-esconde

Numa nebulosa,  
Voltar para casa,  
Nosso lindo balão azul  
(ARANTES, 1982).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Á. M. P; GNOATO, G. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de morretes na década de 1960. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 111-117, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/cG7D4K87dWBKwbZdDyqSfhg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 01 de janeiro de 2021.

ALVES, C. X; SILVA, M; OLIVEIRA, P. R. de. Memória, infância e brincar em escritos de Walter Benjamin: Cultura lúdica, processo de formação e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 46–56, 2012. DOI: 10.21723/riaee. v6i3.5000. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5000>>. Acesso em 11 de julho de 2021.

ALHOJAILAN, M. I. **Thematic Analysis: a critical review of its process and evaluation**. West East Journal of Social Sciences, v. 1, n. 1, p. 39-47, 2012. Disponível em:<[https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta\\_thematic\\_analysis\\_dr\\_mohammed\\_alhojailan.pdf](https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta_thematic_analysis_dr_mohammed_alhojailan.pdf)>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405828531/O-jogo-e-a-educacao-infantil-Falar-e-dizer-olhar-e-ver-escutar-e-ouvir>>. Acesso em 11 de junho de 2021.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. – Coleção: Primeiros Passos. Editora: Brasiliense, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405650540/O-que-e-cultura-popular>>. Acesso em 02 de maio de 2021.

ARANTES, G. **Lindo balão azul**. [S/I]: 1982. Youtube - 1 vídeo (2:54 min). Disponível em<<https://www.youtube.com/watch?v=mFVgFGfYevg>>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

ASSIS, C. L; NEPOMUCENO, C. M. **Estudos contemporâneos de cultura**. – Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia\\_PAR\\_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos\\_Contemporaneos\\_Cultura/Est\\_C\\_C\\_A01\\_J\\_GR\\_260508.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A01_J_GR_260508.pdf)>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

BARROS, F. C; CALABREZ, P. **Em busca de nós mesmos: Diálogos sobre o ser humano e seu lugar no universo**, 2017. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/536826719/Em-Busca-de-Nos-Mesmos-Clovis-Barros-de-Filho>>. Acesso em 02 de julho de 2021.

BARBOSA, A. C. A; BUBLITZ, K. R; GOMES, V. R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Indaial: UNIASSELVI, 2015. Disponível em:<<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=21032>>. Acesso em 10 de fevereiro 2021.

BAUER, M. W; GASKELL, G; ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento evitando confusões**. In: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático / Martin W. Bauer, George Gaskell (orgs.); tradução de

Pedrinho Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/405838975/Pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-Um-manual-pratico>>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2004.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos** / tradução Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada**: Vidas Contadas e Histórias Vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura** / tradução Carlos Alberto Medeiros. - 1ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Zahar, 2012.

BENJAMIN, W. **1892-1940. Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)** / Walter Benjamin: tradução João Barrento. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/405830932/Linguagem-traducao-literatura-Filosofia-teoria-e-critica>>. Acesso em 01 de abril de 2021.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo a educação. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em:<<https://pedagogiaaopedaletra.com/reflexoes-a-crianca-o-brinquedo-a-educacao/>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

BEZERRA, S. R. Ando meio desligado... Espaço urbano e percepção sensorial nas sociedades de consumo. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - **VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Centro-Oeste – Cuiabá – MT**. Universidade Federal de Mato Grosso, 2007. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/217942688/espac-o-urbano-e-percepcao-a-o-sensorial-nas-sociedades-de-consumo>>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

BOSCATO, E. **Por Trás do Espelho**. Obvious, 2015. Disponível em:<[http://lounge.obviousmag.org/por\\_tras\\_do\\_espelho/2012/07/o-tempo-e-nossa-memoria-sensorial.html](http://lounge.obviousmag.org/por_tras_do_espelho/2012/07/o-tempo-e-nossa-memoria-sensorial.html)>. Acesso em 27 de abril 2021.

BURGUÉS, L *et al.* **Los juegos y deportes tradicionales en Europa: Juega con tu corazón, comparte tu cultura**. In: LAVEGA BURGUÉS, Pere (Org.). Juegos tradicionales y sociedad en Europa. Barcelona, Espanha: Associação Européia de Jogos e Esportes Tradicionais, 2006. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/5516/551656960010.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

BURGUÉS, L *et al.* Os jogos tradicionais no mundo: associações e Possibilidades. **Licere**, v. 14, n. 2, jun., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/775/576>>. Acesso em 09 de março de 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. Editora: Brasiliense. 1ª edição, Book, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405659339/O-que-e-folclore>>. Acesso em 20 de abril de 2021.

BRANT, F; NASCIMENTO, M. **Mundo Bitá – Bola de meia, bola de gude**. [S/I]: 1988. Youtube - 1 vídeo (2:38 min). Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=Tvq1tHHSi5I>>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEDC/ SEB, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)>. Acesso em 14 de março de 2021.

BRAUN, V, CLARKE, V; GRAY, D. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais** / tradução de Daniela Barbosa Henriques. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/480579168/Coleta-de-dados-qualitativos-Um-guia-pratico-para-tecnicas-textuais-midiaticas-e-virtuais>>. Acesso em 10 de maio de 2022.

BRAUN, V, CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101, 2006. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/269930410\\_Thematic\\_analysis](https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis)>. Acesso em 10 de maio de 2022.

BRAUN, V, CLARKE, V. **Thematic analysis**. In: COOPER, H. et. al. (eds.). *APA handbook of research methods in psychology*. Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington, DC: American Psychological Association, p. 57-71, 2012. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/269930410\\_Thematic\\_analysis](https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis)>. Acesso em 10 de maio de 2022.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, São Paulo, jul./dez, 1998. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)>. Acesso em 14 de janeiro de 2021.

BRONDANI, J. A; MEIRA, R. B. (Org.). **Encantados e sujeitos: textos in performances**. Prodoc-Capes, 2014. Disponível em: <<repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29680/1/EncantadosSubjetosCorpo.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2021.

BRITES, L. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo.

Editora: Gente, 2020. <<https://pt.scribd.com/document/526103748/LIVRO-Brincar-e-fundamental-Luciana-Brites>>. Acesso em 03 de novembro de 2021.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. 1ª ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405839439/Os-jogos-e-os-homens-A-mascara-e-a-vertigem>>. Acesso em 12 de novembro 2020.

CÂMARA CASCUDO, L. **Tradição, ciência do povo**. Pesquisas na cultura popular do Brasil. 1ª edição digital - São Paulo: Editora Global, 2016. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/455749378/Tradicao-ciencia-do-povo>>. Acesso em 03 de janeiro de 2021.

CAIROLI, P. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, v.2, n.1, p. 340-348, 2010. Disponível em:<<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/45/45>>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

CANIATO, A. M. P; LEITE, M. C. Relações Humanas na Contemporaneidade: o outro como objeto de fetiche. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, 4 (1), 27-39, 2015. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/527>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

CANIATO, A. M. P; NASCIMENTO, M. L. V. A subjetividade na sociedade de consumo: do sofrimento narcísico em tempos de excesso e privação. **Arq. Bras. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 25-37, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672010000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. 1ª ed. São Paulo – SP: FFLCH, 2007, 123p. Disponível em: <[https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco\\_urbano.pdf](https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. Tese (Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras) – Campus de Araraquara/São Paulo - UNESP/FCLAR/Araraquara – SP [s.n.], 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126576/000840705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.

CARVALHO, M. C. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação, na área de Administração Escolar e Administração Educacional) - Universidade Fernando Pessoa – Porto [s.n.], 2016. Disponível em: <[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM\\_Marianne%20de%20Carvalho.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM_Marianne%20de%20Carvalho.pdf)>. Acesso em 03 de janeiro de 2020.

CASADORE, M. M; HASHIMOTO, F. Reflexões sobre o estabelecimento de vínculos afetivos interpessoais na atualidade. **Rev. Mal-Estar Subj.** Fortaleza, v. 12, n. 1-2, p. 177-204, jun. 2012. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482012000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

CECCHINATO, G. O impulso lúdico e o espaço político em F. Schiller. **Ipseitas**, São Carlos, v.1, n.1, p. 159-165, jan-jun, 2015. Disponível em: <[http://www.revistaipseitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/40/pdf\\_14](http://www.revistaipseitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/40/pdf_14)>. Acesso em 11 de abril de 2021.

CORREA, J. E. A narrativa poética: a recriação e interação pela concordância. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.11, n. 2, p.333-343, ago./dez. 2006. Disponível em:< <https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/482>>. Acesso em 07 de outubro de 2021.

CORREA, A. C.; CHACÓN, G. C. **Psicología clínica. Fundamentos existenciais**. Barraquilla: Uninorte, 2008. Disponível em:< [https://www.academia.edu/37281508/Docslide\\_psicologia\\_clinica\\_fundamentos\\_existenciais\\_569ece0bb620a](https://www.academia.edu/37281508/Docslide_psicologia_clinica_fundamentos_existenciais_569ece0bb620a)>. Acesso em 26 de novembro 2020.

CÓRIA-SABINI, M. A; LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Ed: Papirus Editora, 2013. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/405794951/Jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>>. Acesso em 07 de outubro de 2021.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p. Disponível em:<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766/1329>>. Acesso em 26 de novembro 2020.

CRAEMER, U. O brincar na comunidade uma comunidade se transforma com a arte lúdica. In: **Território do brincar: diálogo com escolas**. 2015. Disponível em: <[https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio\\_do\\_Brincar\\_-\\_Di%C3%A1logo\\_com\\_Escolas-Livro.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf)>. Acesso em 13 de abril de 2021.

CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE, Brasil. S.A., 2010. Disponível em: <[https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO\\_jogos\\_brinquedos\\_e\\_brincadeiras.pdf](https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_jogos_brinquedos_e_brincadeiras.pdf)>. Acesso em 11 de maio de 2021.

CRESPO, T. P. N. **A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação, 2016. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

DELEUZE, G. **O atual e o virtual**. In: Éric Alliez. Deleuze filosofia virtual / tradução de Heloisa B.S. Rocha — São Paulo: ed. 34, coleção: Trans, 1996. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/document/159629221/ALLIEZ-Eric-Deleuze-filosofia-virtual> >. Acesso em 11 de fevereiro de 2021.

DE MASI, D. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial** / Domenico de Masi; tradução de Yadyr A. Figueiredo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/51046050/DE-MASI-Domenico-O-futuro-do-trabalho-fadiga-e-ocio-na-sociedade-pos-industrial>>. Acesso em 03 de outubro de 2021.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/405835120/Pesquisa-social-Teoria-metodo-e-criatividade>>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESPINOSA, B. **Ética, Parte III. A origem e a natureza dos afetos**, 2014. Disponível em:<<https://razaoinadequada.com/2014/07/15/espinoza-origem-e-natureza-dos-afetos/>>. Acesso em 11 de janeiro de 2022.

ERLINGSSON, C.; BRYSIIEWICZ, P. Orientação entre verdades múltiplas: Uma introdução à pesquisa qualitativa. *Revista Africana de Medicina de Emergência*, v. 3, ed. 2, p. 92-99, 2013. Disponível em:<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211419X12000705?via%3Dihub>>. Acesso em 05 de dezembro de 2021.

FABIANI, D. J. F.; SCAGLIA, A. J.; ALMEIDA, J. J. G. de. **O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/319800206/38568-170786-1-PB>>. Acesso em 16 de setembro de 2021.

FABIANI, D. J. F. **O jogo no horário livre: a Educação Física na educação não formal**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em:<<http://library.org/document/q0g9dwvz-jogo-horario-livre-educacao-fisica-educacao-nao-formal.html>>. Acesso em 11 de abril de 2021.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. Tese (Doutorado em Educação, apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina). Ilha de Santa Catarina - jan/2006. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88793>>. 12 de setembro de 2021.

FERNANDES, L *et al.* **Jogos tradicionais. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**, 2012. Disponível em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/jogos-tradicionais>>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

FIGUEIREDO, V. de; REPA, L; CUTER, J. V. G *et al.* **Filosofia: temas e percursos**. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em:<[repositorio.usp.br/item/002775487](https://repositorio.usp.br/item/002775487)>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FUGANTI, L. Corpos em devir. **Revista Sala Preta** (PPGAC – USP). v. 7, p.67-76, 2007. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57321>>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

FUKUMITSU, K. O *et al.* Tédio e trabalho na pós-modernidade. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XVIII (2): 161-167, jul-dez, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v18n2/v18n2a06.pdf>>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

FREIRE, J. B. **O jogo [livro eletrônico]: entre o riso e o choro/** João Batista Freire. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017. – (Coleção educação física e esportes). Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/405724307/O-jogo-Entre-o-riso-e-o-choro>>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

FREITAS, M. L. L. U. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**; v. 15 (3): 145-163, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/343>>, Acesso em 22 de nov. 2020.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 03 de março de 2021.

FRIENDMANN, A. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) - Pontifício Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3284/1/Adriana%20Friedmann.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2021.

FRIENDMANN, A. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**, 2014. Disponível em:<[https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana\\_Friedmann\\_O\\_Universo\\_Simbolico\\_da\\_Crianca.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf)> . Acesso em 06 de abril de 2021.

FRIZO, B. L de S. **Programa “Cestas Verdes”: análise sociotécnica de uma política que conecta produção e consumo na cidade de Limeira, SP.** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira - SP. 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331580>. Acesso em 11 de abril de 2021.

GATTI, A. B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília-DF/ Série Pesquisa em Educação, v. 10, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1. ed., IS. reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODOY, L. B. **Tensionando o sentido do agir: o clown e seu potencial criativo.** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas. Limeira – SP:

[s.n.], 2019. Disponível em:

<[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/345823/1/Godoy\\_LuisBrunoDe\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/345823/1/Godoy_LuisBrunoDe_M.pdf)>. Acesso em 08 de março de 2021.

GODOY, L. B; JUNIOR, R. D. S; SCHULZ, P. A. B. **O palhaço do vazio no contexto hospitalar: a incerteza como potência criadora**. Repertório: teatro e dança. Salvador, ano 23, n. 35, p. 160-184, 2021.2. Disponível em:<

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/31964>>. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

GODOY, L. B *et al.* **Reflexões sobre o brincar na sociedade contemporânea**. In:

Ludicamente: 170 anos! Revista Lúdicamente, vol. 10, n. 0, Año 2021. Mayo-Septiembre 2021, Buenos Aires (ISSN 2250-723x). Disponível em:<

<https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Ludicamente-20.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**/ tradução: Maria Cecília Santos Raposo, 10ª edição - Editora: Vozes, Petrópolis: 2002. Disponível em: <

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5575330/mod\\_resource/content/1/Goffman%20-%20cap%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5575330/mod_resource/content/1/Goffman%20-%20cap%201.pdf)>. Acesso em 05 de março de 2021.

GOMES, L. O. **O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas**. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em:

<[scielo.br/j/pp/a/3Z3FZL8H8L6Y34gSXhFP5jd/?format=pdf&lang=pt](http://scielo.br/j/pp/a/3Z3FZL8H8L6Y34gSXhFP5jd/?format=pdf&lang=pt)>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Disponível em:<<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 11 de novembro de 2020.

GUEDES, T. M. **As redes sociais - Facebook e Twitter - e suas influências nos movimentos sociais**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) -

Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível

em:<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15245>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

GUIMARÃES, R. S. Brincadeiras no quintal: caminhos pelos brinquedos e brincadeiras do Vale Jiquiriçá/Bahia. **Revista de Estudo em Educação e Diversidade**. V. 1, n. 1, p.

06-19, jul./set., 2020. Disponível em:<

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7231>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**/ tradução de Beatriz Sidou, São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro -11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Editora: Vorazes, 2015.

HAN, B. C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, B. C. **No enxame: perspectivas do digital** / tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HARA, T. **Saber noturno**: Uma antologia de vidas errantes. 1ª ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2017.

HEILAND, H. **Friedrich Fröbel** / tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf>>. Acesso em 11 de março de 2021.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**/ tradução João Paulo Monteiro; revisão de tradução Newton Cunha. [recurso eletrônico] - 1. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2019. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/441542293/Homo-Luden>>s. Acesso em 10 de maio de 2021.

JÚNIOR JAIME, P. **Um texto, múltiplas interpretações: antropologia hermenêutica e cultura organizacional**, v. 42, n. 4, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/QKVyC6PKCDgfmGC8pydnBPJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 06 de março de 2021.

JÚNIOR MARCÍLIO, *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis**, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkg7R/?lang=pt>>. Acesso em 06 de março de 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil: jogo, brinquedo e brincadeira. PERSPECTIVA**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Culturas de infância e a cultura lúdica**, 2007. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/408678249/Cultura-lu-dica-como-parte-da-cultura-da-infancia>>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. Cengage. 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação [livro eletrônico]** / Tizuko M. Kishimoto (Org.). -- São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/book/483208458/Jogo-brinquedo-brincadeira-e-a-educac-a-o>>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

LARIZZATTI, D. S. S. **Visão crítica dos brinquedos, brincadeiras e jogos das diversas culturas das crianças em nossos dias**. CAMPINAS, 1992.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. 1ª ed. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2017. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/38474191-Jorge->

larrosa-tremores-escritos-sobre-experiencia-autentica-colecao-educacao-experiencia-e-sentido.html>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

LEITE, J. S. G; NETO, J. A. S. P. O Pensamento, a Análise e a Reflexão em Tempos de Excesso e Obsolescência da Informação. **Informação & Tecnologia (ITEC)**: Marília/João Pessoa, 1(2): 34-41, jul./dec., 2014. Disponível:< <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/53731>>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

LENGYEL, A. N. **A sociedade contemporânea: o brincar e o brinquedo. Dissertação** (Mestrado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo [s.n.], 2012. Disponível em:< <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15205/1/Andrea%20Nosek%20Lengyel.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

LIRA, A. B. N; RUBIO, J. A. S. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v. 5, n. 1, 2014. Disponível em:< [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Natali.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf)>. Acesso em 24 de março de 2015.

MALZYNER, M. **Criatividade, subjetividade e mundo atual: um salto no vazio**, In: Winnicott Ressonancias. Inês Sucar. Ed: primavera. Edição digital. Sociedade Brasileira de Psicanálise São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/book/405660314/Winnicott-Ressonancias>>. Acesso em 01 de dezembro de 2020.

MANFROI M. N; MARINHO A. **Praça da poesia: entre histórias e brincadeiras**. LICERE, Belo Horizonte, v.17, n.2, jun/2014. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/342404914\\_Praça\\_da\\_Poesia\\_Entre\\_Histórias\\_e\\_Brincadeiras](https://www.researchgate.net/publication/342404914_Praça_da_Poesia_Entre_Histórias_e_Brincadeiras)>. Acesso em 14 de novembro de 2021.

MARANGON, C. **Brincadeiras de rua: Diversão de antigamente que ainda hoje encanta. Amarelinha, cabra-cega, barra-manteiga... Brincadeiras que divertiam você, seus pais e avós hoje são parte da cultura popular. Que tal levá-las para a escola?** 2007. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/68/diversao-de-antigamente-que-ainda-hoje-encanta>>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. – Petrópolis, Vozes, 2015. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/book/405831939/Teoria-das-mídias-digitais-Linguagens-ambientes-e-redes>>. Acesso em 11 de dezembro de 2020.

MASSA, M. de S. Ludicidade da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender – caderno de filosofia e psicologia da educação**, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015. <Disponível: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460/2029>>. Acesso em 11 de dezembro de 2020.

MATOS, D. C. Felicidade e sentido de vida na sociedade de consumo. **Revista Logos & Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial** 1(1), 72-78, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/le/article/view/13782/8067>>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

MATTAR, H. **O Consumo Consciente e as Nuances de um relacionamento.** [Entrevista cedida a canal youtube incomodados] Entrevistador: Ligia Camargo. Akatu por um consumo consciente. Incomodados - youtube, 12 mar/2018, (12: 38 min). Disponível em: <<https://akatu.org.br/aumento-das-relacoes-superficiais-deixa-sociedade-mais-dependente-do-consumo-desnecessario-diz-helio-mattar/>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

MEIRELLE, R *et al.* **Território do brincar: diálogo com escolas.** 2015. Disponível em: <[https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio\\_do\\_Brincar\\_-\\_Di%C3%A1logo\\_com\\_Escolas-Livro.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf)>. Acesso em 13 de abril de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em 11 de novembro de 2020.

MONTEZI, A. V. M. Tédio e inautenticidade nos dias atuais: uma análise psicanalítica e social. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 38, n. 2, p. 203-214, jul./dez., 2017. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/32168/23037>>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

MONTEIRO, C. M. V. R.; DELGADO, A. C. C. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. Universidade Federal de Pelotas, RS – Brasil. **SABER & EDUCAR 19: Educação e Trabalho Social**, 2014. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80/56>>. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

MORAES, I. M. **A pedagogia do brincar: Intercensões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil.** Dissertação (Mestre em Educação - Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL) – Americana: São Paulo, 2012. 164 f. Disponível em: <<https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ingrid-M-Moares.pdf>>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

MOURA, A; LIMA, M. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfases da Educação.** Paranaíba – MS, 2014. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>>. Acesso em 13 de janeiro de 2021.

NATALI, P. M. **Jogos Brinquedos e Brincadeiras.** Maringá - PR: Uni Cesumar, 2018. Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/wp->

content1/uploads/degustacao/ebook/ebook-material-didatico-educacao-fisica-licenciatura.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2021.

NUNES, A. **A educação estética de schiller na contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral**. Faculdade de Letras de Lisboa. Tese de Mestrado de Filosofia 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10951/1/ulfl155520\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10951/1/ulfl155520_tm.pdf)>. Acesso em 04 de dezembro de 2020.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto alegre: Propil, 1994.

OLIVEIRA, P. de S. **O que é brinquedo**. Editora é brinquedo. Editora e livraria brasiliense, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405655767/O-que-e-brinquedo>>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social** / Isilda Campaner Palangana. [recurso eletrônico] - [6. ed.]. - São Paulo: Summus, 2015. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/read/405826851/Desenvolvimento-e-aprendizagem-em-Piaget-e-Vigotski-A-relevancia-do-social>>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

PABIS, N. A; MARTINS, M. de S. **Educação e diversidade cultural**. Disponível em:<<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/839/5/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20DIVERSIDADE%20CULTURAL.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

PAROLARI, V. M. B.; PRADO, P. **Jogos e brincadeiras: a importância do brincar desde a primeira infância até a adolescência, e a influência da família**, 2010. Disponível em:<<https://www.clubedosrecreadores.com/clubeintelectual/7.pdf>>. Acesso em 17 de abril de 2021.

PELBART, P. P. **Vida e Morte em Contexto de Dominação Biopolítica**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pelbartdominacaobiopolitica.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2020.

PELBART, P. P. **Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo...**, *Saúde Soc.* São Paulo, v.24, supl.1, p.19-26, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SBMnsjPgx7Q5mzDWdnhLQ6D/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

PELLANDA, N. M. C; PINTO, M. M. Autonarrativas no fluxo da pesquisa: operando com operações dos observadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 261-274, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/zzD79mGcFyjn4mF8LjLGMRf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

PEREIRA, A. **Funções do brincar/jogar no desenvolvimento da sociabilidade: teorizações**. Estudos, Goiânia, v. 38, n. 01/03, p. 9-27, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/1911>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2021.

- PESSOA, J. M. **Cultura popular: gestos de ensinar e aprender**/ Jadir de Moraes Pessoa. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/book/405840911/Cultura-popular-Gestos-de-ensinar-e-aprender>>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: abril, 1983.
- PIAGET, J. **A psicologia da inteligência** / tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Título original: La psychologie de l'intel. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405829011/A-Psicologia-da-inteligencia>>. Acesso em 06 de janeiro de 2021.
- RESENDE, H. **Michel Foucault: O governo da infância**. Editora: Autêntica, 2018. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/book/405798685/Michel-Foucault-O-governo-da-infancia>>. Acesso em 05 de novembro de 2021.
- REZENDE C. F. V; RODRIGUES, V. P. R; LIMA, V. H. B. L. O atravessamento da tecnologia no brincar. **V Seminário de Extensão e Pesquisa**. ANALECTA - Centro Universitário Academia, v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/ANL/article/view/2371/1589>>. Acesso em 13 de outubro de 2021.
- RETONDAR, J. J. M; BONNET, J. C; HARRIS, E. R. A. Jogos eletrônicos: corporeidade, violência e compulsividade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 38 (1): 3-10, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/zD9VnBmkBNTgrRLhZ6PSQ3N/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 13 de abril de 2021.
- RODRIGUES, L. M. **A criança e o brincar**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/Decanato de pesquisa e pós-graduação – DPPG. 2009. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_RODRIGUES.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf)>. Acesso em 01 de janeiro de 2021.
- ROJAS, J. S; SILVA, N. L. C; SERPE, E. C. O brincar em ambientes coletivos: reflexões a partir dos relatos das crianças. **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**. Eixo: Tempos, espaços, relações e infâncias: bases epistemológicas, 2011. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p481/anais.html>>. Acesso em 11 de novembro de 2020.
- SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense (coleção primeiros passos; 110)12ª reimpr. Da 16ª ed: 1996, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/book/405823926/O-que-e-cultura>>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.
- SANTOS, K. J. S; MARTINS, J. C. O. Incorporando valores: o ócio para além do senso comum. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 136-151, mai./ago., 2017. Disponível em: <

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/537>>. Acesso em 12 de abril de 2021.

SAMPAIO, J. L. F.; LORENÇO, J. C. **Arte e Cultura Popular**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2018. Disponível em:  
<<https://pt.scribd.com/document/470192786/Arte-e-cultura-popular>>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

SILVA, A. F. F. S; SANTOS, E. C. M. S. **A importância do brincar na educação infantil**. Especialização “Desafios do trabalho cotidiano: educação das crianças de 0 a 10 anos. 2009. Disponível em:  
<[http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_SILVA%20e%20SANTOS.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf)>. Acesso em 13 de março de 2021.

SILVA, R. B; CARVALHO, A. B. Amizade e a virtualização das relações humanas na sociedade contemporânea: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 153, fevereiro, 2014. Disponível em:<  
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/22749>>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

SILVA, A. N. Brincadeira: marcos temporais e memória: da investigação às práticas, 4(1), 4 - 30. Universidade do Minho (IE-CIEC), 2013. Disponível em:<  
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/3>>. Acesso em 05 de julho em 2021.

SILVEIRA, L. S; CUNHA, A. C. **O jogo e a infância entre o mundo pensado e o mundo vivido**, editores: De facto, 2014. Disponível em:  
<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33188/1/Livro%20O%20Jogo%20e%20a%20Infancia\\_M\\_02.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33188/1/Livro%20O%20Jogo%20e%20a%20Infancia_M_02.pdf)>. Acesso em 05 de março em 2021.

SOLER, V. T. DA; ROSSLER, J. H. **O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo infantil a partir da Psicologia Histórico Cultural** [s/d]. Disponível em:<<https://anais.unicentro.br/cis/pdf/iv1n1/58.pdf>>. Acesso em 02 de dezembro de 2021.

SOUZA, G. M. **Cultura popular**/ tradução: Gerson Martins de Souza e Tarcísio José Pereira: Brasília, Projeção, 2014. Disponível em:<  
<https://www.academia.edu/31807395>>. Acesso em 02 de dezembro de 2021.

SOUZA, M. A; MELO, M. F. A. Q. Resgatando jogos e brincadeiras tradicionais através da narrativa de idosos. **CAMPUS UFPE/PE. 16º Encontro Nacional da ABRAPSO**, 12-15, nov., 2011. Disponível em:  
<<https://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYToxOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czoZoiI2NTkiO30iO3M6MT0iaCI7czoZMjoiNzVhMDgwZWVjZDY4ZWVmZGU2YmU1NThkYzU4ZDMyNzUiO30%3D>>. Acesso em 11 de dezembro de 2020.

SOUZA, S. J; SALGADO, R. G. **Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção**. In: Pesquisa-intervenção na infância e juventude/Lucia Rabello de Castro, Vera Lopes Besset (org.). Rio de Janeiro:

trarepa/FAPERJ, 2008. Disponível em: <[http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/pesquisa\\_interacao.pdf](http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/pesquisa_interacao.pdf)>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

SCAGLIA, A *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out/dez de 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/37893/27534>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, S1A, p. 27–38. 2017. Disponível em: <[https://rpcd.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2017-S1A/1-02.pdf](https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-S1A/1-02.pdf)>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

SCAGLIA, A. J; FABIANI, D. J. F; GODOY, L. B. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ ago., 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10780>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márico Suzuki. 3ª edição. São Paulo: Iluminuras, 1995. Disponível em: <<https://marcofabionuva.files.wordpress.com/2015/01/friedrich-schiller-a-educacao-estetica-do-homem-numa-serie-de-cartas.pdf>>. Acesso em 06 de maio de 2021.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública**. **Dissertação** (Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina) – Florianópolis: [s/n], 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87248/203876.pdf?sequence=1>>. Acesso em 06 de maio de 2021.

SCHLEY, C. A. **Reflexões sobre o método do grupo focal**. XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI. Eixo temático: Formação docente. 27 de agosto de 2015, Blumenau - SC. Disponível em: <<https://bu.furb.br/soac/index.php/sip/xiiisip/paper/viewFile/2049/508>>. Acesso em 04 de outubro em 2021

STEIN, F; MARIN, E. C. **O jogo tradicional no contexto atual da quarta colônia de imigração italiana no Rio Grande do Sul**. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 31, n. 58, p. 01-20, abril/julho, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56575/40204>>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

TEDESCO, M; GASTAL, S. **A memória, o brincar e o turismo na formação da identidade**. IV Encontro Semintur Jr. Universidade de Caxias do Sul. 2013. Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/a\\_memoria\\_o\\_brincar.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/a_memoria_o_brincar.pdf)>. Acesso em 15 de junho de 2021.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Documentário Território do brincar: diálogos com escolas.** *Canal youtube, 31/ago, 2015, (01:41:52min).* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xtapop0ympe>>. Acesso em 22 de abril de 2021.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3]:777-796, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt>>. Acesso em 05 de novembro de 2021.

VILELA, R. B; RIBEIRO, A; BATISTA, N. A. **Os desafios do mestrado profissional em ensino na saúde: uso da nuvem de palavras no apoio à pesquisa qualitativa.** 2018. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1833>>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança - tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Jun/2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka/ tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social de Mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WAGNER, R. **A invenção da cultura.** Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. Editora: Ubu, 2018. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/book/405797270/A-invencao-da-cultura>>. Acesso em 01 de janeiro de 2021.

WEBER, M. **A sociologia de Max Weber** / Catherine Colliot Thélène: tradução de Cláudio José do Valle Miranda. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. – (Coleção Sociologia: Pontos de Referência). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405838847/A-Sociologia-de-Max-Weber>>. Acesso em 04 de dezembro de 2020.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal.** 74. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. – Edição digital. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405836792/O-Corpo-Fala-A-linguagem-silenciosa-da-comunicacao-nao-verbal>>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

XAVIER, M. R. P.; NEVES, T. T. Por uma vida afetada – afetos, tecnologia e vínculos na contemporaneidade. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 14, jan./jun., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/5293/4278>>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

ZAIM-DE-MELO, R.; DUARTE, R. M; SAMBUGARI, M. R. N. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”.** Pro-Posições,

Campinas, SP, v. 31, 2020. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100504&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

[73072020000100504&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100504&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos psicanalíticos [recurso eletrônico]: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática** / David E. Zimmerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em:

<<https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Zimerman-Fundamtnos-psicanaliticos.pdf>>.

Acesso em 01 de dezembro de 2020.

**APÊNDICE A****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
CULTURAS POPULARES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “O JOGO TRADICIONAL COMO UMA” FORMA DE ENTENDIMENTO DO SUJEITO SOCIAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES PARA MANUTENÇÃO DO AFETO que tem como objetivo refletir sobre as brincadeiras tradicionais em um recorte histórico (espaço-temporal), problematizando as relações provenientes desses encontros tensionados pelo jogar e, como dois grupos de sujeitos de momentos históricos distintos: docentes (nascidos entre as décadas de 1960 e 1980) e discentes (nascidos entre os anos de 1990 e 2000) compreendem essas brincadeiras para sua formação enquanto sujeitos mediante as memórias afetivas expostas. A coleta de dados será feita inicialmente por meio de um convite por e-mail aos participantes, neste convite teremos um link de acesso para que os mesmos possam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após o aceite para participar da pesquisa os pesquisadores irão agendar um dia e horário que todos tenham disponível para poder fazer um grupo online pela plataforma GOOGLE MEET. Os participantes serão divididos em dois grupos: um de docentes e outro de discentes.

A execução e os benefícios dessa pesquisa se justificam, pois diante da ascensão do autoritarismo, das notícias falsas, dos distanciamentos decorrentes da contemporaneidade e do excesso de meios para relações tecnológicas, o afeto torna-se um ato de subversão. Assim, não rejeitamos a importância dos avanços tecnológicos, mas entendemos a necessidade de problematizar esses meios que tomaram a vida e, trouxeram junto dos avanços, um excesso de estímulos que em muitos momentos são prejudiciais para as relações humanas.

Frente à problemática levantada, entender os jogos tradicionais de dado período histórico na formação de um grupo de sujeito e na composição de suas memórias lúdicas, dará um molde importante para problematizarmos a composição das relações atuais. Também, abrirá espaço para discutirmos tais jogos e sua importância para a manutenção das relações de vida. Essa leitura ampla poderá contribuir de maneira significativa para o avanço dos estudos na área da sociologia, antropologia, filosofia, educação, ciências do esporte e educação física, um olhar interdisciplinar para uma mesma problemática: as relações estabelecidas e sustentadas na sociedade contemporânea, tendo como um recorte que perpassa as áreas – os jogos tradicionais.

Esta pesquisa está sendo realizado em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo ofertado remotamente devido ao período de pandemia. Sendo assim, você está sendo consultados a autorizar a utilização de seus relatos durante o encontro remoto, Os participantes devem se comprometer a **GUARDAR EM SEUS ARQUIVOS UMA CÓPIA DO DOCUMENTO DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO, ESTA QUE SERÁ ENVIADA E ASSINADA PELOS PESQUISADORES.**

Após o aceite do TCLE os pesquisadores agendarão um horário para realização de um grupo por meio da plataforma digital ZOOM, onde será feito uma conversa com os participantes e pesquisadores. O grupo terá duração de aproximadamente 2 horas. O mesmo envolve temas referentes aos jogos e brincadeiras populares, afeitos e memórias trazidas.

Esta pesquisa não há possibilidade de danos à dimensão física, pois será realizada de maneira remota. Todavia existem riscos mínimos de frustração e tristeza que poderão surgir no decorrer da pesquisa, por fornecer informações e ou opiniões, portanto os participantes serão orientados quanto a responder ou se pronunciar durante o encontro apenas quando se sentir confortável e motivado, não lhe causando desconforto e de que tem o direito de retirar ou negar a sua participação a qualquer momento da pesquisa. Os pesquisadores garantem a possibilidade de respaldo e acolhimento e encaminhamento a serviços da rede de atenção à saúde aos participantes quando necessário, mesmo após o término da pesquisa. A sua participação no referido estudo será no sentido de contribuir para reflexões quanto aos impactos dos excessos de estímulos que em muitos momentos são prejudiciais para as relações humanas e quanto os jogos e brincadeiras tradicionais podem favorecer esta aproximação.

Dessa pesquisa podem-se esperar alguns benefícios, tais como: problematizar os impactos e estratégias voltados às relações humanas, contribuindo para planejamento de ações e intervenções futuras. O participante será beneficiado ao poder exteriorizar, se houver suas dificuldades e suas angústias de maneira que possa ser ouvido e compreendido pelos demais, contribuindo para que qualquer forma de preconceito seja impedida. Além disso, os dados coletados contribuirão para subsidiar práticas de educação dos acadêmicos da Universidade Federal de Sergipe.

De acordo com a Resolução CNS Nº 466 de 2012 definem que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano associado ou decorrente de sua participação na pesquisa, o pesquisador e/ou a instituição envolvida nas diferentes fases proporcionará assistência imediata, bem como responsabilizarão pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos recorrentes. Além disso, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm o direito à indenização, por parte do pesquisador e da instituição envolvida nas diferentes fases da pesquisa, através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Após a realização deste estudo, os participantes poderão ser informados acerca dos resultados, se assim o quiserem; também haverá a disseminação do trabalho realizado em revistas científicas, relatórios e apresentação em encontros e/ou congressos, preservando-se, sempre, o anonimato dos participantes e das instituições estudadas, levando em consideração os compromissos com os termos éticos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em formato acessível à população pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Sendo ofertado aos participantes quando, quando necessário, aconselhamento e orientações que tragam benefícios diretos a eles sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

Caso você não queira participar da pesquisa, é seu direito e isso não vai interferir na sua rotina, portanto, é livre para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto. Você poderá retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo.

A participação nesta pesquisa não lhe trará complicações legais, e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, obedecendo aos Critérios da

Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos mínimos foram supracitados acima.

Será assegurado a todo o participante total sigilo e respeito sendo realizados somente os procedimentos descritos no presente termo. Os dados obtidos com o encontro online serão utilizados apenas para os objetivos da pesquisa, sendo garantido sigilo absoluto das informações colhidas, assim como, sobre sua identidade, garantindo o anonimato, por meio de codificação de dados, substituindo os nomes reais por fictícios para não reconhecimento dos participantes durante a análise dos dados segundo a Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV.

Você receberá uma via deste termo, e outra via será mantida em arquivo pela pesquisadora por cinco anos. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Em qualquer momento, você poderá ter acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimento de dúvidas. O contato com os pesquisadores poderá ser feito com Prof. Dra. Raphaela Schiassi Hernades pelo e-mail [rapha\\_to@hotmail.com](mailto:rapha_to@hotmail.com) ou através do telefone (79) 999912718, com o Ms. Luís Bruno de Godoy pelo e-mail [godoy.luisb@gmail.com](mailto:godoy.luisb@gmail.com) ou através do telefone (19) 988726322 ou com a terapeuta ocupacional Adriana Gomes Lima pelo e-mail [AdrianaGomes\\_1@hotmail.com](mailto:AdrianaGomes_1@hotmail.com) ou através do telefone (79) 999669966.

Em caso de dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe:

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110  
– SE Contato por e-mail: [cephu@ufs.br](mailto:cephu@ufs.br) Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208  
– Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, dentro de padrões éticos segundo as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

#### **CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA CIENTÍFICA**

- CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA  
 DISCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

## APÊNDICE B

### CARTA CONVITE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS UNIVERSITARIO PROF. ANTÔNIO GARCIA FILHO  
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL**

Eu Profa. Dra. Raphaela Schiassi Hernandes da Universidade Federal de Sergipe, Ms. Luis Bruno de Godoy educador físico e a terapeuta ocupacional Adriana Gomes Lima, estamos convidando você a participar de uma pesquisa intitulada: **O JOGO TRADICIONAL COMO UMA FORMA DE ENTENDIMENTO DO SUJEITO SOCIAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES PARA MANUTENÇÃO DO AFETO** que tem como objetivo refletir sobre as brincadeiras tradicionais em um recorte histórico (espaço-temporal), problematizando as relações provenientes desses encontros tensionados pelo jogar e, como dois grupos de sujeitos de momentos históricos distintos: docentes (nascidos entre as décadas de 1960 e 1980) e discentes (nascidos entre os anos de 1990 e 2000) compreendem essas brincadeiras para sua formação enquanto sujeitos mediante as memórias afetivas expostas.

Maiores informações sobre a pesquisa encontram-se no LINK: <https://forms.gle/RcM9H9arkU73FHG86>.

Qualquer dúvida ou necessidade está à disposição. O contato com os pesquisadores poderá ser feito com a Prof. Dra. Raphaela Schiassi Hernades pelo e-mail [rapha\\_to@hotmail.com](mailto:rapha_to@hotmail.com) ou através do telefone (79) 999912718, com o Ms. Luís Bruno de Godoy pelo e-mail [godoy.luisb@gmail.com](mailto:godoy.luisb@gmail.com) ou através do telefone (19) 988726322 ou com a terapeuta ocupacional Adriana Gomes Lima pelo e-mail [Adrianagomes\\_1@hotmail.com](mailto:Adrianagomes_1@hotmail.com) ou através do telefone (79) 999669966.

Desde já agradecemos. Atenciosamente!