

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANDREY ANDRADE RAMIRO DA SILVA SANTOS

**ENTRE O CONHECIMENTO TRADICIONAL E A CRIATIVIDADE
DA CULTURA LÚDICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO
“TERRITÓRIO DO BRINCAR”**

SÃO CRISTÓVÃO

2025

ANDREY ANDRADE RAMIRO DA SILVA SANTOS

**ENTRE O CONHECIMENTO TRADICIONAL E A CRIATIVIDADE
DA CULTURA LÚDICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO
“TERRITÓRIO DO BRINCAR”**

Monografia apresentada ao Departamento de
Educação Física da Universidade Federal de
Sergipe como requisito parcial para obtenção
de grau em Educação Física em nível de
Licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Elder Silva Correia.

**SÃO CRISTÓVÃO
2025**

ANDREY ANDRADE RAMIRO DA SILVA SANTOS

**ENTRE O CONHECIMENTO TRADICIONAL E A CRIATIVIDADE
DA CULTURA LÚDICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO
“TERRITÓRIO DO BRINCAR”**

Monografia aprovada como requisito para obtenção do título de Licenciado no curso de
Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.

Documento assinado digitalmente
 **ELDER SILVA CORREIA**
Data: 11/02/2025 09:03:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elder Silva Correia
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ZOBOLI**
Data: 11/02/2025 09:54:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabio Zoboli
Membro Convidado

Documento assinado digitalmente
 **HAMILCAR SILVEIRA DANTAS JUNIOR**
Data: 11/02/2025 10:17:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior
Membro Convidado

Documento assinado digitalmente
 **LUIS BRUNO DE GODOY**
Data: 11/02/2025 09:19:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luis Bruno de Godoy

São Cristóvão, 10/02/2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho e de toda a minha formação acadêmica.

Aos meu pais e irmã, por todo o apoio e pela ajuda, que contribuíram imensamente para a realização deste trabalho e por não medirem esforços para que eu pudesse concluir essa pesquisa.

A minha amada Clara Sthefany, por todo o apoio e compreensão à minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho, por sempre me apoiar em minhas escolhas e por estar ao meu lado nesse momento especial.

Aos meus grandes amigos de turma que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional, pelo apoio demonstrado e pelos conselhos ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho e durante toda minha trajetória acadêmica.

Ao Professor Dr. Elder Silva Correia por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com muita dedicação e amizade, contribuindo imensamente para a realização deste trabalho e da minha formação. Agradeço à banca avaliadora pela disponibilidade, leitura e apreciação do trabalho.

E por fim, a todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

RESUMO:

A monografia tem como base desmistificar como a teoria de que "as crianças não brincam mais como antes imposta por adultos não necessariamente seja verdadeira, através do documentário do território do brincar, juntamente com alguns autores que se debruçam sobre o tema, foi analisado como as brincadeiras contemporâneas das crianças expressam simultaneamente elementos do conhecimento tradicional e a criatividade da cultura lúdica contemporânea. Foi utilizado como uma das bases teóricas o texto de Ingold e Kurttila (2018) que fala sobre o conhecimento tradicional, onde diz que o conhecimento tradicional local é dada pela interação do indivíduo com o meio ambiente. Com isso podemos concluir que a brincadeira e o ambiente elas são indissociáveis e variável de criança para criança, tornando assim, o brinquedo, um objeto passível de diversas interpretações. Este estudo tem como objetivo orientar como trabalhar a brincadeira nas aulas de educação física em diversos contextos e reações das crianças com o ambiente ao seu redor.

PALAVRAS-CHAVES: Brincar; Ambiente; Criança; Ambiente; Território do Brincar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA.....	7
1.2 JUSTIFICATIVA.....	9
1.3 OBJETIVOS	10
1.3.1 Objetivo geral	10
1.3.2 Objetivos específicos.....	11
1.4 METODOLOGIA	11
 2 CULTURA LÚDICA E O CONHECIMENTO TRADICIONAL.....	 12
 3 A PARTICIPAÇÃO DO CORPO NO BRINCAR A PARTIR GESTO LÚDICO	 20
3.1 ACERCA DO BRINCAR.....	20
3.2 O GESTO LÚDICO ENQUANTO EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE	22
 4 ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “TERRITÓRIO DO BRINCAR”	 27
4.1 1ª FASE: DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO DOCUMENTÁRIO TERRITÓRIO DO BRINCAR	27
4.2 2ª FASE: RECOMPOSIÇÃO INTERPRETATIVA DO DOCUMENTÁRIO TERRITÓRIO DO BRINCAR	28
4.2.1 Brincadeiras.....	29
4.2.2 Habilidades/aprendizagem	33
4.2.3 Brinquedos.....	40
4.2.4 O gesto Lúdico	45
4.2.5 A estrutura situada da brincadeira.....	47
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 49
 REFERÊNCIAS	 53

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA

Com o passar dos anos observamos mudanças significativas de como as crianças estão passando seu tempo livre, pois, se para alguns, as telas vieram para facilitar nossas vidas, por outro lado pode ter impacto no desenvolvimento cognitivo e na sociabilidade, principalmente em crianças onde o contato com telas vem acontecendo precocemente desde muito cedo. Ao pensarmos nisso podemos nos questionar se o livre brincar ainda faz parte do cotidiano infantil e se ainda brincam da mesma forma que crianças das gerações passadas. Dito isto, esta monografia tem o objetivo investigar como, na contemporaneidade, as crianças têm brincado.

Não podemos falar em brincadeiras sem falarmos no fenômeno cultural do Jogo. De acordo com Huizinga (2019), em seu clássico livro “Homo Ludens”, diz que o jogo é anterior à cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana. Mas com a revolução industrial veio a era da velocidade, onde tempo é dinheiro e brincar é perda de tempo, os adultos olham para crianças brincando e desdenham de tal atitude, a sensação de tempo para uma criança é totalmente diferente da percepção dos adultos. A percepção do tempo é alargada e intensa e não permite à criança que essa tenha preocupação com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como relógio e o calendário. Então, a percepção da criança sobre o tempo nos acontecimentos é completamente diferente (quiçá, oposta) à dos adultos (Kuhn; Cunha; Costa, 2015). Isso se dá fundamentalmente pelo fato da brincadeira, enquanto uma manifestação do jogo e seu caráter lúdico, ser autotélica, bem como possuir a capacidade de deslocar para um tempo que não é o da vida corrente, mas da própria brincadeira.

A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados (Maturana; Verden-Zöller, 2004, p. 231, *apud* Kuhn; Cunha; Costa, 2015) – daí seu caráter autotélico. A sociedade vem adentrando cada vez mais em uma cultura de velocidade e está esquecendo o quão importante é o brincar para o desenvolvimento da criança, estamos mais preocupados com o nosso futuro e o futuro de nossas crianças, e esquecemos de

olhar para o presente, para a criança que esta vislumbrada com o mundo e com as infinitas possibilidades do brincar na infância. Desse modo, a sociedade e sua imposição de costumes, possuem uma relação causal frente a desvalorização da brincadeira, uma vez que essa atividade é considerada frívola e, portanto, passível de abandono pelos adultos em favor da subserviência à lógica produtivista. (Godoy; Silva; Fabiani; Scaglia, 2021).

Podemos nos perguntar se o brincar na infância é algo que está gradativamente desaparecendo ou os olhares dos adultos, pessoas com a imaginação e o olhar completamente diferente das crianças, não estão sendo capazes de perceber as novas maneiras de brincar. Como destacado por Costa; Kunz (2013):

Concordando com Oaklander (1980), a brincadeira desempenha uma função vital para a crianças. É muito mais do que apenas uma atividade frívola, leviana e prazerosa como os adultos julgam. Para isso é importante que se criem possibilidades para as crianças através de um prazeroso ‘Brincar e Se-movimentar’ diário (Costa; Kunz, 2013, p. 62).

Diante de tal cenário aqui descrito, a partir uma percepção corriqueira do senso comum, nós, adultos, podemos problematizar se não estaríamos cada vez mais percebendo uma diminuição de crianças brincando nos diversos espaços, principalmente públicos. Talvez nos fosse oportuno indagar se essa percepção corriqueira seja resultado de um certo saudosismo do passado, desejando elencar nosso tempo como sendo aquele que possuía as melhores brincadeiras, e fosse o tempo em que de fato as crianças brincavam, vindo daí frases que ouvimos de maneira recorrente: “não se brinca igual antigamente”; “não se fazem mais crianças como antigamente”; “no meu tempo era melhor”, dentre outras. Não desejamos cair neste anacronismo, e, diante disso, a presente monografia é direcionada a partir da seguinte pergunta: De que maneira as brincadeiras contemporâneas expressam, ao mesmo tempo, um conhecimento tradicional e a criatividade da cultura lúdica atual a partir do ato de brincar das crianças através da análise do documentário Território do Brincar¹?

Para encarar tal problemática, foi realizada uma análise do documentário “Território do Brincar” onde nos são apresentadas diversas brincadeiras espalhadas por diferentes regiões do Brasil e em diferentes realidades sociais. Reconhecemos que não possamos afirmar que o documentário é representação fiel da realidade atual das brincadeiras na contemporaneidade (e nem concordamos com tal ideia). Mas, julgamos que o “Território do Brincar”, visto sua amplitude, é um recorte interessante que pode nos dar indícios significativos de como as brincadeiras expressam um vínculo das crianças com um conhecimento tradicional, e

¹ O projeto, em parceria com o instituto Alana, mapeou entre abril de 2012 e dezembro de 2013, as muitas formas de brincar em comunidades rurais, indígenas, quilombolas, das grandes metrópoles, do sertão e do litoral. Durante dois anos, os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks viajaram o Brasil registrando o brincar universal das crianças em diferentes realidades espalhadas pelo país.

concomitantemente expressam a criatividade dos atos de brincar de tais crianças, que engendram criativamente sua própria cultura lúdica na contemporaneidade.

Assim sendo, a presente monografia, além deste capítulo introdutório, está dividida em 4 capítulos. O capítulo 2 aborda a relação entre cultura lúdica e o conhecimento tradicional. Para isso, tenciona dois textos, o primeiro com o título “A criança e a cultura lúdica” de Gilles Brougère, onde será abordado a forma como a qual os costumes e as brincadeiras perpassam de geração em geração e como as mudanças ocorrem de um indivíduo para o outro, e o segundo texto com o título “Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa” de Tim Ingold e Terhi Kurttila, nesse segundo texto trarei recortes de quando os autores abordam duas concepções acerca do conhecimento tradicional. No capítulo 3, é apresentada a participação da experiência corporal no ato de brincar a partir do conceito de gesto lúdico. O quarto e último capítulo é voltado para análise fílmica do documentário “Território do Brincar” apresentando como ele nos mostra a estruturada situada das brincadeiras. Por fim, são tecidas as considerações finais.

1.2 JUSTIFICATIVA

Um dos motivos para a maioria das pessoas afirmarem que “as crianças não brincam mais como antigamente” é o notório acesso aos aparelhos eletrônicos. Na última década as telas ganharam bastante espaço no nosso cotidiano, é quase impossível vivermos sem um aparelho celular na mão para que possamos nos comunicar e nos distrair durante o dia, com as crianças não foi diferente, vemos crianças praticamente nascendo com um aparelho celular na mão, e essa exposição prematura de telas trouxeram várias complicações no desenvolvimento das crianças, uma delas foi a falta de interação entre crianças. Há alguns anos víamos várias crianças se juntarem na porta de casa e passarem horas e horas brincando e interagindo entre si, hoje não vemos isso com tanta frequência pois estão passando a maior parte do seu tempo sentadas em frente a telas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente na área de linguagens em Educação Física Escolar, há seis unidades temáticas que são abordadas ao longo de todo ensino fundamental, uma delas é a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos. Tal unidade se caracteriza pelo seguinte:

“[...] explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos

jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais” (Brasil, 2018, p. 210).

As brincadeiras e jogos são parte importante dentro das escolas pois exploram uma grande diversidade de formas e maneiras do brincar, e o jogo podendo ser utilizado, de acordo com a BNCC, tanto como conteúdo específico e como ferramenta auxiliar de ensino.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é exposto o seguinte a respeito dos jogos e brincadeiras dentro da escola:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral. (Brasil, 1997, p. 37)

O brincar também está incluso na lei 8.069, de 13 de julho de 1990, essa lei é muito conhecida como ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, e em seu capítulo II, onde fala sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, no artigo 15 vai falar que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990, p. 05). Em seu artigo 16, falará sobre os aspectos que compreendem o direito à liberdade e o brincar está expresso no inciso IV onde fala que o direito à liberdade compreender brincar, praticar esportes e divertir-se. (Brasil, 1990).

Na medida analisamos diversas formas de brincadeiras que são usadas criativamente como meios para a produção da cultura lúdica de crianças na contemporaneidade, essa pesquisa contribui de forma positiva para as produções acadêmicas que tenham como objeto de estudo o brincar na infância, pois trará uma nova forma de olhar para as brincadeiras e jogos, tanto na rua quanto na escola. Ainda contribui para as práticas pedagógicas na escola, professores de Educação Física Escolar poderão refletir e pensar em novas maneiras de trabalhar os conteúdos em suas aulas, poderá atualizar-se das diversas maneiras de brincar e jeitos de produzir materiais para as aulas de educação física. O professor de EF escolar deve ser um dos profissionais mais atentos no que tange aos processos criativos presentes nas brincadeiras.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- Analisar como as brincadeiras contemporâneas das crianças expressam simultaneamente elementos do conhecimento tradicional e a criatividade da cultura lúdica contemporânea através do documentário Território do Brincar.

1.3.2 Objetivos específicos

- Realizar uma análise fílmica do documentário “Território do Brincar”;
- Apresentar o conceito de cultura lúdica;
- Problematicar o conceito de conhecimento tradicional;
- Discutir como a criatividade da cultura lúdica contemporânea pode contribuir para o debate acerca da prática pedagógica da Educação Física escolar;
- Indicar como a brincadeira, tal como abordada nesta monografia, proporciona reflexões acerca da especificidade do saber da área Educação Física.

1.4 METODOLOGIA

No processo de pesquisa para produção desta monografia foi feita uma análise do Documentário Território do brincar, tanto o documentário completo, quanto pequenas partes separadas no canal do Youtube de mesmo nome, foi utilizado. A análise fílmica foi proposta pelo autor Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 15) e consiste em duas partes propondo uma desconstrução, descrição, e reconstrução, interpretação. Os dois momentos são “1) análise de um filme ou de um fragmento enquanto exercício intelectual de decomposição: apresentar um dado corpo em algumas partes; 2) síntese interpretativa mediante recomposição textual das partes anteriormente fragmentadas” (Zoboli; Silva; Santos; Correia, 2015).

A primeira parte consiste na descrição do documentário de acordo com os elementos apresentados, por exemplo: título, autores, ano de lançamento, cenas marcantes, planos, personagens, diálogos, imagens, objetos, brincadeiras, locais onde se passam cada cena etc. Na segunda parte serão elencadas categorias para a realização da análise de forma a reconstruir o documentário, tendo como foco, a maneira pela qual ele pode nos apresentar uma espécie de estrutura de toda e qualquer brincadeira, estrutura essa que é fundamentalmente situada.

2 A CULTURA LÚDICA E O CONHECIMENTO TRADICIONAL

Para falarmos do brincar, antes devemos trazer o conceito de cultura lúdica. Brougère (1998) em seu texto “A criança e a cultura lúdica” o autor afirma que uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. Ou seja, o jogo existe dentro de um sistema de interpretação de atitudes humanas, pois em sua forma inicial não seria possível identificar se tal atividade é um comportamento comum ou uma atividade lúdica. Brougère (1998) afirma ainda que para que uma atividade seja considerada jogo é necessário que o mesmo seja tomado e interpretado como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. Em outras palavras, o autor, diferentemente de Huizinga que afirma que o jogo é anterior à cultura, que o jogo faz parte de uma cultura preexistente.

O autor traz em seu texto a ideia de que a criança quando participa da brincadeira preexistente com sua mãe, chamadas pelo autor de brincadeiras de bebês, ela inicialmente participa mais como brinquedo do que como uma parceira. Em seguida ela poderá se tornar uma parceira e assumir o mesmo papel da mãe ainda que de forma desajeitada, um exemplo utilizado é a brincadeira de esconder partes do corpo. E assim a criança aprende certas características do jogo como diz no trecho:

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. (Brougère, 1998, p. 106)

Quando brincamos estamos, além de tudo, aprendendo a brincar, a controlar um universo simbólico particular já existente e o que se costuma chamar de cultura geral ou os pré-requisitos para que aquele jogo aconteça. Após isso, Brougère (1998) tenta descrever o que seria, segundo ele, cultura lúdica, ele diz que é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Juntamente com Bateson e Goffman, o autor considera que o jogo é uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum em outro sentido o que se remete a ideia de faz-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências para interpretar como um jogo atividades que poderiam não serem vistas como tais por outras pessoas, ou seja, enxergar o lúdico em algo que poderia ser

interpretado de outra forma (Brougère, 1998). O autor dá um exemplo com crianças, onde afirma que dificilmente uma criança se enganará ao discriminar no recreio uma luta de verdade e uma luta de mentira e que, para os adultos, essa discriminação não é fácil de ser feita, principalmente para aqueles que tem suas atividades do dia a dia voltadas para longe das crianças.

“O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica.” (Brougère, 1998, p. 108). A cultura lúdica não é algo sólido onde nada pode mudar, mas sim um conjunto vivo e diversificado onde varia em conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições espaciais e climáticas. As culturas lúdicas podem variar de indivíduo para indivíduo, como por exemplo, uma criança no Brasil não terá a mesma cultura lúdica que uma criança do Japão, pois os costumes são diferentes, o clima, o ambiente, as relações com parentes e amigos, vários elementos contribuem para a diversidade da cultura lúdica.

Brougère (1998) afirma ainda que a cultura lúdica se origina nas interações sociais, com o contato direto ou indireto com as pessoas e que, como toda cultura, é o produto da interação social:

[...] origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. (Brougère, 1998, p. 110)

Ou seja, para o autor, essa experiência não é transmitida de indivíduo para indivíduo, mas ele é um co-construtor, pois toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação e a criança agirá de acordo com as significações que der para esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.

Assim sendo, entendemos que a potência do pensamento de Brougère (1998) acerca da cultura lúdica se passa em demarcar um lugar específico para a experiência humana acerca do lúdico, especificando assim, tais experiências enquanto cultura lúdica. O que o autor pretende com isso é insistir em três aspectos que atravessam e caracterizam a experiência lúdica: 1) enquanto cultura, ela é construída, dependendo, então, dos esforços humanos para tal construção; 2) para que ela seja construída, é necessário a aprendizagem de determinados elementos que possibilitam tal construção; 3) essa aprendizagem se dá necessariamente de

modo transgeracional, isto é, nas relações entre gerações, sendo, portanto, a cultura lúdica atravessada por um conhecimento fundamentalmente tradicional.

É justamente esses três aspectos que possibilitam Brougère (1998) entender a cultura lúdica como um conjunto de procedimentos que tornam possíveis a ação lúdica, ou o ato de jogar e brincar. Tais procedimentos que envolvem a co-construção da cultura lúdica faz com que, conforme Brougère (1998), ela não seja um elemento que “paira sobre nossas cabeças”, mas que efetivamente é ativada por operações concretas, pois é a criança constrói sua cultura lúdica ao acumular experiências desde as primeiras brincadeiras enquanto bebê, ao participar de jogos, observar outras crianças brincando, ou ao lidar com brinquedos.

Embora destaque essa dimensão experiencial da cultura lúdica, isto é, certo conhecimento corporal necessário, Brougère (1998), confere primazia de uma dimensão simbólica, ao reforçar a ideia de que toda experiência lúdica supõe uma interpretação que damos a ela. Isso significa que a criança, ao brincar com um brinquedo, ou ao jogar com outras crianças, tais interações são mediadas por significações que conferem sentido ao possibilitar reconhecer tais experiências enquanto brincadeira e jogo, pois, conforme Brougère (1998, p. 105) “[...] o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas”.

Partindo disso, podemos entender que para Brougère (1998), se o jogar e o brincar necessitam de uma aprendizagem, o fundamental dessa aprendizagem é o conhecimento que permite reconhecer determinadas atividades como lúdicas, possibilitando a criança construir, mediante um ato de interpretação, suas interações com outras crianças, jogos e brinquedos. Essa interpretação confere legitimidade ao ato de brincar e jogar em função da imagem que temos (socialmente/culturalmente) de tais atividades. Sendo assim, o ato de aprender a brincar e a jogar se daria mediante o compartilhamento dessas interpretações que estão em função da imagem que temos construído socialmente como sendo o brincar e o jogar, sendo isso (a dimensão simbólica) a base da construção da cultura lúdica.

Mesmo que Brougère (1998) insista que a cultura lúdica não pode ser encarada como uma substância, e que, portanto, ela é co-construída, ao conferir um peso demasiado à interpretação das atividades lúdicas e submeter esse ato interpretativo à imagem que temos socialmente dessas atividades, acaba que, mesmo sem intenção, construindo um conceito de cultura lúdica pautada na dimensão simbólica que se sobrepõe e reduz o ato de jogar e brincar às interpretações. Isso faz com que operemos sempre com uma imagem estática de cultura

lúdica, substituímos o conhecimento corporal presente no ato de brincar e jogar, por uma imagem que se tem deles. E como o problema fundamental da noção de cultura é, como gerações acabam por participar da construção do conhecimento das gerações futuras, poderíamos aqui afirmar que, mediante essa noção de cultura lúdica, tal participação se daria a partir da transferência dessas interpretações – que é justamente o Brougère (1998) tenta evitar, mas não consegue.

Acreditamos que seja necessário operar com um conceito de tradição, cultura e conhecimento, que reconheça a primazia da experiência corporal nos atos de brincar e jogar. Faremos isso a partir do pensamento ecológico do antropólogo britânico Tim Ingold, e a distinção que ele faz das noções de “conhecimento tradicional produzido pelo discurso da modernidade” (CTM) e “conhecimento tradicional produzido a partir das práticas locais” (CTL).

Ingold e Kurttila (2018) trazem em seu texto “Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa” dois entendimentos contrastantes de conhecimento tradicional, e isso se dá a partir de uma noção que entende a tradição como objeto, no caso da CTM, em contraste da tradição enquanto processo, conforme o entendimento da CTL. A seguir, apresentamos ambos os entendimentos de tradição e teceremos um diálogo com o conceito de cultura lúdica proposto por Brougère (1998).

A princípio trataremos o que Ingold e Kurttila (2018) entendem como conhecimento tradicional produzido pelo discurso da modernidade ou CTM, os autores tratam como sendo uma ideia de que a experiência das pessoas é organizada em termos de conceitos compartilhados e transmitidos como se fosse um “bastão” passado de geração em geração. Uma característica do CTM é que ele está ligado ao que os autores chamem de “modelo genealógico”, baseado na ideia de que as características identitárias e físicas que constituem um indivíduo são recebidas ao longo de várias linhas de descendências e que serão passadas adiante para os seus descendentes, e assim por diante.

Ingold e Kurttila (2018) trazem dois atributos ao CTM, os biogenéticos, que atravessam gerações junto com componentes da substância corporal, tais como “sangue” ou “genes”, e os culturais que são passados adiante através de uma forma de até certo ponto análoga de transmissão de regras e representações. Esses atributos é o que se conhece no modelo genealógico como “herança cultural”. “Entretanto, se a cultura é transmitida ao longo de linhas de descendência, então seus conteúdos essenciais devem poder ser especificados

independentemente das circunstâncias ambientais que seus destinatários individuais encontram no curso de suas vidas.” (Ingold; Kurttila, 2018, p. 171). Ou seja, se a cultura é passada como um objeto, de indivíduo para outro, isso quer dizer que a experiência que o indivíduo tem com o ambiente onde vive é desvalorizada, pois a cultura a antecede e é o que garante a cognoscibilidade para determinada geração.

Em contrapartida, os autores trazem outro conceito de conhecimento tradicional, o CTL, ou conhecimento tradicional produzido a partir das práticas locais, onde para grupos locais, ao contrário do conceito trazido no CTM, o conhecimento tradicional é inseparável das suas práticas de habitar o seu território, pois é na vivência com o ambiente e o que o constitui, que o conhecimento é gerado. Destarte, enquanto no CTM a cultura é anterior ao processo de conhecer, isto é, vem antes do sujeito e sua experiência, na CTL, o conhecimento se dá em ato, o que significa que o conhecimento não vem antes e nem depois da experiência do sujeito, mas se dá ao longo do próprio desse processo de experimentação – daí a consideração que todo conhecimento é situado.

Decorre disso que para os autores a distinção entre CTM e CTL depende da diferença entre pensar a tradição como um tipo de substância, e pensá-la como um tipo de processo. Quando os autores se referem a pensar a tradição como substância, querem dizer que a natureza do CTM de permanecer o mesmo de geração em geração, mesmo que isso não aconteça de fato, e então aconteça modificações nele, a esse processo é atribuído “imperfeições” no mecanismo de transmissão, pois algumas coisas podem ser perdidas e outras ganhas, por isso, de modo geral as tradições mudam (Ingold; Kurttila, 2018).

Já quando se referem em tradição como processo é pensar no CTL, pois não se trata de um elemento é cognitivo, como no modelo genealógico, mas sim que se dá dentro das experiências das pessoas, porque é um processo que está ocorrendo continuamente.

[...] a tradição pode ser contínua sem adquirir uma forma fixa. Não há uma oposição no CTL entre continuidade e mudança. A mudança é simplesmente o que observamos se selecionamos, de um processo contínuo, certo número de pontos fixos, separados no tempo histórico. O crescimento de um organismo, por exemplo, é contínuo, mas se comparamos sua aparência em momentos diferentes ele aparecerá como tendo mudado. (Ingold; Kurttila, 2018, p. 178).

Com isso podemos perceber que o processo de conhecer na perspectiva da CTL, é algo que ocorre de maneira contínua sem interrupções. De acordo com Ingold e Kurttila (2018) sua expansão é um aspecto do crescimento (no sentido de ampliação das formas de compor

relações) das pessoas, no contexto de suas relações umas com as outras e com o ambiente. Com isso podemos perceber que somente porque as pessoas brincam de maneiras diferentes hoje, comparado com o brincar do nosso tempo ou até mesmo do tempo dos nossos avós, não significa que tenha havido uma ruptura com a tradição, muito pelo contrário, as crianças continuam brincando, a diferença é que o ambiente onde habitam está diferente do ambiente que nós enquanto criança habitávamos, proporcionando uma experiência lúdica distinta. O que realmente quebraria a continuidade, contudo, seria se as pessoas fossem constrangidas a replicar um modelo “tradicional” (CTM) fixo (Ingold; Kurttila, 2018, p. 178).

O CTL, ao ser entendido como processo, onde a tradição é contínua e fluida, confere importância, por exemplo, ao ato de brincar das crianças, pois, como nos lembram Ingold e Kurttila (2018), em sua essência, o conhecimento tradicional produzido a partir das práticas locais, é um conhecimento que seria melhor descrito pelo conceito de habilidade (*skills*). Aqui, utilizaremos a palavra em inglês (*skills*) para evitar a interpretação errônea de que habilidade se trata de um gestor motor padronizado. Para explicar melhor o conceito de “*skills*” os autores apresentam três afirmações gerais sobre o termo por eles utilizado.

O primeiro aspecto que os autores trazem em seu texto é que “*skills*” não é propriedade de um corpo individual, de modo objetivo e isolado, como instrumento primário de uma tradição cognitiva herdada. Ela é propriedade do sistema total de relações constituído pela presença do agente num ambiente ricamente estruturado (Ingold; Kurttila, 2018). Por isso que os autores defendem que o CTL necessita de uma abordagem ecológica onde o indivíduo e o ambiente em sua volta são peças-chave para a construção da tradição.

Um segundo aspecto é que “*skill*” não é apenas a aplicação de uma forma externa sobre uma matéria bruta, mas envolve características de cuidado, avaliação e destreza (Ingold; Kurttila, 2018). Isso implica, insistem Ingold e Kurttila (2018), que o que quer que os participantes façam às coisas está assentado em um envolvimento ativo, perceptivo, que eles veem e sentem à medida que trabalham. Assim, a agência, no contexto das *skills* é distribuída, e não reduzida ao humano. Ou seja, é uma atividade conjunta, uma coprodução que emerge ao longo das relações entre indivíduo e ambiente.

No terceiro e último aspecto, os autores apontam que “*skill*” é refratária à codificação na forma programática de regras e representações. Não é por meio de transmissão de qualquer programa que são aprendidas, mas antes por uma mistura de imitação e improvisação na forma que se dá no âmbito da prática (Ingold; Kurttila, 2018). Portanto “*skill*” não é recebida como

algo pré-programada, afirmam Ingold e Kurttila, (2018), mas ela é aprendida através de imitações e improvisos, e com isso cada pessoa desenvolve sua própria maneira de fazer as coisas, o que ocorre na verdade é que em contextos ambientais estruturados pela presença e atividades dos seus antecessores torna tudo isso possível.

O CTM conversa bastante com o discurso de Brougère, pois de acordo com Ingold e Kurttila (2018) está intimamente ligado àquilo que nós chamamos de “modelo genealógico”. Este está baseado na ideia de que as características físicas e identitárias que constituem uma pessoa são recebidas, ao longo de uma ou várias linhas de descendência, dos ancestrais daquela pessoa, e serão então passadas adiante para os seus descendentes. Quando é falado que a criança é uma co-contrutora de sua cultura e ela dá uma significação ao que é recebido, nada mais é que o modelo genealógico expresso no texto, pois esses atributos são de dois tipos, o primeiro, biogenéticos (atravessando gerações junto com componentes da substância corporal, tais como sangue e genes. E o segundo, cultural, passados adiante através de uma forma de até certo ponto análoga de transmissão de regras e representações, codificadas na língua ou noutros veículos simbólicos. Que é chamado de “herança cultural”. A cultura, de acordo com o CTM, é tratada como um objeto que é passado de geração para geração, no discurso de Brougère, a cultura é transmitida para a criança e ela faz sua própria interpretação sobre aqui e dá um novo significado.

Enquanto os elementos da tradição puderem ser passados adiante, como um bastão, de geração a geração, no fundo não faria diferença onde essas pessoas estão, com quem vivem ou o que fazem para viver. Alguém poderia até mesmo ser considerado indígena, pelo critério da descendência, sem jamais ter posto os pés na terra ancestral. (Ingold; Kurttila, 2018, p. 172)

Ora, se Brougère (1998) confere à interpretação como sendo a base da cultura lúdica, o percurso que aqui traçamos com Ingold e Kurttila (2018) nos possibilita entender que tal fundamento consiste no conceito de “*skills*”, o que nos leva a considerar a cultura lúdica como um CTL que trata de forma legítima a experiência corporal presente nas atividades lúdicas.

Assim, se, como Brougère (1998) entende, a cultura lúdica é uma estrutura dinâmica que torna possível as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, elas são aprendidas mediante um processo de “habilitação”, isto é, através da aprendizagem de habilidades que não são previamente especificadas nos corpos das pessoas, mas, como entende Ingold (2010), são emergências de um campo total de relações. Isso nos permite afirmar que a cultura lúdica é também uma propriedade emergente, que de maneira concomitante, surge ao longo do processo

de aprendizagem das “*skills*”, nos diversos contextos de prática, o que significa que tal aprendizagem é situada, pois acontece mediante as relações entre corpos em uma dada situação – por isso afirmamos que o conhecimento da cultura lúdica trata-se de um CTL.

Isso nos leva a redirecionar nosso olhar não para um suposto elemento transmitido de geração em geração, como se esse elemento estivesse “pairando” sobre a vida das pessoas, mas sim, a partir de uma perspectiva imanente, no modo como as pessoas participam de sua própria vida cotidiana de maneira mediada por uma atividade lúdica. Insistimos aqui que essa participação acontece, necessariamente a partir de “*skills*”, que no presente estudo, a partir de uma inspiração ingoldiana, é entendida como a relação entre percepção e ação expressa no desempenho de um gesto que responde às variações de uma determinada atividade lúdica – como, por exemplo, no gesto desempenhado por uma criança para “dar vida” a um brinquedo, ou no gesto de saltar uma corda na brincadeira de “pular corda”. Se faz necessário insistir aqui que tal gesto não se resume à sua mecânica, mas, trata-se fundamentalmente em (co)responder aquilo que o outro (esse outro pode ser uma pessoa, um brinquedo, a lógica ou regra de uma determinada brincadeira etc) nos invoca no interior de atividades lúdicas.

Assim sendo, aqui a ênfase na participação da experiência corporal nas atividades lúdicas é evidente, pois em atividades como o brincar e o jogar – que possuem como característica fundamental a não redução da vida à destinações, mas para abertura de novas formas de experimentar a vida – o corpo torna-se elemento constitutivo. É essa relação, entre corpo e brincadeira que é explorada no próximo capítulo.

3 A PARTICIPAÇÃO DO CORPO NO BRINCAR A PARTIR GESTO LÚDICO

3.1 ACERCA DO BRINCAR

Podemos perceber que diversos autores, em seus textos, tratam acerca da brinquedos, jogos e brincadeiras como sinônimos, outros trazem somente o conceito de brincadeira. De acordo com Zoboli e Silva (2013) o brincar é uma atividade que a criança desenvolve a todo momento, no âmbito da sua vida familiar e nas relações com os colegas de sua idade. Os autores ainda falam que a criança, por meio do ato de brincar, desenvolve o seu prazer e sua recreação, atividades estas que permitem a ela entrar em contato com os outros – adultos, pais e amigos da sua idade, como também com o espaço, o meio ambiente e a cultura na qual vive.

Costa e Kunz (2013) considera o “brincar e se-movimentar” como uma maneira profunda de engajar-se corporalmente com o mundo, com o outro e consigo mesmo. E que é considerado como de fundamental importância para uma educação emancipatória, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança.

Para Oliveira (2009) e Verden-Zöller (2004) apud Oliveira e Silva (2013) dizem que o brincar é uma atividade que contém sua finalidade em si mesma, que é buscada no e para o momento vivido. E todo comportamento vivido fora dos domínios do propósito ou da intencionalidade para o mundo utilitário ocorre como válido em si mesmo.

[...] a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (Borda, 2007 apud Rodrigues, 2009).

Para Santos e Mafra (2013) brincar é essencial à saúde física, emocional, e intelectual do ser humano. Pois as crianças se reequilibram, recicla suas emoções e sacia vontade de conhecer e reinventar a realidade que os rodeia.

Brincar é essencial à saúde física, emocional, e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, porque na brincadeira a criança se reequilibra, recicla suas emoções e sacia sua necessidade de conhecer e reinventar a realidade. Tudo isso desenvolve a atenção, concentração e muitas habilidades, além de muito prazer em viver. Brincando a criança resignifica seu mundo, universo simbólico, que no início estava só nas palavras, mas antes, na brincadeira. (Santos; Mafra, 2013, p. 230).

Mas não podemos falar de brincadeira sem falarmos de brinquedo, pois é algo que está intimamente ligado ao imaginário da criança, onde ela constrói e reconstrói seus significados.

Zoboli e Silva (2013) darão um exemplo de como o brinquedo pode ser reconstruído em diversas brincadeiras.

Uma menina ao brincar com uma boneca pode manipular a mesma para a realização de várias brincadeiras: pode brincar de cozinheira, de *miss*, de mamãe e filhinha, de cabeleireira. Por meio da boneca a criança atinge uma dimensão funcional de conceitos ou de objetos, e as representações passam a se tornar parte de uma realidade mais concreta para a criança. (Zoboli; Silva, 2013, p. 17).

Para os autores, nos primeiros anos de vida o brinquedo é apenas um objeto a determinar a ação da criança sobre ele, ou seja, um objeto concreto. Já a partir dos 05 anos de idade, as crianças começam a manipular o brinquedo a partir das ideias, se tornando assim, um objeto abstrato/imaginário. O brinquedo então passa de um objeto concreto para um objeto com várias possibilidades de interpretação e manipulação, como por exemplo, a boneca deixa de ser um objeto para ser a “filhinha que precisa ser cuidada pela criança (mamãe)”.

Em seu trabalho de pesquisa feito em uma pré-escola no capital sergipana, Aracaju, a professora Walburga Arns da Silva (1993) foi à uma pré-escola com o intuito de observar a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Onde eram feitas reuniões semanais e o primeiro tema abordado foi “meus brinquedos – minhas brincadeiras” onde as crianças confeccionaram seus próprios brinquedos, depois as crianças puderam brincar e reinventar significados para esses brinquedos. A autora então faz a seguinte afirmação:

Na construção de seu próprio brinquedo, a criança, ao invés de ser consumidor de mercadorias (brinquedos industrializados), se transforma em produtor de cultura. É uma maneira de afirmar-se construtivamente diante da condição que o adulto lhe quer impor, de alguém, incapaz, passivo, dependente, improdutivo. Construindo seu próprio brinquedo, a criança adquire um espaço mais livre dos valores e usos impostos pelos adultos ao brinquedo industrializado, e da homogeneização imposta pela indústria cultural, pela escola e demais instituições sociais. (Da Silva, 1993, p.53).

Isso se aproxima à crítica elaborada por Benjamin (2002) à massificação operada pela industrialização em que os brinquedos passam por um processo de homogeneização. O autor aponta que tal processo gerou um distanciamento maior entre as crianças e os pais, já que antes produziam conjuntamente os brinquedos, haja vista os materiais utilizados pelas crianças ao brincar: “Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos [...]” (Benjamin, 2002, p. 92).

Neste sentido, como insiste Meira (2003, p. 81):

Estes objetos que propiciam à criança o contato, a construção e a desconstrução, encontrados nos mais insólitos lugares, produzem mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados, até hoje. É comum a observação

de que quando uma criança pequena recebe de presente um brinquedo, muitas vezes interessa-se mais pela caixa do que por este.

A necessidade criada pela indústria cultural para o consumo de brinquedos, sobretudo os industrializados, pode, de forma paradoxal, contribuir para a diminuição do ato de brincar, não no sentido quantitativo, mas qualitativo, isto é, no estado de entrega da criança ao brincar, e sua capacidade inventiva em tal ato. Assim, a análise operada por Benjamin (2002) acerca do brinquedo e do brincar, nos leva ao entendimento que tal relação, que é eminentemente corporal, se dá através daquilo que, a partir de Massumi (2017), entendemos como gesto lúdico, expressando de forma mais intensa a participação da experiência corporal no brincar, e inventividade.

Assim, embora tendo conceituado aqui brinquedo e o brincar a partir de alguns autores, o foco deste subtópico reside na apresentação do conceito de “gesto lúdico” (Massumi, 2017), pois compreendemos que tal conceito nos possibilita de maneira mais precisa entender a experiência corporal presente no aspecto criativo do ato de brincar. Isso corrobora com o entendimento de que a questão fundamental da cultura lúdica como forma de manutenção das experiências lúdicas, ou da participação de gerações anteriores nas experiências lúdicas de gerações futuras, não pode ser interpretada do ponto de vista de uma transmissão, mas, de forma situada, de uma educação da atenção, tal como demonstramos com Tim Ingold no tópico anterior.

3.2 O GESTO LÚDICO ENQUANTO EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE

Em seu livro publicado em 2014 nos Estados Unidos e traduzido para o português em 2017, Massumi (2017) retrata uma cena de dois lobos brincando de luta, e nos indica que os animais ali envolvidos compreendem que seus gestos de ataque e defesa não denotam, necessariamente, a guerra, mas sim uma brincadeira, mesmo que esses gestos sejam semelhantes à situação análoga a guerra. Ou seja, durante a brincadeira o gesto lúdico não denota aquilo que denotaria em uma arena de combate.

Através de pequenos gestos da brincadeira animal Massumi (2017) traz uma reflexão política e filosófica que se contrapõe a lei do terceiro excluído, essa que afirma que para qualquer proposição ela é verdadeira ou a negação dela é verdadeira, excluindo a terceira hipótese de que a proposição seja verdadeira e não verdadeira ao mesmo tempo. Mas, segundo o autor, para entendermos de fato a brincadeira é necessário pensarmos na múltipla inclusão de

polos contrastantes, ou seja, de que uma proposição pode ser verdadeira e ao mesmo tempo não verdadeira. Entramos então no gesto lúdico, passível de diversas interpretações, como no caso dos lobos em que a mordiscada é interpretada como uma brincadeira, mesmo sendo semelhante ao gesto realizado na guerra.

Para Massumi (2017), no caso dos filhotes de lobos brincando de lutar, há ali um rendimento estético envolvido que corresponde ao “combatesco”, isto é, o brincar de combate, e não ao combate propriamente dito, o que ele vai chamar isso de “esquidade” de gestos, o ato de mordiscar e não morder. Esse rendimento estético é chamado também de mais valia de vida. Relacionando então que o gesto lúdico de mordiscar, mesmo sendo semelhante ao gesto de morder, tendo a “esquidade” de gestos, é interpretado como brincadeira pelos lobos por conta do seu rendimento estético. “O rendimento estético da brincadeira é a medida qualitativa de sua inutilidade” (Massumi, 2017, p. 26). O autor então nos apresenta alguns conceitos que nos auxiliam a adentrar o espaço das brincadeiras como um espaço ético e estético, entre eles está o conceito de afeto de vitalidade e afeto categórico, a seguir é apresentado cada um desses conceitos e a relação entre eles.

Segundo Massumi (2017), o afeto categórico e o afeto de vitalidade são tendências contrastantes que se incluem mutuamente mediante a questão da teoria do terceiro incluído. “O afeto de vitalidade corresponde justamente à maneira que um gesto é executado, e é este que diz respeito à dimensão estética do acontecimento; é o floreio da brincadeira: “abstração vivida”, segundo Massumi” (Papini; Isoppo, 2021, p. 824). Já o afeto categórico “ancora a situação numa memória do que seria a situação análoga; por isso o afeto categórico se dá enquanto um traço mnêmico. Embora um gesto lúdico apavorante não denote aquilo que iria denotar, ainda é provocado pelo ‘mesmo terror’. ‘O assustadoresco inspira o pavor’ (2017, p. 52). A brincadeira se torna combatesca enquanto o combate se torna lúdico.” (Papini; Isoppo, 2021, p. 824).

O afeto de vitalidade retrataria o *como* se faz, tem a ver com a abstração vivida, e o afeto categórico é o *que* se faz. Em outras palavras Papini e Isoppo (2021) dizem que funcionam na forma de um metacomentário, isto é, “comenta” enquanto faz, que o afeto de vitalidade diz “isto não denota o que iria denotar, isto é um jogo”, já o afeto categórico complementa dizendo “esta, no entanto, é uma situação de medo”, portanto, pertencente também à uma situação real de combate.

Massumi (2017, p. 56) diz que ‘o afeto categórico é a determinação imediatamente sentida do que a vida é de fato na complexidade acontecimental do momento’. Começamos então a perceber que o afeto de vitalidade (que tem a ver com o estilo) flerta com uma dimensão estética do acontecimento, enquanto o afeto categórico flerta com uma dimensão ética. (Papini e Isoppo, 2021, p.835)

Massumi afirma que a brincadeira não imita uma dada função, mas se serve dela, pelo fato de a brincadeira oportunizar que o corpo aprenda a varir sua capacidade de resposta mediante uma variedade de situações apresentadas. Papini e Isoppo (2021) trazem a relação entre afeto categórico, afeto de vitalidade e a brincadeira.

[...] o afeto categórico é a verdade da brincadeira; por isso ‘categórico’. O afeto categórico é relacionado ao acréscimo de uma dimensão de ‘mesmeidade’. E aqui está o papel do afeto categórico: contribuir com a verdade que será golpeada pelo paradoxo do poder do falso do afeto de vitalidade. O afeto de vitalidade e o afeto categórico são aspectos concomitantes ao ato de brincadeira, funcionando em uma desterritorialização recíproca. O afeto categórico é um signo de poder, o de vitalidade um signo de potencial. (Papini; Isoppo, 2021, p. 836)

A brincadeira então se torna combatesca enquanto o combate torna-se lúdico, voltando ao exemplo dos filhotes de lobos brincando de luta, de acordo com a teoria do terceiro incluído, o morder é um gesto análogo a guerra pois ao mesmo tempo que é uma brincadeira pode denotar ao combate, daí entra o conceito de “importância vivida”. De acordo com Massumi (2017, p. 71) a importância vivida é uma assunção obrigatória dos imperativos da situação enquanto dada. Papini e Isoppo (2021, p. 836) explicam o conceito que Massumi (2017) nos apresenta sobre a importância vivida, dizem o seguinte:

Seria aquele traço mnêmico que se coloca como obrigatório, imperativo, importante. Podemos dizer que há guerra quando a imaginação (ou a autonomia da expressão) é esgotada pela “importância vivida”. Fica sério demais, pois a importância vivida tem a ver com o já expresso (‘essa mordida é uma mordida’).

No entanto, quando falamos em brincadeira, há uma pressuposição recíproca entre autonomia da expressão e dependência quanto ao que já expresso. Já no terceiro incluído temos uma pressuposição entre a abstração vivida e a importância vivida. A importância vivida é a dimensão ética da brincadeira por ditar o grau de liberdade que pode ser, de acordo com Massumi (2017), “-esquizado”. Já a abstração vivida está ligada a dimensão estética da brincadeira.

A teoria da brincadeira apresentada por Massumi (2017) nos indica algo valioso acerca de sua relação entre o corpo e sua capacidade criativa expresso no ato do brincar. Sua teoria mostra que a brincadeira é uma atividade expressiva no sentido de que ela sempre está em excesso em relação a uma suposta função, na medida em que ela não se reduz a uma

instrumentalidade, pois, segundo o autor, “[...] seu rendimento por natureza, excede o valor do uso funcional de seus atos análogos [...]” (Massumi, 2017, p. 27).

Embora o brincar possa ter uma função, pois ela possui também um papel de aprendizado, isso não significa que a brincadeira esteja subordinada, ou completamente conformada aquilo que ela pode contribuir para se aprender, isto é, ao seu análogo. Isso acontece porque é aberta uma lacuna entre a brincadeira e seu análogo a partir do gesto lúdico, lacuna essa que é justamente a improvisação, a criatividade. Assim, brincar, não se trata de imitar, ou de treinar para uma situação futura. Isso fica bemexpresso no exemplo da brincadeira entre lobos, apresentado por Massumi:

O rendimento estético da brincadeira vem de com uma mobilização ativa de poderes de variação improvisados. A mais-valia de vida é igual à mais-valia de inventividade. Não fosse o caso, a luta estaria perdida. É efetivamente o poder de variação aprendido na brincadeira, a proeza improvisacional que ela aprimora, que dá ao animal a vantagem no combate [...]. Um gesto cuja forma é moldada como uma função de fim reconhecidamente instrumental é um gesto normatizado antes mesmo de sua execução, e um gesto normatizado é um gesto previsível. [...] Longe de a brincadeira estar servilmente subordinada às funções de suas arenas de atividade análogas, são essas funções que dependem, para sua funcionalidade contínua, dos poderes de variação natos da brincadeira. O sucesso na luta contra um inimigo ou fuga de um predador é reforçado por um poder animal de improvisar imediatamente (Massumi, 2017, p. 28-29).

Assim, o brincar não está fadado a corresponder à outra atividade, como de caráter laboral, por exemplo, ou pedagógico. Se o brincar pode desempenhar um papel de aprendizado é porque as outras atividades se servem do caráter inventivo da brincadeira expresso no gesto lúdico do corpo daquele que brinca. Há aqui uma primazia do brincar no sentido de que ela é completamente autônoma em relação às atividades de outra ordem, como as de ensino e aprendizagem, por exemplo.

Na medida em que Massumi (2017) centra sua teoria da brincadeira animal nos conceitos de afeto de vitalidade e afeto categórico, nos indica a participação do corpo no ato do brincar, evidenciando seu caráter criativo. Por isso, Massumi (2017) explica que o que comumente chamamos de “corpo” nada mais é do que a corporificação de um acontecimento através da tensão entre o que registra o afeto categórico e o afeto de vitalidade. A vida é esticada entre a obrigatoriedade de sua ancoragem nos imperativos de uma situação dada (o afeto categórico), e sua tendência supernormal que arranca da situação dada certos graus de liberdade (afeto de vitalidade), de variação (Massumi, 2017). Com isso, Massumi (2017) explica que não há “o corpo”, mas uma vida, esticada ao mesmo tempo ao longo dos polos atual – seu afeto categórico – e virtual – seu afeto de vitalidade – do acontecimento, a partir dos quais a vida é

continuada e ampliada. Estamos sempre, então, sendo esticados em duas direções ao mesmo tempo: ancorados no que está dado, e tendendo a buscar uma maneira de superar o dado (Massumi, 2017).

Destarte, brincar significa estar nesse estado de tensão, que, ao mesmo tempo em que se submete às características formais de uma situação, busca sempre uma maneira de colocar essa situação em variação, evidenciando sua dimensão criativa. Portanto, o ato de brincar não está reduzido à supostas representações que são passadas de geração em geração em uma dada cultura, mas na capacidade afetiva de um corpo ao mesmo tempo em que experimenta sua realidade.

4 ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “TERRITÓRIO DO BRINCAR”

A análise fílmica a seguir será composta de duas fases, a primeira será uma descrição analítica do documentário onde serão apresentados fragmentos como cenas, sequências de cenas, planos, imagens, objetos, gestos etc. Na segunda fase será feita uma reconstrução interpretativa do documentário, voltada para o exercício da concatenação entre os entre os fragmentos selecionados a fim de estabelecer nexos da narrativa fílmica e de seus recursos cinematográficos.

Essa segunda fase da análise será voltada para cinco categorias, em que a primeira delas é “brincadeiras”. Nesta categoria, serão apresentadas a partir de uma descrição as brincadeiras que aparecem no decorrer do documentário. As brincadeiras aqui são abordadas a partir do conceito de CTL, onde as brincadeiras não é algo passado de geração em geração, mas sim produzidas na relação direta entre os indivíduos e os diversos elementos que constituem seu ambiente.

A segunda categoria é “habilidades/aprendizagem”. Trata-se aqui de habilidades conforme o antropólogo Tim Ingold a entende, não como propriedade de um indivíduo, mas da capacidade que o indivíduo possui de entrar em relação com seu ambiente, por isso toda e qualquer habilidade é uma coprodução que emerge ao longo das relações entre indivíduo e ambiente. Assim, nesta categoria serão analisadas as habilidades presentes nas brincadeiras.

A terceira categoria é “brinquedos”, em que serão analisados os brinquedos e as maneiras pelas quais as crianças se relacionam com eles. A quarta categoria é sobre o brincar enquanto gesto lúdico, perpassando sobre a teoria do terceiro incluído de Massumi (2017), onde ele fala que o gesto lúdico pode ser, resumidamente, um ato de brincadeira, um ato de guerra, mas também pode denotar os dois significados ao mesmo tempo.

A quinta e última categoria, intitulada de “a estrutura situacional da brincadeira”. Nesta categoria, a partir das análises feitas nas categorias anteriores, é apresentado como a maneira que o documentário nos apresenta as brincadeiras, expressa uma estrutura que não é universal, mas situacional.

4.1 1ª FASE: DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO DOCUMENTÁRIO TERRITÓRIO DO BRINCAR

O território do Brincar é um projeto social voltado para mostrar ao mundo o livre brincar das crianças do nosso país. O projeto, em parceria com o instituto Alana, mapeou entre abril de 2012 e dezembro de 2013, as muitas formas de brincar em comunidades rurais, indígenas, quilombolas, das grandes metrópoles, do sertão e do litoral. Durante dois anos, os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks viajaram o Brasil registrando o brincar universal das crianças em diferentes realidades espalhadas pelo país.

Feito isso, o projeto criou um documentário lançado em 2014 na plataforma de streaming Prime Vídeo (Atualmente na plataforma de streaming Mercado Play), e em seu canal no Youtube, onde foi dividido em vinte e seis episódios de 2 minutos cada, onde nos mostra a diversidade de brincadeiras espalhadas pelo Brasil, cada brincadeira nos conta uma história e uma forma diferente de brincar.

O documentário foi dirigido por David Reeks e Renata Meirelles, roteirizado por Clara Peltier e Renata Meirelles, fotografado por David Reeks, a montagem foi feita por Marília Moraes, a música foi composta por Artur Andrés e interpretada pelo Grupo Uakti e convidados, a produção executiva foi feita por Juliana Borges, o câmera foi novamente o diretor David Reeks e a produção por estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti, Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos.

O documentário tem como personagens principais crianças de diversas localidades e realidades, e isso se dá a partir de filmagens delas jogando ou brincando e se divertindo, ao mesmo tempo elas explicam para nós, expectadores, como o jogo funciona, as regras, os costumes, como fazem os materiais utilizados, do que são feitos etc. Um exemplo é um episódio filmado no município de Acupe, na Bahia, onde meninas narram como brincar de elástico enquanto são filmadas brincando, os elásticos são feitos com vários pedaços de pano amarrados e dá para brincar duas ou mais crianças ao mesmo tempo. Em um outro episódio vemos várias crianças juntas brincando de bolinhas de gude no município de Araçuaí, no estado de Minas Gerais, elas compartilham formas diferentes de brincar e de interagir entre si. O universo lúdico que vemos de Norte a Sul do país é o tema principal da obra e tem como objetivo mostrar, a nós adultos, a diversidade de brincadeiras existentes no interior do nosso país onde muitas vezes passa despercebida aos nossos olhos.

4.2 2ª FASE: RECOMPOSIÇÃO INTERPRETATIVA DO DOCUMENTÁRIO TERRITÓRIO DO BRINCAR

4.2.1 Brincadeiras

Como já citado, iniciaremos com a categoria brincadeiras, para isso, será utilizado como referência uma *playlist* disponível no canal do Youtube do território do brincar onde é apresentada todas as brincadeiras presentes no documentário de forma mais direta. São 25 vídeos ao total, com brincadeiras realizadas por crianças de diversas partes do Brasil. A playlist conta originalmente com 26 vídeos, mas um deles está indisponível.

A primeira brincadeira é a corrida de tora, realizada pelos índios panará, na aldeia Nãsêpotiti no Pará, as crianças se dividem por clã familiar, se pintam com pinturas negras do jenipapo e se enfeitam, tudo isso faz parte do ritual da corrida de toras, uma corrida de revezamento onde as crianças correm uma determinada distancia com uma tora de madeira nos ombros e depois passam a tora para outro membro do seu clã, e assim fazendo o revezamento até a chegada, quem chega primeiro ganha. Depois da corrida as crianças correm para o rio para se refrescar e se banhar.

A segunda brincadeira é chamada de máquina de linguiça ou localmente conhecida *wurst dreia*, realizada por um grupo de crianças palmeranos no Alto Santa Maria, região serrana do Espírito Santo. A brincadeira não tem vencedor todos participam pela alegria do uso da força, um grupo de crianças ficam de mãos dadas formando uma fila, a última criança se agarra em uma grade ou algo similar, com isso, a criança da extremidade oposta passa por baixo do braço da criança que está segurando na grade, fazendo com que os braços das demais se cruzem, torcendo assim a linguiça, quando todas as crianças estão “torcidas” a criança que começou a torção pergunta se a linguiça já está assada, e as demais respondem que não, a criança responde que comerá crua mesmo puxando a primeira da fila e “arrancando um pedaço”. Vai sendo arrancado pedaço por pedaço até chegar na última criança.

A terceira brincadeira é nomeada laçada de touro mecânico, realizada por crianças de Jaguarão no Rio Grande do Sul. O toro é feito com pedaços de pau, um crânio de boi, e duas rodas para se movimentar pelo pasto. O toro é puxado por uma pessoa em uma moto e a crianças vai seguindo em cima de um cavalo com o laço na mão, o objetivo é laçar o toro em movimento, a criança repete várias vezes.

O quarto vídeo se passa em Pancas no Espírito Santo e mostra um pouco da história de seu Tolentino com os carrinhos feitos por ele, com pedaços de madeira, latas e pedaços de ferro ele transformava materiais muitas vezes sem utilidade em um caminhão de brinquedo, ele

mostra ao território do brincar todo o processo de artesanato do brinquedo e como brincavam quando era criança. Seu Tolentino fez um caminhão para seu neto brincar e desfrutar das sensações que seu avô viveu quando criança.

No quinto vídeo o território do brincar nos mostra as brincadeiras de palmas nas diversas regiões do Brasil, começamos em Córrego da Velha de Baixo em Minas Gerais, três crianças brincam batendo as palmas das mãos umas nas outras de forma ritmada e alegre, ao final da música a criança que teve a palma da mão tocada por último deve falar uma cor, as demais devem correr e tocar algum objeto com a cor fala antes que seja pega, se a criança for pega antes de tocar na cor a pegadora ganha, caso contrário as corredoras ganham. Após essa brincadeira, vamos para Acupe, na Bahia, crianças brincam de bater palmas enquanto cantam uma música, ao final todas as crianças colocam uma quantidade de dedos na roda e uma das participantes contam, cada número é uma profissão que uma das crianças vai se “casar”. Em São Gonçalo do Rio das Pedras, em Minas Gerais, crianças brincam de palmas e ao final da música cantada por elas todas devem permanecer imóveis, quem se mexer perde. Em Tatajuba, Ceará, crianças brincam de várias variações de brincadeiras de palma, cada uma tem sua própria música.

O sexto vídeo se passa no Alto de Santa Maria no Espírito Santo, várias crianças se juntas e fazem carrinhos com pedaços de madeira e borracha, cada uma faz o carrinho do seu jeito, feitos os carrinhos, várias crianças se juntam para brincarem com os carrinhos que fizeram, lavando outras crianças em cima e descendo ladeiras e morros montados neles.

A sétima brincadeira é a sinuquinha, em São Gonçalo do Rio das Pedras em Minas Gerais, crianças confeccionam seu próprio sinuca com materiais descartáveis, a mesa é feita com pedaço de madeira, as caçapas de garrafa PET, as bolas são bolinhas de gude e os tacos são pedaços de cabos de madeira. As crianças se juntam para brincar 1 contra 1, o ganhador fica e o perdedor passa a vez para o próximo.

No oitavo vídeo o território do brincar nos mostra como o mesmo brinquedo é feito em diferentes regiões do Brasil, de início começamos com uma menina palmerana no Alto de Santa Maria, no Espírito Santo, faz sua peteca a partir de um pedaço de chinelo velho, na floresta Amazônica os índios da aldeia Nãsêpotiti, no Pará faz suas petecas com palhas de milho, já em Abadia, em Minas Gerais as crianças fazem sus petecas com casca de bananeira. A forma de brincar é a mesma em todas as regiões, o que muda é a forma como são confeccionadas.

A nona brincadeira é o pião de Biorra, um fruto que só macaco e pássaro comem, as crianças pegam o fruto, cortam a parte de cima e a de baixo, feito isso, pegam um pedaço de bambu e inserem no meio do fruto até atravessar. Está feito o pião de Biorra, as crianças formam uma roda e giram os piões e se divertem.

A décima brincadeira é a espingardinha, índios Panará da aldeia Nãsêpotiti, no Pará, adentram a floresta amazônica para colher galhos para fazerem suas espingardas, eles inserem um pedaço de pau em um galho oco e a munição é pedaços de galhos menores encontrados na floresta. Feita as espingardinhas as crianças “batalham” entre si em meio a vegetação do local.

A décima primeira brincadeira são os estoques, crianças de São Gonçalo do Rio das Pedras em Minas Gerais, exploram os bambuzais em busca de material para confeccionar os estoques, eles pegam um pedalo de bambu, para ser o estoque, um pedaço de pau para ser o gatilho e a munição é pedaços de papel molhado. O princípio é o mesmo das espingardinhas dos índios panará.

A décima segunda brincadeira são as bicudas, crianças de Acupe, Bahia, pegam folhas de papel, fazem dobraduras que se transformam em bicudas ou pipas de papel. Não é preciso de mais nada, somente uma folha de papel, as bicudas sobrevoam o céu em batalhas constantes de capturar o voo com as mãos.

A décima terceira brincadeira é chamada de currupio, crianças de Abadia, Minas Gerais, pegam tampinhas de metal de garrafas, amassam fazendo com que a tampinha se abra formando um disco de metal, fazem dois furos no centro e cortam as laterais para formar ranhuras, após isso amarram uma linha passando pelos dois furos e está pronto o currupio. O objetivo é rodas os currupios se transformando em uma espécie de máquina de corte. As crianças brincam cortando diversas coisas que encontram pelo caminho.

A décima quarta brincadeira é a brincadeira do elástico, crianças de Acupe, Bahia, se reúnem nas portas de suas casas para brincar de elástico, esse é feito com vários pedaços de pano amarrados, dá para brincar 2 ou mais crianças ao esmo tempo. As crianças saltam para pisar no elástico, enroscar os pés e depois pulam para fora do elástico. Os desafios vão aumentando com o tempo, como por exemplo, a altura que o elástico é colocado.

A décima quinta é a amarelinha, para crianças de São Gonçalo do Rio das Pedras, Minas Gerais, uma pedra e um pedaço de chão se transformam em uma brincadeira mágica. É desenhado no chão uma amarelinha em que cada quadrante do desenho é responsável por um

dia da semana, as crianças pegam uma pedra, jogam nos dias da semana e vai chutando com um pé.

A décima sexta brincadeira é a brincadeira das caretas de papelão, em Acupe, Bahia, todo ano é realizado uma manifestação cultural que envolve toda a cidade. Pessoas de todas as idades confeccionam caretas de papelão e saem pelas ruas de Acupe festejando. A cidade inteira é envolvida com essa celebração, tanto adultos quanto crianças.

A décima sétima brincadeira são brincadeiras com pedras em diferentes regiões do Brasil, inicia-se em Acupe, Bahia, crianças brincam de capitão, juntam cinco pedrinhas, enquanto jogam uma pedrinha para cima, a criança deve pegar uma pedrinha que está no chão antes que a outra pedra toque o solo. Em Córrego da Velha, Minas Gerais, adultos relatam como brincavam de capitão em seu tempo de escola. Já em Alto Santa Maria, Espírito Santo, vemos o mesmo jogo, mas com regras diferentes, as crianças devem jogar uma pedra para o alto e ao pegar as demais que estão no chão não pode sobrar um número ímpar de pedras.

No décimo oitavo vídeo o território do brincar nos apresenta Sr. Paulo, residente de Córrego da Velha, Minas Gerais, é artesão e seu maior prazer é fazer diversos brinquedos de madeira, com um pedaço de madeira e algumas ferramentas Sr. Paulo transforma o jeito de brincar das crianças, além de confeccionar ele também ensina as crianças a fazer elas próprias.

A décima nona brincadeira é a popularmente conhecida “casinha”, crianças do vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, transformam pedaços de madeira e lençóis em uma casinha para morarem. Pratos, panelas velhas, panelinhas de brinquedo, fogões de brinquedo, pratos e talheres de brinquedo formam a mobília da casa, a comida é feita de terra, grama e pedras, tudo depende da imaginação das crianças, algumas fazem até fogueiras para preparar seus alimentos. No final fazem um banquete com todos os moradores da casinha.

A vigésima brincadeira é a bola de gude, crianças de Araçuaí, Minas Gerais, se juntam de baixo de uma árvore para jogarem, a brincadeira consiste em acertar a bola de gude do adversário para ganhar a bolinha. Há 4 tipos a biloia, a barca, palmitequi e paredão, todas são tipo de jogos. Aquele que ganhar todas ou a maioria das bolinhas das outras crianças está “escalpelando” o adversário.

A vigésima primeira brincadeira é o batizado de bonecas, crianças de Abadia, Minas Gerais, catam pedaços de grama para fazerem as bonecas, utilizam pedaços de tecidos para fazerem as roupas. As cerimônias de batismo são feitas com um padre, uma criança com uma

vestimenta branca, e os pais da boneca. A brincadeira é realizada em meio ao matagal, várias crianças juntas batizando suas bonecas, algumas de plástico outras de grama.

A vigésima segunda, a brincadeira dos barquinhos, as crianças de Tatajuba, Ceará, confeccionam seus próprios bascos com pedaços de isopor, papelão, bolsas plásticas e palitos de madeira. O isopor é o casco do barco, o papelão o leme, as bolsas se tornam velas e os palitos de madeira formam a sustentação da vela. Com os barcos prontos, as crianças correm para o rio e deixam seus barcos navegarem pelas águas.

Em Alto Santa Maria e em Pancas, ambos em Minas Gerais, dois pedaços de tronco de árvore formam a gangorra e o cavalo cego. Na gangorra as crianças brincam de se balançar, já no cavalo cego elas rodas em círculos como em um carrossel, ambas as brincadeiras são feitas exatamente no mesmo lugar. As quedas são frequentes, mas fazem parte da diversão das crianças.

A vigésima quarta brincadeira é a pista, as crianças de Acupe, Bahia, se juntam na praça, um pega as telhas para riscar o chão e fazer a linha de chegada e o outro a tampinha de metal para ser os carrinhos. A brincadeira consiste em dar petelecos nas tampinhas para percorrer a pista. No final a criança deve dar um peteleco de uma determinada distância e acertar o caco de telha, feito isto, a criança vence.

A vigésima quinta brincadeira é o bumba-meu-boi, uma manifestação cultural do Maranhão diferentes gerações se encontram num intenso dialogo de gestos e canções, vemos crianças dançando e festejando ao lado de pessoas mais velhas, todas caracterizadas com fitas, chapéus apitos e vários outros trajes típicos. Essa manifestação cultural dialoga com o brincar da criança enquanto sujeito brincante pois torna sempre viva uma tradição de várias gerações.

4.2.2 Habilidades/aprendizagem

Feita essa breve descrição das brincadeiras partiremos para a segunda categoria que é a habilidade/aprendizagem, a qual visará as habilidades necessárias para que a crianças vivencie a brincadeira aproveitando o ambiente ao seu redor. Para essa categoria será analisada as brincadeiras presentes no documentário e na *playlist* do canal do Youtube.

A primeira brincadeira será o surf nas dunas, a criança sobe em uma duna de areia com uma prancha feita de um pedaço de madeira e em cima um pedaço menor para que os pés não

escorreguem, e escorrega até a base do morro de areia, elas variam na forma que descem, algumas vezes a criança senta na prancha e escorrega, outras vezes a criança desce em pé na prancha, como se estivesse surfando nas ondas do mar, podemos perceber que a criança e a prancha se fundem em um só ser que surfa pelas grandes ondas de areia.

Foto 1: Surf nas Dunas



Fonte: Youtube, 2015.

Uma segunda brincadeira que podemos observar o conceito de habilidade é uma menina que costura as próprias roupas de suas bonecas, com pedaços de pano velhos, que muitas vezes nós adultos não veríamos utilidade, a menina transforma em peças de roupas para suas bonecas. Com uma linha e uma agulha, aquele pedaço de pano que possivelmente seria descartado ganha uma nova utilidade se transformando em vestidos, blusas e calças para bonecas.

Foto 2: Costurando roupas de boneca



Fonte: Youtube, 2015.

Mais adiante vemos uma criança em um mercado de eletrônicos procurando várias peças de computadores velhos para dar a elas uma nova utilidade, o garoto demonstra ter um vasto conhecimento sobre computadores. Minutos depois é nos mostrado que o menino criou um teleférico de brinquedo com peças velhas de computadores que ele encontrou no mercado. O teleférico é pendurado no corrimão da escada de sua casa, e através de motores o teleférico sobe e desce a escada sem precisar utilizar muita energia.

A quarta brincadeira onde podemos observar o conceito de habilidade é quando crianças vão até a floresta atrás de pedaços de madeira para esculpirem carroças de brinquedo. Ao colherem pedaços de madeira, as crianças vão até o rio para limpar e depois esculpem as partes necessárias para a construção das carroças utilizando facões, eles desenham na madeira as rodas, os bois e a carroça em si, depois cortam a madeira aos poucos até chegarem na forma final, depois disso elas amarram cordas e puxam as carroças transportando diversos materiais.

Foto 3: carroças de brinquedo



Fonte: Youtube, 2015.

Outra brincadeira é a caça a ganhamuns, crianças se juntas nos manguezais para caçarem ganhamum, algumas crianças mais velhas confeccionam armadilhas para pegar os crustáceos, fundo de latas de metal amassadas, pedaços de arame, tubos de cano PVC e cordões formam as armadilhas. Essas armadilhas são posicionadas em frente as tocas e quando o ganhamum sai para se alimentar é pego pela armadilha.

Foto 4: caça a ganhamuns



Fonte: Youtube, 2015.

A laçada de touro mecânico, já mencionada, é uma brincadeira que conseguimos visualizar o conceito de habilidade durante a brincadeira, o ato de laçar o touro é fruto de uma habilidade que precisa ser aprendida anteriormente para que a brincadeira possa acontecer, se a criança não souber como girar a corda e arremessar a brincadeira não se realiza da forma desejada. Assim como a história de seu Tolentino, ao confeccionar seus brinquedos, ele nos mostra que a habilidade ali demonstrada foi aprendida e refinada anteriormente, seu Tolentino ao utilizar materiais que estão a sua volta para fazer os brinquedos inconscientemente ele dialoga com o mundo em sua volta. Assim como Sr. Paulo que também confecciona brinquedos diversos de madeira.

Figura 5: Laçada de Touro Mecânico



Fonte: Youtube, 2016.

Todas as brincadeiras citadas podemos observar o conceito de habilidade trazido por Ingold e Kurttila (2018), onde ele fala que o indivíduo tem a capacidade de entrar em relação com o ambiente, tanto as crianças quanto os adultos se relacionam intrinsecamente com o ambiente que os rodeia, essa relação se dá através de práticas e brincadeiras tornam o indivíduo e a natureza uma só coisa, podemos perceber então que estamos em um constante diálogo com aquilo que nos rodeia.

Ingold (2010) em seu texto “Da transmissão de representações à educação da atenção” tem como questionamento principal “. Como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais?”. O autor adota uma abordagem ecológica cuja premissa básica é que a cognoscibilidade humana está baseada não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, mas em habilidade [skill] (Rubin, 1988; J.e. Clark, 1997 *apud* Ingold, 2010, p. 18).

O autor diz que nossos conhecimentos consistem primeiro em habilidades e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática. E que é através do processo de habilitação, *enskilment* como ele nomeia, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras e não através da enculturação onde o conhecimento já está pronto e somente passado adiante como um bastão. Ele afirma que “no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção.”

O autor traz como exemplo o ato de copiar:

“[...] a própria cópia é um processo desenvolvimental, que este processo acontece num contexto ambiental, e que só ele fornece um elo entre o genoma e as propriedades formais do organismo – inclusive aquelas do seu cérebro. (Ingold, 2010, p. 15) ”

Argumenta também que a arquitetura da mente é um resultado de cópia, mas, esta cópia, não é uma transcrição automática de dispositivos cognitivos de uma cabeça para a outra, mas sim uma questão de seguir aquilo que as pessoas possam fazer. O que Ingold retrata é que ao aprendermos, nesse caso brincadeiras, não estamos apenas “copiando e colando” aquilo que nossos antecessores nos transmitiram, mas sim estamos absorvendo e ressignificando essas brincadeiras, pois o ambiente influenciará na maneira como vemos as coisas.

[...] o movimento corporal do praticante é, ao mesmo tempo, um movimento de atenção; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha. É esta capacidade de resposta que sustenta as qualidades de cuidado, avaliação e destreza, que são características da obra executada com maestria (Pye, 1968, p. 22 *apud* Ingold, 2010, p.18)

Outro exemplo que Ingold (2010) traz em seu texto é um livro de receitas culinárias, mais precisamente a receita de molho Mornay, onde, em um ponto de vista biológico, inclui tudo que precisamos saber para preparar o molho na nossa cozinha, nada mais é necessário além da capacidade de ler. Logo que as instruções forem transmitidas para a nossa cabeça, toque que precisamos fazer é convertê-la em comportamento corporal. Ingold discorda dessa narrativa, para o autor:

. Os comandos verbais da receita, em outras palavras, extraem seu significado não de sua ligação a representações mentais na minha cabeça, mas de seu posicionamento dentro do contexto familiar da minha atividade doméstica. Assim como placas de sinalização numa paisagem, eles dão direções específicas aos praticantes, enquanto eles abrem caminho através de um campo de práticas relacionadas ou aquilo que já chamei de ‘taskscape’¹⁶ (INGOLD, 1993b, p. 158 *apud* Ingold, 2010, p 19).

O autor afirma que as informações contidas no livro de receitas em si não é conhecimento, seria correto afirmar que ela abre caminho para o conhecimento, por estar dentro de uma tarefa até certo ponto familiar em virtude da experiência anterior. Apenas quando é colocada no contexto das habilidades adquiridas através desta experiência anterior, a informação especifica uma rota compreensível que pode ser seguida de forma prática e assim especificada pode levar ao conhecimento.

Não se trata de conhecimento que me foi comunicado; trata-se de conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. Em suma, o aumento do conhecimento na história de vida de uma pessoa não é um resultado de transmissão de informação, mas sim de redescoberta orientada. (Ingold, 2010, p. 19)

Ao falar de educação da atenção, Ingold (2010) explica sobre o redescobrimento dirigido, que segundo ele, envolve um misto de imitações e improvisação. Copiar é imitativo,

na medida em que ocorre sob orientação e improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos. Dito isto, o processo de aprendizado por redescobrimento dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar, para o autor, aprender, neste sentido é equivalente a uma ‘educação da atenção’.

Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa. (Ingold, 2010, p. 21).

Respondemos então à questão inicial do texto “Como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais?” Com isso o autor afirma que:

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que representam aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. (Ingold, 2010, p. 21)

Ao analisarmos as brincadeiras anteriormente citadas, podemos perceber uma forte presença das habilidades citadas por Ingold e Kurttila (2018), esse conceito de habilidade diz respeito a maneira ou capacidade da criança em interagir com o ambiente ao seu redor, vamos pegar como exemplo a brincadeira do surf nas dunas, as crianças interagem com o brinquedo, caracterizado pela prancha, e com o ambiente ao seu redor, as dunas de areia. São necessários os três para que a brincadeira ocorra, sem a prancha não seria possível surfar, sem as dunas o surf nas dunas não aconteceria.

Outro exemplo é a laçada de touro mecânico, a criança está o tempo todo interagindo com o ambiente a sua volta, ou seja, o conceito de habilidade não é somente como o ambiente é utilizado na brincadeira, mas também como ele influencia no brincar, uma criança que mora na cidade grande não saberia como surfar uma em uma duna ou laçar um touro mecânico, pois, o ambiente que está a sua volta não propicia condições adequadas para a prática dessas brincadeiras, vemos aqui a importância que o ambiente tem com relação a brincadeira. Vemos então a continuidade da cultura lúdica descrita por Ingold e Kurtilla (2018) quando trazem o conceito de CTL, pois essa cultura não é passada de geração em geração como um bastão, mas está em constante transformação, o ambiente que rodeia a criança também está em constante

transformação, confere então um caráter à cultura lúdica pois se dá através da relação da criança, do brinquedo e do ambiente.

4.2.3 Brinquedos

Adentramos então na terceira categoria, o brinquedo. Aqui observaremos os brinquedos utilizados nas brincadeiras e as maneiras pelas quais as crianças se relacionam com eles. A primeira brincadeira é o surf nas dunas, como mencionado anteriormente, as crianças sobem nas dunas com pranchas feitas de pedaços de madeira e surfam até a base da duna em cima das pranchas.

A segunda brincadeira é a espingarda de coqueiro, crianças utilizam folhas de coqueiro para esculpirem espingardas de brinquedo, utilizam diversos pedaços de palitos tirados das folhas, pedaços de madeira, cordões e pregos para confeccionarem as espingardas.

Foto 6: Espingarda de folha de coqueiro



Fonte: Youtube, 2015.

A terceira brincadeira é quando as crianças pegam pedaços de madeira na floresta e utilizam para esculpir carroças de brinquedo, esculpindo as rodas, os eixos, os bois, tudo a partir de madeiras coletadas na floresta. Ao esculpir, as crianças juntam todas as peças e formam o

brinquedo final, a brincadeira se dá em puxar as carroças por barbantes e levar diversos materiais em cima delas, como gravetos, pedras etc.

Foto 7: carroça de madeira



Fonte: Youtube, 2015.

Com cabos de madeira, pedaços de plástico e pedaços de madeiras, crianças transformam esses materiais em carrinhos de madeira, tratores, caminhões e carrinhos de rolimã. As brincadeiras são diversas desde transportar coisas em seus caminhos, passear com os tratores, apostar corridas com os carinhos e até puxarem uns aos outros em cima dos carrinhos de rolimã pelas ruas do seu bairro.

Foto 8: Caminhões de brinquedo



Fonte: Youtube, 2015.

Outra brincadeira interessante é a confecção dos barquinhos a vela, as crianças utilizam diversos materiais, como isopor, madeira, barbante, cordão, plásticos e pedaços de pano, todos esses materiais juntos formam os barquinhos a vela, idênticos aos barcos reais, após

confeccionar as crianças levam os barcos até o rio e desfrutam da força do vento e observam os seus barquinhos velejarem a favor das águas do rio.

Foto 9: Barquinhos a vela



Fonte: Youtube, 2015.

Na brincadeira do elástico crianças juntam pedaços de pano e amarram uns nos outros formando uma espécie de corda, a brincadeira precisa de duas ou mais pessoas para acontecer, enquanto uma segura o elástico a outra deve pular para dentro e para fora sem tocar o elástico. O soltar pipa também é uma brincadeira que depende do brinquedo para acontecer, crianças se juntam e com palitos de bambu, linhas, bolsas e papel, elas fazem uma pipa e cortam os céus com várias “manobras”.

Figura 10: Brincadeira do Elástico



Fonte: Youtube, 2016.

Figura 11: Soltar Pipa



Fonte: Youtube, 2015.

Ao observarmos uma criança brincando com seus brinquedos podemos pensar que o brinquedo é somente um objeto passível frente às vontades e idealizações das crianças, mas de acordo com Tim Ingold (2022) em seu texto *Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*, é falado que, ao contrário do que imaginamos, há uma correspondência entre brinquedo e o corpo das crianças, basicamente é uma via de mão dupla.

O primeiro exemplo que Ingold (2022) traz é ao soltar pipa, ao fazer a pipa coar temos uma pessoa correndo e uma pipa voando, assim, temos uma interação entre um ser humano e um objeto material. Dito isto, o autor se questiona sobre tal ação pois “se a pipa deve agir sobre o ser humano, e também este agir sobre ela [...] então ela deve ser dotada de uma espécie de poder de atuação. ”. Ingold se questiona de onde vem isso se a pipa, enquanto permanecia no interior da casa, era letárgica e flácida, qual teria sido a mágica que fez o poder de atuação conseguir pular na pipa no momento que ela foi levada para o exterior da casa? Ele chega então que a resposta, naturalmente, está no ar.

O autor argumenta ainda que o ar era o que faltava para ativar a pipa, pois, tirando qualquer um deles o espetáculo fracassa. “Mesmo no ar, a pipa não voará sem um empinador; mesmo com ele, a pipa se limitará a voar; mesmo se o corredor estiver ao ar livre, não haverá

voo sem pipa” (Ingold, 2022, p. 132). Ingold (2022) compara a ação de soltar pipa com o conceito de *dança de ação* do filósofo e sociólogo da ciência Andrew Pickering, que descreve:

[...] os tipos de engajamentos que vão e vêm com o mundo material, o qual humanos e não humanos dominam de forma alternada, não apenas a condução de investigações científicas, mas de maneira muito mais geral (Pickering, 2010, p. 194-195 apud Ingold, 2022, p.131).

Mais para frente o autor se depara com um problema nesse argumento anteriormente descrito, ele faz o seguinte questionamento “como pode o ar ser tornado como uma agente? A própria ideia de atuação, como vimos, é o corolário de uma lógica da corporificação, de fechar as coisas nelas próprias. Mas o ar não pode ser fechado. ” (Ingold, 2022, p.133). O ar não pode ser fechado pois, de acordo com o autor, o fluxo de ar – o vento, o sopro da vida – é a própria antítese da ação corporificada. Mesmo se admitirmos que, ao empinar uma pipa, o empinador dança com o ar, essa não pode ser uma dança de ação. Só pode ser uma dança de animação e nessa dança, o empinador e o ar não interagem, mas correspondem.

A pipa, realmente estabelece uma correspondência entre os animados movimentos do empinador e as correntes do meio aéreo no qual ele está imerso. Não é que se necessite de ar para interagir com uma pipa; necessita-se mais de uma pipa que corresponda ao ar. (Ingold, 2020, p.134)

Na dança de animação, a cinestesia corporal se interlaça contra pontualmente com o fluxo de materiais, dentro de um campo de forças abrangente, morfogenético. Ingold traz mais três exemplos que explicam bem essas afirmações, o primeiro é o oleiro, a roda e a argila, o trabalho, laço e pastor e por último violoncelo e som. Então ele afirma que, na dança de animação, no violoncelo, no trabalho, na pipa e na roda, estão todos os exemplos do que poderíamos chamar de transdutores, ou seja, eles convertem os *ductus* – a qualidade cinética do gesto, seu fluxo ou movimento – de um registro corporal a outro de fluxo material. “Em cada caso, o transdutor desliza em uma teia de tempo, como um trabalho em uma corda, sempre presente no limiar de emergência de coisas. É esta presença-permanente que lhe rende uma aura de imutabilidade. ” (Ingold 2020, p. 136)

Corresponder com o mundo, em suma, não é descrevê-lo, ou representa-lo, mas *responder a ele*. Graças ao trabalho mediador da transdução, é misturar os movimentos próprios da conscientização sensível de cada um dos fluxos e correntes da vida animada. Essa mistura, em que sentimento e materiais se entrosam um ao redor do outro no seu duplo fio até – como linhas de olhar dos amantes – se tornam indistinguíveis, é da essência da construção. (Ingold, 2022, p. 143)

Após analisarmos a teoria de Ingold (2022) e observarmos as brincadeiras descritas acima podemos analisar que há uma correspondência entre criança-brinquedo-ambiente, ou seja, há uma interação, vamos pegar o exemplo dos barquinhos a vela, se tirarmos o rio, as

crianças não teriam como velejar, ou então, tirássemos o brinquedo, não haveria brincadeira, percebemos aqui uma forte correspondência entre a criança, o brinquedo e o ambiente. O brinquedo aqui não é somente um objeto passivo que sofrerá a ação de brincar da criança, mas sim um agente na brincadeira, e as brincadeiras emergem nesse campo relacional. Como Ingold (2022) traz no exemplo do violoncelo, há uma correspondência entre o instrumento e o som, pois ao depender de como o violoncelo é tocado o som irá mudar e ao depender som que se queira tocar a forma com o violoncelo é manejado muda. Podemos, então, transpor esse campo relacional para nosso objeto de pesquisa, e especular também que as brincadeiras surgem nesse campo relacional, a criança-prancha-dunas, criança-pipa-ar, criança e o elástico, a criança-barquinho-rio, todos esses estão permanentemente presentes dentro de uma teia de interações interdependente e inseparáveis.

4.2.4 O gesto Lúdico

Adentramos agora na quarta e última categoria, que será o brincar enquanto gesto lúdico, e aqui teremos como base a teoria de Massumi (2017) acerca da brincadeira animal, a qual é baseada na noção de “terceiro incluído” onde se diz que uma proposição ao mesmo tempo pode ser verdadeira, falsa, ou a verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Com isso o autor traz como exemplo dois lobos filhotes brincando de morder, ao mesmo tempo que essas mordiscadas podem ser de brincadeira, elas também podem significar uma “guerra” entre esses filhotes, pois ao morder um ao outro estão também criando um ambiente análogo a guerra.

Com isso, venho destacar que toda brincadeira é dotada de gesto lúdico. A brincadeira da laçada de touro mecânico é um bom exemplo disso, a criança ao subir em um cavalo com o laço na mão e correr atrás do touro mecânico que está sendo puxado por um adulto cria-se um ambiente análogo a uma vaquejada, pois, mesmo que não seja uma vaquejada real, a brincadeira conta com elementos que se aproximam da realidade, o cavalo, o laço, o touro, esses elementos são análogos com o real. Vemos aqui um exemplo da teoria do terceiro incluído de Massumi (2017) onde a proposição é verdadeira e falsa ao mesmo tempo pois há semelhanças entre si, chamo isso de brincadeiras análogas à realidade.

Outro exemplo de brincadeira análoga à realidade é a de espingardas de folha de coqueiro, ao mesmo tempo que a brincadeira acontece com as crianças em meio ao matagal atirando umas nas outras, prendendo etc., ali é criado um ambiente análogo a guerra. O surf nas

dunas, ao mesmo tempo que é uma brincadeira, é, também, uma analogia ao surf no mar. Mesmo que não seja uma vaquejada, uma guerra ou até o surf no mar em sua forma literal, há elementos dentro das brincadeiras que caracterizam o ambiente real, por isso a teoria de que uma proposição pode ser real, falsa ou ambos ao mesmo tempo pode ser utilizada para descrever o ato de brincar enquanto gesto lúdico.

Isso não significa que os corpos das crianças ao brincar criam livremente e dão sentido aos objetos e elementos da brincadeira de forma aleatória, ou seja, o gesto lúdico não significa um gesto descompromissado, mas completamente engajado ao contexto situacional da brincadeira. Daí a necessidade que Massumi (2017) tem em conferir a legitimidade e verdade da brincadeira como sendo de ordem afetiva, de uma tensão entre um afeto categórico e o afeto de vitalidade, tal como foi explicado anteriormente. Na brincadeira da laçada do touro mecânico isso fica evidente ao analisarmos que embora a situação da brincadeira não se trate de um touro de verdade, as relações que são tecidas no ato de brincar expressam afetos análogos (medo, dificuldade, o desafio, o montar a cavalo etc) à situação de laçar um touro real. É esse “como se” fosse laçar um touro real é que é exatamente o gesto lúdico, e isso se dá no contato direto entre o corpo da criança e o ambiente e elementos que constitui a brincadeira.

No surf nas dunas também pode-se perceber a verdade afetiva da brincadeira, pois os gestos produzidos na relação entre corpo do surfista, corpo da prancha e o corpo das dunas, funcionam de maneira análoga ao surf na água, pois ambas as situações, embora sejam diferentes, são atravessadas por afetos que envolvem o equilíbrio necessário para realizar os movimentos do surf, a tensão entre medo, alegria, sentimento de êxito ou de frustração ao realizar tais movimentos. Surfar na água e surfar nas dunas, são atividades diferentes, mas que mediante o gesto lúdico na brincadeira, coexistem sem perder suas singularidades.

Ora, se a brincadeira é da ordem do afeto, tal como queremos sustentar aqui, é porque o que está em jogo é um saber expresso na experiência de um corpo que se define pela sua capacidade de entrar em relação com aquilo que lhe afeta em um dado ambiente, e mediante sua capacidade afetiva, tem a possibilidade de aprender essa ou aquela atividade. Assim, mediante o gesto lúdico de um corpo, podemos compreender que o que vai ser crucial para a apropriação de uma determinada brincadeira é a capacidade do corpo em responder de forma criativa às situações desta ou daquela brincadeira. Diante disso, podemos aqui especular que uma criança que brinca de surf nas dunas, mediante a capacidade criativa de seu corpo experimentada em tal brincadeira, lhe possibilita surfar de maneira satisfatória na água, não

somente porque ambas as atividades possuem movimentos análogos, mas justamente devido à capacidade afetiva de variabilidade de respostas no surf nas dunas. Embora sejam atividades singulares, o corpo dessa criança mediante seu gesto lúdico abre uma “zona de vizinhança” entre o surfe nas dunas e o surf na água, abre, justamente uma terceira possibilidade, como se ambas as atividades ficassem sobrepostas e o corpo habitasse nessa sobreposição.

4.2.5 A estrutura situada da brincadeira

Diante a análise do documentário a partir das categorias anteriores, entendemos que é possível sinalizar que a maneira pela qual a brincadeira é apresentada na película explicita sua “estrutura situada”. Nos referimos a “estrutura situada” à natureza da brincadeira no sentido de que é impossível dissociar o ato de brincar com a maneira pela qual um corpo habita seu ambiente. Em outros termos, isso significa que não é a partir de uma estrutura de designação prévia que o sujeito dará sentido ao ato de brincar, podendo reconhecer como brincadeira. Ao contrário, o que torna possível o ato de brincar e seu reconhecimento é um processo que se dá ao longo da experimentação do corpo em seu ambiente, ou seja, tal reconhecimento ou o sentido da brincadeira não é anterior ou posterior à experimentação, mas acontece ao longo da própria experimentação.

É bastante significativa a estratégia adotada pelo documentário para realizar a montagem e nos apresentar as diversas brincadeiras. Na medida em que tal apresentação não se faz a partir do uso de um narrador, que supostamente poderia explicar os sentidos culturais desta ou daquela brincadeira, o documentário, no nosso modo de ver, faz a apresentação da “ótica do corpo brincante”, isto é, não do ponto de vista daqueles que falam sobre a brincadeiras, mas da ótica daqueles que a vivem.

É por isso que a montagem do documentário se dá a partir da apresentação dos diversos movimentos que vão sendo criados e experimentados nas diversas brincadeiras, o foco recai não nas falas, já que o áudio não é da voz de um narrador, mas dos sons dos ambientes em que estão acontecendo as brincadeiras. A ênfase não é nem nas falas dos próprios sujeitos que brincam, mas de seus corpos que entram em relação em uma dada situação, e que tal relação cria a brincadeira. Seus movimentos, então, só possuem sentido de maneira situada o qual ele (o movimento) é tanto produto quanto produtor da situação, devido justamente à inventividade dos gestos lúdicos que caracterizam as brincadeiras, o que significa que estas são propriedades

emergentes de um campo de prática constituída pelos corpos e seus ambientes. Assim, a “estruturada situada” que o documentário nos mostra, é constituída pelas categorias que tratamos anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, esta monografia teve como direcionamento a seguinte pergunta “De que maneira as brincadeiras contemporâneas expressam, ao mesmo tempo, um conhecimento tradicional e a criatividade da cultura lúdica atual a partir do ato de brincar das crianças?”. E para isso foi utilizado como recorte da realidade o documentário do território do brincar e uma *playlist* de brincadeiras referentes ao documentário em seu canal do Youtube, de mesmo nome. Mesmo não representando a realidade em sua totalidade, o documentário e os vídeos são recortes significativos para nos dar indícios de como as crianças e os brinquedos interagem entre si juntamente com o meio ambiente em sua volta.

Destarte, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como as brincadeiras contemporâneas das crianças expressam simultaneamente elementos do conhecimento tradicional e a criatividade da cultura lúdica contemporânea. Para chegarmos ao objetivo geral, os objetivos específicos para traçarmos um caminho até o ponto chave da pesquisa foram realizar uma análise fílmica do documentário, apresentar o conceito de cultura lúdica apresentado por Brougère (1998), com isso, apresentar o conceito de conhecimento tradicional trazido por Ingold e Kurttila (2018), após isso, discutir como a criatividade da cultura lúdica pode contribuir para o debate acerca da prática pedagógica da Educação física e, por fim, indicar como a brincadeira proporciona reflexões acerca da especificidade do saber da área da Educação Física. E com isso finalizamos o primeiro capítulo, o capítulo introdutório.

No segundo capítulo foram utilizadas algumas teorias para dar embasamento a esta monografia, a primeira dela foi a teoria de Brougère (1998) sobre cultura lúdica, em seu texto nomeado “A criança e a cultura lúdica” ele afirma que cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Afirma também que dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências para interpretar como um jogo atividades que poderiam não serem vistas como tais por outras pessoas, ou seja, enxergar o lúdico em algo que poderia ser interpretado de como uma ação comum e sem propósito. Essa cultura lúdica pode variar de indivíduo para indivíduo, pois os costumes, o clima, o ambiente ao seu redor, as relações que exercem com seus parentes e amigos, tudo isso é único de cada criança. Brougère diz que a cultura lúdica não pode ser tratada como substância e com isso, ela é co-construída, mas acaba construindo um conceito de cultura lúdica pautada na dimensão simbólica que se sobrepõe e reduz o ato de jogar e brincar às interpretações. Substituindo assim o conhecimento corporal presente no ato de brincar e jogar, por uma imagem estática.

E como o problema fundamental da noção de cultura é, como gerações acabam por participar da construção do conhecimento das gerações futuras, entramos na segunda teoria, a teoria de Ingold e Kurttila (2018), em seu texto “Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa”. Os autores trazem dois entendimentos sobre conhecimento tradicional, o primeiro fala sobre o conhecimento tradicional baseado nos conhecimentos trazidos pela modernidade (CTM). Nada mais é que, uma noção do conhecimento onde a tradição é passada de um indivíduo para o outro como um bastão, e o segundo e principal entendimento utilizado nesta monografia é o conhecimento tradicional produzido a partir das práticas locais (CTL), esse tipo de conhecimento vê a tradição não como um bastão, mas como algo construído através da criança e sua interação com o meio ambiente. Para os autores, a distinção entre CTM e CTL depende da diferença entre pensar a tradição como um tipo de substância, e pensá-la como um tipo de processo.

Ingold e Kurttila (2018) trazem em seu texto as chamadas *skills*, com isso, os autores expõem 3 aspectos sobre elas. A primeira é que ela é propriedade do sistema total de relações constituído pela presença do agente num ambiente ricamente estruturado, o segundo é que não é apenas a aplicação de uma forma externa sobre uma matéria bruta, mas envolve características de cuidado, avaliação e destreza, e o último é que *skills* é refratária à codificação na forma programática de regras e representações. Não é por meio de transmissão de qualquer programa que são aprendidas, mas antes por uma mistura de imitação e improvisação na forma que se dá no âmbito da prática. Portanto *skills* não é recebida com um bastão passado de geração em geração, mas é aprendida através de imitações e improvisos, oportunizando assim que cada pessoa desenvolva sua própria maneira de fazer as coisas se tornando possível graças aos contextos ambientais estruturados e pelas atividades dos seus antecessores.

No terceiro capítulo, apresentamos a participação da experiência corporal no ato de brincar a partir do conceito de gesto lúdico. De início são apresentados diversos autores e seus pensamentos sobre o brincar, a brincadeira e os brinquedos. Feito isto, demos início ao gesto lúdico enquanto expressão de criatividade, tendo como base o livro “O que os animais nos ensinam sobre política”. Neste livro Massumi (2017) relata uma cena de dois lobos filhotes onde ambos brincam de morder um ao outro, com isso, o autor observa que os animais interpretam o gesto como uma brincadeira e não como a guerra, daí nos é apresentado a teoria do terceiro incluído. Essa teoria diz que uma proposição pode ser verdadeira, falsa ou ambas ao mesmo tempo.

Relacionando com a cena dos dois lobos filhotes, o gesto de morder é, ao mesmo tempo, um gesto lúdico e um gesto de guerra, pois, por mais que ao morder os lobos estejam apenas brincando, esses gestos se assemelham com o gesto presente na guerra, concluindo que a brincadeira paira sobre um rendimento estético, chamado por ele de mais valia de vida. Acerca desse rendimento estético Massumi (2017) traz dois conceitos diferentes, mas, que se complementam, o primeiro é o afeto categórico e o segundo o afeto de vitalidade, em resumo, o afeto categórico é “o que se faz” e o afeto de vitalidade o “como se faz”, sendo assim, a brincadeira se torna combatesca e a guerra se torna lúdica, pois os gestos se servem uns dos outros. Portanto, o ato de brincar não é traduzido em ações passadas de geração para geração, mas da capacidade afetiva do corpo em relação ao ambiente em sua volta.

No quarto e último capítulo, iniciamos a análise fílmica na qual foi composta de duas fases. A primeira fase consistiu em realizar uma descrição analítica do documentário, descrevendo autores, algumas cenas, ambientação, motivos pelo qual o documentário foi feito etc. Na segunda fase foi feita uma reconstrução interpretativa do documentário, voltada para o exercício da concatenação entre os entre os fragmentos selecionados a fim de estabelecer nexos da narrativa fílmica e de seus recursos cinematográficos. Essa fase foi dividida em cinco subtópicos, o primeiro é intitulado “brincadeiras”, aqui foi feita uma breve descrição das brincadeiras presentes no canal do Youtube, pois, na playlist as brincadeiras que contém no documentário estão separadas por vídeos, esse tópico tem a intenção de explicar como as brincadeiras acontecem. O segundo subtópico é nomeado “habilidade/aprendizagem”, pois visa as habilidades necessárias para que a crianças vivencie a brincadeira aproveitando o ambiente ao seu redor, aqui foi utilizado os vídeos do canal no Youtube e o documentário, aqui foram separadas brincadeiras que necessita de uma habilidade mais específica, habilidade que nem todas as crianças conseguem adquirir por conta do ambiente onde vivem, foi apresentado também algumas imagens para melhor visualizarmos as brincadeiras.

No terceiro subtópico, foi nomeado de “brinquedos”, esse subtópico tem como foco analisar como os brinquedos são confeccionados e como as crianças se relacionam com eles, como o ambiente influencia nessa correlação que existe entre criança, brinquedo e meio ambiente, é apresentado também algumas fotos dos brinquedos analisados para termos uma melhor visualização de como são feitos, os materiais, como eles são produzidos e etc. no quarto subtópico nomeado de “O gesto lúdico” aqui voltamos para a teoria de Massumi (2017) , a cena dos lobos filhotes e a teoria do terceiro incluído, utilizamos como base os três subtópicos anteriores para embasar que a brincadeira em si é um gesto lúdico, comprovando que não

significa que os corpos das crianças ao brincar criam livremente e dão sentido aos objetos e elementos da brincadeira de forma aleatória, ou seja, o gesto lúdico não significa um gesto descompromissado, mas completamente engajado ao contexto situacional da brincadeira, em outras palavras, o ambiente ao redor da criança e do brinquedo pode variar e com isso os brinquedos pode sofrer diversas interpretações pela criança.

Dito isto, entramos no quinto e último subtópico, nomeado de “a estrutura situada da brincadeira” falamos, como o nome nos diz, sobre a estrutura situada da brincadeira, onde é impossível desvincular o ato de brincar do ambiente que nos rodeia, ou seja, seu reconhecimento é um processo que se dá ao longo da experimentação do corpo em seu ambiente, ele não é anterior ou posterior a experimentação, mas, simultâneo a ela.

Agora podemos nos perguntar qual a relação da pesquisa com a educação física escolar, pois bem, o ato de brincar dentro das instituições de ensino pode variar de escola para escola, por exemplo, as brincadeiras apresentadas durante as aulas de Educação Física Escolar no Amazonas é parcialmente, ou até mesmo, totalmente diferente das brincadeiras apresentadas em uma aula de Educação Física Escolar no Rio Grande do Sul, o ambiente que rodeia essas crianças é totalmente diferente, os costumes são diferentes, a cultura é diferente, ou seja, a interação dessas crianças com o ambiente pode mudar totalmente como as aulas de Educação Física serão ministradas.

Temos uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nos orienta de como trabalhar a educação física, e uma das Unidades Temáticas que ela nos traz é a unidade Jogos e Brincadeiras, essa unidade tem o intuito de explorar brincadeiras e jogos populares no contexto Comunitário, Regional, do Brasil, do Mundo e de Matriz Indígena e Africana, mas essas brincadeiras serão abordadas de diferentes formas, pois as crianças interagem com o ambiente de formas variadas, os brinquedos também serão feitos de diversas formas, com diversos materiais, exemplo, os barquinhos a vela, o documentário do território do brincar, em uma região do país as crianças confeccionam os barquinhos com isopor, em outra utilizam pedaços de madeiras pegos na floresta, o ambiente sempre estará presente na brincadeira, por isso afirmamos que a brincadeira, tanto na escola quanto fora dela, está intimamente ligada com o meio ambiente que nos rodeia.

REFERÊNCIAS

- ALANA. O Documentário Território do Brincar é um passeio pela geografia de gestos infantis que habitam brincadeiras de diversas regiões brasileiras. *In: O Documentário Território do Brincar é um passeio pela geografia de gestos infantis que habitam brincadeiras de diversas regiões brasileiras..* [S. l.]: Instituto Alana, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/material/documentario-territorio-do-brincar/>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. R. Fac Educ, São Paulo, v.24, n.2, p.103- 116, jul./dez. 1998
- COSTA, Andrize Ramires; KUNZ, E. O. Brincar e Se-movimentar” como base teórico- filosófica para a compreensão do ser criança. **hERMIDA, J. F; BARRETO, S. Educação Infantil: temas em debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB**, p. 51-74, 2013.
- DA SILVA, Walburga Arns. Brincar no contexto da pré-escola pública. **Motrivivência**, n. 4, p. 48-54, 1993.
- Educação infantil: temas em debate / Jorge Fernando Hermida, Sidirley de Jesus Barreto (Org.)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 252. ISBN: 978-85-7445-448-8.
- GODOY, Luis Bruno et al. Reflexões sobre o brincar na sociedade contemporânea. **Revista Lúdicamente**, v. 10, n. 20, p. 2, 2021.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 2000. 219 p. *E-book*.
- INGOLD, Tim. **Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura**. Editora Vozes, 2022.
- INGOLD, Tim; KURTILLA, Terhi. Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa. **Campos- Revista de Antropologia**, v. 19, n. 1, p. 169-182, 2018.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação. Porto Alegre**, p. 06-25, 2010.

KUHN, Roselaine; CUNHA, Antônio Camilo; COSTA, Andrize Ramires. **Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios**. 2015.

MASSUMI, Brian. (2017). **O que os animais nos ensinam sobre política** (Francisco Trento & Fernanda Mello, trads.). N-1 edições.

PAPINI, Pedro Augusto; ISOPPO, Rodrigo Shames. A brincadeira animal, uma política da imaginação. 2021.

RODRIGUES, LUZIA MARIA. **A CRIANÇA E O BRINCAR**. Orientador: CARLOS ROBERTO CARVALHO. 2009. MONOGRAFIA (PÓS-GRADUAÇÃO) - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ, MESQUITA, 2009. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf . Acesso em: 4 set. 2024.

TERRITÓRIO do brincar. Direção: David Reeks e Renata Meirelles. Roteiro: Clara Peltier e Renata Meirelles. Fotografia de David Reeks. [S. l.]: Mercado Play, 2015. Disponível em: https://play.mercadolivre.com.br/assistir/territorio-do-brincar/3b5cac64c12944b29964b9699b85e014?origin=google_media_actions_feed. Acesso em: 21 nov. 2024.

Território do Brincar. Território do Brincar | Série MiniDocs | Brincadeira de Elástico – Acupe,BA. YouTube. 18 mai. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=twHMauppN_0&list=PL1IlaKMcWzeyDagHg7MnFhC-iiiQ0kKxd&index=14. Acesso em: 19 jul. 2024.

Território do Brincar. Território do Brincar | Série MiniDocs | Bolinha de gude – Bairro do Arraial – Araçuaí. MG. YouTube. 20 abr. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nyCnoctzvBY&list=PL1IlaKMcWzeyDagHg7MnFhC-iiiQ0kKxd&index=20>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Território do Brincar. Trailer Oficial do Filme "Território do Brincar". YouTube. 11 mai. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/u2fGhHGVzDE?feature=shared>. Acesso em: 13 nov. 2024.

TRAILER - Território do Brincar. Direção: David Reeks e Renata Meirelles. Roteiro: Clara Peltier e Renata Meirelles. Fotografia de David Reeks. Gravação de David Reeks. [S. l.]: Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ham4DorpAk&t=20s>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ZOBOLI, Fabio et al. “A PELE QUE HABITO” E A BIOTECNOLOGIA: ANÁLISE FÍLMICA DE UMA ONTOLOGIA INDETERMINADA. **Rebeca-Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, v. 4, n. 2, 2015.