“BRINCAR É COISA SÉRIA!”- AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Nair Correia Salgado de Azevedo, Taisa Palma de Souza.

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: nairazevedo@hotmail.com, tata_ap_x@hotmail.com.

RESUMO

Esse estudo, de caráter bibliográfico, pretende discutir a importância da brincadeira na Educação Infantil sob a ótica da Sociologia da Infância. Em contextos educacionais, especialmente o da Educação Infantil, a brincadeira geralmente não é vista como coisa séria, o que significa o contrário para a criança, pois durante a brincadeira são desenvolvidas e aprimoradas as noções de regras, de comportamento, além de promover uma ampla experiência de socialização entre as crianças. Pretende-se também discutir a conceituação de cultura de pares como promotor dos momentos de brincadeiras, além de discutir a infância como uma categoria geracional com especificidades peculiares que precisam ser consideradas e reconhecidas nos contextos educacionais de Educação Infantil. Para isso, usamos da revisão de literatura partindo dos estudos de autores renomados ao tema, como Sarmento (2004) e Corsaro (2011). Esse estudo concluiu que podemos apontar a ludicidade como importante eixo para a produção das culturas da infância, além de contemplar a brincadeira como um de seus principais elementos e de suma relevância para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. As formas de apropriação da cultura de pares pelas crianças precisam ser valorizadas nesse contexto, pois é por meio delas que as crianças vivem novas situações fazendo com que elas sintam-se capazes para novas aprendizagens.

Palavras-chave: Brincadeira. Sociologia da Infância. Cultura de pares. Educação Infantil.

"PLAY THING IS SERIOUS!" - CONTRIBUTIONS OF CHILDHOOD SOCIOLOGY TO UNDERSTANDING OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This study, bibliographic character, discusses the importance of play in early childhood education from the perspective of sociology of childhood. In educational settings, especially of early childhood education, play is generally not seen as serious, which means the opposite to the child, because during the game are developed and refined the concepts of rules, behavior, and promote a wide socialization experience among children. It also intends to discuss the pairs of culture of conceptualization as a promoter of the moments of play, in addition to discussing childhood as a generational category with peculiar characteristics that need to be considered and recognized in educational contexts of Early Childhood Education. For this we use the literature review starting from studies of renowned authors to the subject, as Sarmento (2004) and Corsaro (2011). This study concluded that we can point playfulness as an important axis for the production of childhood cultures, and contemplate the play as one of its main elements and extremely relevant to the development of children in early childhood education. Forms of peer culture of appropriation by the children need to be valued in this context, because it is through them that the children live new situations causing them to feel capable to new learning.

Keywords: Play. Sociology of childhood. Pairs of culture culture. Child education.

1 INTRODUÇÃO

É bastante comum percebermos a influência de várias áreas nos estudos sobre educação, especialmente aqueles que se dedicam a falar da infância e de suas características.

A psicologia, a antropologia e até mesmo áreas médicas como a pediatria se arriscaram (e ainda se arriscam) a entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas crianças.

Entretanto, a Sociologia tem se mostrado como uma área que pode contribuir para entender um dos aspectos bastante particulares do desenvolvimento infantil: a brincadeira. Especialmente nas últimas duas décadas, alguns sociólogos vêm se preocupando com a questão da infância, surgindo dessa forma uma área da Sociologia bastante específica em estudar os comportamentos infantis: a Sociologia da Infância.

Autores como Sarmento (2009); Corsaro (2011), Kramer (2009), Müller e Carvalho (2009) tem estudado como ocorrem os diferentes níveis de aprendizagem nas crianças através das brincadeiras ocorridas no contexto de cultura de pares[1].

A Sociologia da Infância, então, é a parte da sociologia que se propõe a estudar as especificidades das infâncias e a enxergar as crianças como categoria geracional. Isso significa ver a criança no atual momento, no presente, e não como um "vir-a-ser" ou como o futuro adulto. A criança quer viver o hoje, brincar hoje, se relacionar hoje e para elas pouco importa o dia de amanhã – tal preocupação se refere aos adultos e não às crianças (AZEVEDO; BETTI, 2014).

Para ampliar o entendimento, esse estudo se refere, além do termo "sociologia da infância", aos termos "culturas da infância" que segundo Corsaro (2011) significa o conjunto de culturas produzidas pelas crianças na sociedade que pode ocorrer em vários locais e tempos, com os adultos ou com seus pares. Logo, o termo "cultura de pares" é a cultura produzida enquanto as crianças se relacionam entre si, podendo ser entendida como uma parte das culturas infantis e ocorre geralmente quando um determinado grupo de crianças passa grande parte do tempo diário juntas.

Também é muito comum, em contextos educacionais, enxergarmos as preocupações das crianças como algo sem importância. A brincadeira, por exemplo, é vista muitas vezes como um simples ato de brincar, e mais nada além disso, para grande parte dos adultos que trabalham com crianças em vários contextos educacionais. Porém, sabemos que a brincadeira absorve a criança por completo, desenvolve noções de regras, de comportamento, além de promover uma ampla experiência de socialização entre as crianças (Leontiev, 1988).

Discutir e reconhecer a brincadeira como uma atividade séria para as crianças, além de identificar suas características e sua atuação direta no processo de desenvolvimento infantil, faz com que reconheçamos sua importância, nesse caso, relacionado à cultura de pares, contribuindo para o desenvolvimento na Educação Infantil.

Conforme Azevedo (2012), a Sociologia da Infância oferece muitos subsídios para a compreensão da brincadeira em crianças pequenas de forma que possamos reconhecê-las como categoria geracional e suas especificidades.

Esse estudo então se propõe a discutir como a Sociologia da Infância pode contribuir para a compreensão da importância que a brincadeira tem no processo de desenvolvimento infantil através da cultura de pares e refletir sobre a seriedade dessa atividade para as crianças. É de extrema importância o conhecimento por parte dos adultos que trabalham com as infâncias, principalmente na Educação Infantil, sobre as características do desenvolvimento infantil e suas especificidades. Conhecer a criança e saber o que é relevante para ela é um importante passo para compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas crianças.

2 MÉTODOS

Esse estudo também é caracterizado como qualitativo e bibliográfico, e conforme Esteban (2010), grande parte das pesquisas educacionais geralmente são caracterizadas como qualitativas, pois é uma pesquisa que não se preocupa com a quantidade de dados a serem coletados, e sim com o processo em si. Além disso, possui caráter flexível, que pode sofrer mudanças ao longo do caminho metodológico e pode usar de vários métodos de coleta de dados.

No caso desse estudo, ele também usou de uma análise documental do referencial teórico a respeito do tema, investigando autores renomados, trabalhos e artigos publicados, além

[1] O termo "Cultura de pares" será explicado mais adiante nesse estudo.

de pesquisas já realizadas sobre a temática e contará com um levantamento realizado através de pesquisas em livros, além de bancos de dissertações e teses com a finalidade de descobrir pesquisas recentes, em sites de busca científica como o Scielo e a CAPES partindo do descritor "sociologia da infância", além de outras bibliotecas virtuais.

3 DISCUSSÃO

Como já mencionado anteriormente, denominamos como "sociologia da infância" a área da sociologia que busca entender a sociedade por meio de estudos da criança e que vem ganhando destaque no campo das pesquisas cientificas. Atualmente os professores e pesquisadores Willian Corsaro e Manuel Jacinto Sarmento estão entre os mais respeitados e importantes estudiosos da sociologia contemporânea.

Prestes (2013), baseando-se em Willian Corsaro (2011), afirma que a sociologia devido à visões tradicionais sobre as crianças que as imputaram, por muito tempo, uma função passiva, não lhes davam a devida atenção às crianças. Corsaro (2011) mostra o papel de outras teorias que estudaram a infância, como o construtivismo, por exemplo, que sempre questionou o papel passivo da criança no processo de desenvolvimento.

Lima, Moreira e Lima (2014) afirmam, baseando-se em Sarmento (2007), que a infância é uma categoria geracional formada por sujeitos ativos. Esses sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas, culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância. Para melhor compreensão sobre como tais ações acontecem, é preciso compreender o que Sarmento (2004) chama de "eixos estruturadores" que nos permitem entender e identificar as regras norteadoras das culturas da infância.

Entre esses eixos, destacaremos aqui o eixo da ludicidade, que para Sarmento (2004) é um traço fundamental das culturas infantis, marcado pelo modo peculiar da relação social e a cultura do brincar, sendo, portanto condição de aprendizagem e de personalidade. A ludicidade então, presente na produção da cultura lúdica da criança, é fundamental a ser considerada na cultura infantil, tornando-se dessa forma, indispensável para a educação da infância.

De todo modo a sociologia, de certa maneira, encara os tempos relativos à infância como menores. As crianças aparecem como um resíduo no interior daquilo que são consagrados como grandes temas: o mercado do trabalho, a desigualdade social e fracasso escolar. O problema desta sociologia é que não há sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de outro cenário em que a sociologia da infância vem se esforçando em dar textura as crianças é ainda ignorada. A infância infelizmente é vista como um período de passagem para aquilo que de fato importa ser adulto. Há que se saber o que pensa a criança, seu ponto de vista, suas experiências (SARMENTO, 2004).

Nesta mesma linha de pensamentos, de acordo com Sarmento (2004), uma das principais contribuições da sociologia da infância é poder reconhecê-la como uma prática que pode auxiliar na consolidação e no fortalecimento da educação. A conscientização da necessidade de ampliar a educação e refletir sobre as práticas adotadas nas instituições brasileiras, aponta a importância de que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e como ator social, com modos próprios de ação que merecem ser respeitados e incentivados nos diversos contextos em que a criança vive.

É autêntica a ideia de que as crianças atingem as sociedades onde vivem, pois elas não são simples aprendizes passivas da cultura que estão inseridas no contexto social, mas indivíduos que participam da cultura ofertada pela sociedade, apropriando-se delas e inventando maneiras diferentes e próprias de enxergar o mundo. As crianças são capazes de se organizarem independentemente de suas ações nos grupos de pares e relacioná-las com as ordens sociais estabelecidas, reinventando seus elementos (SANTOS, 2009).

Segundo Sarmento (2004) a cultura de pares pode ser definida como um grupo de rotinas, atividades, produtos, preocupações e valores gerados pelas crianças, onde estas dividem essas situações numa interação com seus pares. Ou seja, as atividades que são realizadas em grupo junto com outras crianças lhes permitem se apropriar, reproduzir e reinventar as coisas que o mundo oferece.

A cultura da infância está, entre outros, envolta dos jogos infantis e como se relacionam com seus pares. É através da linguagem que a criança consegue quebrar as normas pré-estabelecidas e criar novas formas de ver e agir no mundo (SANTOS, 2009).

> A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapia para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p. 24).

De acordo com Santos (2009) é através da cultura de pares que a criança se reinventa, se apropria e reproduz-se no mundo que foi colocado, formando sentido próprio à realidade, e enfrentando medos, fantasias e cenas do cotidiano para lidar com experiências negativas.

As crianças não se desenvolvem apenas individualmente, mas também produzem de forma conjunta a cultura de pares contribuindo para reproduzir uma sociedade e uma cultura mais aberta (CORSARO, 2011).

Para Sarmento (2004) a ludicidade é um vestígio essencial da cultura infantil. O ato de brincar não é exclusivo das crianças, mas do próprio ser humano e é uma das atividades mais significativas. Para os adultos existe uma distinção ente o brincar e fazer coisas sérias. Já para as crianças isso não tem diferença. O brincar é a atividade mais séria que as crianças fazem.

Brincar é um dos primeiros elementos que caracterizam a cultura da infância, e é uma exigência da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem por meio da socialização. Por esse motivo o brinquedo acompanha as crianças em várias fases para construir as suas relações sociais. Além disso, o brinquedo e o brincar são um elemento fundamental para a criança recriar o mundo e produzir suas fantasias infantis (SARMENTO, 2004).

> O "mundo do faz de conta" faz parte da construção pela criança de sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão "faz de conta" é algo inapropriado para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato, e o reconstroem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projecção do imaginário e se o "real" não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto da interpretação de acontecimentos e situações (SARMENTO, 2004, p. 16).

A fantasia está intimamente ligado à pessoas ou acontecimentos, e também pode ocorrer pela apropriação de objetos pela criança (SARMENTO, 2004). Já com relação ao tempo, o tempo da criança é um tempo diferente do nosso tempo de adulto – é um tempo cheio de novas possibilidades, que não tem capacidade para ser medido, mas sempre reinicia e se repete.

Nesse tempo, a criança constrói os seus fluxos de interação em algo totalmente infinito, onde articulam algumas práticas ritualizadas, propostas de continuidade ou rompimento a qualquer momento da brincadeira. É nesses ritos que acontecem a reestrutura de rotinas de ação, determinam-se os protocolos de comunicação,

reforçam-se as regras já criadas dos jogos e brincadeira, e acontece a interação como a troca de alguns segredos, tiram do grupo os sinais cifrados da vida em grupo estabelecem-se os pactos. É aí que surge um tempo determinado nessas rotinas e o porquê da necessidade de interação, onde a criança tem um tempo continuado e pode encontrar no passado da brincadeira que se repete e o futuro de descobrir algo novo.

> O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO, 2004, p.18).

Portanto, precisamos entender as crianças hoje como categoria geracional, dotada de suas especificidades e com características próprias que, cabe a nós, adultos, reconhecê-las. Além disso, a produção da cultura realizada pelas crianças nos diz muito do *que* e de *quem* elas são. Resta-nos conhecê-las, explorar o que as crianças têm a nos dizer, dar voz à elas para que sejam ouvidas e usar esses conhecimentos para ampliar seu repertório social, cultural e de conhecimentos através dos jogos e brincadeiras, atividade típica da infância.

Achamos oportuno a partir desse momento falarmos a respeito da importância do lúdico nas instituições escolares. Ao termo "lúdico", estão diretamente ligados outros, como o "jogo" e a "brincadeira" o que a partir desse momento nos propomos a debater. Mas afinal, o que é "jogo" e "brincadeira" no contexto escolar? Como isso ocorre?

Consideraremos *a priori* as ideias de Huizinga (1971) e Freire (2002). Após essa discussão inicial, trataremos dos termos "brincadeira" e "brinquedo" partindo das ideias de Kishimoto (2007) e Brougère (2003).

Uma das mais conhecidas discussões do termo "jogo" discutidas na educação são as realizadas por Huizinga (1971): mais que uma simples ação, o jogo é mais antigo que a própria cultura. "Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido" (HUIZINGA, 1971, p. 4). Segundo o autor, há muitas teorias sobre o jogo, porém, todas elas acabam se tornando parciais, pois a grande maioria delas aponta para uma definição superficial do que é o jogo já que muitas se baseiam em métodos quantitativos das ciências experimentais sem considerarem a socialidade do jogo.

Para Huizinga (1971), "o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos", tendo que nos atentar, portanto, às suas principais características, que são: 1. O jogo é uma atividade voluntária. "Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ser no máximo uma imitação forçada" (HUIZINGA, 1971, p. 10). Portanto, o jogo é livre, jamais imposto ou constituído de obrigações. 2. O jogo é uma "evasão da vida real" – ele absorve o jogador para uma esfera temporária de atividade com orientações próprias. O jogo é desinteressado, pois não pertence à vida comum, ou seja, não se preocupa com a realização imediata de nossos desejos e necessidades. 3. O jogo é limitado. Jogado até o fim, isso ocorre dentro de um limite de espaço e tempo, com caminhos e sentidos próprios. Enquanto o jogo acontece, tudo é movimento, mudança, alternância, associação, separação, sucessão. "O jogo inicia-se e, em determinado momento "acabou". Joga-se até que se chegue a um certo fim" (HUIZINGA, 1971, p. 12). 4. O jogo cria a ordem e é a própria ordem. A menor desobediência às regras estraga-se o jogo, acabando por ruir sua ordem específica e absoluta.

Além da liberdade, a presença das regras é, entre suas principais características, umas das mais observáveis. Para Huizinga (1971) todo jogo tem suas regras que determinam o que vale dentro daquele contexto temporário e tais regras não são passíveis de discussão. O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um "desmancha-prazeres" e deve, consequentemente, ser expulso do jogo.

Para Huizinga (1971), entre as diversas atividades da civilização humana a cultura surge sob a forma de jogo – a cultura é "jogada". A vida social exprime sua interpretação da vida e do mundo pelo jogo. "Não queremos com isto dizer

que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo" (HUIZINGA, 1971, p. 53). Para o autor, há várias manifestações de nossa vida em que aparece o caráter lúdico.

A competição como função cultural, por exemplo, expressa que a ideia de ganhar está diretamente relacionada com o jogo. "Todavia, para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar" (HUIZINGA, 1971, p. 57). Ganhar aqui tem o significado de manifestação de superioridade num determinado jogo que vai além de simplesmente ganhar o jogo em si: o vencedor conquista honrarias que promovem benefícios ao grupo ao qual o ganhador pertence. Nesse caso, percebemos outra característica importante do jogo até agora não mencionada ainda por esse estudo: o êxito obtido passa prontamente do indivíduo para o grupo.

Huizinga (1971) também destaca o caráter sério e sagrado do jogo como qualidades lúdicas ligadas ao direito. O processo judicial, por exemplo, o ato de julgar e de submissão às regras são alguns exemplos dessa possível ludicidade jurídica.

> Em todo e qualquer processo submetido a um juiz, sejam quais forem as circunstâncias, cada uma das partes está sempre dominada por um intenso desejo de ganhar a causa. O desejo de ganhar é tão forte que nem por um só momento seria ilícito esquecer o fator agonístico. (...) O julgamento pode ser considerado como um jogo de azar, como uma competição ou como uma batalha verbal (HUIZINGA, 1971, p. 89 – 90).

As maneiras segundo as quais o homem procura competir são as mais variadas. Huizinga (1971) ainda consegue associar o jogo ao conhecimento, à poesia, à filosofia e à arte. A questão que parece interessar, porém, é a seguinte: em que medida a cultura atual continua se manifestando através das formas lúdicas? Para o autor, durante a história da humanidade, o elemento lúdico da cultura contemporânea foi perdendo território. Mas, independente de a vontade de ganhar ter perdido seu discernimento do que significa realmente um ganho, independente de as guerras terem perdido seu caráter de luta cultural, independente de o lúdico ter perdido território ao longo dos tempos, Huizinga (1971) finaliza:

> Chegamos portanto, através de um caminho tortuoso à seguinte conclusão: a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certo limites livremente aceites. De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade do *fair play* (HUIZINGA, 1971, p. 234).

Ainda segundo Huizinga (1971), esse *fair play* precisa ser puro, sem consistir na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão. "É preciso que ele não seja uma máscara, servindo para esconder objetivos políticos por trás da ilusão de formas lúdicas autênticas" (HUIZINGA, 1971, p. 234).

Já para João Batista Freire, outro estudioso sobre o "jogo" no Brasil, tentar definir o que é ou não jogo seria muito monótono, pois acabaríamos por limita-lo a algo que alguém já conceituou anteriormente, ou seja, faríamos "chover no molhado", e seria muito difícil que chegássemos a uma conclusão nova (FREIRE, 2002).

O autor defende que sendo o jogo como um fenômeno, sendo inútil tentar conceitua-lo e compreendê-lo apenas afirmando cada um de seus componentes, como a liberdade, por exemplo, ou, o contrário, negando suas partes. Em ambas as direções estaríamos reduzindo o

jogo às suas particularidades deixando de considerá-lo como unidade complexa (FREIRE, 2002).

Para Freire (2002) essa tarefa é difícil, pois se fizermos uma analogia com a motricidade humana, por exemplo, verificaremos que cada movimento se coordena dependendo de um contexto, de uma situação, de um momento.

> Assim, o corpo humano não dispõe de movimentos sempre originais para realizar os gestos necessários em cada situação de vida. Pelo contrário, dispõe de grupos limitadíssimos de movimentos que se incluem, todos, nos de manipulação, de locomoção e manutenção da postura. O que não encontra limites são os arranjos, as combinações que se formam a cada instante. Há, portanto, uma tendência de orientação dos gestos, a depender do contexto em que se aplicam (FREIRE, 2002, p. 55).

Ou seja, para Freire (2002) é extremamente limitado tentar uma única definição para o fenômeno jogo, pois trata-se muito mais das significações que cada sujeito, num determinado momento, num certo contexto faz de sua experiência do jogar do que as características do jogo em si.

Aparentemente desnecessária para alguns, o jogo cumpre um papel vital na sociedade humana, pois supre nossa necessidade de imaginação e cultura. “Saber jogar é saber estar presente em um determinado espaço e em um determinado tempo, e apenas estar neles” (FREIRE, 2002, p. 69).

Talvez esteja aí o principal problema encontrado pelo jogo nas escolas. Ser subjetivo e considerar a significação do que é isso que acontece, envolve parar para considerar um dos principais protagonistas do jogo: o jogador, nesse caso, aquele a que se entrega com mais facilidade ao jogar nesse contexto – a criança.

Para Freire (2002), de maneira geral, na escola ensina-se o conteúdo sem associá-lo a como e quando se utilizará aquele conhecimento. É aí que o jogo entra como um importante aliado da educação, pois ele já possui um caráter educativo por si só.

Mais do que auxiliar na aprendizagem de conteúdos, o jogo humaniza, ou seja, “ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco” (FREIRE, 2002, p. 87). Indispensável para a formação de nossa cultura, precisamos reconhecer que é pelo jogo que aprimoramos nossas habilidades e capacidades humanas, como o imaginar, “A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão” (FREIRE, 2002, p. 96).

Quando pensamos em jogo, brincadeira ou brinquedo, imediatamente nos lembramos do termo “lúdico”. Silva (2007) afirma que o uso da palavra “lúdico” tem sido usado de forma superficial, entende-o apenas como uma atividade em si (jogo, brinquedo, brincadeira, festa etc). Por esse motivo o lúdico tem sido visto, na maioria das vezes, como algo abstrato, com forte carga subjetiva, contribuindo assim para a permanência de visões idealistas, funcionais e utilitaristas. Ocorre que, para o autor, além de poder ser uma determinada atividade, o lúdico precisa ser visto como significado e não com a visão equivocada que se faz muitas vezes.

Uma dessas visões é a oposição entre jogo/brincadeira e a seriedade. Huizinga (1971) alerta que, equivocadamente, pensamos que o jogo é oposto à seriedade. Sendo assim, para o adulto, o jogo é uma função que pode ser dispensada de seu cotidiano facilmente, já que trata-se de algo “supérfluo”, que pode ser adiado. O jogo, nesse caso, só é indispensável se tornar-se algo urgente em decorrência de seu prazer.

Voltando à discussão sobre o termo, segundo o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS, 2001) o termo *lúdico*, provém etimologicamente de "*ludus*", do latim, que se refere a jogo, divertimento, recreação. Já quanto a *“jogo”*, o mesmo dicionário aponta vários sentidos, sendo o primeiro deles a "designação genérica de certas atividades de finalidade recreativa; diversão, entretenimento", e a seguir, "atividade espontânea das crianças; brincadeira"; "atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde; competição física ou mental sujeita a uma regra, com participantes que disputam entre si por uma

premiação ou por simples prazer". O termo "jogo" provém do latim "*jocus*" que quer dizer gracejo, graça, pilhéria, mofa, escárnio, zombaria, e que findou por desbancar o uso de "*ludus*". Por sua vez, o primeiro sentido designado para *brincadeira* é "divertimento, especialmente de crianças; passatempo, distração" (HOUAISS, 2001).

Para Brougère (2003), sendo o jogo e a brincadeira fatores sociais, não são naturais ao homem: aprende-se a brincar brincando. Desde seu nascimento, a criança está inserida num contexto social que influencia seu comportamento. O jogo e a brincadeira são resultados de relações interindividuais, carregados de cultura, sendo impossível pensá-lo como algo natural da criança.

Já para Kishimoto (2007), os termos "jogo", "brinquedo" e "brincadeira" ainda são empregados no Brasil como se fossem a mesma coisa, o que demonstra um nível muito baixo no debate conceitual. Baseada em estudos feitos na França, a autora aponta alguns níveis de diferenciação do jogo, que podem ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona conforme o contexto social; pode ser também um sistema de regras e, ainda, um objeto. O jogo enquanto fato social assume o sentido que cada sociedade lhe atribui.

Já o brinquedo tem uma relação muito íntima com a criança e a brincadeira, e promove uma indeterminação com relação ao seu uso, o que significa que, não há um sistema de regras a ser seguido, além de estimular a representação. A brincadeira, para Kishimoto (2007, p. 21) "é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica (...) é o lúdico em ação". Em conclusão, para a autora, "brinquedo, e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo" (KISHIMOTO, 2007, p. 21).

Outra diferença entre brinquedo, jogo e brincadeira é que o brinquedo é um objeto infantil que tem ligação direta com a infância, enquanto que o termo jogo não é restrito a uma faixa etária e pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto, sendo uma atividade livre e que não pode ser delimitada. (BROUGÈRE, 2003).

Em resumo, podemos entender o termo "lúdico" como uma situação motivadora do jogar e do brincar – ou seja, pensamos que, para que as situações lúdicas ocorram dentro das escolas elas precisam ser propostas e organizadas pelo professor, pois como já vimos em nossa discussão, o jogo e a brincadeira para a criança são coisas extremamente sérias para elas que estão vivenciando essas ações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociologia da infância, reconhecendo a criança como agente social, construtor de conhecimento e cultura, muito tem a oferecer à Educação. Podemos nos aproveitar de conceitos como o da "cultura de pares", encarando as crianças como sujeitos em constante movimento na sociedade, promovendo práticas pedagógicas que estejam voltadas a ouvi-las. Trata-se de fugir do padrão estabelecido durante muito tempo, do que seria vir a ser a infância, e que no fundo engessam nossas visões sobre as crianças como sujeitos ativos participantes da cultura, entre elas, a cultura escolar.

É preciso romper com velhos paradigmas e conceitos que insistem permanecer no âmbito das pesquisas educacionais, como a criança como um futuro adulto, a criança que pouco sabe e a criança que não realiza coisas sérias. É preciso começar tais reflexões e também articular ações de alguma forma. Valorizar, por exemplo, as produções sociais realizadas pelas crianças por meio das culturas de pares no ambiente escolar, parece ser um bom início. Do contrário, continuaremos criticando, mas sem articular ações práticas para que a realidade se transforme.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S. "Programa Cidadescola" no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v.25, n.2, p. 291–310, mai./ ago. 2014.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORSARO, W. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em Educação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, J. B. O jogo entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. Homo Ludens*:* o jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____.O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13–43.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988. p. 119–142.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. Revista Contrapontos Eletrônica, v.14, n.1, p. 95–110, jan./ abr. 2014. https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n1.p95-110

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO. M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 163, 189.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 2 –28.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.22, n. 49/1, p. 295–304, mai./ ago. 2013.

SANTOS, M. A. M. O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades. 2009. 94 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SARMENTO, M. J. .As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

_____. Visibilidade social e estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. Infância (In) visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO. M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17–39.

SILVA, M. R. Exercícios de ser criança: corpo em movimento e a cultura lúdica infantil d Rede Municipal de Florianópolis ou “Porque toda criança precisa brincar (muito)?. Motrivivência, v.29, n.29, p. 141 – 196, dez./2007.

Recebido para publicação em: 26/04/2016
Revisado em: 29/04/2016
Aceito em: 02/05/2016