

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SONIA CRISTINA DE OLIVEIRA**

**ENTRE IDAS E VINDAS: ESTUDO DA LUDICIDADE DE UM GRUPO DE  
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE  
INTERNAÇÃO**

**Cuiabá-MT  
2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**SONIA CRISTINA DE OLIVEIRA**

**ENTRE IDAS E VINDAS: ESTUDO DA LUDICIDADE DE UM GRUPO DE  
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE  
INTERNAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da UFMT, para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr Cleomar Ferreira Gomes.

**Cuiabá-MT  
2006**

Nós tacamos fogo dentro da cela só pra tirar nós um pouco pra fora.

(V.17anos)

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus, razão de minha existência, que me concedeu mais esta dádiva em minha trajetória profissional, com saúde, alegria e paz.

Especialmente, ao prof. Cleomar, assim, carinhosamente referido nessa caminhada, que de forma amigável, competente e, dedicado me orientou, sem, jamais permitir que me sentisse insegura, hesitante e confusa em cada passo que juntos fizemos no percurso deste trabalho. – A você Cleo, muito obrigada.

Agradeço a instituição, Lar dos Adolescentes, que permitiu minha presença como pesquisadora. No entanto, com mais carinho aos adolescentes participantes da pesquisa, os quais me ensinou que mesmo frente á situação de clausura como vivem, é possível brincar, fantasiar e sonhar.

Aos professores de educação física, pelo acolhimento e aval de minha presença em suas aulas.

Aos professores doutores, Sueli Thomaz e Silas Borges, membros da banca examinadora pela leitura e valiosas sugestões.

Aos meus pais, que um dia permitiram esse trilhar pela academia. Minha querida mãe, que mesmo separadas pela distância física, somos ligadas pelo amor que nos une e, por suas orações a meu favor.

A Letícia, minha filha, tantas vezes privada de brincarmos, enquanto investigava brincar alheio.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente, Almir Balieiro e Toshiko Rios, que souberam entender minhas ausências necessárias.

Aos adolescentes internos que ainda, mesmo  
trancafiados, tentam encontrar sentido na  
brincadeira, atrás de uma infância estropiada.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> _____	08
<b>ABSTRAT</b> _____	09
<b>INTRODUÇÃO</b> _____	10
<b>PARTE UM – REVISITANDO A HISTÓRIA</b>	
1.1 Os jogos e sua evolução: contribuição aos educadores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação _____	17
<b>PARTE DOIS – JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRAS E ADOLESCÊNCIA</b>	
2.1 Definição _____	30
2.2 A busca de significações _____	31
2.3 Concepções sobre o brincar na perspectiva: sociocultural, filosófica e psicológica. _____	33
2.4 adolescência _____	35
<b>PARTE TRÊS – JOGO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL</b>	
3.1 Contribuições de Huizinga _____	47
3.2 O jogo é coisa séria – Contribuições de Benjamin _____	50
3.3 O jogo proporciona encantamento às pessoas – contribuições de Château _____	52
3.4 A Brincadeira pressupõe contexto sociocultural – Contribuições Brougère _____	55
3.5 O jogo combina com limites, libertação e invenção – Contribuições de Caillois _____	56
3.6 Os jogos e suas convergências _____	60
<b>PARTE QUATRO – CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	
4.1 Considerações acerca da metodologia _____	64
4.2 Os sujeitos da pesquisa _____	65
4.3 Caracterização do local de coleta de dados _____	66

4.4 Instrumentos e procedimentos adotados_____	66
4.5 Critério de análises_____	69
<b>PARTE CINCO - RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	71
<b>PARTE SEIS – ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> _____	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> _____	128
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> _____	135
<b>ANEXOS</b> _____	138



## **RESUMO**

OLIVEIRA S. C. Entre idas e vindas: estudo da ludicidade de um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação Cuiabá/MT – UFMT – Mestrado em Educação, PPGE, 2006. Este trabalho teve por objetivos identificar os jogos e brincadeiras dos adolescentes em seus momentos de lazer e de educação formal, presente na educação; verificar quais e como as atividades são realizadas a partir da orientação dos professores de educação física; e compreender os valores atribuídos às atividades lúdicas pelos professores. A pesquisa foi desencadeada justificativando-se que a atividade lúdica possui pouco espaço nas atividades de rotina na instituição responsável pela educação dos adolescentes. Assim, apostei na idéia de que uma investigação seria importante na implementação de propostas e finalmente porque não se têm em abundância pesquisas voltadas a esses sujeitos, em particular, e tão pouco sobre a ludicidade presente na vida deles. A pesquisa apresenta estudo de abordagem qualitativa, ao mesmo tempo estudo de caso, baseado em aspectos de estudos etnográficos. Participaram da pesquisa catorze adolescentes do sexo masculino com idade de quinze a dezoito anos que estão cumprindo medida socioeducativa de internação, realizada no Centro Socioeducativo, do Complexo Pomeri de Cuiabá/MT. Os instrumentos de coleta foram observações, entrevistas semi-estruturadas e, pesquisa em documentos. Com a análise foi possível constatar os jogos, brinquedos e brincadeiras que fazem parte da cultura e compreender em que momento a ludicidade se materializa na instituição e qual o significado do lúdico. Uma das constatações significativas se refere ao fato de os adolescentes brincarem todo o tempo e em todos os lugares na instituição, mesmo estando presos. Outro aspecto importante na amostra é o divertimento preferido dos sujeitos, como desencadear rebelião na unidade, o que vai se constituir como evento de extremo prazer. Foi possível perceber que os jogos vivenciados na rua são “representações do mundo adulto”, e que os jogos realizados na instituição revelam seu lado “infantil” com jogos ligados à infância. É uma pesquisa que revela um aspecto instigante em relação a ludicidade, violência corporeidade e brincadeiras.

Palavras chave: Ludicidade – Jogos – Brincadeiras - Corporeidade

## **ABSTRAT**

OLIVEIRA S. C. Between gone and comings: study of the play of a group of adolescents in fulfilment of socioeducation measure of internment Cuiabá/MT – UFMT – Mestrado em Educação, PPGE, 2006. This work had for objective to identify to the games and tricks of the adolescents at its moments of leisure and formal education, gift in the education; to verify which and as the activities they are carried through from the orientation of the teachers of physical education; and to understand the values attributed to the playful activities for the teachers. The research was unchained justification itself that the playful activity possess little space in the activities of routine in the responsible institution for the education of the adolescents Thus, I bet in the idea of that an inquiry would be important in the implementation of proposals and finally because does not have in abundance research directed to these citizens, in particular, e so little on the present play in the life of them. The research presents study of qualitative boarding, at the same time case study, based in aspects of ethnography studies. The eighteen years had participated of the research fourteen adolescent of the masculine sex with age of fifteen that are fulfilling measured socioeducation of internment, carried through in the Socioeducative Center, of the Pomeri Complex of Cuiabá/MT. The collection instruments had been comments, half-structuralized interviews and, research in documents. With it analyzes was possible to evidence the games, toys and tricks that are part of the culture and to understand where moment the play if materialize in the institution and which the meaning of the playful one. One of the significant knew if relates to the fact of the adolescents all to play the time and in all the places in the institution, exactly being imprisoned. Another important aspect in the sample is the preferred amusement of the citizens, as to unchain rebellion in the unit, what it goes to consist as event of extreme pleasure. It was possible to perceive that the games lived deeply in the street are “representations of the adult world”, e that the games carried through in the institution disclose its “infantile” side with on games to infancy. Is one research that discloses to a instigante aspect in relation the play, violence body and tricks.

Word key: play –toys – violence body

## 1. INTRODUÇÃO

A atividade lúdica proporciona um encantamento em crianças, em adolescentes e em adultos. Segundo Château (1987), faz parte da natureza humana o ato de brincar, com a vantagem de favorecer o desenvolvimento da criança e mesmo dos adultos. Estes se realizam plenamente, entregando-se por inteiro ao jogo. Portanto, o brincar é uma atividade inerente ao ser humano.

Sobre esse aspecto, constatei, nas leituras e pesquisas realizadas a respeito deste tema, que o significado dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, bem assim sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem, há muito tempo vêm sendo investigados por pesquisadores de várias áreas do conhecimento, o que resultou em diferentes contribuições. Nesse sentido, ao longo dessa trajetória, tem-se procurado analisar os jogos por intermédio de concepções de ordem psicológica, biológica, antropológica, sociológica e lingüística.

A abordagem da Antropologia, por exemplo, franqueia contribuições significativas nesta área, como demonstram os trabalhos de alguns estudiosos como (Brougère, 2004 e Geertz, 1989). Tal observação se confirmou quando recorri aos estudos que demonstram que o jogo é encontrado em todas as atividades humanas e pode ser analisado numa perspectiva cultural, estando inserido nos costumes dos diferentes povos do planeta. Conforme as diferentes manifestações culturais, os jogos apresentam expressões e características próprias.

De acordo com Huizinga (1996, prefácio), "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve". O jogo é anterior à própria cultura, aos fenômenos culturais, a toda e qualquer atividade humana compreendida numa perspectiva histórica. Para este autor, nas raízes do ser humano está o gosto de se relacionar com o imprevisto, neste sentido o homem é dado a brincar. Os jogos, então, seriam mais antigos que a própria cultura, e esta viria depois, determinando a formação das sociedades humanas. A formação cultural tem um caráter lúdico e o conceito de jogo deve estar integrado ao conceito de cultura.

O encerrar o jogo um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. Este fato demonstra a intensidade do jogo e o seu poder de fascinação que não podem ser explicados por análises biológicas, pois é na intensidade e fascinação, nessa capacidade de excitar, que reside a própria essência e a característica primordial do jogo: tensão, alegria e divertimento. Este último é tão além da matéria que foge a qualquer análise e interpretação lógica, conforme Huizinga apud Gomes (2001), “[...] as análises biológicas não conseguem explicar a intensidade do jogo e seu poder de fascinação”, porque as atividades naturais humanas são produzidas pelo inconsciente e por instintos, enquanto as atividades culturais se realizam por códigos, normas e convenções.

O brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, sobretudo, pela técnica das coletividades, e a brincadeira determina o conteúdo imaginário. O brincar traz imaginação, libertação e transforma os objetos em brinquedos. Estes possuem um diálogo simbólico e uma íntima relação com o povo. É nas brincadeiras que os hábitos são internalizados, uma vez que a criança adora repetir, possui fascínio em querer sempre saborear de novo a vitória de um saber fazer. O interessante do brincar é não fazer como se fosse, e sim o fato de fazer novamente, passar da experiência para o hábito (Benjamim, 1984).

O jogo possibilita a percepção total da criança. É uma atividade séria em que o faz-de-conta, as estruturas ilusórias infantis e o arrebatamento têm importância fundamental. Para a criança, quase toda a atividade é jogo, e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores. Deixando claro que o brincar é uma atividade inerente ao ser humano, “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência [...], uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar” (Château, 1987, p.15).

À luz do autor, é necessário, ao estudar a infância, considerar o brinquedo, pois a criança, pelo jogo, desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular. A criança tenta se realizar em seu mundo lúdico, dado que o jogo proporciona a fuga do real, é uma evasão. Por outro lado, o adulto, às vezes, procura no jogo o esquecimento de seus problemas e, da mesma forma, o jogo pode

ser instrumento de transmutação da realidade, algo que a transpõe a um mundo particular, dominado pela grandeza ilusória para a vida infantil e dos adultos.

O brinquedo é produto da cultura, possui dimensão e função social, inserido em um sistema que lhe confere razão de ser. Transmite um sistema de significados, que permite compreender determinada sociedade e cultura. No brinquedo, o valor simbólico se torna preponderante à função, a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza, sendo a função do brinquedo a brincadeira. (Brougère, 2004)

A brincadeira, segundo o autor, escapa a qualquer função precisa, e é esse fato que a define em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. Mas o que caracteriza mesmo a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, desviando-os de seu uso normal de objetos que cercam a criança. A brincadeira é livre e não delimitada, é desencadeada pelo brinquedo. Este possui funções sociais, podendo ser suporte de relações afetivas, de brincadeiras e de aprendizagem. É, também, fonte de apropriação de imagens e de representação.

O brinquedo é utilizado e interpretado no interior da cultura de referência da criança e nunca como algo separado. Na brincadeira, a criança se relaciona com os conteúdos culturais que reproduz e transmite, dos quais se apropria e aos quais dá uma significação: é a entrada na cultura, tal como ela existe em dado momento, mas com todo seu peso histórico.

Considerando a relevância desta temática, com base nessas premissas, este trabalho investiga a ludicidade de um grupo de adolescentes internos, em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

O trabalho se justifica por várias razões. Em primeiro lugar, com base nas leituras que demonstram que os jogos e as brincadeiras têm ocupado lugar muito importante na educação, materializado nas discussões e investigações das relações entre jogo, desenvolvimento, educação e aprendizagem, que influenciam a utilização e a presença do jogo na educação.

Em segundo lugar, está relacionado com minha trajetória profissional na instituição<sup>1</sup>, uma vez que observei que a atividade lúdica possui pouco espaço e, principalmente, significado na rotina de educação dos adolescentes privados de liberdade, pois concordo com Château (1987) no sentido de que o ato de brincar faz parte da natureza humana, com a vantagem de favorecer o desenvolvimento das crianças e mesmo dos adultos e, no caso em tela, dos adolescentes.

Em terceiro lugar, não se têm, em abundância, pesquisas voltadas a esses sujeitos em particular, donde se infere haver poucos estudos a respeito da ludicidade manifestada com adolescentes, em estado de internação.

Isso me levou a crer que uma investigação dessa natureza revelaria dados essenciais à reformulação de propostas com base em ações diferenciadas, voltadas para a importância da ludicidade no processo educacional.

Finalmente, o brincar é um tema antigo, discutido em várias áreas, mas, quanto à adolescência, poucos estudos enfocam a relação entre este período de desenvolvimento e a ludicidade nele, especificamente entre adolescentes privados de liberdade. Segundo Gomes (2005), é como se houvesse um *apharteid* entre a infância e a adolescência; quando se trata de brincar, o *homo faber* devora o *homo ludens*.

Com essas considerações, acreditei que a pesquisa fosse importante igualmente pela oportunidade de buscar novas heurísticas, ou seja, investigações para pensar os adolescentes privados de liberdade<sup>1</sup> e a oferta de educação na instituição.

Entretanto, alguns autores lidos me iluminaram na construção das indagações que me acompanharam ao longo do caminho percorrido. Nesta pesquisa, após leituras nos diferentes campos de estudo, considero necessário destacar a eleição da importância da atividade lúdica por uma perspectiva sociocultural que analisa o

---

<sup>1</sup> Sou psicóloga no Estado e trabalhei com esses sujeitos de minha pesquisa. Hoje, estou há três anos em outra instituição, comparecendo ao Centro Socioeducativo como mestrande pesquisadora.

brincar dotado de significações. Dito de outra maneira, para que uma atividade represente um jogo, é necessário que seja interpretada pelos atores sociais envolvidos.

As contribuições e inferências dos autores lidos e, por igual, a experiência profissional, me fizeram chegar às indagações que são as questões de pesquisa que me acompanharam todo tempo: Como a ludicidade se apresenta na vida dos adolescentes? A instituição é um lugar propício à vivência da ludicidade dos adolescentes?

Para buscar respostas a estas indagações, a pesquisa teve por intento identificar os jogos e brincadeiras manifestados no cotidiano dos adolescentes, em seus momentos de lazer e de educação formal presente na educação; verificar quais e como as atividades são realizadas a partir da orientação dos professores de educação física; e compreender os valores atribuídos às atividades lúdicas pelos professores de educação física.

Com base nestes objetivos, o trabalho apresenta, nas tres primeiras partes uma revisão bibliográfica em que se insere o referencial teórico mínimo, necessário para a abordagem da temática considerada. Apresenta-se uma breve retrospectiva histórica, as conceituações e os enfoques sobre o brincar que envolvem a questão do lúdico numa abordagem sociocultural e uma discussão a respeito do adolescente.

Na quarta parte, discorri a respeito do caminho percorrido. Enfoco o tipo de pesquisa, o local da pesquisa, os dados a respeito da amostra, a eleição dos instrumentos de coleta de dados, os procedimentos adotados, os critérios de análise e a forma de organização dos dados.

Na quinta parte, sobrelevei os resultados demonstrados com falas e depoimentos dos sujeitos. Momento em que é possível constatar que os jogos evidenciam diferentes manifestações, expressões e características da cultura do sujeito, o que permite discutir e analisar o trabalho numa perspectiva cultural.

Na sexta parte, analisei o resultado, momento em que vinco, de grande valia, os autores visitados no percurso desta investigação, mais precisamente aqueles que perfilham o pensamento coerente com Brougère (1995), o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social precisa que, como qualquer outra, necessita de aprendizagem.

Na seqüência, o estudo aporta as considerações finais, com algumas reflexões, com o intuito não só de instigar o leitor e os profissionais envolvidos, mas também de repensar o atendimento realizado aos sujeitos e despertar o leitor para a investigação nesta área. A sétima parte contempla, em adendo, os roteiros das entrevistas, e ao final, a bibliografia.



**PARTE UM**  
**REVISITANDO A HISTÓRIA**

“Eduque a criança e não será necessário punir o homem”

Pitágoras

### **1.1. Os jogos e sua evolução: contribuição aos educadores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação**

Os jogos sempre constituíram tema de interesse, discussão e análise da relação entre eles, a educação e o desenvolvimento humano. Mesmo assim, muitas incertezas persistem entre educadores e pesquisadores, no buscarem compreender a posição do jogo na educação.

A reflexão nas diferentes abordagens a esse respeito desperta interesse, curiosidade e remete um pouco à história. Portanto, essa parte pretende registrar, de forma sucinta e parcial, o rastro da referência aos jogos desde a Antigüidade, deixando claro que os episódios evidenciados, algumas vezes, não obedecem a uma ordem cronológica, mas se reduzem a assinalar diferentes contribuições a respeito de noção e desenvolvimento de jogo que permitem que se entenda, na atualidade, as diferentes experiências e investigações nesta área.

Principiemos com os jogos na **Antigüidade**, na Grécia, época de Platão e Aristóteles; conforme lembra Kishimoto (2002), Platão destaca a importância do “aprender brincando”. O jogo é fundamental no desenvolvimento da criança, apresentado como meio pedagógico para a educação no lugar da utilização da violência e da repressão. Aristóteles dizia, no atinente ao jogo, como observa Brougère (1998), “precisamos relaxar, reconstituir nossas forças”. O jogo, como estratégia motora, é um dos meios para o relaxamento e renovação das forças. Em outros termos, é como configuração de preparo para a vida adulta; e como recreação, é atividade oposta ao trabalho, pois, para Aristóteles, proporciona descanso ao espírito.

Ainda na esteira de Kishimoto (1998), **entre os romanos** há referências a jogos de treinamento, de exercício, de simulação, que se desenvolvem ao lado do jogo e do exercício escolar. Portanto, existem dois tipos de jogos: os de cena que envolvem teatro, mímica, dança, concursos de poesia e os jogos de circo; somem-se a eles os duelos fictícios, compostos de corridas de briga, combates e encenações

de animais, caças e jogos atléticos. Com um tipo ressaltando um mundo imaginário; outro, os duelos de faz-de-conta, os jogos permitem a instalação de um espaço lúdico. Entre os romanos, encontra-se relato de jogos destinados ao preparo físico e, posteriormente, a doces feitos em formato de letras, destinados ao aprendizado.

Os jogos, brincadeiras e divertimentos possuíam um lugar muito relevante nas sociedades antigas, comuns a todas as idades e a todas as classes. Mas a concepção de jogo aparece fundada em torno de dois aspectos contraditórios: de um lado, os jogos eram todos permitidos, sem reserva nem discriminação, pela grande maioria. Por outro, os moralistas rigorosos os condenavam quase todos, de forma absoluta, e denunciavam sua imoralidade sem admitir praticamente nenhuma exceção.

**Na Idade Média**, a Igreja declina forte influência na concepção a respeito dos jogos e, conseqüentemente, ao seu uso, proibindo-o:

O jogo sob todas as suas formas [...] ocupava um lugar importantíssimo, que se perdeu em nossas sociedades técnicas, mas que ainda hoje encontramos nas sociedades primitivas ou arcaicas. Essa paixão que agitava todas as idades e todas as condições, a Igreja opôs uma reprovação absoluta... a Igreja medieval condenava o jogo sob todas as suas formas, sem exceção nem reservas [...] (Ariès, 1981, p.109)

A forte influência da Igreja, na Idade Média, impôs uma educação rígida, na qual não há espaço para o jogo, considerado delituoso, não sério associado aos jogos de azar muito divulgados na época. Além disso, “os defensores da ordem moral praticamente classificavam os jogos entre as atividades semicriminosas, como a embriaguez e a prostituição...” (Ariès, 1981,p.112). Com a ascensão do Cristianismo, os jogos foram perdendo seu valor, pois foram considerados, a partir do século XVI, profanos, imorais e sem nenhuma significação.

No século XVI, com os humanistas **no Renascimento**, surgiram novas concepções. Eles perceberam as possibilidades educativas do jogo. E a atitude de reprovação absoluta da Idade Média se modificou, ao longo do século XVII,

principalmente sob a influência dos jesuítas. Eles impuseram, aos poucos, uma opinião menos radical em relação aos jogos, porém estes eram escolhidos, regulamentados e controlados pelos padres. “O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo”. (Kishimoto, 2001, p. 28)

**Na Idade Moderna**, no fim do século XVIII, ocorreu a expansão contínua de jogos didáticos ou educativos. Os jogos de exercícios, por sua vez, receberam outra utilidade, desta vez preparar os rapazes para a guerra. Exaltavam-se os benefícios que a educação física podia trazer à instrução militar, dessa forma se estabeleceu um parentesco entre os jogos educativos dos jesuítas, o treinamento do soldado e as necessidades do patriotismo.

De acordo com Brougère (1998), se o jogo não pudesse ser considerado sério, dificilmente seria aprovado com o detentor de valor educativo, mesmo mediante as tentativas de alguns filósofos e pedagogos. No entanto, surgiu um movimento que tentou construir a relação entre jogos e educação, entendendo a eles como atividades capazes de permitir à criança exprimir sua natureza psicológica e suas inclinações. Essa transformação se tornou possível por conta da mudança provocada pelo pensamento romântico, em que a criança é vista como a maior representante da natureza humana. Nessa abordagem:

o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade. O romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores que consideram o jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância (Kishimoto, 2001, p. 30)

A nova concepção de jogo está relacionada com a nova percepção da infância que se inicia no Renascimento, apresentando a criança como ser dotado de

valor positivo: ela é uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo.

O **Romantismo**, que surge no fim da Idade Moderna, vai se coadunar com esse novo olhar. Assim, é no cenário do Romantismo que o jogo se desenvolve como conduta própria e natural da criança, e passa a ser pensado como recurso educativo, a partir do século XVIII, momento que especifica novo lugar para a criança e seu jogo, caracterizado este por conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância.

Entretanto, de acordo com Brougère (1998), antes de o jogo ser consolidado como estratégia na educação, existiam três grandes modos de relacioná-los.

O primeiro, ligado à recreação, remete ao pensamento aristotélico, em que o relaxamento é essencial. O segundo considera o jogo artifício pedagógico, uma vez que a escola pode transformar os exercícios escolares em jogos para favorecer o ensino de conteúdos. Finalmente, o terceiro modo se reporta ao jogo como meio de adaptar a escola às crianças. É ressaltada a importância do jogo para a vida da criança, permitindo ao educador observar o desenvolvimento para realizar as adequações indispensáveis às necessidades infantis. Assim, o debate sobre a importância que se deva atribuir ao jogo se faz no quadro tradicional que associa recreação ao jogo, constituindo-se em uma contribuição à educação física e à forma de diversão conferida a lições e exercícios.

Isso significa que o jogo somente encontra sua posição se estiver relacionado com suas características de espontaneidade e seriedade. Por outro lado, sua existência se justifica, porque acredita na recriação da força necessária ao trabalho.

Nessa concepção, o jogo está presente apenas por meio da disciplina, do controle, da vigilância, dirigidos, organizados e pensados pelos adultos. Conseqüentemente, na escola, por exemplo, existe ausência de valorização da espontaneidade no âmbito de um jogo considerado educativo em si.

Segundo Áries (1981), constata-se uma ambigüidade quanto à concepção de infância e à visão da criança. Em relação às crianças, uma das acepções está ligada ao pensamento cristão, em que a criança tinha a marca do pecado original, uma natureza má que precisava se “converter” ao bem; a outra considera a criança um anjo e, portanto, sua educação seria direcionada, respeitando sua fragilidade infantil.

Com o advento da **revolução Francesa**. - um período que se crê enfaticamente na idéia do progresso -, o século XIX traz inovações pedagógicas muito significativas. Existe uma preocupação para pôr em prática os princípios de alguns expoentes tais como Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, cujas contribuições trouxeram inovações para as teorias pedagógicas de educação infantil e, concomitantemente, novo olhar em relação ao uso de jogos na educação.

Montessori e Decroly, cada um à sua maneira, também contribuíram para uma concepção em que as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como pessoas, com peculiaridades diferentes dos adultos no tocante às necessidades, atendimento e educação. De notar que, especialmente Decroly, enfatizava a importância do jogo na aprendizagem. **Rousseau** (1712 - 1778), a concepção negativa da criança, vista como adulto em miniatura, ser inacabado, sem nada específico e sem valor positivo, se modifica. A criança passa a ser considerada em si, detentora de características, e não como um adulto pequeno, devendo ser respeitada na especificidade de seu desenvolvimento. Rousseau a concebe como um ser em processo que necessita ser cuidado desde cedo, sendo a educação a promessa de um progresso que inclua em si, desde logo, o sentimento, a espontaneidade, a criatividade e a afetividade. Resulta daí uma preocupação com essa fase da vida humana, passando a criança a ser vista como um potencial a ser desenvolvido.

Segundo Kishimoto (2002, 2003), é com **Fröbel** (1782 - 1852) situado no cerne do pensamento romântico, que se explica o jogo como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade. Fröbel teve influência real na educação da primeira infância. Os métodos que ele propôs, ao colocar no centro o jogo e certos brinquedos específicos, foram aplicados em vários países. Ele delineou a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos assinalando

que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, importante no desenvolvimento integral da criança. Para Fröbel,

o jogo é o mais alto grau de desenvolvimento da criança [...] esta época em que a criança, jogando com tanto ardor e confiança, se desenvolve no jogo não é a mais bela manifestação da vida? Não se deve ver no jogo como uma coisa frívola, mas uma coisa de profunda significação. (Fröbel apud Brougère, 1998, p.68).

Para esse autor, o jogo é um meio rico de representações de necessidades e impulsos internos, é coisa séria, não trivial, e de profunda significação. Outro aspecto relevante é que o jogo antecipa o que a criança será mais tarde, prepara para o futuro. A criança deve jogar livremente, e o adulto dedicar a isso a maior atenção, uma vez que não se trata de simples material pedagógico, mas, antes de tudo, de material simbólico.

Ele atribui à dimensão simbólica lugar de destaque, conferindo à fantasia e à capacidade representativa um lugar importante no desenvolvimento da inteligência.

A contribuição e importância atual de Fröbel decorrem de ter vinculado suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância à concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico. Os jogos e brinquedos infantis permitem à criança conhecer seu mundo interno e externo.

A educação, baseada no jogo espontâneo, tornou-se não somente pensável, mas materializada, pois passa a se apoiar em um material. Esse material é simultaneamente pouco determinado e fortemente simbólico, e permitindo à criança o acesso à liberdade autônoma. (Brougère, 1998)

Para tanto, Fröbel implementa para a criança uma educação que é auto-atividade, auto-ensino por meio do jogo, e não se cansa de assinalar que a finalidade é exatamente a atividade autônoma da criança. O jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem, e ele foi um dos primeiros educadores a utilizá-lo

no ensino de crianças. Ele criou material diverso, que conferiu ao jogo uma dimensão educativa.

Outra contribuição da inovação das teorias pedagógicas se associa ao pedagogo suíço, Johann Heinrich **Pestalozzi** (1746–1827), fundou uma pedagogia estribada sobre o trabalho manual, atrelado às experiências. Foi considerado o teórico que incorporou o afeto à educação. A criança, na visão desse autor, era um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir sua plenitude. Nessa linha, é necessário providenciar as melhores condições externas para seu desenvolvimento natural. Assim, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, com base na experiência prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. É a idéia do aprender fazendo. O método deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras. O que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores<sup>1</sup>.

Pestalozzi acreditava que uma educação seria verdadeiramente educativa se proviesse da atividade dos educandos. Fundou um internato onde o currículo adotado dava ênfase a atividades dos alunos, entre elas canto, desenho, modelagem, jogos, excursões ao ar livre e manipulação de objetos em que as descrições deveriam preceder as definições. Por outras palavras, o conceito nascia da experiência direta e das operações sobre as coisas.

Posteriormente, a médica e educadora italiana, Maria **Montessori** (1870 – 1952), após experiências com crianças excepcionais, desenvolveria, no início deste século, variado material manipulativo destinado à aprendizagem da matemática. Este material, com forte apelo à percepção visual e tátil foi, em outra instância, estendido para o ensino de classes normais. Segundo Silva (2003, p. 26), “com base nas experiências e nos materiais produzidos por Itard e Sèguin, Montessori inicia sua prática educacional [...] construindo o que se denomina método montessoriano”.

---

<sup>1</sup> Revista nova escola, edição especial, p.19, 2004



Montessori assinala que, nas instituições que seguem seu método, as crianças se desinteressam pelos brinquedos e preferem as tarefas relacionadas com o material didático. Portanto, no entender de Montessori “o brinquedo era, sem dúvida, algo inferior na vida da criança e que essa recorria a ele na falta de algo melhor. (apud Brougère (1998, p. 139). Parece-me que a referência de Montessori aos jogos se dá em função do grande número de material didático produzido” [...] esses materiais são auto-corretivos, graduados, isolam as dificuldades, fazendo uma tarefa de cada vez e devem ser explorados em três momentos: informação, reconhecimento e fixação do vocabulário”. (Kramer, 2002)

Para essa autora, diferente das propostas de Fröbel, o encaminhamento de Montessori fragmenta o conhecimento, já que as atividades são calcadas em material didático específico para cada finalidade. Tal material é descontextualizado e criado artificialmente, ao invés de usar objetos e situações reais, e oferece, ainda, o risco de mecanização da atividade infantil. Em outros termos, o material didático é abstrato, o que pode dificultar a aprendizagem do aluno.

De acordo com Brougère (1998), Montessori se distancia tanto do jogo quanto do brinquedo. Sua metodologia mostra como, embasado em princípios filosóficos bastante próximos de Fröbel, se pode construir uma pedagogia que marginaliza o jogo em benefício de exercícios, de tarefas, de um trabalho livre que coloca a criança rumo a um objetivo, nesse caso ligado a seu processo interno e personalizado de desenvolvimento. Mesmo assim, é inegável a grande contribuição e a influência montessoriana na educação infantil.

Para a autora, respeitando as manifestações espontâneas da criança, se pode utilizar, de forma ampla, os jogos sensoriais para exercitar e desenvolver cada um dos sentidos, uma vez que, para ela, a educação do conhecimento se efetua mediante sensações. Montessori percebeu que a brincadeira transmite à criança o amor pela ordem, o amor pelos números, pelas figuras geométricas, pelo ritmo e transferiu, para a sua pedagogia, a utilização de jogos e materiais pedagógicos capazes de desenvolver nas crianças o sentido da ordem, ritmo, forma, cor, tamanho, movimento, simetria, harmonia e equilíbrio.

Na seqüência, assinalando esses autores que contribuíram para uma concepção na qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres vivos, além de Fröbel e Montessori, destaca-se **Decroly** (1871 – 1932), médico e educador. Sua trajetória intelectual possui semelhanças à da contemporânea Montessori. Senão vejamos: o educador belga se formou em medicina, iniciou trabalhos com deficientes mentais, criou métodos baseados na observação e os aplicou à educação de crianças consideradas normais. Além disso, ambos acreditavam que o ensino deveria se aproveitar das aptidões naturais de cada faixa etária.

Interessante notar que o método montessoriano dava ênfase ao processo de atendimento individual, enquanto Decroly valorizava o coletivo para preparar o indivíduo para a sociedade <sup>1</sup>. Este pensamento de Decroly nos ensina que:

o instinto do jogo é um instinto que tira partido das energias naturais da criança e favorece o desenvolvimento das aptidões. a natureza parece ter dado à criança o instinto do jogo para facilitar-lhe a iniciação a um grande número de conhecimentos, hábitos e técnicas que nem os instintos comuns nem a inteligência podem chegar a lhe dar. (Decroly apud Brougère, 1998, p.141)

O jogo é uma característica da infância que favorece a aprendizagem, e, nesse aspecto, parece que Decroly se aproxima de Fröbel.

É principalmente pelo jogo que a criança difere do adulto: ela joga o tempo todo, faz tudo jogando. É uma atividade que encontra sua satisfação, seu resultado em si mesma, não em um objetivo. Embora o objetivo exista, a criança não tem consciência disso. O jogo é uma atividade que promove a alegria e o prazer.

Decroly ressalta a diferença entre jogo e trabalho, mas, ao mesmo tempo sua complementaridade e a transição que existe entre ambos, presentes nas várias atividades que a criança realiza. Portanto,

---

<sup>1</sup> Revista nova escola, edição especial, p.35, 2004.

o trabalho implica um objetivo, a atividade não é mais realizada pela alegria que proporciona, mas pelo objetivo que seu objeto apresenta. a diferença entre o jogo e o trabalho é a diferença entre um objetivo inconsciente, mas que o educador ou o psicólogo são capazes de evidenciar, o objetivo consciente. [...] nessas condições se pode imaginar transições entre jogo e o trabalho e superar a oposição aparente. [...] as múltiplas tarefas que a criança realiza; como ajudar à sua mãe; indicam a existência de tais transições. (Brougère, 1998, 141)

O educador possui papel essencial de orientação nessa transição, em que a aparência deve ser de jogo, atrelado ao prazer e à alegria da criança, mas com o objetivo de tornar as atividades cada vez mais conscientes. Decroly valorizou, na sua pedagogia, a atividade lúdica, transformando os jogos sensoriais e motores em jogos cognitivos, ou de iniciação às atividades intelectuais propriamente ditas. Nele, a idéia chave é o desenvolvimento da relação nas necessidades da criança, no trabalho e, sobretudo, na reflexão.

Outra contribuição que se deve grifar é do cientista suíço **Claparede** (1873). Defendia que a escola deveria passar por uma revolução, deixando de ter o professor como o centro e focar as atenções no aluno. A isso corresponde a idéia de que é a criança que aprende por meio de sua atividade, a criança deve ser ativa, é sua ação espontânea que revela suas necessidades cognitivas e as tendências afetivas, “é a substituição da obediência passiva pela atividade e iniciativa da criança”. (Claparede apud Brougère, 1998, p.68 e 136)

Nessa perspectiva, o jogo possui papel central, em que o sistema escolar deve acompanhar o desenvolvimento natural da criança, reconhecer, respeitar e favorecer a espontaneidade dela. Além do respeito à individualidade da criança, deve-se permitir o ritmo próprio da aprendizagem de cada uma. Dessa forma, a educação renovada está predisposta a abrir um espaço para o jogo. E segundo Claparede, conforme a criança cresce, a idéia de jogo vai sendo substituída pela de trabalho, seu complemento natural.<sup>1</sup>

De acordo com Kramer (2002), a escola nova possui como representantes Fröbel, Decroly e Montessori. Apresentam uma tendência pedagógica romântica

---

<sup>1</sup> Revista nova escola, edição especial, p.39, 2004.

atinente à pré-escola como jardim-de-infância. Concordando com Brougère, (1998) pode-se dizer que Claparede, Dewey e Freinet são precursores importantes também na história da inovação do ensino, de consequência na escola nova.

A escola nova possui concepções fundadas na inspiração romântica. E remete a correntes diferentes, que reivindicam princípios comuns e baseiam a educação no conhecimento da criança, e pretende ser a tradução pedagógica da nova ciência que a psicologia da criança constitui.

Para a escola nova, a educação deve se centralizar na criança e ter como princípio primeiro que o melhor guia é ela própria. O educador deve conhecer essa natureza para poder agir melhor, mas deve, sobretudo, saber se deixar igualmente guiar por ela. Dar-sei-a que os princípios básicos da escola nova são: a valorização dos interesses e necessidade da criança; a defesa da idéia do desenvolvimento natural; o favorecer as manifestações infantis; a confiança na natureza da criança; a satisfação da espontaneidade infantil; a crítica à escola tradicional. Porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos -; prioridade ao processo de aprendizagem e ênfase no caráter lúdico das atividades infantis.

Discurso a respeito desses expoentes que contribuíram para a escola nova, pois deles decorre a concepção de espontaneidade que vai estimular e valorizar o jogo e, de modo geral, por considerarem que a escola deve ser o local de expressão da liberdade e que, para tanto, a criança precisa ser livre. A atividade espontânea, coordenada na busca de um objetivo, é o fundamento da escola ativa que, conseqüentemente, vai abrir espaços para uso dos jogos na educação. (Brougère, 1998, Kramer, 2002)

Por outro lado, a concepção de jogo nos espaços educativos como instrumento, como aporte pedagógico, excluiu o brincar como atividade livre da criança. Tudo deve ser “pedagogizado”, analisado, passado pelo crivo da educação e educativo. Não se permite pensar no jogo pelo simples prazer que o lúdico pode proporcionar.

Inicialmente, os estudos concernentes ao respeito do jogo se originaram na filosofia e na pedagogia, mas no final do século XVIII e início do século XIX passam a influenciar todo o pensamento, em diferentes abordagens.

Esta parte, como assinalado no início, propôs-se a levantar alguns aspectos históricos da temática, utilizando-se das contribuições de alguns expoentes, ora ligados diretamente ao jogo ora ligados às inovações das teorias pedagógicas que, de forma direta e indireta, contribuíram para o desenvolvimento e uso do jogo nas escolas.

A seguir, serão discutidos os pressupostos teóricos sobre o fenômeno jogo, com o fito na busca de definir e distinguir os termos brinquedos e brincadeira, concomitantemente às definições dos termos que serão utilizados neste trabalho. Por fim, buscar-se-ão discutir as contribuições acerca do brincar, relacionadas com os campos de estudo filosófico, psicológico e sociocultural. Explicita-se, desde logo, que este trabalho faz uma opção pela abordagem sociocultural, baseado em Brougère, segundo o qual o ato de brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significações sociais que precisa de aprendizagem.

**PARTE DOIS**  
**JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRAS E**  
**ADOLESCÊNCIA**

“Brinquedo é o objeto como a boneca, o carrinho; e a brincadeira é o que a gente faz com esses objetos é simples de entender “.

(A. 8 anos)

## 2.1- Definição

É tarefa difícil tentar definir o jogo ou, talvez, optar por uma abordagem. As diferenças que são estabelecidas por diversos autores possuem fundamentos diferentes. Os pesquisadores, aparentemente, não conseguem palavras que dêem conta das explicações e tam pouco convergem em suas idéias. Entretanto, de acordo com a pesquisa de Gomes (1993), essas definições, para crianças, são mais claras, conforme explicou um menino de nove anos “brinquedo é o objeto como a boneca, o carrinho; e a brincadeira é o que a gente faz com esses objetos” [...] é simples de entender “. Parece que as crianças possuem as respostas que vários autores buscam há muito tempo.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são usados de forma confusa, assinalando a imprecisão de sua conceituação. Autores (Bomtempo & Hussem, 1996; Brougère, 1995, Hishimoto, 1994, entre outros) revelam a dificuldade existente no definir os termos. Segundo Kishimoto (2001, p,16), “é com Brougère e Henriot que começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo”. Conforme a autora, mais recentemente Christie (1991) discute as características do jogo infantil, elaborando critérios para identificar traços que os distingam.

O termo brinquedo, de acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986, p.286), pode abarcar vários significados: “objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira, divertimento; passatempo”. Percebe-se a falta de discriminação entre o objeto e a ação relacionada com o termo. Para esclarecer melhor o significado dos termos jogo, brinquedo e brincadeiras, associados ao ato de brincar, alguns pontos serão vinculados.

## 2. 2. A busca de significações

O jogo pode ser entendido de formas as mais variadas, à medida em que existem diferentes tipos de jogos: políticos, de adultos, de crianças, futebol e outros. Esses jogos, embora tenham a mesma denominação, possuem especificidades, hábeis a distingui-los uns dos outros. Esta variedade de fenômenos identificados como jogo está a demonstrar a dificuldade em defini-lo, tanto reforçada, ainda, pela existência de material lúdicos que são chamados tanto de jogo quanto de brinquedos. Kishimoto (2001) assinala que, para compreender o significado dos termos e iniciar um entendimento da diferença entre jogo e brinquedo, foi decisiva seus estudos uma visita às obras de Brougère, Henriot e Wittgenstein.

De acordo com Brougère (1998, p.14-15), existem três níveis de diferenciações, o que permite evitar certas confusões. O jogo pode ser visto como: 1) o resultado de um sistema lingüístico; 2) um sistema de regras; e 3) um objeto.

Para facilitar a compreensão desses níveis, utilizo como exemplo o jogo de xadrez. No primeiro nível, “[...] a noção de jogo como um conjunto de linguagem funciona em um contexto social; isso significa que a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social [...]”, e também o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Explicando melhor, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade atribui de acordo com o lugar e o tempo. Nesse sentido, mesmo o xadrez, um jogo que possui regras universais, para cada sociedade terá ele uma valoração diferente. Em função disso, na nossa cultura jogar xadrez está relacionado com á capacidade cognitiva, ou seja, com pessoas inteligentes.

No segundo nível, [...] o jogo subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, [...], são as regras do jogo que distinguem o uso do mesmo objeto para jogos diferentes. Significa que, quando alguém joga, está executando as regras e, concomitantemente, participando de uma atividade lúdica.



Por fim, o último nível, se refere ao jogo como objeto. Retomando o xadrez, seu tabuleiro serve para outras brincadeiras, como damas, por exemplo. Esses três níveis permitem uma compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e pelos objetos que os caracterizam.

O brinquedo poderia ser associado ao terceiro nível, entretanto este termo é bem específico. [...] O brinquedo supõe uma relação com a infância [...] ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização [...] não parece definido por uma função precisa, trata-se, antes de tudo, de objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras [...] ele é rico de significados que permitem compreender determinada cultura, possui uma dimensão social e desencadeia a brincadeira, ou seja, estimula a representação, permite várias formas de brincadeiras e está inserido em um sistema social que lhe confere razão de ser.

A brincadeira é livre, não determinada. É uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos. Ela escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. (Brougère, 1995)

Conforme Kishimoto (2001), concordando com Brougère, os brinquedos contêm sempre uma referência ao tempo de infância do adulto, com representações veiculadas pela memória e pela imaginação. Enquanto objetos, são sempre suporte de brincadeira. Esta é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Assim, brinquedo e brincadeira se relacionam diretamente com criança e não se confundem com o jogo.

Dessa forma, neste trabalho o termo brinquedo será entendido também como objeto suporte de brincadeira; e a brincadeira, como a descrição de uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas. O jogo, de sua vez, compreendido como objeto que possui regras explícitas e como atividade sinônima de brincadeira.

### **2.3- Concepções sobre o brincar na perspectiva: sociocultural, filosófica e psicológica**

**A psicologia** infantil possui sua origem no pensamento romântico e na biologia. Ela destaca o jogo como forma de compreender melhor o funcionamento das emoções da personalidade dos indivíduos. O seu aporte serviu para justificar as instituições românticas, construindo, assim, uma ciência do jogo que torna totalmente natural esse fenômeno.

Nessa concepção, o jogo pode mostrar-se como tendo efeitos importantes no que se refere ao desenvolvimento e à educação da criança. Com base nessa perspectiva surgem, as concepções pedagógicas que compõem programas de educação infantil enraizados na atividade lúdica da criança.

Por outro lado, é uma abordagem que oculta a dimensão social do jogo para fazer dele o lugar de uma expressão espontânea da criança. Parece que a psicologia não estuda o jogo em si mesmo, mas o que é executado pela criança nos comportamentos lúdicos. O jogo é testemunha de um processo de desenvolvimento (Brougère, 1998, Kishimoto, 2003)

**Na abordagem filosófica**, as discussões a respeito do jogo que perpassam as representações nos dias atuais, trazem raízes expressas em textos do pensamento ocidental, como o de Aristóteles, que analisa a recreação como descanso do espírito, ou Platão, que assinala a importância do aprender brincando.

O interesse pelo jogo aparece também nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, com a finalidade de estimular a aprendizagem de letras. De tempos mais recentes, destacam-se, por igual, Fröbel e Dewey. O primeiro merece ser lembrado por ser o introdutor do jogo na educação infantil e por conceber o brincar como atividade livre e espontânea da criança. O segundo, por atribuir ao jogo papel essencial na educação infantil. (Kishimoto, 2003)

A filosofia incentivou a reflexão e a análise de diferentes formas de compreender o jogo e suas múltiplas linguagens, o que permite atualmente produzir investigações com olhares múltiplos.

**A abordagem cultural** analisa o jogo como uma expressão da cultura e critica a psicologização do brincar, que defende esta ação do indivíduo isolado das influências do mundo.

Conforme Kishimoto (2002, p. 20), “concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar”.

Referindo-me ainda à autora, para ela, as brincadeiras não são algo que nasce espontaneamente com os indivíduos e naturalmente se desenvolve “[...] não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.(idem)

Os estudos dos autores que se coadunam com essa concepção vão compreender que cada cultura dá um sentido para o jogo, e esse se inscreve num sistema de significação pessoal dada pelos sujeitos em função de suas percepções e da imagem que possuem da atividade.

Como referencial teórico, a pesquisa parte dos estudos realizados no âmbito das teorias que investigam o jogo numa perspectiva histórica e cultural, por autores como Huizinga, Brougère, Château, Benjamin e Caillois. Esses autores teorizaram sobre a relevância de compreender o jogo, a brincadeira como uma ação que necessita de aprendizagem dotada de significações a partir da vivência na cultura.

Não se trata de escolha no sentido de uma teoria ser melhor, ou não, do que a outra. Todas elas possuem sua contribuição e são pertinentes ao que se propõem. Isso significa dizer que a pesquisa fez uma opção por discutir um pouco mais esses autores que analisam o jogo com determinações de aspectos sociais e culturais, tornando-os os principais interlocutores nessa investigação. A seguir, na parte tres serão discutidos alguns fundamentos desses teóricos.

## 2.4- Adolescência

O adolescente – ninguém o desconhece – vivência, uma etapa muito significativa de sua existência. É um período em que surgem questionamentos, dúvidas, transformações físicas, ansiedades, emergem novas necessidades, sentem emoções diferentes e, conseqüentemente, precisa ele aprender a lidar e relacionar-se consigo mesmo, com a família e com a sociedade, por conta dessas mudanças.

A poesia dessa música retrata um pouco desse momento repleto de mudanças rápidas

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia,  
 Eu não encho mais a casa de alegria.  
 Os anos se passaram enquanto eu dormia.  
 Eu não tenho mais a cara que eu tinha,  
 No espelho, essa cara não é minha.  
 Mas é que quando eu me toquei achei tão estranho:  
 A minha barba estava desse tamanho.  
 Será que eu falei o que ninguém ouvia?  
 Será que eu escutei o que ninguém dizia?  
 Não vou me adaptar, não vou me adaptar...?  
 ( Titãs – não vou me adaptar)

A adolescência é um período de novas emoções, sensações e sentimentos, antes, completamente desconhecidos, e essas mudanças ocorrem muito rápidas, “enquanto dormia” ressalta a letra da poesia.

Podemos notar a comparação que autor Becker faz a esse respeito, e assim se expressa com relação ao desenvolvimento do adolescente:

Então, um belo dia, a lagarta inicia a construção do seu casulo. Este ser que vivia em contato íntimo com a natureza e a vida exterior, se fecha dentro de uma “casca”, dentro de si mesmo. E dá início à transformação que o levará a um outro ser, mais livre, mais bonito e dotado de asas que lhe permitirão voar. (2003, p.13)

Para o autor, se a lagarta pensa e sente, também o seu pensamento e seu sentimento se modificarão. Serão agora o pensar e o sentir de uma borboleta. Ela

vai ter outro corpo, outro astral, outro tipo de relação com o mundo. E os adolescentes são assim também.

De acordo, igualmente, com Aberastury , Kobel e outros ( 1981,p.9):

O adolescente é um ser humano que quebra em grande parte as suas conexões com o mundo externo, não porque esteja doente, mas porque uma das manifestações da sua crise de crescimento é o afastamento do mundo para se refugiar num mundo interno que é seguro e conhecido.

Diante dessas viscitudes do corpo, das idéias, das emoções e do comportamento, que sofrem as conseqüências do processo de transformação, fica mais fácil compreender, pondo-se no lugar desse sujeito adolescente, quanto é difícil, para alguns, passar por essa fase da vida, uma vez que precisam construir outra identidade.

Em nossa cultura ocidental, perscrutando o olhar do adulto, o adolescente é um sujeito em desenvolvimento e em conflito, esse com significado negativo de “problemas”, mas é preciso considerar dois aspectos. Primeiro, que nem todo adolescente demonstra, em suas relações, conflitos. Nesta acepção, “existem diversas formas de experimentar a adolescência, [...] é possível atravessá-la sem qualquer conflito” Becker (2003, p.52). No entanto, segundo o autor, os conflitos e as rupturas são necessários para as transformações ideológicas.

O segundo aspecto, conforme Osório (1992), no andar da história, os líderes foram adolescentes contestadores; as mudanças, reivindicações. As conquistas foram geralmente produto desta fase, considerada conturbada, mas muito criativa. Para o autor, a contestação dessa fase precisa ser inteligentemente aproveitada.

Na tentativa de compreender esse sujeito, tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na sua relação com o mundo e com as pessoas, é importante olhar para ele numa perspectiva mais ampla, que inclua não somente as transformações

biológicas e psicológicas, de importância essencial, mas também considere o contexto no qual ele está inserido.(Becker, 2003)

Para o autor, é preciso considerar as desigualdades sociais e a injustiça, que influenciam na formação de personalidade e fazem com que adolescentes de uma mesma cidade, local, apresentem padrões de comportamento diferentes:

O jovem de classe mais pobre já chega à adolescência com grandes desvantagens: atravessa-a com muita dificuldade, freqüentemente sem poder nem sequer pensar em conflitos familiares, sexuais ou mudanças no corpo, pois tem necessidades básicas mais prementes a serem resolvidas, como conseguir roupa e comida; e suas perspectivas e opções para o futuro são muito limitadas. ( Becker,1994, p. 59)

É preciso considerar, por igual, perseguindo ainda as idéias desse autor, que não existe apenas uma adolescência, e sim várias. “[...] existem, porém, no mundo em que vivemos outras culturas, outras civilizações, nas quais o desenvolvimento e o comportamento do jovem são completamente diferentes de tudo que conhecemos”. Becker (2003 p.60). Isso significa que esse período pode variar em diferentes sociedades, assim como varia o reconhecimento da condição adulta que se dá ao indivíduo:

O fenômeno da puberdade é universal e seu início cronológico, em condições de normalidade física, coincide em todos os povos e latitudes (com raríssimas exceções, como o caso dos pigmeus, púberes já por volta dos oito anos de idade, mas cuja expectativa de vida também é menor do que no restante da espécie humana). A adolescência, por seu turno, embora um fenômeno igualmente universal, tem características bastante peculiares conforme o ambiente sociocultural do indivíduo. Portanto, determinar seu início é tarefa singularmente complexa e que não pode apoiar-se apenas em certa constância dos elementos psicológicos, todos eles, contudo, apontando na direção de um objetivo axial, que é o estabelecimento da identidade pessoal “. (Osório,1992, p.11).

De acordo com o autor, a adolescência possui um conceito dinâmico, que culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo. E não pode ser considerada fase de transição entre a infância e a idade adulta. Precisa

compreender esse momento levando em conta os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais. Eles são indissociáveis.

Conforme Rosa (1991), teórico da psicologia do desenvolvimento, por muito tempo o termo adolescência foi definido quase que, exclusivamente, em função de seus aspectos biológicos, dado que adolescência e puberdade eram usados como sinônimos. Atualmente, deixou de ser um conceito biológico, para assumir uma abordagem psicossocial. Segundo Muuss (apud Rosa, 1991, p. 43), baseado neste conceito que o autor define “adolescência em termos sociológicos, psicológicos e cronológicos”.

No entender de Rosa (1991,p.44), referindo-se a esse período:

a adolescência é um conceito mais amplo e inclui mudanças consideráveis nas estruturas da personalidade e nas funções que o indivíduo exerce na sociedade. [...] e não se confunde com puberdade, como fato psicológico, nem tam pouco com pubescência, como estágio de transição marcada por grandes mudanças fisiológicas. Adolescência é um conceito psicossocial. Representa uma fase crítica no processo evolutivo em que o individuo é chamado a fazer importantes ajustamentos de ordem pessoal e de ordem social.

Com base ainda no autor, os ajustes são luta pela independência financeira e emocional, a escolha de uma vocação e a própria identidade sexual.

Outro aspecto importante é a luta que o adolescente trava contra o estereótipo social e contra uma auto-imagem distorcida, pois a “cultura tende a ver o adolescente como um indivíduo desajeitado, irresponsável e inclinado às mais variadas formas de comportamento anti-social. (Rosa, p.46).

Esse aspecto é muito importante, porque a imagem corporal e a auto-imagem são aspectos basilares na construção da identidade pessoal, tema considerado significativo nesta fase.

Uma contribuição importante na elucidação de alguns mecanismos psicológicos e sociais que identificam as características básicas da adolescência é o referencial do Psicanalista Erik Erikson, com sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano. Para ele, uma das tarefas primordiais do adolescente é a aquisição da identidade do ego.

Isso se dá diferentemente da teoria psicanalítica, que preconiza serem os estágios de desenvolvimento psicológico determinados geneticamente, relativamente independentes das influências do meio sociocultural. Assim, são válidas, universalmente, para qualquer indivíduo, a despeito da cultura.

Erik, sem negar a teoria freudiana sobre desenvolvimento psicosexual, mudou o enfoque desta para o problema da identidade e das crises do ego, ancorado em um contexto sociocultural, sempre considerando o ser humano um ser social antes de tudo, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste. Para Erikson (apud Rosa, p.116) “o crescimento e o desenvolvimento são relacionados não só com fatores biológicos, mas incluem também os fatores psicológicos e sociais”.

Todavia, é importante compreender o significado de crise e identidade, no contexto da teoria, para que não gere caráter ambíguo e confuso,. A expressão crise não é no sentido de uma tragédia, e sim “designa um ponto conjuntural necessário ao desenvolvimento, tanto dos indivíduos como de suas instituições [...] acúmulo de experiências e uma melhor definição de objetivos”. Conforme (Osório,1992, p.14)

Assim, continua o autor, a adolescência é uma crise vital como o são tantas outras ao longo da evolução do indivíduo. É uma crise em que ocorre processo normal e importante para a organização e estruturação da personalidade.

Concebe o desenvolvimento em períodos e enfoca que, de uma solução positiva da crise, surge um ego mais rico e forte; da solução negativa temos um ego mais fragilizado. Assim, a cada crise, a personalidade vai se reestruturando e se



reformulando de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando a seus sucessos e fracassos.

Em relação à identidade, “é a consciência que o indivíduo tem de si mesmo como um” ser no mundo “ (Osório,1992, p.14 aspas do autor) . A identidade permite que o indivíduo se reconheça como pessoa única, distinta dos outros.

De acordo com Rosa (1991), a crise de identidade não segue padrões iguais em todas as culturas, e dois fatores determinam a força emocional do adolescente durante o estágio de definição de sua identidade. Primeiro, refere-se a experiências prévias do indivíduo; segundo, é a estrutura social a que o indivíduo pertence. Portanto, para o autor, “o desenvolvimento pessoal e as mudanças na comunidade e na cultura não podem separar-se” (op.cit., p.113

Na mesma linha o entendimento de Osório (1992, p.15): “O conceito de identidade está formulado a partir das noções dos vínculos de integração espacial, temporal e social do sentimento de identidade”, inseridos por Grinberg na literatura.

Para o autor, o vínculo de integração espacial está relacionado com a imagem corporal, a representação que o adolescente possui de seu próprio corpo com peculiaridades que o distinguem dos demais.

O vínculo de integração temporal está associado com à capacidade do adolescente de recordar-se no passado e imaginar-se no futuro. Competência para viver, sentindo-se o mesmo na trajetória da existência, apesar das mudanças e transformações internas e externas, é o sentimento de mesmice.

O vínculo da integração social diz respeito às inter-relações pessoais, primeiro com as figuras parentais, depois com as figuras significativas para o adolescente, no percurso de sua existência.

Dessa forma, para o autor, da perspectiva psicológica, a tarefa básica da adolescência é a aquisição desse sentimento de identidade pessoal.

Diria que os adolescentes possuem muito em comum, mas cada um tem, da mesma forma, um comportamento próprio, determinado pelo meio em que vive e pelas suas experiências interiores.

Conforme Knobel (1981, p. 28), “o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas [...]” o qual configura para o autor uma série de sintomas importantes na organização interna desse sujeito. Esses sintomas não afinam com o significado nosológico, ou seja, de doença, antes têm por finalidade situar esse sujeito num quadro de características específicas dessa idade, compreendendo-o em sua especificidade, para localizar a personalidade com todas as suas inter-relações dinâmicas, para melhor compreensão dela.

Knobel (1981) clarifica características consideradas importantes nos sintomas que ele descreve a respeito da adolescência, sobressaindo a busca de si mesmo e da identidade, a tendência grupal, a necessidade de intelectualizar e fantasiar, as crises religiosas, a deslocalização temporal, a evolução sexual desde o autoerotismo até a heterossexualidade, a atitude social reivindicadora, as contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, a separação progressiva dos pais e, por fim, as constantes flutuações do humor e do estado de ânimo. Algumas dessas características serão explicitadas ao longo deste trabalho.

Para o autor, ao analisar e investigar a adolescência, ao considerar tais aspectos, é possível entender os desajustes e o desencontro dessa faixa etária, não como fonte de conflitos negativos, mas como encontro inquietante que facilita o desenvolvimento.

Em relação à **busca de si mesmo e da identidade**, Osório (1992) julga, do ponto de vista psicológico, a construção da identidade pessoal uma tarefa básica do adolescente, um momento muito significativo.

Consoante o pensamento de Aberastury (1981), o adolescente realiza, nesta fase, muitas perdas, que são lutos fundamentais inerentes ao desenvolvimento, a exemplo da perda do corpo infantil, momento em que muitas transformações internas e externas se impõem, sem que ele possa frear as estranhas mudanças

físicas e psicológicas. Por outro lado, precisa aprender a lidar com outras formas de relacionamento, consigo mesmo e com os outros, somado à perda do papel e da identidade infantil que obrigam a passar da dependência para independência, impondo-lhe responsabilidades às quais nem sempre o adolescente se sente preparado. Finalmente, o luto pelos pais da infância, que representam refúgio e proteção.

Outro aspecto deve ser igualmente analisado no momento do crescimento do adolescente. Assim como ele possui ansiedades pela perda dos pais infantis e pela representação psicológica que estes exercem, os pais, de igual sorte, vivem momentos de angústia ao ver o filho crescer, em razão da própria dificuldade de perceber e aceitar o crescimento do filho e, conseqüentemente, de elaborar seu envelhecimento.

Todos esses sintomas inconscientes se passam durante o processo de identificação, na busca constante de quem sou eu, e porque estou tendo tantas mudanças. De acordo com Knobel (1981,p.32), o:

adolescente recorre às situações que se apresentam como mais favoráveis no momento. Uma delas é a da uniformidade, que proporciona segurança e estima pessoal. Ocorre aqui o processo de dupla identificação em massa, onde todos se identificam um com cada um, e que explica, pelo menos em parte, o processo grupal do qual participa o adolescente.

Neste momento de identificações, é comum haver identidades transitórias, qual seja o fato de assumir um papel por certo tempo, as circunstâncias de acordo com o movimento, podendo por igual, ocorrer identificação negativa.

Tal identidade negativa copia modelos de personagens reais, pois o adolescente prefere agarrar-se a qualquer coisa a ficar sem referência. “É preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada”. (idem)

A **tendência grupal**, que é a convivência e identificação com seus iguais, é um local de depositar as ansiedades, recurso psicológico de construção interna.

À medida que o adolescente se afasta dos pais para firmar-se como pessoa autônoma, sente-se inseguro e aflora a necessidade de apoio que se materializa nos grupos. Esses funcionam como suporte psicológico para proporcionar segurança e estima pessoal. Por isso, o “fenômeno grupal adquire uma importância transcendental, já que se transfere ao grupo grande parte da dependência que anteriormente se mantinha com a estrutura familiar. (Knobel,1981, p.36).

O processo perpassa pelas regras do grupo, formas de vestir, costumes, e varias outras preferências. O adolescente sente dificuldade para separar da turma.

Por outro lado, as atuações do grupo e de seus integrantes representam a oposição às figuras parentais e uma maneira de atuar caracterizada como uma identidade diferente daquela construída no meio familiar. O grupo se constitui num processo de transição importante para galgar a individuação adulta.

Neste processo de buscar seu espaço e de se afirmar como pessoa, o adolescente vai constatar que a sociedade lhe impõe muitas restrições à sua vida. Para conseguir ecoar suas idéias, surge o fenômeno da **atitude social reivindicatória**, outra característica que faz parte integrante desta fase, “pois o adolescente, com sua força, com a sua atividade, com a força reestruturadora de sua personalidade, tenta modificar a sociedade que, por outra parte, está vivendo modificações intensas”. (Knobel,1981,p. 53)

O adulto, de por sua vez, fica muito apreensivo com as reivindicações e manifestações dos adolescentes, que buscam soluções para não se adaptarem de forma acrítica, submetendo-se às necessidades que o mundo adulto lhes impõe. Às vezes, eles iniciam verdadeiras revoluções: na escola, quando não desejam obedecer cegamente às normas impostas sem esclarecimentos e discussões da finalidade; na família, quando demonstram que seus valores não estão convergentes com aqueles ensinados pelos pais.

Com toda essa sintomatologia, é comum a **mudança de humor**, outro aspecto que faz parte do processo de identificação da adolescência. Mediante as perdas e mudanças bruscas que ocorrem, é fácil compreender e pressupor as

oscilações de humor ou as chamadas depressões. “As mudanças de humor são típicas da adolescência e é preciso entendê-las sobre a base dos mecanismos de projeção e de luto pela perda de objetos significativos na vida”.(Knobel, 1981p. 58)

Com essa lente teórica a respeito das características dessa idade, é possível analisar as dificuldades e crises emocionais que os adolescentes enfrentam para sobressair e firmar-se num mundo criado pelo adulto, que hoje os responsabiliza pela violência, sem perceberem que esse sujeito é fruto da educação deles.

O mundo atual não oferece para o adolescente um modelo ético de vida no trabalho e na política.

A ética que o mundo moderno transmite aos jovens não é uma ética de reflexão alicerçada na responsabilidade, e sim de ação inspirada no oportunismo, onde os meios e fins estão confundidos e onde a violência encontra seu hábitat ideal. Os adolescente aprendem a não sacrificar o prazer de hoje pela segurança de amanhã, pois essa carece de fundamentação num mundo onde o futuro deixou de ser previsível e quiçá e até mesmo de se fazer possível; igualmente aprendem que a violência é a única forma de nivelar privilégios (Osorio,1992, p.48)

Na busca de suas conquistas, de seus desejos, de suas realizações e necessidades, o adolescente se rebela, contesta e desencadeia verdadeiras lutas. Este o pensar de Osorio:

Como perversão dessa luta do jovem pela afirmação no seio da sociedade surge a delinqüência juvenil, que se estigmatiza como uma das pragas sociais de nossa época, esquecendo-se de que os maiores delitos continuam sendo cometidos pelos adultos. (Osorio,1992, p.58)

A questão da adolescência e da violência no mundo atual não pode ser analisadas como fenômeno isolado. É preciso compreender o contexto social, cultural, político e econômico que influenciam as características psicológicas e, notadamente, a construção de sua identidade pessoal.

A educação da criança e, conseqüentemente, do adolescente passa por mudanças profundas após a revolução industrial. Com a emancipação da mulher, sua inserção no mercado de trabalho faz com que a educação dos filhos não seja mais de sua responsabilidade somente. Isso significa uma transformação na família, e a delegação da educação das crianças favorece o afastamento de mãe-filho.

Atualmente, a mulher está no mercado de trabalho por motivos pessoais de realização profissional, e quando não em decorrência da sobrevivência dela e de seus filhos. Na classe mais pobre, as mães trabalham e grande parte de seus filhos fica sob os cuidados de “ninguém” à medida que não têm com quem deixar e também não podem pagar.

O adolescente hoje presencia um mundo sem definições políticas claras, um contexto econômico que priva grande parte desses jovens das necessidades básicas de sobrevivência, sem referências para sua identificação tão necessária.

Por este fato, ora assumem identidade de futilidades, ora assumem os aspectos mais negativos e contraditórios da civilização, identificando-se com as personalidades mais doentes do planeta. (Maakaroun, 2002)

Ao estudar o adolescente, suas crises, suas contradições, e a violência em que, às vezes, ele se envolve, é preciso vê-lo no contexto de em que está inserido. A violência, para alguns, tem sido uma forma de manifestar sua indignação e protesto pela miserabilidade que o sistema impõe para grande parte desses sujeitos que não possuem suas necessidades básicas de sobrevivência supridas, notadamente em alimentação, saúde, escola e lazer. Mas, por igual, é necessário considerar a violência em seus aspectos inconscientes e históricos.

**PARTE TRÊS**  
**JOGO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

“Em todo homem, há uma criança escondida que quer brincar”

Nietzsche

### 3.1- Contribuições de Huizinga

O livro “Homo Ludens”, do historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945), é um clássico essencial no que tange ao estudo de jogos. Ele se tornou leitura obrigatória para todos que se interessam pelo fenômeno jogo. Sua contribuição, aparentemente, é a mais eficiente definição estrutural e funcional de jogo realizada até o momento, pois destaca com clareza a função e as características do jogo.

Na visão de Huizinga (1996), o jogo é elemento necessário para explicar o homem dos tempos modernos. É no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Assim, destaca a importância fundamental do fator lúdico para a civilização. Ele analisa a temática da ludicidade num tom filosófico, considerando o caráter lúdico do jogo. De acordo com o autor: “o jogo é fato mais antigo que a cultura [...] é mais do que um fenômeno fisiológico [...], pois ultrapassa os limites da atividade física ou biológica [...] (Huizinga, 1996, p.5). O jogo não é um fenômeno puramente biológico, mas um fenômeno cultural, ou seja, é biológico e cultural e deve ser estudado em uma perspectiva histórica.

Ao discutir a dificuldade da biologia e da psicologia nas tentativas de explicar o jogo, afirma:

ao tratar o problema do jogo diretamente como função da cultura, e não tal como aparece na vida animal do animal ou da criança, estamos iniciando a partir do momento em que as abordagens da biologia e da psicologia chegam ao seu termo. Encontramos o jogo na cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. (Huizinga, 1996, p.7).

Analisar o jogo como função da cultura é processo que se inicia a partir do momento em que abordagens psicológicas e biológicas chegaram a seu limite. Esses enfoques não conseguem explicar a intensidade do jogo e seu poder de fascinação. Em outros termos, as atividades lúdicas resistem a qualquer análise. Isso importa dizer que a clarificação de concepções inatas e naturais é difícil, uma vez que estas se afastam da preocupação de saber o que há de divertido, de



conhecer o arrebatamento e a alegria que o jogo produz. Para Huizinga (1996, p.10) “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”.

A definição de jogo não é tarefa fácil. Conforme Huizinga (1996,p.10), “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”. As características e função do jogo são mais importantes que a própria definição. Recorrendo ainda ao autor, o jogo possui elementos de beleza, à medida que a vivacidade e graça estão presentes nas formas primitivas de jogo e se expressam no ritmo e na harmonia.

Para ele, “o jogo é uma atividade voluntária que, sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. (op.cit.,p.9). Assim, pressupõe a liberdade como uma de suas características fundamentais. Diferentemente dos animais e das crianças que são levados a brincar pela própria natureza e necessidade de desenvolvimento, para os homens é possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Huizinga resume o jogo como

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras “(op.cit.,.p.16)

Interessante notar que, a partir do entendimento do autor de que, embora o jogo seja visto como atividade não séria, ao mesmo tempo é tomada de profunda seriedade, uma vez que é capaz de absorver por inteiro com fascínio, arrebatamento e prazer o jogador, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias.

Em relação às regras do jogo, o autor menciona que, sujeito a ordens, deixa de ser jogo. Entretanto, as regras do jogo possuem valor e estão presentes no momento e espaço do jogo. De acordo com o autor:

uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana. É-lhe reservado quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade.(Huizinga, 1996, p.23)

Não há dúvida de que a desobediência às regras implica a ruína do mundo do jogo. Este corresponde a uma atividade voluntária, que possui suas características. Assim, sua primeira característica é o fato de ser livre, a se concretizar na segunda característica, a evasão da vida real, o faz-de-conta com orientação própria. Essa segunda característica, intimamente ligada à primeira, demonstra a não-seriedade que parece ser fundamental e concomitante à seriedade, pois “no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento [...] todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver por inteiramente o jogador” .(Huizinga, 1996, p.11)

Para o autor, é desinteressado, porque não pertence ao campo da satisfação das necessidades e desejos imediatos. Portanto, como função cultural, é essencial para o indivíduo e para a sociedade.

Huizinga discute outra característica do jogo é o isolamento, a limitação. Ele ocorre dentro de limites de tempo e de espaço, criando a ordem mediante de uma perfeição temporária e limitada. Possui um caminho e um sentido próprios, diferentes da vida comum, e é ligado à sua limitação no tempo. Por ser aspecto interessante do jogo o fato de se fixar como fenômeno cultural, e mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, é possível ser lembrado e repetido quantas vezes o jogador quiser, a qualquer momento, e essa capacidade de repetição é uma de suas qualidades fundamentais.

O jogo “introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta, e a menor desobediência a esta estraga o jogo, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor”. (op.cit.,13)

“O jogador que não respeita ou ignora as regras é um”desmancha-prazeres”, (op.cit.,p.14.,aspas do autor). Para ele, o jogo é dotado de ritmo e harmonia que são as qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas, e são as regras, que todo jogo possui, que determinam aquilo que significa dentro do mundo temporário, por ele circunscrito.

Finalmente, outro elemento que o autor não evidencia como característica, mas cuja importância enfatiza, é a tensão expressa pela incerteza e pelo acaso: em um jogo, jamais se deve saber o final ou o desfecho antes que este acabe, a exemplo do que ocorre nos jogos de azar e nas competições esportivas.

### **3.2- “O jogo é coisa séria” - Contribuições de Benjamin**

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo de inspiração marxista, reúne em sua obra vários temas, incluindo jogos, brinquedos e brincadeiras. Ele concebe a criança como sujeito cultural, dado que todas as suas atitudes se enraízam nos contextos coletivos e histórico-sociais. Igualmente, o comportamento da criança faz parte de sua história, e os brinquedos possuem uma raiz social atrelada aos artefatos/fatores culturais econômicos.

No tocante aos brinquedos, “[...] documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança”. (Benjamin, 1984, p.14). No entanto, conforme o autor, existem brinquedos muito antigos como a bola, o papagaio e outros que, talvez, tenham se originado de objetos de culto cujo caráter sagrado foi abandonado, permitindo à criança desenvolver sua imaginação. Dessa forma, existem brinquedos impostos pelos adultos que se referem a saudades que eles possuem da infância; que revelam um diálogo simbólico com íntima relação com o povo e sua cultura e outros criados na falta de diálogo com as crianças, revelando, assim, que o brinquedo é condicionado pela cultura, mais especificamente a econômica, sendo, até hoje, criação para a criança, quando deveria ser da criança.

Sobre esta questão, não importa qual seja a forma e a referência com que foi engendrado, pois é a criança que escolhe seus brinquedos entre os objetos que são criados pelos adultos e atribui a eles os mais variados significados e funções. Igualmente, o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, ao contrário, o ato de brincar é que revela o conteúdo do brinquedo, ou seja, a brincadeira determina o conteúdo imaginário.

Para Benjamim (1984), a brincadeira é coisa séria. Ele menciona que brincar proporciona libertação da realidade, estimula imaginação e faz com que, num piscar de olhos, a criança se envolva em batalhas e cenas variadas que são diferentes de sua realidade. Assinala que o brinquedo possui uma especificidade na vida mental e emocional da criança, pois é um instrumento de libertação da realidade, algo que a transpõe a um mundo particular, dominado pela fantasia. Da mesma forma, o adulto que se vê acuado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, pode encontrar nos jogos e brinquedos um refúgio. Sobretudo porque, ao narrar suas experiências, alivia seu coração, liberta-se dos problemas e conquista a alegria novamente.

Outro aspecto realçado pelo autor é a lei fundamental que rege a totalidade do mundo do brinquedo, a lei da repetição: para a criança, repetir é uma atividade essencial. A criança gosta de repetir. Nessa linha o brincar não é fazer como se fosse, e sim o fato de fazer novamente, passar da experiência para o hábito. Sabemos que, para a criança, a repetição é a alma do jogo, que nada a alegra mais do que o fazer mais uma vez. Toda e qualquer experiência mais profunda deseja, insaciavelmente, ir até o fim de todas as coisas. Repetição e retorno, nisso reside a essência do brincar. Não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo, é a transformação da experiência mais comumente em hábito e, conseqüentemente, todo hábito entra na vida como brincadeira e, mesmo assim, em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. (Benjamim,1984,p.74-75)

Para o autor, a repetição é uma atividade que assume caráter pedagógico, de aprendizagem de forma agradável. Como já mencionado, tudo que é bom e agradável aspira à repetição e, assim, as ações e atividades são internalizadas como brincadeira.

Huizinga (1986) aborda também a repetição, mas como qualidade fundamental do jogo, com uma significação diferente. Para o autor, o jogo é atemporal e se repete no tempo e no espaço. Nesse sentido, o jogo é a-histórico;, em outra perspectiva, quando assume que o jogo é cultural, precisa ser considerada a dimensão histórica. O autor em seu aporte teórico não demonstra preocupação

pedagógica no seu trabalho, embora revele que a repetição faz parte do jogo porque é fenômeno cultural.

No entanto, parece que ambos possuem um olhar na perspectiva histórica por razões diferentes. Huizinga, por entender que o jogo é um fenômeno biológico e cultural e, como tal, precisa ser estudado em uma perspectiva histórica. Benjamin, por sua inspiração marxista, apresenta rastros históricos em sua análise, aprofundando as reflexões a respeito da raiz social do brinquedo, entendendo-o como expressão da cultura econômica em dado momento histórico.

### **3.3- O jogo proporciona encantamento às pessoas - Contribuições de Château**

Para este autor, o jogo tem papel principal no desenvolvimento da criança e mesmo do adulto. Possibilita a percepção total da criança, é uma atividade séria em que o faz-de-conta, as estruturas ilusórias infantis e o arrebatamento têm importância fundamental. Para a criança, quase toda a atividade é jogo, e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores. Deixa claro, ainda, que o brincar é uma atividade inerente ao ser humano, “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência [...] uma criança que não sabe brincar, será um adulto que não saberá pensar”. (Château, 1987, p.15)

Segundo o autor, é necessário, ao estudar a infância, considerar o brinquedo, pois a criança, pelo jogo, desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular. Ela tenta se realizar em seu mundo lúdico, visto que o jogo proporciona a fuga do real, é uma evasão.

Com base ainda em Château (1987), o adulto por sua vez, procura no jogo o esquecimento de seus problemas e, da mesma forma, o jogo pode ser instrumento de transmutação da realidade, algo que o transpõe a um mundo particular, dominado pela grandeza ilusória.

O autor discute que o jogo é atividade que oferece prazer, que está relacionada com a cultura e que ajuda não só a conhecer as tendências da criança, bem como a revelar sua estrutura mental, e isso possibilita compreender a importância do lúdico na vida da criança. O jogo, portanto, é uma brincadeira que possui como característica o caráter de seriedade, que abarca o ser humano em sua totalidade, sendo, por isso, expressão da personalidade do sujeito.

A criança procura sua realização no mundo lúdico, assim como o adulto busca nele a realização ou, mesmo, o refúgio dos problemas, uma vez que o jogo leva à fuga do real, permitindo assim a evasão. “O jogo leva ao distanciamento, a um mundo onde ela tem todo poder, onde pode criar. Um mundo onde as regras do jogo têm um valor que não tem no mundo dos adultos.” Château (1987, p. 23)

À luz do que nos ensina o autor, a infância é um período que pode aprimorar, por meio do jogo, as funções psicológicas, ou seja, as crianças brincam porque na infância, graças aos jogos, fazem o treinamento das funções psíquicas e psicológicas. Entretanto, o mais importante é que elas brincam porque faz parte da natureza humana. Em outros termos, integra a estrutura psíquica com necessidades e características de desenvolvimento próprias da idade. Para a criança, quase toda a atividade é jogo e é por ele que ela adivinha e antecipa as condutas superiores. A brincadeira faz parte de sua natureza. Ela se realiza no seu mundo lúdico, que possibilita o desenvolvimento de seu jeito de ser e a envolve em sua totalidade.

Outro aspecto interessante apontado por Château (1987) é o caráter do papel pedagógico do jogo, pois a idéia de que este pudesse conduzir ao trabalho ficou, por muito tempo, um tanto confusa. Entretanto, os pedagogos da escola nova, a qual possui uma tendência pedagógica romântica atinente à pré-escola como jardim de infância, como já explicitado nesse trabalho, têm focado este aspecto, dele se utilizando. Acreditam que a atividade espontânea pode ser coordenada na busca de um objetivo que se concretiza em um dos fundamentos da escola ativa que, conseqüentemente, vai abrir espaços para uso dos jogos na educação.

Com base ainda no autor, é preciso ter cuidado para que o uso de jogos não seja compreendido como encaminhamento para o trabalho, pois esta postura desprezaria a grandeza humana que dá seu caráter próprio ao jogo humano.

Para ele, quanto a esse aspecto, é preciso definir as relações entre jogo e trabalho, pois é notório que o jogo não exercita apenas os músculos, mas a inteligência; dá flexibilidade e vigor, mas, igualmente, proporciona domínio de si, sem o qual o ser humano deixa de ser homem. Ele educa os sentimentos, que consistem em imitar os grandes fatos da vida humana, a exemplo das brincadeiras de casinha.

Conforme Château (1987, p.42), “O jogo é, sob certos aspectos, uma atividade de significação moral”. Isso traduz que o jogo proporciona um aprendizado. A moralidade está ligada aos modelos aprendidos, à internalização de normas, a regras sociais e à elaboração de condutas que podem melhorar o jeito de ser. Conseqüentemente, a personalidade do sujeito. Doutra maneira dito, existe no jogo um aprendizado, porque a criança que constrói algo com uso de material, aprende a concluir uma tarefa em que estão implícitas normas e, por acréscimo, é um aprendizado moral.

Nessa esteira, o autor enfatiza que o jogo desenvolve a auto-afirmação, uma vez que pode representar, para a criança, o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas realizações, a criança sente desenvolver-se com suas atividades e proezas lúdicas.

Portanto, para conhecer os jogos não é necessário nenhum conhecimento inconsciente profundo, basta se colocar no lugar da criança, pois a criança é um ser que brinca e nada mais, de acordo com (Château,1987)

### **3.4- A brincadeira pressupõe contexto sociocultural - Contribuições de Brougère**

De acordo com Brougère (1995), o brinquedo é produto da cultura, possui dimensão e função social, inserido em um sistema que lhe confere razão de ser. Transmite um sistema de significados que permite compreender determinada sociedade e seus costumes. Seu valor simbólico se torna preponderante à sua função, e a criança o manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza.

Para ele, o brinquedo também é fonte de apropriação de imagens e de representação. É utilizado e interpretado no interior da cultura de referência da criança, e nunca como algo separado, sendo sua função primordial a brincadeira.

A brincadeira, por sua vez,

escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. E na verdade, o que a caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; Brougère (op.cit.,p.15)

Ainda no dizer do autor, a brincadeira é livre, não delimitada e desencadeada pelo brinquedo. Este possui funções sociais, podendo ser suporte de relações afetivas, de brincadeiras e de aprendizagem. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transmite, dos quais ela se apropria e aos quais dá uma significação. É a entrada na cultura tal como ela existe em dado momento, mas com todo seu peso histórico.

Assim, reforçando o já dito, a brincadeira humana supõe a existência de contexto social e cultural, rompendo com o mito da brincadeira como fenômeno natural, conforme discutido no aporte da psicologia. Trata-se, no entanto, de um processo impregnado da cultura que exige aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar conforme a vivência e as experiências nas relações estabelecidas.



Mas uma coisa essencial é que precisa ser livre. É o sujeito que decide sua adesão à brincadeira e durante sua existência as regras são definidas pelos brincantes. Importa isso dizer que a regra não é uma lei, pois uma regra de brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e durante o brincar, podendo assim ser mudada em outro momento e contexto.

É preciso considerar que a brincadeira é confrontação com uma cultura, que não se possui certeza quanto ao valor final de sua contribuição, porém certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o seu desenvolvimento

Finalmente, outro aspecto relevante consiste em suas características de invenção e de curiosidade, que correspondem ao mundo da imprevisibilidade de um futuro aberto.

### **3.5- O jogo combina com limites, libertação e invenção - Contribuições de Caillois**

Caillois (1990) pondera que o termo jogo combina em si, as idéias de limites, liberdade e invenção. Para ele, “Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o que é permitido e o proibido” (op.cit.,p.11) Nesse aspecto, demonstra corresponder às mesmas idéias de Huizinga a respeito das regras do jogo. Este é uma atividade que significa a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que esse rigor conserve sua eficácia.

Apresenta em seus estudos a importância de considerar o jogo uma atividade que apresente algumas qualidades como: a) ser livre, b) delimitada, c) incerta, d) improdutiva, e) regulamentada e, finalmente, f) fictícia.

O jogo é uma atividade livre, porque somente se joga se o jogador quiser, quando quiser e o tempo que quiser. Do contrário, perderia sua natureza de diversão atraente e alegre.

Outra qualidade apontada pelo autor é que, em todos os casos, o domínio do jogo é um universo reservado, fechado, protegido, ou seja, um autêntico espaço delimitado, porque se dá dentro de espaço e tempo estabelecidos.

O jogo é, ainda, uma atividade incerta, por conta do fato de não se prever nem seu desenrolar nem seu resultado. Aliás, o elemento da dúvida acerca do resultado deve permanecer até o final. Igualmente, pelo fato de deixar ao jogador a iniciativa de inventar.

Além disso, é uma atividade improdutiva, porque se opõe ao trabalho e não produz nem bens, nem riquezas, exceto alteração de propriedade dentro do círculo dos jogadores.

Ainda se referindo às qualidades, o autor afirma que o jogo é uma atividade regulamentada, sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova.

Trata-se, por fim, de atividade fictícia, ato de fingimento, viver na imaginação outra realidade como se fosse a verdadeira. É uma franca irrealidade em relação à vida normal.

Caillois (1990) retoma a obra de Huizinga ao frisar que o estudo é valioso por ter analisado magistralmente várias características fundamentais do jogo e em ter demonstrado a importância e sua função no desenvolvimento da civilização.

Comenta ainda que a obra não é um estudo sobre o jogo, mas, sim, uma investigação sobre a origem do jogo na cultura, sendo mais apropriada aos jogos de competição regulamentados. Difere de Huizinga, no tocante a algumas idéias, principalmente em relação aos jogos de azar, por entender que o autor excluía estes em sua definição de jogo, estabelecendo características próprias para o jogo, como uma atividade livre, separada da vida cotidiana, incerta, regulamentada e fictícia, conforme apresentamos no discorrer seu pensar.

Caillois propõe uma divisão, e o faz depois de considerar dificuldades e possibilidades do jogo, recorrendo a expressões estrangeiras, a partir das sensações e experiências. Assentadas em quatro rubricas principais. Chama-as de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*.

*Agôn*, para o autor, está presente nos jogos de competição como o combate, em que a igualdade de oportunidades se torna artificial, para que os competidores se enfrentem em condições ideais. Existe rivalidade baseada em qualidades, tais como rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, de tal forma que o vencedor apareça como o melhor, em determinada categoria de façanhas. Encontra-se, nesses jogos, o desejo da vitória, pois a prática do *Agôn* supõe por ele uma atenção sustentada, um treino apropriado, esforços assíduos e uma vontade de vencer. Esta categoria se encontra presente também em outros fenômenos, visto que, fora dos limites do jogo, se encontra o espírito do *Agôn* em fenômenos culturais que obedecem às mesmas leis, tais como o duelo, o torneio.

Pertencem, a *Agôn*, o futebol e outros jogos de bola, toda espécie de corrida, de luta, de provas de alvo, todos considerados *agôn* de tipo *muscular*, e as partidas de damas, xadrez, bilhar, *agôn* de caráter cerebral.

*Alea* é característica de jogos em que a decisão não depende do jogador, e o elemento principal compreende o acaso, nos quais a habilidade não tem poder e o jogador se lança ao destino. Exemplos puros dessa categoria de jogo são os dados, a roleta, cara ou cruz, jogos de cartas, loteria, palitos, bingo e todos os tipos de sorteio.

Para o autor, estes jogos não têm a função de fazer os mais inteligentes ganharem dinheiro, mas de anular as superioridades naturais e adquiridas, a fim de possibilitar condições iguais antes que o veredicto da sorte seja dado.

São jogos de natureza oposta a *agôn*, uma vez que a decisão ou a vitória não depende do jogador ou do seu adversário, mas da sorte. Sendo, portanto, o jogador passivo, ele não faz uso de sua habilidade, inteligência ou força. É um espectador. Diferente também de *agôn*, porque se opõe ao trabalho e ao treino. É, no dizer de

Caillois (1990), uma insolente e soberana zombaria do mérito. O autor aponta para a possível combinação de *alea* + *agôn* em jogos como o dominó e a maioria dos jogos de cartas, que juntam o acaso, que preside a feitura da mão de cada jogador, com a experiência e o raciocínio, que são a defesa de um jogador permitindo-lhe tirar o melhor partido do que tem na dita mão.

*Mimicry* compreende o jogo em que se faz presente a ilusão, a interpretação e a mímica. Permeado pelo uso de máscaras, torna-se grande representação com a construção de diversos personagens. Incluem-se nesta rubrica as interpretações teatrais e dramáticas, pois “a *Mimicry* é a invenção incessante” (Caillois, 1990, p. 58). Assim, nesta rubrica se juntam todos os jogos em que o jogador encarna um personagem ilusório, deste adotando o comportamento.

Tais jogos compõem uma variada série que tem como característica comum se basear no brincar de acreditar, de fazer acreditar a si mesmo ou de fazer os outros acreditarem que se é outra pessoa. Caillois (1990) chama estas manifestações pelo termo inglês *mimicry*, com o significado de mimetismo, para apontar a natureza fundamental e radical, quase orgânica, do impulso. Máscara, mímica, disfarce, imitação, são aspectos dessa classe de jogos. Todos os jogos infantis, com acessórios que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de adultos são exemplo. O prazer é o de ser um outro ou de se fazer passar por outro.

A rubrica *Ilinx* se refere à busca da vertigem e do êxtase, como componentes, consistindo em romper, por algum instante, a estabilidade da percepção e da consciência em um pânico voluptuoso: “em qualquer caso, se trata de alcançar uma espécie de espasmo, de transe ou de perturbação dos sentidos que provoca a anulação da realidade por algo brusco que se torna superior”.(op.cit.,p.58). Explicando melhor, há neles o intento de desestabilizar a percepção, o equilíbrio, e provocar, por momentos, uma espécie de volúpia do pânico, um medo estonteante. Essa perturbação prazerosa é conseguida nas agitações do rodopio, da gangorra, do balanço, do escorregador e, sobretudo, de nos aparelhos instalados em feiras e parques de diversão como o tobogã, a roda-gigante, a montanha-russa.

Ao propor essas quatro categorias de jogos, Caillois não se detém no pendor apenas da criança para os jogos. Gomes (2004) parafraseando o autor, diz “

é preciso considerar o fato de que a atividade lúdica se estende aos adultos: a competição desportiva, a loteria, o disfarce do carnaval, a embriaguez dos saltos e da velocidade são transformações, talvez, de jogos tão queridos pelas crianças que eles foram. Caillois vai mais longe ou mais fundo, analisando o comportamento lúdico presente entre os animais [...] a importância da classificação de Caillois reside no fato de que ela é uma ferramenta heurística<sup>1</sup>, algo parecido com uma escada em que se sobe para chegar-se a uma visão da paisagem [...].

Compreender, alicerçado nas luzes possibilitadas por esses autores, a relação da manifestação dos jogos, relacionada de alguma forma com a cultura dos sujeitos, é um caminho que vem ao encontro das análises de dados encartados neste trabalho.

### **3.6- Os jogos e suas convergências**

Os autores discutidos nesta parte do trabalho carregam, entre si, algumas divergências teóricas a respeito do jogo. No entanto, as convergências são muito significativas, perpassando a constituir o fio condutor deste trabalho.

Ao analisar o aporte teórico de Huizinga, Benjamin, Château, Brougère e Caillois, vai sendo delineado um rastro histórico e cultural, uma perspectiva histórica em seus trabalhos.

Huizinga enfatiza que o jogo é um fenômeno cultural, e se repete de geração em geração, o que conseqüentemente pode ser investigado numa perspectiva histórica. Benjamin nos ensina que o brinquedo está atrelado aos artefatos culturais econômicos, portanto possui uma raiz social, assim como o comportamento da criança faz parte de sua história. Ela é sujeito cultural. Château discute que o jogo

---

<sup>1</sup> No sentido de investigação, descoberta.

possibilita conhecer as tendências da criança e está relacionado com a cultura em que vive. Brougère, por sua vez, é enfático em dizer que o brinquedo é produto da cultura, possui função social e permite conhecer determinada sociedade e seus costumes. Caillois, finalmente, considera o jogo parte importante, primordial mesmo da civilização, conseqüentemente atividade inserida no contexto cultural, histórico e social.

Outro aspecto significativo é o arrebatamento citado pelos autores como característica inerente ao jogo e à brincadeira. O termo arrebatamento, em consonância com o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986,p.170), pode abarcar estes sentidos: excitação, exaltação, êxtase, enlevação, encanto. Para Huizinga, o jogo é uma atividade que leva ao arrebatamento, pois todo jogador é passível de ser absorvido inteiramente enquanto joga. No entendimento de Benjamin, o brincar proporciona libertação da realidade, isto é criança e adulto são capazes de se transpor para um mundo imaginário; ou seja, ser arrebatado dessa realidade ameaçadora e vivenciar na fantasia, na imaginação, um mundo mais tranqüilo. Para Château, o jogo também é uma atividade em que o faz-de-conta e o arrebatamento, que proporciona a fuga do real, têm importância fundamental no desenvolvimento da criança e mesmo do adulto, uma vez que tentam realizar-se no mundo lúdico. Brougère remete ao valor simbólico, pois na brincadeira as crianças atribuem significados variados aos seus brinquedos, o que pressupõe uso de imaginação, fantasia que, de alguma forma, a eleva, tangenciando o arrebatamento. Para Caillois, o jogo é uma atividade fictícia, é uma franca irrealidade em relação à vida normal, o que leva a sair dessa realidade e ser arrebatado pela fantasia e imaginação.

A seriedade, como parte integrante dos jogos e das brincadeiras, é outro aspecto percebido nos teóricos. Mesmo que façam caminhos diferentes nos fundamentos da explicação da seriedade, ambos deixam implícito o fato de essa atividade ser compreendida com a consideração que merece. realizada por crianças ou adultos. Assim, para Huizinga, o jogo é uma atividade de extrema seriedade, porque é capaz de absorver o jogador e, de fato, existem jogos que requerem muita seriedade no ato de serem empreendidos. Caillois, de sua vez,afina com as mesmas idéias de Huizinga, ao dizer que jogo é um sistema de regras, portanto existe

seriedade implícita. Benjamin vai nos ensinar que o jogo é coisa séria, pois seu uso pode ter uma reparação na vida afetiva da criança, bem como a repetição assumir caráter de aprendizagem. Para Chateau, o fato de o jogo ajudar a conhecer as tendências da criança, a ser parte integrante de sua natureza e a possuir um papel pedagógico, pois existe no jogo um aprendizado, transforma-o numa atividade de caráter muito séria.

A liberdade, discutida como característica dos jogos e brincadeiras, é outro aspecto importante na relação estabelecida com esses autores. Huizinga e Caillois vão considerar que uma de suas características é o fato de ser livre. Caillois enfatiza que o jogador participa somente quando quer, porque se for à força e obrigado, perde a natureza do jogo de diversão, fascínio e alegria, tão própria dessa atividade. Brougère ressalta que a brincadeira é uma ação livre, e que o sujeito é quem decide sua adesão ou não.

Enfim, um aspecto importante é a discussão de Huizinga e Caillois, no sentido de que o jogo ocorre dentro de limites de tempo e de espaço próprios, seguidos de normas, em que se faz presente a sensação de prazer e o divertimento.

**PARTE QUATRO**  
**CAMINHOS PERCORRIDOS**



#### 4.1- Considerações acerca da metodologia

É tarefa engenhosa descrever os procedimentos de uma atividade de pesquisa de forma compreensível que, ao mesmo tempo, possibilite ao leitor perceber o caminho percorrido na investigação no trabalho de campo. O “campo”, aqui, corresponde aos espaços de vivência dos sujeitos pesquisados.

Neste caso, começo fazendo referência aos objetivos deste estudo, para então explicar a eleição da abordagem, dos instrumentos de coleta de dados e trazer à tona as questões que o tema propõe.

A pesquisa teve por objetivo identificar os jogos e brincadeiras presentes no cotidiano dos adolescentes em seus momentos de lazer e de educação formal, verificar quais e como as atividades são realizadas com base na orientação dos professores de educação física; e igualmente, compreender os valores atribuídos às atividades lúdicas aplicadas pelos professores.

Na busca de compreender as questões, optou-se por uma investigação de abordagem qualitativa, com estudo de caso etnográfico da ludicidade presente na vida dos sujeitos, de acordo com o entendimento de André. (1995)

A descrição de um trabalho de pesquisa com enfoque etnográfico é, de certo modo um relato de nossas experiências de vida, ou seja, sempre um processo muito difícil, a requerer reflexão, habilidade na descrição e clareza, de tal forma que permita expressar em palavras os acontecimentos, comportamentos, processos sociais e contextos com vivências e experiências dos sujeitos.

No dizer de Ferreira (1986), a etnografia é “estudo e descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de sua atividade; descrição da cultura material dum determinado povo”, ou seja, é a descrição de determinados aspectos da cultura sem que se faça juízo de valor.

O pesquisador etnógrafo lida com uma modalidade de pesquisa em que se vê “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”. (Andrè, 2004, p. 20)

A etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social. No entanto, nesta pesquisa, trata-se de estudo de caso etnográfico, há uma delimitação com um grupo de pessoas em uma instituição com ênfase na investigação da ludicidade dos sujeitos.

Com base nessas premissas, esta investigação é um estudo de caso etnográfico. Para ser definido assim, é preciso que o trabalho se revista de algumas características, tais como fazer uso das técnicas de observação, da entrevista, da pesquisa em documentos, da descrição e da indução. (André, 2004)

## **4.2 - Os sujeitos da pesquisa**

Participaram da amostra catorze adolescentes do sexo masculino com idade entre quinze e dezoito anos que cometeram infrações, cumprindo medida socioeducativa de internação, condenados pelo Juizado da Infância e da Juventude, por conta do cometimento de algum ato infracional<sup>1</sup>.

Esta condenação é baseada nos critérios do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Além deles, participaram quatro professores de educação física. A instituição possuía seis profissionais dessa área, no período da pesquisa, mas foram entrevistados aqueles que estavam diretamente em contato com os sujeitos da amostra cujas atividades observei. O critério em que me baseei para a escolha dos adolescentes está descrito no procedimento.

---

<sup>1</sup> Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

### **4.3 - Caracterização do local de coleta de dados**

O local de coleta dos dados empíricos da pesquisa foi o Centro Socioeducativo Complexo Pomeri em Cuiabá/MT, antiga “Fazendinha”, nome que o cuiabano dá à extinta FEBEMAT, atualmente transformada no Centro Socioeducativo do qual fazem parte algumas unidades educacionais, entre elas o Centro Acautelatório Masculino – Lar do Adolescente. Trata-se da única instituição existente na Capital de Mato Grosso para acolher adolescentes do sexo masculino com idade de doze a dezoito incompletos, por terem cometido atos infracionais, embora ali estejam também adolescentes com dezoito anos completos.

Eram, portanto, sujeitos com os quais já mantinha, antes da realização da pesquisa, um conhecimento prévio a respeito da vivência na instituição, em razão de trabalho, mas a amostra investigada era estranha, uma vez que a rotatividade é intensa na instituição.

### **4.4 - Instrumentos e procedimentos adotados**

Na eleição dos métodos de coleta de dados e em sua análise, Ludke (1986) foi a referência. Considerei importante utilizar observações, entrevistas, leitura de documentos oficiais da proposta de atendimento para os adolescentes.

O trabalho foi realizado no período compreendido entre janeiro e maio de 2006 com a amostra. Para concretizar todos os objetivos propostos na pesquisa, foram entrevistados quatro professores de educação física: dois deles trabalham com natação e ficam presentes também na recreação; os outros pertencem ao quadro da escola, responsáveis que são pela educação física.

Os procedimentos adotados, ei-los: primeiro, o contato formal na instituição e exposição dos objetivos da pesquisa para o coordenador responsável; em seguida, a formalização por escrito. A instituição não fez comunicação aos funcionários da entrada do pesquisador nem da finalidade de seu trabalho, por este fato, diariamente era explicado o objetivo e, ao mesmo tempo, feitas as devidas apresentações a cada funcionário.

Esta explicação era importante porque existe um sistema de plantão para os funcionários que são denominados orientadores; são pessoas responsáveis vinte e quatro horas pela rotina e funcionamento da casa, bem como pelo acompanhamento em todas as atividades, com o devido cuidado para impedir fugas, atritos ou qualquer comportamento que não seja permitido.

Conheci, no início da observação, a rotina da instituição, e constatei que havia dois tipos de público: um composto pelos adolescentes de cumprimento de medida de internação, outro pelos que ficam presos, aguardando a sentença do juizado, no setor que se chama Centro Acautelatório (CA). Estas duas modalidades coexistem no mesmo espaço físico, mas com coordenações distintas.

Então, foi comunicado que a pesquisa seria feita com os adolescentes de internação, porque permanecem mais tempo e possuem vivência institucional.

Assim, as observações se iniciaram com um plano de trabalho aberto, flexível, deixando a possibilidade, se necessário, de ser refeito, diante dos dados observados em campo. Em princípio, as observações foram realizadas três vezes por semana, no período matutino, horário em que os sujeitos estavam na quadra para fazer natação, jogar bola e “recrear-se”, conforme a linguagem estabelecida na instituição.

As observações ocorreram na quadra de esportes, na aula de natação, na recreação e em aulas de educação física. Algumas vezes, em sala de aula. Foram limitadas aos espaços externos, ou seja, fora do quarto que, na verdade, é a cela. Esse espaço é íntimo do adolescente. Por se tratar de uma pesquisadora (mulher), ficou acordado que não deveria observar os quartos, uma vez que neles esses “meninos” podem ficar à vontade.

Durante as observações, foi sendo definida a escolha dos sujeitos e os critérios, que, a princípio, pareciam aleatórios. No entanto, conforme o pesquisador foi fazendo parte do grupo, eram explicados, para os adolescentes, a finalidade da pesquisa e o motivo da presença nas atividades. É instituição de internação, a presença de um estranho traz desconforto e desconfiança, principalmente porque os adolescentes possuem receio de serem “anotados” comportamentos que, não coerentes com as normas da casa, acarretam punições.

Mas, aos poucos, eles se sentiram à vontade, não se importavam com a minha presença e vinham conversar ou pedir algo, como papel, caneta, etc. O início das entrevistas ocorreu após um mês em campo; iniciei quando um adolescente disse que gostaria de ser entrevistado. Ao realizar as entrevistas, era solicitada a permissão para gravar e reafirmado o sigilo da identificação. Durante a entrevista, buscou-se estabelecer um clima agradável, para possibilitar a fala dos sujeitos, sempre com a preocupação de explorar os tópicos do roteiro com todos os entrevistados. Procurei, assim, respeitar, de cada um, a fala e o silêncio sobre assuntos que não queriam se manifestar.

Nesse momento, já estava definido que seria uma amostra de dez a quinze sujeitos, com mais de quatro meses unidade, porque certas questões exigem conhecimento do cotidiano da instituição.

Todos que se voluntariaram para a pesquisa foram ouvidos, mas somente foram aproveitadas as entrevistas daqueles que atendiam ao critério estabelecido. As entrevistas se deram em diversos lugares, notadamente na quadra, no corredor e na sala de aula, sempre a sós com o sujeito, nunca sem a vigilância de um funcionário responsável pelo adolescente na instituição.

A entrevista possuía um roteiro de tópicos selecionados sobre os quais os participantes recorreram, o que me permitiu adotar uma dinâmica de metodologia que possibilitava seu encerramento quando o conteúdo trazido da experiência lúdica fosse recorrente. Da mesma forma, os professores foram entrevistados todos na sala, individualmente.

Outra técnica utilizada na coleta de dados foi a leitura de documentos com o propósito de verificar em que grau de importância se encontra o lúdico posto na proposta de atendimento e, também, que concepção de lúdico permeia o planejamento.

#### **4.4 - Critérios de Análises**

Para proceder à tarefa de análise dos dados, no primeiro momento, foi realizada uma organização prévia de todo o material, incluindo as observações, a transcrição, na íntegra, das entrevistas gravadas, as anotações feitas num diário pessoal de campo em situações de recreações, nas aulas de educação física e, alguns momentos, nas atividades de sala.

Em seguida, as entrevistas foram organizadas fazendo uma assepsia dos vícios de linguagem, típicos da oralidade, que dificultavam a leitura, mas sem substituição dos termos nem dos sentidos “dados” pelos sujeitos.

As descrições das entrevistas foram organizadas em depoimentos, que passaram a ser o principal conteúdo da análise. Depois, foram lidas diversas vezes, no conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma compreensão do conteúdo agrupado em temas e tendências.

**PARTE CINCO**  
**RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

Nesta parte serão tratados os resultados da presente pesquisa, ancorados em toda a análise dos dados coletados e observados. Para proceder à análise, optou-se por uma organização dos dados e por seu tratamento qualitativo, sem a preocupação de geração de gráficos. Isso quer dizer que foi realizado um exame minucioso das repetições e tendências, para verificar quais informações são repetidas e significativas nos relatos dos sujeitos.

Portanto, na análise, procurei levar em conta todos os relatos dos sujeitos, dando atenção especial àqueles temas que foram sendo repetidos em outras entrevistas e corroborados com observações. Fiz uso, também, de descrição, intuição, inferências e compreensão da presença do fenômeno na vida e no cotidiano dos sujeitos.

Nesse processo, os conteúdos das entrevistas foram delineados, e os temas sendo emersos e organizados em depoimentos. Os temas que representam o conjunto de resultados obtidos neste trabalho são: jogos e brincadeiras prediletas/atrativas na rua, na infância e na cela/instituição; espaços divertidos, brincadeiras de sala de aula; materiais usados pelo professor de educação física e sala de aula; atividades de recreação, papel do professor de educação física na recreação; atividades prediletas na aula de educação física; conceito de brincar na visão dos professores de educação física; importância das atividades lúdicas; brincadeiras observadas pelos professores; percepção de como os adolescentes brincam e momentos em que são permitidas as brincadeiras e em que não o são.

A descrição dos relatos, em geral, mantém a forma mencionada pelos sujeitos, incluindo “erros” da língua culta, com algumas modificações apenas nas repetições, que foram eliminadas para auxiliar a leitura e o entendimento do conteúdo. Foram omitidas, por igual, expressões próprias da oralidade, tais como “né”, “tá”. Em alguns trechos, têm-se frases entre parênteses, que foram acrescentadas para contextualizar o relato dos sujeitos.

Agora serão expostos os temas referentes às entrevistas, que, na análise dos dados, serão discutidos, levando em consideração os teóricos percorridos, a leitura



dos documentos oficiais da proposta de atendimento para os adolescentes e as observações de campo.

### *Jogos e brincadeiras prediletas/atrativas*

Os jogos e brincadeiras aparecem presentes na vida dos sujeitos relacionados com aqueles vividos na infância, na rua e na instituição, mais precisamente na cela/quarto local, em que eles jogam e inventam jogos para passar o tempo. Assim, nas entrevistas, foram sendo delineados os jogos de infância, os divertimentos na rua, quando estão “soltos”, e os divertimentos na cela/quarto e na instituição de modo geral.

*“... antes de eu começá entrá nessa vida do crime eu gostava de jogar bolita, soltar pipa...” (M. 17 anos)*

*“gostava de brincá de pega-pega, esconde -esconde, (...) de cabaninha até meus sete anos (...) eu não lembro muito porque minha infância foi só droga, eu brinquei muito pouco.” (W. 17 anos)*

*“... não lembro muita brincadeira de infância a cadeia acabou com a minha infância esqueci até das brincadeiras, mais jogava bola, brincava de carrinho, bolita e pipa...” , (D. 16 anos)*

Os entrevistados mostram que as brincadeiras de infância estão presentes em sua experiência, porém com certo predomínio de sentimento de perda dessa fase que foi interrompida com a convivência com as drogas, com o crime e, em

alguns casos, com o início precoce na participação em festas de adultos, fazendo uso de álcool, ainda muito criança:

*‘...lá fora (...) comecei ir em festas com 12 anos, não bebia muito (nesta época) só uns goles, não ficava bêbado.’” (A.18 anos)*

A amostra revela que o contato com a droga e o crime afasta e interrompe a infância, tira o prazer do brincar próprio da idade.

*“... a gente começa a pensá no crime e esquece de brincá, começa mexê só com as drogas que vira a brincadeira, no meu caso minha infância só foi cadeia só...”. (J. 17 anos)*

*“... você não pensa em mais nada, você começa a ganhar dinheiro fazendo porcaria e esquece de tudo, nem vai mais jogá bola. Só quer sair à noite pra festa bagunçá, nesse meio de bagunça já vi um colega meu morrer perto de mim (...) aí a gente não faz mais nada e se desinteressa de tudo, não vai mais jogar bola nem fliperama, (...) a gente esquece de brincar...”. (D.16 anos)*

*“... eu usei drogas com 11 anos, e tira a vontade de brincar, as atenções se volta pra drogas, as baladas da noite que eu ia já com 11 anos, eu ia com 11 nas festas”. (L. 15 anos)*

Esses depoimentos patenteiam como a ludicidade vai sendo “perdida” na experiência dos sujeitos, conforme vão entrando no mundo do cometimento de atos infracionais, qualquer seja a natureza.

No entanto, na análise de todos os depoimentos, os jogos que sobressaíram para essa amostra em sua infância foram brincadeiras de carrinho, jogar bolita, soltar pipa, jogar bola, brincar de esconde–esconde, de casinha, além de outros que surgiram com menos freqüência, tais como rouba-bandeira, e caiu-no-poço etc.

Em relação ao divertimento na rua, ou seja, quando não estão presos, (devido à idade dos sujeitos não se usou a expressão brincadeiras, pois eles preferem divertimentos) constata-se:

*“... o que eu mais gosto (na rua) é jogar fliperama e jogar bola... (e também) ir no viaduto quebrar o vidro do ônibus, (...) nós subia, porque eu moro lá perto da avenida... na hora que o ônibus passava nós jogava as pedras poom! poom! poom! aí quebrava, depois o outro (colega) falava vamos fazer isso, aquilo, vamos quebrá ônibus, vamos, quebrá escola, igreja ,,vamos quebrá. Isso sem usar drogas. Mas agora todos já estão usando droga ... agora não pensa nem em brincadeira, só que pensar em roubar. ..quando nois ia pra festa, na volta nois quebrava tudo no meio do caminho pegava o lixo e jogava no meio da rua tudo que nós encontra nós quebrava (...) eu fazia bagunça na escola e quebrava tudo só pra se diverti mesmo (...) era muita bagunça mesmo nas festas ..., cheguei de ir preso no meio da bagunça quase matamos um menino, porque maioria das vezes quando a gente vai nas festas já vai com cabeça querendo brigá, na hora que acaba a festa começa a bagunça e a briga. Quase todos os menores daqui, (da instituição) quase todos que vão pra festa já pensam em brigar...” ( E.17 anos)*

*“... agora que eu tô neste mundo do crime, quando estou na rua eu gosto mais de jogar fliperama, ir para festas, curtidão, esse trem aí, né”. ( D.16 anos)*

*“Eu gosto de jogá bola e fliperama, eu acho que fliperama é melhor que futebol, desde de pequeno que eu cuidava de carro na (rua) (...) só para jogar fliperama (...) o que eu pegava ganhava de dinheiro era para jogar fliperama (...) agora quando estou lá fora gosto de ir nas festas, beber todas e cheirar, andar a toa, jogar bola, jogar sinuca, jogar fliperama...” (F. 17 anos)*

Quando estão na rua; isso porque apenas um sujeito da amostra, não é reincidente em ato infracional; os divertimentos prediletos são: ir a festas, jogar futebol, jogar sinuca e fliperama. Em tese, está isso a demonstrar uma certa tendência a gostarem das mesmas coisas.

Muito interessante observar que algumas das brincadeiras que os sujeitos fazem na cela/quarto são similares às de sua infância, ou seja, são as mesmas, feitas algumas adaptações. Constatei que, neste momento da vida, quando soltos, eles não brincam as ditas brincadeiras de infância, no entanto, quando presos, não deixam de recorrer a elas, conforme relato:

*“... na rua eu não brincava, só ficava indo nas festas, não ficava em casa, ficava mais na rua e comecei a roubar (...) na rua eu não brinco, aqui dentro (na cadeia/instituição) que eu brinco...” aqui dentro que eu brinco (...) (M.17 anos).*

Nesta temática, os jogos se remetem muito à cultura<sup>1</sup> dos sujeitos. Algumas de suas brincadeiras vêm indicar que a ludicidade presente no cotidiano da cela /quarto faz parte de certas brincadeiras da infância. Outras, de sua vez são organizadas em função do momento e do contexto:

*“... aqui na cela a gente brinca de boxe, bater um no outro até não agüentar mais, aí nós acha que é uma brincadeira (...) mas para outras pessoas não é, tem gente (adolescente) que fala, a gente só fica preso vamos estoura uma rebelião que nós fica solto. A maioria só qué fazê bagunça e quebrá tudo (...) ninguém pensa nada só qué bagunçá. (...) uma vez eu tava na rebelião; só que eu não cheguei de fugir,; porque nós não conseguimos quebrá o cadeado, aí tinha um monte de garrafa de álcool na enfermaria; misturamos com suco pra fazer cerveja e ficamos tudo bêbado (...) nós estourô tudo, aí todo mundo saiu correndo, ninguém ficou (preso) (...) saí quebrando tudo é uma brincadeira aí ficamos solto até a polícia resolver tudo, depois só fica trancado, muito trancado, (...) agora que nós não vamos ficar muito trancado não vamos fazer bagunça, porque aumentou as atividades pra nois e começou as aulas (...) jogar prato de comida na cara do orientador é uma brincadeira, eles não tem nada pra fazer a gente arranja coisa pra eles fazê (...) bater na grade é uma brincadeira também, fazer barulho, tacar fogo no colchão no meio do corredor é uma brincadeira também, muitos gostam de fazer bagunça, pizeiro mesmo, (...) eu gosto muito de estourá uma rebelião, isso é divertido, a gente fica tudo solto a cadeia é nossa, nós comanda fecha tudo, o portão é tudo nosso, nós anda pra lá e pra cá, vamos pra tudo que é canto, só bagunça mesmo, todo mundo fazendo bagunça eu também quero fazê e todo mundo sai quebrando tudo, eu saio quebrando também (...) esses*

---

<sup>1</sup> Conforme Geertz (1989, p 26-28), cultura é um contexto no qual os acontecimentos sociais e os comportamentos podem ser descritos em suas amplas possibilidades interpretativas.

*dias aqui estourô uma rebelião e eu sai só pra fazer bagunça tem uns que quer fugir e outros já pensam diferente, igual eu mesmo, não fujo porque estou perto de ir embora já cumpri a cadeia já ...” ( V.17 anos)*

*“... gosto de zoá dos professores de teatro, dos professores de educação física, pra nós deixá eles zangando um pouco nós zoa deles (...) só pra vê o que eles vai fazer, são zoada assim, quando nós tá lá na natação nós começa pular na água pagar de surdo um pouco pro professor só pra ele ficar zangado e também nós faz de surdo com o orientador pra deixa ele zangado, aí nois começa a brincar de porrada lá no quarto passar o lençol no pescoço um do outro só pra ele zanga mesmo e chamar o resto dos orientadores (...)nosso divertimento é assim, as pessoas acha que nós somos uma cambada de louco mais o que nós se diverti mesmo é zoa dos orientadores ...” ( D.16 anos)*

*“... a gente se diverte batendo nas bigornas (cama), xingando os outros, batendo nas grades e nos colchões pra fazer som de música, é assim que a gente se diverte (...) diverte também quando o orientador entra pra bater na gente e nós desce a cacetada neles também (...) quando a gente bota fogo nos colchões é divertido, os orientadores fica tudo com raiva, aí eles batem na gente, a gente bota fogo e joga neles, aí eles saem correndo, tem uns que até caem, e nois acha engraçado (...) tentar fugir é também engraçado e divertido, quando tá tentando fugir cada um faz presepada pior que a outra aí nós só dá risada, muitas vezes “roda” e apanha que nem um cachorro (...) mais a gente nunca para de desistir”. (A. 18 anos)*

*“... gosto da recreação e quando estoura uma rebelião, dá pra ri, brincar e correr, pra fazer gorro pra beber álcool, pegado na enfermaria. No quarto brincar de cobra cega, pega-pega, esconde-esconde, dama feita de pasta e altas coisas, aí ficamos conversando, brincando e falando de mulher”. (N.18 anos)*

*“...a gente joga dama e fica zoando um do outro, brincando um com outro assim rindo pra esquecer um pouco a solidão... brinca jogando valendo lanche, beber copo de água, quem perde bebe o copo num gole ou dá seu lanche para o colega. Nós faz o jogo de pasta de dente com lápis no chão. Brinca de luta mas só vale bater de peito pra baixo é boxe, brinco dentro da cela, o orientador não intromete o que a gente faz na cadeia que é nossa (...) nois brinca lá na cela de jogar basquete, de escorregar, fica escorregando de um lado pro outro jogando sabão no chão (...) brincar também de pegar espírito lá dentro do quarto é pegar espírito pegar demônio disque (...) fica lá gritando ah! ah! (risos), E aí o pessoal vai lá ver, o orientador que fica lá meio assombrado e entra na onda nossa (...), brinca de cabra-cega, bater no chão, fala assim, ele tá cego no chão e os outros da colchãozada nele (...) No quarto nós joga baralho, dominó, damas, bozó, cabra-cega, xadrez, a gente faz assim, coloca a pasta em cima do outro e fala que é rainha ou rei, aí o bispo, aí vem o cavalo, aí vem a torre, aí vem os piões e então joga, tem um monte de tipo de jogo na cela, tem uns que você coloca duas tampinha e depois só vai jogando, e fica blá, blá, blá e aí o orientador entra na cela e tá todo mundo fingindo que tá dormindo. Brincamo de salto de altura, assim coloca o colchão no chão, aí coloca um pau e tem que pular o pau (...) só pra passar o tempo de noite quando está cansado (...) brinca em rebelião ficam todos bêbados lá em cima do telhado e começa joga piadas na polícia, e começa cantá lá de cima,*

*tudo chapado aí nessa hora que a polícia sobe, entra e acaba tudo, começa derrubar todo mundo”. ( F.17 anos)*

*“... aqui tem vez que a gente brinca de bater na bigorna (cama) bater no colchão ficar jogando teresa no pátio (teresa é um pedaço de pano rasgado) brinca de dama feito de pasta e pedra de sabão, de cabra-cega, de Chico, cada um com uma toalha; de boxe, de ficar zoando o outro, derrubando o outro, mulando (que é zoando com a cabeça do outro) rebelião é divertida fica livre pra bagunçá (riso) pega álcool na enfermaria, canta, grita faz bagunça vai pra lá e vem pra cá e de vez em quando assisti filme de madrugada e dorme de dia pra passar mais rápido o tempo (A.18 anos)*

*“... aqui dentro invento uma bagunça assim: nós tá numa boate assim começa bater no colchão, começa cantá, começa andá começa dançá e fumá (...) e as vezes chega baralho, (baralho é um jogo proibido, mas as vezes entra na cela,) dama, dominó, e nós brinca muito. As vezes tem jogo de memória, que são uns quadrinhos que nós ganhamos que tem que monta certinho as peças (...) brinca de Box, luta, cabra-cega, esconde, tropeçar um no outro, esconde-esconde na cela com a luz apagada a noite....” ( F.17 anos)*

### *Espaços divertidos*

Os espaços mais ocupados pelos adolescentes na instituição são a quadra de esporte e a sala de aula. Embora os sujeitos sejam unânimes no dizer que o espaço físico em que mais se divertem e fazem jogos é dentro da cela/quarto, ao serem questionados a respeito dos espaços físicos divertidos, a cela/quarto é “esquecida.”



Apenas um a nomeia como lugar prazeroso, onde parece que o jogo funciona como elemento para passar o tempo.

*“ Eu divirto na quadra e no quarto, quando eu tô dentro do meu quarto eu gosto de ficá brincado com os guris, lá na quadra também a mesma coisa gosto de jogá bola e ficá nadando (...) e no quarto nós faz dado e xadrez (...) dama na jega (cama) nós coloca com pasta de dente e o resto a gente faz de papel higiênico. Nós brinca também de detetive, nós coloca o nome vítima , polícia e o assassino, brincamos assim, coloca tudo no papelzinho e sorteia, e qualquer um pode ser a vítima, o bandido ou polícia. Aí se o bandido deve piscar olho para a vítima, o detetive tem que descobrir e falar tá preso, assim é que nós brinca no nosso quarto... piscar o olho o outro tem que gritar morri, aí o investigador tem que ficar só olhando, tem que descobrir quem tá matando”. (M.17 anos)*

*“... natação, piscina, nós joga bola também, é o que tem de mais bom pra fazer é só isso aqui, se não tem isso nós ficar só trancado (...) só preso”. V. 17 anos)*

*“... me divirto é na quadra, divertimento é que eu converso, converso com meus amigos que eu conheci na rua, jogo dama, futebol e faço aula de natação. ( A.18 anos)*

*“... recreação onde tem futebol, pega-pega na piscina, disputa e racha na natação”. ( L.15 anos)*

*Brincadeiras realizadas pelos sujeitos na sala*

Em todos os depoimentos, seja qual for o tema, os sujeitos revelam que brincam todo o tempo, com predomínio de bagunça na voz dos sujeitos, que alguns traduzem como jogar papel nos outros, “tacar” giz e brincar de fato. A bagunça é uma forma prazerosa de os adolescentes vivenciarem a ludicidade. Entretanto, para a instituição é momento de incômodo, uma vez que rompe com a disciplina, que é o silêncio tão almejado.

Na escola, espaço em que, além dos professores, registra a figura dos orientadores nos corredores para “impedir” bagunça, aparentemente não é possível brincar, ou seja, divertir-se. No entanto, os dados revelam que não bastasse brincar, a maioria dos sujeitos não possui interesse pelas aulas e faz brincadeiras “escondidas” o tempo todo.

*“... a gente faz bagunça, grita pra pegar o orientador, jogar trem no pátio, jogar papel nos outros colegas e zoá com a professora”. (J.17 anos)*

*“... eu não gosto de estudar vou somente pra ver o povo e brincar”. (V. 17 anos)*

*“... fazer bagunça só! um começa zoá do outro, batê um no outro, porque a maioria dos guris quase ninguém não estuda na sala só vai pra fazer bagunça, (...) só pra brincá mesmo, começa a xingá o outro, por apelido no outro, você é feio, você tem defeito, um começa xingar o outro você é dentuço, você tem um testão, dá pra amolar facão aí fica brincando até acabar a aula é o que tem pra brincar na aula...” (E.17 anos)*

*“... assistir vídeo e brincá, o meu divertimento é não copiar nada do quadro, discutí a aula inteira com a professora, e brincá de jogá papel...”. ( M.17 anos)*

*“... um tacando giz no outro, batendo na parede da outra sala (...) é divertido estudar aqui (...) bagunça na aula é divertido...”. ( L.15 anos)*

#### *Jogos e brincadeiras usados pelo professor de sala*

Os sujeitos não conseguiram nomear jogos utilizados, apenas se referem, de forma vaga, ao uso de revistas e ao diálogo entre eles, conduzido pelo professor. Mas, o que fica evidente, é que o material usado se faz apropriado às aulas expositivas, talvez com um pouco de diálogos, conforme revelam os dados.

O material pedagógico citado corresponde a livros, caderno, lápis, borracha e, em último lugar, o uso de revistas. Isto significa pensar que fica pouco espaço para o ensino com atividades lúdicas.

*“De vez em quando, ela leva umas revistas lá só”. (N.18 anos)*

*“... até agora não, os professores tão mais mexendo com negócio de igreja, traz a bíblia pra nós (...) acordo de manhã (...) leio a bíblia e canto um hino”. ( W.17 anos)*

*“... não vi o professor usar ainda nenhum jogo”. ( F.17 anos)*

*“... o professor não usa jogos, até agora ainda não vi”. (J. 17 anos)*

Por outro lado, a maioria dos sujeitos revela que gosta de brincar, durante as aulas, independentemente da permissão do professor. Quando interrogados a respeito de o professor permitir brincadeiras em sala, assim se manifestam:

*“... não deixa, tem que acontecer meio escondido...”.( M.17anos)*

*“... não pode, mas às vezes a gente brinca...”. ( V.17anos)*

*“... não, mas brinco com as gurizadas de tacar giz no outro...”.*  
*( J.17anos)*

*“... Não, nós é que é desobediente, tem uns que nem estuda brinca até acabá a aula, (...) não faz nada,,, outros nem espera acabar a aula já pede pra entrar pra cela, a fala professora fala já! hoje eu não quero estudar, hoje eu quero voltar pra cela. (F. 17anos)*

Embora esta temática de aprendizagem não seja um dos objetivos nesta investigação, levando em conta, contudo, a importância do contexto observado e de todo o processo envolvido, considero significativo registrar que, na voz dos sujeitos, os depoimentos elucidam que eles não possuem motivação em aprender, permanecem na sala para brincar e também como momento para sair da cela, conforme relato:

*“Eu não tenho vontade de estudar não, é só um momento para sair da cela, só pra eu sair da cela mesmo”. (W.17 anos)*

### *Atividades na recreação*

Na instituição, recreação é atividade que apresenta uma concepção diferente de educação física. Trata-se atividade orientada pelo professor, enquanto a recreação pode, ou não, ser realizada com o professor. Quando não existe o professor, os orientadores levam os adolescentes para a quadra com o intuito de tomar sol, jogar e divertir-se.

Durante a realização da pesquisa, no horário da recreação havia dois professores, embora não se sentissem eles responsáveis pela recreação, porque em seu entender, foram contratados para ensinar natação.

Os sujeitos revelam que a atividade que mais fazem na recreação é jogar bola, em seguida natação e xingar os outros. Faz diferença para eles a recreação e educação física, conforme seus depoimentos, ao serem questionados a respeito da função do professor e sobre quais as atividades realizadas:

*“ na recreação que eu gosto mais de trocar umas idéias, quando (...) nós tá jogando bola, o professor fica só olhando nos jogá e também quando nós tá assim trocando idéia ele vai lá trocá idéia junto com nós também (...) nós que escala o time, o resto fica para a próxima vez, nós mesmo organiza tudo no jogo”. (A. 18anos)*

*“... Ah! eu não gosto muito de educação física, porque não joga bola só fica correndo pra cá e pra lá cansando à toa, eu gosto de jogá, eu gosto de ficar no gol, eu gosto da recreação (...) é o professor de natação que faz a recreação e na hora da recreação ele só fica lá pra ficar jogando com nós, é nós mesmo organiza o time pra jogá”. (E. 17 anos)*

*“Gosto de brincar na piscina de afoga-afoga, (...) essas brincadeiras que nós mente que foi o professor que inventou (...) tem uma brincadeira que eu não sei dizer se foi o professor quem inventou. Assim, a rede fica dentro da água no meio da piscina, fica um lado e outro jogando...” (V. 17anos)*

*“... nós joga bola, nós fica um assim xingando o outro, tudo na brincadeira, mas todo mundo pensa que é verdade, a gente fica falando e aí! não sei o quê!, não sei o que rapaz, o que há? Só brincando assim aí tem uns que corre atrás do outro, joga a bola nele, aí nós joga bola também, aí joga bola um pro outro, altos jogo de futebol”. (D. 16 anos)*

*“... Saio pra jogá bola mesmo, chama até o professor pra jogá bola com nós, (...) depois vamo pra piscina, brincadeira que eu sei é só esse de jogá bola, xingá o outro, um batê no outro. O professor fica só conversando com nós, senta com nós no meio até que chegá a nossa hora de jogar bola o chama pra jogar bola com nós também. É nós que organiza o futebol nós comanda e o professor fica sentado conversando com a gente...”. (F.17anos)*

Em relação à ocupação do professor durante a recreação, na voz dos sujeitos, revela-se haver pouco envolvimento: relatam que os professores não organizam e não participam da atividade. Parece que o fato está ligado ao papel assumido na instituição, ou seja, professor de natação. Por outro lado, também os adolescentes não têm clareza do papel do professor.

### *Atividades preferidas na recreação*

Os sujeitos testemunham que atividade que mais fazem na recreação é jogar bola. Mas, ao serem questionados sobre quais as atividades preferidas de fato, ponderam que é jogar bola, seguida do banho de piscina e zoar dos outros, o que, para eles, inclui o xingar.

Indagados um pouco mais a respeito das brincadeiras, demonstram como possuem prazer em brincadeiras que, na percepção dos adultos, são tidas como comportamentos violentos:

*“... gosto mais de bola (...) ficar fora da tranca, inventar brincadeiras de pega-pega, fazer piranha (subir um no outro dentro da piscina)...”. (M. 17 anos)*

*“... jogar bola (...) correr (...) zoá um pouco dos outros e banho de piscina, fazer bagunça e xingar o pessoal. ( A.18 anos)*

*“... o que mais gosto na recreação é de jogar bola e quebrá os outros, machucar, porque a gente fica com raiva, a gente vai pegar a bola E eles ficam fazendo gracinha com a bola, tem que machucar pra eles não fazerem gracinha...”. ( V.17 anos)*

*“... na natação gosto de brincar de afogar os outros, dar braçada no outro, quem tem mais respiração debaixo d'água e começa afogar um ao outro. O professor não fala nada... não adianta ele falar. ( L..15 anos)*

Ao averiguar com os sujeitos se, na recreação, existem brincadeiras diferentes, a maioria disse que não. Em relação ao material usado também na recreação, limitaram-se a mencionar o uso da bola e de óculos para a natação.

Assim como na aula de sala, as atividades na quadra também são rotineiras e sem variações, conforme dizer da amostra.

Os sujeitos sugerem que, para os encontros na quadra serem diferentes, poderia:

*“... Ah! pra ficar mais divertida tinha que o professor ensinar exercício, fazer antes de começar jogar bola, porque não faz nada só fica parado mesmo (...) devia fazer um exercício e demorar mais um pouco, né, esse horário de recreação é muito pouco não dá nem pra jogar bola de novo, só vai três partida e já acaba a recreação, podia ter basquete...”. (D.16anos)*

*“... ficar umas três horas brincando na quadra nós só tem uma hora meia, e aí entra na tranca de novo, fica mais trancado ,depois dizem que aqui não é cadeia, isso pra nós é cadeia aqui. Poderia inventar uns tipos de brincadeira pra brincar curtindo aí com as gurizadas, podia jogar basquete, vôlei e brincar...”. (N.18 anos)*

*“... ter mais tempo de aula, mudar o horário, voltar ter novidades (...) muitas coisas que eu já esqueci, como basquete (...) agora nós só joga futebol” .( E. 17anos)*

Os depoimentos iluminam que o desejo de existir um tempo maior de recreação é a intenção de toda amostra, o que talvez se deva ao fato de estarem



presos. Entretanto, possuem também um olhar crítico no sentido de perceber que é possível organizar atividades diferentes, até mesmo solicitam brincadeiras, o que é coerente com o aparecimento destas, realizadas na cela escondidas dos adultos, ou seja, dos orientadores.

#### *Conceito de brincar na visão do professor de educação física*

*“... pra mim é ver os adolescentes rindo, ver aplicar uma atividade que eles sintam o prazer da atividade, isso pra mim é brincar”. (J. professor de Educação Física)*

*“... bom, brincar ele tá relacionado com a ludicidade, né, e aqui a gente observa muito isso o brincar deles é diferente do brincar do adolescente normal, vamos dizer assim, aqui eles é assim, exaltam mais a agressividade, né? o brincar deles é diferente, é só estando aqui pra ver isso...” (L. professora de Educação Física)*

*“... nessa faixa de idade a brincadeira já um pouco de competitividade, né? porque eles já são adolescente, já são homens de verdade, então tem coisa que você tenta passar que eles não aceitam, porque eles acham que são coisa de criança, então eles querem se mostrar, auto afirmar através de coisa, como agressividade, cigarro, as drogas, todo mundo tem que se impor de alguma forma, e a forma deles é essa. Então brincar para eles as vezes, eles pensam que é só competição ...”. (A. professora de Educação Física)*

*“... o brincar é o prazer, é o gozar, o desligar mesmo (...) a vivência da brincadeira construída na hora (...) a gente percebe...” (D. Prof. de Educação física.)*

Os depoimentos dos professores revelam conceitos que não expressam o lúdico numa perspectiva pedagógica, ou seja, de aprendizagem, e sim muito mais como características da idade, relacionado com o jeito de ser dos mesmos. Essa discussão será mais bem compreendida na análise dos resultados.

#### *Importância atribuída às atividades lúdicas*

*Considero muito importante (os adolescentes) brincar, é no momento que eles estão na piscina fazendo atividades é que eles sentem a alegria, você vê na fisionomia do adolescente, eles riem, não são aqueles dentro do quarto com a cara séria, com pensamentos negativos”. Eles (a instituição) pretendem que os professores passem uma visão positiva pra eles lá fora, pra sociedade vai se integrando com outros adolescentes, outras pessoas de um nível que não se envolveu com as drogas. (J. professor de Educação Física.).*

*Ah! eu acho (importante) porque além de ser infrator por mais que eles sejam infratores e eles são, penso, que eles precisam vivenciar essa face da adolescência e esquecer também um pouco o mundo lá fora e brincar, acho que é muito importante pra eles (...) é importante tanto essas atividades como outras que eu falo, a educação física e natação com outras atividades que eles tem dentro do complexo, (...) acho que ainda falta é um sistema rígido, talvez não sei, se*

*colocasse trabalho pra eles aqui dentro não sei, acho que ajudaria muito, melhoraria muito. (L. Profª de Educação Física).*

*“... todos nós temos que se divertir em qualquer idade, em qualquer momento da sua vida, em qualquer lugar você precisa sorrir, se você brincar, as coisas ficam muito melhor, muito mais fácil (...) eles gostam de brincar tem que entrar no mundo deles, falar a linguagem deles, conversá, (...) eu negocio com eles, essa parte é bem lúdica (...) alguns momentos tem que colocar uma malhação mais pesada pra eles, para eles acharem que estão malhando pesado, mas na verdade a minha intenção é fazer com que eles se entendam entre si e acabem com esse negócio de qualquer coisa pegar o outro” (A. Profª de Educação Física)*

*“... é essencial (...) muitos deles não tiveram, não tiveram a infância né...” (D. Prof. de Educação Física )*

É curioso notar que todos os depoimentos consideram, a seu modo, muito importante as atividades lúdicas na vida dos sujeitos. Por outro lado, no decorrer das atividades de campo, constatei que na sala dos professores existia uma série de jogos novos e lacrados.

#### *Brincadeiras observadas pelo professor*

*“... eles brincam, mas não sei dizer (...) no momento que eles saem fora da ala, do quarto deles (eles brincam)”. (J. Prof de Educação Física)*

*“... eles são muitos criativos, são muito criativos eu não tinha essa percepção ainda (...) de usar o corpo, como eles brincam muito com o corpo, corporeidade, ela tá muito relacionada com a ludicidade deles aqui, e é isso...” (L. Profª de Educação Física)*

*“... eles têm necessidade de se impor, eu sou forte, eu sou melhor, eu sou o bom, aí ninguém vai se meter comigo, então essa é uma forma deles colocarem uma barreira, tanto pra eles mesmo quanto para os outros que chegam perto, é uma liderança negativa porque ele tá sempre levando para o lado da agressividade (...) eu tô tentando introduzir algumas brincadeiras que envolva grupos e que envolva sempre um necessitá do outro porque eles precisam ver que sozinho ninguém vai a lugar nenhum”. (A. Profª de Educação Física)*

*“... a gente percebe muito a questão do que percebe lá fora né? é interessante falar que os meninos de 15 anos aqui gostam das mesmas coisas que os meninos de 15 anos lá fora gostam (...) eles acabam brincando muito de futsal, na piscina, aquela coisa de fazer turminha, se jogar na piscina, né? correr de todo lado (...) aquela coisa de se socializar” (D. Prof.de Educação Física)*

Nos depoimentos a respeito da importância da ludicidade na vida dos sujeitos, todos os professores responderam afirmativamente, mas, no momento de identificar as brincadeiras realizadas pelos sujeitos, houve um depoimento que não soube precisar as brincadeiras. Nas observações de campo e também na aula de natação, constatei que eles não ficam quietos em nenhum momento. Estão sempre inventando, eles fazem piruetas, brincam de correr na borda da piscina, apostam corrida, fazem pirâmide dentro da piscina, correm na educação física, etc.

### *Percepção de como os adolescentes brincam*

*“... é uma brincadeira mais de contato. Brincadeiras deles é mais na piscina, é mais de empurrar um ao outro, brincadeira de bate-bate, bater no outro, você tem uma visão que nunca viu de violência de briga, de se pegar, mas, na verdade estão brincando. Brincadeira deles é diferente. È que eles tem uma brincadeira mais como se fosse de briga, é de contato, enquanto os adolescentes lá fora têm um comportamento (diferente), uma postura, não existe a brincadeira que eles fazem aqui, são mais tranquilo lá fora...” (J. Prof. de Educação Física)*

No entanto, ao longo do depoimento, quando o professor volta a dizer quem são esses adolescentes, percebe-se que ele tem dificuldade para expor sua concepção:

*“... esses adolescentes pra mim são adolescentes normais, na minha visão não penso no que eles fazem não, penso que eles cometeram, porque pra mim eles são iguais da rua...” (J. Prof. de Educação Física)*

*“... que eu até falo que é de agressividade, brincadeira corporeidade, de ficar batendo um no outro e de ficar jogando na piscina. È uma brincadeira se você chegar aqui é meio estranho, mais faz parte da vivência deles (...) eles não são diferentes (dos outros) mais essa questão das brincadeiras eu acho que são diferentes (...) eu pude perceber conversando com eles são muito carentes, são muito carente de afeto, assim qualquer palavra que você for partilhar com eles, já ficam feliz*

*por mínimo detalhe de atenção. Eles necessitam de atenção é eles sentem a necessidade, e na aula de educação física, nessas aulas, a gente pode perceber essa questão...” (J. Prof. de Educação Física)*

*“...O que fica mais claro pra mim é a agressividade, esses meninos, são a forma deles agir e sempre através da agressividade, até para mostrar alguma coisa eles são agressivos e às vezes extrapolam, mais isso é a forma principalmente entre eles, um agredindo o outro por qualquer motivo, por qualquer coisa eles brigam, xingam...” (A. Profª de Educação Física)*

*“... quanto a gente solta a atividade, percebe o quanto eles são crianças (...) sabe desligar mesmo, parecem que eles entram em alfa (...) tem brilho no olhar, tem sorriso (...) coisa de brincar mesmo (...) a gente percebe o quanto eles são crianças, e por outro lado são capazes de cometer delitos bárbaro,na conversa sobre arma, sobre situações erradas, são bastante maduros...” (D. Prof. de Educação Física)*

Esse depoimento remete à primeira temática dessa pesquisa, em que se constata que os sujeitos são capazes de, ao mesmo tempo em que agem com violência, passar para outro nível de maturidade e participar de brincadeiras infantis.

#### *Momentos permitidos às brincadeiras e não permitidos*

Embora pareça distante do tema investigado, esse dado revela quanto é importante a existência e implementação de uma política e de uma diretriz clara de

atendimento a esses sujeitos. Os depoimentos revelam a dificuldade em saber direitos e deveres, incluindo momentos de ludicidade na instituição, conforme depoimentos que serão mais bem compreendidos no capítulo de análise de dados:

*“... deixa porque lá nós faz o que quisé de brincadeira lá na quadra...”. (F. 17anos)*

*“... O professor não tem direito de não deixar nada não...” (D. 16 anos)*

*“... se não deixa o bicho pega pro lado dele, (professor) um dia desse teve não teve aula de natação pra nós, teve uma reunião e não avisou ninguém que não ia ter aula foi uma confusão os caras queriam bater no professor, todo mundo queria ir pra cima aí o professor explicou que teve uma reunião, e não foi possível fazer a aula de natação, ele falou que avisou o orientador, aí nós falou que ele não dá aula pra orientador dá aula pra nois, então tem que explicar pra nós porque não veio da aula, é explicação pra nós, pois não dá aula para os orientadores, aí a gente faz bagunça pra chamar atenção...” N..18 anos)*

Assim como não está claro o papel dos sujeitos e a forma de se relacionar com o professor ou com a instituição, a vivência da ludicidade também é pouco definida para os profissionais e para os sujeitos. Quando investigados sobre em que momentos podem se divertir, revelam certa confusão:

*“... depende quando os orientadores estão de bom humor a gente pode bagunçar, a gente pode cantar, pode brincar fazer tudo (...) quando eles estão meio aborrecidos aí a gente bate e*

*chuta a bigorna, eles já querem bater e espancar...”. (E. 17 anos)*

*“... só na hora da vista que não pode, em qualquer lugar dentro do pátio, em qualquer lugar eles deixam brincar...”. (A. 18 anos)*

*“... acho que não é permitido jogá aqui não tem jogo, não entra baralho, não entra dominó, não entra nada, mais nós joga, mais só que não entra nada, só que nós faz os jogos e eles não tomam não, quando nós tem os trem, eles não tomam não...”. (M.17 anos)*

*“... é permitido na recreação. Dentro da cela, se fizer muita bagunça, eles já manda ficar quieto. Aqui dentro não pode fazer muita bagunça não. Mesmo sendo proibido, fazemos algumas brincadeiras só que aí eles vem e mandar parar, né. Na cela é boxe a única brincadeira que tem é boxe. Na recreação só jogar bolar e mais nada, só. Antes tinha o afogamento, mais agora não tem mais não, afogava os outros (brincadeira), na piscina, uma brincadeira, agora não tem mais não, acho que as gurizadas não querem mais brincar com isso não...”. (A.18 anos)*

*“... só no momento de recreação mesmo (...) que nós vamos sair pra brincar depois que acaba não pode nem brincar, lá dentro da cela esses negócios, mas dentro da cela nós joga dominó, baralho, mas baralho não pode, mas às vezes entra, escapa alguém traz”, na cela mais só dama esse negócio. Outro tipo de brincadeira mesmo não pode (...) mesmo não podendo a gente faz, ontem mesmo dois lá tacou fogo lá dentro*



*da cela, tá tudo queimado lá, um foi pra o pronto-socorro, isso seria uma brincadeira, não tem nada para fazer, quer fazer brincadeira, tacou fogo no quarto deles, queimou...” (J. 17anos)*

Acerca dos momentos de diversão na instituição, o mais significativo nessa temática é a ausência de esclarecimentos, de uma rotina, de uma diretriz a respeito desta atividade para os adolescentes.

**PARTE SEIS**  
**ANÁLISE DOS DADOS**

Alguns temas que retrataram os resultados desta pesquisa foram apresentados na parte anterior e serão analisados e discutidos agora, buscando correlacioná-los aos autores que compuseram o marco teórico.

A partir dos levantamentos dos dados, fica evidente que os adolescentes infratores que ficam numa “ciranda” de ir-e-vir para a “prisão” brincam muito na instituição, ou seja, brincam muito mais quando presos do que soltos, conforme enfatiza esse sujeito “*. Na rua eu não brincava (...) na rua eu não brinco, aqui dentro que eu brinco...*”.

Outro aspecto revelado nos dados, é que as brincadeiras de infância, tais como cabra-cega, esconde-esconde, brincadeiras de faz-de-conta (fingir) e escorregar no chão molhado estão presentes no interior da cela/quarto dos sujeitos, integrando o divertimento em seu cotidiano.

Em relação aos jogos manifestados, os vivenciados na rua, cuja predominância são festas, fliperamas, futebol e sinuca, são “representações do mundo adulto” e próprios da idade da amostra. No entanto, os vivenciados principalmente na cela/quarto demonstram um lado “infantil”, representado por brincadeiras ligadas à infância e citadas por eles como parte de seus divertimentos quando crianças.

Na entrevista com os professores, um depoimento demonstra a percepção dessa característica quando refere:

*“... quando a gente solta a atividade percebe o quanto eles são crianças (...) sabe desligar mesmo, parecem que eles entram em alfa (...) tem brilho no olhar tem sorriso (...) coisa de brincar mesmo...”.* ( D Prof. Educação Física)

De fato, em minhas observações de campo, constatei que esse professor consegue motivar a aula dele e “encantar” os alunos com todo tipo de brincadeira.

Em adendo, é o único professor que cita esse lado “infantil” dos sujeitos que vem passando todo tempo neste estudo.

Na instituição, contemplando tanto a quadra como a cela, os divertimentos mais citados são: zoar dos colegas, fazer bagunça/barulho, luta de boxe, jogar baralho, zoar com os orientadores, brincar de damas, cabra-cega, tacar fogo em colchões, jogar bola, brincadeiras de faz-de-conta (fingir), dominó, pega-pega, esconde-esconde, natação, xadrez, bozó, vôlei, jogo de palito e dança.

Referindo-me ainda aos jogos, considero importante descrever alguns que são adaptados pelos sujeitos à situação e local. Como exemplo, o jogo de baralho aparece nas entrevistas ora como algo permitido, ora como algo proibido. Quando proibido não conseguem ter acesso às cartas. Bem por isso, eles fazem todas as cartas com papel chamequinho. Cortam o papel em pedaços, formato da carta e escrevem com caneta ou lápis. Sendo que a caneta e lápis são objetos proibidos a permanência na cela, mas eles conseguem de alguma forma para fazer o baralho.

As dama, outro jogo que praticamente todos os entrevistados relatam que gostam de jogar. Para terem o tabuleiro e as pedras, usam, segundo os adolescentes, sabonete, pasta e papel higiênico. Na cama e às vezes no chão, desenha o tabuleiro com sabonete. O restante do sabonete é cortado e vira pedras do jogo; para diferenciar o adversário, as outras pedras são feitas de papel higiênico molhado, em formato de bolinhas.

A cabra cega e o esconde-esconde, esta uma brincadeira aparentemente própria da infância, são brincadeiras que aparecem na amostra de forma muito interessante. Quando o sujeito relatou, perguntei de que forma era possível, em um espaço pequeno, brincar de esconde-esconde. Respondeu, de forma brincalhona, que era à noite, no escuro, da seguinte forma: os olhos são vendados e cada um fica quietinho no escuro, vai tateando e quem tocar no outro primeiro, achou; assim, eles misturam duas brincadeiras infantis, de tal forma que é possível brincar na cela.

A brincadeira de faz-de-conta, de fingir, é vivenciada assim: relatam que fingem que estão dormindo quando o funcionário chama. Também brincam de

“pegar espírito”, fingem que estão vendo coisas, “assombração”, todos ficam com medo, gritam e chamam o funcionário. Quando tudo se acalma, sozinhos, dão muitas gargalhadas da situação, segundo relato do adolescente.

Ainda no que tange aos jogos e brincadeiras prediletas, um aspecto digno de menção na amostra se refere ao divertimento preferido dos sujeitos: desencadear rebelião na unidade, o que vai constituir evento de extremo prazer, como aparece nesses fragmentos de entrevistas.

*(...) eu gosto muito de estourá uma rebelião, isso é divertido, a gente fica tudo solto, a cadeia é nossa, nós comanda, fecha tudo, o portão é tudo nosso, nós anda pra lá e pra cá, vamos pra tudo que é canto, só bagunça mesmo, todo mundo fazendo bagunça, eu também quero fazê e todo mundo sai quebrando tudo, eu saio quebrando também (...) esses dias aqui estourô uma rebelião e eu sai só pra fazer bagunça tem uns que quer fugir e outros já pensam diferente, igual eu mesmo, não fujo porque estou perto de ir embora,, já cumpri a cadeia já ...”*  
( E. 17 anos)

O jogo é uma atividade que combina em si as idéias de limite, liberdade e invenção, segundo Caillois (1990), todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo. Esse pensamento se coaduna também com o pensamento de Huizinga no atinente as regras.

De acordo com o relato dos sujeitos, a rebelião é um momento “divertido”. Mas pode-se constatar que é uma “brincadeira” que não possui limites, e constitui um momento de violência na instituição, pois, conforme fala dos sujeitos, saem “quebrando tudo”, e isso significa também violência contra quem quiser detê-los.

Com base nos estudos de autores como Caillois, Huizinga, Brougère e Château, pode-se pensar que a rebelião não é um divertimento, pois se distancia

das qualidades do jogo, tendente a ser uma atividade “delimitada”, “regulamentada” e fictícia, conforme ressalta Caillois. Igualmente não se afina com o do pensamento de Huizinga, para quem o jogo ocorre dentro de limites de tempo e de espaço.

O trabalho de Brougère (1995) aponta que a brincadeira é uma confrontação com a cultura e discute a brincadeira de guerra utilizada pelas crianças, sinalizando que não existe nada de errado na brincadeira de faz-de-conta com conteúdos que são parte de sua história: até mesmo a guerra, afinal não é necessário fazer uma pesquisa histórica profunda para compreender a contribuição da guerra e da violência em nossa civilização. Nossa sociedade é fruto de constantes confrontos, desde a Antigüidade.

Assim, o imaginário da guerra, que anima nossa cultura desde os textos bíblicos até as façanhas dos heróis da resistência, vem incrementar os temas das brincadeiras, das histórias infantis, dos desenhos animados, dando conteúdo preciso a essa necessidade de escapar das incertezas da vida.

A guerra aparece como um tema importante nas brincadeiras, o que não quer dizer que ela seja violenta. Mas a passagem do mundo de faz-de-conta para a ação é o fim da brincadeira. Pois a brincadeira deve ser uma experiência com riscos controlados e limitados, além do fato de poder passar pela experiência da violência sem sofrer suas conseqüências, pois, no entender de Brougère (1995, p.80) “onde há violência real não existe mais brincadeira”

Em seu trabalho, Caillois (1990), no fazer uma análise interessante, apresenta algumas características essenciais para o jogo e propõe algumas categorias.

Discute que o jogo somente pode satisfazer-se de uma forma positiva e criadora em condições delimitadas e ideais, exatamente as que as regras do jogo propõem para cada caso. Em outras palavras, entregues a si mesmas, de forma frenética e ruína com todos os instintos, essas pulsões elementares teriam de conduzir a conseqüências que ferem mortalmente. Para o autor, o jogo, contaminado com a vida, pode corromper e arruinar sua natureza própria.

No caso dos sujeitos, seus depoimentos a respeito da rebelião estão contaminados com o desejo de diversão, de fuga e, parece, de afirmação na instituição. São momentos em que ocorrem desde a agressão corporal até a morte de fato.

Como já assinalado, as categorias propostas por Caillois são: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Cada uma delas não só corresponde a um impulso na experiência, como também possui formas de serem internalizadas na cultura, como mecanismo social, e igualmente na instituição, na vida social, além de apresentar determinado nível de corrupção no cotidiano.

Uma rubrica muito significativa que vai ao encontro da experiência com a rebelião devido à sensação e à experiência produzidas é a *mimicry*, que é o simulacro, ligado, entre outras características, à imaginação, à interpretação, à máscara que envolve disfarce, faz-de-conta e vivência de outra personalidade, para fingir ser outra pessoa.

A rebelião é um momento em que os adolescentes simulam grandes espetáculos, seja com brincadeiras, seja com violência. A voz desse depoimento relata:

*“(...) tentar fugir é também engraçado, é divertido, quando tá tentando fugir cada um faz presepada pior que a outra aí nós da risada, muitas vezes “roda” e apanha que nem cachorro (...) mais a gente nunca para de desistir...” (A. 18anos)*

O autor discute que a categoria do *mimicry* se integra, na vida social, às formas de apresentação, diria de relacionamentos, formas de convivência adequadas a seu meio social, que corresponderiam às etiquetas sociais de cada cultura. A corrupção desse nível seria o desdobramento de personalidade. Essa forma de convivência, de relacionamento que oscila de um pólo a outro, está muito presente nos dados estampados pelos sujeitos. Constatei que eles conseguem

passar de um nível de violência, como é o caso de rebeliões, para um nível primário; infantil; como brincar de jogos infantis, conforme se vê no esconde-esconde, pega-pega e outros, dentro da cela/quarto.

Uma característica dos jogos na rubrica *mimicry* é o fato de haver prazer em se fazer passar por outro, sempre como um jogo. Seja exemplo, a criança que brinca de comboios pode não querer beijar o pai, dizendo que as locomotivas não se beijam; entretanto, não pretende fazer-se passar por verdadeira locomotiva. Nas festas de fantasia, a máscara não pretende fazer crer que se é um autêntico rei, mas, sim, meter-se e tirar proveito da desordem ambiental, ela mesma resultante do fato de a máscara dissimular o personagem social e liberar a verdadeira personalidade.

Na rebelião desencadeada pelos sujeitos, a interpretação de personagens é fator muito marcante percebido nos depoimentos: ora são palhaços, ora super-heróis representados em papel a que imprimem extrema violência. No entanto, um aspecto que nessa situação não é possível dar conta é o de responder se, nesse momento, eles dissimulam personagens ou, de fato, liberam o verdadeiro jeito de ser de cada um. No tomarmos a referência de Château (1987) o autor discute que os jogos são uma forma de conhecer as tendências ocultas dos sujeitos, estando igualmente relacionados com a cultura.

Outro aspecto percebido na rebelião, diferente do que se pensa no senso comum, é que as rebeliões são desencadeadas para fugas. Contudo, os dados revelam que nem sempre possuem motivação para fugas em suas rebeliões, pois o sentimento, o desejo de encenar personagens, de desestabilizar o ambiente é muito importante. Testemunha-o este relato:

*(...) esses dias aqui estourô uma rebelião e eu sai só pra fazer bagunça tem uns que quer fugir e outros já pensam diferente igual eu mesmo não fujo porque estou perto de ir embora já cumpri a cadeia já ...”( E. 17 anos)*



Conforme depreendi dos dados, os sujeitos têm grande interesse em jogos de destruição e de arrebatamento. Assim como na categoria *mimicry* existe invenção incessante, as rebeliões são momentos para eles de intensa criação, invenção e feitura de “presepadas”, termo de que se socorrem em algumas falas.

A rebelião, considerada “jogo” pelos sujeitos, é uma atividade em que está presente muita desordem no ambiente, destruição de objetos e comportamentos de violência. No entanto, é vivenciada como um momento de “divertimento” e prazer pelos envolvidos nesta pesquisa.

Neste sentido, a discussão que Château (1987) faz em seus estudos é muito significativa. Para ele, no jogo, a criança mostra sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua personalidade e reflete seus desejos secretos, até mesmo de crueldade. Isso significa que o jogo serve para conhecer a criança, pode ser revelador de tendências ocultas, como também pode se dar pelo simples fato de a criança querer brincar e ocupar seu tempo. Ressalta ele: “não acreditamos que se deva apelar sempre para tendências ocultas. Château (1987, p.100). Todavia, citando o autor no que toca aos tipos de jogos, acentua:

Podemos chamar jogos de desordem, (aqueles) nos quais a criança impõe sua marca sobre as coisas, suprimindo a ordem original, quebra de objeto ou de vidraças, maltrato de flores (...) são evidentemente testemunho de uma mentalidade inferior; é mais fácil entregar-se a um empreendimento pela desordem do que pela realização de uma ordem própria. (op.cit.,101)

Em alguns depoimentos, os sujeitos relatam, com satisfação estampada, a destruição como marca de seus momentos de “êxtase”. Nessa trilha, pode-se constatar:

*(...) as rebeliões é assim nós (...) começa xingar os policiais nós quebra tudo, nós entra na enfermaria pega álcool e quebra tudo, pega altas ferramentas da enfermaria pra assim socar fogo em tudo que nós não gostamos (...) nós soca fogo se for capaz nós quebra todinho as celas (...) nós destrói tudo*

*mesmo. Pra nós isso é bom, já dentro da cela assim, às vezes nós quebra parede, nós pega colchão e taca fogo dentro da cela só pra tirar nós um pouco pra fora... ”(V.17 anos).*

Partilho com o pensar de Château (1987), quando assegura que, ao invés de resolverem um problema pela via da ordem e de comportamentos aceitáveis socialmente, os sujeitos, na ânsia de sair da cela/quarto, desembocam acirradas destruições para chamar a atenção e resolver seu problema que, no caso, é sair um pouco, à luz do depoimento.

Outros tipos de jogo denominados “jogos de um gênero especial” são os de destruição. Estes apelam para meios inferiores de afirmação, da mesma sorte como ocorre com os de desordem. A diferença entre jogos de desordem e destruição é tênue.

Segundo o autor, os jogos de destruição procedem de um desejo de se afirmar. No fato de apelarem para comportamentos inferiores, também se afinam com os jogos de desordem. Seja exemplo, quebrar, com uma vara, os galhos altos de uma planta. Para o adulto, pode significar o mostrar uma habilidade, no entanto o simples fato de destruir dá satisfação, ainda que de nível inferior. Quebrar um objeto, jogar pedras em vidraças, derrubar um monte de feno são comportamentos ambíguos, que, aliado ao desejo de mostrar habilidade e à satisfação de triunfar, **se mostram um prazer de simplesmente destruir, de sobressair pela destruição, deixando uma marca pessoal nas coisas.** (Château, 1987, p.100, grifo meu).

No pensar dele, é inegável um componente de prazer resultante da destruição, visto que esses jogos mascaram sempre o papel de revide contra o adulto. Às vezes, o revide não é contra o adulto, mas contra outra criança, como aquela que, logo depois de ser repreendida pelo adulto ou pelo mais velho, vai destruir o castelo de areia da outra. Isso a engrandece a seus próprios olhos.

Este estudo nos possibilita compreender um pouco os dados revelados pelos sujeitos, que falam, com prazer e alegria, do quebrar e destruir coisas. Conforme entendimento do próprio autor, isso pode significar uma forma de externar suas

tendências ocultas, partindo do princípio que o jogo revela desejos secretos e afirma a personalidade do sujeito. Bem como, analisando de outra perspectiva, colocando-se no lugar desses sujeitos que estão presos, a desordem e a destruição podem ser uma forma de revide à instituição e à sociedade.

Se a criança, quando repreendida pelo adulto, pode reagir destruindo a brincadeira da outra, como forma de vingança, pode-se pensar que esses sujeitos repreendidos pela sociedade e que ficam presos, podem estar se “vingando” com destruição e agressão, o que nos leva, talvez, a compreender melhor a preferência por rebeliões.

Em outra perspectiva a respeito da violência, ainda me referindo à da rebelião como momento de violência, embora os sujeitos a relatem como “brincadeira”, remeto à pesquisa realizada com o tema <sup>1</sup> “As marcas da violência”, centrada nos mesmos sujeitos, a partir do olhar de profissionais envolvidos no atendimento, tais como juiz, promotor, delegado, defensor público, psicólogo e assistente social. O estudo foi realizado em 2004 no mesmo local dessa pesquisa.

O estudo faz uma abordagem sobre a agressividade de caráter etológico. A discussão teórica, e os resultados apresentados pelos autores nessa investigação, nos levou a concluir que a rebelião não deve ser considerada brincadeira. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa citada também vão conceber a rebelião como momento traumático, de violência, de morte e de indignação por parte da sociedade, dado que esses momentos constituem barbáries, na esteira do relato de uma defensora pública.

*“ (...) um fato que marcou muito (...) foi a rebelião acontecida em agosto do ano passado. (...) uma rebelião, assim, traumática (...) estive na unidade de internação, conversei com os adolescentes, conversei também como o moço que morreu aí, de forma cruel, (...) foi o menino que teve a cabeça cortada*

---

<sup>1</sup> As Marcas da Violência e o imaginário do medo na escola. Pesquisa realizada nas escolas cuiabanas, 2003 - 2005 financiado pela Fapemat e com publicação organizada por GOMES, C. F.e LIMA e GOMES, I.R.de

*(...) daqui da minha sala dava pra ouvir. Dava pra ouvir os gritos, todos aqueles rumores horríveis de uma rebelião (...) teve esse menino a cabeça decepada (...) eu não tava acreditando (...) tive que ir depois, pra ver que tava acontecendo uma barbaridade ...”*

Um depoimento desses, imediatamente nos faz possibilitar diversas interrogações. Antes, contudo, penso ser valioso visitar alguns autores sem pré-concepções, para melhor iluminar os dados e as suposições.

Segundo acepção de Château (1987), para conhecer os jogos não é necessário nenhum conhecimento inconsciente profundo, basta colocar-se no lugar da criança. Em outras palavras, antes de emitir essa ou aquela opinião é importante compreender quem são os sujeitos e o que algumas teorias discutem a respeito da violência.

Falando primeiro da violência, essa tem se constituído em elemento de preocupação da humanidade, na busca de compreender o que causas, tipos e seqüelas desse fenômeno multicausal tão complexo, e que se agrava em determinado tempo, por força da ideologia, da religião, da cultura, enfim de determinados fatores que surgem em determinados momentos históricos. Assim, ela não pode ser compreendida sem uma análise do componente social e dos conflitos da humanidade. Faz parte da vida, estando presente em cada elemento, em cada partícula do universo.

Entretanto, a falta de consenso no tocante à natureza da violência é objeto de interesse da literatura e da pesquisa. Existem posições distintas e contrárias, uma vez que uma delas focaliza sua natureza inata, como a posição do etólogo austríaco Lorenz (1974) que afirma a existência de um instinto geral e de uma história natural da agressão, compreendendo a violência como parte da natureza inata na luta pela sobrevivência. O autor menciona que a agressão, longe de ser instinto de agressão e destruição inato que provoca a agressividade, como a psicanálise leva a crer, é parte essencial da organização dos instintos, em vista da proteção da vida.

Lorenz defende que a agressividade é valiosa para a sobrevivência das espécies, incluindo a espécie humana, pois, não poucas vezes, a densidade populacional aumenta de tal forma que torna insuficiente o alimento disponível. Nestes casos, a agressão atua tanto para reduzir o tamanho da população como para dispersar a população remanescente por uma área mais ampla.

Sobre esse aspecto, Costa (1986), com base nos referenciais de Freud, afirma a existência de instinto agressivo no homem. De acordo com Freud, nossos instintos pertencem a dois grupos os de vida, que compreendem o instinto sexual e o de autopreservação, e os instintos de morte que abrangem os instintos de agressão e de destruição.

Outra abordagem sobre agressão, além da etológica e freudiana, é a frustração-agressão. Segundo a hipótese Dollard-Miller (apud Barros, 1998, p.153), “a agressão resulta do fato de o indivíduo ter sofrido uma frustração ou ter um de seus objetivos bloqueado”. A agressão é desencadeada pela frustração. As pessoas que tiveram a interrupção de um comportamento motivado reagem com atitudes agressivas que podem ser dirigidas ao agente frustrador ou transferir-se a um substituto no qual possa descarregar suas energias.

Em outra perspectiva, do enfoque da teoria da aprendizagem social, aprende-se agressão por imitação. Para Bandura (apud Barros, 1998, p.154), a violência tem suas raízes na aprendizagem e propõe, na perspectiva dessas, que o comportamento agressivo é adquirido por modelação, que é a aprendizagem por observação de modelos. O autor acredita que um indivíduo pode modificar seu comportamento, como resultado do modo como as outras pessoas do grupo estão reagindo.

Se a agressividade é inata ou aprendida, tem sido motivo de controvérsia entre estudiosos, dado que os teóricos adeptos dos componentes inatos consideram os seres humanos instintivamente violentos, destinados por sua herança genética a ser agressivos. Neste caso, tanto a abordagem freudiana quanto a etológica aceitam que a agressão é, em grande parte, herdada. No entanto, para os teóricos que consideram o ser humano produto da estimulação ambiental, a agressividade não é

inata e, portanto, os indivíduos podem ser moldados para se tornarem dóceis, amorosos e pacíficos.

As explicações da proposta frustração-agressão e as da aprendizagem social vêm a agressão basicamente como produto do meio. Os estudiosos que sustentam o ponto de vista ambiental têm a agressividade como resultado do modo pelo qual a sociedade reforça e pune as atitudes e o comportamento dos que a integram. Acreditam, assim, que a atitude da maioria da população em cada sociedade determina se a violência será ou não tolerada. A agressão é determinada pelas normas do grupo e pelas frustrações da vida diária.

Por outro lado, estudos em sociologia, antropologia, política e psicologia social têm focalizado a violência como fenômeno gerado nos processos sociais, históricos e culturais, sinalizando a inadequação de estudar a violência de forma independente da sociedade que é responsável pela sua produção.

Este trabalho assume a idéia de que a violência, como parte das ações humanas, constitui fenômeno socialmente construído e que, portanto, qualquer tentativa de combatê-la deve trilhar o caminho da construção de uma nova história.

A violência, longe de ser aquela idéia estática de abuso da força física, está alojada e permeia as estruturas políticas, econômicas, sociais, psicológicas e comportamentais do ser humano, pois ela não é isolada e se torna, até mesmo, tarefa difícil conceituá-la. Sua natureza dupla de se materializar, como se pode constatar pelas diferentes abordagens dos autores, abrange tanto a agressividade expressa sob a forma de violência, como aquela revelada na cooperação, que sistematizou organizações tribais, povoados, cidades e nações.

A violência é de tal complexidade que seria muito difícil abarcá-la no seu todo, pois ela é conceituada na literatura, revestindo-se de formas diferentes, o que, às vezes, dificulta seu uso conceitual pelos pesquisadores.

De acordo com Odália (1983, p.30), “o ato rotineiro e contumaz da desigualdade, das diferenças entre os homens, permitindo que alguns usufruam, à sociedade, o que para a grande maioria é negado, é uma violência”.

Para o autor, as violências estão relacionadas com as desigualdades, com as diferenças, com o fato de uns terem tanto, e outros nada. Nossa sociedade, de forma muito explícita e aliada a um regime político desumano, tenta “passar”, de todas as formas, que as diferenças fazem parte de um processo normal, ignorando os fatos históricos, políticos e sociais.

Os sujeitos da pesquisa em apreço são atores sociais, desfavorecidos quanto aos fatores econômicos, aos cognitivos (escolaridade atrasada), ao afeto às relações estabelecidas com os outros. Os sujeitos revelam que pouco brincaram na infância, interrompida pelo cometimento e envolvimento de atos infracionais. De fato, em minha trajetória profissional, percebi que eles, além de brincarem pouco, são, a bem dizer, oriundos de famílias pobres, e essa visão da miséria na família é vista na pesquisa de Gomes e Lima e Gomes (2004), pelos seus entrevistados, como um dos fatores propulsores de violência.

Descortinemos o pressuposto epistemológico da Sociologia Criminal:

O crime e o comportamento de delinquência são pensados como fatos sociais totais. Deste modo, para o pensamento criminológico, o comportamento delinqüencial não é compreendido de modo isolado, porém como produto de uma complexa interação entre determinações biopsicológicas e nesta medida concretizada por agentes individuais em condições e circunstâncias particulares. ( Abreu,1982, p.17-18)

A individuação do comportamento, como fim último para explicar a ação desses sujeitos, parece à sociologia um horizonte estreito diante da diversidade social que o fenômeno envolve, entre conflitos culturais e desigualdades socioeconômicas.

Recorrendo à clássica antropologia, retomo novamente a Lorenz, que estuda a violência e a entende como desvio daquele componente que é inerente à escala

animal, o componente agressivo: “a agressividade como substrato, ou mesmo sinônimo, do instinto de combate do animal e do homem, dirigido contra seu próprio congêneres” (Lorenz, 1973, p.7). Sigamos-lhe os passos:

A agressividade, cujos efeitos são freqüentemente idênticos aos da pulsão de morte, é um instinto como qualquer outro e, em condições naturais, contribui, como todos os outros, para a conservação da vida e da espécie. No homem, que, pela sua própria condição de vida, o instinto de agressão produz muitas vezes efeitos nocivos, mas os outros instintos têm resultados análogos, ainda que menos dramáticos. (op.cit.,p.8).

Uma das análises que o autor entrea brevemente a respeito da dinâmica do funcionamento da violência ou da agressividade destrutiva é que a agressão não desempenha, no mais das vezes, sua verdadeira função:

Em função das mudanças radicais e célebres no “habitat humano” (transformação da ecologia) e a transformação da sociologia humana, pelo desenvolvimento cultural, desequilibram mecanismos de comportamento outrora filogeneticamente adaptados. (op.cit.,p.225)

Pactuo com o autor que, de fato, a agressividade faz parte da vida, como qualquer outro instinto de nossa estrutura psíquica, e contribui para a conservação da vida e da espécie. Pois tudo que fazemos exige certa quantidade de agressividade para que possamos ser motivados e envolvidos. Nessa linha, por exemplo, o ato sexual, que serve para a perpetuação da espécie, é um ato agressivo.

No entanto, as rápidas mudanças e as transformações sociais têm contribuído para um desequilíbrio no comportamento que foi criado para ir se adaptando conforme o desenvolvimento do ser.

Assim, deparamo-nos com o reflexo dessa falha no funcionamento do instinto da agressão materializada desde ofensas verbais, gestuais, até rebeliões.



Em relação às rebeliões, também é necessário ressaltar a ociosidade dos presídios e o precário atendimento dispensado, consoante os fragmentos do depoimento do juiz da infância e da juventude (grifo meu), citado na pesquisa de Gomes e Lima e Gomes (2004).

*“(...) o grande problema que nos temos aqui em relação aos menores é que não temos (...) os locais não são adequados. Não é possível cumprir a lei porque o Estado não dá condições de (...) fazer com que o menor se re-socialize. (...) **porque o lar do adolescente (...) na verdade é um presídio (...) a prisão do menor chama internação (...)** além de não receber nenhum tratamento, eles ficam ociosos o tempo todo (...) os menores ficam jogados, ali, como fossem (...) não se pode tratar como ser humano porque fica lá, trancafiado numa cela (...)*

Alio-me ao meritíssimo juiz quanto ao fato de que não se franqueia um atendimento como deveria, atinente a um espaço físico condizente com o número de sujeitos. Muitas vezes apinhados, esses espaços sempre acolhem quantidade de adolescentes maior do que o número possível de vagas. Não raro, o adolescente fica em suas celas em total ociosidade, momentos esses em que, arquitetam suas rebeliões, conforme eles mesmos corroboram com este relato:

*(...) começa xingar as polícias nós quebra tudo, nós entra na enfermaria pega álcool e quebra tudo que tem também, pega altas ferramentas da enfermaria pra assim socar fogo em tudo que nos não gostamos (...) nós soca fogo se for capaz nós quebra todinho as celas, ... nós destrói tudo mesmo. Pra nos isso é bom, já dentro da cela assim, às vezes nós começa quebrar parede, nós pega colchão nosso taca fogo dentro da cela **só pra tirar nós um pouco pra fora...**” (V. 17 anos)*

Esse depoimento denuncia que a ociosidade é fator negativo. Particularmente, para esse sujeito é um dos fatores desencadeadores de rebelião na instituição.

Com base ainda na classificação de Château (1987) os jogos de destruição podem ser comparados também a alguns de provocação, que são igualmente revides destruidores; a arruaça que muito se exprime pela busca de uma desordem que venha a incomodar o outro. Isso é muito percebido na amostra, pois, em seguida às rebeliões, outra preferência do grupo são brincadeiras que chamam de “zoar dos colegas e orientadores”. Doutra forma dizendo, corresponde fazer barulho ou bagunça.

*“ gosto de zoá dos professores de teatro, dos professores de educação física, pra nós deixá eles zangando um pouco nós zoa deles (...) só pra vê o que eles vai fazer, são zoada assim, quando nós tá lá na natação nós começa pular na água pagar de surdo um pouco pro professor só pra ele ficar zangado e também nós faz de surdo com o orientador pra deixá ele zangado, (...)nosso divertimento é assim as pessoas acha que nós somos uma cambada de louco mais o que nós se diverti mesmo é zoá dos orientadores ...” ( E. 17 anos)*

O autor discute também os jogos de arrebatamento, muito comuns a todo um grupo, em especial quando uma atmosfera pesada põe os nervos à flor da pele, materializando-se em agitação, gritaria e gargalhadas. Embora os sujeitos relatem as rebeliões como momentos de alegria, na verdade são carregados de tensão, violência e insegurança, sendo características desse momento, algazaras e gritarias, assim como o são dos jogos de arrebatamento.

Conforme o autor, esses jogos surgem no adulto, materializados em irritações, brincadeiras de mau gosto, mas, na verdade, constituem, às vezes, forma de entrar em contato com o outro, de dominá-lo, ou tomar uma vantagem perdida. Fora de todo meio social, traduz uma afirmação de si.

Segundo relatos de uma professora, as brincadeiras dos adolescentes estão ligadas ao desejo de afirmação, sendo por igual uma característica do momento por que passam na vida.

As rebeliões desencadeadas, na trilha dos depoimentos, nem sempre expressam desejos de fuga da “cadeia”, mas, sim, de desordem, destruição e arrebatamento.

Nos estudos de Château (1987), os jogos de regra arbitrária, isto é, aqueles em que os sujeitos criam suas próprias regras, somados aos de destruição, são presentes ainda no adulto. Isso é percebido nos sujeitos quando relatam seus divertimentos destituídos de regras.

Em outra perspectiva, analisando ainda o fenômeno da rebelião, para o autor (op.cit.,p.22), “o mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias”. O jogo no pensar desse autor, vai além do mero divertimento, o jogo com uso do corpo, permite a preparação para algo futuro na vida. No caso em análise, os sujeitos estão enclausurados, sem perspectiva, em sua grande maioria sem projetos de vida. Assim, estão se preparando com o jogo para quê? Talvez por não possuírem clareza de seu futuro, por desconhecerem e temerem, preparam-se para o desconhecido numa vida de violência, de desrespeito e desmando na instituição.

Todos eles anseiam por sua liberdade, mas, quando soltos, à luz dos depoimentos, voltam à vida de miserabilidade, sem estudo, sem emprego e, na maioria das vezes, sem uma família para dar-lhe apoio, em condições de suprir suas necessidades mais básicas.

As rebeliões na experiência dos sujeitos de fato constituem em momentos de extrema brincadeira, alegria e prazer para eles. São momentos diria eu de sonho de liberdade, de ser compreendido, da instituição perceber que eles estão insatisfeitos. No entanto, reafirmo, como já grifamos neste trabalho, que, embora os adolescentes consideram a rebelião momentos de brincadeiras, o trabalho fez esta opção:

quando existe a agressividade de fato, deixa de ser brincadeira, ou seja, onde há violência real não existe mais a brincadeira.

Coerente também com essa idéia, a instituição pesquisada vai permitir como brincadeiras apenas as atividades que não levem à violência consigo mesmo e com os outros. Quando as brincadeiras deixam de lado as normas de convivência, passam a ser consideradas uma bagunça. Enfim, penso que é preciso enxergar a rebelião pela via da violência, do desejo e das motivações internas e externas dos sujeitos.

Em relação aos jogos e brincadeiras prediletas dos sujeitos da pesquisa, retomando a discussão de Caillois (1990) é muito presente a categoria *agôn*, representada nos jogos de boxe, baralho, e damas. É muito interessante notar que esses jogos exigem, dos participantes, disciplina, perseverança, não se esquecendo de que possuem limites e regras estabelecidas.

Mas, na experiência desta amostra, esses jogos no interior da cela estão mais vinculados à forma de ocupação para passar o tempo do que como disputa, competição e luta.

Em relação às damas e ao baralho, testemunham que eles próprios criam seus jogos, fazendo de acordo com este depoimento:

*“(...) brinca de dama feito de pasta e pedra de sabão (...) No quarto nós joga baralho, dominó, dama, bozó, cobra cega, xadrez, a gente faz assim, coloca a pasta em cima do outro fala que **é rainha** ou **rei**, aí o **bispo**, aí vem o **cavalo**, aí vem a **torre**, aí faz tudo lá, aí vem **os piões** tudo lá então joga, tem um monte de tipo de jogo na cela, tem uns que você coloca duas tampinha assim aí depois só vai jogando, não tinha baralho e nós inventô, e mais um um monte de jogo.*

*(E. 17 anos)*

Esse jogo, eu o considerei muito relevante na amostra. No entanto, não foi possível registro fotográfico, porque os sujeitos fazem isso em seus quartos, local a que não tive acesso por ser espaço de privacidade da amostra. Ainda que assim, os dados revelam que os sujeitos possuem criatividade e capacidade de lidar com o abstrato, raciocínio lógico e condições de se adaptarem a novas situações, pois brincam de xadrez, com um faz-de-conta, usam o próprio corpo como se fossem as peças, e criam o elemento “como se”, diferente do jogo de verdade, em que a situação concreta existe para pensar e resolver a dificuldade. O brincar aqui se configura como uma situação imaginária.

Criam também as damas e fazem cartas de baralho. Isso confirma a importância do jogo como forma de passar o tempo mais do que como competição. Conforme Benjamin (1984), a brincadeira produz libertação da realidade e imaginação, o momento do jogo proporciona para esses sujeitos um “esquecimento” de sua situação de “enclausuramento”.

Interpretando Caillois (1990) esses sujeitos externam as características da categoria de jogo *agôn* muito mais pela via da corrupção, que é a violência (e também pela infantilidade quando brincam de jogos infantis) do que pela via do esporte e da concorrência. Assim, demonstram a escolha da forma com que lutam pela afirmação na sociedade, excluindo de suas vidas as ocupações produtivas, no sentido de trabalho para o sustento, e as interações amistosas com os outros.

Assim como na categoria *mimicry*, ao invés de internalizar em seu cotidiano comportamentos que sirvam de acesso ao convívio social, eles se apresentam em “desdobramentos de personalidade”. Explicando melhor, comportam-se ora com muito traquejo, ora com agressividade. Ora são adultos, ora são “crianças”.

É fato que a adolescência é período de transição. Isso significa que a sociedade e as pessoas que são responsáveis pela educação também oscilam, tratando-os de forma ambígua.

Outra categoria contemplada na análise desse autor é, a *lilix*, a sinonimizar vertigem. São jogos ligados a emoções que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúdica uma espécie de pânico. Nos depoimentos, é percebida a vivência dessa “ludicidade” corrompida no uso de álcool e drogas. Muitos sujeitos fazem uso de álcool e drogas, e, na instituição, por ocasião de rebeliões, um lugar preferido para “estourar” é a enfermaria, onde existe o álcool.

*(...) rebelião é divertida a gente fica livre pra bagunça (riso), bagunça pega álcool, que é da enfermaria, pega tudo, canta, grita faz bagunça e vai pra lá e vem pra cá. (W. 17 anos)*

Os sujeitos relatam o prazer que possuem em viver momentos de extravagância, verdadeira vertigem com uso de álcool.

Outro aspecto revelado é a presença de jogos de faz-de-conta, de fingimento, o simulacro no dizer de Caillois (1990), em que o indivíduo disfarça, despoja-se temporariamente de seu jeito de ser para fingir ser outra pessoa. No caso, os sujeitos em tela gostam de fingir situações:

*“. aqui dentro invento, a gente inventa uma bagunça, as vezes começa assim: nós finge que tá numa boate, aí começa bate no colchão, começa cantá, começa andá, dançá e fumá (...)*  
*(V.17 anos)*

*(...) brincar também de pegar espírito lá dentro do quarto é pegar espírito, pegar demônio disque (...) fica lá gritando ah! ah! (risos), E aí o pessoal vai lá ver, o orientador que fica lá meio assombrado e entra na onda dos caras (...)(A. 18 anos)*

Esses fragmentos de depoimentos mostram como eles fingem dormir após “incomodar” o orientador, fingem e simulam uma boate dentro da cela e finge pegar espírito para “assustar” os orientadores. Está isso a demonstrar que são capazes de imitar situações reais no mundo de faz-de-conta, ou, como diria Benjamim (1984) demonstram capacidade de viver momentos de transmutação.

Em relação aos espaços considerados divertidos na instituição, a cela surge como o local em que os sujeitos mais brincam. No entanto, não é citado esse espaço como divertido o que pressupõe que, presos, o jogo, muitas vezes, funciona como uma ocupação, não como atividade lúdica de fato.

A esse respeito, Santin (1994) afirma que a ludicidade constitui uma atmosfera de total liberdade e autonomia. Diria que a ludicidade surge da vontade de querer brincar, de forma espontânea e surpreendente. Não pode ser apreendida pela palavra, mas pela vivência, pelo gozo, prazer ou fruição.

A partir dessa idéia, eu diria que as palavras chave para o lúdico seriam liberdade, autonomia, espontaneidade e prazer, aspectos esses, na minha opinião, muito difíceis de ser vivenciados na sua plenitude numa cela, onde existe pouco espaço e, no mais das vezes, muitas pessoas. Não bastasse, é um ambiente, no qual, é insalubre e com poucas opções de organização do espaço de modo adequado, ou seja, adequado às necessidades que um adolescente requer.

Quando indagados acerca das brincadeiras realizadas em sala, em todos os depoimentos os sujeitos revelam que brincam todo o tempo, com predomínio de bagunça, que são as brincadeiras que alguns traduzem como jogar papel nos outros, “tacar” giz e brincar de fato.

Na escola, que é um espaço em que, além dos professores, há os orientadores nos corredores para “impedir” bagunça, aparentemente não é possível brincar, ou seja, divertir-se. No entanto, os dados revelam que, somado ao brincar, a maioria dos sujeitos não possui interesse pelas aulas e faz brincadeiras “escondidas” o tempo todo.

Contudo, quando investigados no respeitante aos jogos e brincadeiras usados pelo professor em sala, os sujeitos revelam, de forma vaga, uso de revistas e diálogo entre eles “conduzido” pelo professor, mas o que fica evidente é que o material usado é próprio de aulas expositivas, uma vez que o material pedagógico citado se circunscreve a livros, caderno, lápis, borracha e, em último lugar, o uso de revista. Isso significa pensar que resta pouco espaço para o ensino com atividades lúdicas.

Acredito que o uso de jogos não vai “salvar” a relação ensino-aprendizagem, mas ousaria dizer que o jogo é um dos elementos fundamentais de toda cultura. O homem é um ser que joga. Ele aprende jogando e joga pelo simples prazer que este lhe proporciona.

Para Kishimoto (1996), as brincadeiras são aprendidas no contexto social, tendo o suporte de seus pares e adultos. Esses jogos contribuem para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e para a aquisição de habilidades sociais.

Penso que o jogo é uma atividade criadora de significados, um propulsor da cultura, um exercício de criatividade. Por este fato, a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas ações com objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são, por si sós, uma situação de aprendizagem.

De acordo com Château (1987), o jogo possui caráter pedagógico; exercita a inteligência; dá flexibilidade e vigor e ensina a moralidade, uma vez que exercita o cumprimento de regras. O jogo é uma coisa séria, indo além de mero divertimento.

Partindo do pressuposto que o jogo e a brincadeira são capazes de estimular o desenvolvimento, a moralidade, o controle de impulsos, a obediência de regras e outros aspectos do desenvolvimento, acredito que uma proposta com mais atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos seria essencial. E quem sabe despertaria o interesse pela sala de aula. Embora a aprendizagem não seja o foco desta pesquisa, ou melhor, não é um dos objetivos



posto de início, considerei muito importante, na voz dos sujeitos, ficar registrado o fato de vários adolescentes citarem a falta de interesse pela educação formal, pois revelam não se sentirem atraídos pelas atividades da escola.

Os sujeitos dessa amostra externam em seus depoimentos que não têm motivação para a aprendizagem escolar. No momento da coleta de dados, assentei que a escolaridade de todos está muito aquém do que deveria ser. A maioria dos sujeitos se encontra no ensino fundamental, respectivamente entre a 1ª e a 4ª série. Se levarmos em consideração a premissa de que, quanto maior a educação de um indivíduo, maior será sua consciência de cidadania, e, conseqüentemente, mais passível será de exercer seus direitos e deveres. Isso nos faz pensar que uma educação que superasse as informações previstas em currículos preestabelecidos fosse mais proveitosa. É preciso pensar em propostas centradas nos aspectos psicológicos, sociais e culturais desses sujeitos. Em contrario, a oferta mais penaliza do que forma.

Os sujeitos assinalam que o maior interesse em freqüentar a sala de aula reside no fato de sair da cela. Talvez uma metodologia com oficinas e jogos que aproveitasse a capacidade de criação, invenção e imaginação que eles possuem, como constato na feitura de jogos no interior da cela, fosse mais útil para esses sujeitos.

Outro aspecto que deve ser levado em conta é o próprio conteúdo e currículo pensado para esses sujeitos na escola. No decorrer das observações de campo, constatei que os alunos tinham aula de espanhol, que faz parte das propostas escolares no ensino fundamental. Posteriormente, pude ouvir o depoimento de um aluno dizendo *“pra que serve isso, não vou aprender nem o português direito”*, parece que é preciso investir na educação desses sujeitos com propostas que efetivem, de fato, atividades concretas e de retorno mais imediato. Afinal, eles são muito imediatistas e precisam de aprendizagem que seja próxima do mundo e das possibilidades de ocupação que encontrarão ao saírem da instituição.

No que respeita às atividades de recreação, os sujeitos relatam que são muito rotineiras, sempre as mesmas. A responsabilidade da recreação durante o período

de observação ficou um pouco confusa de quem era a competência. Um orientador disse que era dos professores de educação física, responsáveis pelas aulas de natação, mas, quando esses professores foram entrevistados, disseram que sua responsabilidade na instituição se limitava às aulas na piscina. Observei que, após a aula de natação, todas às vezes os adolescentes eram levados para a quadra, ao passo que os professores permaneciam com pouco envolvimento e participação. Fato esse também confirmado nas entrevistas que, quando indagados a respeito da atuação na recreação, os professores se pronunciaram dizendo que não era da responsabilidade deles, porque foram contratados pela instituição para aulas de natação.

Por outro lado, esse papel não estava claro para alguns orientadores, que criticavam a recreação, alegando que o professor não coordenava nem orientava os alunos quanto às regras de futessal e outras brincadeiras. Nem mesmo para os adolescentes que também criticavam o não-envolvimento dos professores na organização do jogo na quadra.

Os adolescentes, assim como os professores, fazem separação entre aula de educação física e “aula” de recreação.

Em relação às atividades preferidas, o que mais chama atenção é o fato de gostarem de brincadeiras que levem a extravasar a agressividade.

Mas outro aspecto muito forte também nas atividades de recreação é a ausência de um trabalho de atividades que estimule o lúdico, o prazer, o “arrebato”, pois, durante as observações de campo, pude constatar que um professor propicia brincadeiras de todo tipo e eles brincam, se envolvem e se entregam à brincadeira, como as crianças quando brincam. São capazes de internalizar a grande lei áurea da repetição, e achar interessante fazer novamente várias vezes a mesma brincadeira. Para Château (1987), o fazer de novo pode auxiliar a passar da experiência para o hábito, que é a aprendizagem.

Em seu trabalho, Brougère (1998) investiga o lugar do jogo e do material lúdico e chega à conclusão de que existe pouco espaço para o jogo livre. Isso

importa dizer que a dimensão pedagógica desponta de forma inevitável, com ênfase em jogos educativos. A isso ele chama da “marginalização” do jogo, quando seu uso somente encontra espaço se for para “aprendizagem”.

Em relação à instituição, constatei que não existe espaço para ambas as coisas, a escola efetiva na prática, conforme análise de depoimentos dos adolescentes, métodos voltados mais para metodologias passivas, mas seria muito significativo um trabalho com uma lente teórica e prática voltado para métodos ativos que contemplem espaço para os jogos. Esses possuem valor investigativo e de suporte nas aprendizagens sociais, afetivas, cognitivas.

Acredito ser muito importante considerar esse sujeito e seu comportamento, numa teia de fatores constitucionais, biológicos, socioculturais, emocionais, funcionais, espirituais, ou seja, em uma visão holística.

Tendo investigado, também com os professores de educação física, sobre o que pensam do conceito de brincar, constatei que coexistem concepções diferenciadas a respeito dessa atividade para os adolescentes.

No primeiro momento, identifiquei as palavras chave de cada depoimento para correlacionar com os conceitos de brincar descritos nos aportes teóricos, que serão discutidos agora. Eis as palavras chave dos quatro professores de educação física entrevistados, a) prazer, gozar, vivência, brincadeira, b) alegria, prazer, c) agressividade, d) agressividade, competição.

Para os professores, a idéia de brincar emerge relacionada com o prazer que esta atividade proporciona aos sujeitos. O atributo de aprendizagem não é citado por nenhum deles. O envolvimento na brincadeira é descrito como “desligar”, “prazer”:

*“o brincar é o prazer, é o gozar, o desligar mesmo (...) a vivência da brincadeira construída na hora ...” (D. profº Educação Física)*

Na fala dos outros dois professores, aparece a idéia de agressividade como característica mais forte na brincadeira. É possível que não seja no aspecto da corrupção, como nos clarifica Caillois (1990), mas muito em função da forma de os adolescentes externarem suas brincadeiras, com lutas corporais e contatos físicos bruscos.

No concernente aos resultados, acredito que a idade dos sujeitos influenciou, de certa forma, na visão dos professores em relação ao conceito de brincar. Quando os estudos são realizados no universo infantil, parece que os profissionais são mais propensos a acreditar na visão dos jogos, segundo a concepção aristotélica em que o objetivo principal é a recreação, o descanso das atividades intelectuais, e na de Platão, em que o jogo é fundamental no desenvolvimento da criança. Por igual, a visão de Fröbel, de que os jogos são suporte da aprendizagem e de profunda significância para a criança, conforme já discutido neste estudo.

Os estudos de Lorenz (1986) e Santin (1994) vêm ao encontro da fala de dois professores, pois, para o primeiro autor, a criança brinca porque é fenômeno da corporeidade humana, e quando o brincar ocorre, assume um significado novo para o brinquedo que ultrapassa as “cercas” do biológico, não circunscrita ao organismo, estimulando a invenção e criatividade do homem. Em seguida, o segundo apresenta a brincadeira como uma atividade de prazer, liberdade e espontaneidade, fato esse revelado no depoimento de dois professores.

Quanto à corporeidade humana, é fenômeno muito presente nesta investigação. Aparece nos depoimentos dos adolescentes e dos professores. Os sujeitos em seus depoimentos revelam gostar muito de atividades de lutas, que envolvem o corpo. De acordo com Najmanovich (2001), o corpo da contemporaneidade deve ser abordado e compreendido de forma diferente do corpo da modernidade. Esse era considerado corpo máquina, corpo abstrato, mensurável, estereotipado, separado da psique, da emoção e do conhecimento.

O corpo da contemporaneidade é vivencial, não é abstrato, nem independente da experiência do sujeito. É um corpo que participa de forma dinâmica e criativa de si mesmo e do mundo em que está constantemente em interação. Assim, a corporeidade só pode ser entendida como relacional, que possui necessidade da consciência de si, dos outros e do mundo.

De acordo com Moreira (2003, p. 87), concordando com a autora, “o corpo sujeito é ator e autor de sua história e cultura. É corporeidade relacional, daí a necessidade da consciência de si, dos outros e do mundo”.

Para esse autor, o lúdico é constitutivo da corporeidade. Então, se a corporeidade nas brincadeiras com os adolescentes for vivenciada pelas atividades esportivas, ela pode contribuir para superar limites e competir com os outros de forma adequada, bem como proporcionar, nessa ação, satisfação, prazer e sensação.

Acredito que os adolescentes usam o corpo, às vezes, com violência como auto-afirmação na instituição e mesmo na vida. O depoimento da professora, ao referir que eles usam o corpo e certa agressividade na convivência, é claro: *“eles têm necessidade de se impor [... [ eu sou o melhor, eu sou o bom, aí ninguém vai se meter comigo [...]* Penso que seria de muita valia trabalhar a corporeidade desses sujeitos de tal forma que eles sintam e percebam seu corpo como algo concreto, capaz de proporcionar experiências agradáveis, e como parte de sua história pessoal.

Os dados revelam que os sujeitos usam o corpo para violência e para as brincadeiras. Nas rebeliões o corpo está a serviço da violência, enquanto no pátio, na cela usam de violência com corpo, mas na perspectiva lúdica, de prazer, experiência e êxtase.

Acredito que o uso do corpo com o significado de superação, de corporeidade mesmo, de alguma forma pode trabalhar a conscientização de si e dos outros para esses adolescentes. Por sinal, aspecto muito importante na construção da identidade deles.

Mas, quando os professores são indagados da importância atribuída às atividades lúdicas, apresentaram certa dificuldade no explicar por que esta atividade prazerosa é talvez necessária aos sujeitos. Limitaram-se a dizer que é “essencial”, que é “importante”. Um depoimento, no entanto, aproxima de certa forma da concepção de Santin, ressaltando a experiência do lúdico como necessária na vida do adolescente.

Outro depoimento se afina com a discussão de Château (1987), de que a atividade lúdica pode proporcionar, em todas as idades, desenvolvimento e encantamento. Com isso, estimula a vida a ser um pouco melhor e mais fácil, como grifa a professora em seu depoimento.

Quando os professores foram interrogados a respeito das brincadeiras que os adolescentes fazem, um disse que não sabia dizer, outro disse que eram brincadeiras que envolvem o corpo, outro depoimento enfoca que eles gostam de brincar de atividades que levem à socialização e há, por último, um relato que diz que são brincadeiras que se referem à auto afirmação, tratando-se da mesma professora que faz o relato que correlacionei com (idem).

Então, ao ser perguntado aos professores como eles percebem a brincadeira dos adolescentes, três depoimentos responderam que eles brincam com agressividade, de empurrar, que as brincadeiras deles é diferente, de ficar batendo um no outro.

Finalmente, um professor disse que eles brincam e são capazes de se desligar para brincar, que nem parece que são aqueles adolescentes da rua capazes de cometer delitos bárbaros.

No tocante ao questionamento com os adolescentes sobre em que momentos as brincadeiras são permitidas na instituição e em que momentos são proibidas, constatei que existe dificuldade de internalização das normas e rotina, tanto para dos adolescentes como para alguns professores de educação física que realizam as atividades na instituição.

É importante apontar, aqui, o fato de que os sujeitos revelam, nesta investigação, que brincam todo tempo na instituição e nas atividades, mas, incoerentemente, quando são indagados a respeito da clareza que possuem dos limites, horários e espaços de divertimentos, externam certo desconhecimento atinente ao cotidiano e às normas que norteiam a instituição. Em alguns momentos, até citam que eles fazem suas próprias “regras”, vão criando, por si mesmos, suas normas.

Assim como não estão claros os papéis dos sujeitos e a forma de se relacionarem com o professor e com a instituição, a vivência da ludicidade também é pouco definida para alguns dos profissionais e para os sujeitos.

Acerca dos momentos de diversão na instituição, é significativo nessa temática a ausência de esclarecimentos de uma rotina de fato implementada internamente para os sujeitos, uma diretriz a respeito do trabalho dos orientadores no que respeita ao atendimento que inclui desde a diversão até as ditas “punições”.

Durante as observações de campo, um orientador reclamou desta ausência de “um acordo” unânime entre os profissionais que cuidam da rotina na instituição.

Embora tenha constatado, na leitura de documentos oficiais que existem normas escritas, nesta investigação está se levando em conta a efetivação na prática.

A maioria dos sujeitos acredita que pode brincar na recreação, em seguida na cela. Outros pensam que podem a qualquer hora e lugar, outros dizem que não podem. No entanto, todos brincam. Nessa linha, o baralho está inserido na categoria de jogos prediletos na cela; entretanto, faz parte dos jogos com o timbre de “proibição” conforme depoimentos.

Os dados demonstram que fica a critério dos orientadores o limite do que pode ou não pode em relação ao divertimento na cela, e não numa diretriz comum a todos. Talvez, em razão deste fato, tenham surgido critérios diferentes. Na instituição, que é dividida por alas com vários quartos, cada ala possui uma equipe

de orientadores responsável. Assim, vai surgindo a diferença no atendimento, cada um de acordo, um pouco com sua “leitura” do que é certo e errado para o sujeito, portanto, não pautado numa política de atendimento.

Levando em consideração a dificuldade que esses sujeitos possuem em estabelecer normas para si, e junto com os outros, acredito ser de muita valia a disseminação e a internalização na instituição de tudo que será propiciado de atividades para os sujeitos, incluindo o que diz respeito ao lúdico.

Considerando também o pressuposto revelado pelos sujeitos, no sentido de que eles gostam de brincar, acredito ser muito importante um espaço para a diversão de fato, em que fosse disponibilizado material para eles criarem seus jogos, ao invés de usarem o sabonete, a pasta de dente e o papel higiênico, de constante citados nos depoimentos.

Assim, essa atividade “inventiva” de jogos deixaria de ser uma ação corrompida, e seria provavelmente, prazerosa, e quem sabe educativa. Afinal, jogar é coisa séria e pode auxiliar, no controle dos impulsos internos para ceder espaço ao desejo da regra e normas do jogo tão necessários na brincadeira.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não é nada fácil afirmar que estamos fechando este trabalho, índice de tanto amadurecimento profissional e pessoal. Enfim, é preciso acentuar com mais colorido, os grandes “achados” de minha investigação, embora tenham sido desvelados nas duas ultimas partes.

Como eu frisei no início desta investigação, fui impulsionada por várias razões a realizar esta empreitada. Uma delas, o desejo de produzir conhecimentos acadêmicos e científicos a respeito do tema, uma vez que já possuía o conhecimento empírico, vincado na convivência profissional.

No percurso, tive respostas às minhas indagações iniciais. Outras foram acrescentadas por conta da dinâmica da delineação das entrevistas durante a coleta de dados. Por igual, afluíram outras tantas que, seguramente me moverão, em seguida, para outros vãos investigativos.

Nessas considerações finais, tento me desprender dos autores visitados, e revisitados, se assim posso dizer, porque suas concepções, agora, estão presentes em minhas reflexões. Passo a trilhar pelos achados que me encantaram e, ao mesmo tempo, me fizeram levantar outra série de dúvidas.

No início desta investigação, me perguntei como a ludicidade se apresenta na vida dos adolescentes. Constatei que esse fenomeno da ludicidade está presente em todos os espaços da instituição, sendo permitido ou não. Eles brincam independentemente do local e do horário.

Indaguei também, nas primeiras horas em que o tema ia fazendo parte do meu cotidiano, se a instituição é um lugar propicio à vivencia da ludicidade dos adolescentes. Pude observar que eles brincam o tempo todo na cela, mas não documentam que seja isso algo prazeroso. Talvez se deva à questão de brincar vigiado, pois a ludicidade envolve, além do prazer, experiência e liberdade.

Fica muito implícito, para esta amostra, que o jogo se revela algo essencial, parte integrante de sua clausura, às vezes algo para passar o tempo. Não raro, eles

brincam de fato, embora nem sempre se dêem conta do envolvimento na brincadeira.

Os dados colhidos foram muito significativos, porque trouxeram respostas aos objetivos iniciais da investigação e somaram outros que não estavam previstos, mas foram emergindo nas entrevistas. Foi possível pinçar que os adolescentes brincam muito na instituição. Quando estão na cela, inventam, criam e pensam brincadeiras para passar o tempo, brincam na escuridão da noite e, mesmo nesses momentos, eles misturam brincadeiras para sair da rotina, como é o caso da brincadeira de esconde-esconde no interior da cela, que, no escuro, quem esbarra no outro primeiro, de olho fechado e vendado, é que ganhou. Uma mistura de esconde-esconde, pega-pega e cabra-cega. Brincam no pátio, fazem corridas, piruetas no ar, pirâmide na piscina, enfim não ficam parados, e na sala de aula se divertem nem que for de jogar papel um no outro.

Um achado que me fez repensar muito o atendimento desses sujeitos, e a cujos aportes teóricos dediquei mais tempo de discussão e, assim, o fiz de propósito em função da valia da revelação é o fato de os sujeitos considerarem a rebelião um momento de prazer e divertimento.

Todos os teóricos analisados vão dizer que, ao invés de divertimento, é um evento de violência, e não lúdico, conforme testificam os sujeitos. Tais depoimentos contrariam qualquer explicação teórica, independentemente da concepção de que elas partem, ou seja, se a violência é parte constituinte dos sujeitos ou construída nas relações sociais e culturais.

Embora não possa desprezar que, em bem da verdade, na experiência e sentimento dos sujeitos, trata-se de brincadeira. Isso pressupõe que precisa ser visto esse momento tanto na perspectiva emocional dos sujeitos como na visão da instituição e na visão teórica.

É preciso entender a situação de internação: é uma prisão a que os adolescentes são submetidos em nosso país, em especial na instituição pesquisada. Discordo de um depoimento da pesquisa realizada por Gomes e Lima e Gomes

(2004), em que um juiz relata que na instituição não existe nada. Eu diria que eles passam mais tempo presos, ociosos, do que o necessário.

Existem atividades, mas não atendem de forma plena ao número de sujeitos que estão presos e às necessidades afetivas, cognitivas, sociais e de ocupação que deveriam a meu ver existir.

Coexistiam, por exemplo, no mesmo espaço físico, duas medidas socioeducativas: apropriadamente, de internação e provisória no momento da coleta de dados. A provisória, o espaço físico é denominado de Centro Acautelatório (CA). Na hora da atividade de recreação, eles não se misturavam, por razões técnicas legais e de segurança, cuja discussão não cabe neste trabalho. O que significa que, enquanto um grupo está na quadra, o outro está preso. Por ocasião da pesquisa, o grupo investigado tinha três dias disponíveis para sair da cela para a recreação. Essa realidade institucional de oferta de atividades se modifica à medida que Estado disponibiliza condições para o atendimento.

As rebeliões afloram na fala dos sujeitos como forma de chamar atenção, sair da cela e fazer bagunça e, em último caso, para fugir da cadeia. Isso significa que precisa haver atividades de ocupação para esses sujeitos. Pressupõe, igualmente, que a ociosidade estimula atividades de violência como forma de pedir atenção e ocupação. Outro aspecto percebido é que a ludicidade é apresentada em sua maior parte com violência que envolve o uso do corpo.

Neste sentido, as rebeliões, que são manifestações coletivas de violência e representação de poder, resultam de uma grande frieza ou são produto de tédio, característico de adolescente desocupado e ocioso? A essa inquietação não foi possível responder com essa pesquisa, uma vez que não me ocupei da investigação das características de personalidade dos sujeitos.

Mas uma coisa é certa. É preciso que as instituições invistam, de fato, em atendimento que seja adequado, desde o espaço físico, ausência de ociosidade, educação diferenciada e jogos livres e pedagógicos. Assim, talvez fosse uma forma valiosa e condizente com os anseios destes sujeitos.

Outro achado importante é que os sujeitos brincam todo tempo e gostam de fazê-los. Isso me faz pensar que é possível investir mais na formação do que na punição na instituição. Se eles são capazes de brincar, simbolizar, fazer-de-conta e fingir, quantas habilidades não se têm para investir na formação e em atividades ocupacionais que eles pensem e façam coisas.

Se o jogo e as brincadeiras podem promover desenvolvimento, libertação dos horrores, porque não seriam importantes na vida enclausurada? É preciso construir propostas com pressupostos e entendimento do fundamento da ludicidade.

A recreação de que são levados a participar na quadra, está mais para uma rotina que precisa ser seguida, fazendo até parte do Estatuto da Criança e do Adolescente, do que como atividade importante na vida dos adolescentes. Melhor como um elemento que pode contribuir na educação e mesmo no prazer que o lúdico proporciona.

Esses sujeitos deixaram de brincar muito cedo. Na rua, precisam se mostrar fortes e agir com violência para roubar. Às vezes, até matar.

Além disso, muito cedo têm contatos com as drogas e perdem a beleza da infância e, também, se afastam da escola. Incoerentes com o perfil da rua, eles revelam que brincam na cela, recorrendo até a brincadeiras infantis. Este fato pode estar ligado ao desejo da infância perdida? Talvez, eis outro achado muito significativo, aberto a outras investigações.

Percebi que o jogo funciona como elemento para passar o tempo e, às vezes, para brincar de fato. Mas também, se for adequadamente orientado, pode ser instrumento para ajudar esses sujeitos, além do prazer que o jogo proporciona, a elaborar e a resolver conflitos internos.

Cada teoria teria aqui um desfecho, para a experiência desses sujeitos. Contudo, limitei-me a dizer o que vi. Eles são capazes de brincar, criar e imaginar, e isso é fascinante para qualquer ser humano.

Afinal, a característica da imaginação é uma das grandes diferenças da brincadeira humana e animal. Pois, assim como os homens brincam, os animais também, mas os animais não são capazes de fazer-de-conta como comprovam as crianças e nossos sujeitos em tela.

Os pais, quando os possuem, perderam muito cedo o controle desses adolescentes. Isso os levam a possuir uma experiência de vida centrada na falta, na desigualdade e na diferença social, outra forma de violência. Por este fato, parece que eles convivem com a violência com mais “naturalidade”, mas a instituição deve criar formas e espaço para que esses sujeitos possam repensar seus valores vividos e, talvez, assumir novas formas de relacionamento com os outros e com o ambiente que os cerca.

Em relação aos espaços físicos, os sujeitos relataram que eles fazem suas próprias normas. Acredito que a cadeia não é um lugar de transformar vidas, e sim um local que alguém, adulto ou adolescente, precisa ficar para cumprir um débito com a justiça e com a sociedade, por conta de um ato cometido.

No entanto, precisa dar condições humanas, dignas, respeitadas e com normas de convivência para que o preso cumpra sua prisão. Logo, os adolescentes vão para a medida socioeducativa de “internação”, e precisam ter claras as regras, a proposta, os direitos e deveres de todos, pois viver sob suas próprias “regras”, já viviam na rua.

Todo hábito entra na vida como brincadeira e, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive um restinho de jogo até o término. Penso que uma proposta com métodos ativos, que levem em consideração o valor do jogo na vida desses sujeitos, seria estratégia muito mais rica e significativa, uma vez que estes estão a identificar quanto em suas vidas, incluindo o confinamento, está presente o lúdico.

Nesta investigação não havia intenção de intervenção, até porque não podemos mudar a natureza do jogo. Mas as constatações me levam a pensar que é possível ter propostas de atendimento muito diferentes, para adolescentes que se encontram estão presos.

Percebo que há diferenças nos pressupostos de atendimento em relação à educação com atividades lúdicas, pois os dados revelam que uns professores deixam brincar, outros não. Eles não se dão conta de que a brincadeira funciona para esses sujeitos como uma evasão, nem que for “tacando” fogo em colchão, fazendo rebelião e bagunça. Afinal, esses sujeitos estão muito mais próximos do morrer do que do viver. Eles plasmam sua vida no aqui e agora. Assim, vivem uma ciranda de ir-e-vir para a cadeia, sem projetos adicionais de vida.

No entanto, o jogo é uma coisa essencial para esses sujeitos, à luz do que relata essa criança, para quem é tudo:

“Brincar é a vida da gente, sem a brincadeira não existe mundo, nada, nem eu existiria” (L.O.B. 8 anos)

Finalmente, penso na valia da construção de uma proposta que contemple a importância do lúdico, nos aspectos teóricos e práticos. Uma proposta pedagógica que perpassasse pelos fundamentos epistemológicos, psicológicos, filosóficos, sociais, culturais e metodológicos voltados de fato para realidade concreta. E que essa proposta seja o desejo de todos os profissionais envolvidos no atendimento.

Concluo esta pesquisa em consonância com os teóricos quando afirmam que a brincadeira produz sempre uma incerteza quanto aos resultados. Por este fato, pode-se desconfiar sempre das abordagens pedagógicas fundamentadas no lúdico. No entanto, quando ele permeia como suporte, revela-se uma possibilidade valiosa.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre, Artmed, 1981.
- ARIÈS, F. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ABREU, S.F.A. Escola de criminologia de São Paulo: Fundamentos de sua criação e implantação. **Revista do IMESC**, São Paulo, ano 5, n. 3, p. 17-18, 1982.
- ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed.São Paulo: Papirus, 2002.
- BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 11.ed. :São Paulo, atica, 1998.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13. ed. Coleção Primeiros Passos.São Paulo, Brasiliense, 2003.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Summus, São Paulo, 1984.
- BOGDAN, Robert e Biklen, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMARGO, M. M. JUNIOR, C. R. O; MEDEIROS, O. A. **A importância dos jogos no processo educacional**. *Revista Virtual EFArtigos*, 1 (16), 2004, Disponível em <http://www.Efartigos.hpg.com.Br>. acesso em: 20 agosto 2005.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMARGO, L. O. de L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COSTA, J. F. **Narcisismo em termos sombrios**. In Fernades, Heloisa Rodrigues (org.)
- ELIOMAR, I.B. FADINI, L. F. C. G. **O brincar e o pensar**. Revista do professor. Porto Alegre, v.21, n.81, p.11-15, jan./mar. 2005.
- FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8.ed. São Paulo:Cortez, 2002.



- FERREIRA, A. B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed.Rio de Janeiro:Nova fronteira, 1986.
- FURASTÉ, P.A. **Normas técnicas para o trabalho científico**. 14. ed. Porto Alegre:2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, C. F. **Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade**. Tese de doutoramento. São Paulo, USP/FEUSP, 2001.
- GOMES, C. F. **Araés e Cristo Rei: conhecendo brincadeiras de meninos de diferentes culturas**. Cuiabá: UNICEN Publicações (no prelo).
- GOMES, C. F. **Rasteiras e pontapés ou brincadeiras de escola? Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes**. In *Imaginário do medo e cultura da violência*. Niterói: Editora Intertexto, 2004.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames, e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad livros, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In Kishimoto, T. M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-43.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- Knobel, Mauricio. **A síndrome da adolescência normal**. In *A adolescência normal: um enfoque psicanalítico* Aberastury, Arminda e Knobel, Mauricio. Porto Alegre, Artmed, 1981)
- KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Atica, 2002.
- LORENZ, Konrad. **A demolição do homem – crítica à falsa religião do progresso**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- LORENZ, Konrad. **A agressão: uma história do mal**. Lisboa: Moraes, 1974
- MIRANDA, Nicanor. *200 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

OLIVEIRA, S.C. **A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições.** 2005, Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> publicado em 18/07/2005, acesso em: 26 setembro de 2005.

MAAKAROUN, Marília de Freitas. **Violência e adolescência.** In Adolescência: aspectos clínicos e psicossociais. COSTA, Maria Conceição O e SOUZA, Ronald Pagnoncelli. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MOREIRA, W.W. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. **R. bras. e Mov.** 2003; 11(3): 85-90.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

OLIVEIRA, S.C. **Ludicidade e Adolescência.** Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> publicado em 27/09/2005, acesso em: 26 novembro de 2005.

OLIVEIRA, S.C. **Corpo e violência.** Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> publicado em 27/01/2006, acesso em: 26 fevereiro de 2006.

ODALIA, Nilo. **O que é violência.** Coleção Primeiros Passos. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje.** Porto Alegre, Artmed, 1992.

**PLANO ESTADUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO:** Cuiabá, 2005.

**REVISTA NOVA ESCOLA:** Grandes pensadores. A história do pensamento pedagógico no ocidente pela obra de seus maiores expoentes. São Paulo: Abril edição especial, dezembro, 2004.

Rosa, Merval. **Psicologia evolutiva.** vol III 7.ed. Petrópolis, Vozes, 1991

ROSAMILHA, Néelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** S.P.: Pioneira, 1979.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre, Edições EST, 1994.

SANTIN, Silvino. **Textos malditos.** Porto Alegre: Edições EST, 2002.

SILVA, Cilene Batista da Silva. **O lugar do brincar e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.** Tese de Doutorado em Psicologia. Pela Universidade de São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ADOLESCENTES**

#### **IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE**

- a. Idade
- b. Tempo de internação
- c. Quantas vezes já foi interno
- d. Escolaridade

#### **SOBRE A FAMÍLIA**

- a. Os pais moram juntos? São casados?
- b. Qual a profissão/ocupação dos pais?
- c. Possui irmãos, quantos?

#### **1. SOBRE OS JOGOS E BRINCADEIRAS QUE COSTUMA FAZER**

- 1.1. Quais os jogos e brincadeiras de que você mais gosta?
- 1.2. Em que lugar você mais se diverte na instituição?
- 1.3. O que você mais gosta de fazer para se divertir?
- 1.4. Que brincadeiras mais atraem em você?
- 1.5. Em que momentos são permitidos as brincadeiras? Em que momentos não são?

#### **2. SOBRE A ESCOLA NA INSTITUIÇÃO**

- 2.1. Você brinca na sala de aula? De quê? Como?
- 2.2. O professor (a) utiliza brincadeiras/jogos na aula?
- 2.3. O professor (a) deixa você brincar na aula?
- 2.4. Que material o professor usa nas aulas?

#### **3. SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

- 3.1. O que você e os colegas fazem nas aulas de educação física? E o professor?
- 3.2. O que mais gosta de fazer nas aulas de educação física?
- 3.3. Seu professor já usou alguma brincadeira que você não conhecia?
- 3.4. O professor de educação física deixa você brincar nas aulas?
- 3.5. Que material o professor usa nas aulas de educação física?
- 3.6. Se você pudesse mudar a aula de educação física pra ser mais divertida, o que você faria?

## **ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Idade:

Graduação:

Especialização:

Tempo de experiência de professor:

Tempo de experiência com adolescentes privados de liberdade.

1. Na sua opinião, o que é brincar?
2. Quais as atividades que você desenvolve, e qual o material utilizado?
3. Na sua opinião, para que serve as atividades lúdicas na educação dos adolescentes?
4. Na sua opinião, quais são as brincadeiras dos adolescentes?
5. Como os adolescentes gostam de brincar?
6. Você considera importante os adolescentes brincarem? Por quê?
7. Em que momentos mais os adolescentes brincam?
8. Do que você mais gosta de se divertir com os alunos em suas aulas?
9. Quais os principais problemas enfrentados e que podem interferir na proposta com brincadeiras para os adolescentes?

**ANEXO III****FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cuiabá, 19 de dezembro de 2005.

Ao Senhor - João Elves Amorim  
Coordenador do Centro Acautelatório masculino de Internação Centro  
Socioeducativo  
Nesta

Prezado Senhor:

Dirijo-me a Vossa Senhoria a fim de solicitar permissão para a Mestranda Sonia Cristina de Oliveira utilizar como lócus de pesquisa essa Instituição, com o projeto que faz parte do programa de pós-graduação em educação com o título: **“Entre a adolescência e a Ludicidade: estudo de um grupo de adolescentes internos em cumprimento de medida socioeducativa de internação”**<sup>1</sup>

Informo-lhe que a mestranda necessitará de entrada em sua unidade para a observação e coleta de dados concernentes ao *corpus* de análise. Para essa coleta, serão utilizados instrumentos e técnicas como observação de atividades em quadras e pátios, registro das atividades em diário de campo, em máquina fotográfica, em câmeras de vídeo, entrevistas com adolescentes, professores e técnicos da unidade, além de outros recursos que se fizerem convenientes.

Por se tratar de trabalho de pesquisa, as informações serão preservadas, guardando o anonimato sobre a identidade dos participantes e outros dados que não possam serem divulgados, porém o resultado da pesquisa será divulgado como contribuição social.

Esperando contar com sua colaboração, coloco-me a seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem ser esclarecidas.

No aguardo da prestimosa atenção de Vossa Senhoria, apresento-lhe meus sinceros agradecimentos.

Cordialmente,

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes,  
Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação.

---

<sup>1</sup> Nome inicial proposto no projeto

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)