

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

O JOGO E A INFÂNCIA
entre o mundo pensado e o mundo vivido

ORGANIZADORES

-

TRADUÇÃO DE TEXTO

-

AUTORES

Luciene Silveira
António Camilo Cunha

REVISÃO DE TEXTO

Sara Silva

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printhus

DEPÓSITO LEGAL

-

ISBN

-

EDIÇÃO

WHITEBOOKS

geral@defactoeditores.pt

www.defactoeditores.pt



Reservados todos os direitos.
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmi-
tida, no todo ou em parte, sem prévia autorização
da editora.

O JOGO E A INFÂNCIA

**ENTRE O MUNDO PENSADO
E O MUNDO VIVIDO**

AUTORES

LUCIENE SILVEIRA

ANTÔNIO CAMILO CUNHA

A materialização desta pequena obra tem como principal objetivo conhecer e aprofundar o movimento humano. Para tal, perscrutando, em última instância, o lugar da teoria, foi feita uma viagem teórica aos universos da brincadeira, do jogo, do corpo e da cultura, seguindo os passos da infância, como meio orientador... Nesse contexto, vamos encontrar dois caminhos de entendimento e de práxis – a vida pensada e a vida vivida, aqui entendidas como itinerários seguros/securizantes para o entendimento do ato pedagógico.

INTRODUÇÃO

A CONSTATAÇÃO DE PARTIDA O MOVIMENTO HUMANO: ENTRE O MUNDO PENSADO E O MUNDO VIVIDO

O Império da Razão.....	13
O Retorno da Razão à Fenomenologia.....	14

CAPÍTULO I A CULTURA E O CORPO

1 - A CULTURA E O CORPO.....	17
Sobre cultura: algumas características.....	18
Cultura: uma forma dinâmica do pensamento e do conhecimento.....	20
Antropologia do corpo: uma ciência ao “serviço” da cultura.....	24
O corpo: <i>locus</i> primeiro da comunicação humana.....	28

CAPÍTULO II O JOGO, AS BRINCADEIRAS E A CULTURA

2 - O JOGO, AS BRINCADEIRAS E A CULTURA.....	33
A riqueza e a flexibilidade das palavras jogo e brincadeira: contextos e usos.....	37
O jogo e as brincadeiras como expressão cultural.....	42
O jogo, as brincadeiras e a criança: o início da cultura (lúdica).....	45
Os jogos e as brincadeiras tradicionais e modernas e o seu papel no desenvolvimento infantil.....	51

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUÇÃO

Trilhar pelo universo humano é reconhecer que o fazer depende necessariamente de um corpo em ação, um corpo que sente, age, reage e constrói.

Essa ação é exercida pela criança desde o nascimento, porque a criança nasce brincando, ao transformar seu corpo no primeiro brinquedo, o que a torna autora e criadora desse movimentar pela intuição, imaginação, significação e/ou simbologia.

Deste modo, o jogo assume a sua indispensável contribuição para o universo infantil, já que este leva a criança ao conhecimento de tudo o que a rodeia de uma forma tranquila, consolidando o seu desenvolvimento através das experiências vividas, sentidas e incorporadas.

Cientes de que a conquista infantil se dá através do experimento vivido e sentido, é preciso buscar alternativas, visto que estamos diante de uma considerável redução do tempo e do espaço destinados à brincadeira da criança. Esta situação traduz-se num dos grandes problemas a ser enfrentado no futuro, pois presenciamos um mundo em acelerado processo de transformações, abarrotado pela industrialização, pelas novas tecnologias, pelo crescente processo de urbanização que vem influenciado fortemente o modo de vida da sociedade, modificando consideravelmente o comportamento infantil no que diz respeito às atividades livres de movimento. A esse propósito, podemos afirmar que o crescimento desequilibrado dos grandes pólos industriais, além de implicar numa *“série de imperfeições, deficiências e retardamento na vida social”*¹, deixou de levar em conta, em particular, o problema do lazer. E sendo o lazer

¹ Dumazedier, Joffre . *Valores e conteúdos culturais do lazer*. S. Paulo: Serviço Social do Comércio. Administração Regional no Estado de S. Paulo, 1980, p. 47.

um suporte indispensável, um direito incontestável do Homem, em particular da criança, torna-se imprescindível que novas políticas surjam para suprirem as necessidades infantis de espaços, de modo a favorecer as suas possibilidades de jogo e brincadeira. Dentro dessa ótica, *“as oportunidades de espaços para brincar são cada vez mais limitadas, esmagando progressivamente a autoexpressão e promovendo modelos de controlo e direção, seguindo atitudes e valores considerados socialmente adequados”*². A criança aprende pelo jogo e, sendo o jogo livre um convite ao movimento, é indispensável a criação de espaços apropriados para que possa exercer o seu direito de brincar/jogar em favor do seu desenvolvimento.

O certo é que as incessantes transformações correntes conduzem à construção natural de uma nova cultura dos tempos livres. Importa reconhecer a cultura como um estado da própria presença humana, na sua maior característica, já que é através daquela que o homem alcança a seu autêntico significado³. É importante concebermos que o tempo e o espaço em que acontece o jogo pode ser o fenómeno que melhor define ou se aproxima da definição de jogo, na medida em que o mesmo antecede a própria cultura, *“a civilização não provém do jogo como um bebé nasce do útero: tem origem no jogo e enquanto jogo, nunca deixa de ser”*⁴.

As culturas infantis carregam os sinais dos tempos, revelando a sociedade nas suas incoerências/oposições, nas suas camadas sociais e na sua totalidade⁵. É importante compreendermos que vivenciamos um período de profundas transformações históricas, onde as conceções de infância sofrem significativas alterações sociais e culturais.

Sendo o ato de brincar inato na criança, torna-se inadiável reabilitar na sociedade contemporânea uma *“cultura de rua com*

² Neto, Carlos. A Família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 1994, (1), p. 6.

³ Fernandes, António. *Para uma sociologia da cultura*. Coleção campo das ciências - 4. Campos das letras Editores, S.A., 1999, p. 13.

⁴ Huizinga, Johan. *Homu Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Edições 70, 2003, p. 10.

⁵ Sarmiento, Manuel. *Imaginário e culturas da infância* - Projeto “As Marcas do tempo: A interculturalidade nas culturas da infância”, 2002, p. 4.

segurança”⁶ para esta, para que o seu direito de brincar seja resguardado, em favor da grande potencialidade que o mesmo desperta no crescimento infantil. Efetivamente, o brincar é a linguagem pela qual as crianças estabelecem a comunicação e alimentam seus primeiros vínculos.

Tais questões exigem uma maior reflexão acerca do brincar na infância contemporânea, uma vez que o brincar de hoje está condicionado pelas constantes transformações e apelos do mundo moderno, que vem impondo um consumo exagerado de brinquedos eletrônicos, acabando por favorecer o individualismo e o sedentarismo. Não que o brincar de hoje seja de toda a forma ou integralmente “mau”, pois ele acaba por levar a criança a adquirir algumas competências. Mas, no que diz respeito à criatividade, à motricidade e à sociabilidade “deixa muito a desejar”. Em contrapartida, o brincar de ontem é um constante desafio para a criança, acabando por lhe permitir múltiplas competências, gerando um rico e integral aprendizado e, nesse contexto, *“quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, produções corporais. Produções estas que se dão nas interações do indivíduo com o mundo”*⁷.

Seguindo esta linha de pensamento, nada poderia ser mais compreensível do que alcançar o corpo como uma forma cultural de produzir a própria cultura, apoiados por uma nova tendência universal de valores e normas emergentes, remetendo-nos a uma ocidentalização mundial. Na verdade, *“existe uma invasão do culto do corpo e uma profusão das suas significações”*⁸.

Podar a criatividade da criança é impedir que o seu próprio corpo exerça a sua naturalidade de ser, de estar e de sentir ou de alimentar a sua credibilidade de existência.

⁶ Neto, Carlos. Tempo e espaço de jogo para a criança: Rotinas e mudanças sociais. In: Carlos Neto (editor). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMF, 1997, p. 21.

⁷ Freire, João. *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da ação física* (5ª ed.). Coleção: Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009, p. 123.

⁸ Gil *apud* Lacerda, Teresa. Uma aproximação estética ao corpo desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2004, 7, (3), p. 394.

A CONSTATAÇÃO DE PARTIDA

O movimento humano: entre o mundo pensado e o mundo vivido

Podemos afirmar, com algum acerto, que existem *dois mundos de ver o movimento humano e o corpo (corporeidade)*: o mundo da *exterioridade*, materializado na ciência, na objetividade, no número – representantes do *mundo pensado*; e o mundo da *interioridade*, substantivado/espiritualizado no ser (ontologia), na subjetividade, na experiência, na fenomenologia – representantes do *mundo vivido*. Far-se-á, neste intróito, o elogio *às dinâmicas fenomenológicas do mundo vivido, seus caminhos estruturantes e cheios de significado, bem como a abertura à brincadeira, ao jogo e à cultura dentro do sentido do mundo pensado.*

O Império da Razão

A passagem do mito à razão (na cultura ocidental) foi um marco determinante para um outro entendimento da realidade. Com a razão, deu-se início a uma nova forma de entender o mundo. A razão contribuiu para a elevação do mensurável, do número, das leis, da generalização, do entendimento da causa – efeito, da previsão, da técnica, da tecnologia e da *ciência*.

Esta realidade, coincidente com a razão científica, foi, assim, paulatinamente tomando conta do reino do conhecimento, desde o helenismo, tendo como grande representante Aristóteles (pai da ciência, defensor da observação e da experimentação...), depois expandido com o Renascimento, com René Descartes, Francis Bacon, Galileu Galilei ou Nicolau Copérnico, estruturando-se a valorização da consciência, da atividade crítica e criativa, da

experiência objetiva como fonte de conhecimento. Este facto veio fazer uma rutura com o pensamento medieval de cariz teocêntrico, sustentado pelos dogmas e pelas verdades de Deus que, até então, se revestia (também) como uma sábia estratégia de organização social. Mais à frente, outras manifestações se seguiram, como, por exemplo, a Revolução Industrial, o Iluminismo, a Revolução Francesa (*igualdade, liberdade, fraternidade*) que vieram propor a elevação de um novo Homem.

A razão ou a ciência surge, assim, como paradigma do conhecimento que prometia maior felicidade para o indivíduo e para a comunidade (*polis*), tomando como referência o sentido interpretativo e de aconselhamento (interpretar a história, as singularidades, as circunstâncias), dando soluções para o bem-estar individual e social. No entanto, este ideário (da ciência), e contrariamente ao que fora prometido, chamou a si a presunção de julgamento e instrumentalização, transformando-se numa ideologia ao serviço da política, da economia, da técnica. Este facto tem contribuído para um aumento das desigualdades sociais, económicas e para a exploração do Homem.

O Retorno da Razão à Fenomenologia

A razão e o número parecem atrapalhar a busca da verdade e o bem da *polis*. É neste contexto que emergem alguns pensadores (teoria crítica) como Friedrich Nietzsche, que vem criticar a forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas – leis, lógica, número, mensurável, generalizável. O autor vem, ao contrário dos positivistas, fazer o elogio fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, a cada um, à experiência do homem, aos impulsos, às emoções, às vontades, às paixões que acabam por ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação¹.

Dando continuidade a estas constatações, podemos dizer que, na nossa realidade, existem dois mundos distintos:

¹ Nietzsche, Friedrich. *A gaia ciência*. Coleção Pensadores, São Paulo: abril Cultural, 1977, p. 21.

- a. O mundo descrito pela ciência, pela matemática e pela técnica que entende a realidade como verdades objetivas – verdades da ciência.
- b. O mundo vivido entendido como ser-no-mundo, mundo-experiência, sensível e subjetivo. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgindo antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. A ciência moderna surgiu para simplificar a realidade através da descrição exata e da diferenciação de coisas que percebemos no mundo. A ciência mostra possibilidades de pensamento e ação, mas o mundo vivido dá-nos “mais que possibilidades”: dar-nos nós mesmos. Que a técnica e a ciência existam sim, mas que não nos retirem de nós mesmos!

A fenomenologia emerge, assim, como método através do qual os sujeitos se descobrem como seres no mundo e de uma comunidade de sujeitos abertos aos demais e envoltos nas dimensões históricas e culturais. O entendimento do mundo e das pessoas é valorizado pelas experiências subjetivas, pré-teóricas, pré-reflexivas... que, depois, darão razão e ciência. A ciência apenas consegue tratar os fenómenos e indivíduos como algo objetivo, mas parece esquecer a origem, que é fenomenológica e subjetiva. A ciência ignora a grandeza da subjetividade, dos eus individuais, da cultura. Só acredita no mensurável na regra, na generalização. No entanto, existe um primeiro mundo – mundo da fenomenologia – como o primeiro viver; e, depois, o mundo da ciência como o segundo de viver. No entanto, a ciência faz-nos crer que as coisas idealizadas são melhores do que as coisas percebidas por nós de forma direta e sentida. Mas as coisas parecem não ser assim!

“*Nós geometrizamos um objeto, acontecimento, fato...que foi uma vez percebida e sentida no mundo*”². Essas coisas idealizadas (objetos, acontecimentos, factos), como são “perfeitas” à luz da razão (número, geometria), tendem a ser iguais em todos os lugares em que se encontram, não existindo consideração pelas diferenças.

² Sokolowki, Robert. *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 161.

Desta forma, entram em contraste com inúmeras variações que existem nas nossas percepções da realidade – com a realidade total e radical.

Neste envolvimento, a fenomenologia vai reivindicar que as ciências matemáticas, o número, a fórmula não podem afirmar (só por elas) a própria existência. A fenomenologia estuda as coisas como elas são, tendo a sua própria precisão.

No caso daquilo que anima esta reflexão – o corpo/corporeidade/movimento humano –, eles têm sido predominantemente analisados do ponto de vista matemático, científico, biológico, mecânico. No entanto, a fenomenologia diz que o corpo e o movimento são mais do que essas dimensões. O corpo (corporeidade) e o movimento são intencionais e relacionais, não esquecendo o social, o cultural, o histórico naquilo de que de objetivo, subjetivo, intersubjetivo e sensível congregam. A fenomenologia pretende-nos, assim, mostrar um mundo diferente ao já visto/racionalizado, onde a sua essência/realidade se mostra como origem que espera ser mostrada. Este facto é diferente do mostrado pela razão.

“Criar nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga seu ritmo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo”³.

Haddock – Lobo

³ Haddock – Lobo, Rafael. *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 12.

CAPÍTULO I

A CULTURA E O CORPO

1 - A CULTURA E O CORPO

A excelência pela experiência do corpo atesta-se no facto do indivíduo perceber (intuição) antes de pensar. Neste mesmo plano, a criança faz aparecer um mundo anterior ao pensado no seu modo de ser. A criança questiona tudo o que percebe à sua volta, para, depois, adquirir consciência do mundo. Assim, podemos perceber a procura de consciencialização. O mundo vivido é inesgotável para a nossa consciência. Cada órgão do sentido (corpo) interroga o objeto à sua maneira – maneiras autênticas. É legítimo colocar a questão: Como podemos perceber o mundo vivido tal como ele nos aparece? A resposta parece simples: pela experiência do corpo, pela corporeidade.

O sentir, o pensar, a subjetividade, a intersubjetividade, a comunicação, a linguagem estão ali no mundo vivido (pelo corpo). O mundo vivido valoriza o contexto histórico-cultural-político de cada um. Cada um tem seu mundo vivido (o já dado anterior) e deste mundo todos têm o que dizer. O mundo da ciência, pelo contrário, diz por todos.

Neste contexto, Merleau-Ponty refere que toda a experiência neste mundo vivido é corporal. O autor recupera o corpo esquecido pela filosofia clássica e coloca nele o fundamento de todo o conhecimento. O corpo é aqui entendido não apenas como mecânico ou biológico, mas como corpo animado por relações imaginárias com o mundo¹. O corpo é a origem e é a natureza de toda a cultura. É, na verdade e em última instância, a própria cultura, por fornecer ao homem a oportunidade de viver, de criar e desvendar o mundo.

¹ Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 71.

Ele (corpo) não é algo passível como pensamos, mas é o que nos possibilita que nos coloquemos em contato com os outros e com o mundo. Referimo-nos, pois, à percepção e conhecimento do mundo pelo corpo.

O mesmo autor desenvolve também a ideia de “campo fenomenal” pela experiência direta do corpo no mundo vivido, aquém dos conceitos – eu, o outro e as coisas. A relação inseparável homem/mundo faz-se pelo corpo que mostra a consciência das relações com o mundo. É no campo fenomenal que se pode ascender à transcendência materializada/espiritualizada na contemplação do mundo, pelo “corpo próprio”, pelo “corpo experiência”.

Sobre cultura: algumas características

“A cultura é por vezes apresentada como uma selva conceptual”².

Michel Wieviorka

A história cultural é um campo dinâmico e questionável de investigações, de estudos e teorias. Trilhar uma investigação neste contexto comprometer-nos-ia a lidar com perguntas delicadas e a participar de grande desafio. A cultura, tema de grande controvérsia, que permeia o mundo acadêmico na atualidade encontra em *Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais*, de Stuart Hall, uma significativa contribuição para esse debate. Nesta obra, o autor declara que estamos continuamente em processo de desenvolvimento cultural e que *“a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”³*. Nessa mesma linha de entendimento, a cultura é reconhecida como complexa, como uma área em incessante expansão⁴. No campo antropológico, cultura é um conjunto de normas que nos diz como a sociedade pode e deve ser classificada. Como bem denomina a antropologia social, cultura é a própria representação da vida social, ou seja, o modo como pessoas de um

² Wieviorka, Michel. *A diferença*. Lisboa: Edições Fenda, 2002, p. 25.

³ Hall, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 43.

⁴ Wieviorka, Michel, op. cit., p. 26.

determinado grupo atua, pensa e modifica o mundo e a si mesmo⁵. Trata-se, pois, da legitimidade da prática humana, imprescindível ao entendimento do fenómeno cultural.

Deste modo, torna-se fundamental reconhecer a cultura como um estado da própria presença humana, na sua maior característica, já que é através da cultura que o homem alcança a seu autêntico significado⁶. Na visão antropológica e social, a cultura subsiste na própria sociedade, oferecendo aos seus membros exemplos de conduta.

É imprescindível compreendermos que é através das diversidades e diferenças que se constrói o conceito mais consistente da palavra cultura. Na contemporaneidade, deparamos com um conceito aberto, mutável, visto que a cultura, nos dias atuais, é encarada como elemento fundamental na discussão da vida social. A cultura é, sobretudo hoje, usada como recurso político. Partindo desta definição, defrontamos com a afirmação de Michel Wieviorka de que a ciência e a prática política resultam de um conhecimento empírico sobre os atuantes e suas reivindicações, que devem ser levadas em consideração⁷.

Quem elabora uma hipótese necessita alcançar “*os limites de sua experiência e, em esforço de imaginação, de abstração, comunicar-se além delas*”⁸. A procura de novas ferramentas teóricas brota também das provocações com as quais os estudiosos deparam⁹.

É, pois, evidente que habitamos numa sociedade complexa, plural e desigual, facto este que acaba por originar diversas e singulares culturas. Esta diversidade expressa-se de forma límpida e marcante nos dias que se seguem, desaguando numa perceptível desigualdade social, que acaba por gerar conflitos sociais entre as diferentes classes, que lutam pela conquista dos seus direitos e pelo respeito à

⁵ Matta, Roberto. *Você tem cultura?* Rio de Janeiro: Jornal da Embratel, 1981, p. 4.

⁶ Fernandes, António. *Para uma sociologia da cultura*. Coleção campo das ciências - 4. Campos das letras. Editores, S.A., 1999, p.13.

⁷ Wieviorka, Michel, op. cit., p. 22.

⁸ Hall, Stuart, 2006, p. 16.

⁹ Mattelart, Armand & Neveu, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 77.

diferença. É a partir da divergência cultural que uma pessoa é flagelada socialmente ou flagela o outro¹⁰. O inerente percurso histórico da multiplicidade cultural é, em si mesmo, o grande problema para se discutir o papel a ser desempenhado pelas políticas públicas no combate às desigualdades fundamentadas em diferentes etnias, gênero, gerações, entre outras¹¹.

Cultura: uma forma dinâmica do pensamento e do conhecimento

“Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dar ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção”¹².

Paulo Freire

É um equívoco ignorar o multiculturalismo e seus visíveis por- menores. A questão multicultural merece ser analisada com muita cautela. Tendo em vista que o termo ainda carece de conceitos mais complexos que nos permitam refletir melhor sobre esta temática, o que nos resta é fazer uso e continuar interrogando o próprio termo¹³.

É importante assinalar que a cultura de uma sociedade ou de um grupo é essencialmente característica, pois tem peculiaridades próprias. É o que se percebe em Stuart Hall, quando toma, por exemplo, a temática racismo e declara que o racismo é específico em cada sociedade, afigurando-se de forma pessoal e singular, gerando efeitos particulares o que acaba por distinguir uma sociedade da outra. Ainda o mesmo autor acresce que os estudos culturais devem ser reconhecidos e ensinados no plural e não no singular, tendo

¹⁰ Wieviorka, Michel, op. cit., p. 47.

¹¹ Gonçalves, Luiz & Silva, Petronilha. *O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998, p. 32.

¹² Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* (9ª ed.). Paz e Terra, 1977, p. 12.

¹³ Hall, Stuart, op. cit., p. 49.

em vista a maneira individualizada e peculiar como cada sociedade trata e encara seus assuntos¹⁴. É, aliás, o que bem exemplifica Ana Canen, quando declara que não adianta desenvolver estratégias para combater o preconceito contra os índios se não forem levados em conta a complexidade cultural de cada comunidade indígena, com suas múltiplas línguas, seus costumes, suas crenças etc¹⁵.

A teoria cultural teve o seu surgimento a partir da Segunda Guerra Mundial, onde a política da esquerda usufruiu de um curto apogeu, antes de se sumir quase por completo¹⁶. As inovadas ideias culturais voltavam-se para os direitos civis. Nasce a sociedade de consumo onde os *media*, a cultura popular, as subculturas desencadeiam as forças sociais, atacando as hierarquias sociais e os hábitos tradicionais de forma satírica. Daí decorre uma crescente transformação, onde um generalizado descontentamento se fez presente. No entanto, perspetivava-se algo de positivo ou uma esperança. Havia, de um modo geral, uma percepção de que o presente traria consigo um novo futuro com infinitas possibilidades. Apesar de cultura ter tradicionalmente um sentido antagónico ao capitalismo, as inovadas ideias culturais adquiriram força num capitalismo onde a cultura se tornava cada vez mais relevante.

É, portanto, necessário compreender que a falta de crença da própria sociedade, as dúvidas, as dificuldades financeiras e o nascimento do capitalismo foram fatores que desencadearam e exigiram um novo olhar que acabou por incidir sobre as desigualdades culturais, afetando sobretudo o seu processo de formação¹⁷. Deste modo, podemos assegurar que as denominadas “*migrações livres e forçadas*”¹⁸ são processos que modificam de formação, diferenciando e pluralizando as culturas e as identidades culturais de todo o planeta.

¹⁴ Hall, Stuart. *Raça, cultura e comunicação: Olhando para trás e para frente dos estudos culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 18.

¹⁵ Canen, Ana. *O multiculturalismo e seus dilemas: Implicações na educação*. Rio de Janeiro: Comunicação e política, 2007, 25 (2), p. 95.

¹⁶ Eagleton, Terry. *Depois da teoria: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2005, p. 44.

¹⁷ Wieviorka, Michel, op. cit., p. 49.

¹⁸ Hall, Stuart, 2006, p. 43.

Os recentes surgimentos das identidades culturais caracterizam-se por duas circunstâncias fundamentais: a primeira remete para a imagem de afirmações culturalmente marcadas, mas pouco diferenciada socialmente. O reconhecimento é uma das exigências destas identidades, embora os seus atores só sejam caracterizados socialmente de forma vaga; a segunda é marcada pelas suas exigências culturais e reclamações sociais feita por atores rejeitados, por grupos em processo de inclinação social, ou por atores dominantes que fazem uso da sua ascendência sobre a sociedade¹⁹. Na atualidade, vai vencendo a aspiração pelo novo, “*em rutura com a tradição e a ordem*”²⁰. Os *media* vêm marcando um relevante contributo nesta procura pelo novo, através da perceptível e banal publicidade, dos programas de entretenimento e do modo de vestir. A globalização cultural, como os demais processos globais, vai além das fronteiras nos seus efeitos. As suas pressões lugar/tempo, acelerados pelas modernas tecnologias, reduzem os vínculos entre “*a cultura e o lugar*”²¹. Apesar de as culturas terem os seus locais, é difícil apontar as suas origens.

É forte a ideia de que, no período industrial inglês, se desenvolveu uma discussão onde a cultura foi considerada como ferramenta de reestruturação de uma sociedade invadida pelo mecanismo e “civilização” dos resultantes grupos sociais como alicerce de um conhecimento global. Essa discussão deu origem a uma coerente reflexão teórica, passando a ponderar-se a amplitude da cultura no sentido antropológico, deixando de ser uma consideração centralizada numa “*cultura-nação*”²² para uma abordagem cultural dos grupos sociais. Levados por essa compreensão, podemos dizer que as concepções de cultura diversificam, de acordo com o universo sobre o qual incidem, necessitando contemplar as coisas no seu próprio contexto histórico²³.

¹⁹ Wieviorka, Michel, op. cit., p. 47.

²⁰ Fernandes, António, op. cit., p. 19.

²¹ Hall, Stuart, 2006, p. 36.

²² Mattelart, Armand & Neveu, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 13.

²³ Eagleton, Terry, op. cit., p. 43.

A educação multicultural é um direito de todos. Um dos seus alvos mais imprescindíveis é auxiliar todos os estudantes na obtenção de saberes, habilidades e posturas para uma ação efetiva e democrática dentro da sociedade plural na qual se encontram inseridos, de modo a facilitar uma maior e melhor interação entre os diferentes grupos, criando uma comunidade que trabalhe para um bem comum²⁴. Neste contexto, podemos realçar que *“o multiculturalismo crítico focaliza não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas”*²⁵.

Visualizamos, nas novas práticas físicas e desportivas, formas dos jovens evidenciarem as suas culturas específicas e respetivas formas de sociabilidade. Neste sentido, podemos considerar que, no modo de ser, pensar e fazer do Homem, se encontra a essência cultural de uma sociedade e da sociedade em geral, já que, com a globalização geral, e, em particular, com a globalização cultural, caminhamos para a padronização e hegemonização mundial. Neste contexto, emerge a ideia de que *“a formação de uma sociedade de leitores é a preparação para o autoentendimento para a inquietação diante da realidade, para despertar a importância da interpretação e da transmissão do olhar”*²⁶. É por meio desta visão ampla, aberta, humana que começa o verdadeiro caminho, o caminho de aceitação e de respeito pelas características próprias de cada grupo ou sociedade, entendendo que a diferença acaba por ser uma forma de ganho.

Neste contexto, é imprescindível considerarmos que a cultura local e global se entranham e, por isso, torna-se necessário que reconheçamos a cultura do Outro tão legítima quanto a nossa, apesar das diferenças. Desta forma, aprendemos não só a respeitar o Outro como é como também a conviver em harmonia com o Outro e com tudo o que nos envolve. É nesta ótica que antevemos, com esperança, a construção de um mundo mais humanizado.

²⁴ Bennett apud Gonçalves, Luiz & Silva, Petronilha. *O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998, p. 55.

²⁵ Canen, Ana, op. cit., p. 96.

²⁶ Paiva, Flávio. *Eu era assim: Infância, cultura e consumismo*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 156.

Portanto, é um equívoco desprezar a cultura passada no presente e ignorar, no “futuro”, a sua forma dinâmica e inacabada de ser.

Antropologia do corpo: uma ciência ao “serviço” da cultura

“A consciência é a função biológica crítica que nos permite conhecer a tristeza ou alegria, sentir a dor ou o prazer, sentir a vergonha ou o orgulho, chorar a morte ou o amor que se perdeu”²⁷.

António Damásio

Nada seria mais compreensível do que indagarmos sobre a nossa própria existência, levantando questões que certamente nos levariam a uma maior perceção de nós mesmos e do meio que nos envolve. Deste modo, a partir da formulação de algumas questões, suscitaremos, aqui, a discussão relacionada com aspetos atinentes a nós mesmos, enquanto seres humanos, tais como: Sendo o corpo reconhecido como fonte da nossa própria existência *o que seria a nossa vida sem o nosso corpo? Como é que nos reconheceríamos sem o nosso corpo?* Sendo o corpo entendido como fonte de experiências expressivas e via de contacto com o meio, *de que forma vivenciaríamos tais experiências e o contacto sem o nosso corpo?* O certo é que o corpo é a própria expressão do ser, *“a sede da nossa existência”²⁸* e desta constatação decorre a ideia de que *“a mente teve primeiro de se ocupar de um corpo, ou nunca teria existido”²⁹.*

Seguindo essa linha de entendimento, é legítimo considerar que o ato perceptivo é uma experiência corporal que estabelece um forte elo entre o Homem e o mundo. O Homem é um ser *“incompleto e consciente de sua incompletude”³⁰*, vivendo em busca permanente.

²⁷ Damásio, António. *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Fórum Ciência, Publicações Europa – América, 2000, p. 23.

²⁸ Garcia, Rui. A Evolução do homem e das mentalidades: Uma perspetiva através do corpo. *Revista Movimento*, 1997, IV, 6, p. 61.

²⁹ Damásio, António. *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Fórum da Ciência, Publicações; Europa – América. (18ª ed.), 1998, p. 18.

³⁰ Freire, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. (2ª ed.), Textos Marginais, 1973, p. 9.

Não existe Homem sem busca, nem busca sem mundo. Homem e mundo se entrelaçam, interagem mutuamente, formando um “*corpo consciente*”. Importa, pois, reconhecer que a existência do Homem tem tanto a ver com desejo e fantasia quanto com a realidade e a razão³¹.

A partir do imprescindível reconhecimento do corpo como inerente à existência humana foram reclamadas várias abordagens que segmentaram o corpo a fim de que pudesse ser melhor representado, analisado, discutido e compreendido dentro de cada ambiente social e cultural, perspetivando o desenvolvimento do humano e da sua mentalidade através do próprio corpo³². Com a crescente importância que o corpo vem assumindo, os estudos da imagem corporal “exigida” pela sociedade aprofundam-se, a partir dos seus múltiplos componentes e das implicações tanto ao nível fisiológico e psicológico como social, com o intuito de compreender melhor esse fenômeno tão antigo e, ao mesmo tempo, tão emergente nos dias de hoje. Vai-se revelando, pois, a grande importância da imagem corporal, o seu efeito benéfico no aumento da autoestima e a grande influência que a nossa própria imagem exerce sobre aqueles que nos cercam e vice-versa.

É notório que, com o passar dos anos, o corpo vem sendo diferenciado e valorizado de acordo com as normas culturais vigentes, refletindo a sociedade à qual pertence. Por outras palavras, a legitimidade do corpo encontra-se efetivamente vergado a uma cultura³³, onde o novo encontro do Homem com o seu próprio corpo assume uma das características mais relevantes da contemporaneidade. Deste modo, podemos assumir o corpo como resumo da cultura, pois atesta elementos singulares da cultura na qual se encontra inserido. Através do corpo, o homem assimila e apropria-se de valores, regras e práticas sociais, “*num processo de inCORPOração*”³⁴.

³¹ Eagleton, Terry, op. cit., p. 17.

³² Garcia, Rui, op. cit., p. 62.

³³ Ibidem, p. 61.

³⁴ Daolio, Jocimar. O significado do corpo na cultura. *Revista Movimento*, 1995, 2 (2), p. 25.

Indiscutivelmente, o Homem encontra-se enraizado na cultura, já que o que acaba por diferenciá-lo das demais espécies é a sua competência de produzir a própria cultura. O facto é que a sobrevivência da própria espécie foi a cultura, o que nos permite afirmar que *“a natureza do homem é ser um ser cultural”*³⁵.

Sabemos que a imagem corporal é um processo contínuo do ser desde o nascimento até a morte, sujeito às acomodações e modificações do mundo, de acordo com a época vivenciada. Na sociedade atual, o cultivo do corpo torna-se o espelho da própria “identidade”, sendo visíveis as pressões culturais e sociais exercidas sobre o Homem, pressões estas que acabam por levá-lo em busca do “corpo perfeito”, a fim de que possa sentir-se bem e inserido dentro dos padrões estabelecidos pela própria sociedade – moda. No entanto, muitas vezes, a busca incessante deste corpo ideal pode traduzir-se numa grande insatisfação corporal, acarretando baixa autoestima e adoção de práticas compulsivas e, até mesmo, doências, chegando, por vezes, *“a autoflagelação: que se oferece como provação para dignificar e elevar o homem”*³⁶. Neste sentido, sublinhe-se que *“a avaliação que cada um faz do seu próprio corpo determina sentimentos e atitudes”*³⁷.

De uma maneira muito clara, a sociedade contemporânea consumista instiga o “corpo” a seguir regras e padrões determinados por ela, com o intuito de escravizar as pessoas a possuírem um corpo ideal, por ela padronizado, com a finalidade de torná-las compulsivas ao consumo. Na incessante busca de modificar ou remodelar o seu corpo conforme as exigências estabelecidas por essa sociedade, o Homem passa a rejeitar a sua própria imagem e procura, a todo custo, ser o espelho fiel desses padrões, tornando-se obcecado. E mesmo com essa obsessão, muitas vezes, o indivíduo não consegue alcançar o objetivo

³⁵ Geertz apud Daolio, Jocimar, 1995, p. 25.

³⁶ Ribeiro, Maria. As marcas corporais: O corpo como depositário das fantasias inconscientes. *Reverso*, Belo Horizonte, 2010, 32, (60), p. 63.

³⁷ Vieira, Ricardo. Resumo da comunicação. Saúde e Integração Social. *Corpos, diferenças, inclusões e exclusões*. Leiria: 1.º Colóquio sobre Deficiência Visual, 2005, p. 1.

pretendido, o que acaba por gerar uma insatisfação e frustração total, levando-o a comportamentos doentios³⁸.

É consensual que vivemos um momento de uma profunda transformação cultural do corpo, onde a aparência jovem e saudável se encontra “em alta”. Com efeito, assistimos a uma extrema valorização estética do ser e cada sociedade constrói a sua imagem corporal, ou seja, o seu modo particular de ver e sentir o corpo, comprovando-se, assim, que a identidade do ser humano é influenciada pela aquisição da imagem corporal. As imagens estão presentes no nosso dia a dia, interferem no processo de significações, na construção do sujeito, moldando a sua identidade³⁹. Na realidade, *“o corpo é um lugar onde é possível experimentar novas possibilidades de encontro consigo mesmo”*⁴⁰.

A cultura corporal do Homem dá-se a partir das ações corporais produzidas pelo mesmo no decurso da sua história, através das suas representações simbólicas, sofrendo alterações ao longo de sua trajetória. A mudança na imagem do corporal parte de uma avaliação da nova situação comparada com as situações vividas, verificadas pela própria consciência⁴¹. De facto, *“o conceito de natureza humana vem se alterando e se aproximando de um modelo em que a técnica se tornou o seu eixo norteador”*⁴².

Cada vez mais, os estudos reconhecem que *“o corpo outrora escondido, feio e pecaminoso, torna-se nos dias de hoje exposto, belo e agradável, continuando contudo a obedecer a normas e regras sociais que valorizam a forma, a beleza, a juventude e a competitividade (...)”*⁴³. Então, o Homem submete-se ao desejo do outro e, para isso, humilha

³⁸ Russo, Renata. Imagem corporal: Construção através da cultura do belo. São Paulo: *Movimento & Percepção*, 2005, (6), p. 81.

³⁹ Lima, Joana. Corpo, identidade e linguagem nas cavernas de “Moon Palace”. In: Azevedo, Ana; Pimenta, José & Sarmento, João (orgs.). *Geografias do corpo: Ensaios de geografia cultural*. Figueirinhas, 2009, p. 159.

⁴⁰ Nolasco, Sócrates. Body Modification: O corpo e a experiência de si no contemporâneo. *Revista Mal-Estar Subj.* [online] 2006, 6 (2), p. 375.

⁴¹ Mataruna, Leonardo. Imagem Corporal: Noções e definições. Buenos Aires: *Revista Digital*, 2004, p. 1.

⁴² Nolasco, Sócrates, op. cit., p. 371.

⁴³ Vieira, Ricardo, op. cit., p. 6.

o seu corpo com as mais variadas práticas de agressividade, com a finalidade de fixar-se como sujeito de uma sociedade padronizada, acabando por se perder a/de si mesmo⁴⁴.

Reconhecemos que um ser humano completo é uma unidade bio-psico-social, à qual foi, recentemente relacionada, a dimensão ecológica. Como bem atesta Jocimar Daolio, o corpo humano é fruto da incorporação natureza/cultura, pois reconhecer o corpo simplesmente biológico é considerá-lo abertamente como natural. Como conceber um corpo natural não atingido pela cultura?⁴⁵ Encontramos resposta nas palavras de Santos “*não se pode esquecer da natureza necessariamente social do uso do corpo*”⁴⁶. Assim sendo, apenas é praticável pensar os novos usos corporais, já que a cultura é suscetível de novas ideias e reproduções.

Sendo o ser humano por natureza corporal e sendo o corpo o “instrumento” pelo qual ele assimila e interage com aquilo que o rodeia, nada poderia ser mais compreensível do que alcançar o corpo como uma forma cultural de produzir a própria cultura.

O corpo: locus primeiro da comunicação humana.

“A alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne”⁴⁷.

António Damásio

As investigações recentes lançam para a imponência do corpo o seu grande e inquestionável potencial de comunicação. Encontramos na obra *O Corpo Fala*, de Pierre Weil & Roland Tompakow, argumentos indiscutíveis sobre a grandeza da expressão corporal na comunicação do Homem com ele mesmo e com o outro. Nesta obra, os autores fazem uso de uma tradição antiga onde o corpo é dividido em partes (boi, leão e águia), a saber: o Boi (Abdómen) caracteriza a vida Intuitiva e Vegetativa; o Leão (Tórax) designa a parte Emocional e a Águia (Cabeça)

⁴⁴ Ribeiro, Maria, op. cit., p. 61.

⁴⁵ Daolio, Jocimar, op. cit., p. 26.

⁴⁶ Santos apud Daolio, Jocimar, op. cit., p. 26.

⁴⁷ Damásio, António, 1998, p. 19.

desempenha a Vida Mental (Intelectual e Espiritual). O conjunto das três espécies representaria o Homem: consciência, domínio dos três inconscientes anteriores, uma vez que a antiga tradição não se desvincula da psicologia atual e este esquema facilmente se aplicaria à compreensão corporal, o que resultaria num maior entendimento por parte dos leitores, ou melhor, numa maior percepção de si mesmo⁴⁸.

No corpo, a linguagem atinge o seu ápice. Dentro desta percepção, podemos afirmar que *“o corpo é fonte de expressão e de comunicação uma vez que, transmite sinais que podem aproximar ou afastar os outros”*⁴⁹. Na verdade, *“expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se”*⁵⁰.

O certo é que o corpo exterioriza até aquilo que desejamos ocultar o que torna impossível não concebê-lo como a máxima expressão humana, como tão bem teorizam Pierre Weil & Roland Tompakow: *“o corpo fala o que a mente contém”*⁵¹. Nesta mesma linha de entendimento, reiteramos que *“a essência de um sentimento (o processo de viver uma emoção) não é uma qualidade mental ilusória associada a um objeto mas sim a percepção direta de uma paisagem específica: a paisagem do corpo”*⁵².

A autenticidade do corpo como fonte de comunicação é tão grande, tão íntima, que o corpo consegue falar através do seu silêncio, facto que nos permite afirmar que o silêncio é uma das provas irrefutáveis de que não existe a não comunicação, pois *“a linguagem muda das atitudes corporais prossegue, constantemente, com toda eloquência da própria Vida que fala das suas relações”*⁵³.

Ao vivenciar lembranças, emoções e sentimentos, o corpo age e reage de acordo com as sensações, exprimindo, através da incorporação desse sentir, as mais variadas expressões que podem representar momentos felizes ou infelizes, ou, ainda, sofrer alterações

⁴⁸ Weil, Pierre & Tompakow, Roland. *O corpo fala*. Petrópolis: Editora Vozes. (20^a ed.), 1980, p. 27.

⁴⁹ Vieira, Ricardo, op. cit., p. 8.

⁵⁰ Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. (2^a ed.), Porto: Afrontamento, 1975, p. 22.

⁵¹ Weil, Pierre & Tompakow, Roland, op. cit., p. 72.

⁵² Damásio, António, 1998, p. 16.

⁵³ Weil, Pierre & Tompakow, Roland, op. cit., p. 19.

instantâneas mediante o estado de espírito, já que o corpo acaba por ser “sugestionado” por ou suscetível ao ambiente, ao momento que vivencia. Na realidade, o certo é que o corpo discursa sempre no Indicativo Presente, *“no aqui e agora”*⁵⁴, e o que pronuncia pode resistir apenas frações de segundos. É, assim possível concluirmos que o corpo exprime as mais variadas e fascinantes noções do comportamento, conforme os estímulos.

É imprescindível, portanto, apreendermos que um simples olhar, um acanhado gesto, um esboçar de um sorriso, o rolar de uma lágrima ou um pequeno movimento dizem mais do que milhões de palavras poderiam dizer, porque exprimem o pensar da alma, o sentir, na sua mais pura essência. Nas palavras de Pierre Weil & Roland Tompakow, *“esta linguagem silenciosa do corpo que muitas vezes contradiz a palavra falada mas diz a verdade nua e crua é, (...), completamente inconsciente”*⁵⁵.

Ainda os mesmos autores referem que *“o homem é um ser altamente perceptivo e, certamente, percebe os seus semelhantes. Como não haveria de perceber-lhes a diferença entre a atitude favorável, neutra ou francamente desfavorável ao seu Eu? E de que maneira, senão pela percepção da linguagem do corpo – antes que inventassem as gramáticas e os dicionários?”*⁵⁶.

Neste sentido, podemos atestar que o corpo expressa o Eu, proferrindo as palavras que as cordas vocais teimam em não emitir, já que a força da alma contraria esse desejo, na medida em que a urgência de um corpo tem ânsia para falar, “para quebrar o silêncio”, fazendo valer a aspiração do inconsciente que emerge das profundezas, das entranhas, da alma. É nessa circunstância que o Eu surge e pode ser diferente do meu ser⁵⁷.

Torna-se, pois, fundamental ter uma visão mais alargada sobre a comunicação corporal, porque *“a mente encontra-se incorporada, em toda a aceção da palavra, e não apenas cerebralizada”*⁵⁸. Em resumo,

⁵⁴ Ibidem, p. 67.

⁵⁵ Ibidem, p. 141.

⁵⁶ Ibidem, p. 39.

⁵⁷ Ribeiro, Maria, op. cit., p. 62.

⁵⁸ Damásio, António, 1998, p. 133.

*“o corpo só fala a verdade”*⁵⁹, talvez porque a sua urgência ultrapasse os limites da coerência.

Indiscutivelmente, o corpo é parte indissociável de nós, acompanha-nos desde o nascimento até a morte, sofrendo alterações ao longo de nossas vidas, e, nesse percurso, defrontamo-nos, por vezes, com a satisfação e, mais ainda, com a insatisfação, já que somos serem incompletos, em constante busca do nosso Eu. E, ainda, numa análise mais profunda, na busca do “Eu” exigido e padronizado pela sociedade. Neste sentido, é possível afirmar que *“o corpo que temos e somos resulta da fusão do que é inato com o que é construído, do que nos é dado com o que alteramos, na procura de uma identidade una, singular, própria...”*⁶⁰.

Em convergência com esse pensamento, é visível que *“a experiência do viver determina dois tipos de processos segundo os quais o Eu se reconhece. Um deles pode ser identificado como consciência primária e um outro chamado de consciência elaborada”*⁶¹.

Convocando a reflexão de António Damásio, *“o corpo contribui para o cérebro com mais do que a manutenção da vida e com mais do que efeitos modulatórios. Contribui com um conteúdo essencial para o funcionamento da mente normal”*⁶². Aqui, podemos conceber a importância que o corpo vem assumindo nos dias que decorrem, pois, cada vez mais, as pesquisas aprofundam-se na busca de mais compreensão, da complexidade dessa “máquina biológica” e dos seus surpreendentes mistérios. No entanto, a verdadeira essência dessa compreensão parece singular em cada ser. Ou seja, só através do “mergulho interior”, o ser humano é capaz de se conhecer melhor e, assim, consideramos que *“(...) perceber a linguagem do corpo é mais fácil do que escrever sobre ela!”*⁶³.

Estamos diante de um corpo que vive vergado perante um universo de novas verdades, onde o Eu entra em crise face a cada nova realidade exposta pela sociedade, à qual pertence, e, na intenção de se sentir

⁵⁹ Weil, Pierre & Roland Tompakow, Roland, op. cit., p. 59.

⁶⁰ Vieira, Ricardo, op. cit., p. 5.

⁶¹ Nolasco, Sócrates, op. cit., p. 375.

⁶² Damásio, António, 1998, p. 234.

⁶³ Weil Pierre & Tompakow, Roland, op. cit., p. 42.

parte-integrante desse mundo, ele submete-se ao desejo dos outros e não ousa, nem timidamente, expor a sua “verdade”. Deste modo, o corpo acaba por não comunicar a sua mais latente “verdade”, cedendo à vontade de uma maioria, pois teme ser excluído. Não há como negar que estamos diante de um corpo tímido emissor que tem de dar vazão a um corpo recetor, exigido por uma classe dominante, com o nítido propósito de fazer parte, de se sentir inteirado.

Vivemos infinitas formas de comunicação e, ao analisarmos a comunicação no eixo social, entendemos que o homem tem necessidade do Outro para se situar dentro de um espaço, de um grupo ou de uma sociedade. Sabemos também que essa via de comunicação dá-se através da interação do Homem com o Outro, tendo em vista que **“todo comportamento é comunicação e, portanto, influencia e é influenciado por outros”**⁶⁴. No entanto, é perceptível que o ser humano não pode ir além dos limites estabelecidos pela sua própria mente.

Dentro de uma límpida e profunda visão, proferimos que o expressar corporal é muito íntimo e, por isso, não aceita condicionamentos exteriores. Como exemplo disso, temos a criança que, na sua pureza de ser, exala esse expressar na íntegra, pois consegue expor a alma, falando o seu mais autêntico sentir, tal como certifica Sigmund Freud **“o Eu é, primeiro e acima de tudo, um eu corporal”**⁶⁵. Assim, é impossível não relacionar intimamente o corpo como o primórdio da comunicação humana. Portanto, torna-se fundamental que a existência do homem seja reconhecida numa **“relação ampla, complexa e íntima com a vida”**⁶⁶.

Ainda nesse prisma, acrescenta-se que **“é preciso ver a Vida na sua linguagem natural, que nasce da própria percepção direta, para, só assim, sentir-lhe a riqueza e harmonia. A linguagem do seu próprio corpo!”**⁶⁷.

⁶⁴ Watzlawick, Paul; Beavin, Janet & Jackson, Don. *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Editora Cultrix, 2007, p. 122.

⁶⁵ Freud apud Sternick, Mara. A imagem do corpo em Lacan. *Belo horizonte: Revista Reverso*, 2010, vol.32 (59), p. 33.

⁶⁶ Watzlawick, Paul; Beavin, Janet & Jackson, Don, op. cit., p. 235.

⁶⁷ Weil Pierre & Tompakow, Roland, op. cit., p. 77.

CAPÍTULO II

O JOGO, AS BRINCADEIRAS E A CULTURA

2 - O JOGO, AS BRINCADEIRAS E A CULTURA

Como temos vindo a referir, no quadro da ciência positiva, o corpo/corporeidade e o movimento humano são associados ao mundo pensado, privilegiando o previsível, a técnica a ordem externa, baseadas em leis e intenção de desempenho. Essa construção da ciência em modelos quantitativos traz-nos uma visão parcializada do entendimento do movimento humano.

Pegando nestas constatações e convocando, agora, a escola e a educação física, verificamos que estas são tradicionalmente estruturadas em função do olhar, cognitivo-intelectual, afetivo-emocional e motor. No entanto, o mundo cognitivo-intelectual é o mais trabalhado, pois corresponde ao mundo da razão e da ciência. A escola é um *locus* de legitimação da ciência e da razão, fixando o padrão. As questões relativas ao afeto, à emoção, ao lúdico, ao prazer, ao corpo que sente, vive e se manifesta (dados pela educação física fenomenológica e pelas artes) não se verificam, ou se se verificam estão reduzidos a um mínimo. Assistimos a uma espécie de instrumentalização dos corpos, o que, na realidade, obsta à expressão do intrínseco, daquilo que a criança/jovem tem dentro de si, parecendo esquecer-se que todo o espaço e o tempo de criação são do campo da interioridade.

Sílvio Santin questiona essa visão moderna do movimento humano, ao elogiar o sujeito/objeto, a matemática, as fórmulas, (controlo social) perguntando como se pode pesquisar a vida ou

a fenomenologia do vivo? Como decifrar a sua mensagem? Como decifrar a linguagem da corporeidade?¹

Neste contexto, eleva a defesa do conhecimento feito diretamente, sem leis, medições, onde brincar, jogar e movimentar-se são expressões de liberdade, criatividade, imaginação, originalidade, estética e arte. Em poucas palavras, dir-se-ia ser este o mundo vivido pela expressão fenomenológica. O fenómeno é aquilo que se oferece à observação e à prática pura (ver, alcançar...), sem desvios, preconceitos, crenças. Em contrapartida, sublinhe-se, o positivismo é um sistema de crenças.

O movimento humano constitui-se, assim, como diálogo do Homem com o mundo expresso na intencionalidade (que é diferente de intenção) e na totalidade. Importa, pois, descrever a essência, através da redução fenomenológica dadora de significados materializados e espiritualizados na intenção, essência, subjetividade, intersubjetividade, experiência e situação vivida.

Este facto, como temos vindo a referir, é contrário ao movimento visto do ponto de vista científico (técnico), das regras, normas, padrões, onde a experiência vivida, sensível, lúdica ou do jogo parece ter uma importância dispensável. Esta é a maior crítica à ciência positiva que oferece como base de investigação a análise empírico-analítica e que tende a reduzir a realidade à quantificação, percecionando o corpo que se desloca no tempo e no espaço, a partir de uma visão, análise compreensão a partir do número e da fórmula.

Neste contexto, Merleau-Ponty formula também uma crítica à ciência, ao dizer que todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, mundo onde fazemos as nossas relações e tomadas de decisões mais significativas pelo sentir e perceber o mundo no estádio originário, mundo este que deve ser a nossa primeira experiência e a ciência a segunda².

O mesmo autor procura encontrar uma alternativa ao mundo pensado, apresentando o mundo da experiência primeira que é

¹ Santin, Sílvio. *Educação Física: Uma abordagem filosófica da contemporaneidade*. Ijuí: Unijuí, 1992, p. 47.

² Merleau-Ponty, Maurice. *Psicologia e pedagogia da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 22.

subjetiva, transcendental. Faz, então, o elogio ao retornar, reencontrar e restituir a experiência pré-consciente.

É neste contexto que emerge a defesa do brincar, do jogo e do movimentar-se, tomando como referência a ideia de “parêntesis” (mundo da vida e do vivido), onde se encontra a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, a autenticidade, a subjetividade, a intencionalidade, o sentir, a estética primeira. Este contexto é bem diferente do mundo padronizado da razão, onde as crianças recapitulam aquilo que os adultos (escola) assim entendem.

O mundo vivido constituísse, assim, como solo primordial das experiências humanas (experiências originais). Neste patamar, Edmund Husserl refere que o mundo da experiência humana é considerado antes de qualquer tematização conceptual. O mundo-da-vida, o mundo da experiência originária, precede e é fundamento de todo o pensamento científico e filosófico³.

O mundo da ciência anula o mundo da vida. Ainda não sabem que o mundo da vida é anterior ao da ciência. Este é o único (puro) que existia e foi dominado pela ciência, fechando-se em si mesmo. O mundo da vida é o mundo das perfeições e imperfeições manifestado em emoções e afetos. O mundo da ciência é o mundo das “perfeições”. A ciência, como reitera, Merleau-Ponty não gosta das imperfeições⁴.

É neste mundo da vida que experienciamos a felicidade, a alegria, o brincar, o tempo e o espaço.

Ainda neste domínio, refere-se ao retorno ao sensível, contrariando a visão filosófica que sempre duvidou dos sentidos, identificando-os como fonte de erros e de ilusão. Este retorno ao sensível é a forma primeira de existir no mundo e é aí que nos percebemos através do nosso corpo. Sensibilidade e intuição estão antes da reflexão.

O corpo tem o poder intrínseco de dar existência humana, expressa na sensibilidade, nas emoções, nos sentimentos, no subjetivo que vão traduzir a intencionalidade que se encontra na

³ Husserl, Edmund. *A Ideia de fenomenologia*. São Paulo: Textos Filosóficos, Edições 70, 1986, p. 17.

⁴ Merleau-Ponty, Maurice, 1999, p. 44.

interioridade. Este facto é contrário a uma exterioridade onde o corpo se apresenta como mecânico, objetivo e homogéneo.

A criança está (vive), assim, entre uma interioridade e uma exterioridade. No entanto, a escola/educação (física) parece só dar, estimular ou propor exterioridade. O próprio brincar, que é a excelência onde se mostra intencionalidade, é, agora, substituído por ordens vindas de fora – exterioridade, baseadas em teorias mecanicistas, idealistas, maturacionistas, onde tudo tem um tempo e um espaço de acontecimento (fases, etapas, progressões, erros a evitar, componentes críticas a concretizar – coisas da ciência). São esquecidos os intervalos subjetivos e intersubjetivos, a perceção do mundo vivido, a relações sujeito objeto, que constituem um mesmo, sem olvidar a dimensão ecológica – a história, a cultura, a identidade...

O movimento humano é o Homem todo que age e se movimenta com uma intencionalidade e a sua intencionalidade é só dele e apenas a ele diz respeito. As crianças são autores e atores da sua ação pela invenção, imaginação, criatividade, significação, intuição, fruição, símbolo, experiência, pré-reflexão. É aqui que se encontra o segredo de estimular e educar pessoas críticas e emancipadoras⁵.

Depois, depois sim, a dimensão ideológica, política e científica “poderão” entrar em cena e, com ela, a visão do movimento como coordenação motora, atitudes mecânicas, deslocamentos físicos, articulações motoras, ângulos biomecânicos–processos fisiológicos ou energéticos, etc.

Não devemos esquecer o facto de que é pela passagem por aquele primeiro tempo e espaço que mais tarde se irão estruturar os gestos técnicos e táticos, a compreensão competitiva expressa no esforço, no trabalho, na afirmação e na superação.

A criança é (e não por aquilo que vai ser...ainda não...) um sobressalto!

⁵ Kunz, Edmund. *Movimentização*. Florianópolis: I Congresso de Educação Física da APEF, 1988, p. 13.

A riqueza e a flexibilidade das palavras jogo e brincadeira: contextos e usos

“Saber por que usamos o mesmo termo em situações diferentes é explorar a linguagem em seu funcionamento e, ao mesmo tempo, reunir indícios que nos permitirão descobrir as representações associadas à palavra jogo”⁶.

Gilles Brougère

O que é o jogo? Segundo Gilles Brougère, a necessidade de esclarecer o conceito não é anterior ao uso da palavra; seria até mesmo um transtorno passar sempre por isso antes de a pronunciar; a compreensão entre dois interlocutores pode seguir caminhos diferentes. O entendimento de cada um depende da diversidade de usos e da sua percepção⁷.

Na sua marcante obra *Homo Ludens*, o historiador/antropólogo Johan Huizinga define o fenômeno jogo como sendo uma ação que se desdobra dentro de determinados limites de duração e de lugar, de acordo com as normas estabelecidas e adotadas, situando-se fora do mundo da necessidade. Ou seja, o jogo, num primeiro momento, assume um caráter lúdico (descontraído), embora, muitas vezes, durante o seu percurso, se torne uma atividade séria e competitiva.

É impreterível reconhecermos que a definição de jogo constitui uma tarefa delicada, devido ao acervo de teorias esclarecedoras que lhe vem sendo atribuída, e tendo em vista *“que esse fenômeno resiste a compreensão casual”⁸.*

Jacques Henriot afirma *“que o pensamento sobre o jogo desenvolve antinomias que se traduzem, entre outros, pelo fato de que é mais fácil dizer o que não é jogo do que o que ele é”⁹.* Seguindo esta mesma linha de pensamento, deparamos com a explicação de que

⁶ Brougère, Gilles. *Brinquedo e companhia*, São Paulo: Cortez, 2004, p. 14.

⁷ Brougère, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 23.

⁸ Piaget, Jean. *A formação do símbolo: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971, p. 188.

⁹ Jacques Henriot apud Brougère, Gilles, op.cit. 1998, p. 26.

o contrário do fenómeno jogo é a classe negativa, “o não-jogo”¹⁰. Tais afirmações sobre o fenómeno jogo acabam por desaguar em uma carga excessiva e múltipla de significados, dependendo do seu uso e do seu idioma, afirma Huizinga, ao percorrer pacientemente infinitas línguas, em busca de melhor “*apurar*” uma definição deste fenómeno.

É indispensável, portanto, que haja uma reflexão sobre os jogos de um modo geral para considerar o jogo da linguagem, já que, para analisar um termo, é necessário perceber o seu emprego, no seio de diversos jogos, e se torna necessário que a linguagem se revele em si mesma, tomando as formas de existência em que ela tem sentido¹¹. “*As palavras são atos*”¹².

Gilles Brougère considera “*o jogo, finalmente, nada mais é do que a denominação usual de emergência visível de um traço psicológico profundo, ou seja, em termos piagetianos, a predominância da assimilação sobre a acomodação*”¹³. Não há como edificar um conceito de jogo, e sim verificar o que se chama de jogo, o fenómeno psíquico fundamental ao desenvolvimento da criança que permitirá qualificar, caracterizar os diversos tipos de jogos.

O jogo pode assumir inúmeros significados/conceitos. Dependendo tudo da sua utilização e da razão dessa utilização, “*não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído*”¹⁴. Estamos diante de uma noção aberta, polissémica e, muitas vezes, indefinida. O uso habitual do termo ou da palavra jogo deverá ser questionado, estudado e compreendido, levando em conta o seu próprio exercício, ou seja, para conceituar o jogo é preciso delimitá-lo, já que o mesmo pode adotar sentidos múltiplos, dependendo dos seus empregos. Por isso, é preciso, antes de tudo, estar atento ao vocabulário e à sua lógica.

¹⁰ Huizinga, Johan, op. cit., p. 8.

¹¹ Kishimoto, Tizuko. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: Kishimoto, Tizuko (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 21.

¹² Witgenstein apud Kishimoto, 1998, p. 15.

¹³ Brougère, Gilles, 1998, p. 25.

¹⁴ Ibidem, p.14.

É preciso considerar a arbitrariedade da língua para que ela não nos impeça de enxergar as suas diferenças, uma vez que atividades distintas podem ser designadas através do mesmo termo. Existem algumas contradições acerca do jogo que não se atribuem ao distúrbio dos discursos evocados, mas ao uso do termo jogo sem o estudo de seu funcionamento na linguagem¹⁵.

É importante, portanto, percebermos que o emprego de um termo não é uma ação solitária, visto que requer um grupo social para o qual este vocábulo faça sentido, pois a palavra empregada deve ser minimamente compreendida por parte de cada um. O facto de haver jogo em alguma atividade não é uma construção objetiva sobre o real, mas o lançamento de uma hipótese, a utilização à experiência de um grupo fornecido pela sociedade, transmitida pela língua e instrumentos culturais¹⁶. Nesta lógica, é necessário interpretar o jogo de acordo com sua função cultural¹⁷.

O vocábulo jogo vem sendo frequentemente mencionado e assumindo múltiplas aceções, encontrando-se, cada vez mais, presente em nossas vidas. No mundo das telecomunicações ou dos *media*, por exemplo, assistimos a uma contínua e banal comparação das situações políticas a um jogo. Esta comparação atesta a diversidade das utilizações linguísticas que assume a palavra jogo. Aqui, vemos claramente que a ideia de jogo não se encontra associada ao prazer, à diversão e à distração. A exemplo disso, temos “os jogos de sociedade” que representam constantemente a figuração de um aspeto da vida da sociedade, quando não estão relacionados a um mundo ilusório¹⁸.

Em alguns grupos de jogos, as analogias surgem e desaparecem, verificando-se, assim, uma rede complexa de afinidades que se associam e se envolvem umas com as outras. É imprescindível descrever o uso do jogo para o compreender atualmente, recusando constituir antecipadamente uma definição do mesmo. A definição do jogo é uma tarefa complicada, pois, ao ser pronunciada, ela

¹⁵ Kishimoto, Tizuko, 1998, p. 17.

¹⁶ Ibidem, p. 18.

¹⁷ Huizinga, Johan, op. cit., p. 127.

¹⁸ Brougère, Gille. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 12.

poderá atender a várias nomeações, mas, apesar de receber a mesma designação, tem as suas especificidades. Os infinitos fenómenos considerados como jogo atestam a “**complexidade da tarefa de defini-lo**”¹⁹. Esta complexidade toma uma amplitude cada vez maior, quando alguns materiais lúdicos são usualmente denominados de jogo, outros, brinquedos.

Na psicologia, a ausência do conceito jogo é destacada por alguns psicólogos mais críticos e radicais, já que a psicologia não estuda o jogo em si, mas o que é realizado pela criança nos comportamentos lúdicos. O jogo é apenas testemunha de um procedimento e do seu progresso. No parecer de Gilles Brougère, ela não poderá estabelecer um ponto de partida rigoroso, dando-nos uma noção afinada, científica, pois faz simplesmente uso do termo, remetendo-o ao funcionamento usual linguístico²⁰. Na verdade, só é possível chegar a uma compreensão plena do fenómeno jogo ou de um simples brinquedo, a partir de suas “**conexões ulteriores e a situação analítica geral da qual se situam**”²¹.

O uso metafórico do jogo tem sido apropriado por várias atividades. Isso possibilita-nos explicar como comportamentos tão distintos podem assumir o nome de jogo e estão ligados ao facto de que este contraria as atividades diretas e claramente úteis e fecundas, ou encaradas como tal para a sociedade. Atualmente, testemunhamos, nos meios tecnológicos, um crescimento progressivo e significativo deste género de formulação ou discurso.

O certo é que não há tarefas, por mais duras que sejam, que não possam servir de razão para o jogo. A definição de jogo deve ser a mesma que Immanuel Kant deu a arte: “**uma finalidade sem fim**”²², ou seja, uma execução que tende a satisfazer-se apenas a si mesma. Uma atividade que se torna útil e se sujeita como meio, sem fim, perde o encanto e o carácter do jogo.

¹⁹ Kishimoto, Tizuko, 1998, p. 22.

²⁰ Brougère, Gilles, 1998, p. 25.

²¹ Klein, Melanie. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1969, p. 31.

²² Kant apud Wallon, Henri, 1981, p. 77.

O fenómeno jogo tem sido alvo de uma constante atenção por parte de muitos estudiosos, que buscam, através de suas incansáveis investigações, descrever este fenómeno inseparável da vida quotidiana do Homem, pois a essência desse fenómeno e a abundância das tarefas nomeadas como tal embarçam **“o consenso a respeito do tema”**²³. O que torna a justificação sobre o jogo ampla e abrangente é a sua multiplicidade, as suas diversas linhas de investigação e os seus incontáveis pontos de vista. Por outras palavras, é fácil identificar o comportamento lúdico. Difícil é defini-lo²⁴. A investigação acerca do jogo aparece como um fenómeno delicado ou complexo. Na sua obra *Psicanálise da criança*, Melanie Klein reforça essa complexidade, quando afirma que, para conhecermos o significado do brinquedo durante o seu estudo, não devemos simplesmente tentar compreender os significados dos símbolos de forma isolada, por mais denunciadores que sejam; **“é preciso levar em consideração todos os mecanismos e métodos de representação empregados no trabalho onírico, jamais perdendo a vista a relação de cada fator isolado com a situação global”**²⁵.

Existe uma constante tentativa de descrever e classificar o que designamos por jogo. O certo é que é necessário apurar o que há de análogo em práticas aparentemente tão distintas. Para aportar a uma definição exata do jogo, será necessário procurar o seu **“maior denominador comum”**. Não podemos esquecer a sua importância afetiva: o jogo é fonte de prazer; na sua origem, a palavra traduz, exatamente, **“riso e barulho”**²⁶.

Sendo o conceito de jogo um conteúdo tecido de linhas complexas e profundas, torna-se difícil uma designação precisa, mas, quando

²³ Pereira, Beatriz; Palma, Miriam & Nídio, Alberto. Os jogos tradicionais infantis: O papel do brinquedo na construção do jogo. In: Condessa, Isabel C. (org.), *(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: 2009, p.103.

²⁴ Neto, Carlos. A Criança e o jogo: Perspetivas de investigação. In Pereira, Beatriz & Pinto, António (coord.). *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA., 2001, p. 2.

²⁵ Klein, Melanie, op. cit., p. 31.

²⁶ Bandet, Jeanne & Sarazana, Réjane. *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973, p. 16.

se consegue alcançar a sua essência, deparamos com um universo de novas verdades, de relações entre elas, de uma ordem lógica de conceitos.

O jogo e as brincadeiras como expressão cultural

“O jogo é mais velho que a cultura, pois a cultura, ainda que inadequadamente definida, pressupõe a existência de uma sociedade humana e os animais não esperaram que o homem os ensinasse a jogar. (...) Os animais brincam, tal como os homens. Basta observar os cachorros para se perceber que todos os elementos essenciais do jogo humano se encontram presentes nas suas alegres cabriolas”²⁷.

Johan Huizinga

É na linha deste pensamento que surge a reflexão de que as brincadeiras são expressões culturais de um povo e, ao mesmo tempo, as brincadeiras sustentam a própria cultura.

Portanto, é legítimo afirmarmos que os jogos representam um determinado momento histórico, pois, nas marcas de sua existência, são nítidas as diferentes inquietações e técnicas que os mesmos traduzem culturalmente²⁸. A este título, acresce que *“a civilização surge e se desenvolve como um jogo”²⁹*.

Nos anos que decorrem, são claras e profundas as alterações que o brinquedo vem sofrendo, acarretando uma transformação desenfreada na cultura infantil. Vivemos diante de uma sociedade “tecnológica”, que se transforma a todo vapor, onde as ações abusivas e apelativas do mercado desenvolvem um acelerado e contínuo processo de transformação na vida das pessoas, modificando radicalmente os seus hábitos de vida e originando uma nova cultura. Diante deste processo, como prever as mudanças futuras?

²⁷ Huizinga, Johan, op. cit., p. 17.

²⁸ Dias, Isabel. *O lúdico. Educação e comunicação*, (8), 2005, p. 125.

²⁹ Huizinga, Johan, op. cit., p. 15.

“*Nas cartas, como em qualquer exercício de vidência*”³⁰. O futuro poderá, talvez, carregar consigo traços do presente, mas, com certeza, brotarão novas ramificações e, assim, a cultura assume a sua dinâmica dentro de cada sociedade e de cada contexto próprio. Isso permite-nos considerar que o jogo é um produto que, primeiramente, determina uma cultura, em particular, para, depois, atingir a cultura de forma geral.

O facto é que a rutura da economia clássica capitalista pela “economia empresarial” permitiu a apresentação das empresas como criadoras de consensos e, ao mesmo tempo, da própria identidade social, tanto para o indivíduo, quanto para as entidades profissionais³¹. Sendo assim, nada seria mais compreensivo do que concebermos os *media* como a máquina transformadora, em parte, de todo o processo cultural.

Este facto acabou por desencadear diferentes situações no comércio contemporâneo, criando novas oportunidades lúdicas, o que contribuiu para o aparecimento de uma nova cultura lúdica. Deste modo, torna-se perceptível que foi através da Barbie estimulado às meninas o estilo sensual do corpo ou o “uso instrumental do corpo”, pois o corpo encontra-se ao “serviço da cultura”³². Para Albino Lopes & Luís Reto, a “metáfora cultural”³³, acima mencionada, não se reduz simplesmente a um fenómeno de tendência, pois apreende a forte intenção de abrir caminho para um novo olhar em relação às empresas e às instituições. Ainda, os mesmos autores salientam que a antropologia da cultura aponta que a produção de bens pela sociedade direciona que, a partir do simbólico, a própria sociedade acaba por se estruturar.

Compreendendo o brincar/jogar como uma necessidade da criança, a sua essência é de suma importância na sua formação e no seu desenvolvimento cultural e social. Entendemos que o brincar nada mais é do que o enriquecimento cultural, já que a real

³⁰ Brougère, Gilles, 2004, p. 309.

³¹ Lopes, Albino & Reto Luís. *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 1990, p. 19.

³² Garcia, Rui, op. cit., p. 66.

³³ Lopes, Albino & Reto Luís, op. cit., p. 24.

cultura se constrói através da liberdade criativa do ser humano, recusando toda e qualquer imposição. Neste contexto, *“a sociologia da criança, jovem disciplina em pleno desenvolvimento, mostra o quanto a infância varia segundo os contextos, o quanto ela deriva, não de uma essência intemporal, mas de uma construção social, tanto no nível das representações quanto no das condições reais de vida”*³⁴. Neste sentido, reconhecemos o brincar/jogar como uma aprendizagem sociocultural, que vai se vai reestruturando e acomodando, conforme as peculiaridades do meio, ou seja, o contexto no qual a criança se encontra inserida é o seu maior determinante cultural. Este facto permite-nos antecipar que, antes de ser atingida pela cultura global, a criança é invadida pela cultura local e que o modo como os grupos se organizam socialmente é o melhor caminho para a compreensão da transmissão cultural.

A este título, podemos acentuar que, *“na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultura à qual está submetida”*³⁵.

Os jogos são reconhecidos como elementos constantes da cultura humana, que adota formas infinitas e diversificadas de acordo com o próprio contexto cultural³⁶. E reconhece a forma universal do jogo, designando-o como um elemento inseparável do Homem. Tal como confere Gusdorf, é quase impossível conceber na existência humana a ausência total do jogo³⁷.

Assim, o estudo do desporto torna-se um considerável campo de investigação social, onde nos podemos confrontar com componentes que nos ajudem a compreender melhor as aspirações e motivações humanas e o seu sentido de existência, visualizando a imagem da sociedade atual, como funciona, como enfrenta as suas crises, as suas limitações e as suas incoerências, na esperança de alimentar o sonho de um novo amanhecer.

³⁴ .Brougère, Gilles, 2004, p. 14.

³⁵ Brougère, Gilles, 1995, p. 47.

³⁶ Costa, Silva. *Desporto e análise social*. Sociologia, II, 1992, p. 101.

³⁷ Gusdorf apud Costa, Silva, 1992, p. 101.

O jogo, as brincadeiras e a criança: o início da cultura (lúdica)

“O homem não é completo senão quando joga”, máxima de Schiller³⁸.

Jean Chateau

Nas primeiras experiências do bebê com a mãe, começa o jogo infantil. Através de gestos que parecem fazer pouco sentido, há uma preparação para a capacidade de andar e de agarrar; dos sons vocais que simplesmente estimulam e enfeitizam a criança sairá a fala; dos rabiscos irá nascer a escrita e o desenho, visto que *“a finalidade do jogo infantil é, portanto, utilizar todas as forças nascentes, das quais não pode prever a utilização posterior”³⁹*. O bebê responde somente os estímulos que lhe estão disponíveis; se não há incentivos, ele não poderá responder e aprender como responder as novas coisas que surgirão, ou seja, é preciso que haja estímulos para que a criança desenvolva, na hora certa e de forma natural, a linguagem, a motricidade e as relações afetivas com os outros⁴⁰.

Em relação a infância, é provável que pais afetuosos interajam mais com seus filhos e que, quanto melhores forem as atenções, maiores serão as possibilidades de observações e do aprendizado⁴¹. E não sendo a educação um processo de direção única, a criança imita os pais por terem a certeza que isso irá estimular o aumento deste afeto.

Jacques-Philippe Leyens destaca, entre as principais funções da imitação que dependem essencialmente do contexto social dos sujeitos, as seguintes⁴²:

- *A imitação pode acelerar a aprendizagem, sobretudo quando as respostas a adquirir têm uma fraca probabilidade de ocorrência*

³⁸ Schiller apud Chateau, Jean, 1975, p. 15.

³⁹ Bandet, Jeanne & Sarazana, Réjane, op. cit., p. 22.

⁴⁰ Bee, Helen. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Editora Harper e Row do Brasil Ltda, 1977, p. 69.

⁴¹ Leyens, Jacques-Philippe. *Psicologia social*. Lisboa: Edições 70, 1979, p. 53.

⁴² Ibidem, p. 58.

espontânea e, portanto, poucas hipóteses de serem reforçadas positivamente.

- *A imitação pode também desempenhar um papel de desinibição ou, inversamente, de inibição, relativamente a condutas já aprendidas, mas habitualmente sancionadas de forma negativa ou positiva pela sociedade.*
- *Finalmente, a imitação pode facilitar o aparecimento de respostas anteriormente adquiridas e socialmente não sancionadas. Não se trata aqui de aprendizagem ou de desinibição-inibição e falar-se-á de um papel de facilitação geral (não confundir com a facilitação social).*

Ainda, o mesmo autor acresce que a imitação certamente nomeia, com firmeza, um dos meios de influência. *“Se ela não é decerto inata”*⁴³, manifesta-se precocemente na vida, aparecendo em todas as idades: a criança que não compreende as palavras que lhe são transmitidas já é capaz de imitar e, ao longo da vida, irá recorrer a este processo.

É importante, todavia, compreendermos que o primeiro brinquedo da criança é o seu corpo, já que o bebé, ao sorrir agitando os membros, encontra, no seu próprio corpo, o objeto das suas brincadeiras precoces⁴⁴. É a brincar a gargantear e olhar-se que a criança experimenta *“brincadeiras funcionais”*, mas à medida que ela recorre à repetição das suas ações em busca do prazer proporcionado pelos movimentos. *“O efeito do ato torna-se intenção, fechando-se o circuito intenção – ato – efeito”*⁴⁵. Nesta lógica, consideramos que, quando a criança age sobre o objeto e inicia *“uma nova reação secundária, num contexto de interesse objetivo e de acomodação expectante, por vezes de inquietação”*⁴⁶, essa ação se denomina jogo, já que a exploração do objeto é percebido pela criança e não estimula mais interesse.

⁴³ Ibidem, p. 66.

⁴⁴ Bandet, Jeanne & Sarazana, Réjane, op. cit., p. 30.

⁴⁵ Dantas, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, Tizuko (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 115.

⁴⁶ Piaget, Jean, op. cit., p. 121.

O jogo é, antes de mais, o lugar de construção de uma cultura lúdica. A experiência lúdica é um processo cultural que desempenha um papel fundamental no processo de socialização da criança, sofrendo influências do meio em que a criança está inserida. É real que *“a televisão e os jogos electrónicos apresentam-se como factores altamente influenciadores do jogo simbólico da criança e ao mesmo tempo como barreira dominante do jogo livre”*⁴⁷. E sendo a criança um ser ativo, espontâneo e criativo por natureza, esse condicionamento ao jogo livre torna-se prejudicial ao seu desenvolvimento, na medida em que é através da capacidade simbólica que ela cria e dá significações ao mundo.

Na realidade, o brincar é uma atitude típica da/muito frequente na infância, que acaba por conduzir a criança a um conhecimento melhor de si mesmo e do mundo que a rodeia⁴⁸, presumindo-se, com isto, que a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento infantil. É, pois, necessário reconhecer que o jogo tem um papel imprescindível na vida das crianças; elas praticam-no de forma espontânea, não necessitam de auxílio. Esta experiência lúdica vivenciada pela criança é imprescindível para que ela desenvolva o processo cultural, interacional e simbólico em toda a sua complexidade. Movida por essa mesma compreensão, Peo revela que *“a criança, quando brinca, transcreve o que chamamos de realidade para, assim, recriar o cotidiano”*⁴⁹, preparando-se para enfrentar a vida adulta de forma livre e criativa.

Numa visão profunda, podemos considerar que *“no brinquedo os objetos perdem sua força determinante”*⁵⁰, ou seja, a criança denomina e utiliza o objeto conforme seu desejo, sua necessidade, independente dá forma que o vê. Além disso, podemos atestar

⁴⁷ Neto, Carlos, 1994, p. 7.

⁴⁸ Garey, Catherine. *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores. 1979, p. 7.

⁴⁹ Peo apud Paiva, Flávio, ibidem, p. 323.

⁵⁰ Vigotski, Lev. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 127.

que *“a criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado”*⁵¹.

É, portanto, fundamental concluirmos que é preciso a ação da criança sobre o objeto para transformá-lo em brinquedo. Tal como afirma Pizon, deve avaliar-se o papel que o jogo assume:

*“O brinquedo provoca o impulso de atividade que vai converte-se em jogo; ele suporta essa atividade, é função da sua associação com o jogo. Um objecto concebido como brinquedo e que serve para um outro fim, ou que não é utilizado, não é um brinquedo. É a utilização que lhe confere o seu carácter definitivo de brinquedo”*⁵².

Nessa perspectiva, o brinquedo, por ter um enorme valor de expressão, convida a criança a abrir inúmeras possibilidades acerca da brincadeira, pois a representação de um bebê, uma “boneca-bebé” estimula atos de carinho, vestir, lavar e um *“conjunto de atos ligados a maternidade”*⁵³. No entanto, não vemos no brinquedo a presença da função materna, e sim a reprodução que seduz a prática desta atividade num fundo de designações dadas pela criança ao *“bebé”* no seu meio social.

Na infância, a atividade espontânea é essencial. Brincar por brincar é inato da criança, e a essência desse brincar é imprescindível para a sua formação, já que o mesmo lhe possibilita a descoberta e a antecipação de comportamentos superiores, ou seja, a infância funciona como um estágio para a vida adulta⁵⁴. Nesse sentido, o jogo para a criança é o mesmo que o trabalho desempenhado pelo adulto. Assim como o adulto se fortalece através das suas ações, a criança torna-se superior com os êxitos alcançados através da atividade lúdica. O jogo “faz de conta” transporta a criança para

⁵¹ Bomtempo, Edda. A brincadeira faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Tizuko Kishimoto (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (5ª ed.), São Paulo: Cortez, 2001, p. 61.

⁵² Pizon apud Bandet, Jeanne & Sarazana, Réjane, 1973, p. 31.

⁵³ Brougère, Gilles, 1995, p. 15.

⁵⁴ Chateau, Jean. Por que joga a criança? In: *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida, 1975, p. 16.

um mundo imaginário e criativo que lhe dá uma sensação de força, de poder. Esse mundo ilusório é, muitas vezes, usado pela criança para exprimir as suas frustrações, os seus apelos, a sua dor, a sua alegria. Portanto, *“o jogo é uma assimilação do real ao eu, por oposição ao pensamento sério, que equilibra o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas”*⁵⁵.

As crianças assumem de forma natural o ato de brincar. Elas vivenciam *“as brincadeiras como verdade existencial”*⁵⁶, pois são capazes mergulhar nessa experiência de forma simples e absoluta. A brincadeira é uma imaginação que só a criança, com toda a sua liberdade e pureza, é capaz de vivê-la na sua essência. Como descreve Tizuko Kishimoto, *“o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão”*⁵⁷. Mais do que um ser em constante desenvolvimento e transformações, a criança é um ser livre e espontâneo.

Segundo Henri Wallon, *“a oposição entre a atividade lúdica e a função do real”*⁵⁸ apontam em que direção a atividade da criança se parece com o jogo. O jogo só existe se houver a satisfação de diminuir temporariamente a tarefa de uma função imposta ou limitada, que, normalmente, ela experimenta em atividades mais conscientes. Não brinca quem quer, nem quando se tem vontade. É necessário haver disposição e, muitas vezes, uma “aprendizagem ou reaprendizagem”. A companhia da criança é sempre muito repousante para o adulto, porque ela tem o poder de o transportar para atividades desligadas entre si e descontraídas.

Já se atesta, hoje em dia, que brincar é um ato indispensável que permeia a infância. A criança precisa tanto de brincar como do ar

⁵⁵ Piaget, Jean, op. cit., p. 190.

⁵⁶ Cunha, Camilo. As brincadeiras ou a verdade existencial. In: Condessa, Isabel (org.). *(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: 2009, p. 85.

⁵⁷ Kishimoto, Tizuko, 1998, p. 63.

⁵⁸ Wallon, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981, p. 77.

que respira⁵⁹. O brinquedo possibilita-lhe uma dupla finalidade, a de satisfazer-se e a de aperfeiçoar as suas características sensoriais.

É visível a grande afinidade entre a criança e o jogo, pois “*el juego y el niño caminan juntos*”⁶⁰. A criança é um ser que joga, que se desenvolve através da atividade lúdica, meio este que contribui consideravelmente para a sua autonomia, a criatividade e a sociabilidade.

Neste sentido, podemos admitir que brincar é uma conduta inútil na vida humana, mas indispensável na estruturação e desenvolvimento da identidade do Homem nos primeiros anos vida⁶¹. O brincar é também essencial para se adquirir confiança e autonomia. Portanto, é elementar que a criança vivencie atividades livres, que desenvolva o jogo faz-de-conta, o jogo com amigos, o jogo relacionado com a atividade física, já que as investigações neste âmbito atestam que o costume de brincar desde a mais tenra idade acarreta muitas valias no desenvolvimento humano. Neste quadro, podemos referir que, “*ao brincar, a criança processa pela imaginação a criação do seu elo interno com o mundo externo*”⁶².

Simplificando, “*quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira*”⁶³, sem comprometimento com a verdade. A forma como ela interage com o objeto é que vai determinar a função do mesmo e não a sua natureza. É necessário, portanto, compreendermos que é através da brincadeira que a criança começa a entender o objeto não como ele é, mas sim como ela gostaria que ele fosse. Na sua brincadeira, todo o objeto acaba perdendo a força que o determina, para dar lugar à sua vontade imaginária. Isso evidencia a sua grande percepção dos limites entre a utopia e a realidade. Na constatação de

⁵⁹ Oliver, Camille. A criança e os tempos livres. In: *Os lazeres*, Gourmont, Rémy. Lisboa: Publicações Europa – América, 1976, p- 24.

⁶⁰ Pereira, Beatriz. Juegos y juguetes en los recreos de las escuelas de Portugal. In: López, José; Carlos Otero (coord). *La Pedagogia del ocio: Nuevos desafíos*. Lugo Editorial: Axac. 2009, p. 33.

⁶¹ Neto, Carlos. A importância do brincar no desenvolvimento da criança: Uma perspectiva ecológica. In: Condessa, Isabel (org.) *(Re) aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: 2009, p. 20.

⁶² Paiva, Flávio, op. cit., p. 323.

⁶³ Bomtempo, Edda, op. cit., p. 59.

Jean Piaget, “o símbolo lúdico evolui no sentido de uma simples cópia do real”⁶⁴. Nesta perspectiva, é imprescindível dar instrumentos e conceder autonomia à criança para que possa construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, valorizando o que ela já sabe.

Em síntese, “nas mãos de uma criança tudo se transforma em brinquedo”⁶⁵.

Os jogos e as brincadeiras tradicionais e modernas e o seu papel no desenvolvimento infantil

“Todos estes jogos, praticados pelas crianças ou pelos adultos, são muito antigos e foram criados, sem dúvida, pelos seus praticantes, a partir da recolha dos mais velhos, e, frequentemente, adaptados às situações de momento”⁶⁶.

Graça Guedes

Na sociedade contemporânea, grande parte dos jogos tradicionais infantis, como ciranda cirandinha, cabra-cega, queimada, jogo de pião, saltar à corda, macaca, pedrinhas, pega-pega ou jogo da apanhada, carimba, entre outros – que, aliás, fazem parte do quotidiano de várias gerações – estão a desaparecer, devido à influência dos meios de comunicação de massa, que apelam ao consumo abusivo dos jogos eletrónicos, por exemplo, impondo um novo modo de brincar, e das fortes transformações sofridas pelos espaços, principalmente os espaços urbanos, que, cada vez mais, se tornam uma condicionante à prática do brincar/jogar.

Não há dúvida de que os jogos tradicionais continuam a existir, persistir, no universo lúdico infantil, pois resistem ao tempo, muito embora lhes sejam atribuídas novas denominações. É compreensível que os jogos e brinquedos se vão modificando ao longo do tempo, mas os que resistem à metamorfose representam as urgências

⁶⁴ Piaget, Jean, op. cit., p. 177.

⁶⁵ Bandet, Jeanne & Sarazana, Réjane, op. cit., p. 56.

⁶⁶ Guedes, Graça. *Estudos de investigação: Jogos tradicionais portugueses*, nº2. Instituto Nacional dos Desportos, 1984, p. 8.

imutáveis do ser humano⁶⁷ e acabam por permitir a continuidade de uma cultura que faz parte da nossa ancestralidade. Na verdade, a memória cultural faz parte do ser e, na medida em que a criança vivencia o brincar de ontem, esse brincar toma outra dimensão, ou seja, passa a ser reestruturado, ajustando-se à época (tempo e espaço) em que acontece, ganhando novas designações. Deste modo, possibilitam que os jogos e as brincadeiras “renasçam do baú” e continuem sendo parte indissolúvel do universo infantil, pois os jogos são apenas “reinventados”, modificados, trazendo consigo a sua raiz.

Ao descrever os jogos tradicionais como elemento da cultura, António Cabral simplifica-os como jogos populares de “*vivência e prazer*”⁶⁸, uma vez que os mesmos estão diretamente ligados ao trabalho e as práticas do meio rural.

Brincar é arriscar, é experimentar o novo, é aventurar-se, é exprimir as emoções, é assumir a infância na sua íntegra. A criança, ao expressar os seus apelos através de várias atuações e em interação com o meio e com o Outro, consegue adaptar-se às situações mais inesperadas. É “*Construindo, transformando e destruindo*”⁶⁹ que a criança constrói a sua criatividade, afetividade e inteligência. Os estudos evidenciam, a todo instante, a importância do brincar ao acentuarem que “*a criança é como uma planta. Uma planta sem sol não dá flores; uma criança que não brinca estiola*”⁷⁰.

É mais ou menos consensual que toda sociedade assume o jogo e a brincadeira como parte inseparável do mundo infantil, reconhecendo o seu grande e indispensável valor como forma de desenvolvimento cognitivo, social e cultural no ser criança. O contexto social é o grande veículo da transmissão cultural do brincar, em particular, nas brincadeiras de rua, cujo principal elemento transmissor é interação em grupo. Neste sentido, podemos

⁶⁷ Dias, Isabel, op. cit., p.124.

⁶⁸ Cabral, António. *Jogos populares infantis*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 11.

⁶⁹ Kishimoto, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: Tizuko, Kishimoto (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (5ª ed.), São Paulo: Cortez, 2001, p. 40.

⁷⁰ Oliver, Camille, op. cit., p. 10.

reconhecer que a transmissão de um componente cultural só poderá ocorrer dentro de um âmbito social, e investigar como estes grupos se organizam é fundamental para uma maior compreensão da transmissão cultural⁷¹.

Os jogos tradicionais consentem à criança uma compreensão maior do mundo, uma maior interação com o meio, bem como vivenciar as suas próprias experiências, ou seja, propiciam à criança observar, criar, experimentar e relacionar-se com as pessoas e com o meio ambiente. Portanto, é válido considerar que a ação estimuladora e espontânea de manuseio dos objetos pela criança é essencial para o seu desenvolvimento integral. Como exprime Peo, *“o brincar sagra a vida porque dá sentido ao que está sendo vivido”*⁷².

No entanto, também podemos constatar que, apesar do reconhecimento inequívoco da importância dos jogos e das brincadeiras no ser criança (desenvolvimento), parece existir entaves ou constrangimentos ao nível social, psicológico ou organizacional, como podemos encontrar nas reflexões/ estudos de (Fernandes, 2009; Neto, 1994; Dumazedier, 1980; Leyens, 1979; Fernandes & Pereira, 2006).

A condição em que é possível brincar é aquela em que o indivíduo que brinca é o próprio sujeito da brincadeira e não um simples espectador, pois a ação que exerce sobre o brinquedo é o que determina a existência do brinquedo, ou seja, é preciso a ação sobre um objeto para transformá-lo em brinquedo ou brincadeira. Como expressa Gibello *apud* Tânia Fortuna brincamos e jogamos, porque estas atividades geram um *“espaço para pensar”*⁷³. Os jogos tradicionais, além de propiciarem estes “espaços”, permitem que a criança exerça a sua necessidade de movimento. O movimento não é apenas indispensável ao crescimento da criança. Na verdade,

⁷¹ Pontes, Fernando & Magalhães, Celina. Transmissão da cultura da brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16 (1), p. 120.

⁷² Peo *apud* Paiva, Flávio, 2009, p. 327.

⁷³ Gibello *apud* Fortuna, Tânia. Vida e morte do brincar. In: Ávila, Irene (org.) *Escola e sala de aula: Mitos e ritos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 53.

funciona também como *“válvula de escape para o excesso de tónus nervoso acumulado durante a imobilidade”*⁷⁴.

Os brinquedos e as brincadeiras tradicionais, além de promoverem a aproximação entre as gerações e de darem asas à imaginação da criança, propiciam também uma aprendizagem contínua que se vai construindo ao longo da infância, permitindo à criança fazer várias experiências espontâneas e individuais. Isso leva-nos a reconhecer o quão é importante estimular a curiosidade da criança, já que a curiosidade é uma das maiores riquezas infantis: é ela que leva a criança, ao longo de sua trajetória, a desvendar e a conquistar o mundo que a rodeia⁷⁵.

O certo é que os jogos e brincadeiras tradicionais estabelecem um forte elo entre a criança e a cultura, em particular aquelas que se dão na rua, e funcionam como grandes ferramentas do movimento, da criatividade, da espontaneidade, da sociabilidade induzindo a criança a uma constante atividade física, mental e afetiva. Esse exercício funcional possibilita que a criança encontre *“o alimento para sua curiosidade e para suas experiências”*⁷⁶, levando-a ao equilíbrio vital.

Consciente de que muitos brinquedos são apenas suportes para as brincadeiras das crianças, é importante que sejam propiciados espaços e liberdade para que elas possam expressar/movimentar seu próprio corpo, já que a expressão corporal é *“a força da alma”*, o mais forte contacto de um ser com ele mesmo, com o outro e com o meio. É, pois, inegável que o Homem necessita do contacto social e do envolvimento com a natureza para se situar no mundo. Dentro dessa ótica, podemos mencionar que *“um ser humano isolado não pode, obviamente, mostrar suas relações humanas completas”*⁷⁷. Levados por essa compreensão, podemos relatar que *“a perda para*

⁷⁴ Jacquin, Guy. A Psicologia da criança: Linhas fundamentais. *Coleção Psicologia e Pedagogia*. Edição de Set. (s/d), p. 26.

⁷⁵ Ibidem, p. 28.

⁷⁶ Ibidem, p. 37.

⁷⁷ Weil, Pierre & Tompakow, op. cit., p. 46.

*o sujeito que não brincou, coletivamente, é tão significativa quanto a de quem não ouviu estórias na infância*⁷⁸.

Em suma, existem diferenças consideráveis entre o brincar de ontem e o brincar de hoje. Embora não se pretenda dizer que uma forma é superior à outra, o certo é que o jogo e a brincadeira de hoje criaram estilos de vida mais individuais, sedentários e, nesse sentido, menos propícios à convivialidade e ao movimento necessário a uma vida saudável.

*“Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha”*⁷⁹.

Tizuko Kishimoto

A infância contemporânea vem sendo seduzida pelos jogos e brinquedos eletrônicos que invadem totalmente o tempo/espaço lúdico das crianças, implicando perda da autonomia e ludicidade das mesmas. Encontramo-nos diante de um mercado que tem voltado as suas atenções para o universo infantil com a nítida intenção de conquistá-lo ou seduzi-lo como potenciais consumidores⁸⁰, não se importando, muitas vezes, com os prováveis efeitos negativos que o consumo exagerado pode causar no desenvolvimento intelectual, social, afetivo e psicológico no ser criança.

Neste contexto, é reconhecível que vivemos numa era “tecnológica” onde as ações abusivas e apelativas do mercado, através dos meios de comunicação para consumo excessivo, acabam por exercer uma forte influência na vida das pessoas, modificando radicalmente os seus hábitos de vida, em particular os hábitos das crianças. Estas passaram a ter uma brincadeira “rotulada” que vem ameaçando seu direito de brincar livremente, esmagando a sua criatividade, a autonomia e o movimento que, além de ser uma necessidade biológica, é a maior expressão do ser. O corpo, pelo

⁷⁸ Tavares, Regina. *Brinquedos e brincadeiras: Patrimônio Cultural da Humanidade. Campinas*: Coleção Memorial, vol. 1, 1994, p. 3.

⁷⁹ Kishimoto, Tizuko. *Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos*, 1996, p. 5.

⁸⁰ Paiva, Flávio, op. cit., p. 33.

movimento, fala por si só. No entanto, presenciamos um cenário onde essa expressão tão vital à criança têm sido “bloqueada” pelas transformações ocorridas na família, na escola, na sociedade como um todo, que levam as crianças a gastarem horas a fio na “companhia” de jogos eletrônicos ou diante da televisão, tornando-as inerte e impedindo-as de exercer um dos seus atos naturais, de índole vital: o brincar.

As transformações sociais desafiam a respostas urgentes acerca das situações e estilos de vida das culturas infantis e a importância do jogo e da brincadeira, no âmbito familiar, escolar e comunitário⁸¹, considerando as novas dificuldades e realidades, que acabam por afetar o comportamento lúdico das crianças. A infância, no presente, vem sofrendo irreparáveis quebras “*entre seu espaço natural*”, devido às profundas transformações do mundo socioeconômico que acaba por corromper uma cultura que possui o seu modo tão peculiar de ser e de residir no mundo, “*que é a cultura da criança*”⁸², facto que vem causando um grande e inevitável transtorno no universo infantil, levando ao comprometimento da saúde física, mental e emocional das crianças.

Seguindo esta linha de entendimento, note-se que “*as mudanças sociais que ocorrem atualmente* têm consequências e efeitos diferenciados entre várias gerações. A infância, enquanto que categoria social geracional, sofre essas consequências de um modo particular”⁸³. É verificável que o brincar tem sofrido grandes transformações por parte dos meios externos. A comercialização, fazendo uso da publicidade e da propaganda, tem tido um papel fundamental nesse processo de mudança, visto que acaba por, de certa forma, manipular ou incentivo ao consumo exagerado dos novos objetos de entretenimento, de modo particular, os jogos eletrônicos. A manipulação do objeto que outrora era criado pela própria criança vem perdendo o lugar para os brinquedos “prontos” que acabam por asfixiar a espontaneidade e a criatividade infantil, afetando

⁸¹ Neto, Carlos, 1997, p. 6.

⁸² Peo apud Paiva, Flávio, 2009, p. 322.

⁸³ Sarmiento, Manuel. *Essa criança que se desdobra*. Porto Alegre: Artmed Editores, II. (6), 2004, p. 14.

diretamente o desenvolvimento da criança. O certo é que, com o brincar de hoje, a criança vem perdendo a capacidade de criar, de movimento, de sociabilidade, sendo remetida ao individualismo, sedentarismo e a pouca criatividade.

Portanto, é necessário um olhar mais atento sobre as culturas da infância, para que possamos ultrapassar as divergências impostas pelo mundo moderno com o intuito de possibilitar que a criança experiencie o seu desenvolvimento de forma livre e harmoniosa, consigo mesma, com o outro e com a natureza. É preciso que prevaleça a liberdade do brincar, para não colocarmos em risco a sobrevivência da nossa própria espécie⁸⁴.

É evidente que *“a substituição das tradicionais atividades familiares, pela imagem televisiva e os atraentes jogos electrónicos, têm vindo mudar os hábitos de ludismo das crianças (...). O problema reside no facto de as idades em que a criança mais tempo passa nestas atividades estruturadas e pouco interativas, necessitaria expandir a sua imaginação e corporalidade de forma ativa em situações de jogo livre, de aventura, com o meio natural, e em experiência com os amigos”*⁸⁵. A criança passou a ter a sua agenda preenchida pelo adulto com a finalidade de suprir a sua ausência e esse tem sido um dos maiores constrangimentos enfrentados pela infância nos nossos dias.

Diante da colossal transformação urbana, que vem diminuindo, cada vez mais, os espaços livres de lazer, torna-se urgente que a criança tenha o seu cantinho em casa para brincar, principalmente as crianças que moram em cidades, que acabam sempre por ficar confinadas em casa sem ter grande possibilidade de escolha, o que não é o caso das crianças do campo que podem livremente escolher os espaços para brincar. Deste modo, *“uma criança deve poder brincar em toda a casa e compreender que, aos olhos dos pais, ela é mais importante que qualquer objecto precioso”*⁸⁶.

Os jogos electrónicos tornam a criança passiva, exercendo sobre ela um grande poder de manipulação e domínio, sem falar do carácter

⁸⁴ Peo apud Paiva, Flávio, 2009, p. 334.

⁸⁵ Neto, Carlos, 1994, p. 7.

⁸⁶ Oliver, Camille, op. cit., p. 21.

viciante a que a submete, que acaba por prejudicar a sua saúde e o seu desenvolvimento. Além disso, *“os brinquedos-produtos e os jogos eletrônicos trazem em si uma descrição prévia da brincadeira, o que aumenta a comodidade do brincar e reduz o espaço potencial da criatividade”*⁸⁷.

O certo é que *“o esforço de manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva”* tem sido a inquietação de vários especialistas dedicados à educação e à saúde, já que o movimento e o jogo livre, na fase de desenvolvimento, são primordiais e decisórios na aquisição de hábitos saudáveis no decurso da vida. É preciso dar asas as crianças, pois *“brincar é um ato de vontade e de liberdade”*⁸⁸. Portanto, *“fortalecer a importância do direito ao jogo é tomar o jogo como fonte de vida saudável (...)”*⁸⁹.

No entanto, não podemos promover os jogos e brincadeiras tradicionais como únicos no processo de desenvolvimento infantil, pois os jogos industrializados também levam a criança a adquirir algumas competências. O que está em causa não é, portanto, estabelecer uma oposição entre jogos e brincadeiras velhos e novos, mas uma relação de complementaridade. Ou seja, aceitar a participação das atividades atuais no desenvolvimento do universo infantil é aceitar fazer parte do processo evolutivo, tendo consciência do auxílio dos brinquedos tecnológicos no desenvolvimento infantil, mas conscientes de que estimulam a relação óculo-manual. Como defende Gilles Brougère, *“é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidade de interpretação, portanto, de cultura, para haver o jogo”*⁹⁰.

Os estudos comprovam que *“o jogo e a atividade física na criança e adolescente é um problema essencial das sociedades contemporâneas ou pós-industriais (...)”*⁹¹. O que nos leva a reafirmar o quanto seria

⁸⁷ Paiva, Flávio, op. cit., p. 323.

⁸⁸ Peo apud Paiva, Flávio, 2009, p. 323.

⁸⁹ Cabral, António. Jogar é um direito da criança. In: Serra, Cameira et.al. (org.) *Atas das jornadas de reflexão: Os jogos tradicionais de Portugal – homenagem a Noronha Feio*. IPG e DGD, 1990, p. 31.

⁹⁰ Brougère, Gilles, 1998, p. 30.

⁹¹ Neto, Carlos, 1997, p. 10.

importante desenvolvermos uma consciência que assumisse e entendesse *“a cultura da infância como uma etapa particular do processo de iniciação do ser humano”*⁹². Peo sublinha a importância dos vínculos afetivos que se dão a partir das brincadeiras e mostra a sua preocupação, quando diz que esses vínculos estão a ser substituídos por *“formas afetivas compensatórias, que buscam equilibrar as relações, mas estão na maioria das vezes revestidos do sentimento de culpa pela ausência”*⁹³.

Portanto, torna-se imprescindível entendermos que os jogos eletrônicos traduzem a dimensão histórica dos tempos atuais, desencadeando uma nova cultura do brincar, que deve ser analisada e compreendida dentro das particularidades de cada sociedade de consumo⁹⁴.

*“No jogo, a beleza do corpo humano em movimento atinge seu zénite”*⁹⁵.

Johan Huizinga

Atualmente, vem emergindo com uma força crescente a adoção de estilos de vida saudáveis que apontam para práticas ativas de lazer e, com isso, o desporto vem ganhando um espaço cada vez mais significativo na vida das pessoas.

O desporto, um dos principais fenómenos da sociedade, vem assumindo, através das suas mais variadas modalidades, o movimento como algo inerente à existência humana, sendo este também uma atividade que permite visualizar o modo como a sociedade se constitui, as suas diversas particularidades culturais e as suas inúmeras formas de organização e intervenção escolar e social.

É, pois, nos primeiros anos de vida que se cultivam hábitos saudáveis de vida na promoção para a saúde, mas não nos podemos

⁹² Peo apud Paiva, Flávio, 2009, p. 323.

⁹³ Peo apud Paiva, Flávio, Ibidem, p. 322.

⁹⁴ Porto, Cristina. Brinquedo, brincadeira na brinquedoteca. In: Kramer, Sonia c Leite, Maria (orgs). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papiros. (Série pratica pedagógica), 1998, p. 173.

⁹⁵ Huizinga, Johan, op. cit., p. 23.

esquecer que a relação entre o efeito da atividade física e as mudanças de comportamentos em crianças e jovens é complexa, se entendermos as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. O conceito de estilo de vida saudável deverá ser compreendido a partir de uma dimensão ampla e global, relacionada com os diversos padrões de vida dos cidadãos, dos contextos sociais e culturais que o descrevam. Tal como exprime Helen Bee, o estudo do crescimento e do desenvolvimento físico da criança é vital para o crescimento global da mesma⁹⁶.

É claro que as habilidades motoras da criança giram em torno do seu mundo. Daí parte a afirmação de que a mesma precisa de um ambiente rico e estimulante para que possa desenvolver todo seu potencial motor, sendo necessárias algumas oportunidades para que ela possa exercita-se e executar algumas atividades, tendo em vista que, na medida em que vai acontecendo o seu desenvolvimento maturacional, ela tende a aprimorar os seus movimentos e/ou a sua motricidade. Os jogos funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e esticar os membros superiores e inferiores, mexer os dedos, produzir barulhos e sons, entre outros⁹⁷. É notável aqui uma atividade que procura resultados rudimentares. Estes simples gestos preparam a criança para uma utilização cada vez mais ajustada e adequada. A maturação morfológica e a aprendizagem vão-se construindo de etapa para etapa.

O exercício físico regular e a compreensão dos seus efeitos benéficos constituem-se como fatores indispensáveis para a promoção e educação da saúde. O certo é que comportamentos saudáveis tendem a associar comportamentos similares, ou seja, a prática de exercício físico pode levar crianças e jovens a adquirirem hábitos mais saudáveis, tais como uma alimentação balanceada, uma vida menos sedentária, entre outros, que provavelmente irão contribuir para a prevenção de possíveis doenças na vida adulta, levando-o a um maior aumento da longevidade⁹⁸. No entanto, alguns estudos

⁹⁶ Bee, Helen, op. cit., p. 77.

⁹⁷ Wallon, Henri, op. cit., p. 75.

⁹⁸ Rocha, Adalgisa & Pereira, Beatriz. Avaliação da aptidão física e da atividade física associada aos critérios de saúde do fitnessgram, em crianças de 10

são contraditórios, pois afirmam não haver relação entre os hábitos de exercício durante a infância e o estado de saúde em adulto, mas devemos considerar que crianças ativas possivelmente serão adultos ativos, já que existe uma grande inclinação para se manterem assim.

Na elaboração de seu estudo, Camilo Cunha evidencia que é nos primeiros anos de escolaridade que se constrói a *“alfabetização motora”*⁹⁹. Portanto, é de suma importância que seja proporcionada à criança a existência de diversas formas de movimento, ainda na escolaridade básica, já que é neste período que ela se mostra mais responsável e tem uma maior compreensão dos objetivos físicos que acabam por levá-la a um melhor controlo e conhecimento do seu próprio corpo.

A fase escolar possibilita que a criança ultrapasse o período dos contos de fadas e do egocentrismo, passando para uma fase mais realista que lhe permite aperfeiçoar a sua objetividade, a sua capacidade de observação e a sua conceptualização. Estes aperfeiçoamentos permitem uma socialização mais sólida e uma maior capacidade de diferenciar os elementos da realidade, sem perder a ideia do todo. É também nesta fase que se originam os ganhos cognitivos que possibilitam claramente a educação formal, tendo os amigos um papel essencial neste processo de crescimento. Conscientes desse entendimento, realçamos que *“as crianças que, de mãos dadas, se agrupam numa pequena roda, logo se apercebem que, em vez de isoladas, participam numa ação comum”*¹⁰⁰. Neste sentido, consideramos que *“o jogo conduz a uma adaptação social e a uma solidariedade entre os homens que corresponde a uma elevação acima do mundo das aparências”*¹⁰¹.

Na compreensão de Carlos Neto, a necessidade de atividade física e do jogo espontâneo na fase de desenvolvimento é crucial

anos de idade de ambos os sexos. *Horizonte*, vol. XX, 116, 2004, p. 23.

⁹⁹ Cunha, Camilo. “Mais” protestantes e “Menos” católicos In: Pereira, Beatriz e Carvalho, Graça. *Atividade física, saúde e lazer – A infância e estilos de vida saudável*. Porto: Lidel, 2006, p.188.

¹⁰⁰ Guedes, Graça, op. cit., p.27.

¹⁰¹ Silva, Cristóvão & Morais, Manuel. *Os jogos tradicionais de Portugal*. Coleção educativa. Série J, nº 6. Sociedade Industrial Gráfica, 1990, p. 17.

e absoluta, na adesão de hábitos saudáveis para uma vida ativa. Em muitas sociedades, observamos um decréscimo acentuado das atividades livres de movimento por parte das crianças e jovens, que acabam por comprometer o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos mesmos¹⁰². Em estudo recente, o mesmo autor volta a afirmar que a falta de atividade física, a privação de convívio com os amigos e contacto com o meio vem aumentando consideravelmente, pondo em risco a construção do jogo e do desenvolvimento motor¹⁰³. A realidade é que a ausência de esforço físico ligada à excitação nervosa destina a **“um estado anormal”**¹⁰⁴.

É preciso, portanto, termos consciência de que a organização da família e os seus hábitos diários se transformaram radicalmente e as adaptações pessoais e sociais não seguem uma direção adequada. A família passou a ter um maior tempo disponível, mas não consegue administrá-lo de forma favorável. Por isso, é preciso serem debatidas e implementadas estratégias para melhorar o aproveitamento do tempo livre, levando em conta os contextos culturais específicos de vida, para que se obtenha sucesso¹⁰⁵.

As habilidades motoras são adquiridas e aperfeiçoadas através de situações pedagógicas que empregam o jogo como meio educativo. Neste contexto, é imprescindível que a escola, como fonte de conhecimento e crescimento, ofereça condições e estimule a criança neste sentido, já que o jogo e a motricidade atuam como dois grandes reveladores do desenvolvimento infantil. Os recreios escolares constituem-se como grandes e estimulantes oportunidades para o desenvolvimento de hábitos de vida ativos e descobrimento de **“interesses e paixões”**¹⁰⁶.

O brincar/jogar compreende uma diversidade de movimentos, ações, imaginações que envolvem a criança no seu mundo faz de

¹⁰² Neto, Carlos, 1997, p. 11.

¹⁰³ Neto, Carlos, 2009, p. 27.

¹⁰⁴ Berge, Yvonne. *Viver o seu corpo: Para uma pedagogia do movimento*. Biblioteca de pedagogia, 1976, p. 31.

¹⁰⁵ Neto, Carlos, 1997, p. 10.

¹⁰⁶ Lopes, Luís; Lopes, Vítor & Pereira, Beatriz. Atividade física no recreio escolar: Estudo de intervenção em crianças de seis aos 12 anos. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. 20 (4), 2006, p. 272.

conta/real. É imprescindível, portanto, compreendermos que o movimento e o jogo são métodos de interação entre a criança e o meio ambiente. O certo é que a criança aprende pelo jogo e, sendo o jogo livre um convite ao movimento, é indispensável que sejam criados espaços apropriados para que a criança possa exercer o seu direito de brincar/jogar em favor do seu desenvolvimento.

É incontestável que a criança que é estimulada, desafiada e motivada consegue adquirir naturalmente os padrões básicos motores, após execução de performances repetidas com estímulos, mesmo sem o auxílio de orientação pedagógica¹⁰⁷. Observar o modo pelo qual as crianças criam e executam um jogo é a maneira mais simples de se compreender a interação entre a atividade mental e física¹⁰⁸. O jogo fornece diversos princípios para o crescimento e expansão das experiências motoras durante a infância.

Entende-se por habilidade motora toda e qualquer tarefa, simples ou complexa, que, através do exercício, possa alcançar um elevado grau de qualidade, podendo chegar a automatização. A habilidade motora compreende inúmeras etapas que condizem, de modo geral, às fases de aprendizagem das técnicas de desportos. Bento, levando em consideração modelos propostos por outros autores, sintetiza as fases da aprendizagem motora em três¹⁰⁹:

- Fase da apropriação
- Fase de aperfeiçoamento
- Fase de automatização

A apropriação é a fase marcada pelo desenvolvimento da coordenação global do movimento. Nesta fase, é necessário, em primeiro lugar, que haja uma compreensão e familiarização com a tarefa.

¹⁰⁷ Flinchum, Betty. O desenvolvimento de padrões motores da criança. In: Neto, Carlos & Barreiro, João (org.) *Motricidade infantil: Analogias de textos*. Lisboa: Codex, 1983, p. 316.

¹⁰⁸ Cratty, Bryent. Regras imaginativas num jogo infantil. In: Neto, Carlos e Barreiro, João (org.) *Motricidade infantil: Analogias de textos*. Lisboa: Codex, 1983, p. 412.

¹⁰⁹ Bento apud Bragada, José, 2004, p. 12.

O aperfeiçoamento é assinalado pelo desenvolvimento da coordenação fina. Esta fase tem como uma de suas características a realização sem erros, em condições favoráveis.

A automatização, caracterizada pelo desenvolvimento da estabilização e disponibilidade da coordenação fina, é, segundo José Bragada, a competência que o indivíduo tem de realizar uma determinada habilidade motora, “*sem o controlo consciente dos movimentos*”¹¹⁰, que o autoriza a libertar o pensamento para outros aspetos que não os da execução dessa habilidade. Nesta fase, o indivíduo tem domínio e precisão dos seus movimentos.

Considerando a importância das fases acima para o desenvolvimento infantil, torna-se imprescindível que a criança tenha possibilidades cada vez mais alargadas de vivenciar o movimento. Deste modo, torna-se urgente a implementação de espaços com materiais apropriados que propiciem, desde cedo, o movimento à criança, para que a mesma possa suprir as suas necessidades de movimento, dispondo de várias opções de jogo, de modo a garantir seu desenvolvimento, independente do seu grau de habilidade motora, através das inúmeras experiências que só um espaço adequado é capaz de proporcionar¹¹¹. Nesta perspetiva, torna-se indispensável um olhar mais atento no âmbito das culturas infantis, a fim de promover um “*desenvolvimento sustentável no sentido de assegurar um combate ao progressivo analfabetismo motor*”¹¹², estimulando hábitos de movimento e jogo na vida diária da criança, com o intuito de garantir estilos de vida saudáveis durante toda a vida.

¹¹⁰ Bragada, José. *Jogo tradicional e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. (2ª ed.), Lisboa: Coleção Formação, 2004, p. 11.

¹¹¹ Palma, Miriam; Pereira, Beatriz & Valentin, Nádia. O desenvolvimento motor de pré-escolares com diferentes níveis iniciais de habilidade. In: Luís Paulo Rodrigues, Linda Saraiva, João Barreiros e Olga Vasconcelos (editores). *Estudos em desenvolvimento motor da criança II*. Viana do Castelo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2009, p. 214.

¹¹² Neto, Carlos, 2009, p. 27.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandet, Jeanne & Sarazana, Réjane (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bragada, José (2004). *Jogo tradicional e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. (2ª ed.). Lisboa: Coleção Formação.
- Bee, Helen (1977). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Editora Harper e Row do Brasil, Ltda.
- Berge, Yvonne (1976). *Viver o seu corpo: Para uma pedagogia do movimento*. Biblioteca de Pedagogia.
- Bomtempo, Edda (2001). A brincadeira faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Tizuko Kishimoto (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (5ª ed.), São Paulo: Cortez, pp.57 - 72.
- Brougère, Gilles (2004). *Brinquedo e companhia*, São Paulo: Cortez.
- Brougère, Gilles (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, Gilles (1998). A Criança e a cultura lúdica. In: Tizuko Kishimoto (org.). *O brincar e as suas teorias*. S. Paulo: Pioneira, pp.19 - 32.
- Brougère, Gilles (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Cabral, António (1991). *Jogos populares infantis*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, António (1990). Jogar é um direito da criança. In: Serra, Cameira et.al (org.) *Atas das jornadas de reflexão: Os jogos tradicionais de Portugal* - homenagem a Noronha Feio. IPG e DGD, pp.25 - 39.
- Canen, Ana (2007). *O multiculturalismo e seus dilemas: Implicações na educação*. Rio de Janeiro: Comunicação e Política, 25, (2), pp.91 - 107.

- Costa, Silva (1992). *Desporto e análise social*. Sociologia, II, pp.101-109 <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6671.pdf> 29/10/2009.
- Cratty, Bryant (1983). Regras imaginativas num jogo infantil. In: Neto, Carlos & Barreiros, João (org.) *Motricidade infantil: Analogias de textos*. Lisboa: Codex.
- Cunha, Camilo (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In: Condessa, Isabel (org.). *(Re) aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: pp.85 - 91.
- Cunha, Camilo (2006). “Mais” protestantes e “Menos” católicos In: Pereira, Beatriz & Carvalho, Graça. *Atividade física, saúde e lazer - A infância e estilos de vida saudável*. Porto: Lidel, pp.185 - 188.
- Chateau, Jean (1975). Por que joga a criança? In: *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida, pp.15 - 43.
- Damásio, António (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Fórum Ciência. Publicações Europa - América.
- Damásio, António (1998). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Fórum da Ciência. Publicações Europa - América. (18ª ed.).
- Dantas, Heloysa (1998). Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, Tizuko (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Daolio, Jocimar (1995). O significado do corpo na cultura. *Revista Movimento*, (2), pp.2-30.
- Dias, Isabel (2005). *O lúdico. Educação e comunicação*, (8), pp.121 - 133.
- Dumazedier, Joffre (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Serviço Social do Comércio. Administração Regional do Estado de São Paulo, pp.40 - 71.
- Eagleton, Terry (2005). *Depois da teoria: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Fernandes, António (1999). Para uma sociologia da cultura. *Coleção campo das ciências - 4*. Campos das letras - Editores, S.A.
- Fernandes, Natália (2009). *Infância, direitos e participação - representações práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fernandes, Sara & Pereira, Beatriz (2006). A Prática desportiva dos jovens e a sua importância na aquisição de hábitos de vida saudáveis. In: Carvalho, Graça & Pereira, Beatriz (coord.). *Atividade física e lazer: A infância e estilos de vida saudáveis*. Lisboa: LIDEL, pp.39 - 48.
- Flinchum, Betty (1983). O desenvolvimento de padrões motores da criança. In: Neto, Carlos & Barreiros, João (org.) *Motricidade infantil: Analogias de textos*. Lisboa: Codex.
- Fortuna, Tânia (2004). Vida e morte do brincar. In: Ávila, Irene (org.) *Escola e sala de aula: Mitos e ritos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp.47 - 59.
- Freire, João (2009). Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da ação física (5ª ed.). Coleção: *Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Scipione.
- Freire, Paulo (1977). *Extensão ou comunicação?* (9ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo (1973). *Uma educação para a liberdade*. (2ª ed.). Textos Marginais.
- Garcia, Rui (1997). A Evolução do homem e das mentalidades: Uma perspectiva através do corpo. *Revista Movimento*, IV, pp.6-28.
<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2301/1004>
- Garey, Catherine (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gonçalves, Luiz & Silva, Petronilha (1998). *O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Guedes, Graça (1984). *Estudos de investigação: Jogos tradicionais portugueses*. nº 2. Instituto Nacional dos Desportos.
- Hall, Stuart (2006). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, Stuart (2005). *Raça, cultura e comunicação: Olhando para trás e para frente dos estudos culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Huizinga, Johan (2003). *Homo Ludens: Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.

- Husserl, Edmund (1986). *A ideia de fenomenologia*. Textos filosóficos. São Paulo: Edições 70.
- Haddock - Lobo, Rafael (2010). *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Jacquin, Guy (s/d). A psicologia da criança: Linhas fundamentais. *Coleção Psicologia e Pedagogia*. Edição de Set.
- Kishimoto, Tizuko (2001). O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, Tizuko, (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez, pp.13 - 43.
- Kishimoto, Tizuko (1998). Froebel e a concepção de jogo infantil. In: Kishimoto, Tizuko (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, Tizuko (1996). *Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos*, pp. 2 - 44.
- <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0722t.PDF>
- Klein, Melanie (1969). *Psicanálise da criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Kunz, Elenor (1988). *Movimentização*. Florianópolis: I Congresso de Educação Física da APEF.
- Lacerda, Teresa (2004). Uma aproximação estética ao corpo desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), pp. 393 - 398. http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/3-01.pdf 10 outubro de 2009.
- Leyens, Jacques-Philippe (1979). *Psicologia social*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, Joana (2009). Corpo, identidade e linguagem nas cavernas de "Moon Palace". In: Azevedo, Ana; Pimenta, José & Sarmento, João (orgs.). *Geografias do corpo: Ensaios de geografia cultural*. Figueirinhas.
- Lopes, Albino & Reto Luís (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Lopes, Luís; Lopes, Vítor & Pereira, Beatriz (2006). Atividade física no recreio escolar: Estudo de intervenção em crianças de 6 aos 12 anos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo: 20 (4),pp. 271 - 280.

- Mataruna, Leonardo (2004). Imagem corporal: Noções e definições. Buenos Aires: *Revista Digital*. HYPERLINK <http://www.efdeportes.com/efd71/imagem.htm>
- Matta, Roberto (1981). *Você tem cultura?* Rio de Janeiro: Jornal da Embratel. pp.1 - 6.
- Mattelart, Armand & Neveu, Érik (2004). *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, Maurice (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neto, Carlos (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: Uma perspectiva ecológica. In: Condessa, Isabel (org.) *(Re) aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: pp. 19 - 35.
- Neto, Carlos (2001). A Criança e o jogo: Perspetivas de investigação. In: Pereira, Beatriz & Pinto, António (coord.). *A escola e a criança em risco - Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Neto, Carlos (1997). Tempo e espaço de jogo para a criança: Rotinas e mudanças sociais. In: Carlos Neto (editor). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMF, pp.10 - 22.
- Neto, Carlos (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 14, (1), pp.4 - 10.
- Nietzsche, Friedrich (1977). *A gaia ciência*. São Paulo: Coleção Pensadores. Abril Cultural.
- Nolasco, Sócrates (2006). Body modification: O corpo e a experiência de si no contemporâneo. Revista: *Mal-Estar Subj.* [online] 6, (2), pp.370 - 395.
- Oliver, Camille (1976). A criança e os tempos livres. In: Gourmont, Rémy. *Os lazeres*. Lisboa: Publicações Europa América, pp. 9 - 27.
- Paiva, Flávio (2009). *Eu era assim: infância, cultura e consumismo*. São Paulo: Cortez.
- Palma, Miriam; Pereira, Beatriz & Valentin, Nádia (2009). O desenvolvimento motor de pré-escolares com diferentes níveis iniciais de habilidade. In: Luís Paulo Rodrigues, Linda Saraiva; João Barreiros & Olga Vasconcelos (editores). *Estudos em desenvolvimento*

- motor da criança II*. Viana de Castelo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pp. 207 - 215.
- Pereira, Beatriz; Palma, Miriam & Nídio, Alberto (2009). Os jogos tradicionais infantis: O papel do brinquedo na construção do jogo. In: Condessa, Isabel (org.) *(Re) aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: pp. 103 - 114.
- Pereira, Beatriz (2009). Juegos y juguetes en los recreos de las escuelas de Portugal. In: López, José & Carlos, Otero (coord). *La Pedagogia del ocio: Nuevos desafíos*. LugoEditorial. Axac. pp. 30 - 42.
- Piaget, Jean (1971). *A formação do símbolo: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pontes, Fernando & Magalhães, Celina (2003). Transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 117 - 124.
- Porto, Cristina (1998). Brinquedo, brincadeira na brinquedoteca. In: Kramer, Sonia & Leite, Maria (orgs). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papiros. (Série pratica pedagógica). pp. 171 - 198.
- Ribeiro, Maria (2010). As marcas corporais: O corpo como depositário das fantasias inconscientes. Belo Horizonte: *Reverso*, 32 (60), pp. 61 - 66.
- Rocha, Adalgisa & Pereira, Beatriz (2004). Avaliação da aptidão física e da atividade física associada aos critérios de saúde do fitnessgram, em crianças de 10 anos de idade de ambos os sexos. *Horizonte*, vol. XX, 116, pp. 23 - 29.
- Russo, Renata (2005). Imagem corporal: Construção através da cultura do belo. São Paulo: *Movimento & Percepção*, 5 (6), pp. 80 - 90.
- Santin, Silvio (1992). *Educação Física: Uma abordagem filosófica da contemporaneidade*. Ijuí: Unijuí.
- Sarmento, Manuel (2004). *Essa criança que se desdobra*. Porto Alegre: Artmed Editores, II. (6), pp. 14 - 17.
- Sarmento, Manuel (2002). *Imaginário e culturas da infância* - Projeto: "As Marcas do tempo: a interculturalidade nas culturas da infância", pp.1 - 17.
- Silva, Cristóvão & Moraes, Manuel (1990). *Os jogos tradicionais de Portugal*. Coleção educativa. Série J, nº6. Sociedade Industrial Gráfica.

- Sokolowki, Robert (2004). *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Sternick, Mara (2010). A imagem do corpo em Lacan. Belo Horizonte: *Revista Reverso*. 32, (59), pp.31-37.
- Tavares, Regina (1994). *Brinquedos e brincadeiras: Patrimônio cultural da humanidade*. Campinas: Coleção Memorial.
- Vieira, Ricardo (2005). Resumo da comunicação. Saúde e Integração Social. *Corpos, diferenças, inclusões e exclusões*. Leiria:1.º Colóquio sobre Deficiência Visual. pp. 1-10.
- Vigotski, Lev (2000). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, Henri (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições70.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet & Jackson, Don (2007). *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Weil, Pierre & Tompakow, Roland (1980). *O corpo fala*. (20ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Wieviorka, Michel (2002). *A diferença*. Lisboa: Edições Fenda.

