



DOS JOGOS TRADICIONAIS ÀS TÉCNICAS CORPORAIS: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE JOGO E CULTURA LÚDICA

FROM TRADITIONAL GAMES TO BODY TECHNIQUES: A STUDY FROM THE RELATIONS BETWEEN GAME AND LUDIC CULTURE

DE LOS JUEGOS TRADICIONALES A LAS TÉCNICAS CORPORALES: UN ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL JUEGO Y LA CULTURA LÚDICA

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: alcides.scaglia@fca.unicamp.br

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: de_fabiani@hotmail.com

Luís Bruno de Godoy

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: godoy.luisb@gmail.com

RESUMO

A contemporaneidade influencia o uso dos corpos, afetando as relações sociais, a dinâmica cultural e o jogo. Nesse sentido, é necessário problematizar as inter-relações entre sociedade contemporânea, cultura lúdica e suas técnicas corporais, desenvolvidas pelos jogos tradicionais. Assim, esse estudo exploratório objetiva compreender o papel do jogo na dinâmica cultural, enfatizando os processos criativos e o impacto dos períodos históricos e seus contextos socioculturais nas técnicas corporais, evidenciado a partir dos jogos tradicionais. Constatou-se as estreitas relações entre sociedade, técnicas corporais, jogo e brinquedo, em meio aos processos criativos de co-construção e ressignificação da cultura lúdica pelas crianças. Portanto, é evidente que as mudanças advindas da contemporaneidade configuram-se impactantes, pois ao alterar tempos e espaços, transformam os jogos tradicionais, provocando uma complexa reação em cadeia ao longo dos anos e significativas alterações na expressão e uso do corpo no jogo e, conseqüentemente, nas técnicas corporais.

Palavras-chave: Cultura Lúdica; Jogo Tradicional; Sociedade Contemporânea; Técnicas Corporais.

ABSTRACT

Contemporaneity influences the use of bodies, affecting social relationships, cultural dynamics and play. In this sense, it is necessary to problematize the interrelationships between contemporary society, playful culture and its body techniques, developed by traditional games. Thus, this exploratory study aims to understand the role of play in cultural dynamics, emphasizing the creative processes and the impact of historical periods and their socio-cultural contexts on body techniques, evidenced from traditional games. The close relationships between society, body techniques, play and toy, in the midst of the creative processes of co-construction and resignification of playful culture by children, were noted. Therefore, it is clear that the changes coming from contemporaneity are impacting, because by changing times and spaces, they transform traditional games, causing complex chain reactions over the years and significant changes in the expression and use of the body in play and, consequently, in body techniques.



Keywords: Ludic Culture; Traditional Game; Contemporary Society; Body Techniques.

RESUMEN

La contemporaneidad influye en los cuerpos, afectando las relaciones sociales, dinámicas culturales y juegos. Es importante problematizar las interrelaciones entre la sociedad contemporánea, la cultura lúdica y sus técnicas corporales, desarrolladas por los juegos tradicionales. Este estudio exploratorio pretende comprender el juego en la dinámica cultural, los procesos creativos, el impacto de los períodos históricos en las técnicas corporales, evidenciadas por los juegos tradicionales. Se constataron relaciones entre la sociedad, las técnicas corporales, el juego y el juguete, en los procesos creativos de co-construcción y resignificación de la cultura lúdica en los niños. Así pues, es evidente que los cambios derivados de la contemporaneidad son impactantes, porque al cambiar los tiempos y los espacios, transforman los juegos tradicionales, provocando complejas reacciones en cadena a lo largo de los años y cambios significativos en la expresión y el uso del cuerpo en el juego y, por consiguiente, en las técnicas corporales.

Palabras clave: Cultura Lúdica; Juego Tradicional; Sociedad Contemporánea; Técnicas Corporales.

INTRODUÇÃO

O "eu" de cada cultura se manifesta em seus jogos.

(Pierre Parlebas)

Como no jogo, subvertemos a ordem e optamos por iniciar este estudo apresentando nossa intenção. Almejamos compreender o processo organizacional sistêmico que se estabelece na relação entre o jogo e a dinâmica cultural da sociedade, enfatizando os processos criativos que culminam na construção ativa da cultura lúdica. Para compreendermos essa reação em cadeia, o ponto de partida do nosso estudo exploratório são os jogos tradicionais e os evidentes impactos nas técnicas corporais.

Em 1934 Marcel Mauss apresentou pela primeira vez o conceito denominado técnica corporal. Nas palavras do autor: "Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo". (MAUSS, 2003, p. 401).

Ao longo do seu livro, Marcel Mauss vai esclarecendo o conceito, deixando evidente, a partir de descrições etnográficas, que as técnicas corporais constituem-se em meio aos hábitos de uma sociedade. Hábitos que se evidenciam em decorrência da dinâmica cultural, que marcadamente se expressa na forma com que cada sociedade se vale de seus corpos para externalizar suas intenções em suas ações

(MAUSS, 2003). Esse conceito pode ser complementado pelos estudos sobre o folclore brasileiro, de Luís Da Câmara Cascudo (2003), em seu clássico livro "História dos nossos gestos".

Se nossas ações identitárias, adquiridas em meio a experiências culturais cotidianas, que se expressam a partir de nossas técnicas corporais eficazes (MAUSS, 2003), forem aliadas ao entendimento de que a cultura é uma teia de significados imersa em um sistema simbólico (GEERTZ, 2013), temos a justificativa para a profícua e necessária análise crítica sobre a forma como se estabelece o processo de construção das técnicas corporais advindas dos jogos tradicionais, pois estes são decorrentes de tempos históricos e sofrem constantes processos de resignificação, provenientes das mudanças dos hábitos e valores sociais que impactam e se revelam nas diferentes culturas, desencadeando ajustes interpretativos (LAVEGA et al., 2006).

Nesse sentido, Mauss (2003, p. 407) afirma que "Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral". Assim, o entendimento construído a partir dos estudos científicos sobre os jogos tradicionais dão sentido à tessitura de interpretações que se estabelece como marco teórico para suportar as ideias aqui desenvolvidas.



Desse modo, Adriana Friedmann (1990; 1996) estabelece que o jogo tradicional é transmitido de forma intergeracional e suas manifestações simbolizam costumes, práticas e valores socioculturais, sendo compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento da cultura lúdica e da cultura infantil. Nessa perspectiva, Marin (2017) reconhece que o jogo tradicional e seus elementos simbólicos e materiais, como a bolinha de gude, a pipa e o pião, por exemplo, podem ser considerados como patrimônio imaterial e material da humanidade.

Em linha semelhante, Kishimoto (1998, p. 15) defende que o jogo tradicional é um elemento folclórico e, portanto, “[...] assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”, além de possibilitar a difusão da cultura infantil, por meio da expressão oral e também de permitir que os jogadores apropriem-se dos espaços coletivos de socialização. Ademais, “Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo”. (KISHIMOTO, 1998, p. 15).

Complementando o exposto, Zimmermann (2014) estabelece que a dimensão e as características das manifestações do jogo possibilitam que essa atividade cultural engendre tradições, porém, o caráter subversivo do jogo e dos jogadores não admite uma aceitação passiva das regras, costumes e de um legado pronto, isto é, o jogo tradicional admite modificações sem perder a sua originalidade e a essência de humanidade. “Aquilo que por alguma razão permanece carrega consigo a contribuição de muitos e pode ser um elo que nos une ao passado, mas concomitantemente, algo que nos permite renovações ou rupturas”. (ZIMMERMANN, 2014, p. 158).

Para Lavega e colaboradores (2006), os jogos tradicionais constituem-se por suas peculiaridades lúdicas impregnadas de características culturais locais, gerando identidade cultural. Ademais, os autores afirmam que esses jogos:

[...] longe de serem obras menores e obsoletas, são manifestações que ativam valores, mensagens e símbolos

carregados de significado e sentido para a sociedade do século XXI; o diálogo intergeracional, o respeito pelos outros ou a relação sustentável com o meio ambiente [...] Por esse motivo, parece sensato afirmar que os jogos são o espelho de sua sociedade e as mensagens que refletem são tão variadas e originais quanto as sociedades que os fazem emergir (LAVEGA et al., 2006, p. 19, tradução dos autores).

Nessa linha, o renomado Florestan Fernandes (2003, p. 66), acrescenta que por meio dos jogos tradicionais “[...] a criança se prepara para a vida [...] introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente”, contudo nos adverte que essa tradição, apesar de evidenciar identidade cultural, é por essência carente de atualizações, aberta a novas subjetivações, que devem emergir no processo cultural concomitantemente a atuação social, por exemplo, das crianças junto da exploração lúdica de seus jogos, o que nos remete a necessidade de compreender o jogo em meio a sua relação com a cultura, como um fenômeno maior e complexo (SCAGLIA, 2005).

Para Sarmiento (2003), os jogos infantis perpassam o tempo e tornam-se patrimônios preservados que são transmitidos pelas próprias crianças de maneira intrageracional, sem a intromissão ou os ditames da figura adulta. Ou seja, jogos e brinquedos, os quais as próprias crianças tornam possíveis mediante suas interações e ressignificações, constituídas nas brincadeiras entre pares, como é o caso da tampinha de garrafa que vira uma bola, a caneta e a régua que juntas formam um avião ou a folha de papel que se transforma em uma capucheta. Para o autor essas ações integram à cultura da infância “[...] modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos”. (SARMENTO, 2003, p. 7).

Portanto, considerando o jogo como “[...] uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica,



ou quando as crianças brincam”. (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 33), as brincadeiras e os jogos tradicionais podem ser compreendidos como manifestações do jogo e o brinquedo como objeto cultural, que reflete contextos e especificidades sociais, além de ser suporte material para os jogos (BENJAMIN, 2009; BROUGÈRE, 1997; KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 1989; VOLPATO, 2017).

METODOLOGIA

Em síntese, o conceito de ensaio o descreve como um texto relativamente breve, menos formal e didático (muitas vezes), com objetivo claro de expor ideias, críticas e reflexões (éticas e filosóficas) acerca de um tema. Contudo, na ciência, seara em que reinam textos truculentos, rígidos e, em sua maioria, pouco didáticos, com ênfase no conteúdo, os ensaios, muitas vezes, sofrem preconceito, adverte Adorno (1994), no clássico texto “O ensaio como forma”.

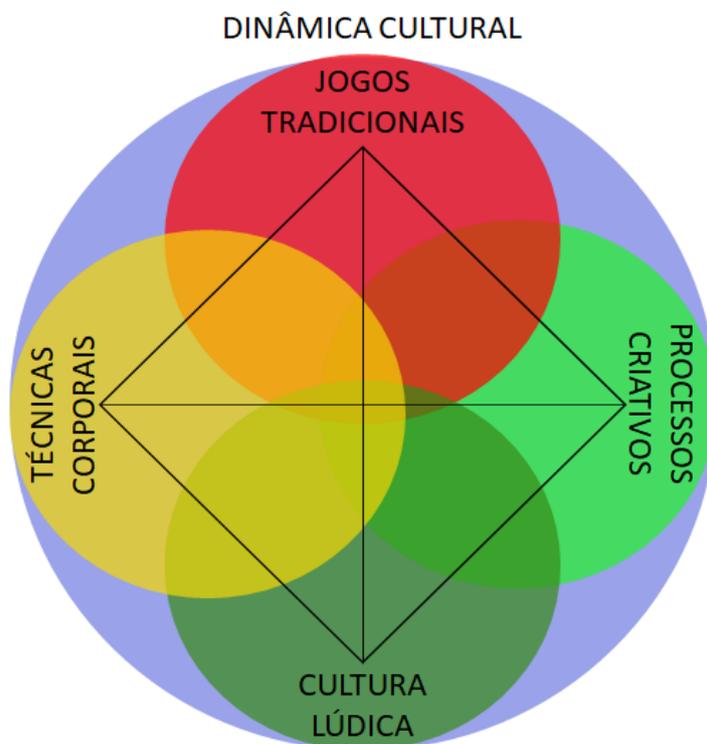
Adorno (1994) afirma que o ensaio empresta do poético, da arte, a preocupação com a forma, sem desqualificar o conteúdo, gerando

autonomia estética, e liberdade de expressão do pensamento científico. Nas suas palavras, “[...] o ensaio não quer captar o eterno nem destilá-lo do transitório; prefere perenizar o transitório [...]”. (ADORNO, 1994, p. 175).

Desse modo, novamente com a ousadia advinda do jogo, nosso artigo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido a partir da combinação do ensaio, na perspectiva de Adorno (1994), com as diretrizes do método exploratório, uma vez que esse tipo de pesquisa tem a finalidade de desenvolver hipóteses, criar e aprimorar conceitos, com base em referenciais teóricos delimitados em função do problema da pesquisa (GIL, 2002; 2008).

Para o desenvolvimento desse método híbrido, inicialmente fizemos um levantamento interdisciplinar dos marcos teóricos acerca do jogo como um fenômeno, do jogo tradicional, da cultura lúdica, da técnica corporal, dos processos criativos e da sociedade contemporânea. Após essa fase, investigamos nessas obras as ideias que sustentam os entrelaçamentos entre os diferentes conceitos, com o intuito de atingirmos o objetivo proposto no estudo.

Figura 1 – Campos de Pesquisa



Fonte: construção dos autores



A partir dos resultados que seguem, apresentamos as ideias fundamentadas nos distintos campos teóricos, as quais engendraram novas formas de olhar para conceitos já discorridos em outros âmbitos, corroborando com Adorno (1994), quando apoiando-se em Lukács, o qual afirma que o ensaio explora algo que já está formado, transitando no espaço e tempo da ciência, porém as ideias são ordenadas de forma nova, possibilitando que o destacado tema ganhe nova interpretação, ou mesmo, melhor entendimento, como expressam nossos resultados.

Sendo assim, nosso ensaio exploratório, a partir de delineamento próprio, exigiu um cuidadoso e rigoroso exercício interdisciplinar que contemplou o arcabouço já constituído por cada um dos pesquisadores envolvidos, passando por um olhar de atravessamento que possibilitou mais do que uma mera integração de saberes, deslocamentos perspectivos, capazes de gerar outros olhares para os problemas aqui colocados.

Mais do que um paralelismo, esse exercício interdisciplinar gerou tensões nas disciplinas, transcendendo os conceitos já instituídos, levando a ressignificações constantes desses conceitos, mediadas por debates e trocas que atravessaram os saberes de cada um dos pesquisadores, em imbricamento e tessitura complexa com os autores que se fixam como marco teórico neste estudo (POMBO, 2005).

Além disso, nunca é demais reforçar que os jogos tradicionais não são o único meio de modelação das técnicas corporais, mas nesse estudo eles são utilizados como objeto da pesquisa, que concentra toda a exploração reflexiva, e servem de apoio para que se materialize a dinâmica cultural, expressando as relações em meio à ludicidade humana, como podemos vislumbrar a seguir.

JOGO E CULTURA

Na clássica obra *Homo Ludens* (2019), seu autor, Johan Huizinga, logo nas páginas prefaciais afirma ser o jogo anterior ao homem. De imediato, poderíamos cometer o equívoco de pensar que o jogo é anterior a cultura,

considerando essa atividade como algo dado, pronto, concreto e palpável.

Contudo, Huizinga (2019), ao relatar que os animais também jogam, quer reforçar sua perspectiva de interpretar o jogo para além da objetividade e da racionalidade, afirmando que existe sempre algo em jogo, pautado por um sentido que se encerra em si, aludindo a existência de um elemento não material em sua essência.

Nessa perspectiva, para Huizinga (2019), a cultura humana em nada acrescentou a essência do jogo, pelo contrário, para ele “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. (HUIZINGA, 2019, p. 24). Logo, a essência lúdica do jogo é motor potente para o processo cultural civilizatório pelo qual passou a humanidade ao longo da sua contínua evolução.

Outro destacado estudioso do jogo, Roger Caillois (2017), em sua obra “Os jogos e os homens”, interpreta e corrobora as ideias de Huizinga, alegando que para o referido autor a cultura decorre do jogo: “Todas as manifestações importantes da cultura basearam-se nele” (CAILLOIS, 2017, p. 106).

No entanto, na mesma obra, Caillois (2017) adverte que existe outra perspectiva de interpretação, sendo que essa outra “tese” é atribuída ao senso comum, com suas limitações reflexivas e superficialidade inerente. Para o senso comum, o jogo não origina a cultura, mas decorre de degradações progressivas das atividades sérias dos adultos. Assim, essas atividades sérias entendidas como construções culturais, contrariamente consideram o jogo como uma consequência, logo, proveniente da cultura.

Com o intuito de resolver essa antinomia, Caillois (2017) apresenta um número considerável de exemplos para defender cada uma das teses, como as zarabatanas, os arcos, as pipas, as máscaras, entre outros, os quais podem confirmar o desuso pelo adulto, nas suas atividades sérias, para o uso pela criança em suas atividades lúdicas. Mas, ao mesmo tempo em que lança luz a exemplos que comprovam a tese popular (senso comum), encontra uma infinidade de jogos que não esperaram a degradação adulta para existirem, como, por exemplo, os jogos de



tabuleiro (*Monopoly* ou Banco Imobiliário) e as pistolas de água, colocando em dúvida a rigorosidade das evidências.

[...] não está de forma alguma confirmado que as crianças pré-históricas não jogassem com arcos, fundas e zarabatanas improvisados, na altura em que os respectivos pais os usavam, ‘a valer’ ou ‘a sério’, como se diz, de maneira bem reveladora, em linguagem infantil. Duvido que tenha sido necessária a invenção do automóvel para se brincar às diligências. O jogo Monopólio reproduz o funcionamento do capitalismo, não lhe sucede (CAILLOIS, 2017, p. 83).

Ao mostrar que uma atividade séria não se degrada para ser imitada e transformada em divertimento pelas crianças, Caillois (2017) faz com que a tese popular seja facilmente combatida e criticada, o que não quer dizer que a proposição apresentada por Huizinga seja a detentora da verdade, mesmo que construída com base no rigor do método, pois Caillois (2017) vai dizer que: “O espírito do jogo é essencial à cultura, mas jogos e brinquedos, ao longo da história, são realmente os resíduos dessa cultura” (CAILLOIS, 2017, p. 107). Desse modo, Caillois (2017) implica um desfecho ao recontro ideológico, alegando ser de menor importância o fato de se tentar descobrir quem precedeu quem, o jogo ou a atividade séria – cultura – mas sim, para além de uma abordagem pretérita, o autor propõe um estudo sociológico a partir do jogo, o que permitiria entender o destino das culturas.

[...] persuadido de que existe, forçosamente, entre os jogos, os hábitos e as instituições relações estreitas de compensação e de convivência, parece-me razoável investigar se o próprio destino das culturas, a sua hipótese de sucesso e o seu risco de estagnação não estarão, igualmente, incluídos na preferência dada a uma ou a outra das categorias fundamentais em que considere possível dividir os jogos, diferentes que são na sua fecundidade. Melhor dizendo, não esboço simplesmente uma sociologia dos jogos. A intenção é lançar as bases de uma sociologia a partir dos jogos (CAILLOIS, 2017, p. 119-120).

Com base nas proposições expostas por Caillois (2017), de que por meio do jogo se pode compreender a cultura de uma dada sociedade, podemos dizer que jogo e cultura são contíguos e se encontram justapostos, ou seja, mantém íntimas relações de cumplicidade. O jogo advém da cultura e ao mesmo tempo a estabelece em meio a significações e convenções produzidas pelos indivíduos. O jogo é processo cultural ao mesmo tempo que gera “produtos” culturais (objetivas manifestações culturais), isto é, “[...] Trata-se de fato de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específicas e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura”. (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

Nesse sentido, jogo e cultura se desenvolvem em meio à ludicidade, sendo o lúdico entendido como liberdade de expressão (SCAGLIA, 2005; 2011), frente à significação e à representação advinda do sentido atribuído ao jogo pelo sujeito que joga e ao mesmo tempo é jogado pelo jogo, como estabelece Gadamer (1999), movimento que propicia a (re) produção da cultura, em meio a sociedade.

Considerando o jogo como uma forma de aprender a/com a vida cotidiana, Brougère (2012, p. 136) reconhece que “Há um cotidiano do jogo, em particular nas crianças, e, no entanto, o jogo se inscreve num mundo que sai do cotidiano para pô-lo em cena de modo fictício num espaço que lhe é próprio, construindo um quadro específico para a experiência [...]”. De maneira semelhante, Sarmiento (2003) afirma que no jogo simbólico a criança em sua imaginação faz com que o objeto e o espaço sejam transmutados. O objeto outrora constituído em uma representação do mundo adulto pode, pelo universo infantil, tornar-se algo com uma significação própria: um apagador que se transforma em carrinho, um pedaço de madeira se torna uma espada, ou, a própria criança passa a figurar como um personagem criado em seu universo: um super herói, um policial, um animal ou qualquer outra figura que sua imaginação permita, sem que deixe de ser ela mesma ou perca sua própria identidade. Isso permite a criança transitar entre duas realidades: a concreta e a imaginária.

Além disso, se o meio social modifica e delinea a aquisição e a produção da cultura



lúdica, logo o jogo é também transformado e/ou adaptado segundo as exigências, as quais os indivíduos são condicionados. É de se imaginar que isto refletirá no corpo, mais especificamente no modo pelo qual os indivíduos fazem uso do corpo, expresso por meio das técnicas corporais (MAUSS, 2003).

Portanto, o corpo é moldado, adestrado e modificado pela cultura (MAGNANI, 2003), que é concebida em simbiose com o jogo, evidenciando uma reação em cadeia, logo, é necessário entendermos com mais densidade esse processo de organização lúdico-cultural.

A CULTURA LÚDICA EM DESENVOLVIMENTO A PARTIR DO JOGO

Gilles Brougère (1998, p. 23) compreende a cultura lúdica como um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. Logo, podemos dizer que a cultura lúdica é o que propicia o início das brincadeiras, sendo necessário o jogador adquiri-la para interpretar como jogos algumas práticas que, *a priori*, poderiam não parecer, principalmente aos olhos de quem não tem referências para julgá-las, como observadores externos pertencentes ou não a tal cultura.

Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. [...] Não dispor de referências é não poder brincar. Seria por exemplo reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

Como parte integrante da cultura geral, “A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 3), estando, portanto, sujeita a constantes modificações. Corroborando o exposto, Lavega e colaboradores (2006, p. 19, tradução dos autores) reconhece que “O jogo tradicional [...] Participa de uma identidade em cada comunidade que manifesta cenários lúdicos, originais e intimamente ligados às formas de vida local, suas crenças e paixões”.

Podemos afirmar então, em consonância com Brougère (1998), que existe um duplo movimento interno e externo, confirmando o que dissemos a respeito da relação estabelecida entre jogo e cultura, pois a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando (jogando). Ao jogar, a criança coloca-se em um terreno de jogo profuso e potencialmente desafiador, no qual tem a possibilidade de viver experiências distintas, provenientes dos processos culturais e interações simbólicas em toda a sua complexidade (DENZIN, 1975; BROUGÈRE, 1998; VIGOTSKI, 2007).

Vale destacar que ao falarmos de experiências podemos partir de duas perspectivas distintas, sendo uma a que compreende a experiência como o que acontece, que é apenas vivencial; já a outra, na concepção de Jorge Larrosa (2017), é a conceitual, que entende por experiência aquilo que nos deixa marcas, gera afetos, algo único e insubstituível, desse modo, que nos passa, nos atravessa.

Por meio da experiência, a partir de Larrosa (2017), existe um acúmulo de conhecimentos lúdicos, como as relações estabelecidas com companheiros de jogo, a manipulação de objetos e brinquedos, a criação de situações imaginárias e o seguimento de regras convencionadas pelo grupo ou pela tradição. Sendo que esse arcabouço lúdico e cultural não é transmitido de indivíduo para indivíduo, mas sim, co-construído, uma vez que a cultura lúdica é aprendida e origina-se a partir das interações e dos encontros (BROUGÈRE, 1998).

Visto que a cultura lúdica se alterna de local para local, indivíduo para indivíduo, (BROUGÈRE, 1998), compreendemos que o contexto influencia diretamente nesse processo de construção do arcabouço lúdico. Portanto, “Pode-se então ver no jogo um modo original de aprender com a vida cotidiana, reproduzindo-a, fazendo dela uma representação, imitando-a e deformando-a.” (BROUGÈRE, 2012, p. 136).

Desse modo, se para Brougère (1998) a criança é co-construtora desses aspectos lúdicos, podemos entender a importância dos estímulos contínuos e vê-los como potencialmente favoráveis nesse processo criativo de aquisição e,



ao mesmo tempo, de transformação lúdico-cultural constante.

A criança, diferente do adulto, não restringe a representação das coisas de maneira fechada para o fim que foram concebidas, ela cria diante aquilo que seu arcabouço lúdico permite imaginar, logo esse processo de co-construção é criativo, na perspectiva vigotskiana, como se confirma neste excerto:

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do vivenciado, mas uma reelaboração de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Na idade adulta tomamos a cadeira como um objeto para sentar-se, hora ou outra para subir e trocar uma lâmpada, no entanto a cadeira é e permanece uma cadeira. Na infância, o objeto assume funções diversas, a criança cria frente aquilo que tem, seja um carrinho, um lençol, uma cadeira ou um pedaço de madeira, que são ressignificados durante a brincadeira (DENZIN, 1975; VIGOTSKI, 2007). Huizinga (2019) destaca ao falar sobre a seriedade do jogo e seu aspecto de “não vida corrente”, que uma fila de cadeiras torna-se um trem para a criança que brinca, e essa é vista com seriedade para aquele que joga.

A criança transforma e cria para além da função específica do elemento material, convertendo este em objeto extremo (BROUGERE, 1997), trazendo a terceira dimensão para a imaginação; ou novamente recorrendo às palavras de Vigotski (2018, p. 18): “Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade”.

Walter Benjamin (2009) afirma que o grande equívoco em relação aos brinquedos industrializados é o fato de que estes são sempre pensados como produções para as crianças e não como criações das crianças. Assim, não é

permitido que a criança pense ou participe na produção de seus brinquedos, como reconhece Rubem Alves (2013). A arte de fabricar alguns brinquedos tradicionais é secular, a pipa (papagaio, pandorga, peixinho, raia, etc.), por exemplo, é um legado cultural advindo do oriente, como relatou Kishimoto (1998), mas apesar deste brinquedo ainda sobreviver a esta nova era, a arte de confeccioná-lo já não é mais transmitida em consonância com a aprendizagem e a vivência de se empinar, como outrora, pois, por um preço baixo tem-se a comodidade e o conforto de comprar uma bela pipa com rabiola e linha. Logo, por que aprender a fazer?

Para muitos autores, dentre eles Vigotski (2018), os processos criativos passam pela necessidade de se criar um olhar para além do engessado sobre determinada coisa, o que se aproxima muito do olhar concebido pela criança. Frente a luz da razão estruturamos apenas aquilo que temos como certeza, no entanto, diante da incerteza somos capazes de abrir uma nova forma de conceber o próprio mundo que nos cerca (HARA, 2017). Seria um desperdício que os indivíduos deixassem os fluxos passarem por eles sem ao menos poderem notá-los.

Ao se dispor no campo de jogo, o indivíduo torna-se vulnerável a todos os fluxos contínuos, sendo esses tudo aquilo que está em potencial, que direta ou indiretamente é capaz de responder às ações do sujeito que joga (GODOY, 2019), em nosso caso particular, as crianças em meio aos jogos tradicionais herdados e ressignificados.

Enfim, diante de todos esses fluxos internos e externos a criança torna-se agente no seu processo de aquisição cultural e a partir do momento em que responde a esses movimentos, seja pela ação, pela imitação prestigiosa (MAUSS, 2003), ou pela tentativa de interpretá-los, isso passa a fazer parte de seu arcabouço lúdico cultural, em outras palavras, sua cultura lúdica.

Sarmento (2003) considera que as crianças possuem uma capacidade própria e sistematizada de criação, elas elaboram seu mundo mediante significações e ações intencionais, que por sua vez se diferenciam da maneira com que os adultos o fazem, aquilo que o autor vai chamar de *culturas da infância*. Os processos de



formação e desenvolvimento da criança tornam-se possíveis mediante as condições que são dadas por todo um contexto social e cultural no qual ela está inserida, e esse ambiente atrelado ao imaginário infantil possibilita que o desenvolvimento tanto da personalidade quanto da racionalidade aconteça. “É no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”. (SARMENTO, 2003, p. 5).

No entanto, não podemos esquecer que apesar dessa autonomia diante de todos esses movimentos, ainda assim há um cerceamento que provém da cultura geral, com forte tendência globalizante, características de nosso tempo moderno, no qual a criança está inserida, e que estabelece todos os pré-requisitos para o jogo (INGOLD, 2015).

AS INEVITÁVEIS CONSEQUÊNCIAS DA REAÇÃO EM CADEIA AO LONGO DOS TEMPOS ENTENDIDA A PARTIR DOS JOGOS TRADICIONAIS

Diante do exposto, é necessário, antes de qualquer discussão a respeito da cultura lúdica e sua relação com os jogos tradicionais, entender os mecanismos que sustentam a cultura geral na contemporaneidade, isto é, numa sociedade fragmentária, instituída em pilares frágeis e em constante arruinamento (BAUMAN, 1998), e ao mesmo tempo com tendências ao vazio e a personalização (LIPOVETSKY, 2005), tensionando a secularidade da modernidade, de onde emergem os liames da pós-modernidade.

Nesse sentido, é perceptível um processo transitório impactante na última década, por meio do qual as relações com as pessoas, os objetos ou os próprios modos de existência estão significativamente mais efêmeras, isto é, se constroem e se destroem em um pequeno fragmento de tempo. Bauman (1998) dedicou parte de seu trabalho a esses esfacelamentos na sociedade contemporânea, ou como cunhado por ele a “liquidez”, característica desse período

histórico, no qual nada mais se sustenta enquanto algo certo e seguro:

[...] neste mundo tudo pode acontecer e tudo pode ser feito, mas nada pode ser feito uma vez por todas – e o que quer que aconteça chega sem se anunciar e vai-se embora sem aviso. Neste mundo, os laços são dissimulados em encontros sucessivos, as identidades em máscaras sucessivamente usadas, a história da vida numa série de episódios cuja única consequência duradoura é a sua igualmente efêmera memória. (BAUMAN, 1998, p. 36).

Assim, não se modifica somente o tempo em que as coisas acontecem, mas também a forma pela qual as pessoas se relacionam, ao serem cerceadas por uma tensão e insegurança constantes da contemporaneidade, geradora do medo e todo um aparato protetivo do Estado, que implica uma liberdade cerceada (BAUMAN, 1998). As relações tornam-se então, regidas pela insegurança, tendendo a manter proximidades restritas e frágeis entre as diferentes pessoas.

Desse modo, uma vez que a cultura lúdica é parte integrante da cultura geral e se transforma junto com ela, é importante ter consciência dos impactos provenientes desse processo sociocultural constituinte da sociedade contemporânea e o quanto esse influencia a cultura lúdica. É nesse sentido que Brougère (1998) salienta a relevância de investigarmos o processo de produção da cultura lúdica, uma vez que ela “Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas” (BROUGÈRE, 1998, p. 26), sendo co-construída pelos indivíduos, principalmente as crianças, que dela se apropriam.

De modo a evidenciar essa reflexão, temos na tela “Jogos de criança”(1560), pintada por Pieter Brueghel (1525-1567), um manifesto antropológico sobre as brincadeiras pertencentes ao universo da cultura lúdica infantil do século XVI, que atravessou os tempos históricos, estabelecendo as bases dos muitos jogos tradicionais que ainda permanecem vivos em grande parcela das sociedades contemporâneas.

Figura 2 – “Jogos de crianças” (Jeux D’Enfants) – Pieter Bruegel (1560)



Fonte: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_\(Brueghel\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_(Brueghel))

Ao vislumbrarmos o quadro, identificamos vários jogos tradicionais: pega-pega, balanço, 5 Marias (5 pedrinhas, ou saquinho, ou ainda ossinhos), pião, plantar bananeira, cata-vento, perna de pau, pula cela (um na mula, anamula), balança caixão, arco, cadeirinha, bonecas, bafo, brincar na água, construir castelo na areia, birosca (bolinha de gude), trenzinho, passa anel, cabra cega (cobra cega), cavalo de pau, cavalo de barril, cambalhota, rolar, equilibrar a vassoura no dedo, lutinha, pomponeta, subir na árvore, batuque, cirandas, fita, dança da cadeira, tiro ao alvo, cavalo de guerra e trepa-trepa.

Nesse sentido, Lavega e colaboradores (2011, p. 5) reiteram que “[...] os jogos tradicionais dependem diretamente das condições espaciais dos entornos e em consonância com os hábitos de vida dos que o desenvolvem e recriam. Significa dizer que os jogos tradicionais têm relação intrínseca com a identidade cultural dos grupos étnicos”.

Logo, inúmeros outros jogos e brinquedos – alicerce das brincadeiras e núcleo constante da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010) – tornam-se muito difíceis de serem identificados, pelos menos pelos autores do texto. Podemos afirmar isto porque só conseguimos identificar os jogos que fazem parte da nossa cultura lúdica (limites particulares) e interpretá-los de acordo com ela, sendo assim, somente Bruegel poderia precisar,

ratificando quais foram os jogos que buscou retratar em sua tela no contexto ao qual pertencia.

Contudo, antes de nos atermos a esta discussão acima levantada, que representa o tema central deste texto, faz-se necessário e importante dedicarmos um pouco mais de atenção a este quadro e as relações entre jogos tradicionais e técnicas corporais.

Como dissemos anteriormente, o quadro foi pintado em 1560. Logicamente, todas as brincadeiras faziam parte do universo cultural da sociedade da época, e da cultura lúdica do pintor, em particular, que, evidentemente, fora adquirida e co-construída, por processos criativos, ao longo de sua existência (nasceu em 1525), e mais provavelmente, com maior intensidade durante a sua infância.

Posto isso, podemos dizer que estas brincadeiras, em simbiose com a cultura lúdica, delineavam o uso do corpo pelas crianças. Por meio das exigências impostas pelas brincadeiras as crianças serviam-se dos seus corpos, desenvolvendo e ampliando assim suas técnicas corporais.

Muitas das brincadeiras são representações simbólicas e/ ou imitações prestigiosas, para usar outro termo de Mauss (2003), em que as crianças imitavam simbolicamente as atividades dos adultos, como por exemplo brincar de andar de



cavalo de pau. Primeiro aprendia-se a fazer o cavalo de pau ou se dispor de algum objeto que representasse simbolicamente o cavalo, para depois aprender a andar de cavalo de pau e nele cavalgar por muito tempo, como um/a bravo/a cavaleiro/a.

O ato de cavalgar um cavalo de pau ou barril era eficaz para que um dia se aprendesse a montar um animal de verdade, isto não quer dizer que a técnica corporal fosse eficiente e transferível do cavalo de pau ao de cela, mas que a eficácia simbólica concretizada no ato de brincar com o cavalo, num gesto de imitação prestigiosa, coloca o infante cavaleiro de pau na condição de pretense cavaleiro real. Como confirma e complementa Phillipe Ariès (1981) sobre o que faziam as crianças que foram proibidas de assistir e participar dos famosos torneios entre cavaleiros:

As crianças logo começaram a imitar os torneios proibidos: o cavaleiro do breviário de Grimani mostra-nos torneios grotescos de crianças, entre as quais alguns pensaram reconhecer o futuro Carlos V: as crianças cavalgam barris em vez de cavalos. (ARIÈS, 1981, p. 117)

Outro fato deflagrado à primeira vista do quadro e depois à data, é que as mesmas brincadeiras da Europa do século XVI, retratadas pelo pintor holandês, atravessaram séculos e com elas a cultura lúdica (transmitida, ressignificada e co-construída), bem como suas respectivas técnicas corporais.

Ariès (1981) vem novamente confirmar e detalhar o processo de transmissão e transformação pelo qual passou os jogos e brincadeiras tradicionais pertencentes à cultura lúdica que atravessou os tempos, mais pontualmente quando descreve o diário do médico do, então, príncipe Luís XIII, no século XVIII.

Essas brincadeiras com suas tradicionais e eficazes técnicas corporais foram passando de geração em geração de forma oral e por meio de vivências lúdicas, como nos relata Daolio (1995, p. 47):

Qualquer técnica corporal pode ser transmitida por meio do recurso oral. Pode ser contada, descrita, relatada. Mas

pode também ser transmitida pelo movimento em si como expressão simbólica de valores aceitos na sociedade. Quem transmite acredita e pratica aquele gesto. Quem recebe a transmissão aceita, aprende e passa a imitar aquele movimento. Enfim, é um gesto eficaz.

Corroborando o exposto, Kirk (2010), fundamentado nos conceitos de Mauss, reconhece que as técnicas corporais são desenvolvidas socialmente nas comunidades de prática. Ademais, afirma que:

A contribuição de Mauss permite-nos apreciar até que ponto todas as técnicas corporais são transmitidas e aprendidas, e não apenas aquelas que requerem instruções explícitas. Isto, por sua vez, permite-nos ver que as técnicas corporais são construídas e reconstruídas socialmente ao longo do tempo, que são significativas e carregadas de valor, e que são intencionais. (KIRK, 2010, p. 166, tradução dos autores).

Seguindo a linha de raciocínio construída até aqui, pode-se entrever fortes abalos nas estruturas simbólicas dessa transmissão cultural que, desde então, avançava num ritmo contínuo até por volta de meados do século XX. Inevitavelmente, há uma tendência de cada vez mais crianças identificarem um número menor de brincadeiras num olhar atento ao quadro de Bruegel, pois não são mais as mesmas brincadeiras que alimentam o imaginário das crianças, não são mais os mesmos símbolos representados, logo não são mais as mesmas técnicas corporais delineadas que se expressam no uso dos corpos infantis (RODRIGUES; MARRONI, 2013).

OS IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE NOS JOGOS TRADICIONAIS: DELINEANDO NOVAS TÉCNICAS CORPORAIS

Evidentemente, todos os jogos apresentados na tela de Bruegel assumem a denominação de jogos tradicionais infantis ou folclóricos, considerados então, pertencentes à cultura lúdica popular (KISHIMOTO, 1998). Esses jogos,



enquanto manifestações espontâneas da cultura lúdica popular, perpetuam a cultura infantil, desenvolvendo e explicando formas de convivência social. Assim, conseguimos entender o motivo pelo qual identificamos um certo número de brincadeiras no quadro apresentado.

Nós, os brasileiros, fomos colônia portuguesa e por meio de tal condição acabamos não absorvendo apenas o idioma, mas também toda sua cultura e em particular a sua cultura lúdica, que por sua vez sofreu influência de toda a Europa e países do oriente. Além da contribuição direta de Portugal na formação da cultura lúdica da criança brasileira, Kishimoto (1998) alerta para a importante e decisiva contribuição dos negros africanos e dos indígenas, além de todos os imigrantes que se instalaram ao longo de todo período de colonização, formação e consolidação do Brasil enquanto nação. A nossa cultura foi construída em meio a uma rica diversidade de influências.

Desse modo, Nogueira (2016) revela a implantação dos jogos tradicionais europeus no Brasil Colônia por meio das escolas dos jesuítas, os quais apresentaram os jogos e os brinquedos (pião, cabra-cega e amarelinha) – retratados no quadro de Pieter Bruegel (1560) – como possibilidades educativas, porém sem eliminar os jogos já realizados pelos autóctones, os quais possuíam sua própria cultura lúdica.

Porém, essa rica e diversificada cultura desenvolvida principalmente pela oralidade, não fica cristalizada, como destacado por inúmeros autores ao longo do texto, mas particularmente por Kishimoto (1998, p. 15) que reforça: “Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo”. Ou então, acabam por evoluir ao ritmo das representações culturais que eles veiculam, segundo Brougère (1997).

Ao longo do processo de colonização e formação do Brasil, muitos jogos tiveram os seus conteúdos simbólicos modificados e adaptados de acordo com as representações emergentes em cada época. Por exemplo, durante o período do engenho até os nossos dias, as crianças criaram algumas variações para a brincadeira de pegador, como: capitão do mato, *cowboy* e índio até

chegar à primeira versão do polícia e ladrão, pois o mesmo não mais representa a sociedade atual (KISHIMOTO, 1998).

Importante destacar o alto teor de representação simbólica explícita no conteúdo de cada brincadeira citada acima. Não foi somente o nome que mudou, mas outra sociedade foi representada, impactando a cultura geral, logo novas técnicas corporais foram surgindo em decorrência da necessidade de representar os papéis exigidos por cada diferente variação da brincadeira. Corroborando o exposto, Brougère (2012, p. 136-137) afirma que:

A colocação em jogo da vida cotidiana (no jogo de imitação infantil, por exemplo) permite apropriar-se dele de maneira reflexiva, a distância, ensaiar papéis e assim tentar compreendê-los [...] Isto, sem dúvida, nem sempre funciona; trata-se de um espaço de encenação da vida cotidiana que permite experimentar. Certamente, o que é encenado está longe de se limitar ao cotidiano da experiência, mas engloba o cotidiano da mídia e da ficção. As crianças reproduzem aí narrativas, apropriam-se delas e as transformam, maneiras de entrar no imaginário social.

Ariès (1981, p. 119), ao tentar explicar este processo estabelece que “[...] talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos”. Neste ponto podemos julgar entender nossa provável afirmação de que as crianças dos grandes centros urbanos estão cada vez mais, reconhecendo menos brincadeiras folclóricas, como as retratadas pelo pintor do século XVI.

Afirmando o exposto, Kishimoto (1998) reconhece que muitos estudiosos, historiadores de nossa cultura popular e folcloristas, comentam, com certo pesar e saudosismo, o gradual esquecimento destes jogos, tão queridos em tempos não muito pretéritos por todas as crianças, como corrobora Câmara Cascudo (2001; 2003), Fernandes (2003; 2004) e Araújo (2004a; 2004b).

Brincadeiras como “Cinco Marias”, rolar o arco e as cirandas, por exemplo, que reinavam absolutas no cotidiano de inúmeras crianças,



quer no campo ou nas cidades, praticamente já não fazem mais parte da memória – quiçá visual – das crianças de hoje em dia. Brinquedos, como as bonecas, os cata-ventos, os carrinhos, que atravessaram séculos, tendo as suas respectivas confecções sendo ensinadas de pais para filhos, ou de criança para criança, atualmente são industrializados.

Nesse sentido, Lavega e colaboradores (2011, p. 2) afirmam que “[...] os jogos populares perdem seus significados diante das novas condições de vida geradas pelo processo de industrialização e urbanização da sociedade moderna. Através de um processo de dominação cultural, as manifestações culturais perdem seus significados originais”.

Atualmente, os jogos tradicionais folclóricos que sobreviveram à avassaladora devassa contemporânea, acontecem, nos poucos momentos livres que lhes restam, em locais fechados e, na maioria das vezes não de forma espontânea, mas deliberada, em instituições formais, ou não formais, sobre o olhar atento e a vigia, muitas vezes castrante, dos adultos, quer sejam monitores, recreacionistas ou professores.

Desse modo, Nogueira (2016) aponta que alguns jogos considerados tradicionais, como esconde-esconde e pega-pega, permanecem de forma ressignificada como parte da cultura lúdica de diferentes contextos e tempos históricos, em consonância com o constatado por Fabiani e Scaglia (2018), Fernandes e colaboradores (2016), Rosseti; Smarssaro e Pessoti (2009) e Silva e colaboradores (2004), nas pesquisas realizadas com crianças em diferentes contextos educativos, nos quais os jogos supracitados figuraram no rol de atividades desenvolvidas pelas crianças.

Os fatos apresentados e discutidos por autores como Brougère (1997; 1998), Ariès (1981) e Kishimoto (1998), nos permitem, para além de compreender, visualizar e evidenciar esse processo sistêmico de organização gradual de modificação dos jogos e da cultura lúdica, refletir sobre mais um ponto importante de destaque, e que pode ser considerado o mote originário que veio a desencadear este texto, isto é, o fato de que esses jogos, que transpassaram os séculos, vêm sofrendo um abrupta

transformação, principalmente a partir da metade do século XX, como reforçam e corroboram os estudos atuais de Rodrigues (2000), Albuquerque (2001), Erthal (2007) e Lipovetsky (2005).

Em meados dos anos 90 enfrentávamos o problema concernente ao brinquedo autônomo/ eletrônico, mal sabíamos que ainda enfrentaríamos o esfacelamento concreto do objeto. O brinquedo ora palpável que podia ser manipulado enquanto algo físico, hoje torna-se uma projeção pixelada em *smartphones*, *tablets*, *laptops* e televisores, a forma então torna-se uma representação visual do objeto antes físico. Fantin (2006, p. 11) confirma o exposto, reconhecendo que “[...] numa sociedade cada vez mais protagonizada pelas mídias como é a nossa, os meios também estão “ensinando” as crianças a brincar oferecendo repertórios para suas atividades lúdicas [...]”.

Nesse sentido, Salgado e Scaglia (2020) reconhecem que os jogos digitais são um fenômeno social, ressignificado em consonância com os contextos culturais e, desse modo, surgem os *exergames*, os quais engendram novas formas de jogar e, conseqüentemente, novas linguagens e técnicas corporais, pois permitem que os jogadores utilizem seu próprio corpo como meio de interação com o ambiente virtual, unindo exercício e jogo.

Os *exergames* compõem-se por narrativas que transportam o usuário para o mundo cibernético. Através de ambientes virtuais próximos à realidade, fazem com que o jogador se sinta imerso à circunstância vivida, na procura de soluções aos desafios gerados nas relações de causa e efeito em meio virtual (ARRUDA, 2011). A interação não é exclusiva da coordenação óculo-manual, mas sim de todo o corpo, que combinam a atividade física ao prazer lúdico dos jogos eletrônicos (VAGHETTI; BOTELHO, 2010; TORE; RAIOLA, 2012; REIS; CAVICHIOLLI, 2008). (SALGADO; SCAGLIA, 2020, p. 2).

Entretanto, apesar de os *exergames* possibilitarem que as crianças se expressem corporalmente, tendo um papel mais ativo na interação com o jogo eletrônico, os gestos são padronizados, diminuindo, portanto, a resolução



de problemas e o potencial criativo dos jogadores, o que consequentemente impacta no desenvolvimento das técnicas corporais.

Além disso, há uma escassez de tempo livre e de lazer das crianças (HERTEL, 2015; ROCHA, 2016; TCHOSKE e colaboradores, 2012; TURINO, 2006) e principalmente nos grandes centros urbanos, cada vez menos as brincadeiras são desenvolvidas em espaços abertos e livres, como por exemplo as ruas, praças e parques. Godoy (2019, p.87) considera que esses ambientes que antes eram do convívio: “[...] tornam-se um espaço marginal no qual fazemos uso limitado pela necessidade de estarmos em trânsito, e existe apenas como um território de passagem, não é mais lugar de permanência”.

Ana Carlos (2007, p. 66) complementa o exposto, afirmando que: “[...] o espaço público se transforma – esvaziando-se de sentido porque limita e coage os modos de apropriação –, o uso das ruas, por exemplo, modifica-se profundamente e elimina os pontos de encontro e, com isso, rompe as possibilidades do próprio encontro [...]”.

Kishimoto (1998) reitera que as ruas já deixaram de figurar como lugar para as crianças abastadas brincarem desde o início do século XX, pelo menos em São Paulo. Já as crianças menos favorecidas financeiramente se deleitaram por mais tempo neste rico ambiente, porém com a desenfreada violência e a desconcertada urbanização, nem elas encontram mais nesse lugar ou nos terrenos baldios das redondezas, espaço para satisfazer a sua necessidade vital, o ato de brincar livremente (FRIEDMANN, 1990), co-construindo a sua cultura lúdica, ressignificando-a em meio aos jogos e com suas respectivas técnicas corporais.

Esta falta ou abandono dos espaços públicos está atrelada a inúmeros fatores, seja pelo avanço tecnológico, medo, desinteresse, falta de tempo livre e tantos outros, o que não se pode negar é que com esse desuso cria-se um distanciamento considerável dos encontros possíveis e do uso dos corpos no brincar, consequentemente um novo delineamento e ajustamento no que tange às técnicas corporais.

Desse modo, os próprios estímulos para o criar são minimizados, o potencial de ressignificação é esvaziado, cerceado e desfavorecido pelo ambiente cultural, sendo engolido por espaços rotineiros, monótonos, sem desafio, logo com poucas surpresas: “[...] sob a forma de rotina, o cotidiano perdeu o lado criativo, uma vez que a norma e o modelo invadem todos os interstícios da vida, eliminando aquilo que dá a dimensão do sentido do mundo”. (CARLOS, 2007, p. 52).

Na sociedade contemporânea o medo é algo recorrente, esse não se trata somente do outro, é um medo que toma a vida em sua totalidade, medo do diferente, do desconhecido, medo de se deslocar por um terreno novo, por outra forma de pensar que não a já constituída. A rua se torna um espaço inabitável, ou como dito por Godoy (2019, p. 87) “A rua ganha um status de utilidade capitalista, inclusive o maior tempo em que estamos em trânsito é justamente naquilo que chamamos de “horário comercial” das 9 horas às 18 horas”. Com isso, vemos uma proliferação de shoppings, galerias, e outros tantos espaços comerciais utilizados com a tentativa de suprir a carência por espaços de trocas e convívio (CARLOS, 2007), e que ao mesmo tempo sejam capazes de gerar certo conforto e segurança.

Tuan (2013) ao tratar das diferenciações entre espaço e lugar considera que apesar de ambos estarem interligados, o espaço torna-se lugar na medida em que é dotado de significações dadas por aqueles que dele fazem uso. Já para Carlos (2007, p. 43):

[...] o plano do lugar pode ser entendido como a base da reprodução da vida e espaço da constituição da identidade criada na relação entre os usos, pois é através do uso que o cidadão se relaciona com o lugar e com o outro, criando uma relação de alteridade, tecendo uma rede de relações que sustentam a vida, conferindo-lhe sentido.

Assim, quando os locais são apropriados por outros meios que não são relacionados a trocas sociais, que não permitem permanência ou relações de convívio, esses passam a figurar meros espaços que sem as significações ou as subjetividades daqueles que ali pertenciam esvaziam-se de sentido, estando cada vez mais



suscetíveis ao abandono do convívio em detrimento de um medo constante que passa a cercear esses locais pouco habitáveis, tornando-os espaços marginais.

Para Bauman (1998), na sociedade contemporânea as linhas de fronteira estão mais evidentes e diante do medo passam a ser cada dia mais delimitadas, de forma que essas demarcações asseguram o conforto e os costumes, e qualquer um que esteja para além dessas é considerado estranho. O medo dos estranhos está justamente na “[...] sua tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas”. (BAUMAN, 1998, p. 37). A rua passa então a ser território dos estranhos, o qual poucos ousam ultrapassar, devido ao medo de serem contaminados, violentados e corrompidos, evidenciando o motivo pelo qual esse espaço caiu em desuso.

Além da falta de espaço adequado para o extravasar de sua cultura corporal de forma espontânea, outro fator que influenciou tão abrupta reestruturação lúdico cultural foi o avanço tecnológico, da mídia televisiva e da internet. De acordo com Brougère (1998, p. 28) “A televisão e o brinquedo (industrializado) transmitem hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação de cultura lúdica que vem se tornando internacional”. Ademais, o mesmo autor afirma que: “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”. (BROUGÈRE, 1997, p. 50).

Contudo, apesar dos conteúdos expressos nas imposições dos adultos/pais superprotetores (impregnados pelo medo social), na televisão, nos brinquedos industrializados, na internet impulsionadora das imobilizantes telas de *smartphones* com seus vídeos e aplicativos, muito menos podemos deixar de pesar a imposição de muitas escolas que, em vez de preservar e ampliar os horizontes culturais das crianças, as entopem de conteúdos, muitos deles sem relações diretas com suas necessidades prementes, que as impedem de usufruírem de tempo livre, cerceando assim o extravasar da criatividade.

Assim, apesar de parecer desfavorável, com a ajuda dos autores que sustentam a argumentação desse artigo, particularmente Brougère (1997; 1998) e Vigotski (2018), sabemos que as crianças não recebem passivamente e de forma direta essas influências em meio aos processos criativos de co-construção e, ao mesmo tempo, ressignificação das respectivas culturas lúdicas, sempre partindo da cultura herdada, ludicamente manifestada e representada pelos jogos tradicionais.

ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS EM MEIO ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é nossa intenção chegar a conclusões que atribuam qualquer juízo de valor, afirmando que os jogos tradicionais precisam ser perpetuados e cristalizados, ou então que o avanço tecnológico, ou mesmo as mudanças evidentes da contemporaneidade são prejudiciais às crianças. Queremos, ao entender esse processo de organização que se estabelece na dinâmica cultural da sociedade, intermediada pelos processos criativos que desencadeiam a construção ativa da cultura lúdica, compreender quais consequências existem e podem refletir, não somente imediatamente, mas a *posteriori*, talvez até um futuro próximo, se seguir-se o ritmo abrupto das transformações lúdico culturais pelas quais passamos na contemporaneidade.

Rapidamente, podemos citar alguns breves troncos de consequências, que acabam depois por se ramificarem, desencadeando em cadeia outros efeitos, sendo elas: os brinquedos e brincadeiras concretas e virtuais cada vez mais utilitários e funcionais; crianças menos ativas e corporalmente menos criativas, pois servem-se de seus corpos (técnicas corporais) de maneira diferente ou somente padronizada; eminente desaparecimento de um legado lúdico-cultural que atravessou séculos e o acentuado esvaziamento de sentidos e significados de uma cultura lúdica que se estabelece por meio das relações com outros, com a disputa entre diferentes.



Dentre os troncos citados, podemos, nesta busca por fechar o texto, comentar e, em certa medida, generalizar as reflexões e consequências a partir do brinquedo, principalmente quando nos apoiamos fortemente nas palavras de Barthes (1999, p. 42), quando fala a respeito dos novos e funcionais brinquedos franceses: “[...] é um brinquedo de imitação, pretende formar crianças-utentes e não crianças criadoras”. Os brinquedos, atualmente industrializados e produzidos em séries, limitam a criatividade das crianças, mesmo quando estas não são totalmente subservientes a eles, mas acabam por se render aos ditames da cultura que as circundam, em nosso particular, a capitalista.

Logicamente, na ótica capitalista, não é interessante que a criança se satisfaça com apenas um brinquedo, ou então, utilize de sua criatividade para que um brinquedo possa servir para brincar de várias outras coisas, reproduzir e ressignificar diferentes contextos. Muito menos que as crianças fiquem muito tempo apegadas a um brinquedo ou jogo específico, pois logo elas devem, ou são levadas a desejar um mais sofisticado, de cor diferente, às vezes, mais caro, e cada vez mais limitando as suas possibilidades de pensar, interagir e criar.

Essa efemeridade é uma consequência da sociedade contemporânea, para além de todo um sistema capitalista e a obsolescência programada das coisas, existe também uma transitoriedade muito maior, nada mais se sustenta por muito tempo, e essa está no campo da virtualidade, como também as próprias relações que se constroem e se esfacelam dentro de um curto período, como apontam Bauman (1998) e Larrosa (2017).

Desse modo, as tecnologias, potencializadoras da virtualidade, não avançaram por acaso, há todo um ambiente propício para que essas mudanças acontecessem, gerando os desencaixes e deslocamentos de espaço e tempo, definidos por Giddens (1991; 2002; 2017), em meio a modernidade reflexiva/tardia, e os

impactos são sentidos violentamente no corpo, por conseguinte nas técnicas corporais.

Assim, podemos dizer que de 1560, data do quadro de Pieter Bruegel, até os dias atuais, o mundo passou por incontáveis avanços e transformações, porém algumas brincadeiras tradicionais sobreviveram a todas possíveis intempéries culturais. Mas na contemporaneidade, em particular, os jogos tradicionais e, por concomitância a cultura lúdica, sofreram intensas ressignificações, reestruturações e modificações, principalmente devido ao intenso avanço tecnológico e profundas mudanças nos hábitos sociais, notadamente, nos grandes centros urbanos. Vivemos uma nova era, com novos jogos que transformam a cultura lúdica, logo, o corpo, e o modo com que os indivíduos valem-se dele mudou, conseqüentemente, impactando significativamente suas técnicas corporais.

Enfim, de acordo com que o discorremos ao longo de todo o texto, Kofes (1994) vem amarrar a nossa reflexão sobre a dinâmica cultural, reforçando as nossas especulações iniciais de que se a cultura lúdica, expressa por meio do jogo, sofre transformações (como vem sofrendo continuamente), logo, o corpo muda e as técnicas corporais já não são as mesmas, pois o corpo aprende e expressa o que a sociedade ensina, a partir do acúmulo de experiências advindas dos diversos momentos históricos.

Portanto, nossas considerações finais e implicações práticas apontam para a necessidade premente de um estudo cabal sobre nossa cultura lúdica na contemporaneidade, inserida dentro da cultura geral, por meio de seus jogos (brinquedos e brincadeiras), para, de acordo com Caillois (2017) e sua proposição de se conceber uma “sociologia a partir do jogo”, pensar em possíveis intervenções pedagógicas, ou explanações e explicações sobre o corpo que joga, ao mesmo tempo em que é jogado pelo jogo, por meio de uma relação pautada pela subversão.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W.; COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ALBUQUERQUE, Leila Marrach Basto de. As invenções do corpo: modernidade e contramodernidade. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 33-39, 2001.
- ALVES, Rubem. **Cenas da vida**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore Nacional I: festas, balaiados, mitos & lendas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. **Folclore Nacional II: danças, recreação e música**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- ARIÉS, Philippe. **História social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. Lazer e aprendizagem. In: BROUGÈRE, Gilles. ULMANN, Anne-Lise. (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CÂMARA CASCUDO, Luís. **Antologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.
- _____. **História dos nossos gestos**. São Paulo: Global, 2003.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DENZIN, Norman K. Play, games and interaction: the contexts of childhood socialization. **The sociological quarterly**, v. 16, n. 4, p. 458-478, 1975.
- ERTHAL, Ana Amélia. O telefone celular como produto de novas sensorialidades e técnicas corporais. **Contemporânea**, v. 1, n. 8, 2007.



FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre, **Lúdicamente**, v. 7, n. 14, p. 1-22, jun./ out., 2018.

FANTIN, Monica. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista espaço pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 9-24, jul./ dez., 2006.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Benecta Patrícia Fernandes e colaboradores. Entre o tradicional e o eletrônico: significados do brincar para crianças de uma escola pública de Piracicaba-SP. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 3, n. 2, p. 74-96, mai./ ago., 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos tradicionais na cidade de São Paulo**: recuperação e análise de sua função educacional. 1990. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

_____. **Brincar**: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, João. Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2013.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Unesp, 2017

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Luís Bruno. **Tensionando o sentido do agir**: o clown e seu potencial criativo. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Campinas. Limeira, SP, 2019.

HARA, Tony. **Saber noturno**: Uma antologia de vidas errantes. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

HERTEL, Ilona. Silêncio! Crianças brincando. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa curumim**: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: SESC, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.



INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KIRK, David. Towards a socio-pedagogy of sports coaching. In: LYLE, John; CUSHION, Chris (Eds.). **Sport coaching: professionalisation and practice**. Edinburgh, England: Elsevier, p. 165-176, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil**. 7. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOFES, Maria Suely. E sobre o corpo, não é o próprio que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUNHS Heloisa Turini. **Conversando sobre o corpo**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LARROSA, Jorge. Bondía. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

LAVEGA BURGUÉS, Pere e colaboradores. Los juegos y deportes tradicionales en Europa: Juega con tu corazón, comparte tu cultura. In: LAVEGA BURGUÉS, Pere (Org.). **Juegos tradicionales y sociedad en Europa**. Barcelona, Espanha: Associação Européia de Jogos e Esportes Tradicionais, 2006.

LAVEGA BURGUÉS, Pere e colaboradores. Os jogos tradicionais no mundo: associações e Possibilidades. **Licere**, v. 14, n. 2, jun., 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. São Paulo: Manole, 2005.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: UNESP, 2003.

MARIN, Elizara Carolina. Jogo tradicional: patrimônio material e imaterial. Congresso Argentino e Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, 12. 7. **Anais...**, Ensenada, Buenos Aires, Argentina, 2017. Disponível em: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2013_Marin.pdf>. Acesso em 02 jul. 2020.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cáceres. O lúdico na época de Anchieta. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação)**. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005.



ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (Pesquisas em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

ROSSETTI, Cláudia Broetto; SMARSSARO, Taísa Rodrigues; PESSOTTI, Tatiana Lecco. Inventário das brincadeiras e jogos de crianças em diferentes municípios do estado do Espírito Santo. **Revista psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 388-395, 2009.

RODRIGUES, Divania Luiza; MARRONI, Paula. Carolina T. Pieter Bruegel e os jogos infantis: imagens medievais como origem das práticas corporais contemporâneas. Jornada de Estudos Antigos e Medievais, XI. **Anais...**, Maringá, PR, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2012/pdf/r-z/39.pdf>>. Acesso em 04 de jul. 2020.

RODRIGUES, Rogério. Sociedade, Corpo e Interdições: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. **Conexões**, v. 0, n. 4, p. 129-140, 2000.

SALGADO, Karen Regina; SCAGLIA, Alcides José. Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na educação física escolar. **Journal Physical Education**, v. 31, e3146, 2020.

SARMENTO, Manuel. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição e colaboradores. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: reflexão & crítica**, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2004.

TSCHÖKE, Aline e colaboradores. Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. **Pensar a prática**, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./ jun., 2012.

TUAN, Yiu-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina, PR. Eduel, 2013.

TURINO, Célio. Educação não formal, jogo e brincadeira. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 107-114, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2. ed. Criciúma, SC: UNESC/ São Paulo, SP: Annablume, 2017.

WIKIPEDIA. **Pieter Bruegel the Elder - Children's Games**. Disponível em: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_\(Brueghel\)#/media/Fichier:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_(Brueghel)#/media/Fichier:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg)>. Acesso em: 05 de jul. de 2020.



ZIMMERMANN, Ana Cristina. O jogo: sobre encontro e tradições. In: ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung (Orgs.). **Jogos tradicionais**. São Paulo: Pirata, 2014.

Dados do autor:

Email: alcides.scaglia@fca.unicamp.br

Endereço: LEPE – Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte. Faculdade de Ciências Aplicadas, Unicamp, Campus 2, Rua Pedro Zaccaria, 1300, Limeira, SP, CEP: 13484-350, Brasil.

Recebido em: 05/07/2020

Aprovado em: 22/07/2020

Como citar este artigo:

SCAGLIA, Alcides José; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; GODOY, Luís Bruno de. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ago., 2020.