



# Um convite ao lúdico! Perspectivas teóricas e formação docente

***Aristeo Leite Filho***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8466-3079>

***Lisandra Ogg Gomes***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3601-7758>

***Rita Marisa Ribes Pereira***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8605-3394>

## Apresentação

“Um pedaço de nuvem!”: esse é o presente que a menina Fran pede como lembrança de uma viagem que a tia fará, de avião, ao Rio de Janeiro, Brasil. O presente inusitado surpreende a mãe e a tia, que avaliam os limites e as possibilidades de atender tal pedido. A mãe, sobrecarregada de inúmeros afazeres, tensionada por uma separação ainda não revelada aos filhos, atenta aos perigos de uma filha que se esquece olhando as nuvens sem perceber a tempestade que se aproxima ou um açucareiro prestes a tombar em meio a louças e talheres enquanto a menina ajuda a pôr à mesa... A tia, uma visita que chega alegre com as notícias da viagem, feliz por ser premiada em um sorteio, sensível às produções e demandas do filho e sobrinhos. Nesse entremeio, a menina resolve a questão para o seu presente: “é só abrir a janela do avião e pegar a nuvem com a mão”. Aos olhos incrédulos da mãe, a tia responde à Fran que sua ideia é maravilhosa. E, cumprindo o prometido, a tia retorna, dias depois, com um pedaço de nuvem. Não queremos ser os desmancha-prazeres contando as estratégias que a tia constrói para resolver o desafio trazido pela personagem Fran no filme “Nuvem”, de Vanessa Sandre (2014), mas queremos aguçar o convite ao(à) leitor(a) para que entre no jogo proposto pela tia, que não somente atende o pedido da sobrinha, como também achou uma maneira de incluir a mãe da menina nos cuidados com a nuvem que trouxera.

Há lúdico nessa história que contamos? Como o lúdico se coloca em nosso cotidiano? O lúdico é apenas à Fran, a um grupo específico? Como crianças, jovens, adultos e velhos imaginam, jogam e brincam? O que é cultura lúdica? Quais são os limites e alcances do lúdico? Que relações há entre o lúdico e a educação? Essas são algumas questões que são priorizadas quando o estudo do lúdico adentra o espaço acadêmico. Decerto que, como os olhos incrédulos da mãe da Fran, em um primeiro momento ainda transcorre a ideia de coisa menor quando se trata do lúdico ou ainda como opinião dita, coisa de pouca importância. No entanto, esse é um campo vasto e entrelaçado, composto por vários pensadores e pesquisadores que tratam o lúdico com muita seriedade e buscam compreendê-lo por diferentes campos de conhecimento. Concordamos com Huizinga (2007) que a expressão *Homo ludens* merece muita consideração à medida que a cultura possui um caráter lúdico, além disso, como o teórico aponta, não somos tão racionais quanto supomos ser, *Homo sapiens*, e tampouco tão técnicos e hábeis como talvez desejássemos, *Homo faber*.

Dessa forma, para compreender o lúdico e suas experiências, a partir do seu estudo em um curso de Pedagogia em uma universidade pública do Rio de Janeiro, pretendemos analisá-lo e tratá-lo considerando três linhas de pensamento. Na primeira, examinaremos o lúdico a partir da sua natureza, atividades e a relação com a cultura, guiados por Johan Huizinga (2007), Gilles Brougère (1998) e Gilka Girardello (2011). Na sequência, pretendemos uma discussão a partir das ponderações de Walter Benjamin (2002, 2015) a respeito da relação adulto-criança, da condição de aprendiz e da máscara da experiência do adulto como uma autointerdição ao lúdico. Por fim, iremos tratar da relevância de uma disciplina sobre o lúdico em um curso de Pedagogia, com atenção à escola de Educação Infantil e às crianças e suas professoras e seus professores, como sujeitos de direitos – entre eles, o de brincar. Nosso objetivo é problematizar os sentidos do lúdico na vida cotidiana e na educação e, tanto quanto na dramaticidade da história de Fran e seus familiares, no filme de Vanessa Sandre (2014), reafirmá-lo como dimensão humana que tanto pode ser expandida quanto atrofiada como cultura.

## Ideias a respeito do lúdico para iniciar o debate

### A HISTÓRIA DA ARTE

Janto com Nicole e Adoum.

Nicole fala de um escultor que ela conhece, homem de muito talento e fama. O escultor trabalha num estúdio imenso, rodeado de crianças. As crianças do bairro são seus amigos.

Um belo dia a prefeitura encomendou-lhe um grande cavalo para uma praça da cidade.

Um caminhão trouxe para o estúdio um bloco gigante de granito. O escultor começou a trabalhá-lo, em cima de uma escada, a golpes de martelo e cinzel. As crianças observavam.

Então as crianças partiram, de férias, rumo às montanhas ou ao mar.

Quando regressaram, o escultor mostrou-lhes o cavalo terminado.

E uma das crianças, com os olhos muito abertos, perguntou:

– Mas... como você sabia que dentro daquela pedra havia um cavalo?

(GALEANO, 2016, p. 227, grifos nossos).

Transformar o real para que a realidade não nos destrua, talvez seja possível essa analogia ao conto de Galeano<sup>1</sup>. Lançando um outro olhar, esse conto nos permite intuir que, mesmo sem conhecer os conceitos, as crianças já apreenderam os sentidos de se pensar ludicamente, imaginar, jogar e brincar, atividades que ainda em nosso cotidiano parecem corriqueiras, que são tidas como naturais e até coisa fútil, sobretudo quando colocadas em oposição ao trabalho, salientando-se muito mais seus aspectos negativos e menos os positivos (BROUGÈRE, 1998).

No entanto, não é coisa simplista e é preciso fazer o exercício do escultor e da criança para ultrapassar a esfera da vida cotidiana, permitir um olhar para além do fato ou da coisa concreta a fim de compreender como o lúdico é parte da cultura, o que significa que não está contido nela. É Huizinga (2007) quem defende a ideia do lúdico como sendo da cultura, posto que o fenômeno da cultura tem um caráter lúdico. No nosso entender, um fenômeno tem uma forma, encerra um sentido, significa algo singular e é quase que dotado de existência própria. E um fenômeno pode ser conhecido e observado a partir do efeito que produz (PAIS, 1996).

Por sua vez, como já sinalizou Geertz (2008), a compreensão de cultura envolve um pantanal conceitual com diversos campos e diferentes formas de defini-la. Neste artigo, priorizamos aquele que acreditamos ser capaz de abarcá-la de forma lúdica, de apreender a dimensão ampla em uma forma comprimida e igualmente coerente, portanto, |que se aproxime daquilo que acontece no mundo e a nossa volta. Sendo assim, entendemos que a cultura

---

1 “Nós temos a arte a fim de não morrer de verdade” (NIETZSCHE, 1968-1997 apud CASTRO, 2008, p. 128).

[...] não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas uma maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas, e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si, porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. Por outro lado, a cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida (DAMATTA, 1981, p. 123-124).

O lúdico é algo que está dentro e fora de nós. Sabemos quando há ou não um jogo ou brincadeira, quando eles terminam ou começam, depreendemos seus espaços e tempos, suas ordens, a liberdade que ambos carregam e sabemos que não são vida real. O lúdico é da cultura, porque é parte da teia de significações da vida social que é por nós constituída, produzida, difundida e consumida (CANCLINI, 2007). Em outras palavras, não nos basta um “bloco gigante de granito”, precisamos transcender a necessidade imediata da vida real e significar sua essência imaterial (HUIZINGA, 2007).

Para Huizinga (2007), poderíamos conceituar a essência do lúdico a partir de diferentes proposições, como sendo: 1) descarga da energia vital superabundante; 2) instinto de imitação; 3) necessidade de distensão e relaxamento; 4) período para aprendizagem para atividades mais sérias; 5) impulso inato, como desejo de dominar ou competir; 6) ação restauradora; 7) realização de um desejo; ou, ainda, 8) ficção para preservar o sentimento de um valor pessoal. De acordo com o autor, todas essas ideias são válidas para de imediato justificar por que se brincadeiras, joga ou se imagina, mas nenhuma delas por si só consegue encerrar uma definição exata ao amplo e complexo sentido do lúdico, porque há algo a mais que está em jogo, que envolve e faz com as pessoas se deixem absorver inteiramente “pelo cavalo”, e não mais pelo “bloco de granito”, por exemplo. O que está em jogo é algo que ultrapassa a esfera da vida cotidiana. O que está em jogo é algo que não se pode tocar. O que está em jogo é a busca pela tensão, alegria e divertimento, os quais envolvem crianças, jovens, adultos ou velhos e os absorvem inteiramente através da janela da imaginação, por uma liberdade e seriedade que só são compreendidas para quem está na atividade lúdica, para quem participa dessa esfera temporária na vida cotidiana (BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 2007; GIRARDELLO, 2011).

A discussão proposta por Brougère (1998), Huizinga (2007) e Girardello (2011) para conceituar o lúdico ocorre a partir de determinadas particularidades. A primeira delas é a liberdade que aí reside, pois quem entra na brincadeira e no jogo o faz porque assim deseja, porque deseja ser livre para conceber algo ao seu modo. “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA, 2007, p. 10). Além disso, essa característica remete a outra, a de que a atividade lúdica jamais pode ser imposta por uma necessidade física ou moral, pois quem brinca ou joga sabe que não lida com a realidade, pelo contrário, trata com uma evasão da vida real. Mesmo que ocorra em uma esfera temporária, outra característica é de que o jogo ou a brincadeira acontecem dentro de certos limites de tempo e de espaço, possuindo um caminho

e um sentido próprios (HUIZINGA, 2007). Além disso, toda atividade lúdica tem suas regras, que valem naquele momento, mas, se ela permanece no espírito, na memória, pode ser transmitida, repetida, imaginada e reinventada. Talvez aí esteja o encanto da brincadeira e do jogo,

[...] por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, “lá fora”, é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes (HUIZINGA, 2007, p. 15-16, grifo do autor).

É certo que a imaginação é essencial para esse fenômeno, porque, como já dito, é o espaço de liberdade, que permite a decolagem para o possível, quer realizável ou não (GIRARDELLO, 2011). Todas essas características não estão em um objeto e muito menos naquilo que é feito, mas na maneira como se brinca e joga, nos sentidos partilhados durante a atividade.

Como cultura lúdica, a compreensão daquilo que está em jogo só é reconhecido por quem participa da atividade, conforme nos aponta de Brougère (1998), que é aprendida, difundida e produzida no momento do ato, portanto, exige participação, observação e utilização tanto do corpo e das emoções como de objetos. E, como toda cultura, ela é complexa e hierarquizada, diversifica-se conforme as experiências lúdicas, os encontros geracionais, a difusão entre as pessoas em um tempo específico, marcadas pela especificidade do gênero e da localização geográfica, para citar alguns parâmetros. De certo que, sendo uma atividade extremamente simbólica, não pode ser transferida para o indivíduo, portanto, ele é sempre co-construtor dela (BROUGÈRE, 1998).

Entretanto, Girardello (2011) nos lembra de que para aguçar a imaginação não basta a exposição ou aproximação, é necessário um encorajamento delicadamente equilibrado, que leve o outro a prestar atenção no amplo e no detalhe, no visível e invisível, no comensurável e inmensurável. Sendo assim, a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências.

Sem pretensão de dominar ou definir olhares de outros, pretendemos, por meio de uma disciplina acadêmica, auxiliar e mediar os(as) estudantes na compreensão da dimensão do lúdico para a educação e no cotidiano de crianças, jovens, adultos ou velhos, despertando a riqueza, a relevância e a natureza desta

[...] atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2007, p. 33).

## A Modernidade, ser criança, ser adulto

### A ARTE PARA CRIANÇAS

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda:

- Conta uma história pra ela, Onélio – pediu.
- Conta, você que é escritor...

E Onélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto:

– Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, e a mamãezinha dizia: “Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha.” Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho.

E então a menina interrompeu:

- Que passarinho de merdinha – opinou (GALEANO, 2002, p. 18).

Essa outra história de Galeano se mostra exemplar para uma problematização sobre os lugares sociais ocupados por crianças e adultos e sobre como se constituem, nessa alteridade, suas culturas lúdicas. Walter Benjamin (2002) é um autor que nos ajuda nessa problematização quando aponta a crítica da Modernidade – sociedade capitalista, ciência moderna e liberalismo – como um marco fundador dessa alteridade que se define pela diferenciação. A especificidade da infância vai sendo moldada na sociedade de classes a partir daquilo que se difere da vida adulta e, por conseguinte, a vida adulta se altera em face das exigências que a infância faz emergir.

Assim emerge uma concepção Moderna de infância, pautada pela sua diferenciação em relação à adultez, amparada por uma ciência ávida por transformá-la em objeto, explicá-la e prescrever o que cabe a ela. Benjamin (2002) chama a atenção para o caráter paradoxal dessa construção: se, por um lado, fez emergir um olhar para especificidade da vida infantil, por outro, em nome dessa especificidade, prescrita de forma universal, passou a moldá-la e, mesmo, colonizá-la, sob as exigências dessa nova ordem social. No afã de preparar as crianças para a manutenção da sociedade de classes, erigiu-se uma pedagogia colonial voltada a selecionar na cultura os elementos considerados fundamentais para a sua educação, acompanhados do que seria uma didática apropriada para o seu desenvolvimento.

Benjamin (2015) considera que esse afã acabou por confinar as crianças na condição de aprendiz, ao mesmo tempo em que foi transformando paulatinamente os adultos em administradores dessas aprendizagens. Isso pode ser visto mais intensamente na escola, mas se encontra de forma oculta em muitas outras experiências da vida cotidiana que se voltam para a criança como se ela estivesse em permanente tarefa escolar (BENJAMIN, 2015). Nesse processo, assevera o autor, tanto adultos quanto crianças foram sendo expropriados da sua relação imanente com a cultura, de modo que esta passa a ser visada sob condições de adequabilidade às aprendizagens. Sob a máscara de uma experiência já vivida, o adulto se esquece com facilidade da criança que foi e acata, sem resistência, a regrar a vida de crianças com as quais passa a se relacionar protocoladamente.

Vale ponderar que o capitalismo se altera historicamente, inventando crises para se reinventar. Destacamos o capitalismo de mercado, pautado na produção e na sociedade de consumo, e capitalismo financeiro: três distintos momentos/movimentos de um complexo jogo de transformações materiais e subjetivas em que se ressignificam as relações entre crianças e adultos, bem como os sentidos do lúdico na esfera social. Como já dito, o foco na produção implica que as crianças sejam preparadas para a manutenção da ordem social. Daí se extrai a armadilha do vir-a-ser, que mira na criança o adulto produtivo que ela deve se tornar.

O lúdico, como debatido anteriormente, enquanto dimensão humana (HUIZINGA, 2007; BROUGÈRE, 1998), tem regras ontológicas: liberdade, tempo, imaginação, criação, implica alteridade, afeto, enfim, elementos que contrastam com as exigências de produção e mais-valia da lógica capitalista. O lúdico atrapalha a produção, e isso parece justificativa suficiente para bani-lo da vida adulta, cujo centro deve ser o trabalho e, na relação com a criança, o lugar a ocupar, o de autoridade. Nessa perspectiva, é como se o lúdico, como desencadeador de uma espécie de pensamento mágico, se tornasse domínio unicamente das crianças, mas um domínio relativo, pois, ainda que elas sejam incentivadas a cultivá-lo, esse incentivo se dá par a par com os ritos de preparação para a vida adulta, que disfarçadamente apressam as crianças a deixar a infância e as coisas “pouco sérias” para trás.

No avesso disso, naturaliza-se a negação do lúdico na vida adulta como memória idílica de uma infância distante e idealizada. Para o adulto, o lúdico se converte no invólucro artificial onde ele camufla e moraliza a dramaticidade da vida, como nos mostra o trecho de Galeano. A mãe da menina, vivendo o drama do esgarçamento de seu lugar de autoridade, pede ajuda ao irmão, que, com desenvoltura, tenta ajudar contando a história de um passarinho um tanto desobediente. Mas a história do passarinho é um arremedo moralizante da história da menina. O que essa história (contada nessa perspectiva) faz é suspender a tensão da vida e recolocá-la em pauta alienada dos sujeitos em tensão e convertida em puro ensinamento. Como diz Benjamin (2002), o capitalismo expropria os sujeitos de sua história, transformando a cultura em “conteúdo”. A menina, que não é boba, avalia, ludicamente, que é melhor mesmo deixar esse assunto no mundo dos passarinhos.

Já na sociedade de consumo não há necessidade dessa preparação, posto que concebe os sujeitos como consumidores. Se, pelo lugar ocupado na produção, era possível reconhecer os diferentes papéis reservados para crianças e adultos, sob a lógica do consumo, o capitalismo não os diferencia. Antes mesmo de nascer, a criança já é concebida como consumidora, e o lucrativo mercado funeral nos mostra que essa condição não se encerra com a morte. Fundindo a experiência da cidadania às relações de mercado (CANCLINI, 1995), a sociedade de consumo apresenta-se indistintamente para adultos e crianças como um modo de vida horizontalizado e livre de contradições. Como já dito, nem mesmo o nascer e o morrer se contradizem. As relações e os lugares de autoridade entre crianças e adultos, por certo, se alteram.

Maria Rita Kehl (1998) sugere haver uma certa inversão das relações de poder: se, anteriormente, em uma perspectiva pautada na produção, a vida adulta era a fantasmagoria convertida em vir-a-ser para as crianças, na sociedade de consumo, em que todos (já) são à medida que consomem, o ato de consumir, convertido em gesto lúdico, como que “infantiliza” os adultos, temerosos em “vir-a-deixar-de-ser” referência em um mundo ávido por rejuvenescer. Atentemo-nos a isto: o consumo é tratado como ato lúdico.

Não mais o invólucro que didaticamente embala a preparação para dura vida adulta e para a produção, tal qual como tentamos ocultar um comprimido amargo no meio do pão para facilitar o seu aceite. A cultura do consumo oferece a si mesma como experiência de ludicidade – como exercício de desejo, liberdade e de esgarçamento do tempo.

Na cultura do consumo, que ganha ares de constante espetáculo (DEBORD, 1997), o lúdico perde a dimensão captada por Huizinga e Brougère e é concebido como uma segunda pele da mercadoria, uma estratégia que enverniza relações de mercado em que clientes não podem ser desagradados. Como sociedade de consumo, o capitalismo procura invisibilizar as tensões sociais, e o Código do Consumidor se torna autoridade mais eficiente do que o Código Civil. Consolidado em meio aos processos coloniais que marcam a Modernidade, também o lúdico é alvo de colonização, e as mídias – com a diversidade interdisciplinar que lhe constitui – assumem o discurso científico sobre o consumo como pressuposto bem-estar e passam a constituir e/ou atravessar a cultura lúdica em um incessante desfile de mercadorias.

E é como espetáculo e como jogo que o lúdico é concebido no capitalismo financeiro, em que a circulação de papéis torna abstratas as antigas formas de produção e circulação de bens materiais e simbólicos que movem o capital. Par a par com processos que envolvem grandes valores e grandes empresas do capital financeiro, os sujeitos – entre eles, as crianças –, em suas vidas cotidianas, ensaiam monetizar a si mesmos e/ou as suas experiências mais privadas, como um Midas a transformar em ouro aquilo que toca: a imagem, o corpo, os sentimentos, sofrimentos. Exemplos disso são os infinitos vídeos virais que circulam nas redes sociais, muitos feitos por crianças e/ou estampando imagens de crianças, que, à medida que “agradam” o público entre o qual circulam, alcançando um alto número de visualizações, passam a ser monetizados, retornando como investimento financeiro ao seu autor (SILVA, 2018).

Nessa ótica, adultos e crianças compartilham tais produções subjetivas, sendo que, algumas vezes, as crianças, pela intimidade com as tecnologias, assumem um lugar de autoridade. Outras vezes, tornam-se objeto de uma violenta exposição. O que faz viralizarem tais vídeos? O que torna a infância uma imagem viral? É uma atividade lúdica? O mercado para crianças (e a infância como mercado) cresce exponencialmente, e as experiências lúdicas desatreladas das relações de mercado se tornam cada vez mais rareadas. Chá de revelação. Celulares para bebês. Escolas inquiridas a “animar” as crianças. Há uma concepção corrente de ludicidade tratada como espetáculo em que histórias humanas circulam como mercadorias e, como tais, precisam agradar, atrofiando sua dramaticidade e suas contradições.

Mas, como bem nos lembra Airton Krenak (2020), também o capitalismo constrói o seu pensamento mágico, que se expressa na negação das contradições, embora seu fundamento seja o cultivo das desigualdades. Aqui reside a possibilidade de instauração de uma crítica, aproveitando as contradições, como sugere Benjamin (2002): se o capitalismo expropria os sujeitos das suas histórias, reduzindo-os a indivíduos empreendedores e competitivos, são as suas histórias de vida que os (re)posicionam criticamente em face do capitalismo. Como no caso da menina na história de Galeano, que se insurge em meio à narrativa moralizante imposta como arremedo da história dela. “Que passarinho de merdinha”, diz a menina recusando esse lugar prescrito e lançando sua réplica como quem segreda que histórias boas são aquelas que convidam à imaginação. E se?



E se entendessem que ela não queria comer? E se ela e o passarinho pudessem fazer outras escolhas? E se os adultos pudessem contar histórias que também eles desejassem ouvir? E se? Walter Benjamin (2002) pondera que esse “e se?” é a chave lúdica para a compreensão de que a realidade não está dada, que pode ser alterada, reinventada, ficcionada, que o mundo está sendo. Aqui o lúdico se restaura como dimensão humana, uma vez que é na liberdade do narrar e no compromisso da escuta que as histórias humanas se encontram.

## Um convite lúdico para pensar educação

### A FUNÇÃO DA ARTE 1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2016, p. 15).

As histórias procuram a escuta do outro, como nessa do menino que quer ver o mar e desse pai que atende o pedido do filho. Ou seria de um pai que também quer conhecer o mar? Ou de um menino que quer andar pelo mundo até chegar ao mar? Diego não conhece, desconhece. O pai levou-o para que descobrisse. O filho pede ao pai: “Me ajuda a olhar!”. Qual o papel do adulto nas descobertas da criança, nas aprendizagens sobre o desconhecido? Qual a função do adulto que conduz ou acompanha a criança até o desconhecido e ajuda a olhar para que ela faça as suas descobertas ao conhecer o mar? O que pode cada um nesse processo de conhecer? O que pode essa interação? A relação de confiança e segurança do menino com o adulto o faz, diante do desconhecido – o mar –, pedir simplesmente ajuda para olhar, olhar o desconhecido. Olharem um com o outro o mar, olhares que se cruzam pelo mar e descubrem algo outro. São questões que nos convidam a pensar qual espaço o lúdico ocupa na educação das crianças e na formação de futuros pedagogos. Qual o papel de professores(as) nessa descoberta?

As crianças e os adolescentes como pessoas de direitos e da história – portanto, não como sendo “o futuro” –, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem suas identidades pessoais e coletivas, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010). E isso é um direito!

Se o capitalismo tenta expropriar o lúdico, no curso de Pedagogia, procuramos apresentar, desenvolver, debater e analisar com licenciandas(os) como os campos da educação e das políticas enfatizam e garantem o lúdico como um direito essencial para as crianças e uma necessidade humana. Destaca-se aqui o que já foi conquistado como Direito: a) em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2000) estabelece o direito ao repouso e ao lazer; b) a Declaração dos Direitos da Criança (1959) confere a ampla oportunidade de brincar e se divertir, com possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas; c) em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança,

do qual o Brasil é signatário, reconhece o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade (BRASIL, 1990a); d) o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, estabelece o direito à liberdade e de brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990b); e) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, postula o direito a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998); f) em 2010, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil afirmam que as propostas pedagógicas dessas instituições devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010); g) o Marco Legal da Primeira Infância, de 2016, reforça que a criança é prioridade nas políticas públicas e reforça seu direito de brincar (BRASIL, 2016); h) homologada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular segue as demais leis e acordo, reafirmando o direito a brincar (BRASIL, 2018).

Essa análise política-teórica é parte da proposta da disciplina obrigatória intitulada *O lúdico e a Educação Infantil*, que compõe o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>2</sup>, campus Maracanã, Brasil, com aulas ministradas para estudantes, majoritariamente mulheres, dos turnos da manhã e noite. Trata-se de uma experiência acadêmica circunscrita ao período da pandemia e vivida de modo virtual, em que partilhamos uma mesma sala, com suporte para materiais na plataforma Moodle e aulas síncronas também realizadas em plataforma virtual para os encontros. No entanto, esclarecemos que não é nosso objetivo, neste artigo, analisar trechos desses trabalhos a partir dos perfis sociográficos e escolares dos(as) estudantes, pois reconhecemos os limites de aulas nesse formato, como, por exemplo, dificuldade de conectividade, que nem sempre permite compartilhar a imagem; privacidade para quem está, por exemplo, em espaço familiar; e cuidado na exposição das(os) estudantes.

De todo modo, com base na perspectiva teórico-crítica descrita até aqui, privilegiamos duas frentes de trabalho: uma que problematiza, com os(as) licenciandos(as) adultos(as), o lugar do lúdico em suas vidas cotidianas; e outra, uma perspectiva de abordagem do lúdico como metodologia para o trabalho pedagógico com crianças especificamente nas primeiras etapas da Educação Básica – Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças, das bem pequenas até as maiores? Considerando as determinações legais, como o lúdico perpassa a rotina e o processo educativo nas escolas? O que significa ter a brincadeira como eixo articulador na Educação Infantil?

Reconhecemos, a partir das interações e estudos nessa disciplina, que é difícil e complexo para as professoras e os professores da Educação Infantil incluir a brincadeira na rotina escolar sem incorrer na didatização ou no abandono dela por completo. A didatização seria o ocultamento do lúdico, como a liberdade, alegria, criação e diversão – analisadas anteriormente – em conteúdos escolares ou técnicas pedagógicas; em outras palavras, quando o brincar e jogar são usados para encobrir o gosto amargo de conteúdos e facilitar o seu aceite. Por sua vez, deixar as crianças nas áreas externas da instituição, como pátios e parques das escolas, sem a mediação e interação entre adultos e crianças não permite experiências lúdicas ou acesso à cultura lúdica.

---

2 Cabe aqui ressaltar que a UERJ é reconhecida por seu caráter público, gratuito, abrangente e inclusivo.

Outro problema refere-se aos tempos do brincar, com brincadeiras reguladas nos intervalos das atividades dirigidas, no recreio cronometrado ou no famigerado “dia do brinquedo”.

Com tantas normas e imposições que capturam o brincar, suspeitamos, como Alves (2011), que nossas escolas estão ensinando com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas será que estão ensinando as crianças a arte de ver enquanto viajam?

Ver e sentir a viagem, ver o mar, a nuvem, a menina que não é boba e o cavalo no bloco de concreto é o que pretendemos com uma disciplina que trata do lúdico e da educação. Uma viagem que permita desenvolver a construção de uma concepção crítica à educação preparatória, enfaticamente conteudista, que, por sua característica instrucionista, por vezes, se esquece das crianças na sua integralidade e as vê somente como cérebros, visando o seu desenvolvimento cognitivo, o que impede de abrir espaço no cotidiano escolar para a cultura e as experiências lúdicas. Abordagens de práticas pedagógicas que são norteadas pelos eixos brincadeiras e interações, como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estão a cada dia mais distantes do cotidiano das escolas. Predominam propostas comprometidas com a antecipação da escolarização, com o brincar sentado e silencioso e aquelas que transformam a cultura lúdica em “conteúdo”.

Por isso, consideramos relevante trazer para as reflexões metodológicas da educação das crianças as experiências lúdicas, tendo um cuidado de possibilitar que os(as) licenciandos(as) rememorem suas infâncias e reflitam sobre como andam as suas vivências lúdicas hoje e aquelas da infância. É um exercício de “escrivência” – na concepção de Conceição Evaristo (2005) –, que compreende que a escrita nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da(o) próprio(a) autor(a). E, no nosso entender, integra uma prática pedagógica formativa dos futuros docentes.

A perspectiva crítica à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental se impõe como necessária hoje pelo fato de as instituições escolares públicas e privadas desenvolverem a cada dia propostas pedagógicas pragmáticas e comprometidas em formar, no sentido de adaptar, ajustar, suas/seus crianças/alunos para o mundo que aí está, e, sem perspectivas de mudanças, distanciam-se cada vez mais da concepção freireana de que o mundo não é, está sendo! (FREIRE, 1987).

Vale ressaltar que no decorrer dos nossos estudos temos como pretensão desnaturalizar algumas ideias correntes, como, por exemplo, a deferência dada pelo senso comum que tornou quase que palavra morta: a importância do lúdico. Ou, ainda, a crença de que o lúdico seja próprio, ou mesmo natural, à infância, algo que se mostra na relativa facilidade com que buscam na memória experiências de infância para relatar. O mesmo não acontece no que se refere a indicar, das muitas experiências da vida adulta, o que reconhecem como atividade lúdica. Nesse sentido, ressalta-se aqui a relevância do estudo teórico e de uma discussão criteriosa, tanto no que se refere a uma expansão conceitual que permita a eles e elas, como adultos, se reconhecerem como sujeitos lúdicos quanto para desnaturalizar e enriquecer concepções acerca do lúdico no trabalho pedagógico com as crianças.

Essas “escrevivências”, que se constituíram como um quase inventário da cultura lúdica, composto de memórias de infância e de experiências da vida adulta, têm ajudado a problematizar os sentidos do lúdico. Dentre as memórias de infância, encontramos referências às brincadeiras com irmãos e amigos, dentro de casa ou na rua, passeios a parques e praias, lembranças de festas de aniversário, férias ou datas comemorativas. São relatos que nos faz crer que a concepção inicial de lúdico dos(as) estudantes está muito associada à infância. As “escrevivências” lúdicas aparecem nos relatos, sejam com crianças da família, sejam com crianças das instituições em que trabalham, como é possível depreender das passagens a seguir.

Trabalhar através da imaginação nos possibilita criar e imaginar um mundo mais juntos.

Sou feliz por poder ter o lúdico tão presente na minha vida, [e], mesmo depois de adulta, pude ensinar e aprender com as crianças com as quais trabalho (Estudante de Pedagogia, 2021).

Na minha fase adulta, eu pude lidar um pouco com o lúdico por causa do meu sobrinho/afilhado. Ele hoje tem 8 anos e sempre que estamos juntos tento desfrutar o máximo do tempo com ele [...], estar presente nas brincadeiras, independente se eu estava disposta ou não, eu sempre me fazia disposta para estar com ele (Estudante de Pedagogia, 2021).

Em minha vida adulta, as experiências lúdicas que tenho são através da minha relação e vivência com meus alunos, pois, como atuo na Educação Infantil, esses momentos são frequentes em atividades no pátio da escola, atividades com água, oficina de brinquedos, entre outras (Estudante de Pedagogia, 2021).

Tenho irmãos pequenos em casa (3 e 6 anos), então acabo entrando bastante na brincadeira junto com eles, mas uma situação recente que quero destacar foi meu irmão me chamando pra jogar videogame. Rimos, brigamos e passamos horas juntos, perdi completamente a noção do tempo e tive os mesmos sentimentos, sensações que eu tinha quando era criança. O lúdico está na minha vida a todo o momento. É importante para saúde mental e torna a vida adulta muito mais fácil e leve, pois nos possibilita sonhar, fantasiar... (Estudante de Pedagogia, 2021).

Há relatos específicos que abordam as vivências lúdicas na idade adulta com os filhos.

O momento atual não poderia ser mais lúdico, porque estou vivenciando a maternidade, com meu filho de 4 meses, momento muito aguardado e desejado, me preparei e esperei o momento certo para isso acontecer (Estudante de Pedagogia, 2021).

Atualmente, como mãe de 3 e professora, invoco as experiências lúdicas em todos momentos em que desejo aguçar a imaginação, trocar, agregar e aproximar conhecimentos e pessoas. Recentemente, no aniversário de 15 anos do filho mais velho, decidimos reunir família e amigos próximos para uma tarde longe das telas. Nesse dia, tivemos pessoas das mais variadas faixas etárias trocando experiências através dos jogos de mesa. Muitas memórias, risadas, polêmicas em um momento único, no qual crianças, adolescentes e adultos puderam comungar do sentimento de afetividade vivenciada naquela oportunidade (Estudante de Pedagogia, 2021).

Por outro lado, identifica-se a ludicidade dos adultos como lazer, divertimento e atividades culturais/artísticas.

Hoje ainda tenho algumas vivências lúdicas como ler livros de realidades fictícias e assistir filmes relacionados a um fato histórico, por mais fantasiosa e distópica... (Estudante de Pedagogia, 2021).

Sou apaixonada em como a arte trata as questões da vida, tornando fácil entender conceitos complexos, trabalhando diretamente na nossa ludicidade, não importando o quão adulto nós somos (Estudante de Pedagogia, 2021).

Ao me desenvolver na brincadeira, trago isso para os dias atuais, tenho amigas da época e ao, nos encontrarmos, o “bobeiro!” sempre está presente. Pois as lembranças são fortes, e voltamos no tempo, talvez não caiba mais pipa, entre outros, mas deu lugar ao frescobol, mesmo sentindo dor no dia seguinte, ao vôlei ou futebol. Ou nas bobearias da zoação, de criar uma história fictícia para interagir com o desconhecido, e depois a gargalhada nos denunciar, ao dançar na rua ou cantar. E também a tecnologia trouxe no celular jogos, que sempre fazem parte do meu cotidiano, antes era para não estressar no engarrafamento. Hoje para fugir do tédio das quatro paredes que se resumiu a quarentena (Estudante de Pedagogia, 2021).

Embora em menor quantidade, há relatos sobre vivências lúdicas na universidade.

Uma atividade acadêmica lúdica que tive e que nunca esquecerei foi na disciplina de educação inclusiva sobre cultura surda. Foi no meu primeiro ano na UERJ, ainda caloura, a professora começou a aula com brincadeiras como pega-pega e rodinha em volta da cadeira só que na perspectiva de uma pessoa surda e muda. Foi muito interessante e divertido poder reinventar nossa comunicação durante a brincadeira (Estudante de Pedagogia, 2021).

Pode-se encontrar nos relatos a importância da infância na constituição dos adultos que hoje são. Dessa forma, as experiências lúdicas aparecem como constituidoras dos sujeitos adultos que narram suas vivências a partir da sua cultura.

Todas essas memórias que consigo me recordar me fizeram pensar em como foram importantes para o que eu sou hoje. Sou muito criativa, não tanto como em minha infância, mas ainda produzo escrita com muita facilidade. O fato de sempre ter tanta leitura em minha volta me fez querer sempre ir em busca de mais conhecimento, tanto que acabei escolhendo Pedagogia para cursar e me tornei professora. Sempre busco ser uma grande incentivadora dos meus alunos a partir de uma pedagogia mais afetiva e humanista. Mesmo na vida adulta, o lúdico continua nos rodeando, o lúdico torna a vida adulta mais leve e é uma fonte de ânimo, seja no trabalho ou até numa festa, em atividades cooperativas até numa simples brincadeira entre um adulto e uma criança, o lúdico sempre vai estar presente ali nesses momentos tão únicos e importantes de nossas vidas (Estudante de Pedagogia, 2021).

Para os tempos atuais, confesso que tive dificuldade de pensar o brincar no meu cotidiano, isso colocando em perspectiva as brincadeiras e jogos da infância e adolescência. Mas isso não significa que eu tenho abdicado de me divertir, talvez tenha encontrado outras formas de brincar, mas principalmente estar junto daqueles que eu quero bem, e me alegrar com eles (Estudante de Pedagogia, 2021).

Como anteriormente indicado, não é nossa intenção, com este texto, tabular tais registros para um estudo minucioso sobre a cultura lúdica desse grupo de estudantes com o qual dialogamos na disciplina em tela. Nossa intenção é de instigá-los (e também aos virtuais leitores) a apropriarem-se da sua história como parte da sua formação, em uma linha de pensamento que se afina ao que Nóvoa (1992) apontava como sendo a percepção de que a história de vida dos professores tem tanta importância quanto conhecerem a matéria que ensinam. É um reposicionar-se em face de sua própria história e, como sujeitos históricos, *Homo Ludens*, repensarem o sentido da educação. Essa tem sido nossa proposta.

Já no que se refere à abordagem do lúdico como metodologia para o trabalho pedagógico com crianças, temos problematizado os sentidos da escola na vida delas, os avanços teóricos em relação à organização da prática pedagógica e os avanços legais acumulados na área da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, ascendem-se possibilidades de discussões variadas sobre a temática e, conseqüentemente, de resultados capazes de pontuar aspectos negativos e positivos tornarem-se compreensíveis.

Retoma-se a pergunta: ludicidade, para quê? E a resposta que vem é: para, com sua subjetividade, burlar o conformismo formativo (pedagógico, educativo), fazendo-se diferente, porque exige um processo cuja experiência individual do sujeito é ponto central e valorizada; para produzir conhecimento e concebê-lo, considerando que a ludicidade se dá de dentro para fora, clama, portanto, por uma cientificidade que seja emergente; para produção de um olhar próprio sobre si mesmo, em um ímpeto de tomada de consciência sobre suas próprias experiências; para produzir um olhar próprio sobre a sociedade, em uma ousadia de tomada de consciência sobre o ser no mundo, o mundo sendo e qual mundo queremos; para ampliarmos nossas possibilidades criativas e inventivas e rompermos com o tradicionalismo; e, ainda, para contribuirmos com a formação de professores e professoras mais sensíveis, capazes de provocar e promoverem a revolução e mudarem. Mudança que deve ser consequência desse “para quê”, sempre; e voltamos a afirmar, por isso (e outras razões), a formação de professores e professoras é tão importante e “grita” por um manifestar educacional lúdico.

## Alinhamentos finais

*As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver.*  
(HOTÉLIO, 2014)

Na obra “Becos da Memória”, Conceição Evaristo (2017, p. 11) reflete que, em uma “escrevivência”, “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”. Isso se dá em um processo em que a autora se coloca no espaço aberto entre a invenção e o fato, utilizando-se dessa profundidade para construir uma narrativa singular, mas que aponta para uma coletividade. “Escrever” significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor(a) e protagonista, quer seja por características compartilhadas por meio de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas.

Temos, no curso de Pedagogia da UERJ, contado histórias sobre o lúdico, a cultura lúdica, de objetos e brinquedos, sobre a captura e desapropriação capitalista da liberdade, diversão, imaginação, criação e alegria. São histórias fundamentadas em teorias, artigos, filmes, imagens e experiências, em criações e repetições, e por meio das quais acreditamos possibilitar às(aos) futuras(os) docentes uma compreensão que leve à reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (KRAMER, 2002).

Estamos em tela e com certas restrições, mas partimos da premissa lúdica que esse debate e estudo acadêmico devem ser capazes “de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo” (KRAMER, 2002, p. 128). Assim, defendemos o lúdico na educação, na formação de professores(as), enfim, na vida, como direito e dimensão humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. **Palavra para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2015.
- BRASIL. **Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga convenção sobre os Direitos da Criança. Presidência da República. Casa Civil, 1990a.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco legal da primeira infância. Brasília, 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- CASTRO, C. M. A inversão da verdade. Notas sobre o nascimento da tragédia. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 117, p. 127-142, jun. 2008.
- DAMATTA, R. Você tem cultura? **Suplemento Cultural do Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro, 1981.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº. 1386 (XIV)**, 1959.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2000.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares**, Brasília, ano, 1, n. 1, p. 52-57, set. 2005.

\_\_\_\_\_. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dias e noites de amor e guerra**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, ago. 2011.

HOTÉLIO, L. In: **Tarja Branca**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha. 2014. (79’).

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

KEHL, M. R. Adultescência: sentido da vida se esvazia com a desvalorização da experiência no mundo contemporâneo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 1998. Caderno Mais.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NIETZSCHE, F. Fragments posthumes. In: NIETZSCHE, F. **Œuvres philosophiques complètes**. Paris: Gallimard, 1968-1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editores, 1992.

NUVEM. Direção, roteiro e produção: Vanessa Sandre. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. MPEG-4 vídeo (14’40).

PAIS, J. M. Das regras do método, aos métodos desregrados. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, maio, 1996.

SILVA, P. P. **Fisionomias das infâncias contemporâneas: crianças em vídeos virais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.



**RESUMO** O objetivo deste texto é analisar o conceito de lúdico e problematizar os sentidos da cultura lúdica para a formação de professores. As reflexões e questões proposta aqui são fruto de nossa experiência de docência compartilhada na disciplina *O lúdico e a Educação Infantil* no curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente, apresentaremos algumas perspectivas teóricas sobre o lúdico e a cultura lúdica, entendidos como dimensão humana e constituintes da subjetividade. Em seguida, problematizaremos suas possibilidades e limites no contexto das sociedades capitalistas, ressaltando seus atravessamentos nas relações entre infância e adultez. Por fim, trataremos da concepção de cultura lúdica no contexto escolar, ressaltando sua relevância na formação de professores e no trabalho pedagógico com crianças.

**Palavras-chave:** lúdico, cultura lúdica, formação de professores, infância, adultez.

### **Una invitación al lúdico! Perspectivas teóricas y formación docente**

**RESUMEN** El objetivo de este texto es analizar el concepto de lúdico y problematizar los significados de la cultura lúdica para la formación docente. Las reflexiones y cuestiones propuestas aquí son el resultado de nuestra experiencia docente compartida durante las clases en la disciplina *El lúdico y la Educación Infantil* en el curso de Pedagogía de una universidad pública del Estado del Rio de Janeiro. Inicialmente, presentaremos algunas perspectivas teóricas a respecto del lúdico y de la cultura lúdica, comprendidos como dimensión humana y constituyentes de la subjetividad. Posteriormente, problematizaremos sus posibilidades y límites en el contexto de las sociedades capitalistas, llamando la atención para sus atravesamientos a partir de las relaciones entre infancia y adultez. Por último, trataremos de la concepción de cultura lúdica en el contexto de la escuela, resaltando su relevancia en la formación docente y en el trabajo pedagógico con niños y niñas.

**Palabras clave:** lúdico, cultura lúdica, formación docente, infancia, adultez.

### **An invitation to ludic! Theoretic perspectives and teacher training**

**ABSTRACT** The aim of this article is to analyze the concept of play and to question the sense of play culture in teachers' education. The reflections and questions proposed here are results of our teaching experiences shared in the class *Play and Early Childhood* in the Pedagogy course of a public university of the State Rio de Janeiro. First, we present some theoretical perspectives about play and play culture understood as a human dimension and constituents of subjectivity. Next, we question its possibilities and limits in a capitalist society context, emphasizing its connection to the relationships between childhood and adulthood. Finally, we deal with the concept of play culture in the school context, emphasizing its relevance in teacher training and in the pedagogical work with children.

**Keywords:** play, play culture, teacher training, childhood, adulthood.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 13/09/2021

**DATA DE APROVAÇÃO:** 19/01/2022



**Aristeo Leite Filho**

Doutor em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Professor adjunto da Faculdade de Educação/ Departamento de Estudos da Infância (DEDI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.

E-mail: [aristeoleitef@gmail.com](mailto:aristeoleitef@gmail.com)



**Lisandra Ogg Gomes**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Procientista UERJ/Faperj. Coordenadora das pesquisas: MCTIC/CNPq/2018 e CAPES-Print/2022.

E-mail: [lisandraogg@yahoo.com.br](mailto:lisandraogg@yahoo.com.br)



**Rita Marisa Ribes Pereira**

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Brasil. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Procientista UERJ/Faperj. Pesquisadora do CNPq.

E-mail: [ritaribes@uol.com.br](mailto:ritaribes@uol.com.br)