

# O lúdico de adolescentes no cárcere: jogos, brincadeiras e violência

## *The playful one of adolescents in the jail: games, tricks and violence*

Sonia Cristina de Oliveira\*

Cleomar Ferreira Gomes\*\*

\* Mestre em Educação pela UFMT, Professora da Universidade de Cuiabá – UNIC. E-mail: oliveira.sonia@terra.com.br.

\*\* Professor da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: gomescleo@ufmt.br.

### Resumo

Este artigo discute a respeito de jogos, brincadeiras, adolescência e violência do adolescente, incluindo uma análise a respeito da violência materializada por eles. Na seqüência suscita o papel da educação para esses sujeitos em nosso país. O trabalho possui como referência a pesquisa da dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Mato Grosso. Os participantes da investigação foram adolescentes envolvidos em atos infracionais, e em cumprimento de medida socioeducativa de internação. É um convite à reflexão sobre a adolescência, a violência e a ludicidade vivenciada por esses atores sociais.

### Palavras-chave

Brincadeira. Adolescência. Violência.

### Abstrat

This article argues regarding games, tricks, adolescence and violence of the adolescent, including an analysis regarding the violence materialized for them. In the sequence it excites the paper of the education in our country for these citizens. The work possesss as reference the research of the defended dissertation of mesty degrees in the Federal University of Mato Grosso. The participants of the inquiry had been adolescent involved in infracionais acts, and, in fulfilment of socioeducation measure of internment. The reflection is an invitation on the adolescence, the violence and the play lived deeply for these social actors.

### Keys words

Trick. Adolescence. Violence.

## Introdução

É tarefa difícil tentar definir o jogo ou, talvez, optar por uma abordagem. As diferenças que são estabelecidas por diversos autores possuem fundamentos diferentes. Os pesquisadores, aparentemente, não conseguem palavras que dêem conta das explicações e muito menos convergem em suas idéias. Entretanto, de acordo com a pesquisa de Gomes (2004), essas definições para crianças são mais claras, conforme explicou um menino de nove anos “brinquedo é o objeto como a boneca, o carrinho; e a brincadeira é o que a gente faz com esses objetos” [...] é simples de entender”. Parece que as crianças possuem as respostas que vários autores buscam há muito tempo.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são usados de forma confusa, assinalando a imprecisão de sua conceituação. Autores tais como Bomtempo & Hussem (1996); Brougère (1995), Kishimoto (2003) entre outros revelam a dificuldade existente ao definir os termos.

Segundo Kishimoto (2001), é com Brougère (1995) e Henriot (1989) que se começa a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo. Conforme a autora, mais recentemente, é com Christie James (1991) que são discutidas as características do jogo infantil.

O termo brinquedo, de acordo com o dicionário (FERREIRA, 1986, p. 286) pode abarcar vários significados: “objeto que serve para as crianças brincarem; jogos de crianças; brincadeiras, divertimentos e passatempo”. Percebe-se a falta de discriminação entre o objeto e a ação relacionada com o

termo. O jogo pode ser entendido de formas as mais variadas, à medida que existem diferentes tipos de jogos: políticos, de adultos, de crianças, futebol e outros. Esses jogos, embora tenham a mesma denominação, possuem especificidades hábeis a distingui-los uns dos outros. Esta variedade de fenômenos identificados como jogo está a demonstrar a dificuldade em defini-lo. Essa dificuldade é reforçada ainda pela existência de material lúdico que é chamado tanto de jogo quanto de brinquedo.

De acordo com Brougère (1998), existem três níveis de diferenciações, o que permite evitar certas confusões. No primeiro nível o jogo pode ser visto como resultado de um sistema lingüístico, logo, assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui de acordo com o lugar e o tempo. No segundo nível, refere-se a um sistema de regras; o jogo subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, são as regras do jogo que distinguem o uso do mesmo objeto para jogos diferentes. Significa que, quando alguém joga, está executando as regras e, concomitantemente, participando de uma atividade lúdica; o último nível se refere ao jogo como objeto. Esses três níveis permitem uma compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e pelos objetos que os caracterizam.

O brinquedo poderia ser associado ao terceiro nível, entretanto este termo é bem específico. O brinquedo supõe uma relação com a infância, ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização e não parece definido

por uma função precisa; trata-se, antes de tudo, de objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras, é rico de significados que permitem compreender determinada cultura, possui uma dimensão social e desencadeia a brincadeira.

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

Assim, o termo brinquedo é entendido também como objeto suporte de brincadeira; e a brincadeira, como a descrição de uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas. A brincadeira é livre, não determinada. É uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos. Ela escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade (BROUGÈRE, 1995).

Por fim, o jogo é compreendido como objeto que possui regras explícitas e como atividade sinônima de brincadeira.

Diferentes abordagens explicam e analisam o jogo como uma expressão da cultura, sendo que as brincadeiras não são algo que nasce espontaneamente com os indivíduos e naturalmente se desenvolve, mas, é uma dinâmica interna do indivíduo,

uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.

Este trabalho assumiu o aporte teórico dos estudos realizados no âmbito das teorias que investigam o jogo numa perspectiva histórica e cultural por autores como Huizinga (1996) Brougère (1995, 1998, 2004), Château (1987), Benjamin (1984) e Caillois (1990). Esses autores teorizaram sobre a relevância de compreender o jogo, a brincadeira como uma ação que necessita de aprendizagem dotada de significações a partir da vivência na cultura.

Considerando essas premissas abordadas, este trabalho investigou a ludicidade de um grupo de adolescentes internos, em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A pesquisa envolveu catorze adolescentes do sexo masculino com idade entre quinze e dezoito anos que cometeram infrações e cumprem medida socioeducativa de internação.

O local de coleta dos dados empíricos, no período compreendido entre janeiro e maio de 2006, foi o Centro Socioeducativo Complexo Pomeri em Cuiabá-MT, antiga "Fazendinha".

Na eleição dos métodos de coleta de dados e compreensão utilizamos observações, entrevistas e leitura de documentos oficiais da proposta de atendimento para os adolescentes, tendo como referência para entendermos os dados (LUDKE, 1986).

Conhecemos no início da observação a rotina da instituição e constatamos que havia dois tipos de público: um composto

pelos adolescentes em cumprimento de medida de internação, outro pelos que ficam presos, aguardando a sentença do juizado. A pesquisa abarcou apenas os adolescentes de internação.

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

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

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

Na compreensão dos dados, procuramos levar em conta todos os relatos dos sujeitos, dando atenção especial àqueles temas que foram repetidos em outras entrevistas e corroborados com observações. Fizemos uso, também, de descrição, intuição, inferências e compreensão da presença do fenômeno na vida e no cotidiano dos sujeitos. Nesse processo, os conteúdos das entrevistas foram delineados e os te-

mas foram emergindo e sendo organizados em depoimentos.

## **Reflexões sobre jogar, brincar e violência**

A pesquisa revelou que os adolescentes infratores que ficam numa ciranda de ir-e-vir para a prisão brincam muito na instituição, ou seja, brincam muito mais quando presos do que soltos. Igualmente, as brincadeiras de infância, tais como cabra-cega, esconde-esconde, brincadeiras de faz-de-conta, fingir e escorregar no chão molhado estão presentes no interior da cela dos sujeitos, integrando o divertimento em seu cotidiano.

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

Os sujeitos revelam que os divertimentos: zoar dos colegas, fazer bagunça, barulho, luta de boxe, jogar baralho, zoar com os orientadores, brincar de damas, cabra-cega, tacar fogo em colchões, jogar bola, brincadeiras de faz-de-conta, fingir, dominó, pega-pega, esconde-esconde, natação, xadrez, bozó, vôlei, jogo de palito e dança são muito comuns e freqüentes na instituição.

Ainda no que tange aos jogos e brincadeiras prediletas, um aspecto digno de menção na amostra se refere ao diverti-

mento preferido dos sujeitos: desencadear rebelião na unidade, o que vai constituir evento de extremo prazer, como aparece nesses fragmentos de entrevistas.

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

Entretanto, o jogo é uma atividade que combina em si as idéias de limite, liberdade e invenção, segundo Caillois (1990), todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo. Esse pensamento se coaduna também com o pensamento de Huizinga (1996) no atinente às regras.

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

Com base nos estudos de autores como Caillois (1990), Huizinga (1996), Brougère (1995) e Château (1987) pode-se inferir que a rebelião não é um divertimento, pois se distancia das qualidades do jogo, tendente a ser uma atividade delimi-

tada, regulamentada e fictícia, conforme ressalta Caillois (1990). Igualmente não se afina com o do pensamento de Huizinga (1996), para quem o jogo ocorre dentro de limites de tempo e de espaço.

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

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

Em sua obra "Os jogos e os homens", Caillois (1990) discute que o jogo somente pode satisfazer-se de uma forma positiva e criadora em condições delimitadas e ideais, exatamente as que as regras do jogo propõem para cada caso. Em outras palavras, entregues a si mesmas, de forma frenética e ruínosa com todos os instintos, essas pulsões elementares teriam de conduzir a conseqüências que ferem mortalmente. Para

o autor, o jogo, contaminado com a vida, pode corromper e arruinar sua natureza própria.

No caso dos sujeitos, seus depoimentos a respeito da rebelião estão contaminados com o desejo de diversão, de fuga e, parece-nos, de afirmação na instituição. São momentos em que ocorrem desde a agressão corporal até a morte de fato. Pois na rebelião desencadeada pelos sujeitos, a interpretação de personagens é fator muito marcante percebido nos depoimentos: ora são palhaços, ora super-heróis representados em papel em que imprimem extrema violência. No entanto, um aspecto que nessa situação não é possível dar conta é o de responder se, nesse momento, eles dissimulam personagens ou, de fato, liberam o verdadeiro jeito de ser de cada um.

Ao tomarmos a referência de Château (1987) o autor discute que os jogos são uma forma de conhecer as tendências ocultas dos sujeitos, estando igualmente relacionados com a cultura. Assim, outro aspecto percebido na rebelião, diferente do que se pensa no senso comum, é que as rebeliões são desencadeadas para fugas. Contudo, os dados revelam que nem sempre possuem motivação para fugas em suas rebeliões, pois o sentimento, o desejo de encenar personagens, de desestabilizar o ambiente é muito forte. A fala abaixo testemunha este relato:

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

Os sujeitos têm interesse em jogos de destruição e de arrebatamento, as re-

beliões são momentos para eles de intensa criação, invenção e feitura de presenças, termo de que se socorrem em algumas falas.

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

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

Em alguns depoimentos, os sujeitos relatam, com satisfação estampada, a destruição como marca de seus momentos de êxtase. No entender de Château (1987), ao invés de resolverem um problema pela via da ordem e de comportamentos aceitáveis socialmente, os sujeitos, na ânsia de sair da cela/quarto, desembocam acirradas destruições para chamar a atenção e resolver seu problema.

Segundo o autor, os jogos de destruição procedem de um desejo de se afirmarem. No fato de apelarem para comportamentos inferiores, também se afinam com

os jogos de desordem. Seja exemplo, quebrar com uma vara os galhos altos de uma planta. Para o adulto, pode significar o mostrar uma habilidade, no entanto o simples fato de destruir dá satisfação, ainda que de nível inferior. Quebrar um objeto, jogar pedras em vidraças, derrubar um monte de feno são comportamentos ambíguos, que, aliados ao desejo de mostrar habilidade e à satisfação de triunfar, mostram um prazer de simplesmente destruir, de sobressair pela destruição, deixando uma marca pessoal nas coisas (CHÂTEAU, 1987, p. 100).

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

Este estudo nos possibilitou compreender um pouco os dados revelados pelos sujeitos que falam, com prazer e alegria, de um “quebrar e destruir coisas”. Conforme entendimento do próprio autor, isso pode significar uma forma de externar suas tendências ocultas, partindo do princípio de que o jogo revela desejos secretos e afirma a personalidade do sujeito. Bem como, analisando de outra perspectiva, colocando-se no lugar desses sujeitos que estão presos, a desordem e a destruição podem ser uma forma de revide à instituição e à sociedade.

A violência tem se constituído em elemento de preocupação da humanidade na

busca de compreender o que a causa, tipos e seqüelas desse fenômeno multicausal tão complexo e que se agrava em determinado tempo por força de ideologias religiosas, políticas e culturais, enfim, de distintos fatores que surgem em determinados momentos históricos. Assim, ela não pode ser compreendida sem uma análise do componente social e dos conflitos da humanidade.

A violência faz parte das ações humanas, constitui fenômeno socialmente construído e, portanto, qualquer tentativa de combatê-la deve trilhar o caminho da construção de uma história. Pois longe de ser aquela idéia estática de abuso da força física, está alojada e permeia as estruturas biológicas, políticas, econômicas, sociais e comportamentais do ser humano, pois ela não é isolada e se torna, até mesmo, tarefa difícil conceituá-la. Sua natureza dupla de se materializar, como se pode constatar pelas diferentes abordagens dos autores, abrange tanto a agressividade expressa sob a forma de violência, como aquela revelada na cooperação que sistematizou organizações tribais, povoados, cidades e nações.

A violência é de tal complexidade que seria muito difícil abarcá-la no seu todo, pois ela é conceituada na literatura, revestindo-se de formas diferentes.

No entanto, de acordo com Odália (1983, p. 30), “o ato rotineiro e contumaz da desigualdade, das diferenças entre os homens, permitindo que alguns usufruam, à saciedade, do que para a grande maioria é negado, é uma violência”.

Para o autor, as violências estão relacionadas com as desigualdades, com as

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

Os sujeitos da pesquisa em apreço são atores sociais desfavorecidos quanto aos fatores econômicos, aos cognitivos (escolaridade atrasada), ao afeto, às relações estabelecidas com os outros. Os sujeitos revelam que “pouco” brincaram na infância, interrompida pelo cometimento e envolvimento em atos infracionais. Igualmente, denunciam que a ociosidade é fator negativo na medida socioeducativa de internação. Particularmente, para esses sujeitos deste trabalho a ociosidade é um dos fatores desencadeadores de rebelião na instituição conforme apreendido nos relatos.

As rebeliões desencadeadas, na trilha dos depoimentos, nem sempre expressam desejos de fuga da cadeia, mas, sim, de desordem, destruição e arrebatamento. Esse significado é coerente com os estudos de Château (1987), que enfatiza que os jogos, aqueles em que os sujeitos criam suas próprias regras, somados aos de destruição, são presentes ainda no adulto, fato esse ocorrido com os adolescentes.

Em outra perspectiva, analisando ainda o fenômeno da rebelião, conforme o mesmo autor (p. 22), “o mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias”. O jogo, no pensar desse autor, vai além do mero divertimento, o jogo com uso do corpo permite a preparação

para algo futuro na vida. No caso em análise, os sujeitos estão enclausurados, sem perspectiva, em sua grande maioria sem projetos de vida. Assim, estão se preparando com o jogo para quê? Talvez por não possuírem clareza de seu futuro, por desconhecerem e temerem, preparam-se para o desconhecido numa vida de violência, de desrespeito e desmando na instituição.

Eles anseiam por sua liberdade, mas, quando soltos, à luz dos depoimentos, voltam à vida de miserabilidade, sem estudo, sem emprego e, algumas vezes, sem uma família para lhes dar apoio, sem condições de suprir suas necessidades mais básicas.

Assim, as rebeliões na experiência dos sujeitos de fato constituem momentos de extrema brincadeira, alegria e prazer para eles. São momentos, diríamos, de sonho, de liberdade, de ser compreendido, de a instituição perceber que eles estão insatisfeitos. No entanto, pensamos que, embora os adolescentes considerem a rebelião momento de brincadeiras, coadunamos com os autores no sentido de que quando existe a agressividade de fato, deixa de ser brincadeira.

## **Considerações finais**

Em nossa cultura ocidental, perscrutando o olhar do adulto, o adolescente é um sujeito em conflito, com um significado negativo de problemas. Mas é preciso considerar dois aspectos. Primeiro, que nem todo adolescente demonstra conflitos em suas relações. Nesta acepção, “existem diversas formas de experimentar a adolescência, [...] é possível atravessá-la sem qual-



quer conflito” (BECKER, 2003, p. 52). No entanto, segundo esse autor, os conflitos e as rupturas são necessários para as transformações ideológicas.

E para compreender esse sujeito, tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na sua relação com o mundo e com as pessoas, é importante olhar para ele numa perspectiva mais ampla, que inclua não somente as transformações biológicas e psicológicas, de importância essencial, mas também considerar o contexto ao qual ele pertence (BECKER, 2003).

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

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

Atualmente não se oferece para o adolescente um modelo ético de vida no trabalho e na política. Assim, a questão da adolescência e da violência no mundo atual não pode ser analisada como fenômeno isolado. É preciso compreender os contextos social, cultural, político e econômico que influenciam as características psicológicas e, notadamente, a construção de sua identidade pessoal.

O adolescente hoje presencia um mundo sem definições políticas claras, um

contexto econômico que priva grande parte desses jovens das necessidades básicas de sobrevivência, sem referências para sua identificação tão necessária.

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

Ao estudarmos o adolescente, suas crises, suas contradições e a violência em que às vezes ele se envolve, é preciso vê-lo num contexto mais amplo. A violência, para alguns, tem sido uma forma de manifestar sua indignação e protesto pela miséria que a civilização, em seu percurso, impõe para grande parte desses sujeitos que não possuem suas necessidades básicas de sobrevivência supridas, notadamente em alimentação, saúde, escola e lazer. Mas, por igual, é necessário considerar a violência em seus aspectos inconscientes e históricos que perpassam todas as camadas sociais, independente das condições financeiras.

Esse adolescente que se envolve em atos infracionais, coerente com os teóricos percorridos, entendemos que se trata de um ser que joga. Conseqüentemente ele aprende jogando e joga pelo simples prazer que o jogo lhe proporciona.

Para Kishimoto (2002), as brincadeiras são aprendidas no contexto social, tendo o suporte de seus pares e adultos. Esses jogos contribuem para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e para a aquisição de habilidades sociais.

O jogo é uma atividade promotora de significados, um propulsor da cultura, um exercício de criatividade. Por este fato, a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas ações com objetivos distintos.

O jogo e a brincadeira são, por si sós, situações de aprendizagem capazes de estimular o desenvolvimento, a moralidade, o controle de impulsos, a obediência de regras e outros aspectos do desenvolvimento. Dessa forma, sugerimos que uma proposta com mais atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos seria muito significativa.

De acordo com Château (1987), o jogo possui caráter pedagógico, exercita a inteligência e dá flexibilidade e vigor. O jogo é uma coisa séria, indo além de mero divertimento na vida das pessoas.

Na pesquisa, os sujeitos revelam que brincam muito, incluindo a brincadeira de faz-de-conta, pois a característica da imaginação é uma das grandes diferenças entre a brincadeira humana e a animal. São capazes de manifestar certa sensibilidade, percepção de regras, limites e convivência quando jogam – características essas tão necessárias na existência humana.

Isso significa entender à luz de teorias quem são esses sujeitos que por trás de

tanta violência protagonizada no cenário nacional são capazes de brincar e de se encantar com brincadeiras simples e infantis.

A experiência desses sujeitos aponta caminhos que devem ir muito além das acirradas discussões focadas em questões de punição e segurança, desvinculadas de um projeto de educação, saúde, e outras condições mínimas de sobrevivência para os sujeitos excluídos. E também projetos de cidadania, convivência e ética para todas as camadas da sociedade; para se repensar as questões de limites e educação para todos. A educação precisa investir nesses sujeitos com seriedade e projetos que contemplem suas características e singularidades. Pois eles brincam com a violência e a tomam uma coisa banal em suas vidas. Coerente com o significado de aqui e agora vivido por eles, pois são sujeitos que na sua experiência estão sempre mais próximos do morrer do que viver.

Finalmente, qualquer projeto que deixe de incluir a importância da ludicidade na educação desses sujeitos, conforme revelou a pesquisa, bem como estimular a razão de sua existência, a esperança e questões relacionais que envolvam respeito, ética – cidadania de fato – parece fadado ao fracasso nos dias atuais.

## Referências

BECKER, Daniel. O que é adolescência. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmem Lucia; ZAMBERLAN, M.A.T. Psicologia do brinquedo. São

- Paulo: Universidade de São Paulo/Nova Stella, 1986.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHÂTEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- FERREIRA, Aurélio B.H. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.
- GOMES, Cleomar. Ferreira. Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade. 2001. Tese (Doutoramento) – USP/FEUSP, São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. Rasteiras e pontapés ou brincadeiras de escola? Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes. In: Imaginário do medo e cultura da violência. Niterói: Intertexto, 2004.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.
- \_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986
- MAAKAROUN, Marília de Freitas. Violência e adolescência. In: COSTA, Maria Conceição O.; SOUZA, Ronald Pagnoncelli. Adolescência: aspectos clínicos e psicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Sonia Cristina. Ludicidade e adolescência. Publicado em: 27 set. 2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>. Acesso em: 26 nov. 2005.
- \_\_\_\_\_. Corpo e violência. Publicado em: 27 jan. 2006. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>. Acesso em: 26 fev. 2006.
- ODALIA, Nilo. O que é violência. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

**Recebido em 15 de outubro de 2007.**

**Aprovado para publicação em 30 de novembro de 2007.**

