

***EL LUGAR DEL JUGUETE Y DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA
PROPUESTA DE PIE EN EL SUELO***

***O LUGAR DO BRINQUEDO E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
PROPOSTA DE PÉ NO CHÃO***

***THE PLACE OF TOY AND PLAY IN BASIC EDUCATION: A PROPOSAL TO STAND
ON THE GROUND***

Cleomar Ferreira GOMES¹

RESUMO: Este texto apresenta uma oficina com brinquedos, jogos e brincadeiras, endereçadas a professores no cotidiano da Educação Básica. Serviu de instrumento uma aplicação de atividades com professores do ensino fundamental, em estágios de formação, numa escola da periferia de Londrina/PR. Os dados foram coletados quando, envolvendo alunos e seus professores, puderam constatar aquilo que seria de proveito no trato de brinquedos, brincadeiras e jogos com esses participantes. Huizinga, Caillois, Château, Bateson, Sutton-Smith e Brougère serviram de arrimo teórico para lidar com essas informações. Consideramos apropriado relevar pela pena da ciência do jogo e suas disposições didáticas aquilo que pode promover um ambiente lúdico. Com o trabalho feito conseguimos obter algum resultado positivo na educação de crianças, com o uso de brinquedos e brincadeiras, no curso das demandas de aprendizagem. Foi muito rico para pesquisadores e professores saber como lidar com esses conceitos na faina do trabalho cotidiano e como aproveitar esses conhecimentos adquiridos nos cursos de formações específicas e estudos para, na intervenção, auferir algum resultado prático, usando jogos e brincadeiras no solo da formação de crianças e jovens. Lato sensu, os resultados revelaram que os discursos e as práticas são favoráveis à entrada de brinquedos, jogos e brincadeiras no espaço escolar quando são importantes no desenvolvimento natural das crianças. Stricto sensu foi possível analisar as narrativas pelas percepções e noções que adquirem com o uso desses jogos e quando suas intervenções pedagógicas estimulam os espaços de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo. Brincadeira. Cultura lúdica.

RESUMEN: Este texto presenta un taller con juguetes, juegos y travesuras, dirigidos a los profesores en la vida cotidiana de la educación básica. Sirvió como un instrumento de una aplicación de actividades con los maestros de la educación elemental, en las etapas de formación en una escuela en las afueras de Londrina/PR. Los datos se recopilieron cuando, involucrando a los estudiantes y sus profesores en actividades, podían ver lo que sería provechoso en los aspectos de jugar juegos con estos participantes. Huizinga, Caillois, Château, Bateson Sutton-Smith y Brougère sirvieron como una base teórica para hacer frente a esta información. Consideramos oportuno señalar la penalización de la ciencia del juego y

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá - MT - Brasil. Professor Titular. Programa de Posgrado en Educación. Doctor en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0451-1011>. E-mail: gomescleo.cg@gmail.com

sus disposiciones didácticas, cuando promueve un ambiente lúdico. Con el trabajo realizado logramos obtener algunos resultados positivos en la educación de los niños, con el uso de juguetes y juegos, en el transcurso de las demandas de aprendizaje. Fue muy rico para que los investigadores y profesores sepan cómo lidiar con estos conceptos en el trabajo diario y cómo aprovechar este conocimiento adquirido en los cursos de formaciones y estudios específicos para, en la intervención, obtener algún resultado práctico, utilizando juegos y jugando en el suelo de la formación de niños y jóvenes. Lato sensu, los resultados revelaron que los discursos y prácticas son favorables a la entrada de juguetes, juegos y bromas en el espacio escolar cuando son importantes en el curso natural del desarrollo de los niños. Stricto sensu fue posible analizar las narrativas por las percepciones y nociones que adquieren con el uso de estos juegos y cuando sus intervenciones pedagógicas estimulan los espacios de escolarización.

PALABRAS CLAVE: *Juguete. Juego. Cultura lúdica.*

ABSTRACT: *This paper presents a workshop with toys, games and pranks, addressed to teachers in the daily life of basic education. It served as an instrument an application of activities with teachers of elementary education, in training stages in a school on the outskirts of Londrina/PR. The data were collected when involving students and their teachers could see, what would be playing games with these participants. Huizinga, Caillois, Château, Bateson, Sutton-Smith and Brougère served as a theoretical breadwinner to deal with this information. We consider it appropriate to highlight the penalty of game science and its didactic provisions, which can be promoted in a playful environment. With the work done we managed to obtain some positive results in the education of children, with the use of toys and pranks, in the course of the learning demands. It was very rich for researchers and teachers to know how to deal with these concepts in the fight of daily work and how to take advantage of this knowledge acquired in the courses of specific formations and studies to, in the intervention, to earn some result practical, using games and playing in the soil of the formation of children and young people. Lato sensu, the results revealed that the discourses and practices are favorable to the entry of toys, games and pranks in the school space, when they are important in the natural development of children. Stricto sensu was possible to analyze the narratives by the perceptions and notions they acquire with the use of these games and when their pedagogical interventions stimulate the spaces of schooling.*

KEYWORDS: *Toy. Pranks. Playful culture.*

Introducción

El investigador brasileño Néelson Rosamilha (1979), al cuestionarse sobre los juegos de niños y su angustia personal *¿por qué a los niños les gusta jugar?*, encuentra respuestas que señalan, en las hablas de psicólogos, antropólogos y etólogos, proposiciones que se alejan (antagónicas), pero también que se acercan cuando una hibridación se revela en las conductas lúdicas de sus jugadores. Los niños juegan porque tienen exceso de energía; porque les ayudan a prepararse para la vida futura; porque la herencia y el instinto los llevan a recapitular

las actividades ancestrales y cuando juegan descargan sus emociones de forma catártica. Si bien reparadas, todas estas proposiciones se abren para investigaciones en campos que se acercan con sus métodos acerca del fenómeno jugar.

El antropólogo y etólogo Gregory Bateson (1977) considera el juego como una mutación de la realidad, porque los niños que a él se dedican intercambian señas que vehiculan el mensaje: “eso es un juego”. Los niños, según Bateson, saben separar juego (ficción) de realidad. Juegan de luchas, en lugar de luchar de verdad.

Walter Benjamin (1984), el filósofo frankfurtiano, reconoce que el jugar de niños significa libertarse de los “horrores” del mundo que encuentra a través de la reproducción miniaturizada. Según ese autor, los niños, “cercados por un mundo de gigantes”, crean para sí, mientras juegan, un pequeño mundo propio, protegido por leyes de su propia cultura, lo que Gilles Brougère (1998) prefiere llamar de “cultura lúdica”. Brougère & Dauphagne (2017) reconoce que los niños dan cuenta de separar del mundo que encuentran, juntando en una sola vez, sus espacios, sus objetos y su legislación que garantiza el ejercer de esta cultura, y en un texto reciente “El niño y sus patrimonios” señala cómo eso es posible.

Otro educador e investigador francés, Jean Château (1987), cuando habla sobre el juguete y juegos de niños, ve que esos significan para ellos que el trabajo representa para el adulto. Como el adulto se siente fuerte al realizar sus obras, el niño se siente crecer con sus logros lúdicos. Hay una idea que sigue la obra de Château marcada más por el privilegio que por el derecho. Lo mismo quiere decir que no hay necesidad de la pregunta, porque el niño no viviría si no pudiera jugar. Así, más que una conducta cultural, el jugar para él empieza por las inclinaciones biológicas de los individuos pequeños. El psicólogo alemán Karl Groos (1895) cultiva una idea semejante cuando estudió esa conducta en los juegos de los animales, en el final del siglo 19, con su obra “The Play of Animals”.

El etólogo austríaco Konrad Lorenz (1986) ve en el juego un fenómeno de la corporeidad humana. Según él, la rúbrica del *Homo sapiens* es, antes de todo, una firma de *Homo ludens*. Es muy fácil entender esa ilación cuando los niños, aunque antes de ingresar en alguna escuela para adquisición de conocimientos de cuño cognitivo, pierden gran parte del tiempo involucradas en juguetes y juegos producidos en el interior de su cultura de pertenencia, sin el equívoco de decir que la “sociedad de los niños” es una sociedad lúdica.

Silvino Santin (1994), reconocido filósofo *gaúcho* de educación física, ve que el jugar se trata de un proceso creativo, vinculado al fenómeno de la curiosidad cuando esa valoración del juguete sobrepasa el estado biológico, instalando la creatividad – la introducción del totalmente nuevo.

El psicólogo Alexander Lowen (1984) ve en el juguete un artefacto capaz de producir manifestaciones corporales placenteras, escondido en el fenómeno de la excitación. El aumento trae placer y la disminución trae depresión y tedio. El juego estimula al niño a saltar de alegría cuando está feliz, a tener ganas de correr, cantar, bailar, movimientos presentes en el acto de jugar.

Algunas características del juguete y del juego según algunos teóricos

El historiador holandés Johan Huizinga (1990) considera el juguete/juego como una actividad libre, voluntaria. Si sujeto a órdenes deja de ser juguete. No es vida corriente ni vida real, porque está siempre a servicio de una situación ficcional. Es una evasión de la vida corriente para una esfera temporal de una vida imaginada. Se diferencia de la vida común en tiempo y espacio, porque tiene camino y sentido propio, aunque sus acciones puedan tener inspiración en los principios de realidad. Se fija como fenómeno cultural y puede repetirse a cualquier momento. Eso se revela cuando un adulto se sorprende a ver niños jugando, se recuerda en las reminiscencias posibles, algo tan parecido, o igual a lo que hacía cuando niño. Crea orden y es orden: introduce en la confusión de la vida y en la imperfección del mundo una perfección temporal y limitada. La libertad o el autotelismo, como dijo Piaget (1978), no eliminan la presencia de legislación creada o recibida para organizar las actividades en curso. Crea una sensación de estar “separadamente juntos”, porque comparte algo importante, de lo cual no se puede separar.

Para el británico James Christie *apud* Kishimoto (1997), cuando el niño juega, la realidad interna predomina sobre la externa. Un bicho de peluche hace la vez de hijito. Cuando juega libremente y se satisface, eso resulta en aspectos positivos corporales, morales y sociales para él. Propicia a ensayos de nuevas combinaciones de ideas y de comportamientos del que en otras actividades no-recreativas. Su atención se concentra en la actividad en sí y no en sus resultados. El juego utilizado en aula de clase da prioridad al aprendizaje de nociones y habilidades.

El sociólogo francés Roger Caillois (2018) repite la exposición de Huizinga con relación a la libertad expuesta en el rito del acto de jugar. Para ese autor, si un jugador fuera obligado a jugar, el juego perdería su “naturaleza de diversión atrayente y alegre”. Perdería su primacía en comprender, distraer y divertir a los involucrados. Es delimitada: es dada y ocurre en cierto espacio y cierto tiempo. Es incierta, porque no se prevé

ni su desarrollo ni su resultado, además de dejar el jugador inventar. Es improductiva porque no produce ni patrimonios, ni riquezas – excepto alteración de propiedad dentro del círculo de los jugadores. Se reglamenta cuando se sujeta a convenciones creadas por el jugador. Es ficcional pues hay una realidad otra o una irrealidad con relación a la vida normal, una fuerza extrínseca para organizar el escenario.

Juegos y juguetes según teóricos de la actualidad

En el libro “*A História do Brinquedo e dos Jogos: Brincar através dos tempos*”, del historiador y pedagogo Michel Manson (2002), la educación familiar se beneficia por la creciente producción de los libros infantiles, cuando los juegos ocupan un lugar considerable. Con la evolución del sistema educativo – los juguetes son incluidos en este escenario con horas recreativas – hay un momento para el juguete. Sigue el autor diciendo que el juguete se volvía un utensilio pedagógico, por percibir en el artefacto los “trucos pedagógicos”

Según algunos teóricos de la actualidad, como Gilles Brougère (2001), el juguete es un objeto destinado al niño, y hablar en juguete para un adulto se vuelve, siempre, un motivo de broma, de relación con la niñez.

Juguete, en Francia, es objeto de niño, los adultos los guardan escondidos como reliquias, por prejuicio de pasarse por niños, relata la profesora francesa (Barthelemy-Ruiz, 2001). El Juguete, sigue Manson (2001), es un objeto dirigido al niño, para los adultos solo si fuera en sentido metafórico. Para el investigador hawaiano Jay Tobin *apud* Gomes (2001), todos los adultos tienen juguetes, solo que nosotros los llamamos de *hobby*.

Para la pedagoga de USP Tizuko Kishimoto (2001), el juguete para el adulto es una forma que él utiliza para huir de la realidad, de lo contrario del niño que utiliza la realidad para entrar en el imaginario. No es raro encontrar un niño en una cena lúdica representando con sus juguetes (casillas para niñas, cochecitos para los niños) una situación del mundo adulto.

Del método

Siguiendo el camino de algunos metodólogos, utilizamos el método porque nos proporciona un conjunto de actividades sistemáticas y racionales que nos dan la seguridad y la economía necesarias, que nos permiten alcanzar el objetivo, es decir, el conocimiento válido y correcto, obtenido en el camino a seguir, eliminando ya los errores y ayudando en las decisiones de las tareas del científico.

Cervo e Bervian (2002, p. 23-25) consideran que no creamos un método, porque él está intrínsecamente relacionado al tema de la investigación. Eso se dice en el exacto instante cuando la investigación surge del problema de elección, por lo tanto el uso de este conjunto de etapas de que se sirve el método científico, para fornecer el apoyo necesario en la búsqueda de un resultado para las cuestiones orientadoras de la investigación que va a estimular el nacimiento de ese camino; que ayudará el investigador a realizar la investigación; a desvelar sus misterios y a producir sus constataciones, inspiradas por las suposiciones de trabajo. Es un modo de pensar que el camino – el métodos² - se lleva a cabo en la red de tareas a que se entrega el científico.

Pautándose por estas asertivas que entramos en campo, con – un método – o criterios para la búsqueda de la explicación de las cuestiones o de los problemas específicos, descriptos en lo que serían los juguetes vistos y realizados por las profesoras de niños en la educación básica y de la educación física en particular.

Para preservar la identidad de los participantes, utilice las tres primeras letras de su nombre, entre puntos: (MARIA = M.A.R./F), anexando con barra el sexo, como si fueran iniciales. Así, suponemos que la privacidad del/de la entrevistado/a e investigado/a tendría una mayor seguridad, lo que fue una opción acertada.

Suponiendo que el jugar es una actitud con propósitos lúdico-recreativos, ejercida por hombres y animales cachorros, que involucra el ser jugador, que el juguete sería todo el material o las “cosas” que se utilizan como objeto de jugar y que el juego sería esa actividad simulada por nuestra imaginación, “entramos en campo” con el objetivo cardenal de investigar la cultura del juguete por la percepción de las profesoras de la escuela “García Villar”.

Para ello, aplicamos un guía semiestructurado de cuestiones a los niños y a los profesores cuando identificamos la noción que las profesores tienen del juego y del modo como desarrollan esta actividad en el ambiente escolar. De modo particular fue posible analizar las formas de involucramiento e intervenciones de estas profesionales en el momento del juego de los niños.

Todas las actividades que vimos en el aula de clase, en la cuadra y en el patio nos sugirieron que tanto los profesores de aula, cuando los profesores de *ed. Física*, saben de los “beneficios” que los juegos puede, si bien conducidos, promover a los alumnos en su fase de

² *Métodos*, o “investigación, búsqueda, p. ej. estudio metódico de un tema”, de *metá*, que quiere decir “atrás”, a continuación, a través, y *hodós*, que quiere decir camino.

aprendizaje. Hay relatos de profesoras que no saben dar clase sin realizar actividades lúdicas, como veremos en los testimonios a continuación.

Resultados: diferencias entre juego y juguete según el niño

En un primer momento veremos por las voces de los niños en lo que respecta a la comprensión, uso y utilidades de los juegos y de los juguetes, tanto en la escuela como en su vida cotidiana. Creamos cinco categorías de preguntas, separadas por lo que ellos juzgan ser de mayor importancia.

a) asocian juguete a un objeto, a una “cosa”:

Es sólo que ese juguete... tienes que usar un juguete. Y el juego puede jugar sin cosas. El juguete usa cosas y el juego es sin cosas... (A.R.M./F – 7 años – 1ª S.)³

Juguete que recoges las cosas y juegas. Y jugar que no juegas con las cosas... (K.A.C./F - 10 años - 4º S.).⁴

En el juego, no necesitas estas cosas para quedarse jugando. Puedes jugar con quien quieras, no necesitas estas cosas electrónicas... (L.E.S./M - 7 años – 1ª S.).⁵

b) la idea de pérdida o “daño”.

Es el cochecito que a veces se estropea. A veces hay peores, así que también se echa a perder. Y tienes que correr para conseguirlo, así que no lo consigues... y no arruina el juego... (N.I.T./M - 6 años - 1ª S.).⁶

Es que los juguetes se pueden estropear cuando juegas. Ahora el juguete, no. Nosotros podemos jugar hasta cuando nos dé ganas. Nosotros podemos subir en árbol. Juguete no. Juguete nosotros tiramos en el suelo así, si es caro, ya se rompe...(L.U.A./M – 9 años – 3ª S.).⁷

c) las cosas que no fueron creadas por ellos, sino para ellos:

³ É que brinquedo... tem que usar brinquedo. E brincadeira pode brincar sem coisas. O brinquedo usa coisas e a brincadeira é sem coisas... (A.R.M./F – 7 anos – 1ª S.).

⁴ Brinquedo você pega as coisas e brinca. E brincadeira você não brinca com as coisas... (K.A.C./F – 10 anos – 4ª S.).

⁵ Na brincadeira, você não precisa dessas coisas pra você ficar brincando. Você pode brincar com quem você quiser, que você não precisa dessas coisas eletrônicas... (L.E.S./M – 7 anos – 1ª S.).

⁶ De carrinho é que às vezes tem uns pior, assim, que estraga também. E de Pega-pega tem que correr, assim, pra não pegar... e não estraga a brincadeira... (N.I.T./M – 6 anos – 1ª S.).

⁷ É que brinquedo a gente brinca e pode estragar. Agora brincadeira, não. A gente pode brincar até quando a gente quiser... A gente pode trepar em árvore. Brinquedo, não. Brinquedo se a gente joga no chão assim, se é caro, já estraga na hora... (L.U.A./M – 9 anos – 3ª S.).

El juego, se inventa, ¿no? Con el juguete, cada juguete ya tiene el modo de jugar... pero si las personas quieren inventar un tipo, también puede... pero generalmente el juego ya viene con el modo inventado. Y el juego no, el juego se inventa. (A.M.G./F – 9 años – 3ª S.).⁸

¡Ah! Creo que mucho... El juego se inventa así... el juego que inventas, haces el juego, ¿no el juguete! Lo hacen, lo inventan y nosotros lo compramos. (P.E.A./M – 11 años – 4ª S.).⁹

d) la diferencia más evidente tiene que ver con el cuerpo, con el movimiento:

Es sólo que uno salta, el otro se sienta... Cuando jugamos, corremos más y en la casita nos sentamos más, así... (A.N.C./F – 9 años – 3ª S.).¹⁰

¡Mucha diferencia! Juguete, juegas más sentado. Ahora un juego, ya corres. ¡Suda! (L.U.S/M - 8 años - 2º S.).¹¹

Te quedas... por ejemplo, me gusta jugar a la Barbie. Luego me paro ahí, hago que Barbie está caminando, no sé qué, pero me paro en el lugar. Ahora, si voy a jugar en la calle, de esos juegos, voy a correr, voy a saltar, incluso podría caer al suelo... (B.E.P./F - 10 años - 4º S.).¹²

e) como algunos teóricos, hay los que no ven diferencias:

¡Ah! ¡Jugar y jugar es lo mismo! Es porque los juguetes juegan... también jugar. Jugamos con juguetes... (D.A.H./F – 10 años – 2ª S.).¹³

No creo que haga ninguna diferencia por los dos, sólo cambias el nombre, porque con los dos juegas... sólo uno se llama juguete se llama y otro juego. Pero es todo un juguete, porque nos divertimos... Así como me divierto con mis juguetes, me divierto con el juego que inventamos... (S.U.D./F - 12 años - 2º S.).¹⁴

⁸ A brincadeira, a gente que inventa, né? Com o brinquedo, cada brinquedo já tem o tipo de brincar... mas se as pessoas quiser inventar um tipo, também dá... mas geralmente o brinquedo já vem com o jeito inventado. E a brincadeira, não, a gente inventa, mesmo. (A.M.G./F – 9 anos – 3ª S.).

⁹ Ah! Eu acho muita... A brincadeira é feita assim... a brincadeira você inventa, você faz a brincadeira, o brinquedo não! Eles fazem, eles inventam e a gente compra. (P.E.A./M – 11 anos – 4ª S.).

¹⁰ É que um pula, o outro a gente fica sentado... Na brincadeira, a gente corre mais e na Casinha a gente fica mais sentado, assim... (A.N.C./F – 9 anos – 3ª S.).

¹¹ Muita diferença! Brinquedo, você brinca mais sentado. Agora uma brincadeira, você já corre. Sua! (L.U.S/M – 8 anos – 2ª S.).

¹² Você fica... por exemplo eu gosto de brincar de Barbie. Aí, eu fico lá parada, eu finjo que a Barbie tá andando, não sei o quê, mas eu fico no lugar. Agora se eu vou brincar lá na rua, daquelas brincadeiras, eu vou correr, eu vou pular, eu posso até cair no chão... (B.E.P./F – 10 anos – 4ª S.).

¹³ Ah! Brincadeira e brinquedo é a mesma coisa! É porque brinquedo brinca... brincadeira também. A gente brinca brincadeira com brinquedo... (D.A.H./F – 10 anos – 2ª S.).

¹⁴ Eu acho que não tem diferença porque dos dois, só muda o nome, porque com os dois você brinca... só é que um chama brinquedo e outro brincadeira. Mas é tudo um brinquedo, porque a gente se diverte... Assim como eu se divirto com meus brinquedos eu se divirto com a brincadeira que a gente inventa... (S.U.D./F – 12 anos – 2ª S.).

En el aula de clase, por las voces de los profesores, se preconiza un discurso que corrobora el nivel de importancia que tienen estos juegos y juguetes en el rito de las clases. Si por un lado los alumnos ven una necesidad de jugar, por otro, los profesores ven como una oportunidad en el uso, sea por la plasticidad, levedad o alacridad que estas actividades promocionan. Nadie discuerda que los juegos son un excelente aliado del oficio de enseñar, y divergir sobre esa prerrogativa no cabe y ya está sobrepasado, aunque no se tenga garantía de suceso.

La escuela y el juego “institucionalizado”.

Los juguetes y los juegos, en el **aula de clase**, sirven siempre de “atrapados” que tienen por detrás una utilidad, un objetivo de color pedagógico:

A) es sugestionado o direccionado por la profesora para resolver cuestiones centradas en las dificultades de los alumnos:

A veces juego cuando, por ejemplo, estoy deletreando. Para trabajar los dos “rr”: “Mami hizo un jugo. Un zumo de naranja, limón... Luego, después de que hizo ese jugo, ¿puso ese jugo dónde?” Luego dicen: “En el jarro”. Luego escribo en la pizarra y les explico la posición de las dos “rr”. Es para que tengan la sensación de una “r” suave por otra “r”. (A.L.D./F — 46 años).¹⁵

Jugamos a “¿Qué es?”, un juego que me gusta hacer con ellos porque trabajan con animales. Por ejemplo, escribo en la pizarra un animal de cinco patas, que es herbívoro... para que maten a la Charada. (R.O.S./F — 51 años).¹⁶

Cuando hago la obra dirigida, entonces tengo algunos objetivos prácticos en eso. Por ejemplo, un rompecabezas es para mí para dar la noción de espacio, tiempo, orden, secuencia... (S.I.L./F — 29 años)¹⁷

El juego es necesario en el aprendizaje. Si no juegas, no aprendes... La alfabetización no ocurre sin jugar. Creo que sí. Mis alumnos de primer

¹⁵ Às vezes eu brinco quando, por exemplo, eu tô dando Ortografia. Pra trabalhar os dois “rr”: “A mamãe fez um suco. Um suco de laranja, limão... Ai depois que ela fez esse suco, ela colocou esse suco onde?” Ai eles falam: “na jarra”. Ai eu escrevo no quadro e explico pra eles a posição dos dois ‘rr’. É pra eles terem noção dum ‘r’ brando pro outro ‘r’. (A.L.D./F — 46 anos).

¹⁶ A gente brinca de “O que é o que é?” uma brincadeira que gosto de fazer com eles porque trabalha sobre animais. Por exemplo, eu escrevo no quadro um animal com 5 patas, que é herbívoro... pra eles matar a Charada. (R.O.S./F — 51 anos).

¹⁷ Quando eu faço a brincadeira dirigida, ai eu tenho alguns objetivos práticos, nisso. Por exemplo, um Quebra-cabeça é pra mim dar a noção de espaço, de tempo, de ordenação, de sequência e vai por ai a fora... (S.I.L./F — 29 anos)

*grado. La serie aprende a contar jugando a la pelota... (M.A.B./F — 29 años).*¹⁸

B) en el fin de la clase como ocupación libre para lo perturbar los colegas y principalmente la profesora:

*Los que terminan, en vez de charlar en voz alta o caminar por la habitación jugando en la esquina... A veces hay una historieta. Odoletá. Figurina. Son bromas que no se interponen en el camino. La actividad ha terminado, querrán caminar por la habitación. Así que en vez de andar por el aula y estorbar a tus compañeros, estás entre ellos, ¿verdad? (E.L.E./F — 28 años).*¹⁹

*Siempre estamos haciendo una broma al final de la clase cuando queda algo de tiempo. Entonces yo mismo juego con ellos. Normalmente es un juego como el de los no-muertos que tienes que levantarte y ponerte en cuclillas. Y luego, calvo, que es con gesto... (H.E.L./F — 25 años).*²⁰

C) como una tregua en el trabajo intelectual, sugerida por los chicos y entendida por los profesores como relajación, distracción o “refresco”:

*A veces es un medio de relajación. A menudo juegan a extravasar y esto ayuda a su integración. Ya veo. Pero sugieren jugar al baile, al canto, al juego del silencio... (R.O.A./F — 43 años).*²¹

*Por ejemplo... has trabajado en portugués y en matemáticas, ya estás cansado, ¿verdad? Así que es un momento de distracción, un momento para participar en un grupo... para refrescar... (R.S.I./F — 28 años).*²²

Los juegos y los juguetes, en la **cuadra**, sirven de estrategias para aprendizajes en grupos, actividades de mensajeros que tiene por detrás un aprendizaje del espacio y/o de la habilidad de objetos, pero el color pedagógico debe también estar presente:

¹⁸ A brincadeira é necessária na aprendizagem. Se não tiver brincadeira, não aprende... A Alfabetização não acontece sem brincar. Eu acho isso. Os meus alunos de 1ª. Série aprendem a contar jogando bola-de-gude... (M.A.B./F — 29 anos).

¹⁹ Aqueles que vão terminando, ao invés deles ficarem conversando alto ou andando pela sala brincam ali no canto... Às vezes tem um gibi. Odoletá. Figurinha. São brincadeiras que não atrapalham. Terminou a atividade, eles vão querer passear pela sala. Então, ao invés de ficar passeando pela sala e ficar atrapalhando os colegas, ficam entre eles, né? (E.L.E./F — 28 anos).

²⁰ A gente sempre tá fazendo uma brincadeira no final da aula, quando sobra um tempo. Aí eu mesmo brinco também com eles. Geralmente é algum jogo como Morto-vivo que tem de levantar e agachar. E o Careca-cabeludo, então, que é com gesto... (H.E.L./F — 25 anos).

²¹ Às vezes um meio de descontração. Muitas vezes eles brincam pra extravasar e isso ajuda na integração deles. Eu vejo. Mas eles sugerem brincar de dançar, cantar, Jogo do silêncio... (R.O.A./F — 43 anos).

²² Por exemplo... você trabalhou Português e Matemática, já estão cansados, né? Então é um momento de distração, um momento de participar em grupo... pra dar um refrescada... (R.S.I./F — 28 anos).

D) hay profesores de Educación Física que ven en el juego del alumno una demostración de agresividad o malo gusto – empujar, patear, jalar el pelo, son los verbos más citados por ellos:

Lo veo así... tienen muchos juegos de mal gusto... como empujar, patear, lastimar, meter el pie en el otro. Y eso lo considero un mal chiste. Entonces me siento todos y doy esa conferencia que das a la clase como auê, ¿cierto? Entonces se convierte en un desastre. (P.A.T./F – 27 años).²³

E) hay también los profesores que ven el gesto del alumno señales de un exceso de energía que es necesario “controlar”:

Si reparas dentro del salón de clases, el chico... no puede soportar estar ahí. Especialmente en el calor, ¿verdad? Cuando llegas a la puerta quieren sobrevolarlo para salir del aula, ¿verdad? Cuando sales, hay tanta energía, el gas que tienen es tan grande, que si no les das una actividad, entonces, para que gasten, no puedes controlarlos, ¡hombre! (E.D.G./M – 35 años).²⁴

En el **patio**, los ayuntamientos son inspirados, muchas veces, en juegos y juguetes que los alumnos aprenden en las clases de educación física o que traen de otras experiencias lúdicas, con estrategias, pero para entretenerse, distraerse y divertir de lo que explícitamente arbolan por alguno aprendizaje.

F) los chicos del patio son un grupo que se forman para “correr como locos”...

Juegan en el patio a la hora del recreo, que es lo que veo. Pero siempre están corriendo, tirando las zapatillas del otro, en el árbol... (Z.U.L./F – 31 años).²⁵

Mira, por mucho que hablen de no correr, es correr, empujar. [...] Me doy cuenta de que juegan mucho a empujar, a golpear. (S.I.L./F – 29 años).²⁶

B) también para peleas, puntapiés, insultos, empujones, en fin, un ayuntamiento de endiablados:

²³ Eu vejo assim... eles têm muita brincadeira de mau gosto... como empurrar, chutar, machucar, de meter o pé um no outro. E isso eu considero uma brincadeira de mau gosto. Daí eu sento todo mundo e faço aquele sermão que daí você dá trela pra aula virar um auê, né? Daí vira bagunça. (P.A.T./F – 27 anos).

²⁴ Se você for reparar dentro da sala de aula, o moleque... não aguenta ficar ali dentro. Ainda mais no calor, né? À hora que você chega na porta eles querem voar em cima de você pra sair de dentro da sala, certo? À hora que chega lá fora, a energia é tanta, o gás que eles têm é tanto, que se você não der uma atividade, assim, pra eles gastarem, você não consegue controlar não, meu! (E.D.G./M – 35 anos).

²⁵ Eles brincam no pátio, na hora do recreio, que eu vejo. Mas é sempre de correr, jogando o chinelo do outro, na árvore... (Z.U.L./F – 31 anos).

²⁶ Olha, por mais que eles falem pra não correr, é correndo, empurrando. [...] Eu percebo que brincam muito de empurrar, de bater. (S.I.L./F – 29 anos).

[...] *Luchar, correr, patear, herir... Mira, hay un niño aquí que tiró a una niña al suelo y la niña se golpeó la cabeza en el suelo y tuvo que ser hospitalizada. No ha pasado un mes. ¡Esa es la clase de broma que ves!* (S.O.N./F — 40 años).²⁷

¡Vaya! Una gran diablo eso. Y hasta he hablado con la madre de algunos de aquí que se pasaba, en el descanso, con juegos muy violentos, ¿sabes? (S.I.L./F — 40 años).²⁸

Consideraciones finales

Las hablas de los adultos cuando se refiere a los juegos de los niños, en el patio o en la cuadra, sin la presencia de la autoridad de algún adulto, suscita una visión más estrecha con relación al comportamiento de esos niños. Sentencias como: “un grupo de endiablados”, “un ayuntamiento de locos”, “jugos muy violentos”, sirven de ejemplos para lo que los profesores y gestores ven como conductas agresivas.

El trabajo del científico no tiene por finalidad defender los alumnos de algún gesto agresivo. No se considera ni “ángeles”, ni “demonios”, pero cuando se pregunta a ellos es posible ver, por las observaciones ratificadas en sus hablas, que esos gestos que denotan agresividad no pasan de una simulación, o propio de lo que Bateson (1977) llamó de “metacomunicación”, es decir, una conducta propia de la liturgia de los juegos y de los juguetes. Tirar las zapatillas del colega en el árbol puede significar un lanzamiento de disco; una “*avoadeira*” (pasar la pierna por cima de la cabeza del colega en cuclillas) es la repetición del gesto de la Capoeira; ahorcamientos a veces revelan los gestos de golpes de un Judo o de un abrazo con afecto.

En cuanto al juguete, se pudo ver que este artefacto puede presentarse como un constructo tecnológico a partir de la adquisición económica que determina la cultura de cada grupo, de cada clase. Desde este punto de vista, así como los chicos de un condominio de clase media juegan a los videojuegos, cuando sus padres pueden comprar, en otra realidad, a los chicos de la periferia, en una situación de escasez tecnológica, juegan con carritos de mazorcas de maíz, botellas de pet, o lo que tengan a mano.

El patio, aunque libre de las tareas del aula y cuadra, no es lugar estricto para juegos libres que los niños y niñas llaman de “normal”. El juego del patio, aunque reproduzca los

²⁷ [...] De lutar, de correr, de chutar, de machucar... Olha, tem um menino aqui que jogou uma menina no chão e a menina bateu a cabeça no chão e teve que ser internada. Não faz nem um mês. É esse tipo de brincadeira que se vê! (S.O.N./F — 40 anos).

²⁸ Nossa! bota capeta nisso. E eu já cheguei a falar com a mãe de alguns aqui que tava demais, na hora do intervalo, com brincadeiras muito violentas, sabe? (S.I.L./F — 40 anos).

ritos de una clase de educación física, por ser semejante al juego de calle es un peligro. Necesita ser vigilada por una “tía” especializada en vigilar recreos, ayudada por los otros tíos en otros momento diferentes de recreo. Los niños y niñas registran que esta administración de su tiempo y espacio de recreo es una condición *sine qua non*.

Cuando los niños aquí considerados se referían a sus juegos dentro y afuera de la escuela, hablaban de muñecas, cochecitos inventados, bichos construidos, muebles fabricados. Comiditas, armas poderosas, haciendas enormes, balances.

Las informaciones dadas por los alumnos de esos mismos profesores cuanto a los juguetes y juegos dicen que también juegan afuera de la escuela y que son diferentes en cantidad y calidad. La facultad de jugar es garantizada por la etología y por los materiales que tienen. En una palabra: ¡los niños juegan! Juegan con los colegas, dentro, juegan con los vecinos, afuera. Juegan de tres, de cuatro, de muchos, de todos que llegan para jugar. Juegan en los balcones, en los quintales, en los campillos, plazas, calles... juegan en el shopping center. En las calles, hay una justificativa que se repite: “A veces yo me quedo en la calle jugando... Me gusta más jugar en la calle porque hay más espacio, hay más gente” (L.E.C./M – 9 años).

La propuesta de jugar en el suelo se basa en lo que los niños sugieren, cuando es mejor, más libre, cuando se junta “más gente” para jugar. De ahí que dejo el “campo” con la proposición de los propios niños, de que jugar es necesario! Ni se necesita consultar los especialistas en sus distintos áreas del conocimiento humano, basta con recordarse de quien ya fue niño un día, y se allá se salta, de las reminiscencias de alguna escuela, una *Queimada*, un *Bete*, un *Rouba-bandeira*, una *Balança-caixão*, un *Pega-pega*, un *Esconde-esconde*... juegos y juguetes; un *Rolimã*, un cochecito hecho con latas, una muñeca hecha de trapos de la abuela... artefactos que responden por el nombre de juguetes que van a constituirse en los “bienes” de niños que fuimos, de niños y niñas que seguimos a ser.

Ya sea para las demandas de los aprendizajes de foro moral, cultural, social, cognitiva, motora o simbólica, esos juegos, juguetes son y serán una buena compañía para nosotros ponernos de pie en el suelo.

REFERENCIAS

BARTHÉLÉMY-RUIZ, Chantal. J Comme jura. In: **Le jouet**: valeurs et paradoxes d’un petit objet secret. Paris: Éditions Autrement, 1992.

BATESON, Gregory. Une théorie du jeu et du fantasme. In: **Vers une écologie de l’esprit**. Paris: Le Seuil, 1977.

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles; DAUPHRAGNE, Antoine. **Les biens de l'enfant**. Paris: Nouveau Monde éditions, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- GOMES, Cleomar F. As brincadeiras e os jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: MOREIRA, Evando C. **A educação Física na rede municipal de Cuiabá**: uma proposta de construção coletiva. 2. ed. Cuiabá: Edufmt, 2016.
- GOMES, Cleomar F. **Meninos e brincadeiras de interlagos**: um estudo etnográfico da ludicidade. 2001. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação de São Paulo, FEUSP/USP, São Paulo, 2001.
- GROOS, Karl. **The play of animals**. New York: D. Appleton and Company, 1898.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LORENZ, Konrad. **A demolição do homem**: crítica à falsa religião do progresso. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LOWEN, Alexander. **Prazer**: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Summus, 1984.
- MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Lisboa: Editoria Teorema, 2002.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- ROSAMILHA, Néelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SANTIN, Silvino. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST. 1994.
- SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Cómo referenciar este artículo

GOMES, Cleomar Ferreira. El lugar del juguete y del juego en la educación básica: una propuesta de pie en el suelo. **Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1236-1249, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12425>

Enviado el: 11/04/2019
Aprobado el: 24/10/2019

Revisiones requeridas el: 20/08/2019
Publicado el: 20/02/2020