

JOGO INFANTIL COLETIVO COMO PROBLEMA SOCIOLOGICO

GRIGOROWITSCHS, Tamara. – USP – tgrigoro@yahoo.com.br

GT: Sociologia da Educação / n. 14

Agência Financiadora: CNPq

Jogo infantil coletivo como problema sociológico

1. Introdução

A percepção do jogo infantil como uma ação específica e digna de investigação possui origens variadas. Por um lado, o romantismo de extração rousseauiana, tendia a valorizar a espontaneidade do jogar infantil, vendo a criança como portadora “da verdade”, na medida em que suas atitudes pareciam situar-se mais próximas da natureza do que do domínio da razão. Por outro lado, por meio das idéias de K. Groos, foi enfatizado o papel biológico do jogo, considerado uma necessidade de qualquer animal jovem. No âmbito da educação, Fröbel incorporou essas duas correntes e passou a privilegiar uma educação “natural”, tendo como base o jogo, mas deixando em segundo plano sua dimensão social (Brougère, 1999). Foi a partir desse contexto sócio-histórico que o jogo infantil passou a ser valorizado como um fim em si mesmo, mas também como possuindo um papel fundamental na educação.

Nos últimos anos, diversas áreas do conhecimento têm enfatizado o caráter positivo do jogo infantil (Kishimoto, 1998). Não apenas da perspectiva da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, fortemente ligada à área da educação, como também estudos em áreas da lingüística, que analisam o caráter lúdico da aquisição de línguas, e ainda na educação física, onde se pensa o jogo a partir da idéia de psicomotricidade. Em todos esses casos, a maioria das pesquisas orienta-se para os efeitos do jogar ou do jogo sobre a criança e, nesse sentido, o verdadeiro objeto da pesquisa é o desenvolvimento infantil (Brougère, *op. cit.*).

À diferença das perspectivas citadas acima, o objetivo deste trabalho é abordar o jogo¹ infantil coletivo como problema teórico-sociológico, considerando-o uma forma

¹ Optei utilizar o termo jogo em detrimento do termo brincadeira porque ele aparece com mais frequência nos textos sociológicos que são a base deste trabalho, nos quais é apresentado como um conceito (para esses autores, que escreveram originalmente em línguas estrangeiras, não há

específica de socialização. Para tanto, correlaciono trabalhos de autores que se inserem no campo das teorias da ação social, como Georg H. Mead (1952, 1980), Hans Joas (1996), Heinrich Popitz (2000), Gunter Gebauer e Christoph Wulf (1998), entre outros; teóricos do jogo como Johan Huizinga (1973) e Gregory Bateson (2000); e também autores que buscam aproximar esses problemas a questões da área da sociologia da educação, tais como Gilles Brougère (1999, 2004) e Klaus Hurrelmann (1991). Todos eles apresentam, em maior ou menor medida, um contraponto a abordagens que analisam o jogo segundo uma perspectiva do desenvolvimento cognitivo, da manutenção da ordem social (uma função integradora) e do desenvolvimento da cooperação, e enfatizam o caráter socializador do jogo infantil coletivo, sem finalidade (como um fim em si mesmo, portanto não-instrumentalizado), como uma forma privilegiada de interação e comunicação com os outros e fundamental para o desenvolvimento de uma identidade social.

Nesse sentido, desenvolvo de maneira mais detalhada nos próximos tópicos considerações a respeito do conceito de jogo infantil coletivo e do conceito de socialização infantil propostos pelas teorias da ação social acima citadas, as imbricações entre os dois conceitos e suas contribuições para a área da sociologia da educação.

2. Os conceitos de jogo infantil coletivo e processo de socialização

2.1 Jogo infantil coletivo

O jogo infantil coletivo livre, isto é, não “pedagogizado” ou coordenado por adultos, é uma ação social específica que, na infância ocidental contemporânea, realiza-se numa temporalidade própria, desde que haja duas ou mais crianças dispostas a jogar. É uma atividade voluntária de comunicações, descobertas, testes, imitações e construções, cujas principais características são: a) a ausência de finalidades, isto é, o próprio jogo já é um fim em si mesmo, já é uma realização (dessa perspectiva, ele não deve ser analisado de maneira instrumentalizadora a fim de determinar o desenvolvimento cognitivo infantil e/ou ditar os rumos da vida do futuro adulto); b) é um mecanismo seletivo, pois seleciona certos aspectos culturais que servirão de subsídio para o jogo em detrimento de outros; c) é uma

propriamente uma diferenciação entre os termos jogo e brincadeira, mas sim diversos tipos de jogos).

ação corpórea entre seres humanos, objetos e ambientes; d) possui um caráter de *repetição modificada*, isto é, é o *fazer mais uma vez*, mas que aparece sempre em novas formas, nunca é o mesmo e, portanto, possui uma dimensão potencialmente criativa (Popitz, *op. cit.*, p. 58; Sutton-Smith, 1978, p. 63/64; Heckhausen *in* Flitner, 1998).

Jogar coletivamente significa construir e respeitar regras, normas que delimitam o desenrolar do jogo; compartilhar com os demais jogadores um mesmo repertório cultural que inspira tematicamente os jogos; e ainda partilhar afinidades² no fantasiar, criar e recriar a partir desse repertório cultural comum³. As leis e os costumes da vida cotidiana são a base do jogar, mas o são de uma maneira própria, pois são reestruturados por meio de uma lógica que muitas vezes não faz o menor sentido na dimensão cotidiana. E isso oferece a base para pensar a especificidade do jogar infantil,

“... o conteúdo do jogo infantil é freqüentemente muito mais abstrato do que o dos jogos para adultos. A criança fecha as portas ao mundo situado além do domínio de jogo; nos termos de Huizinga, ela o ‘isola’. Eis porque as crianças que jogam freqüentemente fingem que os objetos e brinquedos que estão à mão são outras coisas. O adulto que joga não precisa se engajar no jogo como num mundo alternativo; os mesmos símbolos e significações do mundo não-lúdico podem ser mantidos...” (Sennett, 1989, p. 392.)

Porém, esse isolamento próprio do jogo infantil não significa oposição à dimensão cotidiana, e sim a delimitação de uma temporalidade e lógica de jogo específicas, pois a criatividade no jogar infantil não é uma atividade que parte “do nada”. Ela ocorre na medida em que os elementos da vida cotidiana, “tomados de empréstimo” no momento do jogo, são articulados de maneiras diferentes das “originais”, modeladas pela fantasia e pela imaginação e reconfiguradas em uma ação e/ou comunicação potencialmente coletiva, que é o jogo (o que não significa que não se possa jogar sozinho). Portanto, para que seja

² Afinidades que podem ou não ser determinadas pela mesma faixa etária, pelo sexo e pelo partilhar de um meio sócio-cultural comum.

³ Compreendo por repertório cultural comum “um sistema de estruturas coletivas de sentido, um sistema de interpretação do mundo, por meio do qual os seres humanos definem realidades, nas quais decide-se sobre o que é bom e o que é ruim, o que é verdadeiro e o que é falso e o que é bonito e o que é feio”, etc. (Hurrelmann, *op. cit.*, p. 9). Porém, as diversas modalidades que essa “nominação” pode assumir é um outro tema e uma outra discussão que não cabem nos limites deste trabalho.

possível sua realização, os jogos tomam de empréstimo ações e significados das práticas do dia-a-dia e ressemantizam esses significados e ações.

Além disso, os jogos infantis revelam como determinada sociedade está organizada (ordens hierárquicas, divisões de poder, como o saber está estruturado... e assim por diante); apropriam-se de elementos da ordem social, tornam alguns deles mais visíveis, mas também os transformam e reagem sobre eles. Dessa forma, podem ser vistos como ações sociais que, além de *exprimirem* o social, também são produtoras de sentido para o mundo social⁴. Por isso é fundamental compreender o jogo *em relação* (e não em oposição) com a cultura, com a vida cotidiana, com a “realidade” e com o mundo social. Nos jogos infantis isso é bastante evidente, o que não deve ser confundido com a preparação para uma vida adulta autônoma, pois trata-se da realização de autonomia no presente. „Como jogadora, a criança não está a caminho, mas sim no fim“, no objetivo final (Popitz, *op. cit.*, p. 80).

Dessa perspectiva, o jogo infantil coletivo pode ser tratado como uma forma de socialização específica, na medida em que proporciona comunicação com outras pessoas, objetos, animais e ambientes, além de mobilizar (e modificar) um grande repertório cultural. E para compreender o jogo como tal, é necessário, como veremos adiante, reconhecer a socialização infantil como um processo ativo, no qual as crianças tomam parte enquanto atores, devendo ser reconhecidas para além de sua passividade como seres humanos “incompletos” que precisam ser socializados somente por adultos. Dessa perspectiva, devemos considerar que as crianças não são apenas a próxima geração de adultos, mas sim atores sociais dentro das diversas dimensões sociais nas quais transitam, inclusive a instituição escolar. “*As interações das crianças não são a preparação para a vida; são já a própria vida.*” (Thorne, 1993, p. 3)

⁴ Por exemplo, em diversos jogos infantis, enquanto muitas abordagens enxergam apenas elementos de reprodução de desigualdades entre os sexos, é possível que em grande parte haja também elementos de criação. Brincar de casinha não significa a pura *imitação* dos afazeres domésticos de uma mulher adulta, e nem necessariamente uma preparação para eles, pois é exatamente o seu caráter lúdico que o diferencia. Uma panelinha, uma colher e um fogãozinho podem adquirir, no jogo infantil, significados e usos muito diferentes dos originais. O lúdico permite à criança que joga confrontar-se num nível simbólico com aquilo que é ser homem ou mulher numa determinada cultura, e confronto possui um significado muito diferente de reprodução.

2.2 Processo de socialização infantil

Em suas dimensões mais amplas, o processo de socialização infantil envolve um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas) e suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.), bem como as marcações sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social, etc.).

Porém, a dimensão específica da socialização infantil da qual irei tratar é a socialização por meio do jogo coletivo, analisada segundo a perspectiva específica dos teóricos da ação social anteriormente citados, na qual estão em jogo aspectos multidimensionais objetivos e subjetivos, isto é, os processos do desenvolvimento da identidade social e as comunicações e interações com o outro. Um modelo „reflexivo“ de socialização (Hurrelmann, *op. cit.*), que permite analisar como os indivíduos desenvolvem necessidades, capacidades, competências do agir, interesses e qualidades pessoais em tensão com as regras, expectativas e costumes sociais. Portanto, socialização deve ser caracterizada como „auto-socialização“ (Luhmann, 1987, p. 176), pois não existem mecanismos de causa e efeito que determinam a interação e comunicação sociais e o desenvolvimento psíquico da identidade. Isso significa que os efeitos de certas condições sociais de socialização não são determinados e previsíveis (isto é, estão sob o regime da contingência), o que importa perceber é como as diferentes condições de socialização possibilitam ou limitam as chances de desenvolvimento da identidade social individual⁵ (Scherr, 2002, p. 46, 57).

Nesse sentido, compreendo a socialização infantil como um processo por meio do qual a criança aprende, compartilha, cria e reproduz ação, pensamento e comunicação, que

⁵ Portanto, não é porque muitas meninas brincam de casinha na infância que necessariamente se tornarão donas de casa submissas aos maridos, e também não é porque muitos meninos (e, cada vez mais, muitas meninas) jogam jogos considerados “violentos”, que serão homens violentos e dominadores no futuro, inclusive no que se refere à sua relação com as mulheres. Essas escolhas por determinados tipos de jogos infantis pode ocorrer por uma eventual necessidade socialmente produzida própria do processo de socialização de diferenciar-se, de formar grupos, e dessa forma construir sua própria identidade enquanto meninas e meninos.

possibilita não apenas a sua introdução passiva no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual a criança passa a habitar ao mesmo tempo em que desenvolve sua identidade social individual. Ela deve ser analisada como um processo constante, por meio do qual os indivíduos formam tensões ativas com seu ambiente social (Liegle in Hurrelmann, *op. cit.*, p. 215), um processo que perpassa toda a infância de diversas maneiras, e não como um marco temporal, no qual a criança é repentinamente inserida no mundo.

No emaranhado social no qual as crianças se socializam e são socializadas apresentam-se diversas configurações do jogar, nas quais crianças em grupos ou sozinhas desenvolvem maneiras variadas de estruturar, coordenar, imitar e criar seus jogos. No entanto, essa pluralidade de comportamentos não ocorre de forma puramente aleatória. É possível observar certas constâncias, tanto em grupos de crianças que jogam quase sempre juntas, como em jogos que esses mesmos grupos elegem como seus favoritos. Uma das tarefas de uma análise sociológica é então mapear essas constâncias, mas também assinalar quando, como e porquê ocorrem rupturas e/ou contradições.

Como veremos adiante, no jogar coletivo o processo de socialização ocorre sempre em relação com “um outro” – perpassado por gestos, movimentos, linguagens verbais e símbolos –, em que a criança realiza um duplo movimento: apropria-se subjetivamente do mundo social ao seu redor e, ao mesmo tempo, identifica-se com certos papéis sociais e agrupamentos específicos desse mesmo mundo, selecionando-os em detrimento de outros, de maneira pessoal e criativa, porém sempre em relação com o meio social que a cerca⁶ (Mead, 1952). Esse duplo movimento permite, ao mesmo tempo, a inserção no mundo e a recriação desse mesmo mundo, assim como o desenvolvimento de uma identidade social, isto é, aquilo que é individual na interação e comunicação com coisas e pessoas; um compendio de características, qualidades e competências do agir construídos sobre uma

⁶ Isso significa que as diversas categorias de análise social como estratificação social, pertença racial, pertença de gênero etc., fazem parte desse meio e também devem ser levadas em conta nas suas relações com os jogos infantis, pois são fundamentais para a construção dos jogos e sem elas eles não seriam possíveis; são importantes ainda para construir a idéia de parceiros de jogo, ou adversários, e as relações que se estabelecem entre eles. Portanto, os jogos não são espelhos de nós mesmos ou de um grupo de crianças, mas constituem-se através de todos esses elementos. Evidente que esses elementos não são universais, mas podemos dizer que são culturais, da moderna cultura ocidental.

base biológica e a partir de uma história de vida e contextos individuais. (Hurrelmann, *op. cit.*, p. 9.)

3. Jogo infantil coletivo como uma forma específica de socialização

Dentre os sociólogos, Mead foi o autor que mais se empenhou em perceber como as relações entre o “eu” e o “outro” no jogar desempenham um papel fundamental no processo de socialização, inspirando grande parte das teorias da ação social posteriores sobre o assunto. A concepção de jogo, para Mead, envolve atitudes distanciadas do próprio eu, dos desejos imediatos, e do próprio acontecimento do jogar. São atitudes que se orientam a partir do “outro”, de um “outro generalizado”. O jogo possui uma função vital para a vida em sociedade, pois incorpora diversas estruturas organizacionais do meio social em sua própria estrutura, e dessa forma proporciona à criança que joga o conhecimento da dinâmica dessas estruturas. Porém, afirmar que o jogo possui uma função social não significa que, para a criança, ele possua uma finalidade consciente e específica; continua a ser uma atividade desinteressada e sem conseqüências pré-definidas, como posteriormente apontou Huizinga; mas, ao mesmo tempo, possibilita um contato com o mundo social (suas estruturas, regras, valores, hierarquias, etc.).

Ao jogar, a criança assume um papel dentro desse jogo, mas além disso ela precisa estar pronta para assumir o papel de qualquer outra criança envolvida no mesmo jogo. Isto é, para desempenhar o seu próprio jogo ela precisa saber o que cada um dos outros jogadores pode fazer, a ordem possível dessas realizações e a maneira como podem ocorrer. Ela precisa conhecer todos esses papéis e ser capaz de “assumi-los” mentalmente durante o processo de jogo. Eles não estão todos presentes conscientemente ao mesmo tempo, mas à medida em que o jogo se desenrola, eles vão aparecendo como referências para o seu próprio jogar, de forma que há uma série de reações dos jogadores, de tal maneira organizadas, que a atitude de um desencadeia a atitude apropriada do outro (sem o que o jogo acabaria). Nesse contexto, os jogadores estão tão empenhados em uma ação comum – o jogo – que esse empenho coletivo promove a continuidade do próprio jogo. Aqui, o assumir o papel do outro possui um caráter específico: “papel” não tem o mesmo significado que para diversas teorias funcionalistas; papel é algo individual e circunstancial, e não algo já dado de antemão (Tillmann, 2001).

A idéia é buscar um “outro”, nomeado por Mead de “outro generalizado”, que funciona como organização das ações e comunicações de todos aqueles envolvidos no mesmo processo. Essa organização está instalada na forma das regras do jogo, que são a série de reações que uma atitude particular desperta (independentemente de se concretizarem ou não). Essas reações precisam estar, em muitos graus, presentes no próprio fazer/inventar da criança que joga. E para que isso ocorra, esses diferentes papéis precisam estabelecer e manter uma relação de reciprocidade uns com os outros; do contrário, não seria possível internalizá-los – o que não impede que haja criatividade, mas define seus limites.

Isso permite que „o individual experiencie a si mesmo“ (Mead, *op. cit.*, p. 80) – indiretamente e não diretamente – por meio do olhar específico dos outros jogadores. Porém, não deve ser compreendido como um reconhecer a si mesmo passivo por meio do olhar do outro, mas traz consigo experiências diferenciadas e contraditórias. O antecipar da conduta do outro não significa agir em conformidade com ela, mas também constestá-la, pois não é simplesmente uma capacidade cognitiva, mas sim uma capacidade de interação social. „Para a identidade é fundamental que a pessoa reaja sobre si mesma.“ (Mead, *op. cit.*, p. 184); a construção de uma identidade social depende de um processo de auto-percepção, auto-valoração e auto-reflexão. (Scherr, *op. cit.*, p. 54.).

Quando as crianças aprendem e exercitam o assumir a perspectiva do outro, elas vêem não apenas o mundo da perspectiva do outro, mas também vêem a si mesmas como parte desse mundo: isso é o desenvolvimento de uma identidade social (Popitz, *op. cit.*, p. 18). „Nós precisamos ser outros se queremos ser nós mesmos.“ „É apenas ao assumir o papel dos outros que somos capazes de nos voltarmos para nós mesmos.“ (Mead, 1980, p. 276, 268). A categoria „ser outro“ faz o ser humano criativo, porque nos faz enxergar o mundo sob a luz de outras possibilidades – o descentramento de si mesmo que, de maneira ambivalente, permite o auto-conhecimento/desenvolvimento. (Popitz, *op. cit.*, p. 100)

No processo de socialização, a inserção da criança no mundo social ocorre por meio da construção de uma identidade social individual, isto é, cada criança insere-se no mundo ao mesmo tempo em que constrói uma identidade própria, que permitirá essa mesma inserção. Essa identidade é individual exatamente porque está carregada de um certo grau de autonomia em relação ao mundo social, mas ao mesmo tempo só pode ser construída

quando inserida nesse mesmo mundo. Isso significa que identidade individual e mundo social estabelecem uma relação de referencialidade mútua. Enquanto Mead nomeia esse processo construção do *self* – um *self* social –, Walter Benjamin (1987) pensa esse mesmo processo como a construção de uma *imagem de si*; outros autores, como Hurrelmann ou Tillmann, denominam-no construção da personalidade ou identidade social.

Ao jogar coletivamente, a criança apropria-se de maneira subjetiva do “espírito” do meio social ao qual pertence, ao mesmo tempo em que constrói uma identidade social em relação a esse mundo social. As teorias da ação social mencionadas vêem o *self* como centro do agir, como um processo de co-construção, que nas relações intersubjetivas constrói tanto uma série de experiências coletivas, como também deixa espaços vazios para que o centro do agir individual tenha espaço. (Krewer e Eckensberger in Hurrelmann, *op. cit.*, p. 576, 577, 578)

O que é expresso no jogo é expresso continuamente na vida social da criança (e na sua socialização), e esse amplo processo vai além da sua experiência imediata; nesse sentido o jogo é também uma ilustração da situação por meio da qual a socialização infantil ocorre. A criança está continuamente assumindo mentalmente as atitudes de outros ao seu redor, incorpora diversos elementos constitutivos de seu ambiente social (regras, valores, formas de agir, maneiras de pensar, etc) e torna-se um membro dele. A maneira como esses elementos aparecem no jogo muitas vezes faz mais sentido para a criança do que a maneira como eles se apresentam em outros âmbitos sociais, porque o jogo exprime uma situação social na qual ela pode entrar completamente, de maneira ativa, diferentemente de diversas outras atividades que são controladas e/ou dirigidas por adultos e mais direcionadas para a categoria adulto, das quais a criança participa apenas parcialmente.

No ato de jogar coletivamente mostra-se muito das relações inter-indivíduos: os gestos, os concorrentes, os espectadores, os observadores, os parceiros de jogo. Sentimentos, táticas, estratégias, regras, expectativas são sinalizados e simbolizados de forma objetiva no jogo. Possuem um sentido prático e constrói-se um saber prático sobre esses elementos; eles não se reduzem a conceitos abstratos ou generalizações. As coisas e os outros são partes do *eu* e o *eu* é parte deles. Nesse sentido, as ações de jogo podem ser vistas analiticamente como intermediárias entre os indivíduos e a sociedade. Pular, correr, escalar podem ser divertidos, mas, sem uma relação de correspondência com um outro (ou

com uma outra coisa que não a si mesmo) eles não são jogos. Todas as formas de jogo são estruturas dialógicas, implicam um diálogo com algo.

As ações de jogo são ações que fortalecem o indivíduo enquanto ser autônomo e ao mesmo tempo fortalecem suas relações com a sociedade e com os outros indivíduos (nesse sentido, criam a sociedade, socializam). Nessas ações sociais específicas, o “outro” representa um papel fundamental – ele funciona como um espelho de nós mesmos, mas também, ao mesmo tempo, cria um saber da diferença –, é aquilo que é próprio e aquilo que é estranho (o eu e o outro). O princípio do jogo não é a redução a um singular; com efeito, ao invés de observar o jogo da perspectiva do indivíduo (seus desenvolvimentos cognitivos individuais) devemos, de uma perspectiva sociológica, observá-lo como um meio que correlaciona indivíduo e mundo social. Desse ponto de vista o jogo apresenta-se como uma esfera intermediária entre realidade interna e externa (Winnicott, 1971), realidades que não devem ser tratadas como se estivessem separadas, mas em relação constante e interdependente. O jogo vira o indivíduo para fora de si (Benjamin, *op. cit.*), pois o jogador recebe o acontecimento não apenas dentro de si mesmo (Winnicott, *op. cit.*), mas é um acontecimento corpóreo entre os seres humanos. A criança torna-se, no jogo, parte de um todo maior, uma riquíssima rede de relações e interdependências, e é assim que ela, ao mesmo tempo, constrói uma identidade social.

4. Considerações finais – contribuições para a sociologia da educação

A sociologia da educação cada vez mais interessa-se por temas ligados a socialização infantil, desenvolvendo análises a respeito das chamadas “instâncias socializadoras”, onde ganham relevância principalmente a esfera familiar, a instituição escolar (Hurrelmann, *op. cit.*; Tillmann, *op. cit.*; Dubar, 1997; Parsons, 1955) e mais recentemente a esfera midiática. Também reconhece que as amizades e as interações entre pares são importantes nesse processo; porém, de um ponto de vista teórico, elas tem sido tratadas fundamentalmente a partir de perspectivas da psicologia, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis. O resultado é que, na maioria das vezes, incorpora-se na área da sociologia da educação as categorias, problemas

e abordagens da psicologia⁷. Segundo Hurrelmann, que organizou o maior compêndio de estudos sobre as teorias da socialização infantil em língua alemã, os autores que procuram abordar o tema de um ponto de vista sociológico enfatizam justamente a ausência de trabalhos nessa linha.

O jogo infantil coletivo, visto como uma forma específica de socialização e abordado a partir das teorias da ação social acima referidas, traz à tona a necessidade do desenvolvimento de análises sociológicas que também o abordem como uma “instância socializadora” ou, se isso parecer demasiadamente específico, evidencia a necessidade das interações entre crianças serem consideradas como uma “instância socializadora” com peso igual aos outros enfoques recorrentes, como aqueles centrados na esfera familiar e na instituição escolar (Krappmann in Hurrelmann, *op. cit.*, p. 374).

Mesmo dentro da esfera escolar o jogo infantil coletivo livre deveria ser considerado uma parte muito específica da socialização, pois ao pensar a socialização dentro do âmbito escolar enfatiza-se usualmente um processo que ocorre, na maioria das vezes, de forma sistemática, no qual os conhecimentos adquiridos e suas formas de aquisição já estão em grande parte pré-definidos (Ferretti, 1993). Porém, ao levarmos em conta uma dimensão socializadora da (e na) escola que se encontra também para além dos momentos educativos organizados e dirigidos, direcionamos nosso olhar, por exemplo, para o período do recreio, no qual a tendência é ocorrer uma socialização de forma assistemática e difusa, se comparada aos períodos de aula, e quando o jogar desempenha um papel fundamental. O recreio escolar privilegia o jogar coletivo pois, na maioria das vezes, possibilita que um grande número de crianças joguem diariamente juntas em num mesmo espaço amplo, constituindo para muitas crianças, principalmente para as que moram em grandes cidades, um dos poucos momentos nos quais podem realmente jogar coletivamente.

A socialização na escola da perspectiva das teorias da ação social mencionadas diferencia-se de enfoques que supervalorizam a “instituição” (e que tratam a escola da perspectiva dos “observadores”, deixando em segundo plano as experiências dos

⁷ A partir de diversas perspectivas provenientes da psicologia prevalece a análise da socialização infantil por meio do jogo visto como a relação entre mundo interior e desenvolvimento da identidade social; a sociologia, por sua vez, deveria privilegiar a relação entre desenvolvimento da identidade social e mundo exterior (sua dimensão social). (Hurrelmann, *op. cit.*, p. 9).

participantes e suas interações sociais). Em termos gerais, os autores citados estão preocupados com as micro-relações e consideram os processos de comunicação entre os atores e os processos sociais, nos quais a identidade social se desenvolve (Tillmann, *op. cit.*). Com isso, posicionam-se em contraposição aos modelos dominantes de análise da ação e afirmam que além da ação racional, da ação estratégica, da ação normativa, da ação instrumental (etc.), existe também a ação criativa. Isto é, compreendem que toda a ação humana possui uma dimensão criativa, que não se apresenta como uma categoria residual, mas coexiste com esses outros aspectos do agir (Joas, *op. cit.*, p. 15, 16).

O jogo infantil coletivo insere-se dentro de uma discussão acerca da ação instrumental, como algo que não é instrumentalizado e, portanto, permanece criativo. Porém, isso não significa negar os aspectos instrumentalizadores e normativos da ação social humana, mas sim reconhecer que a instrumentalização do corpo e as relações não-instrumentais com o corpo e com “o outro” possuem pesos iguais (Joas, *op. cit.*, p. 247). Isso implica uma postura de contrariedade à total objetivação daquilo que é subjetivo e, portanto, os objetivos da socialização infantil por meio do jogo coletivo devem ser vistos como objetivos do agir e não como finalidades pré-determinadas (Joas, *op. cit.*, p. 121).

Se considerarmos a criatividade uma dimensão constituinte de todas as ações sociais humanas, é possível tratar todas elas como potencialmente criativas e não apenas um tipo concreto de ação (Popitz, *op. cit.*, p. 173). Porém, cada ação social singular apresenta esse aspecto criativo de maneiras específicas (em alguns casos de forma bastante evidente, em outros, com menor intensidade), e o objetivo deste texto foi mostrar como o jogo infantil coletivo é uma ação social privilegiada para a observação dessa dimensão criativa, evidenciando-a de uma maneira singular.

Refêrencias bibliográficas

- BATESON, Gregory. About games and being serious; A theory of play and fantasy. In: **Steps to an Ecology of mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.
- BENJAMIN, Walter. Canteiro de obras; Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras Escolhidas II - Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BROUGÈRE, Gilles E. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- FERRETTI, Celso J. **O filme como elemento de socialização na escola**. 2^a.edição, São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993.
- FLITNER, Andreas, **Das Kinderspiel**. 4. Aufl., München: Piper, 1998.
- FRÖBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem**. Passo Fundo (RS): UPF, 2001.
- GEBAUER, Gunter; WULF, Christoph. **Spiel, Ritual, Geste** – mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie, 1998.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- HURRELMANN, Klaus; ULICH, Dieter. **Neues Handbuch der Sozialisationsforschung**. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1991.
- JOAS, Hans. **Die Kreativität des Handelns**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- KISHIMOTO, Tisuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LUHMANN, Niklas. **Soziologische Aufklärung** 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- MEAD, Georg Herbert. **Mind, self and society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1952.
- Pädagogik. Gesammelte Aufsätze Band I**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980.
- PARSONS, Talcot; BALES, R.F. **Family, socialisation and interaction process**. London: Routledge & Kegan, 1955.
- POPITZ, Heinrich. **Wege der Kreativität**. 2. Aufl. erw., Tübingen: Mohr Siebeck, 2000.

SCHERR, Albert. Sozialisation, Person, Individuum. In: KORTE, Herman e SCHÄFERS, Bernhard. (Hrsg.). **Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie**. 6. erw. Auflage. Opladen: Leske und Budrich, 2002.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

SUTTON-SMITH, Brian. **Dialektik des Spiels**. Eine Theorie des Spiels, der Spiele und des Sports. Schorndorf: Karl Hoffmann, 1978.

THORNE, Barrie. **Gender Play**. Girls and Boys in School. New Brunswick. New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

TILLMANN, Klaus-Jürgen. **Sozialisationstheorien**. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg: Rowohlt, 2001.

WINNICOTT, Donald W. **Playing and reality**. Norfolk: Tavistock Publications Ltd., 1971.