

**OS JOGOS INFANTIS COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA
TEORIA SOCIAL DE GEORGE HERBERT MEAD**

[CHILDREN'S GAMES AS A FORMATIVE EXPERIENCE IN THE SOCIAL THEORY
OF GEORGE HERBERT MEAD]

Marilete Calegari Cardoso

mariete.cardoso@uesb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-4088-8249>

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Jerusa da Silva Gonçalves Almeida

jerusa.almeida@uesb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-0643-3910>

Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca - Espanha (USAL).

DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8182](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8182)

Recebido em: 22 de março de 2026. Aprovado em: 08 de maio de 2026.

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 82-95
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8182](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8182)
Dossiê George Herbert Mead



Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

Resumo: Neste artigo discutiremos, à luz da teoria social de George Herbert Mead, a potência dos jogos infantis, enquanto atividade social que assegura à criança a primeira organização do seu *self*. Desse modo, este pressuposto vai ao encontro de dois outros estudos anteriormente produzidos - *Baú Brincante* e *Catadoras do Brincar* – cujos acervos permitiram capturar registros fotográficos e narrativas de professores sobre as brincadeiras com materiais não estruturados (sucata). As noções de experiência e *self*, discutidas por John Dewey (1967; 1979; 2010) e Mead (1934/2010; 2008; 2010), serão abordadas, com ênfase no sentido empregado por Mead, aos jogos infantis, ou seja, o de sua função constitutiva do *self* e da consciência de si. Outro ponto de interesse, alicerçado por Mead, diz respeito aos dois estágios do desenvolvimento infantil: o estágio do jogo (*play*) e o estágio do jogo com regras (*game*). O objetivo é inserir as contribuições da obra meadiana, sem perder de vista os dois diferentes sentidos que os jogos infantis apresentam, tanto como princípio educativo, quanto como atividade mediadora da formação do *self*. O tema mais destacado, em Mead, acerca dos jogos infantis, e que buscamos resgatar nesse artigo faz referência ao caráter funcional que estes assumem na organização da experiência da criança.

Palavras-chaves: Self. Experiência. Jogos infantis. Princípio educativo. Atividade mediadora.

Abstract: In this article, we will discuss, in the light of George Herbert Mead's social theory, the power of children's games, as a social activity that assures the child of the first organization of his/her self. Thus, this assumption is in line with two other studies previously produced - *Baú Brincante* and *Catadoras do Brincar* - whose collections allowed capturing photographic records and teachers' narratives about the games with unstructured materials (scrap). The notions of experience and self, discussed by John Dewey (1967; 1979; 2010) and Mead (1934/2010; 2008; 2010), will be addressed, with an emphasis on the meaning used by Mead, to children's games, that is, that of its constitutive function of self and self-consciousness. Another point of interest, supported by Mead, concerns the two stages of child development: the game stage (*play*) and the game stage with rules (*game*). The objective is to insert the contributions of the Meadian work, without losing sight of the two different meanings that children's games present, both as an educational principle and as a mediating activity in the formation of the self. The most prominent theme in Mead about children's games, which we seek to rescue in this article, refers to the functional character they assume in the organization of the child's experience.

Keywords: Self. Experience. Children's game. Educational principle. Mediating activity.

1 INTRODUÇÃO

O que é expresso em termos de jogo é, naturalmente, continuamente expresso na vida social da criança, mas esse processo mais amplo vai além da experiência imediata da própria criança. A importância do jogo é que ele se situa inteiramente na própria experiência da criança [...]

(Mead, p.134)

A potência dos jogos infantis, enquanto atividade social, que assegura à criança a primeira organização do seu *self*, segundo George Herbert Mead, será o objeto de discussão deste artigo que abordaremos na sequência, a partir dos seguintes tópicos: A importância dos jogos infantis na formação global da criança e o desenvolvimento do self e Jogos com sucata: meios para organização da experiência da criança. Pretendemos dialogar com dois outros estudos anteriores: Baú Brincante¹ (D'Ávila; Cardoso; Xavier, 2018) e os Ateliês Catadoras do Brincar (Cardoso, 2018).

No primeiro estudo, foi realizada a observação e os registros fotográficos de crianças² brincando livremente com materiais não estruturados.³ No segundo estudo, foram promovidos os ateliês Catadoras do Brincar⁴, onde foram analisados os registros obtidos no estudo Baú Brincante, mediante sentidos produzidos pelas professoras, por meio de suas narrativas, poesia e pintura, sensibilizadas pelas cenas do livre brincar das crianças. Pretendemos com esse diálogo, melhor argumentar acerca do papel dos jogos infantis para a formação do *self* na infância; sem, contudo, perder de vista os dois diferentes sentidos que os jogos infantis apresentam na obra meadiana, tanto como princípio educativo, quanto como atividade mediadora da formação do *self*.

O tema ato de brincar, como aprendizagem social da criança, tem sido retomado por antropólogos, historiadores, sociólogos, psicólogos, pedagogos e outros estudiosos que, a partir de seus diferentes enfoques, têm auxiliado na compreensão dessa prática para vida das crianças. Ao brincar, a criança aprende a conhecer as diferentes lógicas que perpassam as interações sociais, “aprende a manejar emoções, a controlar os seus impulsos, compartilhando as

¹ Trata-se de uma Pesquisa interinstitucional realizada, entre 2016-2018, pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - GEPEL, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob a coordenação da Professora Dr^a Cristina Maria D'Ávila Teixeira, em cooperação entre o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFBA e a Universidade Paris XIII, Sorbonne, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a coordenação da Professora Dr^a Antonete Araújo Silva Xavier e com a Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, sob a coordenação da Professora Dr^a Marilete Calegari Cardoso.

² Crianças escolarizadas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, numa escola pública, situada na cidade de Jequié, BA.

³ Neste estudo, definimos materiais não estruturados, como sucatas; isto é, materiais reutilizáveis pelas crianças, participantes da pesquisa.

⁴ Catadoras do Brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, pesquisa que teve como objetivo compreender os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas marcas para a profissionalidade docente, tendo o Baú Brincante, o Ateliê Didático e as escritas experipoiéticas como dispositivos de formação sensível.

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

significações que nela podem estar envolvidas, apreendendo, desse modo, os simbolismos da vida social” (Sant’Ana, 2003, p.47).

Em um rápido olhar sobre o que acontece na escola, especialmente com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se uma desvalorização do movimento natural e espontâneo dessas crianças; ignorando-se o brincar como uma prática social genuína que promove interações e aprendizagens amplas entre estas e destas com os adultos. Conforme descreve Cardoso (2018, p. 67), “o seu lugar e o tempo vão se restringindo para a ‘hora do recreio’, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina”, impossibilitando a criança de experienciar a interação e, por consequência, o processo de socialização.

Os jogos infantis para as crianças não é só um momento prazeroso, é um mecanismo orgânico e cultural, no qual elas veem o brincar como uma ação prazerosa e que não se limita a realidade que vivem. As crianças quando brincam, são as personagens que elas interpretam e os papéis que elas assumem. Dessa forma, “essas personalidades controlam o desenvolvimento da própria personalidade das crianças” (Mead, 2010, p.132). Em outras palavras, as situações se relacionam ao cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que lhe é possível. É no brincar que a criança experimenta a essência do ser/estar-junto-com e a existência concreta formam um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana. Concebemos, então, os jogos infantis como movimento de experiência entre eu-outro-mundo.

2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS INFANTIS NA FORMAÇÃO GLOBAL DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DO SELF

Para o filósofo e psicólogo George Herbert Mead, (1934/2010), os jogos infantis exercem um papel significativo no percurso de desenvolvimento e humanização dos indivíduos, na medida em que favorecem a ação reflexiva sobre a realidade, condição imprescindível para a formação do *self*. Para Mead (1934/2010), o termo *self* se refere ao processo em que o sujeito se experiencia como alguém próprio, atua como um eu e se percebe reflexiva e conscientemente como um objeto de experiência. Sendo a gênese do *self* estritamente social, as experiências na infância, mediadas pelos jogos infantis, constituem base fundamental para o desenvolvimento dos processos de humanização e individualização. As crianças desenvolvem seu *self* por serem suficientemente capazes de assumir a atitude do outro em relação a si mesmas.

Odair Sass (2004), ao analisar a Psicologia Social elaborada por Mead, ressalta o conceito de que existe um tipo de atividade, socialmente realizada, que afeta o organismo do mesmo modo que afeta os outros organismos e que esse tipo de atividade implica o mecanismo de apropriação da atitude do outro; sendo este mecanismo, identificado na obra meadiana, por três atividades humanas que equivalem às etapas de organização do *self*, em ordem crescente de complexidade:

1^a) *actives of play*, isto é, atividades lúdicas que podem ser observadas nas diversas brincadeiras e jogos infantis, e que proporcionam à criança a primeira organização do seu outro, ou um termo preferido por Mead do seu *double*. Este é o primeiro ardil do homem sobre a natureza e, portanto, o primeiro passo para ele se fazer um animal social; 2^a) *activities of game*, isto é, atividades de jogos

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

em que o domínio de regras pelo indivíduo é imprescindível para a realização das atividades física e mental. Identificado também nas crianças de idade mais avançada, o jogo, tal como é realizado no esporte, exige um nível mais complexo de organização do *self* do que aquele exigível nas brincadeiras infantis (*play*). Este é o segundo ardil que o homem aplica a natureza, porque não mais se relaciona somente com o seu outro “fantasiado”, um “*double*” mas com um seu outro organizado e generalizado; 3ª) atividades *linguísticas*, especialmente aquelas realizadas simbolicamente, a partir do gesto vocal e implicam o pensamento (*thought*). Este é o terceiro ardil humano, que incorpora os anteriores e permite ao homem internalizar conscientemente o mundo exterior, e suplantar a si mesmo, convertendo a si mesmo, como consciência de si, no seu outro. É o que Mead, e outros autores, denominam de diálogo interiorizado (Sass, 2004, pp. 239,240).

Outro conceito marcante para Mead, diz respeito à importância da imaginação na formação do *self*. A esse respeito, Sass (2004), ressalta que a imaginação forma o que Mead denominou de “encantamento e imperícia” da criança; sendo a imaginação a parte que torna possível ao sujeito a organização e o controle de suas experiências. “Ressaltamos esse aspecto para reafirmar que a imaginação e as decorrentes formações simbólicas, no contexto das relações sociais, são fatores decisivos, tanto na aderência do indivíduo aos processos sociais, quanto na crítica que ele faz desses processos”. (Sass, 2004, p. 254).

Na brincadeira, “a imaginação quer toda possibilidade de imaginar. [...] A imagem pede mais imagem” (Piorski, 2016, p. 117). Ou seja, na brincadeira a criança usa a imaginação para ir além do real, por meio dessa experiência, ela coloca em prática toda a sua autoria, imaginação e criatividade.

Mead, pesquisando sobre a formação social do *self*, ressalta a importância constitutiva de sermos capazes de nos colocar no lugar do outro pela assimilação ampla de papéis sociais; advém daí sua análise sobre o caráter funcional das brincadeiras e dos jogos infantis, subdivididos, por ele, didaticamente, em dois estágios (*play* e *game*). No primeiro estágio, a criança se relaciona com sua sociedade à medida que toma para si papéis sociais; é capaz, em brincadeira, de tornar-se, descompromissadamente, médica, mãe, motorista, jogador, professora etc. Já no segundo estágio, a criança começaria a participar do jogo com regras, como no esporte, por exemplo, que determinaria os padrões de comportamento de todos os integrantes da interação, possibilitando-a controlar sua conduta nos processos sociais, tendo por referência, o ponto de vista do todo integrado de sua comunidade, do outro generalizado (Souza, 2011, p. 376).

O jogo é, então, uma ilustração da situação em que surge uma personalidade organizada. Quando a criança adota a atitude do outro e permite que a atitude do outro determine o que ela fará, com referência a uma finalidade comum, ela começa a se tornar um membro orgânico da sociedade (Mead, 2010, 134). Chegamos a um “outro” que é uma organização de atitudes de todos os envolvidos no processo. Assim sendo, “o que é próprio do indivíduo é o seu *self* que internaliza mediatizadamente, pelo mecanismo de apropriação de atitude do outro, na forma do Outro generalizado” (Sass, 2004. p. 282).

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

Por certo, o conceito meadiano do Outro generalizado se constitui em um elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, é a forma concreta com que esta opera sobre aquele (Sass, 2004). O Outro generalizado e o outro significativo são referências à comunidade na qual o indivíduo interage para a produção de seu *self*. “O que vai formar o self organizado é a organização das atitudes que são comuns ao grupo. Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque assume as instituições dessa comunidade na sua própria conduta” (Mead, 2010, p.135).

Ademais, segundo Mead, o surgimento da consciência reflexiva e a emergência do *self* pauta-se na linguagem e na capacidade de comunicação. Como Souza (2011) ressalta, a teoria social de Mead, “ampliou a reflexão sobre o processo de interação social, significando a linguagem como elemento central para a formação social do self e da gênese constitutiva das identidades psicossociais” (p. 375). Os jogos infantis, quando oportunizam a imitação e trocas de papéis, se apresentam como fundamentais no processo de desenvolvimento do *self* individual, organizado no interior do processo social, nas relações desenvolvidas com os outros no mundo (Sass, 2004).

Para Mead, o *self* capaz de promover essa integração grupal, mas resistindo às atitudes coletivas e afirmando sua singularidade é constituído por dois componentes indissociáveis: o “me” e o “eu”. O “me” consiste na reprodução de reações socialmente construídas e organizadas, na internalização do outro generalizado, na identificação do sujeito com sua comunidade cultural. O “eu” é a reação inusitada, criativa e original do sujeito diante das ações da sociedade, transformando-a; representa as atitudes novas assumidas e criadas pelo indivíduo diante das reações sociais formalizadas. (Souza, 2011, p. 377)

Para Mead, na primeira etapa de desenvolvimento, o *self* é construído basicamente por uma organização de atitudes particulares de outros indivíduos, para com ele próprio, e de uns para com os outros. Na segunda etapa do desenvolvimento, o *self* é também formado por uma organização de atitudes sociais do grupo social, ao qual o indivíduo está inserido. “Só podemos ser nós mesmos se somos, também, membros nos quais há uma comunidade de atitudes que controlam as atitudes de todos. Só podemos ter direitos, se temos atitudes comuns”. (Mead, 2010, p.136).

Desse modo, o self atinge seu desenvolvimento completo mediante a organização das atitudes individuais dos outros em atitudes organizadas socialmente. “Quando a criança adota a atitude do outro e permite que a atitude do outro determine o que ela fará com referência a uma finalidade comum, ela começa a se tornar um membro orgânico da sociedade”. (Mead, 2010, p.134).

3 JOGOS INFANTIS COM SUCATA: MEIOS PARA ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA

Em especial, a partir deste tópico, com o objetivo de dialogar com dois outros estudos anteriores: *Bau Brincante* (D’Ávila; Cardoso; Xaxier, 2018) e os ateliês *Catadoras do Brincar*

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

(Cardoso, 2018), buscaremos ressaltar a importância dos jogos infantis, como experiência genuína, na formação de sujeitos críticos e reflexivos. O ambiente escolar, como um espaço vivo em transformação, mais do que simplesmente um espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e como os papéis são exercidos, afetando a qualidade de vida das nossas crianças.

Para Mead, a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos críticos e reflexivos, condição indispensável para a cidadania da criança (SANT'ANA, 2005). Nos estudos realizados por Almeida (2015), é possível verificar que o interesse em torno do papel da educação infantil, já se fazia presente nas discussões sobre a infância, na década de 20, do século passado, no Brasil. A educação já era defendida como força propulsora do pensamento infantil, que tende a ser autônomo. Devendo o educador despertar na criança a imaginação, que é a sua vida psíquica.

Essa proposta de educação crítica e reflexiva se dedica a culturalizar a natureza, fazendo sobressair um tesouro que já está lá, ou seja, leva ao crescimento uma potencialidade presente. O espaço escolar é compreendido, ainda, como tempo/lugar instituído de elementos fundamentais do processo educativo, “com práticas de liberdade” (Freire, 1996) que são, de um lado, ações da criança, e, de outro, ideias e valores sociais representados pela experiência do adulto (Dewey, 1967).

Assim como Mead, o filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey, defende a educação escolar nesse contexto de experiência afirmando que, “para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava organizar-se como comunidade cooperativa” (Dewey, 2010, p.20). Desse modo, a experiência é a base para o início, como possibilidade, e é o equilíbrio, também, para atuar junto às crianças, a partir do que sabem e vivem.

[...] a experiência escolar por excelência deve se alicerçar na experimentação, pois esta permite ao indivíduo perceber, viver e manipular, para assimilar a seus esquemas de compreensão, de avaliação e de ação, os fenômenos da natureza, as relações entre coisas, pessoas e entre elas e objetos (Santana, 2005, p.69)

Para Dewey, nem todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Algumas podem, inclusive, negar a possibilidade de futuras experiências. Nas palavras do autor, “uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (Dewey, 1979, p.17). Daí a importância, para Dewey, de uma clara concepção do que seja experiência. “Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividades do tipo experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (Dewey, 1979, p. 16). Assim sendo, o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências.

Mas, há um outro aspecto da questão. A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam [...] dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente (Dewey, 1979, p.32).

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

Nos jogos infantis, a criança experimenta múltiplas linguagens da vida; “já que a cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família, da cultura criada por cada criança, a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos” (Friedmann, 2013, p.63). Tais experiências e formas culturais não brotam espontaneamente, já que emergem num recíproco movimento das produções culturais dos adultos para as crianças e das criações geradas pelas crianças nas suas interações.

A palavra “interação” exprime, para Dewey, um princípio fundamental para que se possa interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. Se vivemos em um mundo, concretamente, vivenciamos uma série de situações em que existe interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. Assim sendo, de acordo com Dewey, os conceitos de “situação” e “interação” são indivisíveis um do outro. Os ambientes são formados pelas condições, sempre em interação com os desejos, necessidades, propósitos e aptidões pessoais de criação das experiências. “Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói” (Dewey, 1979, p. 37).

Durante a realização do projeto Baú Brincante⁵ e, num momento posterior, com os encontros formativos das professoras e pesquisadoras, no ateliê Catadoras do Brincar, pode-se ser percebido cenas de experiências genuínas, em que as crianças brincavam de alguma coisa (*play at something*), sem que os fins e os meios da atividade humana fossem previamente orientados. As experiências educativas válidas se sustentam nas capacidades e nos propósitos das crianças envolvidas, possibilitando sentido contínuo de crescimento e reconstrução da experiência. Para Tizuko Morchida Kishimoto,

[...] tais experiências permitem que as crianças aprendam a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas, e, isto ocorre, porque a brincadeira tem papel preponderante no ponto de vista de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo (Kishimoto, 2002, p.151).

Assim sendo, ressaltamos a necessidade de se cuidar de todas as condições que permitirão à experiência presente o seu sentido construtivo. Esse cuidado foi observado durante o desenvolvimento do projeto Baú Brincante, com especial atenção para o momento em que as crianças criaram seus jogos com os materiais não estruturados,⁶ os quais refletiram em simulações do cotidiano, do ato essencial, que é o da troca, e que repousa antes de tudo no jogo e no fictício.

A fala de uma das professoras que participou do projeto Baú Brincante, descreve algumas das brincadeiras produzidas pelas crianças:

[...] Na construção da casa eles reproduzem muito a casa deles. Tal móvel é assim etc. *William* mesmo estendeu um TNT no chão e foi colocando os objetos. Eu sugeri para ele que colocasse um jarro e ele disse não; que não era assim na casa dele. Então, eles trazem a vivência deles, seja de casa, ou seja da rua. [...]. Na banda musical, eu falei com *Andrei*:- Oh! *Andrei*, você está vestido igual ao Carlinhos Brown do “The Voice Kids”. E, ele realmente estava bem

⁵ Mais informações acerca deste projeto podem ser obtidas na obra “*Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores*”, de Cristina D’Ávila e Tânia Fortuna (Org.), Editora CRV, Curitiba, 2018. Pp.63-85.

⁶ O Baú Brincante continha os seguintes materiais: pneus, cordas, tecidos, papelão, cabo de vassoura etc

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

caracterizado para a apresentação de Carlinhos Brown. (risos) e eu achei bem interessante, porque estava aguçando o imaginário deles. (Prof. A - Dados do Ateliê Catadoras do Brincar – ago./17)

O relato dessa professora se revela na performance, conforme Figura 1 – Imitação do “The Voice Kids”⁷, quando as crianças estavam caracterizadas como os personagens músicos. Embora as brincadeiras tenham referências imediatas, não há, nessa fase, uma correspondência necessariamente real entre a atividade e o seu meio. Os gestos ou expressões que as crianças colocam nos jogos de papéis, não se trata de reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas ou miniaturizadas. De qualquer modo, “nos jogos infantis prepondera o fato de que a criança utiliza suas próprias reações para formar o seu *self*. E esse é o modo mais simples de ser outro para a própria criança” (SASS, 2004, p. 246).

Figura 1 – Imitação do “The Voice Kids’

Fonte: pesquisadora (2016)

A experiência genuína do brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que se possa imaginar, desde a réplica e a simulação de um objeto, pessoa, evento ou lugar, até ações que não façam “sentido”. Pois, “o motivo primordial da brincadeira é a performance estilizada de temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência, que envolvem as propensões da mente, do corpo e das células em formas de estimulação excitantes” (Sutton-Smith, 2017, p. 393-394).

A fala de outra professora que participou do mesmo projeto atesta as considerações apresentadas:

[...]Tem cenas tão reais da vida, que chocam. A criança age como se fosse um adulto, ela imita a perversidade de um adulto. Eu os vi como se eles estivessem agredindo os colegas, mas eu compreendi que, na brincadeira, eles queriam dizer: “Eu não sou uma arma. Eu não sou um ladrão”. A criança age como se

⁷ O uso das imagens das crianças que aparecem neste artigo fora autorizado pelas famílias e com consentimento das crianças.

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

realmente, naquele momento de criar, ela estivesse reproduzindo o seu meio social. Eu fiquei observando o tempo todo e vi quando um grupo de meninos que estavam brincando de construir armas, largaram as armas de canos PVC e foram brincar de construir casas de papelão. Então, a construção das casas parecia o jogo muito mais importante e prazeroso. Eu achei bem interessante. [...]. (Prof. B - Dados do Ateliê Catadoras do Brincar – ago./17)

Os jogos infantis, a exemplo da brincadeira, com armas “se transforma em jogos de papéis; [...], é o estimulante simbólico necessário para o confronto sem consequências reais” (Brougère, 2004, p. 119). Haja vista, que a criança necessita de uma organização de papéis, senão não consegue jogar (Medeiros, 2016). Isto é, ao “assumir esses papéis, uma estrutura organizada surge, em seu interior, e o outro, dentro dela, responde a isso; ambos, então, levam adiante esse diálogo de gestos recíprocos” (Medeiros, 2016, p.19).

Na cena que se segue, na Figura 2- Jogo de polícia e ladrão, as regras foram, inicialmente, criadas pelas meninas; quando os meninos começaram a brincar de “ladrão” pegando, sem a autorização delas, materiais não estruturados que estavam sendo utilizados em seus jogos. Quando uma das meninas resolve assumir o papel de “policial” e os meninos de “ladrões”, surgindo assim um novo jogo infantil. Ao construírem as regras da brincadeira, as crianças “demonstram interesse pelo jogo e ajudam a superar as dificuldades”, como descreve Medeiros (2016, p. 109). Os conflitos gerados, diante das mudanças observadas nas brincadeiras, foram superados sem a intervenção do adulto. Esta experiência denota que as crianças não agem somente em resposta ao que acontece ao seu redor, mas que a sua ação também se converte em um novo estímulo para o outro.

Figura 2 – Jogo de polícia e ladrão

Fonte: pesquisadora (2016)

Segundo Medeiros, de acordo com Mead, a dimensão organizada é essencial para a consciência de si, no pleno sentido do termo. Para que “tomemos conhecimento de outro eu, enquanto eu, é necessário que tenhamos interpretado seu papel ou daquele com quem o identificamos em função de seus propósitos relacionais” (MEAD, 2008, p.220). No momento em que vive experiências genuínas, a criança cria regras, contesta, modifica, amplia e transforma: enfim, ela cria ideias sobre esse mundo, revelando carências, interesses e desejos.

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead
 CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

Na Figura 3 - Jogos de equilíbrio, segundo mais uma professora que participou do projeto Baú Brincante,

As crianças estabeleceram suas próprias regras, utilizando como materiais para o jogo: rolos de papelão e cabos de vassoura, criando regras comuns a todos; onde apenas três crianças deveriam ocupar o espaço, em cada rolo, utilizando os cabos como apoio para manter o equilíbrio. Aqueles que caíam, eram expulsos do jogo. Era uma gritaria! O primeiro grupo que alcançasse a linha de chegada, seria o vencedor. Observei direitinho e eles se esforçaram muito para não cair. (Prof. C - Dados do Ateliê Catadoras do Brincar – ago./17)

Figura 3 – Jogo do Equilíbrio



Fonte: pesquisadora (2016)

Como nos esclarece Mead, a diferença entre os jogos infantis (*play*) e o jogo (*game*), é que no fim, no jogo, as crianças assumem uma atitude igual a de todos os outros envolvidos. Assim sendo, as atitudes dos outros jogadores, assumidas pelo participante, constituem-se em uma espécie de unidade e é essa organização que controla a resposta do indivíduo (Mead, 2010).

Diante do exposto, ressaltamos que o desenvolvimento do *self* envolve, sobretudo, a preexistência de um grupo social, no qual indivíduos se encontram em constante interação. “A formação do *self* aparece, dessa maneira, na relação do indivíduo com os membros do grupo ao qual ele pertence” (Mead, 1934, Apud, Salgado, 2012, p.89). Uma experiência, sem dúvida, genuína, que considera o outro no processo das interações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança passa para o jogo e o jogo expressa a situação social na qual ela pode entrar completamente; a moral do jogo pode ter um domínio maior sobre ela do que a da família à qual ela pertence ou a da comunidade em que vive.

(Mead, 2010, p. 135)

Antes de iniciar a apresentação das considerações finais, convém recordar que este artigo é fruto de um estudo teórico sobre a potência dos jogos infantis, enquanto atividade social, que, segundo Mead, assegura à criança a primeira organização do seu *self*. Seu objetivo foi inserir as contribuições da obra meadiana, sem perder de vista os dois diferentes sentidos que os jogos infantis apresentam, tanto como princípio educativo, quanto como atividade mediadora da formação do *self*.

Para o alcance deste objetivo, procurou-se analisar, com ênfase no caráter funcional que estes jogos assumem na organização da experiência da criança, a importância dos jogos infantis na formação global desta criança e no desenvolvimento do seu *self*. Buscou-se, ainda, abordar os jogos infantis (*play*), como meios para organização da experiência da criança, tendo por referência os estudos Baú Brincante e Catadoras do Brincar, cujos acervos permitiram capturar registros fotográficos e narrativas de professores sobre brincadeiras com materiais não estruturados.

Além disso, foram analisadas as noções de experiência e *self*, discutidas por John Dewey e Mead, com ênfase no sentido empregado por Mead, aos jogos infantis, ou seja, o de sua função constitutiva do *self* e da consciência de si. Outro ponto de interesse, alicerçado por Mead, e que foi destacado neste artigo, diz respeito aos dois estágios do desenvolvimento infantil: o estágio do jogo (*play*) e o estágio do jogo com regras (*game*).

Após apresentação do objetivo inicialmente estabelecido para este artigo, incluindo um breve resgate de informações, mediante as quais este estudo se fundamentou, seguem as considerações finais.

Este estudo permitiu concluir que o termo *self* se refere ao processo em que o sujeito se experiencia como alguém próprio, atua como um eu e se percebe reflexiva e conscientemente como um objeto de experiência. É nesse contexto, que se torna relevante o papel da imaginação na formação do *self*, como parte que torna possível ao sujeito a organização de suas experiências. Daí a importância de uma clara concepção do que seja experiência, haja vista, que o problema não é a falta de experiências, mas o seu caráter.

Constatou-se também que os ambientes sociais são formados pelas condições, sempre em interação com os desejos, necessidades, propósitos e aptidões pessoais de todos os envolvidos. O ato de brincar assume, portanto, papéis e personalidades distintas, de acordo com o desempenho de suas performances, conduzindo, assim, o pleno desenvolvimento do *self*. São esses papéis que levam as crianças a se envolverem em um relacionamento social organizado, nas interações sociais contínuas com o seu Outro generalizado.

Ainda pela observação dos aspectos analisados, conclui-se que a experiência genuína do brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que se possa imaginar, até ações que pareçam não fazer sentido. Levando-se em consideração esses aspectos, a palavra “interação”

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

exprime, sem dúvida, um princípio fundamental para que se possa interpretar uma experiência em sua função e força educativa, potencializando, assim, o desenvolvimento do *self*. Por fim, é inegável que a presença dos jogos infantis na escola desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos críticos e reflexivos, condição indispensável para a cidadania da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves. **Crianças e adolescentes institucionalizados na Bahia**: pontos e contrapontos de uma história de assistência e proteção à infância pobre no Estado da Bahia (1927- 2009). Tese (Doutorado em Educação). Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, 2015. p.67.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadoras do brincar**: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, Bahia, 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria; CARDOSO, Marilete Calegari; XAVIER, Antonete A.S O brincar livre na escola ensino fundamental. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. Pp.63-85

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira, 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Depoimento para o GT: educação da criança de 0 a 6 anos. In: **ANPED- Caxambu Reuniões/25/gt07**. (Texto encomendado), 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 17/09/2008.

MEAD, George Herbert. **A brincadeira, o jogo e o outro generalizado**. Pesquisas e Práticas. Psicossociais 5 (1), tradução: Marília Novais da Mata Machado. São João Del-Rei, janeiro- julho 2010.

MEAD, George Herbert. **Mente, Self e sociedade** (M. S. Mourão, trad.). Aparecida, SP: (1934/2010). Ideias & Letras.

MEAD, George Herbert. O eu social. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 60, n. 2, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v60n2/v60n2a20.pdf>. Acesso em: 10/07/21

Os jogos infantis como experiência formativa na teoria social de George Herbert Mead

CARDOSO, Marilete C; ALMEIDA, Jerusa da Silva G.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas- BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade.** Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016. 337f.

PIORSKI, Gandhi.. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** Editora Petrópolis, RJ, 2016.

SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. A constante experiência do self: aproximações conceituais entre Dewey e Mead. **Verso e Reverso**, vol. XXVI, n. 62, maio-agosto 2012. p.83-91. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2012.26.62.03/1017>. Acesso em: 10/07/21.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Experimentação, o jogo e a brincadeira como experiências formativas na teoria social de Mead. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 13(2), p. 44-52, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39778>. Acesso em: 10/07/21

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Psicologia Social na escola: as contribuições de G. H. MEAD. **Psicologia & Sociedade**; 17 (1): 17-28; jan/abr.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000100010. Acesso em: 10 jul. 2021.

SASS, Odair. **Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SOUZA, Renato Ferreira. George Herbert Mead: contribuições para a história da Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, 23(2), 369-378. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/QNQ4cj9ktzLQT4dL8WcQYbp/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira.** (Revisão Técnica da Tradução de Tânia Ramos Fortuna). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.