

O jogo social brasileiro em uma perspectiva teórica e decolonizadora do ser, do saber e do poder

Kleber Francisco da Silva*, Márlon Herbert Flora Barbosa Soares**

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva decolonial, as relações entre o lúdico, a educação em ciências e os saberes indígenas, em um enfoque teórico-crítico. Problematisa-se o uso acrítico do conceito de “desenvolvimento” nas pesquisas da área, propondo sua revisão à luz de epistemologias decoloniais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a qual evidenciou a escassez de estudos no contexto brasileiro que abordem a decolonização do lúdico e seus aspectos sociais relacionados ao ser, ao saber e ao poder. Nesse sentido, argumenta-se que a modernidade sustenta uma concepção de educação marcada pela racionalidade competitiva e pela racialização. Por fim, defende-se que a adoção do conceito de “envolvimento” pode ressignificar a concepção de jogo, em substituição ao conceito de “desenvolvimento”.

Palavras-chave: modernidade; lúdico; educação.

The Brazilian Social Game in a theoretical and decolonizing perspective of being, knowledge and power

Abstract

This article aims to analyze, from a decolonial perspective, the relationships between playfulness, science education, and Indigenous knowledge, adopting a theoretical-critical approach. It problematizes the uncritical use of the concept of “development” in research in this field, proposing its revision in light of decolonial epistemologies. To this end, a bibliographic review was conducted using the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, which revealed a scarcity of studies in the Brazilian context that address the decolonization of playfulness and its social dimensions related to being, knowing, and power. In this regard, it is argued that modernity sustains a conception of education marked by competitive rationality and racialization. Finally, it is argued that adopting the concept of “involvement” may reframe the conception of play, replacing the concept of “development”.

Keywords: modernity; ludic; education.

El juego social brasileño en una perspectiva teórica y descolonizadora del ser, el saber y el poder

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva decolonial, las relaciones entre lo lúdico, la educación en ciencias y los saberes indígenas, adoptando un enfoque teórico-crítico. Se problematiza el uso acrítico del concepto de “desarrollo” en las investigaciones de este campo, proponiendo su revisión a la luz de las epistemologías decoloniales. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis

*Mestre e Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Educação em Química e Atividades Lúdicas – LEQUAL (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-2590>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1717759845911940>. E-mail: quimica.kleber@gmail.com.

**Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Titular no Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenador do grupo de pesquisa Laboratório de Educação em Química e Atividades Lúdicas – LEQUAL (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3273-8603>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9698540158266610>. E-mail: marlon@ufg.br.

y Disertaciones, la cual evidenció la escasez de estudios en el contexto brasileño que aborden la decolonización de lo lúdico y sus dimensiones sociales relacionadas con el ser, el saber y el poder. En este sentido, se sostiene que la modernidad sustenta una concepción de la educación marcada por la racionalidad competitiva y la racialización. Finalmente, se argumenta que la adopción del concepto de “involucramiento” puede resignificar la concepción del juego, en sustitución del concepto de “desarrollo”.

Palabras clave: modernidade; lúdico; educación.

INTRODUÇÃO: DESCOBERTO? NÃO! OPRIMIDO E SUBJUGADO

O Brasil vive à sombra das concepções morais estruturadas pelos colonizadores nas relações sociais contemporâneas. A história apresenta narrativas heroicas da colonização; nesses relatos, a verdade situa-se ao lado do poder que permitiu a formação da sociedade brasileira tal como a conhecemos hoje. “Territórios indígenas são apresentados como ‘descobertos’, a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado” (Maldonado-Torres, 2018, p. 33).

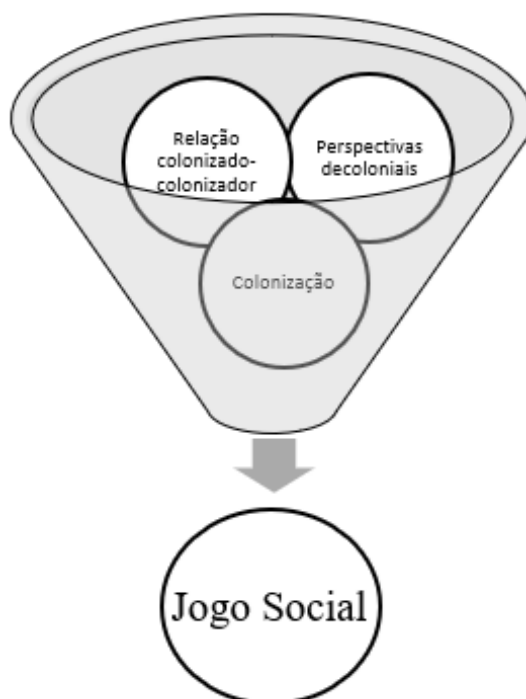
A inserção de uma ideologia de supremacia racial, de gênero e de sexualidade está enraizada no pensamento social brasileiro; por isso, as relações humanas também podem ser compreendidas como um jogo social. Entendemos essa estrutura lúdica como um conjunto de regras e disputas socialmente construídas. “O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria” (Huizinga, 2007, p. 33). O jogo torna-se uma função sociocultural de tal intensidade que os gregos o consideravam habitual, isto é, algo que existia naturalmente e que é intrínseco aos rituais e às práticas culturais.

Conhecido também como atividade lúdica, para Piaget (1994) essa convenção social, denominada, em sua epistemologia, jogo de regras, é transmitida de geração em geração, consolidando-se de forma autônoma na adolescência, fase que o autor define como o período das operações formais. Por ser um jogo produzido na vida coletiva, o sujeito necessita de consciência para compreendê-lo, orientar-se por ele e relacionar-se em sociedade. Assim, pode-se afirmar que “agora estamos em presença de uma realidade social, racional e moralmente organizada” (Piaget, 1994, p. 63).

Neste texto, conforme elucida a Figura 1, apresentamos como objetivo uma breve articulação teórica do jogo social na colonização do Brasil, na relação entre colonizado e

colonizador e na emancipação epistêmica por meio da decolonização do ser, do saber e do poder, conforme concebida por Maldonado-Torres (2018) e por outros autores que defendem essa perspectiva. Está escrita tem a finalidade de reafirmar o lúdico como processo cultural necessário ao envolvimento humano, assim como a decolonialidade se mostra fundamental para a desconstrução da hegemonia epistêmica na sociedade brasileira.

Figura 1 – Representação das aproximações teóricas das concepções coloniais e decoloniais com jogo social.



Fonte: Os autores.

Assim, dispusemo-nos a organizar algumas relações de poder marcadas na história do Brasil, aproximando-as das concepções de jogo social, entendido aqui como uma construção vinculada às características psicológicas e comportamentais intrínsecas à moral cultural dos indivíduos, que orienta e regula as formas de convivência em sociedade. Nesse sentido, buscamos repensar o jogo social a partir de uma vertente de ruptura com as estruturas colonizadoras, neste caso conceituada como decolonial (Walsh, 2006).

Além disso, propomos a construção de um diálogo voltado à decolonização do “ser” compreendida como um processo social mediado pelas dimensões lúdicas do desenvolvimento cognitivo humano. Incitamos, portanto, o debate entre o campo do Ensino de Ciências e os estudos da decolonialidade, na busca por caminhos e alternativas viáveis que possibilitem a abertura de frestas nas estruturas hegemônicas de poder e de saber

historicamente consolidadas, as quais conferiram aos conhecimentos científicos um lugar privilegiado e, por vezes, excludente na sociedade.

O jogo de confronto na colonização brasileira

O jogo já foi relacionado aos combates na concepção histórico-filosófica do processo lúdico por diversos autores e, como defende Huizinga (2007), não há dúvidas quanto à sua relação com as lutas quando submetidas a regras estipuladas e consentidas. O que o historiador não traz para a discussão é se essas regras são construídas em comum acordo entre os opositores ou impostas de forma unilateral. O sociólogo e antropólogo Roger Caillois (1990) já havia questionado o que ocorre com o jogo quando a rigorosa barreira que separa suas regras — baseadas em cooperações ideais — das leis difusas e, por vezes, pífidas da existência cotidiana perde sua necessária nitidez.

A partir dessa perspectiva, pode-se inferir que o processo lúdico pode ocorrer de maneiras distintas para os diferentes grupos de jogadores, colocando os opositores em condições desiguais. Esse comportamento, definido por Caillois (1990) como “corrupção do jogo”, resulta em uma atitude psicológica tirânica e persistente, que pode levar o sujeito prejudicado a abandonar o jogo desigual e/ou a confrontar a ação do sabotador por meio da criação de outro jogo, forjado segundo suas próprias regras, um movimento de resistência em busca da reparação da injustiça.

O batoteiro, esse, permanece no universo do jogo se ele contorna regras é, pelo menos, **fingindo respeitá-las. Tenta ludibriar. É desonesto e é também hipócrita. De tal maneira que se salvaguarda se proclamando com a sua atitude a validade das convenções que viola.** Pois tem a necessidade que os outros lhe obedeçam. Se o descobrem expulsam-no (Caillois, 1990, p. 66).

Sob essa ótica, podemos estabelecer uma aproximação entre o jogo de confronto instaurado na colonização do Brasil e a concepção de corrupção do processo lúdico defendida por Caillois (1990), na qual foram planejadas regras que legitimaram a invasão e a opressão pelos colonizadores. Tal dinâmica pode ter sido sustentada pela crença na inferioridade racial dos povos nativos ou mesmo pela negação de sua humanidade, ao serem considerados selvagens destituídos de racionalidade.

Contudo, os povos indígenas que habitavam o território, muitos dos quais foram dizimados, e aqueles que ainda hoje resistem e permanecem no Brasil possuem jogos inseridos

em seus rituais e práticas culturais que não foram investigados de forma aprofundada. Nesse sentido, este artigo propõe repensar o conceito de “jogo” no interior das culturas indígenas brasileiras. Dentro desse panorama, reconsiderar o jogo social sob uma perspectiva decolonial torna-se uma prerrogativa fundamental para a construção de uma formação epistêmica contra-hegemônica, capaz de valorizar saberes, rituais e práticas culturais indígenas.

Parte-se da hipótese de um possível antagonismo nas concepções de competição nos jogos, bem como da possibilidade de que, para os povos originários, o jogo esteja orientado ao “envolvimento” entre as pessoas, e não ao “des-envolvimento”, conforme estruturado pela modernidade. Nesse contexto, esta proposta de pesquisa pretende repensar, sob uma abordagem histórico-filosófica e crítica, o conceito de jogo nas culturas indígenas brasileiras. Assim, a decolonização do lúdico apresenta-se como uma condição necessária para a constituição de uma perspectiva epistêmica contra-hegemônica dos saberes, rituais e práticas culturais que incorporam múltiplos fenômenos científicos e conhecimentos ancestrais.

Para avançar nessa discussão, torna-se necessário compreender, primeiramente, o que entendemos por lúdico na mente humana. As atividades lúdicas mantêm uma relação existencial e afetiva com a cultura. Para o pesquisador argentino dos processos lúdicos da mente Jiménez Vélez (2003), sob uma perspectiva evolutiva do ser humano, o lúdico constitui-se como experiência cultural. Nesse sentido, o lúdico, enquanto processo ligado ao desenvolvimento humano, configura uma forma de estar no mundo, orientada por experiências de prazer, alegria e felicidade, acompanhadas da distensão que favorece atividades simbólicas e imaginativas, como o jogo, o humor, a escrita e a arte.

As ações que promovem o lúdico configuram-se também como proposta pedagógica, na qual o prazer e o divertimento em aprender são elementos constitutivos, podendo favorecer esquemas cognitivos que contribuam para a aprendizagem, especialmente ao aproximar práticas macroscópicas de conceitos microscópicos nas aulas de Ciências, conforme discute Soares (2015). Piaget (1973), por sua vez, argumenta que atividades dessa natureza constituem formas de expressão da conduta moral, marcadas por espontaneidade e prazer, considerando o lúdico, na tradição ocidental, tanto como consequência do desenvolvimento da inteligência quanto como um de seus precursores.

A terminologia “desenvolvimento”, nesses pressupostos, está vinculada ao contexto histórico de consolidação do capitalismo e do pensamento científico mecanicista,

período no qual as pesquisas sobre o lúdico ganharam maior abrangência na Europa. A palavra “desenvolvimento”, juntamente com suas correlatas “progresso” e “evolução”, possui uma longa trajetória de desgaste semântico, transformando-se, muitas vezes, em slogans ou buzzwords, desprovidos de densidade conceitual (RIST, 2007). Para Hegel:

Já que a história é a figura do espírito em forma de acontecer, da realidade natural imediata, então os momentos do **desenvolvimento são existentes como princípios naturais imediatos, e estes, porque são naturais, são como uma pluralidade fora da outra e, ademais, de modo tal que a um povo corresponde um deles, é sua existência geográfica e antropológica** (Hegel, 2012, p. 334).

A concepção de desenvolvimento e de envolvimento que queremos apresentar parte dos estudos do quilombola Mestre Bispo, em sua obra (Santos, 2015), das afirmações do indígena Ailton Krenak (Krenak, 2019) e da comunidade Guarani, mais especificamente do professor Eliel Benites, que propõe, em consonância com a proposta também mística de Kopenawa, substituímos a ideia de desenvolvimento por aquela, a ele muito cara, de envolvimento.

A palavra desenvolvimento já é um problema, para nós não é desenvolver, mas sim envolver. Nossos conhecimentos, nossas vidas, passam por um envolvimento por tudo. **Para a sociedade moderna é desenvolver economicamente, crescer com coisas. Mas, para nós é envolver.** Começa aí a diferença, são como dois rios que seguem caminhos contrários, caminhos muito diferentes, um rio vai para um lado e outro rio vai para outro lado. A diferença já começa com a palavra, **porque desenvolvimento é tirar o envolvimento, crescer sem sentido, desenvolvimento é como não se envolver com todos os elementos da vida.** E para nós é diferente, para nós é se envolver com tudo que existe como vida, com cada elemento da vida, com a criança, com as plantas, com a água, com a casa, com tudo que é vida. Envolver, envolver que é sensível, que é espiritual, que é concreto. Então é por aí que começa a discussão, nessa diferença. **Então é por aí que você precisa começar, que para nós é envolvimento.** (Chaparro, 2019, p. 65, grifo nosso).

Quando falamos do processo lúdico e dos estudos epistêmicos desse saber, podemos constatar a forte influência europeia e norte-americana em sua concepção formativa. Clássicos de pensadores como Piaget, Wallon, Dewey, Leif e Vygotsky defendem que o lúdico é essencial para o desenvolvimento humano e para a prática educacional; há ainda pesquisadores que o compreendem como processo intrínseco à cultura, como Huizinga (2007), Brougère (1998; 2010), Caillois (1990) e Kishimoto (1998; 2002), entre vários outros.

Se o lúdico é intrínseco à cultura e ao ambiente de socialização do indivíduo, o confronto e a crítica epistêmica das características dessa atividade cognitiva, construída em comunidades políticas, econômicas e culturais diferentes das comunidades nativas brasileiras, configuram-se como uma proposta transgressora aos sistemas de pensamento lúdico eurocêntrico, construindo concepções nacionais dessa operação cognitiva para a pesquisa em educação em ciências. Essa ação de decolonialidade na América Latina é defendida por importantes pesquisadores, como o filósofo e semiólogo argentino Walter D. Mignolo, o sociólogo peruano Aníbal Quijano e a pesquisadora norte-americana em interculturalidade e decolonialidade Catherine Walsh.

Assim, surge algo próprio, específico, “uma mensagem para o mundo”, oriunda da visão cognitiva de quem sofreu com o processo de colonização e ainda sofre com sua ressonância no presente, por meio das colonialidades do ser, do poder, do saber e da natureza (Mignolo, 2003; Quijano, 2000; 2005; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2018). Incide, portanto, sobre o corpo negro e indígena uma “dupla consciência” que não é necessariamente “falsa consciência”, já que a visão por meio dessa lente também constitui uma percepção “outra” (Walsh, 2006, p. 16; Mignolo, 2003). Resulta daí um “modo outro”, existente nas fronteiras, bordas, fissuras e fendas da ordem moderno-colonial, onde há contínuas (re)construções e (re)modelações, apesar da colonialidade (Walsh, 2014), ou melhor, advindas das condições impostas por ela.

Os questionamentos que emergem em meio a essas discussões são: quais são os conhecimentos da epistemologia lúdica nativa do Brasil? Será que temos acesso a tais conhecimentos na construção da educação? Partindo dessas questões, evidenciamos que o processo histórico de colonização do Brasil “diz respeito ao processo de dominação entre grupos sociais, estabelecendo uma relação de superioridade daquele que domina sobre o dominado, a ponto de suplantar seus conhecimentos, sua cultura, sua identidade e, por que não dizer, a sua humanidade” (Dutra; Castro; Monteiro, 2019, p. 2). Ou seja, trata-se de uma relação de poder construída na instauração da opressão aos dominados, em uma dinâmica brutal, cruel e desumana, impondo uma soberania racial, epistemológica e cultural, na maioria dos casos como estratégia de segregação social do sistema capitalista para um complexo mecanismo de controle da força produtiva e acumulação de capital. Para Quijano:

No decurso da **evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços** – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, **depois**). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo **as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo**, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de **dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade** (Quijano, 2010, p. 73).

Nessa ocorrência, houve a implantação de um sistema linear e hierárquico de poder e de moral social trazido pelo colonizador, um sistema que desconsidera a cultura local e catequiza o comportamento nativo, como se o homem branco, heterossexual e cristão fosse superior às outras formas subjetivas das diversidades presentes no mundo. Quijano (2005) descreve quatro etapas que atuaram no contato entre colonizador e colonizado:

1. há uma classificação e reclassificação de sujeitos — indígenas e europeus são construídos, em discursos políticos e científicos, como pertencentes a sociedades distintas hierarquicamente;
2. ocorre a criação de estruturas institucionais que articulam e administram essa classificação: Estado, governos, escolas, igrejas, universidades, dentre outras;
3. ocorre também a criação de espaços em que essa classificação se institucionaliza: os indígenas vivem em áreas indígenas e os não indígenas constituem a sociedade nacional *stricto sensu*;
4. desse processo surge a formulação de perspectivas epistemológicas que canalizam uma nova matriz de poder, a nova produção de conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, a decolonialidade procura transcender a colonialidade, superando a face segregacionista, racista e misógina da modernidade, que permanece operando ainda hoje em um padrão mundial de poder. A mudança radical implantada pela *versant* decolonial move-se e se desconecta da ideia ocidental de que as vidas humanas podem ser descartadas por quaisquer razões estratégicas da chamada “civilização da morte”, conhecida pelo comércio escravo massivo, pelo desenvolvimento da mão de obra em condições desumanas, pela banalização da fome, por guerras, genocídios e pela eliminação das diferenças pelo colonizador a qualquer custo (MIGNOLO, 2008). É difícil conceber algo tão

cruel como um jogo; porém, Huizinga (2007) apresenta diversos exemplos de como o jogo social pode ser configurado como combate ou, em suas palavras, “o jogo pode perfeitamente ser cruel e sangrento” (p. 231).

Os estudos decoloniais transfiguram-se em um jogo de resistência à “consciência” do colonizador estruturada na sociedade contemporânea, um jogo de libertação que busca legitimação e reparação das injustiças impetradas na colonização, instaurando uma problematização importante, pois visa romper com os estatutos das “linhas abissais” de desigualdade no percurso histórico-social, apontadas por Santos (2010), contrapondo-se à centralização da lógica eurocêntrica de produção de conhecimento e revelando uma multiplicidade de epistemologias e de histórias de vida de indivíduos, grupos, comunidades e sociedades. Trata-se de uma nova forma de enxergar, reconhecer e valorizar o universo daqueles que são subjugados, subalternizados, injustiçados e marginalizados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A EMANCIPAÇÃO COMO JOGO DECOLONIAL

A origem da palavra “emancipar” evidencia a ideia de liberdade. No latim, era formada pelo prefixo “e”, com sentido de afastamento ou saída, pelo substantivo *manus* (mão) e pelo verbo *capere* (capturar). Ou seja, emancipado é aquele que não está mais preso às mãos de outro.

Emancipar-se significa libertar-se do jugo, da tutela de alguém. Implica autodeterminação, onde o sujeito se rege pela sua capacidade de orientação, de ser agente (e não paciente). **Originária do latim, a palavra “emancipação” expressa na sua raiz: não mais escravo ou indivíduo dependente; libertar-se do poder exercido por outros.** (Streck; Adams, 2014, p. 67).

Como não houve respeito mútuo no processo de colonização, mas apenas a ganância para serem “considerados” melhores que os outros jogadores oprimidos, nesse caso o fator lúdico vai se fortalecer ao contestar as regras impostas pelo colonizador, seguindo a moral pessoal do colonizado. Piaget (1973) evidencia ainda que o exercício social pode também ocasionar conflitos entre a obediência e determinadas ordens, cuja validade é incontestável para o pensamento dos detentores do poder; porém, para a consciência pessoal, ou seja, para a subjetividade moral dos que não detêm poder na sociedade, não há validade nessas ordens.

O respeito moral é um sentimento de pessoa a pessoa que expressa um valor ético atribuído, seja por quem se sente inferior àquele que julga superior (respeito unilateral), seja pela reciprocidade entre ambos (respeito mútuo). É uma ação essencialmente pessoal, ou seja, que avalia uma pessoa como tal, diferente dos outros indivíduos, e a considera um todo único. Ao contrário, reconhecer uma autoridade julgada válida constitui ação impessoal, que não avalia uma pessoa enquanto indivíduo distinto dos outros, mas sim uma função ou um serviço de aspecto particular e abstrato da pessoa (Piaget, 1973).

Para expor melhor esse panorama, voltamos ao período da colonização, historicamente marcado pela relação entre negros, indígenas e brancos. O comportamento de coação dos brancos é indubitável, pois se julgavam “raça superior”, estabelecendo, nos dias atuais, resquícios estruturais do respeito unilateral imposto aos negros. Nesse caso, foi corrompido o princípio do jogo social. A razão pela qual essa ambiciosa e obsessiva ação aparece no jogo decorre do fato de não ser identificado nenhum árbitro ou de a arbitragem não ser reconhecida, ou seja, não há justiça para os que se encontram em desvantagem no jogo (Caillois, 1990).

Quando a naturalização das atitudes corruptivas ocorre em um grupo social sem que haja denúncia do desrespeito às regras, de convívio moral e de direitos igualitários, encontramos uma perversão específica decorrente da ausência de impedimento e de proteção. “Tornando-se absoluto o império do instinto, a tendência que conduzia a iludir a atividade isolada, oculta e, de certa forma, neutralizada do jogo extravasa para a vida corrente e tende a subordiná-la, tanto quanto possível, às suas exigências específicas” (Caillois, 1990, p. 66). O que era prazer torna-se ideia fixa; o que era divertimento torna-se obsessão e angústia, perdendo os aspectos lúdicos dessa relação social e deslocando o lúdico para o jogo de confronto, em que o combate ocorre para a retomada da posição inicial do jogo, com a compreensão das regras e com o direito adquirido pela parte injustiçada.

Pouco mais de 130 anos se passaram após o período da escravidão no Brasil e, segundo Huizinga (2007), atualmente as coisas chegaram a tal ponto que até o sistema de direito internacional deixou de ser reconhecido ou respeitado como a própria base da cultura e da vida civilizada. A sociedade desce, então, ao nível da barbárie, e a violência atinge âmbitos imensuráveis.

A partir do momento em que um ou mais membros de uma comunidade e Estado praticamente negam o caráter obrigatório do direito internacional e, quer efetivamente quer apenas em teoria, **proclamam os interesses e o poder de seu próprio grupo – nação, partido, igreja, ou seja, o que for – como única norma de seu comportamento político, o que desaparece não é apenas o derradeiro vestígio de um imemorial espírito lúdico, é também toda e qualquer pretensão de civilização** (Huizinga, 2007, p. 114).

Acreditamos que, sem o espírito lúdico, a civilização é impossível; no entanto, mesmo em uma sociedade enfraquecida nas correspondências civis, o impulso agonístico não se perde, pois é inato. O caráter de luta e resistência para a emancipação está presente nos seres humanos e, nesse sentido, a educação pode fortalecer esses aspectos para a retomada das características lúdicas do jogo civilizatório.

Com as ocorrências de empoderamento presentes nos discursos de emancipação, é possível inferirmos uma suscetível junção entre a autoidentificação do sujeito enquanto humano e a liberdade como fator lúdico no processo de reconhecimento social. Nessas circunstâncias, o deleite, a satisfação e o prazer em potencializar a conscientização civil das injustiças presentes no jogo da colonização são inquestionáveis. Essa consciência possibilita a conquista da emancipação individual e também da consciência coletiva dos aliados no jogo, necessária para a superação da dependência social e da dominação sociopolítica; ou seja, a emancipação é, sem dúvidas, inerente ao lúdico na disputa de poder na sociedade.

Podemos analisar ainda que a autoidentificação de pertencimento apresentada nesse contexto é o trajeto para a emancipação do sistema opressor e para a retomada dos aspectos lúdicos de luta. Santos e Chauí (2014) identificam que a opressão é um produto de uma organização de saberes e poderes, “justamente porque visa ao saber sob a perspectiva do conhecimento emancipatório e de uma epistemologia da emancipação, tomando como determinação decisiva do saber sua dimensão ético-política” (Santos; Chauí, 2014, p. 38). Assim, a colonização expressa-se em normas formais e informais no sistema capitalista social, impedindo o acesso de grupos ou indivíduos às atividades lúdicas de que desfrutavam aqueles que gozam de plena cidadania. O conjunto de depoimentos das comunidades colonizadas apresenta uma classificação de sentimentos de humilhação, perseguição e desumanização, fazendo com que os decolonizados estejam prontos para se organizar em grupos e se posicionar em movimentos representativos que buscam reconhecimento.

Com o propósito de favorecer a compreensão dos conceitos apresentados nesta introdução, elaboramos um quadro conceitual (Quadro 1), que sintetiza e articula os principais termos mobilizados nesta escrita, possibilitando ao leitor uma visão organizada e sistemática das categorias centrais que orientam a análise.

Quadro 1 – Quadro conceitual dos termos principais apresentados no texto.

Termos	Definição sintética	Implicações pedagógicas
Lúdico	Dimensão do jogo, marcada por imaginação, prazer e simbolização na mente humana.	Atividades criativas e significativas que favorecem motivação e aprendizagem.
Jogo social	Prática lúdica com regras e papéis socialmente construídos culturalmente.	Uso antológico do jogo para socialização, cooperação e análise crítica de valores.
Desenvolvimento	Conceito lexical historicamente construído, atravessado pelas transformações da Revolução Industrial e do capitalismo.	O termo é empregado para designar uma ideia de melhoria contínua e, quando utilizado de modo acrítico, incorpora os princípios do consumo a qualquer custo.
Envolvimento	Grau de participação ativa e investimento emocional na atividade.	Avaliar e fomentar a participação ativa, afetiva e significativa dos estudantes.
Decolonialidade / Colonialidade	Análise crítica das permanências do poder colonial no saber e na cultura.	Valorização de saberes plurais e revisão crítica de práticas eurocêntricas.

Fonte: Os autores, com base nos referenciais utilizados no texto.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para evidenciar a relevância deste artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, com o objetivo de mapear e quantificar produções acadêmicas que abordassem as temáticas do lúdico, da decolonialidade e do desenvolvimento na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal procedimento caracteriza-se como “um mapeamento de um campo ou área temática” (Cardoso et al., 2010).

A BDTD, criada em 2002, reúne a produção acadêmica brasileira representada por teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação (PPG). Reconhece-se, desde já, um limite desta investigação, uma vez que a BDTD constituiu a única fonte consultada, de modo que os resultados não representam a totalidade das produções acadêmicas nacionais sobre a temática.

A busca foi realizada sem recorte temporal, considerando todos os trabalhos disponíveis até o momento da consulta, por meio da associação de descritores inseridos em qualquer campo do texto (título, resumo ou palavras-chave), conforme os seguintes cruzamentos: (1) “Lúdico” AND “Decolonial/Descolonial”, resultando em quatro documentos; e (2) “Lúdico” AND “Desenvolvimento”, que retornou 1.715 documentos. Diante do elevado número de resultados no segundo cruzamento, optou-se por refinar a busca com a inclusão do descritor “Educação”, utilizando-se a combinação “Lúdico” AND “Desenvolvimento” AND “Educação”, que resultou em 1.058 documentos.

Com o objetivo de delimitar ainda mais o corpus de análise, realizou-se uma nova busca restringindo os descritores “Lúdico” AND “Desenvolvimento” exclusivamente aos títulos dos trabalhos, o que resultou em 17 documentos.

A seleção dos estudos ocorreu a partir da leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave. Como critérios de exclusão, desconsideraram-se teses e dissertações que utilizavam o conceito de “desenvolvimento” aplicado a objetos materiais ou processos que não se relacionassem ao corpo ou à mente humana, bem como aqueles trabalhos cujo texto completo não estava disponível para acesso. Como critério de inclusão, considerou-se a presença explícita e direta dos descritores adotados no desenvolvimento teórico das pesquisas.

Em alguns casos, foi necessária a leitura de seções estruturantes das produções científicas, como introdução, referencial teórico e considerações finais, para verificar sua adequação ao escopo da investigação. Após esse processo de análise, constituiu-se o corpus final da pesquisa, composto por uma dissertação referente ao primeiro descritor e, no segundo descritor, por oito dissertações e uma tese, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Relações das teses e dissertações relacionadas com os descritores.

Nº	TÍTULO	DESCRIPTOR
1	Dissertação: Projeto cartografia da cultura afro-brasileira da EAUFPA: uma didática da História em interface com a pedagogia decolonial Autora: Antônia Maria Rodrigues Briosso, ano: 2018 Instituição: Universidade Federal do Pará – UFPA	1
2	Dissertação: Comportamento lúdico de crianças pré-termo e seu desenvolvimento neuropsicomotor Autora: Patrícia Gonçalves Rombe, ano: 2012 Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	2

3	Dissertação: Desenvolvimento humano, lazer e educação física escolar: o papel do componente lúdico da cultura Autora: Maira Ivone Lombardi, ano: 2005 Instituição: Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	2
4	Dissertação: Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento Autor: Anderson Rubim dos Anjos, ano: 2013 Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	2
5	Dissertação: A ludicidade no desenvolvimento da expressão oral: uma experiência com estudantes da graduação em letras Autora: Dulciene Anjos de Andrade e Silva, ano: 2004 Instituição: Universidade Federal da Bahia – UFBA	2
6	Dissertação: Habilidades metacognitivas em matemática: desenvolvimento por meio de problemas aritméticos verbais com história no ambiente lúdico de aprendizagem de realidade suplementar Autora: Roselaine Cristina Pupin, ano: 2009 Instituição: Universidade de São Paulo – USP	2
7	Tese: Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência Autor: Francisco José Rengifo Herrera, ano: 2014 Instituição: Universidade de Brasília – UnB	2
8	Dissertação: Oralidade, ludicidade e sociointeracionismo: perspectivas para o desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa na rede pública de Salvador Autora: Sônia Maria de Souza Ancântara, ano: 2005 Instituição: Universidade Federal da Bahia – UFBA	2
9	Dissertação: Júri simulado como estratégia lúdica para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia por alunos do ensino médio do Distrito Federal Autora: Alessandra Martino Ramos de Medeiros, ano: 2019 Instituição: Universidade de Brasília – UnB	2
10	Dissertação: Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar Autora: Mariana Campos Pinho, ano: 2018 Instituição: Universidade Federal de Pelotas – UFPel	2

Fonte: BDTD.

Os resultados de análise evidenciam uma lacuna significativa nas pesquisas acadêmicas brasileiras no que se refere à articulação entre o lúdico, o conceito de desenvolvimento e os pressupostos da decolonialidade. Embora a busca na BDTD tenha revelado um número expressivo de teses e dissertações que relacionam o lúdico ao desenvolvimento, observa-se que, na maioria desses trabalhos, o conceito de “desenvolvimento” é utilizado de forma naturalizada, sem que sua historicidade, sua

epistemologia ou sua vinculação ao projeto moderno-mecanicista sejam problematizadas como objeto central de investigação.

Constatou-se, ainda, que apenas uma dissertação estabelece aproximações explícitas entre o lúdico e os pressupostos da decolonialidade, o que revela o caráter ainda incipiente desse campo investigativo. Tal dado reforça a inferência de que são pouco numerosos os estudos que buscam analisar criticamente a historiografia e a epistemologia do “desenvolvimento” enquanto categoria emergente da modernidade, sobretudo a partir de perspectivas contra-hegemônicas e críticas, como as defendidas por Santos (2015), conhecido pelo pseudônimo Nêgo Bispo, e por Krenak (2019). Essa ausência aponta para uma predominância de abordagens alinhadas à racionalidade moderna e capitalista, que tende a invisibilizar outras formas de conceber o ser, o saber, o poder e o próprio brincar.

No que se refere às pesquisas que envolvem o lúdico, torna-se evidente a fragilidade das análises que consideram as dimensões sociopolíticas e culturais a partir de uma perspectiva decolonial. A escassez de estudos que relacionem as culturas lúdicas às colonialidades do ser, do saber e do poder revela uma lacuna teórica relevante, especialmente no campo educacional, no qual o jogo e a ludicidade frequentemente são tratados como instrumentos neutros ou universais, desconsiderando suas implicações históricas, políticas e culturais.

CONSIDERAÇÕES: AFINAL, O JOGO SOCIAL PODE SER DECOLONIZADO?

Os dados teóricos e aqueles apresentados nas pesquisas publicadas nos permitiram compreender o jogo como um processo cultural e psicológico profundamente atravessado pelas estruturas da colonialidade. A partir das contribuições de Maldonado-Torres (2018), foi possível analisar o jogo social como um espaço simbólico no qual se reproduzem, mas também podem ser tensionadas e rompidas, as lógicas de dominação, controle e exclusão. Nesse sentido, a pesquisa aponta que o jogo pode ser decolonizado na medida em que os processos subjetivos e culturais também o são, especialmente quando emergem práticas lúdicas de resistência, cooperação e empoderamento coletivo.

Um dos principais aportes teóricos deste estudo consiste em evidenciar que a decolonização possui, em si, uma dimensão lúdica, sobretudo quando promove a ruptura das regras impostas pelo jogo social desigual e possibilita aos sujeitos historicamente

marginalizados o reconhecimento das desigualdades e a reafirmação de suas identidades. Assim, o lúdico deixa de ser apenas um recurso pedagógico ou psicológico e passa a ser compreendido como prática política, cultural e emancipatória.

Como contribuição para o campo educacional, este artigo reforça a necessidade de problematizar os processos competitivos associados ao discurso do desenvolvimento, amplamente incorporados às concepções modernas de jogo e aprendizagem. Ao dialogar com perspectivas indígenas de educação, entendidas como processos coletivos, comunitários e não hierarquizados, aponta-se a possibilidade de ressignificar o jogo e a ludicidade como práticas cooperativas, solidárias e descolonizadas, capazes de romper com as hierarquias e assimetrias naturalizadas no contexto escolar.

Por fim, este estudo indica a urgência de novas pesquisas que aprofundem a análise da relação entre ludicidade, decolonialidade e desenvolvimento, especialmente sob enfoques epistemológicos e historiográficos. Investigações futuras podem explorar práticas lúdicas em contextos indígenas, quilombolas e em movimentos sociais, bem como examinar criticamente como o discurso do desenvolvimento atravessa as concepções de jogo, infância e educação. Tais estudos poderão ampliar o debate e contribuir para a construção de uma pedagogia do lúdico comprometida com a justiça social, a pluralidade epistemológica e a decolonização das relações humanas e educacionais, em uma epistemologia lúdica que possa envolver mais que desenvolver.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHAPARRO, Yara Lygia. **Este é nosso corpo, a terra: caminhos e palavras Avá Guarani/Ñandeva de Porto Lindo (Jakarey) Yvy Katu para além do fim do mundo (Yvy péa ha'e ore rete: tapekuéra ha ñe'ënguéra Ava Guarani/Ñandéva Jakareypegua Yvy Katu amogotyove oparire ko ñapyrũha)**. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2019.
- DUTRA, Daniela Silva de Almeida; CASTRO, Diego José Fernandes de Almeida; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto et al. **Decolonialidades na educação em ciências**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto. **Neuropedagogía, lúdica y competencias**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais — perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Revista Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**, v. 2, p. 27-53, 2018.
- MIGNOLO, Walter D. **Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza! **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, v. 6, n. 1, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais — perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIST, Gilbert. Development as a buzzword. **Development in Practice**, v. 17, n. 4, p. 485-491, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT, 2015.

SOARES, Mário Henrique Figueiredo. **Jogos e atividades lúdicas para o ensino de química**. Goiânia: Kelps, 2015.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

WALSH, Catherine. Cruzando la raya: dinámicas socioeducativas e integración fronteriza. In: CONVENIO ANDRÉS BELLO. **La integración y el desarrollo social fronterizo**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2006.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados — Educación y Sociedad**, n. 1, 2014.

Recebido em: *Fevereiro/2025*.

Aprovado em: *Novembro/2025*.