



ISSN 1982-0283

Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008



# Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas

(2ª edição)

---

Secretaria  
de Educação a Distância

Ministério da  
Educação



## SUMÁRIO

### JOGOS E BRINCADEIRAS: DESAFIOS E DESCOBERTAS (2ª EDIÇÃO)

<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA</b> .....	03
----------------------------------	----

Cristina Laclette Porto

<b>PGM 1 - PENSANDO A INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR</b> .....	12
-----------------------------------------------------------------	----

Patrícia Corsino

<b>PGM 2 - O BRINQUEDO COMO OBJETO DE CULTURA</b> .....	25
---------------------------------------------------------	----

Cristina Laclette Porto

<b>PGM 3 - BRINCADEIRA OU ATIVIDADE LÚDICA?</b> .....	33
-------------------------------------------------------	----

Cristina Laclette Porto

<b>PGM 4 - JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	48
---------------------------------------------------------------	----

Tânia Vasconcellos

<b>PGM 5 - A FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR</b> .....	57
-----------------------------------------------------	----

Cyrce Andrade

## PROPOSTA PEDAGÓGICA

*Cristina Laclette Porto<sup>1</sup>*

### Apresentação

A série *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas (2ª edição)*, que será apresentada pela TV Escola, no programa Salto para o Futuro, de 12 a 16 de maio, é composta por cinco programas que pretendem oferecer caminhos para o aprofundamento das reflexões sobre a criança, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos, abordando projetos na área de educação que valorizam esses temas e que encontraram formas de incorporá-los. As brinquedotecas são um exemplo.

Vivi a experiência de coordenar, durante 16 anos (1990-2006), uma das primeiras brinquedotecas criadas no Rio de Janeiro. A Brinquedoteca Hapi (palavra do idioma dos índios ianomâmi que significa entrada, passagem) funcionou durante 14 anos nos jardins do Museu da República.

As crianças podiam brincar e levar brinquedos emprestados. O acervo era constituído de brinquedos doados ou comprados. Sacos repletos de jogos, brinquedos e objetos inusitados nos chegavam como doações que revelavam muitas surpresas. As apropriações que crianças e adultos faziam dos brinquedos e das brincadeiras eram plenas de significados, que exigiam um conhecimento profundo para decifrá-los. A equipe atuava brincando quando solicitada; apresentando brincadeiras tradicionais, brinquedos e jogos diversos; respeitando o desenrolar das brincadeiras escolhidas pelas crianças; contando histórias; desenhando, pintando, e construindo junto. No começo de nossa história, espaços como esse, dedicados aos brinquedos e ao ato de brincar, eram raros.

Foi ao longo dos últimos anos que o debate sobre a importância e sobre o direito de brincar se intensificaram e provocaram o surgimento de brinquedotecas em creches, escolas e hospitais.

No entanto, será que a existência de brinquedos dentro dessas instituições garante um universo lúdico rico, diversificado e interessante?

Podemos perceber que nem sempre as pessoas que atuam por meio de brinquedos e jogos estão seguras quanto ao papel que devem desempenhar. Tal fato nos leva a elaborar algumas perguntas: há necessidade de uma formação específica? O que precisamos saber para que os espaços (seja a sala de aula, seja a brinquedoteca) não se organizem apenas em função do consumo ou do controle das crianças? Como a mediação dos adultos pode favorecer o exercício da autonomia e a negociação?

Desde o nascimento, as crianças são mergulhadas num contexto social. Os adultos que convivem com elas, quando se transformam em parceiros de seus jogos e brincadeiras, muitas vezes não se dão conta da importância de cada gesto, de cada palavra, de cada movimento.

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que vêem, escutam, observam e experimentam. Estas ficam ainda mais interessantes quando os diversos conhecimentos a que tiveram acesso podem ser combinados. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas.

### **Práticas encontradas nas instituições de Educação Infantil**

Alguns adultos cantam, falam de sua própria infância, observam as crianças brincando, lêem, contam histórias e ensinam brincadeiras. Outros pensam que as crianças não entendem nada e que só é preciso cuidar para que não fiquem doentes, não passem fome, frio ou sede. Quando estão brincando, preocupam-se apenas em evitar que se machuquem ou briguem entre si.

Em algumas instituições, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades, consideradas mais produtivas. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. No entanto, valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la.

Ao observarmos atentamente o modo como as diferentes crianças brincam, é possível perceber que os usos que fazem dos brinquedos e a forma de organizá-los estão relacionados com seus contextos de vida e expressam visões de mundo particulares.

Debortoli (2005) aponta que o discurso do brincar tem feito surgir, especialmente na Educação Infantil, um ideário pedagógico que faz da brincadeira um de seus conteúdos, de seus meios e, muitas vezes, uma finalidade.

Na prática, encontramos materiais diversos, entre eles o brinquedo, colocados à disposição das crianças de maneira irrefletida, como se apenas sua presença garantisse o aparecimento de crianças mais observadoras e imaginativas.

Em sua pesquisa de doutorado, Debortoli observou e analisou as mediações de professoras e percebeu a dificuldade delas em reconhecer seu lugar social e a importância de mediações sistemáticas, de projetos e princípios claros e intencionais. As ações observadas reforçavam a idéia de aprendizagem natural e espontânea.

Surgiram no seu campo de pesquisa algumas categorias usadas pelas professoras para defender a inclusão do brincar na Educação Infantil: 1) **brincadeira pedagógica**: uso de brinquedos e jogos para favorecer aprendizagens escolares; 2) **recreação**: dinâmicas criadas para ensinar brincadeiras, sem que novas relações e significados possam emergir desses momentos; 3) **brincadeira livre**: momentos em que as crianças brincam sem interferência e também sem mediação alguma das professoras. 4) **brincadeiras dirigidas**: maneiras “certas” de brincar.

Pereira (2005), por sua vez, chama a atenção de que as brincadeiras são uma linguagem que perpassa toda a nossa experiência de vida. São gestos, sons, expressões, inflexões, declarações e imagens que se inter-relacionam. Podemos estabelecer nossa forma de trabalho nessa linguagem, mas precisamos saber o que estamos fazendo. O educador precisa constantemente procurar saber o que o brincar tem a ver com o seu trabalho. Precisamos reconhecer que já

fomos crianças e lembrar como o brincar foi importante em nossa formação e, ao mesmo tempo, ver e escutar a criança que está diante nós.

## **As brinquedotecas**

Pesquisadores franceses chamam a atenção para o fato de que a atuação nas brinquedotecas é sutil e muitas vezes pouco visível, o que contribui para uma certa insegurança quanto à sua importância. As características desta mediação são também bem amplas. As ações são marcadas pelas características de cada projeto.

Uma brinquedoteca é colocada em funcionamento por um profissional em função de um conceito geral que prescreve alguns aspectos de identidade e atendimento, mas também em função das concepções pessoais sobre, por exemplo, o que é brincadeira, criança e educação (Brougère e Roucous, 2003, p. 52).

A brinquedoteca em funcionamento numa creche, escola ou hospital pode contribuir para a formação de um olhar mais sensível para a criança, o brinquedo e a brincadeira. No entanto, há que se considerar que: 1) A atuação não se define apenas pela ação de favorecer a brincadeira com os brinquedos, mas por uma representação particular do lúdico que sustenta todas as práticas e que remete à gratuidade e à liberdade próprias do ato de brincar; 2) As pessoas que trabalham nesses locais devem ser capazes de aconselhar, apresentar, explicar e mediar a participação nos jogos e brincadeiras; 3) A atuação se caracteriza e se particulariza também por uma presença e por uma forma de se relacionar dinâmica e aberta, que tem como objetivo o desenvolvimento da atividade lúdica e, mais amplamente, o acolhimento da autonomia e da liberdade num contexto organizado e seguro.

Algumas experiências realizadas no Brasil mostram que os projetos se diferenciam muito. A sobrevivência e a repercussão na vida das comunidades atendidas são garantidas pelos objetivos dos projetos criados e pelas formas de perseguir-los.

Ao longo de minha atuação à frente da Brinquedoteca Hapi, tive em Walter Benjamin (1892-1940) uma referência fundamental. Dediquei-me a olhar para a brinquedoteca como um caminho possível para a promoção do encontro, da narrativa e da troca de experiências. A convivência entre crianças, pais, avós, familiares, babás e professores me levou a identificar a brinquedoteca como um espaço específico. Deparei-me com a exigência de uma mediação particular que abria um leque de questões sobre a nossa história, nossa cultura e nossos modos de representação sobre a infância, o brinquedo e a brincadeira. Estávamos o tempo todo de olhos abertos para o brinquedo como objeto especial, pleno de significados; para sua apropriação pelas crianças; para as falas e reações dos adultos; para as brincadeiras que surgiam; para a arrumação e a organização do espaço e para nós mesmas.

Minha equipe e eu aprendemos que a brinquedoteca pode ganhar uma dimensão de elo com o passado e com a história que sobrevive em cada brinquedo e em cada um de seus frequentadores, gerando a possibilidade não só de reconexão com o passado, mas também com o presente e o futuro. Na medida em que se estabelece um diálogo com o passado, novos sentidos se constroem e diferentes perspectivas também se anunciam... Nesse sentido, agíamos para que a brinquedoteca fosse um espaço de acolhimento, pertencimento e vínculo. A própria história era vista como abrigo, pois gera a noção de pertencimento a uma história coletiva, dando referência aos frequentadores e os acolhendo em uma história maior (Gusmão 2003).

O objetivo geral dessa série é apresentar as questões atuais que envolvem a criança e o brinquedo e possibilitar que os adultos envolvidos com a educação reflitam e desenvolvam ações, tendo como base a importância e a necessidade do ato de brincar.

Para compreender o que está em jogo quando a criança brinca, se faz necessário analisar o suporte material ou imaterial que desencadeia tal ato, o ambiente, os momentos a ele destinados e as pessoas que dele participam, pois as crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Quanto mais elas possam ver, ouvir ou experimentar, quanto mais consigam aprender e assimilar, quanto mais elementos reais estejam disponíveis em suas experiências, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Conhecer o universo dos brinquedos e jogos pode funcionar como um passaporte para conhecer diversas realidades, do passado ou do presente. A curiosidade despertada, o encantamento provocado, a emoção sentida, as reações diferentes diante de cada jogo ou brinquedo, são reveladores da cultura lúdica e das diferentes maneiras de lidar com o mundo que é apresentado por seu intermédio.

Em 2006, a Brinquedoteca Hapi deixou de funcionar. O acervo, tão manuseado e tão querido, foi doado para uma brinquedoteca inserida no Centro Cultural da Criança, um projeto coordenado pelo Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) no Morro dos Macacos, em Vila Isabel. A oportunidade de descobrir os jogos, as fantasias e os brinquedos que alimentaram a infância dos frequentadores do Museu da República foi estendida a outras crianças. Esse acervo, que acabou se transformando numa coleção muito peculiar, conta uma experiência. Nessa mudança, essa história vem se entrecruzando, num espaço novo, com outras práticas e outras histórias.

A série *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas (2ª edição)* retoma as discussões sobre este tema que foram apresentadas e debatidas na série com o mesmo nome, veiculada no programa Salto para o Futuro no ano de 2003. A proposta pedagógica foi revista e atualizada e foram mantidos os textos dos cinco programas.

**Temas que serão debatidos na série *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas (2ª edição)*, que será apresentada pela no programa Salto para o Futuro/ TV Escola, de 12 a 16 de maio de 2008:**

#### **PGM 1 - Pensando a infância e o direito de brincar**

Que lugar foi ocupado pela criança nos diversos momentos históricos? A história da infância no Brasil tem contornos próprios, pela maneira como se deu sua construção. São as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada

contexto social, econômico, político e cultural que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança. Portanto, nas histórias individuais e coletivas das crianças brasileiras não tivemos e não temos uma resposta única às perguntas: o que significa ser criança? Quando deixamos de ser crianças e nos tornamos adultos?

## **PGM 2 - O brinquedo como objeto de cultura**

Existem dimensões funcionais e simbólicas inscritas no brinquedo. Podemos compreender essas dimensões a partir do material de que foi fabricado, da forma e/ou desenho, da cor, do aspecto tátil, do cheiro e dos sons nele encontrados. Que conhecimentos podem ser revelados por meio dos brinquedos e materiais lúdicos oferecidos às crianças? O que indicam os brinquedos que compõem os acervos das creches e das escolas? Como estão arrumados? Que propostas lúdicas podemos encontrar?

## **PGM 3 - Brincadeira ou atividade lúdica?**

O que é a brincadeira? O que está em jogo quando a criança brinca? A brincadeira é um processo de relações entre a criança e o brinquedo e das crianças entre si e com os adultos. O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. As crianças se relacionam de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos. Existem várias possibilidades de brincar: solitariamente; em grupo; entre crianças de idades diferentes; entre adultos e crianças; de adultos entre si. Existem diferenças também entre: brincadeiras organizadas pelas próprias crianças; brincadeiras tradicionais; jogos; atividades lúdicas propostas pelo adulto, com conteúdos específicos a serem atingidos. Como garantir o espaço e o tempo para que as diversas modalidades de brincar aconteçam? A escola tem garantido o direito da criança à brincadeira? Quais são os desafios e as possibilidades?

## **PGM 4 - Jogos e brincadeiras no contexto escolar**

A grande maioria dos jogos tradicionais já era muito antiga no século XVI. Alguns deles, como a amarelinha, por exemplo, continuam sendo capazes de despertar a curiosidade e o prazer das crianças nos dias de hoje. Se os jogos tradicionais têm força para atravessar o tempo e o espaço, por que tão poucos conseguem atravessar os muros das escolas? São várias as condições necessárias para o desenrolar de jogos e brincadeiras, garantindo certa liberdade de escolha pela criança. O papel do adulto é fundamental nesse processo, pois o ambiente que a cerca influencia suas experiências lúdicas. Como planejar ações que respeitem a criança e suas formas de expressão?

### **PGM 5 - A formação lúdica do professor**

Quais as experiências de formação vividas pelos professores? Em que medida a importância do brinquedo e da brincadeira é levada em conta nesse processo? Essa formação deve ser permanente e deve favorecer uma ampla formação cultural, para que os professores possam redimensionar o seu olhar sobre as crianças e suas práticas. O espaço da escola possibilita experiências e práticas socioculturais para todos os sujeitos envolvidos. Como deve ser uma formação que permita aos adultos experimentarem, descobrirem e conhecerem as possibilidades que os jogos, brinquedos e brincadeiras possuem? Que experiências existem na perspectiva de proporcionar uma experiência transformadora, que contribua para a construção de uma outra concepção do lúdico e para uma intervenção de melhor qualidade junto aos alunos, independentemente da idade que tenham?

### **Referências Bibliográficas**

BROUGÈRE, G. e ROUCOUS, N. (org.) *Le métier de ludothécaire: rapport d'une recherche réalisée par étudiants du DEES en sciences du jeu: Université Paris 13, sous la direction de Brougère e Roucous, em partenariat avec l'Association des Ludothèques Françaises, septembre, 2003.*

DEBORTOLI, J. A. Educação Infantil e conhecimento escolar. In: Carvalho, A. [et al] (orgs.) *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005.

GUSMÃO, D. *Cartas para ti*. PUC-Rio, mimeo, 2006.

PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: Carvalho, A. [et al] (orgs.) *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005.

Nota:

Coordenadora da Brinquedoteca HAPI e professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-RIO. Consultora desta série.

**PENSANDO A INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR**

*Patrícia Corsino<sup>1</sup>*

**Marinheiro** (Carlos Drummond de Andrade)

*A roupa de marinheiro sem navio  
Roupa de fazer visita  
Sem direito de falar  
Roupa-missa de domingo,  
Convém não amarrotar.  
Roupa que impede o brinquedo  
E não pode sujar.  
Marinheiro mas sem leme,  
Se ele nunca viu o mar  
Salvo em livro,  
E vai navegando em seco  
Por essa via rochosa  
Com desejo de encontrar  
De costurar esta âncora no braço  
E pendurar esta fita no gorro.  
Ah, se o pudesse pegar!*

Neste poema, Drummond dá voz ao menino Carlos que usava, contrariado, uma roupa típica de classe média do início do século. Roupa de menino, semelhante à que minha avó ganhou de aniversário, para justamente poder brincar no quintal, subir em árvores, coisas que menina não fazia no início do século XX e que, para fazê-lo, precisava se travestir. Nos poucos versos, o menino fala do seu tempo sócio-histórico, com seus costumes e comportamentos. A transgressão, presente no pensamento, estava presa por fitas e âncoras. O menino navegava em seco, mas navegava conforme o barco da sua vida. E, se já vai longe o tempo da roupa de marinheiro, estaria também longe aquela forma de ser criança?

A resposta caminha entre o sim e o não. Na superfície do poema, a mudança é visível, no inconformismo do marinheiro, que mesmo no seco navegava; há a permanência de uma característica bastante presente na infância: a reversão da ordem. Característica poeticamente

definida por Walter Benjamin (1984-1993), filósofo e crítico da cultura, no fragmento sobre a criança desordeira. O mesmo menino, cantado em versos por Manoel de Barros, que carregava água na peneira e enchia os vazios com os seus despropósitos (1999, p. 9-22).

Desordem e despropósitos, inversões e reproduções da situação real, típicas da brincadeira infantil. A mesma reversão presente na brincadeira do menino de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio, quando brincava com os amigos de cheirar uma “carreirinha de cocaína”, o que assustou a professora<sup>2</sup> pela explicitação crua da sua exposição a uma situação de risco. Tal exposição não deveria acontecer a uma criança, que tem direito à proteção, mas, por fazer parte da sua realidade, veio à tona na brincadeira, tornando-se denúncia e anúncio de possibilidade de ressignificação.

Na fala que acompanha as ações do jogo, dando uma nova ordem às coisas, a criança traz simultaneamente o vivido e o novo, construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida (Bakhtin, 1992). E se hoje é possível ouvir a voz do menino Carlos e de tantos outros meninos, não é nem foi sempre assim, pois a construção de uma concepção de infância, além da condição biológica de fragilidade e de dependência do adulto, está em processo e em mudança.

Este primeiro texto que introduz a série *Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas* (2<sup>a</sup> edição), do programa Salto para o Futuro, tem como objetivo discutir a infância enquanto uma categoria histórica e cultural, rompendo com a idéia de natureza infantil tão disseminada nos meios educacionais. Ao longo da história e para diferentes classes sociais foram sendo construídas diferentes concepções de infância. Porém, hoje, ao se entender a criança como sujeito imerso na cultura e com sua forma singular de agir e pensar, não se pode deixar de pensar no tempo e no espaço da brincadeira como a própria forma de a criança conhecer e transformar o mundo em que vive. Se o interesse e o gosto pelos jogos e brincadeiras não são características genuinamente infantis, não há dúvida de que o direito de brincar é o elo que liga todos os outros direitos.

## **Infância: uma construção histórica e cultural**

Quando pensamos nas características que seriam genuinamente infantis, nós nos deparamos com questões que remetem à nossa condição de adultos; o que caracterizaria ser adulto? O que diferencia a infância da fase adulta? Quando deixamos de ser crianças? Quando as crianças passam a ser adultos?

A noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem.

Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Ariès (1986) no seu livro *História Social da Criança e da Família*, revelaram que a idéia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentando no século XVIII.

De acordo com esse autor, na Idade Média, assim que a criança tornava-se mais autônoma em relação aos cuidados da mãe ou da ama, logo se inseria na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos. As crianças adquiriam seus conhecimentos junto aos adultos, sendo entregues às famílias, muitas vezes desconhecidas, para serem educadas, prestarem serviços domésticos ou aprenderem algum ofício. A escola da Idade Média não se dirigia especificamente à criança. Segundo Ariès, foi a partir de uma série de mudanças na sociedade – ascensão da burguesia, difusão do texto impresso e crescente interesse pela alfabetização e pela moralização – que a separação ocorre. A criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles, sendo *separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças* (p. 11).

Para Ariès, esse processo só foi possível com a cumplicidade da família, que passou a experimentar uma afeição pela criança, trazendo para si a responsabilidade pela sua proteção e formação, e tornando-se nuclear. A sociabilidade extensiva do Antigo Regime foi sendo substituída por uma socialização mais restrita à família e à escola. Como o próprio autor coloca, não se pode dizer que as crianças eram negligenciadas ou tratadas com desprezo; especialmente os pequenos eram paparicados, como “animaizinhos de estimação”, mas pela sua análise, não existia um sentimento de infância. Foi a importância dada à educação que trouxe as crianças para o núcleo familiar e, com ela, dois ingredientes contraditórios passaram a fazer parte da sua formação: a ternura e a severidade. Sentimentos traduzidos em forma de “paparicação” dos adultos pela criança, por considerá-la ingênua, inocente e graciosa, e em “moralização”, por considerá-la como ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado<sup>3</sup>. Sentimentos que, até os dias atuais, trazem a dualidade anunciada por Pinto (1997), em que *“uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece”* (p. 33).

### **À sombra dos adultos: a construção histórica da infância no Brasil**

As pesquisas de Ariès e as reflexões advindas a partir delas, embora bastante importantes e inovadoras ao trazerem o sentimento de infância enquanto uma construção histórica, sofreram críticas na época de sua publicação pela própria interpretação do autor em relação à não existência do sentimento de infância no Antigo Regime e por refletirem uma realidade europeia que, embora tenha tido uma forte influência no mundo ocidental, não pode ser generalizada ou transportada mecanicamente para outras realidades sociais como, por exemplo, a brasileira. Kramer (1996) alerta para este fato, trazendo as marcas da nossa diversidade no processo de socialização de adultos e crianças:

*“Dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de*

*escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças” (p.20).*

Desde os primórdios da colonização, as diferenças contrastantes da nossa sociedade, pela distribuição de renda e de poder, fizeram emergir infâncias distintas para classes sociais também distintas. O significado social dado à infância não foi homogêneo pelas próprias condições de vida das nossas crianças. Portanto, usando as palavras de Del Priori (2000, p.11), *“a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”* para se pensar a construção deste sentimento entre nós. E a autora ainda afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social. Tomando a história do Brasil, fica bastante evidente que a escolarização e a emergência da vida privada burguesa e urbana não foram os pilares que sustentaram a construção do nosso sentimento de infância.

O ensino público só surgiu a partir da segunda metade do século XVIII, durante o governo do Marquês de Pombal, sendo também de acesso restrito. Na época da Independência, o Brasil já acumulava dificuldades em relação aos centros urbanos. O Rio de Janeiro, sede do governo, tornou-se uma cidade inchada e com grandes problemas socioeconômicos: habitantes pobres da periferia buscavam pelas ruas meios de sobreviver, esmolando, comercializando e exercendo pequenos serviços. As crianças das classes mais abastadas eram educadas por preceptores particulares, não tendo freqüentado escolas até o início do século XX, e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade. Desde os pequenos grumetes recrutados nos portos de Portugal para servirem nos navios, aos filhos dos escravos, mestiços e imigrantes, às crianças pobres brasileiras coube o trabalho e não a escola (Del Priori, 2000, p.12). Este fato não pertence a um passado, é ainda visível nos dias de hoje, seja nos grandes centros urbanos, em que se vêem crianças vendendo mercadorias em sinais de trânsito, pedindo esmolas ou exercendo serviços diversos, ou trabalhando nas áreas rurais, nas lavouras domésticas e na monocultura. Crianças de várias idades contribuem efetivamente para a economia doméstica, deixando a escolarização em

segundo plano. São os nossos trabalhadores invisíveis, exercendo um papel produtivo, com a infância atravessada e os sonhos adiados.

No Brasil, é muito recente a democratização da escolarização. Pelos dados do MEC (2002), temos hoje 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas na escola e a taxa de frequência líquida cresceu de 78,1% em 1992 para 96,3% em 2000. Porém, isto não significa a eliminação do trabalho infantil. O relatório *Um Futuro sem Trabalho Infantil*, divulgado em maio de 2002, pela OIT – Organização Internacional do Trabalho –, revela que, no Brasil, 7 milhões e 622 mil crianças, em média, estão envolvidas com algum tipo de atividade, seja ela remunerada ou não.

Quanto à vida privada, a nossa sociedade agrícola e rural manteve, durante muito tempo, a estrutura social colonial descrita nos livros de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos*. Estes relatos trazem a importância que a *família extensa* dos senhores de engenho teve na nossa formação social e econômica, mostrando o quanto as relações familiares não eram apenas relações afetivas de confiabilidade, mas também relações de poder que caracterizaram as relações sociais. Ainda hoje, os resquícios destas relações aparecem em diferentes situações, como garantia de benefícios e/ou privilégios. Ser parente de alguém de poder seria algo positivo e confiável, abrindo portas nas mais diversas situações como indicações de emprego, “pistolões” e até mesmo o nepotismo. O modelo familiar, construído a partir da *casa grande*, seria a de um casal com filhos, articulado a uma rede ampla de parentesco (avós, tios, primos, sobrinhos), ou seja, a família extensa, aglutinando várias famílias conjugais, cujos homens, casados com muitos filhos, teriam a função ativa de provedores e as mulheres valorizadas pelo número de filhos que tivessem (Medina, 2002).

Entretanto, o contingente populacional de escravos, propriedade de terceiros, não tinha o direito de constituir família. Até a promulgação da Lei do Ventre Livre, os filhos dos escravos eram considerados propriedade dos senhores. Quando sobreviviam aos primeiros anos de vida, moravam nas senzalas numa grande coletividade, trabalhando desde pequenos, inicialmente acompanhando as mães e depois de forma independente. A existência ou extensão de uma rede familiar entre os escravos dependia da flutuação do tráfico e do

comércio de escravos. Por isso, seus laços familiares eram mais de compadrio que sangüíneos<sup>4</sup>.

Por outro lado, Del Priori (2000) relata o quanto a evolução da intimidade entre nós foi precária em todas as classes sociais. A vida privada brasileira foi conquistada recentemente e pelos grupos mais favorecidos da sociedade. A falta de privacidade nas periferias urbanas ainda é um fato presente nos lares super habitados, nos espaços partilhados das favelas e “quintais”, onde parentes e vizinhos convivem numa grande sociabilidade.

A inadequação das teses européias diante da nossa realidade, no entanto, permite debruçar sobre a nossa história e entender que o sentimento de infância foi sendo construído dentro da mesma lógica dicotômica escravista de senhores e escravos, repleta de distorções e fruto de desigualdade. Enquanto os filhos dos senhores mandavam e o adulto escravo obedecia, os filhos de escravos, de mestiços, de imigrantes<sup>5</sup>, diante da pobreza e da falta de escolarização trabalhavam<sup>6</sup>. Na sombra dos adultos, de uma sociedade estratificada, foram sendo construídas as muitas histórias das crianças brasileiras.

São as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança. Portanto, nas histórias individuais e coletivas das crianças brasileiras, não tivemos e não temos uma resposta única às perguntas: o que significa ser criança? Quando deixamos de ser crianças e nos tornamos adultos?

### **Os paradoxos da infância hoje**

Fazendo um breve percurso sobre alguns discursos produzidos sobre a criança, que foram de alguma forma sendo apropriados pelos educadores e pelo conjunto da sociedade e que acabam influenciando a maneira de as crianças agirem e pensarem, observa-se que se partiu do entendimento da criança como um ser diferente do adulto apenas quantitativamente, pela sua

menor idade, menor tamanho e menos força (física e produtiva) e, posteriormente, as diferenças quantitativas cederam lugar às qualitativas e a criança surge como um ser distinto do adulto por sua maneira própria de perceber, conhecer e sentir. No entanto, a diferença quantitativa, aparentemente superada, retorna como falta cognitiva, instaurando a dicotomia anteriormente citada, em que ora se valoriza aquilo que a criança é e faz, ora o que lhe falta e o que lhe poderá (ou deverá) vir a ser. A teoria de Vygotsky sugere uma síntese, não como soma ou justaposição entre o ser e o vir a ser da criança, mas entende que no agora de cada criança intrinsecamente está presente o que foi antes e o que será depois. Sua abordagem sócio-histórica também desconstrói a idéia abstrata e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura.

Cabe ressaltar que diferentes enfoques coexistem de forma contraditória, não só no senso comum, como também nos estudos sobre a infância. Ao mesmo tempo em que a produção cultural para a infância cada vez mais se especializa, segregando as diferentes faixas etárias, e que a escola elege conteúdos e informações que considera próprios para cada idade ou série, as crianças têm acesso irrestrito, pela mídia, meios eletrônicos e pelo convívio familiar e social, às mais diversas informações. Ao mesmo tempo em que esperam das crianças comportamentos “infantis”, os adultos cobram delas responsabilidades e posturas, se assustando quando se comportam como adultos.

Neil Postman (1999), por exemplo, postula sobre o desaparecimento da infância, levando em conta a ausência hoje dos três fatores que, como já vimos, compõem as teses de Ariès sobre o surgimento do sentimento de infância: a alfabetização, o conceito de educação e de vergonha.

Segundo este autor, com a TV, a base da hierarquia da informação desmorona, pois ela apresenta a informação numa forma indiferenciada na sua acessibilidade, não fazendo distinção entre a categoria criança ou adulto. Para Postman, isto se dá *porque a televisão não requer treinamento para apreender sua forma, não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento, não segrega seu público (p.94)*. Desta forma, considera que a TV, juntamente com os outros meios de comunicação eletrônicos, recria as condições de comunicação que existiam no século XIV e XV, não havendo mais segredos, sentimentos de

vergonha, nem distinção entre público e privado, adulto e criança. E ainda argumenta que neste ambiente informacional tanto a autoridade do adulto, quanto a curiosidade da criança perdem terreno, pois se quebra tanto a ordem intelectual hierárquica criada pela alfabetização, quanto a ordem social hierárquica criada pela conquista das boas maneiras. Ao anunciar o desaparecimento da infância, sugere aos pais *resistirem ao espírito da época, pois não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância* (p. 167).

Estes argumentos mostram um certo espanto em relação à inserção cultural da criança e sua contextualização sócio-histórica. Se a escolarização, com o controle da informação e da moralização da criança, bem como a constituição da vida privada, não serviram como base para o surgimento do sentimento de infância no Brasil, tais argumentos caberiam hoje? Por sua vez, a ordem intelectual hierárquica seria dada unicamente pela alfabetização e pelo saber intelectual letrado? E os outros saberes das crianças como, por exemplo, a familiaridade que algumas têm com o computador ou com as músicas que ouvem, cantam e tocam? A ordem social hierárquica não estaria na divisão de classes sociais, gênero, religião ou até mesmo na relação entre idade e força produtiva, com suas tensões e conflitos, vividos pelas crianças no seu cotidiano? Como seria esta resistência ao espírito da época? Negação do que está posto e volta ao que se perdeu? Que infância é esta de que as crianças precisam?

A infância hoje vive uma série de paradoxos, difíceis de serem rompidos, pois estão presentes nas concepções e formas de agir com a criança em âmbito familiar e nas políticas públicas voltadas para a infância. Como explicitam Sarmiento e Pinto (1997, p.12), pensa-se a criança tanto como alguém dotado de competências e capacidades, como alguém em falta; discute-se a autonomia da criança e, ao mesmo tempo, criam-se instrumentos de controle e tutela cada vez mais sofisticados; sabe-se da necessidade de atenção que a criança pequena necessita e nunca os pais tiveram tão pouco tempo de convivência com os filhos; condena-se o trabalho e a prostituição infantis e, a cada dia, o número de crianças vivendo em absoluta pobreza aumenta e não se consegue tirá-las das situações de risco e violência; discutem-se os direitos da criança, mas não se criam condições para as suas garantias. E assim se continua olhando a criança como o futuro do mundo, num presente de opressão.

## **Que infância é esta de que as crianças precisam?**

As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social. Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido pensar a infância sob vários enfoques e os Direitos da Criança, que foram aprovados pelas Nações Unidas, numa Convenção em 1989, têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais. Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar esta especificidade.

Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, podem ser resumidos em três eixos: proteção, provisão e participação. Todo conhecimento acumulado sobre a infância permite entender hoje a importância da brincadeira como um elo de ligação de cada um destes três eixos. Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar.

Vygotsky (1991) considera a brincadeira uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Para o autor, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem. Para Brougère (1999), na brincadeira de faz-de-conta se estabelece uma forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, com consequência sobre outros aprendizados, pois ele permite desenvolver um melhor domínio sobre a comunicação, abrindo possibilidades para a criança entrar num mundo de comunicações complexas, distinguindo realidade, invenção, imaginação, etc. E, ainda, afirma que a brincadeira implica tomar decisões, mesmo que simples, como a risada de um bebê sinalizando sua aprovação em relação à brincadeira da

mãe. Decidir brincar é aceitar uma proposta, seja ela vinda de um parceiro, de uma brincadeira ou de um jogo com regras preestabelecidas.

Portanto, a infância necessária para todos é a que tenha, além de casa, comida, carinho, saúde e educação, um tempo e um espaço de brincar garantidos. E cabe a cada um de nós, especialmente quando lidamos diariamente com as crianças, tentar romper com alguns paradoxos da infância, permitindo e favorecendo o brincar.

## **Bibliografia**

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Marinheiro*. In: **A senha do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAKHTIN, Mikail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARCELLOS, Simone. **Reflexões sobre a função social da leitura e da escrita numa escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, CCE, PUC-RIO, julho de 2001.

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

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002, p.19-32.

- COUTO E MELO. *Reconstituindo a história do atendimento à infância no Brasil*. In: BAZILIO e outros (orgs.). **Infância tutelada e educação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, p.20-38.
- DEL PRIORI, Mary. *Apresentação*. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2000, p.7-18.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império*. In: DEL PRIORI, Mary (org.) op. cit., p. 84-106.
- GÓES, José Roberto de & FLORENTINO, Manolo. *Crianças escravas, crianças dos escravos*. In: DEL PRIORI, Mary (org.). op. cit. p.177-191.
- JORNAL DO BRASIL*, **Um exército de seis milhões de crianças**. Rio de Janeiro: 7 de maio de 2002, 1º caderno, p. 6.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER, Sonia. *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin*. In: KRAMER e LEITE (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 13-38.
- MEDINA, Carlos Alberto de. **Proposta da Série Família e Escola**. Rio de Janeiro: TV Escola, Boletim do Programa Salto para o Futuro, maio de 2002, mimeo.
- PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, Manuel e POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1997, p.33-73.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). op. cit. p.9-33

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4<sup>a</sup> edição, 1991.

Notas:

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela PUC-RIO, professora do Curso de Especialização em Educação Infantil pela PUC-RIO.

<sup>2</sup> Ver BARCELLOS, Simone (2001).

<sup>3</sup> Ver KRAMER, Sonia (1982).

<sup>4</sup> Segundo Góes e Florentino (2000, p. 182), o compadrio católico unia escravos e unia plantéis. É interessante observar que, ainda hoje, a palavra padrinho carrega a marca da proteção. Ter um padrinho no trabalho é ter alguém que possa garantir a estabilidade e acobertar as faltas ou desvios. O dito popular endossa esta idéia: quem tem padrinho não morre pagão. É ainda costume das classes populares chamar o patrão/patroa, alguém de prestígio ou de uma classe social mais favorecida, para batizar os filhos.

<sup>5</sup> No final do século XIX, a entrada maciça de imigrantes como força de trabalho, no início da nossa industrialização, trouxe a imagem das crianças trabalhando nas fábricas, como operários de baixo custo e que chegavam a passar até 11 horas frente às máquinas.

<sup>6</sup> Segundo Del Priori (idem, p.12), as mulatas ou negras forras e seus pais, que integravam o movimento de mobilidade social ocorrido em Minas Gerais, na primeira metade do século XVIII, tiveram eles também os seus escravos. Muitas vezes seus próprios parentes ou até mesmo os irmãos!

## **O BRINQUEDO COMO OBJETO DE CULTURA**

*Cristina Laclette Porto<sup>1</sup>*

### **Brinquedos industrializados e artesanais**

*A inusitada peteca (Lúcio Costa)*

Alguém me deu de presente, em fevereiro, esta peteca. É rosa, com penas de laivos verdes, amarelos e brancos; é luminosa e leve, mas tem carga latente. Ficou desde então pousada sobre a mesa, à espera. À espera apenas de um gesto (*In extremis*).

Essa poesia é um dos muitos registros de vivência deixados pelo arquiteto Lúcio Costa. E, neste texto, representa um convite. Vamos imaginar os vários caminhos que a peteca percorreu até chegar às mãos de uma criança?

Quem a teria feito? Por que escolheu essas cores? As petecas são todas necessariamente leves? Por que alguém escolheu exatamente aquela para dar de presente? A que carga latente o arquiteto se refere? Por que foi colocada sobre a mesa? O gesto esperado é o de uma criança curiosa ou de um adulto ansioso em revelar sua infância, demonstrando destreza no jogo?

Do brinquedo à brincadeira, todo um universo está condensado à espera daqueles que se disponham a descobri-lo. Vários autores de diversas áreas mergulharam na história dos jogos e dos brinquedos. Apenas para citar alguns, destaco Johan Huizinga, Walter Benjamin, Philippe Ariès, Roger Caillois e Gilles Brougère.

Num dos ensaios do filósofo alemão Walter Benjamin (2002), escrito entre 1928 e 1930, sobre a história dos brinquedos, o autor alerta que há um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas por suas necessidades, que determinam todos os brinquedos. As crianças, quando brincam, se defrontam o tempo todo com os vestígios que as gerações mais velhas deixaram. O brinquedo, mesmo quando não é apenas

miniatura de objetos que circulam no mundo dos adultos, é confronto, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Não são os adultos que, em primeiro lugar, oferecem esses objetos às crianças?

Para Brougère (1992), olhar para o brinquedo é se confrontar com o que se é ou, ao menos, com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança. O brinquedo é um objeto que traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança.

Nesse sentido, dependendo do material de que foi fabricado – madeira, espuma, ferro, pano ou vinil; da forma e/ou do desenho – bonecas bebês ou adultas; do aspecto tátil – bichos de pelúcia ou de borracha; da cor – panelinhas cor-de-rosa; do cheiro e dos sons que porventura emitam, os brinquedos oferecem possibilidades de experiência variadas.

Em outros tempos, o brinquedo era a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Madeira, ossos, tecidos, sementes, pedras, palha e argila eram os materiais usados para sua construção. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. Dos restos dos materiais usados nas construções, os adultos criavam objetos que, de um modo ou de outro, iam parar nas mãos das crianças. No entanto, nem sempre foi assim.

Foi o reconhecimento da infância como fase específica da vida, com suas características e necessidades, que possibilitou identificar-se o brinquedo como objeto infantil. Esse novo olhar para a criança e para o brinquedo é resultado de um longo processo histórico, analisado por Patrícia Corsino no texto referente ao primeiro programa da série.

A partir do século XIX, quando o brinquedo deixa de ser o resultado de um processo doméstico de produção, que unia adultos e crianças, para ser comercializado, sua forma, tamanho e imagem mudam. As miniaturas cedem lugar aos objetos maiores, indicando que, cada vez mais, a criança passa a brincar sozinha, sem a parceria do adulto.

Beatriz Muniz Freire (1999), no catálogo da exposição intitulada “Dim: as artes de um brincante”, realizada na Sala do Artista Popular do Museu do Folclore do Rio de Janeiro, analisa as influências que a industrialização exerceu sobre o brinquedo artesanal. Principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, o uso do plástico substituiu materiais como madeira, cera e pano e permitiu o desenvolvimento de uma produção em série.

No âmbito dos brinquedos artesanais, a partir desse momento, iniciou-se o que Paulo Salles de Oliveira (1989) chamou de *industriano*, brinquedos inspirados nos artesanais, feitos em série, com temas ditados pela mídia e que, na reprodução, escondem a autoria do artesão; e os chamados *brinquedos de autor*. Essa denominação é dada àqueles objetos que guardam um caráter local. São brinquedos em que a identidade de um grupo pode ser reconhecida, como as bonecas de pano do Agreste paraibano, ou guardam características de seu idealizador, como os brinquedos feitos por um jovem cearense, conhecido como Dim. Antonio Jader Pereira dos Santos, o Dim, recria, com extrema habilidade, brinquedos tradicionais, dando-lhes novas formas e cores e, por vezes, novo uso. O artesão é porta-voz de vivências coletivas e, ao mesmo tempo, autor de um discurso muito próprio, que ele inscreve em suas criações.

Atualmente, portanto, a quantidade de brinquedos é enorme e sua qualidade varia tanto no brinquedo artesanal quanto no brinquedo industrializado.

A História, no entanto, não é única e linear. Existem povos que viveram processos distintos de desenvolvimento e que atribuem diferentes noções de família, adulto ou criança. Tal fato nos leva a perceber que os significados e valores dados aos brinquedos e brincadeiras vão variar de acordo com o tempo e com o contexto.

Os grandes centros urbanos, em geral, passaram por transformações que permitem identificar características semelhantes em várias partes do mundo. Até a metade do século XX, as cidades não eram tão grandes nem tão violentas e havia espaços para brincar na rua, no quintal, nos terrenos vazios e nas praças. Grupos de crianças de idades e origens sociais variadas participavam das brincadeiras. O brinquedo industrializado já circulava na cidade, mas era ainda restrito à classe média. A sociedade de consumo, no entanto, não tinha se

consolidado e os adultos (pais, tios avós, vizinhos) ainda contribuíam ativamente para as experiências lúdicas das crianças, confeccionando bonecas de pano, carrinhos de madeira e bolas de meia, ou participando das brincadeiras, propondo cirandas, batendo corda ou riscando o jogo da amarelinha no chão. Gradativamente, no entanto, as crianças foram sendo alijadas do convívio com os adultos e do espaço urbano. O espaço das crianças foi se limitando cada vez mais, até se tornar um conjunto de pequenas áreas, ou locais de consumo. Houve um processo de infantilização da brincadeira e uma progressiva desvalorização já que, num mundo orientado pelo trabalho e pelo lucro, ela é considerada uma atividade não produtiva.

Deve-se levar em conta, também, que a forma de divulgação dos brinquedos modernos se alterou, interferindo na escolha do brinquedo pelo adulto. Agora, são as crianças que escolhem que brinquedos querem ganhar. E, nesse contexto, os brinquedos mais vendidos são aqueles mostrados pela televisão. A televisão é um meio privilegiado de atingir diretamente a criança. A própria veiculação por esse meio exige que o brinquedo tenha determinadas características. Deve ser comunicável, ou seja, explicável e comunicável através de imagens breves. *“Através do brinquedo, como por meio da televisão, a criança vê sua brincadeira se recheiar de novos conteúdos, de novas representações que ela vai manipular, transformar ou respeitar, apropriar-se do seu modo. Da mesma forma como para os conteúdos televisivos, os fenômenos do modismo e da mania regem a vida dos brinquedos”* (Brougère, 1995, p.58).

Se grande parte das crianças entra cada vez mais cedo para instituições especialmente voltadas para elas, como as creches e as escolas, cabe a pergunta: que lugar o brinquedo e a brincadeira assumem nesse contexto? Que papel devem assumir os profissionais que atuam na área da educação?

Pedagogos como, Froebel, Montessori e Decroly chamaram a atenção para o valor educativo do jogo e fizeram com que muitos educadores reconhecessem a importância de tal atividade. Ainda hoje, os sistemas pré-escolares discutem se o jogo infantil é um ato de expressão livre, um fim em si mesmo ou um recurso pedagógico (Kishimoto, 2002).

Brincar na escola é diferente de brincar em casa. Os brinquedos são da instituição; as possibilidades de brincadeiras em grupo são maiores e crianças da mesma idade costumam ficar sob a responsabilidade de poucos adultos. Todos esses fatores influenciam os modos de brincar e exigem reflexão.

Na área da educação, muitas vezes, a preocupação com o lúdico se manifesta apenas pela quantidade de brinquedos disponíveis no acervo, sem se levar em conta os significados que esses objetos carregam.

O acervo de brinquedos num espaço institucional, como creche e escola, deve fazer parte de uma proposta pedagógica que envolva os adultos e as crianças, pois o acervo de brinquedos é tão significativo quanto aos objetivos que aquela creche ou escola pretende atingir. Não se trata de tornar pedagógica toda e qualquer brincadeira, mas sim de compreender sua especificidade e importância.

A história do brinquedo permite que se compreenda que, ao longo dos séculos, a criança e o brinquedo assumiram diferentes significados. A convivência de crianças e professores com um conjunto de brinquedos diversos pode permitir que inúmeras experiências lúdicas se realizem e que as histórias neles contidas sejam lembradas, descobertas, transmitidas e questionadas.

Convido o leitor a pensar nos significados que emergem do seguinte conjunto de brinquedos:

- bonecas de vários tipos: bebês e adultas, brancas e negras, de pano ou de vinil, sexuadas ou não, antigas ou novas?
- transportes variados (barcos, carros, caminhões, aviões, trens) grandes e pequenos, de madeira ou de ferro?
- bichos da fauna brasileira?
- panelinhas de várias cores e tamanhos e materiais (barro, lata, vinil)?

- legumes e frutas de brinquedo ou de verdade?
- embalagens vazias de vários produtos?
- jogos da memória, de tabuleiro, cooperativos, quebra-cabeças, de origens culturais diversas e com temas que não se restrinjam àqueles impostos pela mídia?
- jogos de construção em madeira, blocos para encaixe de plástico com peças grandes ou pequenas?
- brinquedos tradicionais como “cinco marias”, pião, corda, bola de gude, “mané-gostoso”, “diabolô”?
- roupas, sapatos, bolsas e acessórios para se fantasiar?
- material para desenhar, colar, modelar, etc.?
- pequenas coleções conchas, sementes, pedrinhas?
- sucatas diversas?

Muitos são os brinquedos industrializados ou artesanais que se fundam em imagens estereotipadas. A cor rosa, por exemplo, foi associada culturalmente, entre nós, ao gênero feminino. Panelas nessa cor sugerem que esse tipo de brinquedo e, indiretamente, o ato de cozinhar se destinam às meninas. Neste caso, sejam de barro ou de plástico, a cor é o aspecto preponderante e reforça valores que devem ser questionados. Meninos não podem brincar de casinha?

Existem bonecas louras, negras, adultas e crianças – o que a presença marcante de apenas algumas delas nas lojas, nas residências e nos acervos escolares significa?

**As crianças brincam com o que têm nas mãos e com o que têm na cabeça** (Brougère, 1995)

“Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas então, toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades” (p. 105).

Uma proposta lúdica no contexto escolar deve considerar os significados inscritos nos brinquedos e como estes objetos podem chegar às mãos das crianças, de modo a proporcionar as mais diversas experiências. O brinquedo recheia de conteúdos as brincadeiras das crianças e as relações delas com os adultos. A brincadeira permite decidir, pensar, sentir emoções distintas, competir, cooperar, construir, experimentar, descobrir, aceitar limites, surpreender-se...

Mas será que os profissionais que atuam com as crianças tiveram uma formação que valorizasse sua própria criação, imaginação e ludicidade?

O certo é que a história de cada brinquedo se entrelaça à história de cada professor e de cada criança que dele se apropria. O interessante é que haja mais trocas entre adultos e crianças.

## Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades/Ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, G. (org.). *Le jouet*. Paris: Autrement, 1992.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

FREIRE, B. M. *Dim: as artes de um brincante*. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 1999.

OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo*. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.

KISHIMOTO, T. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: Kishimoto, T. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

Notas:

Coordenadora da Brinquedoteca HAPI e professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-RIO. Consultora desta série.

-

<sup>2</sup>Inusitado: não usado; desconhecido; esquisito; novo.

## BRINCADEIRA OU ATIVIDADE LÚDICA?

Cristina Laclette Porto<sup>1</sup>

A imprecisão dos termos utilizados para definir brincar, brincadeira, jogo, brinquedo e lúdico tem uma explicação, pois é o resultado de diferentes significações, muitas vezes contraditórias, que circulam socialmente. Na Língua Portuguesa, a definição para as noções de jogo, brinquedo e brincar é bem complexa. Entre nós, o termo *brincar* é oriundo do latim *vinculum*, que quer dizer laço, união. Tal significado não possui equivalente nas línguas européias como o francês, inglês, alemão ou espanhol e possui uma especificidade (Santa Roza, E., 1993, p. 23 ).

No *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda (1ª edição, 1975, p. 228), temos que do verbo latino *vinclu*, derivou-se *vincro*, depois *vrinco*, daí *brinco*, que significa laço. O que leva à idéia de que brincar é criar laços. Já o termo *brinquedo* é definido como “*objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira; divertimento, passatempo; festa, folia, folguedo.*” E encontramos ainda *brincar* como “*divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de criança ou ainda recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar.*”

O termo *jogar*, por outro lado, é extensivo tanto às noções de *brincar* quanto a várias outras atividades, sendo usado mais freqüentemente para definir passatempos e divertimentos sujeitos a determinadas regras. Temos também o termo *lúdico*, que deriva do latim *ludus*, mais abrangente, que remete “*às brincadeiras, aos jogos de regras, a competições, recreação, representações teatrais e litúrgicas*” (Ibid. p. 24).

Para que uma atividade seja um jogo é necessário, então, que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. Refazer esse percurso

de identificar as várias significações que tais termos carregam pode contribuir para identificar e localizar nossas próprias concepções.

Longe de ser apenas uma atividade natural da criança, a brincadeira é uma aprendizagem social. As brincadeiras dos adultos com crianças bem pequenas são essenciais nessa aprendizagem. A criança inicia esse processo inserindo-se no jogo preexistente do adulto como um brinquedo, sem desempenhar, de imediato, um papel muito ativo. Nesse momento, o bebê não é ainda um parceiro do jogo, mas suas manifestações de contentamento, como risos e murmúrios, incentivam o adulto a continuar brincando. Em seguida, ele vai poder se tornar parceiro, assumindo o mesmo papel do adulto, mesmo que de forma desajeitada. Na brincadeira de esconder o rosto com um pano, por exemplo, a criança pequena aprende a reconhecer certas características essenciais do ato de brincar. São elas:

- O aspecto fictício: trata-se de um faz-de-conta, pois o rosto não desaparece de verdade;
- A troca de papéis;
- A repetição, que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início;
- A necessidade de um acordo entre os parceiros.

Aos poucos, as crianças passam a usar essas estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular. As crianças, portanto, as apreendem antes de utilizá-las em novos contextos, quer estejam sozinhas, em brincadeiras solitárias, quer estejam com outras crianças, em brincadeiras em grupo.

Ao identificar essas estruturas, Gilles Brougère (2002, p.22-23), professor de Ciências da Educação da Universidade Paris-Nord, chama a atenção para a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo nas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe uma aprendizagem. As crianças, quando brincam, não estão apenas entrando em contato com a cultura de uma forma geral. Quando se brinca, aprende-se, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico particular.

Existe uma cultura lúdica, ou seja, um conjunto de regras e significações próprias do ato de brincar ou jogar que aquele que brinca ou joga adquire e domina no contexto de suas brincadeiras. Para poder entrar no universo da brincadeira, é necessário que o indivíduo partilhe dessa cultura. Gostaria aqui de acrescentar que essa necessidade não diz respeito apenas às crianças, mas é pré-requisito também para os adultos.

Brougère (1995, p.99-100) identifica a existência de uma comunicação específica, uma metacomunicação, presente na brincadeira. Os parceiros precisam entrar em acordo sobre códigos que indicam que se trata de uma brincadeira. Há uma troca de mensagens que é feita através de sinais e que só é possível se existe um certo grau de metacomunicação. As significações podem ser explícitas ou implícitas; verbais ou não-verbais. É freqüente o uso de verbos no imperfeito, quadrinhas e gestos específicos que indicam a vontade de brincar. Quando a criança diz “Vamos brincar?” ou “Finge que você é um príncipe!”, ela está deflagrando a brincadeira e anunciando um determinado espaço, onde as atividades vão ter um outro valor.

Quando a criança é muito pequena e ainda não domina a fala, costuma fazer uso da linguagem gestual para indicar que quer brincar. Muitas vezes, sem dizer nada, entrega um brinquedo à outra criança, ou a um adulto. Muitos adultos, ao desconhecerem a importância e o significado destes códigos, limitam-se a empilhar, ao seu redor, os brinquedos oferecidos pela criança. É freqüente também, que digam: “*Que carrinho bonito!*” ou “*Pegue um de cada vez, senão vira bagunça!*”, comentários que não estimulam em nada a deflagração ou a continuidade de uma brincadeira. Ao se dar conta desses códigos, o adulto pode identificar a intenção da criança e corresponder ao convite, enriquecendo as possibilidades de desdobramento, se levar em conta que:

*“A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”*  
(Brougère, G., 1995, p.99-100).

Quando um adulto alerta que a criança deve comer uma cenoura de plástico “Só de mentirinha!”, ele está, informalmente, ensinando que o espaço do jogo é peculiar. A partir

dessas interações com adultos ou com seus pares, a criança vai, aos poucos, descobrindo que uma boneca não é um bebê de verdade, mas que pode fazer de conta que é. Essa aprendizagem acontece informalmente, pois caso contrário, se o adulto se dispuser a adotar métodos para ensinar as crianças a brincar, corre o risco de destruir a brincadeira. Essa é uma das principais diferenças entre brincadeira e atividade lúdica, como veremos mais tarde.

Para que haja a brincadeira, é necessária uma decisão dos que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem a livre escolha, não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm origem fora daquele que brinca. Quando os adultos se afastam demais dessa atividade, acabam por ter, em geral, dificuldades em reconhecê-la. Não dispor dessas referências é não poder brincar.

A cultura lúdica não é única e imutável. Existe um conjunto de regras de jogos disponíveis numa determinada sociedade, que se somam às regras que um indivíduo cria. Essa combinação vai compor uma cultura lúdica própria. Mesmo as brincadeiras tradicionais, que se encontram em vários contextos culturais, ganham contornos específicos. A amarelinha, por exemplo, pode ser jogada a partir de vários traçados e com regras que variam de região para região. Até mesmo o nome pode ser outro. Em Portugal, este jogo é conhecido como Jogo do Aeroplano ou Jogo da Macaca. A cultura lúdica é um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos. As regras dessa cultura lúdica são bem particulares, pois são vagas e com estruturas gerais e imprecisas. Brougère (2002) prefere chamá-las de esquemas de brincadeiras, que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis.

A cultura na qual a criança está inserida e a cultura lúdica que ela possui provocam uma variedade enorme de combinações possíveis. Essa cultura lúdica se produz e se propaga de várias maneiras. A criança, quando brinca, vai acumulando, desde bebê, as experiências que vão constituindo sua cultura lúdica. Essa experiência vai se enriquecendo na medida em que ela participa de brincadeiras com outros parceiros (adultos e crianças), pela observação de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. A brincadeira é um processo de relações da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos,

portanto, um processo de cultura. O uso que a criança faz do brinquedo, a maneira como brinca e suas preferências indicam uma produção de sentidos e de ações. Na brincadeira, a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica. As brincadeiras variam segundo as idades, o gênero e os níveis de interação lúdica. As brincadeiras coletivas expressam apropriações de conteúdos diferentes dos que estão presentes numa situação individual.

Toda interação supõe uma interpretação. A criança vai agir em função da significação que vai dar aos objetos dessa interação, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros, como numa espiral.

A experiência lúdica se alimenta continuamente de elementos que vêm da cultura geral. Essa influência se dá de várias formas e começa com o ambiente e as condições materiais. O que dizem e o que fazem os adultos a respeito dessa atividade, bem como o espaço, o tempo e os materiais colocados à disposição das crianças (na cidade, nas moradias e nas escolas), são aspectos que vão ter papel fundamental para o desenvolvimento da experiência lúdica.

A forma de comunicação própria da brincadeira pressupõe um aprendizado com conseqüências sobre outros aprendizados, pois permite abrir possibilidades de distinção entre diferentes tipos de comunicação: reais, realistas, fantasiosas. A criança, quando brinca, entra num mundo de comunicações complexas que vão ser utilizadas no contexto escolar, nas simulações educativas, nos exercícios, etc. Nesse sentido, é extremamente importante distinguir os diferentes tipos de atividade que podem e devem ter seu lugar garantido no contexto escolar.

Existe uma certa confusão por parte de alguns professores, que chamam de brincadeira uma série de atividades que podem ser lúdicas, mas que não são propostas nem desenvolvidas pelas próprias crianças. Quando a especificidade da brincadeira é mantida, os elementos que predominam são incerteza, ausência de conseqüência e sucessão de decisões tomadas por aqueles que brincam.

Durante uma pesquisa de campo (Porto, 1996), foi possível observar e analisar uma situação de brincadeira que durou cerca de 1 hora e que envolveu três crianças de idades variadas e dois adultos. A brincadeira começou como uma luta entre o Bem e o Mal. À primeira vista, se poderia supor que desembocaria em atos violentos, no entanto, como na brincadeira não se sabe com antecedência o que vai ocorrer, vejamos o que aconteceu:

Vamos começar pelo diálogo entre uma estagiária e Pedro, de três anos. Pedro mostrou uma raquete e disse que era um escudo.

**Estagiária:** – Isso não é um escudo, é aquele negócio de jogar bola.

**Pedro:** – Ah, finge que é um escudo.

Naquele momento, Pedro tentava estabelecer o espaço e o tempo da brincadeira, recorrendo à metacomunicação para estabelecer que os objetos e as atividades teriam, a partir de então, outro valor. No início, a estagiária recusou o código proposto por Pedro. Sua atitude demonstrava que, ou não sabia brincar, ou não concordava com Pedro, ou simplesmente evitava aquele tipo de brincadeira. Como Pedro continuou demonstrando interesse em brincar, a estagiária cedeu ao seu apelo.

**Estagiária:** – Eu não sei lutar não, me ensina?

**Pedro:** – Essa espada é de ouro. Essa daí, é do mal.

Para Pedro, a definição entre bem e mal era imprescindível. A arma que escolheu foi a espada que podia ser usada para o bem, se fosse de ouro, ou para o mal, se fosse de outra cor. Logo depois, percebendo, de certa forma, que a estagiária não saberia brincar como ele gostaria, Pedro pareceu desistir. Aproximou-se de Maria (coordenadora) e pediu que consertasse um volante de carro de verdade, que era usado como brinquedo. Maria o ajudou. Pedro simulava dirigir com o volante e informou a Maria que a levava de carona. Enquanto isso, outras crianças chamavam a atenção da coordenadora para outras brincadeiras, e Pedro foi dando continuidade à sua.

**Pedro:** – Eu puxei a corda, para você ir lá na caverna. Eu vou sozinho. Já estou indo! Ih, o avião está caindo! Está afundando! A casa está dentro do avião, mas você não vai sair quando chegar na caverna.

**Maria:** – Vamos consertar o avião e Vítor também vai ajudar.

**Vítor:** – Vou consertar.

**Maria:** – O Vítor está consertando também!

**Vítor:** – Eu e o Pedro, a gente fica no avião.

**Pedro:** – Cuidado que agora eu vou dar um vôo fortão! O avião está caindo de novo!

**Vítor:** – Eu e o Pedro ficamos a toda hora no avião.

**Pedro:** – É, a gente tem que consertar.

**Vítor:** – É, se tiver algum problema, a gente conserta.

Maria e Vítor tornaram-se parceiros de Pedro na brincadeira que, daquele momento em diante, se desenvolveu através de uma sucessão de decisões.

**Pedro:** – Maria, a gente já consertou.

**Vítor:** – Agora, o avião vai voar muito forte!

**Pedro:** – Então, o Vítor vai pilotar agora.

**Vítor:** – Serra, prego, parafuso!

**Maria:** – Caixa de ferramentas?

**Vítor:** – Eu tenho uma dessas na minha casa. Meu pai me deu.

A caixa de ferramentas remeteu Vítor ao seu contexto imediato, a uma situação de sua vida privada. Ele se apropriou dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica. Expressou seu universo através daquele brinquedo. Quase houve uma

interrupção da brincadeira, mas a decisão da maioria a manteve. Vítor compreendeu o sinal de Pedro para que desse continuidade.

**Pedro:** – Vítor, você não pode deixar o volante do avião!

**Vítor:** – Você que tem que dirigir.

Pedro dirigiu-se à estagiária que observava e pediu que pilotasse. Tentou incluí-la mais uma vez. A maneira de transmitir a mensagem “isto é uma brincadeira”, como vimos, é variada. Pode ser explícita ou implícita, verbal ou não-verbal. Ao se voltar para a estagiária, Pedro usou a forma explícita e verbal. Pedro também se dirigiu a Vítor para deixar clara a nova condição.

**Pedro:** – Agora, estou brincando com ela.

Aparentemente, Vítor recusou a decisão de Pedro e a estagiária ficou fora da brincadeira novamente.

**Vítor:** – O avião está caindo! Vou pegar um submarino!

**Maria:** – Olha, lá tem mais ferramentas. Vê se dá para consertar.

Pedro retornou rapidamente para a brincadeira, aceitando a decisão de Vítor.

**Pedro:** - Vítor, vamos consertar o avião!

**Vítor:** – Não vou consertar não. O pior é que o tubarão pode te engolir!

**Pedro:** – Vai dirigir para o Mundo dos Fantasmas?

**Vítor:** – Não, vou encontrar a Vaca do Mar, a Vaca Marinha.

**Pedro:** – Já sei, vou fazer um cavalo-marinho. É muito longe. Todo o mundo pegando o binóculo para ver o cavalo-marinho. Eu que sou o capitão. Agora, todos desçam para pegar o tesouro.

**Maria:** – Pega o microfone!

Aos poucos, novos elementos foram entrando no jogo. Vítor colocou os patins que antes estavam com sua irmã, Sara, de seis anos.

**Vítor:** – Eu também sou Capitão.

**Pedro:** – Outro Capitão! Pega o seu binóculo.

**Maria:** – Encontrei um colar de pérolas!

**Pedro:** – Oba! Estamos ricos!

Pedro deu um binóculo para Vítor e se referiu a armas que, concretamente, não fazem parte de sua vida, mas às quais tem acesso pela literatura, televisão, vídeo ou cinema.

**Pedro:** – É para você ver o tesouro. Todos pegando seus canhões! Todos pegando suas bazucas! Todos pegando as espadas para cortar as Cobras-Marinhas!

**Maria:** – Onde está a cobra?

**Pedro:** – Lá fora do avião.

Sara, que estava até o momento fora da brincadeira, trouxe uma cobra de pano. Sara, com o simples gesto de estender o brinquedo, usou a forma implícita de metacomunicação.

**Sara:** – Olha a cobra!

**Pedro:** – Eu estou dirigindo para o Rio dos Fantomas!

**Maria:** – Eu posso descer?

Maria, de forma implícita, mas verbal, tentou abandonar a brincadeira, mas Pedro a impediu.

**Pedro:** – Não, porque você tem que conhecer. O Navio Fantasma está por aqui. Não está ouvindo?

**Vítor:** – Estou, mas aqui também é o Navio Fantasma.

Mesmo que Pedro não tenha se dirigido a Vítor, este deixou bem claro que não estava disposto a interrupções. Depois de sua pequena participação, Sara sentou-se para ler um livro. Alheias a toda a movimentação provocada pela encenação dessa aventura, outras crianças se divertiam. Julia jogava com a estagiária e Carolina brincava na mesa. Logo depois, Sara deixou a leitura de lado e voltou a andar de patins.

Enquanto isso... A aventura continuava. Maria olhava por um binóculo.

**Maria:** – Estou vendo você.

**Pedro:** – Você tem que ver o tesouro.

**Maria:** – Estou vendo um menino chegando aqui perto.

Maria se referia a Vítor.

**Vítor:** – Vou pilotar o avião.

Vítor se afastou com o binóculo e a espada.

**Vítor:** – Achei um monte!

Vítor encontrou uma caixa e a chamou de monte.

**Maria:** – Vamos ver o que tem nesse baú?

**Pedro:** – O avião vai sair com um monte de tesouros que a gente roubou do navio. A gente está rico! Oba! Estamos ricos!

Todos, Maria, Pedro e Vítor, observaram o que havia dentro do baú. Tiraram um a um os objetos e mostraram uns aos outros, pulseiras, arcos, anéis, óculos, etc....

**Pedro:** – Eu achei o Anel dos Poderes!

**Vítor:** – Me dá?

Pedro apontou um colar que estava nas mãos de Vítor.

**Pedro:** – Esse aí é o Colar dos Desejos! O Anel dos Poderes! Outro Anel dos Poderes!

Vítor insistiu em pedir o anel.

**Vítor:** – Me dá esse?

**Pedro:** – O meu é mais brilhante.

**Vítor:** – Vou pegar os meus óculos de raio-fogo!

Enquanto os dois meninos se distraíam nessa disputa, Sara, de patins, se aproximou, se apoderou do baú e já ia fugindo, quando...

**Maria:** – Olha, defende! Ela quer roubar o Colar dos Desejos!

**Sara:** – Eu estou pegando tudo!

Sara tentou fugir, mas Vítor correu e a segurou.

**Sara:** – Eu roubei, eu roubei!

**Pedro:** – Ela está frita!

**Maria:** – Prende ela, você que está com o poder.

**Pedro:** – Anel dos Poderes, congelar!

**Maria:** – Vamos voltar para o navio. Todos a bordo! Guardem o tesouro. Vamos partir antes que ela volte!

**Sara** “descongelou” e colocou tudo o que pegou no chão.

**Sara:** – Ah, voltei!

**Maria:** – Vamos prender ela! Ela está roubando tudo!

Maria agarrou Sara por trás e disse: –Você pode fugir, se entregar tudo! Tira tudo. Pode fugir agora.

Sara devolveu algumas coisas, mas se apoderou de outras e fugiu novamente.

**Pedro:** – Ela é do Bem!

**Vítor:** – Não, ela é do Mal!

A brincadeira, nada violenta, se desdobrou, formando uma narrativa, com começo, meio e fim, tendo como eixo o conflito entre o bem e o mal. Segundo o psicólogo Bruno Bettelheim (1988, p. 271), os jogos de Mocinhos *versus* Bandidos permitem à criança visualizar sua fantasia e lhe dar “corpo”, ao ser policial ou ladrão.

“Representar esses papéis permite-lhe chegar perto da realidade dessas personagens e de como elas se ‘sentem’, o que a leitura ou a televisão não podem propiciar. Um papel passivo e receptivo não é substituto para encontros ativos com a realidade da experiência.”

De acordo com essa interpretação, o domínio da televisão, que tanto preocupa pais e professores, ficaria matizado através das brincadeiras.

Brougère (1995, p.60), por sua vez, afirma que “*do ponto de vista da educação da criança pequena, a brincadeira ligada à televisão pode permitir uma abordagem distanciada, até mesmo crítica, de determinados conteúdos televisivos. Encontramos, aqui, a possibilidade*

*de conceber uma educação da criança telespectadora através da brincadeira. Na verdade, a brincadeira permite a descarga das emoções durante a recepção televisiva, a tomada de distanciamento com relação às situações e aos personagens, a invenção e a criação em torno das imagens recebidas”.*

A aventura que se desenrolou deixa claro que é possível que os adultos façam intervenções não destrutivas na brincadeira e atuem como observadores e mediadores privilegiados, podendo fornecer elementos que vão enriquecer ainda mais o jogo.

A intervenção se dá através da seleção dos brinquedos e demais materiais colocados à disposição das crianças, de sua arrumação num determinado espaço e da participação na brincadeira, quando é convidado. Todas essas ações são delicadas e complexas e exigem que os adultos, em especial os professores, conheçam muito bem a especificidade da brincadeira, depois de a terem observado muito. Conhecer bem cada criança, sua cultura, como brinca, de que maneira, do que e de que jeito é a chave para uma boa atuação nesse terreno.

Os professores não devem hesitar em organizar e propor atividades dirigidas e construídas em função de objetivos pedagógicos, mas que tenham uma lógica completamente diferente da brincadeira. A relação entre a brincadeira e as atividades dirigidas é também interessante, visto que as duas formas podem se enriquecer mutuamente.

As atividades dirigidas podem sugerir idéias, oferecer oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo. As crianças podem, depois, transferir suas descobertas para suas brincadeiras. Reciprocamente, o professor pode observar o conteúdo cultural da brincadeira para desenvolver outras atividades que, desse modo, vão partir dos interesses demonstrados pelas próprias crianças. Quando a brincadeira é valorizada em todas as fases da vida, as crianças aprendem com os adultos e estes aprendem com as crianças, como nos versos dessa canção.

### **Brincando se aprende a viver**

Michael Sullivan e Dudu Falcão

No final do arco-íris mora uma criança,  
que pintou no céu as cores da esperança, para fazer do mundo um lugar feliz.

O sopro de uma brisa sopra o cata-vento,  
cada coisa tem seu tempo e seu momento:  
um dia do mestre, um dia do aprendiz.

Refrão:

É, brincando se aprende a viver,  
cantando para não esquecer que adulto também é criança.  
É, brincando se aprende a crescer, e o adulto não pode perder a doce magia da infância.  
Na estrela mais brilhante a luz da alegria,  
tudo no mundo tem o dom da fantasia,  
é só procurar dentro do coração.  
O planeta Terra gira pelo universo.  
O poeta gira em torno do seu verso,  
escrevendo a vida em forma de canção.

## Referências bibliográficas

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho*. 20. ed. rev. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

HOLANDA, A. B. de. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

PORTO, C. L. *Do Brinquedo à Brincadeira: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca Brincando com Arte*. Rio de Janeiro: PUC, Dissertação de Mestrado, 1996.

SANTA ROZA, E. *Quando brincar é dizer*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

Nota:

Coordenadora da Brinquedoteca HAPI e professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-RIO. Consultora desta série.

## JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

*Tânia Vasconcellos<sup>1</sup>*

### Uma introdução à reflexão sobre o uso pedagógico do jogo tradicional

Em minhas caminhadas ao redor da praça que fica em frente à minha casa encontro pessoas de diferentes idades compartilhando jogos ancestrais. São imagens do presente, de uma pracinha na Tijuca – Rio de Janeiro. Mas, poderiam ser de outro tempo ou lugar.

Com um giz na mão, uma menina risca no chão uma **amarelinha** e mostra às mais novas como pular. A mãe, sentada no banco da praça, acompanha com o olhar e, de vez em quando, faz observações, ensinando detalhes do brinquedo. Adiante dois adolescentes jogam **xadrez** numa mesa de alvenaria. Em volta deles, outros adolescentes e alguns adultos assistem ao jogo. Coberta com um pano verde preso com elásticos que alguém trouxe de casa, a mesa ao lado dá lugar a um animado jogo de cartas, reunindo vários senhores na **sueca**, **buraco**, **canastra**. Por vezes as cartas estão na mão de um solitário que arma a **Paciência do Rei** ou do **relógio**. São comuns os **dominós** nas mãos de crianças ou adultos, jogos com peões que se movem ao sabor dos **dados** em tabuleiros, além dos **pés-de-lata**, dos **aros**, dos **piões** e, se o tempo é de vento, das **pipas**.

Essa descrição me lembra um quadro que vi certa vez em um livro. O quadro também retratava uma praça e nela crianças e adultos, mais adultos que crianças na verdade, brincavam com esses e outros jogos que vejo hoje em dia na pracinha da Tijuca. Mas embora os jogos sejam os mesmos ou derivados, a praça do quadro fica muito longe daqui. Longe no espaço – é na Holanda. Longe no tempo, seu pintor foi Martin van Cleef e ele viveu entre 1507 e 1537! Século XVI, portanto.

A grande maioria desses jogos já era muito antiga no século XVI. E uma das coisas que sempre me intrigou é o fato de que continuam capazes de despertar a curiosidade e o prazer tantos anos depois. Sempre me pego me perguntando: o que há em comum entre essa menina que pula a amarelinha e aqueles que a pulavam nos tempos antes de Cristo? Para muitas dessas perguntas não tenho resposta, mas elas apontam para outras perguntas. Perguntas que quero dividir com vocês, colegas que lecionam para crianças e adolescentes. Por exemplo: “Se os jogos tradicionais têm força para atravessar o tempo e o espaço, porque tão poucos conseguem atravessar os muros das escolas?”.

### **O que são jogos tradicionais?**

Antes de tudo, é importante compreender o que estamos chamando de jogos tradicionais. Chamamos de “tradicionais” aos jogos que antecedem à Modernidade. Quando falamos aqui em Moderno estamos falando do período histórico e aí é importante lembrar que não passamos de uma era a outra em função apenas desse ou daquele fato histórico, como se fosse uma demarcação em um calendário. Essa passagem é gradual, construída sócio-historicamente. Passamos da Idade Média à Moderna porque os modos de produção da existência mudaram essencialmente. E passamos a compreender a nós mesmos e ao mundo de uma outra maneira. Ou seja, ressignificamos a experiência humana.

Os jogos tradicionais são, portanto, retratos de uma época em que o mundo era percebido em profunda comunhão cósmica, um grande abraço entre micro e macrocosmo. Em que os limites da Ciência e da Religião eram pouco definidos. “Alto” e “baixo” se comunicavam e estavam em harmonia. O movimento dos astros interferia na vida humana e tudo participava da mesma espiral cósmica. Os jogos tradicionais, transmitidos oralmente desde a Antigüidade eram, como qualquer objeto cultural, um espelho de sua época. Portavam crenças, valores, discursos. Traziam em si a representação da forma tradicional de viver e compreender a existência. São jogos que falam sobre o grande jogo da vida. A grande maioria teve função como objeto sagrado ou de ligação com o sagrado. Sua origem remota é desconhecida, embora seja possível identificar evidências de sua existência já em certo período, não é possível identificar sua criação.

Os jogos tradicionais eram partilhados por todos os adultos e, como o conceito de infância é algo que só vai ganhar formato no período Moderno, também por crianças. Com o advento da Modernidade, o trabalho ganhou uma representação social até então inexistente. A nova moralidade – fruto da Reforma Protestante – relacionou o brincar ao ócio e o ócio só era permitido à infância, mesmo assim sob séria vigilância e restrições. Brincar virou coisa de criança. Os jogos tradicionais foram a herança deixada à criança moderna. Essa criança que inaugurou a infância. Esses velhos brinquedos e brincadeiras já haviam ligado o homem a si mesmo, já haviam decodificado o passado e o futuro, já haviam cumprido a função de aproximar o homem de Deus e, dessacralizados e esvaziados de seus conteúdos originais, se ofereciam como suporte às brincadeiras infantis.

Esvaziados? Sim, mas não inteiramente. Não somos apenas o ceticismo do homem contemporâneo, nem apenas o racionalismo do homem moderno. Também fomos tecidos na narrativa de nossos ancestrais e, ainda que nada nos tenha chegado por completo, com os cacos que recebemos construímos belos mosaicos. Recuperamos ou reinventamos antigos rituais, ou ainda apenas os repetimos, mesmo que desconhecendo os seus propósitos.

### **E a escola?**

A escola é um equipamento da Modernidade. Toda sua estrutura, desde o prédio até o currículo, é disciplinar. Inspirada em instituições disciplinares anteriores como, por exemplo, o quartel e o convento, ela herdou (como acontece em todas as famílias) o melhor e o pior de cada um de seus antecessores.

Os jogos tradicionais trazem em si o selo da cultura popular e sempre foram olhados com desconfiança pela escola. Muito cedo esta se apressou em separá-los em “bons e maus jogos”. E aqueles que não foram diretamente “para o lixo” sofreram um processo de assepsia pedagógica e seus conteúdos culturais foram retirados e muitas vezes substituídos por outros de caráter eminentemente “pedagógico”.

Sem retirar aqui o valor do material pedagógico, ou seja, dos objetos lúdicos concebidos desde o início para dar suporte à ação educativa, cabe a indagação: Será que um dominó só é educativo se for de cores? De contos? De coletivos? Será que um jogo de percurso só tem valor se as casas de avanço, retrocesso e chegada forem eventos históricos ou perguntas e respostas sobre Biologia, Química ou Física? Será?

Vai aqui um exemplo muito simples buscado na Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental, mas cujo sentido pode apoiar nossas reflexões sobre o ensino em qualquer nível. Um dos brinquedos cantados da nossa tradição dizia: “Sinhaninha diz que tem / sete saias de balão / É mentira, ela não tem / nem dinheiro pro sabão. / Rá, rá, rá, / Rá, rá, rá, / Nem dinheiro pro sabão”. A esta quadrinha se sucedem outras, sempre no mesmo tom, em que Sinhaninha vai sendo ridicularizada por suas mentiras que buscam esconder sua penúria. O processo de “asépsia pedagógica” varreu pra longe a Sinhaninha, pois não é educado rir de uma pessoa apenas porque ela não tem dinheiro nem para sabão, que dirá para as ricas roupas de Sinhaninha. No lugar da Sinhaninha a pedagogia do “politicamente correto” colocou a Barata! Bem, baratas podem dizer o que quiserem e se é permitido matá-las, porque não rir delas? E, assim, perde-se uma grande oportunidade de discutir em sala de aula o que eram Sinhaninhas? Quando existiram? Como viviam? Como se vestiam? Quantos escravos tinham? Em que se apoiava a economia de seus pais, os Senhores? Como o dinheiro foi mudando de mãos? Como as Sinhaninhas ficaram “sem dinheiro pro sabão”? É vergonha ser pobre e “sem dinheiro até para o sabão”? É verdadeiro que as pessoas só têm valor se tiverem “sete saias de balão” ou um jeans de marca? Quantos no Brasil não têm “nem dinheiro pro sabão”? E assim, o jogo, como objeto cultural que é, abre-se numa enorme possibilidade de trabalho pedagógico, limitado apenas pela compreensão e capacidade de discussão de cada grupo.

### **Jogo tradicional e construção do conhecimento**

Existem várias formas de classificar os jogos e muitos autores se dedicaram a esta tarefa. Dentre esses destaco o trabalho de Jean-Marie Ihote. O quadro que reproduzi aqui como anexo está no seu livro *O simbolismo dos Jogos*<sup>2</sup>. Nele, os jogos aparecem classificados segundo sua configuração e atitude psicológica em quatro grandes grupos. Para cada um dos

grupos Ihote propõe também um antijogo. Por antijogo entendemos a atitude física ou mental que é impeditiva da experiência proposta pelo jogo. E assim, por exemplo, caretas e sinais informam o que deveria ser um prazer descobrir nos jogos de enigmas. Trapaças impedem a sensação de risco que os jogos de sorte ou revés deveriam conter. A confusão impede que jogos de território se atenham às suas regras – é só lembrar o que acontece quando a torcida invade o campo... E por fim, se a função de uma boneca é representar o esquema corporal para que sejam nomeados cabeça, tronco e membros, ela não é capaz de ser, simultaneamente, a “filhinha” dos jogos de casinha.

A importância de atentarmos para a classificação dos jogos está no fato de que a estrutura de cada grande grupo de jogos, na maioria das vezes, guarda em comum uma temática e uma dinâmica. Compreender a temática e a dinâmica de cada jogo, ou grupo de jogos, é fundamental para que o professor possa eleger aqueles com os quais vai trabalhar. Mas o que estou entendendo aqui por temática e dinâmica dos jogos?

Quando falo em dinâmica, estou me referindo ao modo como esse jogo é jogado. O modo de jogar um jogo sempre irá implicar algum tipo de habilidade física e intelectual. Nenhum jogo é constituído apenas por uma dessas habilidades, em maior ou menor proporção elas estão presentes em todos os jogos.

Já a temática do jogo se refere ao tipo especial de atitude psicológica que um dado jogo exige. Todo jogo comporta uma dimensão que está além das regras explicitadas. Ele comporta uma narrativa da qual o jogador se vê obrigado a compartilhar ainda que inconscientemente. Todo jogo de bonecas traz à luz as experiências familiares. Toda amarelinha reflete sobre a trajetória da Terra ao Céu, ou seja, como a maioria dos jogos de percurso, indaga sobre a vida e a morte, os caminhos do homem e da alma. Todo jogo de xadrez comporta o confronto com o Rei e retoma, desse modo, velhas triangulações edípicas. E assim, sucessivamente, do mais simples ao mais complexo, em maior ou menor grau, todo jogo tem uma dimensão dramática.

Desse modo, podemos concluir que o jogo, de uma forma geral – e o jogo tradicional de modo particular – integra os processos de construção de conhecimento. Nele não é possível

separar artificialmente cognição e afeto. É esse caráter que faz dos jogos instrumentos tão valiosos aos psicopedagogos e, sem dúvida, também aos professores que percebem o processo de aprendizagem como algo que implica a totalidade do sujeito. Sujeitos que transformam o mundo por meio de esquemas de assimilação e projeção e também transformam a si mesmos em função da realidade, por meio de processos de acomodação e identificação.

### **O jogo tradicional na sala de aula**

Jogos tradicionais podem e devem ser usados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e mais. Tudo depende do objetivo do professor ao introduzir esse ou aquele jogo. Pois, se é possível para o aluno perceber o jogo em sala de aula apenas como entretenimento, para o professor ele será sempre fruto de uma escolha consciente e planejada, que tem por objetivo o trabalho pedagógico. Alguns detalhes são importantes:

- Na seleção dos jogos, leve em conta o conjunto de suas características: o tipo de raciocínio envolvido, a habilidade e a atitude psicológica necessárias, o conhecimento específico que o jogador deve ter.
- Prefira as versões mais simples às luxuosas do jogo, para que o valor esteja focado no processo de jogar.
- Ainda que planeje atividades com os jogos, deixe reservado também tempo para jogo livre. Pois a atividade dirigida, ainda que lúdica, é essencialmente diferente do jogo livre no que tange à atitude frente à atividade.
- Mantenha o desafio do jogo: crie situações-problema, jogos a serem continuados a partir de determinado ponto, novas aberturas, etc.
- Não esgote o interesse pelo jogo transformando-o em recurso para todas as atividades, ou em unidade de trabalho exaustiva de todas as disciplinas.

- Construa instrumentos de sistematização: anotações individuais ou coletivas sobre diferentes jogadas. Processos narrativos que permitam ao aluno “enxergar” seu processo de pensamento durante o jogo. Compará-lo a outros, a si próprio, etc.
  
- Propicie a invenção de novas formas de jogar jogos conhecidos, modificando regras e materiais.
  
- Varie o acervo. Conheça outros jogos tradicionais. Além dos conhecidos xadrez, damas, gamão, existem o go, o senet, a mancala e um número enorme de outros jogos. Não tenha medo de conhecê-los junto com seus alunos.
  
- Trabalhe também com jogos de resultado aleatório e discuta o que é perder, ganhar.
  
- Jogos tradicionais emergiram da vida cotidiana, portanto, estão atravessados por temas de real interesse humano. Não receie abordá-los.

Para finalizar, é bom lembrar que para trabalhar com jogos é necessário que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica. Brincar é talvez um dos mais característicos atributos humanos. Para muitos autores, a atividade lúdica está na origem da cultura humana. Mais que uma atividade, o lúdico é uma atitude diante da vida. É o reconhecimento do valor inerente do prazer de pertencer a esse enorme tabuleiro em que ganhamos, perdemos, jogamos e aprendemos, sempre.

## ANEXO

### Quadro de Classificação dos Jogos Tradicionais

<b>O Prazer de Estar Junto</b> Jogos onde as figuras se formam ao jogar Antijogo: Caretas	<b>A sorte ou Revés</b> Jogos onde a forma é uma figura móvel Antijogo: Trapaças								
<table border="1"><tr><td><b>JOGOS CORPORAIS</b><ul style="list-style-type: none"><li>rodas</li><li>ginástica</li></ul></td><td><b>JOGOS DE ILUSÃO</b><ul style="list-style-type: none"><li>prestidigitação</li><li>ilusão ótica</li></ul></td></tr><tr><td><b>JOGOS DE IMITAÇÃO</b><ul style="list-style-type: none"><li>construção</li><li>quebra-cabeças</li></ul></td><td><b>JOGOS DE INTELIGÊNCIA</b><ul style="list-style-type: none"><li>enigmas</li><li>truques</li></ul></td></tr></table>	<b>JOGOS CORPORAIS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>rodas</li><li>ginástica</li></ul>	<b>JOGOS DE ILUSÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>prestidigitação</li><li>ilusão ótica</li></ul>	<b>JOGOS DE IMITAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>construção</li><li>quebra-cabeças</li></ul>	<b>JOGOS DE INTELIGÊNCIA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>enigmas</li><li>truques</li></ul>	<table border="1"><tr><td><b>PSICOLÓGICA</b><ul style="list-style-type: none"><li>pôquer</li><li>morra</li></ul></td><td><b>ADIVINHAÇÃO</b><ul style="list-style-type: none"><li>dados</li><li>loterias</li></ul></td></tr><tr><td><b>DESTREZA</b><ul style="list-style-type: none"><li>nente</li><li>brilhar</li></ul></td><td><b>ESTRATÉGIA</b><ul style="list-style-type: none"><li>bridge</li><li>dominós</li></ul></td></tr></table>	<b>PSICOLÓGICA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>pôquer</li><li>morra</li></ul>	<b>ADIVINHAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>dados</li><li>loterias</li></ul>	<b>DESTREZA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>nente</li><li>brilhar</li></ul>	<b>ESTRATÉGIA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>bridge</li><li>dominós</li></ul>
<b>JOGOS CORPORAIS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>rodas</li><li>ginástica</li></ul>	<b>JOGOS DE ILUSÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>prestidigitação</li><li>ilusão ótica</li></ul>								
<b>JOGOS DE IMITAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>construção</li><li>quebra-cabeças</li></ul>	<b>JOGOS DE INTELIGÊNCIA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>enigmas</li><li>truques</li></ul>								
<b>PSICOLÓGICA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>pôquer</li><li>morra</li></ul>	<b>ADIVINHAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>dados</li><li>loterias</li></ul>								
<b>DESTREZA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>nente</li><li>brilhar</li></ul>	<b>ESTRATÉGIA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>bridge</li><li>dominós</li></ul>								
<b>A Magia dos Objetos</b> Jogos onde a forma é uma figura fixa Antijogo: Jogos educativos	<b>A Ordem do Mundo</b> Jogos onde as figuras são ligadas a um terreno Antijogo: Caos								
<table border="1"><tr><td><b>FIGURAS HUMANAS</b><ul style="list-style-type: none"><li>boneca</li><li>máscara</li></ul></td><td><b>IMAGEM DO MUNDO</b><ul style="list-style-type: none"><li>pião</li><li>bola</li></ul></td></tr><tr><td><b>MODELOS REDUZIDOS</b><ul style="list-style-type: none"><li>soldadinhos</li><li>carrinhos</li></ul></td><td><b>FORMAS LITÚRGICAS</b><ul style="list-style-type: none"><li>chocalhos</li><li>balanço</li></ul></td></tr></table>	<b>FIGURAS HUMANAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>boneca</li><li>máscara</li></ul>	<b>IMAGEM DO MUNDO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>pião</li><li>bola</li></ul>	<b>MODELOS REDUZIDOS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>soldadinhos</li><li>carrinhos</li></ul>	<b>FORMAS LITÚRGICAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>chocalhos</li><li>balanço</li></ul>	<table border="1"><tr><td><b>PERCURSO</b><ul style="list-style-type: none"><li>amarelinha</li><li>jogo do ganso</li></ul></td><td><b>LOCALIZAÇÃO</b><ul style="list-style-type: none"><li>loto</li><li>casa da Fortuna</li></ul></td></tr><tr><td><b>COMBATE</b><ul style="list-style-type: none"><li>boxe</li><li>futebol</li></ul></td><td><b>COMBINAÇÃO</b><ul style="list-style-type: none"><li>xadrez</li><li>cubos mágicos</li></ul></td></tr></table>	<b>PERCURSO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>amarelinha</li><li>jogo do ganso</li></ul>	<b>LOCALIZAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>loto</li><li>casa da Fortuna</li></ul>	<b>COMBATE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>boxe</li><li>futebol</li></ul>	<b>COMBINAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>xadrez</li><li>cubos mágicos</li></ul>
<b>FIGURAS HUMANAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>boneca</li><li>máscara</li></ul>	<b>IMAGEM DO MUNDO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>pião</li><li>bola</li></ul>								
<b>MODELOS REDUZIDOS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>soldadinhos</li><li>carrinhos</li></ul>	<b>FORMAS LITÚRGICAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>chocalhos</li><li>balanço</li></ul>								
<b>PERCURSO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>amarelinha</li><li>jogo do ganso</li></ul>	<b>LOCALIZAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>loto</li><li>casa da Fortuna</li></ul>								
<b>COMBATE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>boxe</li><li>futebol</li></ul>	<b>COMBINAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>xadrez</li><li>cubos mágicos</li></ul>								

Para conhecer um pouco mais sobre o assunto, você pode ler:

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981.

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

CALLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1991.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Jogos tradicionais infantis*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

Notas:

<sup>1</sup> Psicopedagoga, Mestre em Educação pela PUC-RIO. Professora do Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal Fluminense e do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. É também Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

<sup>2</sup> IHOTE, Jean-Marie. *Le symbolisme des jeux*. Paris: Berg-Bélibaste, 1976.

## A FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR

*Cyrce Andrade<sup>1</sup>*

*“Esses viveres: olhar  
Esses olhares: tecer  
Esses teceres: contar  
Esses contares: viver.”<sup>2</sup>*

Neste texto, você vai encontrar muitos olhares e muitos contares de pessoas que vivem, pensam e escrevem sobre a formação de professores. E também daquelas que, escrevendo literatura e poesia, nos mostram de uma maneira sensível o papel do lúdico na vida de gente de todo tamanho. Escolhi compartilhar as idéias destes que têm sido meus parceiros no jogo de formação sobre o lúdico. Conhecendo algumas das suas idéias, vai ficar mais interessante ler suas obras, buscar a bibliografia, que aparece nas notas de rodapé. Torço para que a sua leitura seja prazerosa, como deve ser um bom jogo. Vamos lá!

“A gente sempre termina a semana de formação com um passeio cinema, museu, exposição não sei bem porque, acho que isto deveria ser no primeiro dia do curso” (Educadora de Creche Comunitária da Cidade do Rio de Janeiro).

“Pois é, a gente sempre deixa o lúdico para o final do dia ou para a sexta-feira. Outro dia, quando eu experimentei os jogos como primeira atividade, descobri que isto trouxe um outro clima entre as crianças. E foi muito mais fácil fazer as outras atividades com a turma” (Professora de Educação Infantil da Rede Pública da Cidade de São Paulo).

A fala destas educadoras puxa o lúdico para o começo, aposta nas suas possibilidades de integração, de descoberta e de encontro, consigo mesmo e com os outros. É um olhar para o

lúdico que desperta, que provoca, que suscita. Tão diferente daquele que recompensa, que premia, que consola...

Evoluímos muito no discurso acerca do brincar, reconhecemos cada vez mais seu significado para a criança e suas possibilidades nas áreas de educação, cultura e lazer, e estamos cada vez mais cientes dos riscos que corremos. O primeiro deles talvez seja o de separar estas três áreas que caminham melhor juntas. Mas não é só por esta razão que temos encontrado algumas pedras no caminho.

Na educação, muitas vezes, fazemos com que um jogo fantástico seja visto mais pela oportunidade de ensinar cores (como se elas não estivessem no mundo!) que pelas suas possibilidades de favorecer as relações sociais, de suscitar medo e alegria, de provocar o grupo a encontrar soluções para um desafio. Ao atribuir a um brinquedo ou brincadeira uma função didática, é importante termos o cuidado de preservar sua essência lúdica; se não, corremos o risco de ouvir outra vez de uma criança: “Ai, ai, ai, já virou brincadeira de escola!”, explicitando o momento em que já não tinha mais graça.

Algumas vezes, atribuímos ao brincar poderes mágicos que ele não tem. Não é porque agregamos a ele conteúdos ou valores, como a cooperação, que a criança vai incorporá-los. Precisamos nos lembrar de que crianças aprendem o mundo menos pelos seus brinquedos e jogos e mais pelas relações humanas que as cercam. Muitas vezes, uma proposta instigante de um professor pode ser mais interessante para as crianças do que uma brincadeira; aprender é tão rico e prazeroso quanto brincar, há uma paixão em conhecer.

Na área do lazer e na educação, o lúdico encontra-se muitas vezes centrado no acervo. Os brinquedos e jogos são importantes por aquilo que possibilitam. A supervalorização do objeto, em uma inversão de valores, acaba trazendo muita ansiedade às crianças e aos seus educadores. O acervo é importante por tudo o que pode oferecer, mas quando ele ganha exagerada importância em si mesmo, instala-se uma neurose de cuidados, que inviabiliza seu uso. O acervo diz muito de uma proposta lúdica, tanto pelos itens incluídos, como por aqueles excluídos, tanto por sua qualidade e quantidade, quanto pela maneira como está disposto.

Mas, do mesmo jeito que não se constrói uma escola apenas com quadro-negro, giz, cadernos e lápis, não se constrói um espaço lúdico apenas com uma sala de jogos e brinquedos. Ele, como a escola, não existe sem adultos e crianças envolvidos em uma *proposta*.

Na área da cultura, o lúdico aparece com muita frequência no “resgate das brincadeiras tradicionais” do mês de agosto mês do Folclore em uma ótica de cultura, memória e história estáticas. Podemos enxergá-las melhor com os olhos de Sônia Kramer<sup>3</sup>, para quem a formação cultural é “*direito de todos se considerarmos que todos (crianças, jovens e adultos) somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs que têm direitos sociais, que são produzidos na cultura e produtores de cultura*”.

A infância integra os adultos que somos hoje, não é coisa do passado. Por esta razão, buscar o brincar e a infância é estar com o adulto de hoje e não com a criança de ontem. E as evocações têm o sentido que lhes dá Madalena Freire<sup>4</sup>:

“Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar ‘status’ de memória, serem lapidadas. (...) Outra descoberta é conhecer a si próprio e aos outros, não só como sujeito cognitivo, mas também afetivo. Emocionar-se com as próprias lembranças e com as dos outros, avermelhar e chorar (...) Todos esses instantes de nossas lembranças, quando coletivizados, nos comprovam que não temos só memória, mas ‘somos memória’, somos autores de nossa história pedagógica e política.”

Ainda que a prática não acompanhe a evolução do discurso, ainda que o brincar aconteça, na maioria das vezes, no tempo de espera, no descanso, no tempo que sobra ou entremeando “atividades produtivas”, a mudança do discurso sinaliza o desejo de uma outra prática, que precisa ser colocada em lugar e tempo concretos, reais. Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la. E para que isto aconteça, precisamos perceber o brincar como ato de descoberta, de investigação, de criação.

Se no plano das idéias a importância de brincar é consenso, o que coloca a brincadeira tão distante do cotidiano? Esses olhares críticos sobre as intervenções existentes estão longe de

ser uma crítica aos professores, ao contrário, a intenção é compreender a razão destas práticas e defender o direito do professor a uma formação lúdica acerca do lúdico. Uma formação que lhe permita experimentar, descobrir, conhecer as possibilidades para si próprio, na perspectiva de que esta seja uma experiência transformadora, que contribua para a construção de uma outra concepção do lúdico e para uma intervenção de melhor qualidade junto aos seus alunos, independentemente da idade que eles tenham.

Acreditamos que a ampliação e a diversidade de experiências oferecidas às crianças lhes fornecem mais elementos para o seu processo de construção de conhecimento e para o desenvolvimento da sua imaginação, da sua capacidade criadora. Não deveríamos acreditar, também, que a experiência acumulada do professor está relacionada à sua imaginação, à sua capacidade de criar? Quando pensamos nos adultos vemos, quase sempre, sua criação como inspiração, como um dom que se tem ou não se tem. Não consideramos que a experiência cultural do adulto pode favorecer sua imaginação. E, provavelmente por isso, a contemplamos pouco nos cursos para educadores. Criação e ludicidade têm muitas semelhanças e são essenciais no processo de formação do ser humano.

Muitas vezes, na fase inicial da formação, os adultos só se permitem brincar fazendo de conta que são crianças, imitando comportamentos que depreciam, ironizando, debochando, e, obviamente, explicitando seu olhar sobre o brincar. Nestes casos, infantilizar é sinônimo de reduzir, de diminuir não apenas o brincar, mas a criança que brinca. As concepções de criança, brincar e infância não aparecem de forma dissociada. Elas se entrelaçam no discurso, explicitam-se na prática e nos desafiam na coerência. Coerência que não cai do céu, mas que se busca, que se conquista a cada dia, a cada vez que nos damos conta dos nossos tropeços, a cada vez que permitimos que uma observação preciosa nos chegue por uma criança, por um aluno.

A nossa formação de educadores não é linear, não vem de um curso para o professor e segue dele para seus alunos. Ela circula, está sempre girando. E, se isto acontece em qualquer área, é no brincar que observamos a criança mais à vontade para intervir, contribuir e lançar propostas desafiadoras ao professor, sugerindo, como Gabriel, formas de “*dificilitar*” a

brincadeira. O lúdico é o espaço de estar *com*, com as crianças e também com os adultos. Não seria possível pensar as brincadeiras para a criança sem considerá-las como uma oportunidade também para o educador. Se o jogo na escola é, antes de tudo, um jogo, o professor não seria diante dele, antes de tudo, um brincante?

É importante que a formação amplie o repertório de brinquedos e brincadeiras – uma demanda legítima – e evidencie a ludicidade na vida do adulto-professor. Quando um adulto explicita sua sensação dizendo “*Foi muito bom brincar, eu me senti criança outra vez!*” ou “*O curso despertou a criança guardada em mim*”, pode-se entender seu sentimento menos pela criança e pelo brincar e mais pelo humano e pelo lúdico. O diálogo que se estabelece aqui é menos com “a criança que existe dentro de cada um de nós” do que com o humano que nos constitui. Nestes casos, nos damos conta do quanto temos deixado de lado o essencial, o quanto a dicotomia está presente não só no trabalho e lazer, mas em tudo o que decorre daí, como aprendizagem e prazer, competência e alegria. Como é que se pode mudar a qualidade das intervenções junto aos alunos sem uma boa reflexão acerca do lúdico no nosso mundo de adultos–educadores? Agora os olhos emprestados são os de Alicia Fernández<sup>5</sup>, eles vêm que:

“‘Aprender’ é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construírem para si mesmos.”

Descobrir que podemos brincar e jogar para valer, com brincadeiras e jogos que não são necessariamente para crianças, nos aproxima daquilo que sentem as crianças quando brincam. Jogar pode nos levar – ou nos trazer – para além da brincadeira mas, mesmo que isto não aconteça de forma explícita, não será nunca *apenas* brincar, *só* jogar. Rir, aceitar limites, organizar uma tarefa, concentrar, disputar, estar atento, sentir frio na barriga, raciocinar, pensar, gargalhar, competir com os outros e consigo próprio, ser curioso, ter prazer, cooperar, descobrir-se na relação com os outros, ser ágil, surpreender-se com a atitude do outro,

emocionar-se... Difícil esgotar a riqueza de contribuições que os jogos e brincadeiras podem trazer para o desenvolvimento humano de seres pequenos, jovens ou adultos.

Podemos lançar a rede mais longe e também trazer o lúdico para perto. Quantas atividades despertam nos adultos sentimentos parecidos com aqueles das crianças envolvidas em suas brincadeiras! Especialmente aquelas que trançam dedos e pensamentos, possivelmente porque, como observa Lygia Bojunga<sup>6</sup>:

“Quantos artesãos eu tinha visto trabalhando naquele dia, e que forte que era a ligação de cada um no que fazia, que intimidade tão grande com o material trabalhado! Cara, corpo e mão do artesão formavam uma liga, uma integração, um redondo com o objeto feito, meu deus! Que lição de vida essa interação ser/fazer.”

Buscamos sempre situações favorecedoras de integração entre as crianças, sabendo da sua riqueza para o desenvolvimento humano. E com os professores, o que temos feito para alterar a concepção de um trabalho tão individualizado? Em uma experiência de formação que tinha como uma das atividades a confecção de tabuleiros de jogo, observamos contribuições imprevistas: *“Foi muito bom trabalharmos em pequenos grupos: uma tinha mais jeito para pintar, outra para escrever as regras. Cada uma fez o que mais gostava e quando a gente viu, estava pronto”*, disse uma das professoras. Outra comentou: *“Se cada professor fosse fazer para sua turma ia demorar muito, desistiríamos antes de estar pronto e nunca teríamos nada. Como fizemos os jogos para a escola, já pudemos até brincar com as crianças.”* A produção manual – que no processo ganhou um significado mais artístico que utilitário – havia despertado o sentimento de coletividade, de grupo. Descobrimo que compartilhar é mais do que estar junto, as professoras passaram a compartilhar leituras, discussões e elaboração de projetos para a escola. A diferença, neste caso, é que a conquista veio das mãos para a cabeça.

Há muito tempo estamos defendendo a autonomia das crianças. Mas, quantas vezes, esta mesma autonomia falta ao professor? Será que estamos vivendo, com o lúdico, igual contradição? Pensar, ler e discutir sobre o tema é muito importante, mas *experimentar* a autonomia ou a ludicidade é diferente e igualmente importante. Viver a interação ser/fazer é

essencial para todos nós, artesãos do educar. Quando não oferecemos ao professor a oportunidade da experiência lúdica, negamos-lhe toda a riqueza que pretendemos que ele ofereça aos seus alunos.

Buscar brincadeiras de outros tempos, construir brinquedos, recriar jogos são caminhos, são portas importantes e, sem dúvida, facilitadoras do processo de busca desta ludicidade/humanidade, mas ela não está necessariamente no brincar. Quando, na primeira página deste texto, a educadora propõe o passeio no início do curso, não era o brincar que ela estava buscando – já que este era o tema do curso e estava bastante presente no nosso trabalho costurado de idéias e mãos – talvez fosse a arte, a beleza, a integração, de alguma maneira o humano e o direito de começar por ele.

As transformações mais interessantes e significativas que observamos nas práticas lúdicas junto aos alunos decorrem de uma formação que favorece a emersão da ludicidade/humanidade do professor e possibilita que ele a incorpore e a esparrame para além de brinquedos e brincadeiras. A fala desta professora ilustra o momento de tomada de consciência desta transformação: *“Nós ainda não mexemos nos brinquedos, não mudamos muito as brincadeiras, mas já os trouxemos para dentro da gente.”*

Ao longo deste texto você encontrou os diferentes olhares e contares propostos no seu início. Espero que eles contribuam para os viveres e teceres que virão, e que nesta trama você possa experimentar os sentimentos do grande educador-menino, Paulo Freire<sup>7</sup>:

“Com efeito, um corte que separasse em dois o menino do adulto que vem se dedicando, desde o começo da sua juventude, a um trabalho de educação, em nada poderia ajudar a compreensão do homem de hoje que, procurando preservar o menino que foi, busca ser também o menino que não pôde ser.”

Notas:

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia de Educação pela PUC-SP. Professora em cursos e oficinas sobre brinquedos e brincadeiras nas áreas de educação, saúde, cultura e lazer. Assessora na criação de brinquedotecas e propostas lúdicas.

<sup>2</sup> Francisco Marques (Chico dos Bonecos). *Galeio*. São Paulo/Belo Horizonte, Editora Multiplicadora e Espalhadeira, 2000.

<sup>3</sup> Kramer, Sônia; Leite, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas-SP, Papirus, 1998, p.209.

<sup>4</sup> Freire, Madalena. *Memória: eterna idade*. Diálogos (Publicação do 'Espaço Pedagógico'). São Paulo, v. II, n. 5, julho de 1999.

<sup>5</sup> Fernandez, Alicia. *O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001, p 36.

<sup>6</sup> Bojunga, Lygia. *Feito à Mão*. Rio de Janeiro, Agir, 1999, p.59.

<sup>7</sup> Freire, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

Presidente da República  
*Luis Inácio Lula da Silva*

Ministro da Educação  
*Fernando Haddad*

Secretário de Educação a Distância  
*Carlos Eduardo Bielschowsky*

## **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**

Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância  
*Demerval Bruzzi*

Coordenador-geral da TV Escola  
*Érico da Silveira*

Coordenadora-geral de Capacitação e Formação em Educação a Distância  
*Simone Medeiros*

Supervisora Pedagógica  
*Rosa Helena Mendonça*

Acompanhamento Pedagógico  
*Grazielle Avelar Bragança*

Coordenação de Utilização e Avaliação  
*Mônica Mufarrej*  
*Fernanda Braga*

Copidesque e Revisão  
*Magda Frediani Martins*

Diagramação e Editoração  
*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*  
*Gerência de Criação e Produção de Arte*

Consultora especialmente convidada  
*Cristina Laclette Porto*

E-mail: [salto@mec.gov.br](mailto:salto@mec.gov.br)  
Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)  
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.  
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)