

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC/SP**

**MAIARA FINARDI SABÓIA**

**O OLHAR FILOSÓFICO SOBRE BRINCAR**

**PEDAGOGIA - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**SÃO PAULO**

**2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC/SP**

**MAIARA FINARDI SABÓIA**

**O OLHAR FILOSÓFICO SOBRE BRINCAR**

**PEDAGOGIA - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Machado Lunardi Marques.

**SÃO PAULO**

**2010**

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço à minha família, minha mãe e eu irmão, pela paciência, compreensão, incentivo e o apoio nesses últimos meses.

Às minhas amigas e aos amigos por todas as palavras de incentivos e de solidariedade nesses últimos momentos.

À minha querida Tia Natalia, que foi um exemplo de profissional na minha vida, sempre me incentivando seguir a carreira na área de educação.

Agradeço também a minha orientadora Professora Sandra, que me acompanhou nesse projeto, onde me ajudou, me orientou e me tranquilizou nos momentos mais difíceis, e sempre acreditou que tudo daria certo.

Agradeço em especial, aos meus avós Américo e Maria, duas pessoas importantes da minha vida, que sem a ajuda e o incentivo deles não teria condições de terminar este trabalho e o curso de pedagogia.

## **RESUMO**

O brincar faz parte da experiência humana de todas as culturas em todos os tempos. As brincadeiras atravessam gerações adaptando-se a novas realidades. Várias ciências analisam o brincar, e este TCC recorreu a autores que se utilizam da Psicologia, da Antropologia e da História para compreendê-lo tendo como fonte problematizadora o pensamento de Walther Benjamin, Jean Château e Giovanni Sartori.

O conjunto desta pesquisa visa chamar a atenção da escola e da família para levarem o brincar a sério.

Palavras chaves: brincar, experiência humana, cultura, escola, família.

## **ABSTRACT**

Playing makes part of the human experience in all cultures in all periods. The games go through generations, adapting themselves to new realities. Various sciences analyse the act of play. This CCW (Completion of Course Work) turned to authors that use the Psychology, Anthropology and History to understand this action, with the source in question the thinking of Walter Benjamin, Jean Château and Giovanni Sartori.

All this research draws attention to the school and the family take the act of playing seriously.

Key words: playing, human experience, culture, school, family

## SUMÁRIO

Introdução.....	6
Capítulo 1: Homo ludens.....	8
1.1 Significados do brincar e sua abrangência como objeto de estudo....	8
1.2 O brincar como intrínseco à condição humana .....	14
1.2.1 Jogos e misticismo.....	14
1.3 O brincar como experiência cultural.....	17
1.4 O brincar à luz do evolucionismo e do desenvolvimentismo .....	26
Capítulo 2: A contribuição da Filosofia sobre o brincar.....	28
2.1 Walter Benjamin e o brinquedo.....	28
2.2 Jean Châteaueau: o brincar e a formação de hábitos.....	34
Capítulo 3: O brincar como atividade desvalorizada pela escola.....	43
3.1 Brincar ou ver televisão?.....	47
Considerações finais.....	52
Referências Bibliográficas.....	54
Referências Eletrônicas.....	55

## **INTRODUÇÃO**

Quando pensamos na nossa infância uma das primeiras lembranças que nos vem à mente é a brincadeira. Ela fez parte dos nossos dias de criança, e até hoje, de vez em quando, dá as caras para tornar o nosso cotidiano mais agradável. Lembramos com prazer das nossas aventuras pelos pátios da escola, dos prédios, nas praças e nos parques. Sem nos darmos conta da dimensão que através da simples brincadeira, podemos nos desenvolver em diferentes aspectos, como psicológico, cognitivo e motor.

Este trabalho teórico tem por objetivo mostrar que a brincadeira transcende o “matar o tempo”, pois ela é fundamental para o desenvolvimento da criança tanto físico como psicológico, e até podemos dizer sociológico, pois muitos valores e tradições são transmitidos através do brincar.

Outro objetivo foi teorizar a prática, isto é, buscar fundamentos teóricos para a importância do brincar e mostrar o quanto à escola se equivoca ao secundarizá-lo, tanto quanto os pais o fazem deixando seus filhos aos cuidados da televisão.

Para teorizar esses fundamentos, fomos em busca de autores de diferentes formações, como Piaget, Kishimoto, Friedmann, Benjamin, Château, Sartori, Carneiro, entre outros. O brincar foi visto sob uma perspectiva histórica, filosófica, pedagógica e antropológica, dando uma visão geral do que é o brincar.

No primeiro capítulo, definimos o brincar de acordo com vários autores, e explicamos a importância no desenvolvimento da criança. Mostramos brevemente a história do brincar, suas interpretações e transformações no

decorrer dos tempos. Apontamos também, para a relação do brincar e o misticismo. Nas antigas civilizações, os brinquedos eram considerados objetos de adoração divina mas com o tempo, foram perdendo essa característica mística.

No capítulo seguinte, apresentamos as contribuições da Filosofia sobre o brincar. Tendo como base o filósofo Walter Benjamin, que conta a história do brinquedo e a conquista do seu espaço na sociedade. Jean Château, professor de psicologia e pedagogia, nos ajuda a compreender o brincar como formador de hábitos, e ainda, sobre as relações sociais das crianças a partir do brincar.

No terceiro capítulo, questionamos o posicionamento da escola em relação ao brincar, onde é deixado em segundo plano, deixando de ser aproveitado dentro da sala de aula, como uma ferramenta para a aprendizagem. Neste capítulo ainda, falamos sobre a questão brincar versus televisão e o quanto a televisão rouba do tempo do brincar, crianças ficam inertes na frente da tv, quando poderiam estar desenvolvendo sua criatividade, imaginação e inteligências em atividades lúdicas.

Finalizando o trabalho, no último capítulo, apontamos as considerações finais relacionadas à pesquisa teórica, ressaltando a importância do brincar como integrante fundamental à condição humana.

## Capítulo 1: Homo ludens

O filósofo Johan Huizinga, escreveu em 1938 o livro Homo ludens no qual argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (homo sapiens) e a fabricação de objetos (homo faber).

O autor mostra que o elemento lúdico está na base do surgimento e do desenvolvimento da civilização. (cf. Wikipédia).

Tal distinção por sua clareza e pela importância atribuída ao homo ludens – uma vez que ele demonstra que os jogos são elementos universais em todas as culturas humanas – também serviu de inspiração para esse capítulo.

### 1.1 Significados do brincar e sua abrangência como objeto de estudo

A definição do termo brincar não é simples de se fazer, pois existem muitos estudos que definem o brincar de vários modos. Podemos começar dizendo que brincar como uma atividade espontânea possui um fim em si mesmo, proporcionando condições saudáveis para o desenvolvimento biopsicossocial de acordo com Bomtempo, Hussein e Zamberlan (1986). Para Kishimoto (1999) as características do brincar estão relacionadas a uma situação prazerosa, espontânea, sendo prioritária para as crianças. O brincar é flexível e combina ideias e comportamento.

Para Moyles:

“O brincar ajuda os participantes a desenvolverem confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros” (Moyles, 2002 p.22).

Vários autores mostram também que o brincar nem sempre é uma atividade. “Uma nova experiência, se não for assustadora, provavelmente atrairá primeiro a atenção, depois a exploração. Somente depois que um aspecto novo do ambiente for investigado é que ele poderá ser tratado mais levemente e ser divertido” (Garvey 1977,p.32). De acordo com o autor, o brincar nem sempre será uma situação prazerosa.

Vygotsky aprofunda o problema:

“(...) definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominante no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança” (Vygotsky,1994,p121.).

Cardozzo & Vieira (2008) acreditam que além do prazer, o brincar está ligado aos aspectos do desenvolvimento físico e da atividade simbólica. Para eles o brincar tem como características principais estimular e desafiar a criança, fazendo com que ela domine o que é familiar e responda ao desconhecido para obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

Os jogos sensório-motores estão relacionados ao desenvolvimento físico, ou seja, o desenvolvimento físico engloba as habilidades motoras e sensoriais que são fundamentais para a sobrevivência e adaptação da criança e que podem ser repetidas inúmeras vezes, tanto quanto for necessário para desenvolver autoconfiança e domínio dos objetos e do espaço do seu entorno.

A atividade física é importante para todas as crianças, pois elas aprendem a ter controle do próprio corpo e adquirem noções de espaço, ritmo e tempo. Para Bomtempo (1997) as crianças adoram testar seus corpos, vencer dificuldades e aprender novas habilidades.

Segundo Piaget, os jogos de exercícios sensório-motores são os movimentos pelos movimentos ou a manipulação pela manipulação, tornando-se estáveis, além, de serem uma preparação para todos os outros jogos, pois ele é o primeiro jogo que temos contato.

O autor divide os jogos de exercício sensório motor em três classes: - A primeira é chamada de jogos de *exercício simples* que estão relacionados a brincadeiras como puxar um carrinho pelo barbante, encher um balde com areia e despejar, lançar pedrinhas cada vez mais longe, dividir um todo e reconstituí-lo, entre outras condutas.

“Nos casos mais simples (puxar, atirar, etc), trata-se de esquemas sensório-motores construídos por reações circulares terciárias, ou ‘experiências para ver’, inteligência sensório-motora. Nos casos mais complexos (decomposição e recomposição de um todo), trata-se de inteligência prática e intuitiva. Mas, em todos esses casos, o esquema utilizado deixou de impor à criança qualquer problema de adaptação atual; o esquema está adquirido e o seu emprego consiste apenas num exercício puramente funcional e efetuado por prazer” (Piaget,1964,p. 150).

- A segunda classe é a das *combinações sem finalidade*, que estão relacionadas à construção de novas combinações.

Diz o autor:

“A única diferença entre essas novas condutas e as precedentes consiste, de fato, em que o sujeito não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início. Porém, como essas combinações não

apresentam uma finalidade prévia, constituem apenas uma ampliação do exercício funcional característico da primeira classe. A ocasião mais frequente de produção de tais jogos é o contato com um material novo, destinado quer à diversão (boliche, bolas de gude, peteca, etc.), quer à construção (jogos educativos de planos, volumes, cubos, ábacos, etc.). Mas também podem ocorrer combinações puras com quaisquer objetos” (Piaget, 1964, p.151).

A classe das combinações sem finalidade pode ser exemplificada com algumas brincadeiras como: alinhar objetos, encher um balde com uma pedra de cada vez e depois retirar uma por uma, manipular massa de modelar sem o propósito de construir ou representar qualquer coisa, construção e a destruição de torres ou qualquer outra coisa, entre outras brincadeiras.

Seguindo a ordem, a terceira classe é a das *combinações com finalidade* que está ligada as etapas de classificação, organização dos materiais utilizados. Ao montar uma torre de diversos tamanhos de cubo, na fase anterior, a criança montaria sem respeitar a ordem de tamanho, na fase atual ela montará respeitando a sequência de tamanho ou de cores.

Tais características levam o autor à seguinte conclusão:

“Nesse caso, o jogo de exercício transforma-se, mais cedo ou mais tarde, das três maneiras seguintes: 1.º) faz-se acompanhar da imaginação representativa e volta, pois, ao jogo simbólico; 2.º) socializa-se e envereda pelo caminho de um jogo regulado; 3.º) conduz adaptações reais e sai, assim, do domínio do jogo para reentrar no da inteligência prática ou nos domínios intermediários entre esses dois extremos” (Piaget, 1964, p. 153).

O jogo de exercício sensório-motor é o responsável pela entrada da criança no mundo dos jogos, ele fará com que os outros jogos entrem de maneira sequencial na vida da criança.

Outro jogo de exercício simples é o jogo de pensamentos, que também passa pelas três categorias, no qual a criança faz perguntas pelo prazer de perguntar, ou faz relatos sem sentido pelo prazer de combinar palavras. O jogo de pensamento ocorre quando não há nenhum interesse pelo conteúdo, quando o conteúdo passa a ter interesse o jogo transforma-se em simbólico.

Para Cardozzo & Vieira(2008) a atividade simbólica promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, sendo assim, o brincar simbólico aparece quando a criança começa a falar, por volta dos dois anos de idade.

Tal informação é reforçada por Piaget, para quem:

“(...) a maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram aos demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc. somam-se também incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício prolongado” (Piaget 1964,p.146-147).

Para Vygotsky (1991) é a partir do brincar que a criança consegue satisfazer desejos impossíveis para a sua realidade através de uma situação imaginária criada pela mesma.

Ou como esclarece Garvey:

“Algumas encenações (de papéis) são esquemáticas, representando apenas eventos em uma sequência de ações... A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas” (Garvey,1977p.69).

Isso significa que a criança começa a assumir diversos papéis existentes na sociedade e a vivenciá-los na brincadeira de faz-de-conta. Com o passar dos anos a brincadeira de faz-de-conta vai ser cada vez mais parecida com a realidade.

Segundo Moyles, a situação lúdica proporciona a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação, embora o brincar possa representar uma fuga, “(...) às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para avaliar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão” (Moyles,2002,p. 52).

Sintetizando o capítulo, Friedmann redimensiona a abrangência do brincar como objeto de estudo.

Ele pode ser focalizado numa perspectiva **sociológica**, considerando o contexto social em que diferentes grupos de criança brincam; **educacional**, à medida que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança; **psicológico**, por explicitar emoções, personalidade do sujeito, além de em situações clínicas ter finalidade ludoterapia; **antropológico**, por referir-se a importância e variedade de brincadeiras nas diferentes culturas; e **folclórico**, por centra-se nas tradições e costumes de cada geração. (cf. Friedmann, 2006, p.17).

## 1.2 O brincar como intrínseco da condição humana.

### 1.2.1 Jogos e misticismo

No passado, a atividade lúdica esteve associada aos costumes, cultura e religião, de acordo com Carneiro (2003), transmitindo valores e tradições de uma forma lúdica para as gerações mais novas, e sua melhor expressão foram os jogos.

Segundo Carneiro:

“Os povos mais antigos, ao praticarem os jogos, desenvolveram suas culturas, costumes; por essa razão, as formas lúdicas de conduta manifestavam-se por meio da adivinhação, com oráculos em transe, predições pelos astros, ou sinais na natureza que indicavam presságios quase sempre representados nos jogos de tabuleiros. Tais jogos, em geral, representavam combates, apresentando, também características religiosas que envolviam oferendas em troca de luz e calor emanados pelo sol que representava o grande deus símbolo da vida e da fertilidade”. (Carneiro,2003,p.12).

Neste caso, a atividade lúdica relaciona-se à luta, lutar por algo, ou a representação de algo, pois de acordo com Huizinga (1943), o lúdico é uma realização mística.(Carneiro,2003,apud Huizinga,p.11).

A grande maioria dos jogos, das civilizações antigas – egípcia, grega, romana, entre outras - estavam ligados ao misticismo, um exemplo é o jogo das pedrinhas ou cinco marias.

Para Carneiro:

“(…)um dos mais antigos e há indícios de sua prática, entre os gregos, desde 4500 a.C. A posição em que as peças caíam tinha um significado e sua interpretação cabia ao sacerdote ou à pitonisa. Durante algum tempo, não se sabe quanto

tempo, exatamente, serviu para selar a sorte das virgens, pois determinava quem seria sacrificada e oferecida aos deuses. O lançamento das pedrinhas ao ar representava, ainda, as ações de residir ou sair” (Carneiro,2003,p.17).

Lendas egípcias envolviam muitos jogos, os deuses, Íris e Osíris, foram originados por meio de um jogo.

De acordo com a lenda Nut :

“(…)uma deusa apaixonou-se por um mortal de nome Geb, ao qual se uniu secretamente sem a permissão de Amon-Ra. Este, ao tomar conhecimento da união, ficou enfurecido e amaldiçoou-a, de modo que ela não poderia mais parir em nenhum dos 360 dias do ano que compunham o calendário daquele povo. No entanto, Thot, um guerreiro apaixonado pela deusa, dispôs-se a ajuda-la, propondo-se a jogar com a Lua. Nessa atividade de sorte e azar, tornou-se vencedor, obtendo, como prêmio, parte das luzes do satélite e com elas conseguiu formar mais cinco dias, que estavam fora da maldição e que, adicionados aos 360 já existentes no calendário egípcio, davam a Nut possibilidade de parir” (Ibid.,2003,p.14).

Os jogos determinavam a vida das pessoas que viviam nas antigas civilizações, determinava os valores, os costumes, as tradições e até as regras de convivências.

Os romanos adaptaram diversos jogos dos egípcios e dos gregos. Para eles as atividades lúdicas eram divididas em dois grupos, o primeiro era dos jogos públicos, que tinham como objetivo distrair os cidadãos e estavam ligados aos espetáculos teatrais e circenses. O segundo estava relacionado aos jogos privados, relacionados às crianças, aos jovens e aos adultos. Carneiro afirma, que os romanos gostavam bastante dos jogos de guerras, “a corrida com brigas e a luta de gladiadores eram práticas frequentes e estas últimas eram usadas especialmente para ganhar popularidade política” (Ibid.,2003)

Na Índia o jogo de guerra também era muito apreciado. Carneiro conta que por volta do século V, a pedido do rei, o sábio Sissa, inventou o xadrez ou

chaturanga, que se baseava na guerra, pois ensinava de uma forma lúdica, valores como decisão, vigor, persistência, ponderação e coragem, atendendo as expectativas do rei. De acordo com a lenda o rei ordenou que a atividade da chaturanga fosse preservada nos templos.

“(…)antes de se constituírem em divertimento, as praticas lúdicas constituíram-se em ritos e mitos que mantiveram os costumes e a crença dos diversos povos. Não havia, portanto, jogos específicos para crianças, pois o processo educativo ocorria no seio da família e tais atividades eram por elas imitadas” (Ibid., 2003,p.25).

Os indígenas contribuíram para a nossa cultura com alguns de seus jogos.

Na Colômbia, os índios deram origem a cama de gato, jogo ainda praticado no país e em outros. A cada mudança do barbante contavam-se historias que foram passadas de geração em geração.

“Entre os índios brasileiros, podemos encontrar, ainda hoje, o chocalho feito de cascas de frutas que foi e continua sendo o primeiro brinquedo. Provavelmente, seu uso tinha como objetivo principal afastar os espíritos” (Ibid.,2003, p.28).

De acordo com Kishimoto (1993), as mães indígenas confeccionavam brinquedos de barro, que representavam animais e pessoas, na maioria das vezes do sexo feminino, esses brinquedos eram também elementos de religiosidade.

### 1.3 O brincar como experiência cultural

Nas tribos brasileiras as brincadeiras como pião, cama de gato, cantos acompanhados de mímicas, imitação de animais, danças, e outras, permitiam, e ainda hoje, permitem o estabelecimento de vínculos com seu grupo.

Os indígenas também tinham a tradição de capturar aves com auxílio do bodoque e do alçapão. Depois de capturadas, os índios cuidavam delas, gesto que indicava a necessidade de misturarem suas vidas com as dos animais. Essa ligação índio e animal, deixou-nos algumas brincadeiras imitativas e até o tão conhecido jogo do bicho “tem suas origens neste resíduo animista e totêmico da cultura indígena” Kishimoto (1993).

Em passagem referente ao Brasil colônia, Cardim esclarece que:

“Tem muitos jogos ao seu modo, que fazem com muito mais alegria que os meninos portugueses: nesses jogos arremedam pássaros, cobras e outros animais, etc., os jogos são muito graciosos e desenfadosos, nem há entre eles desavenças, nem queixumes, nem se ouvem pulhas, ou nomes ruins e desonestos” (Kishimoto,1993, apud. Cardim, p.61).

O brincar para o indígena transcende o lazer, ele está relacionado à preparação da vida. Desde pequenos, os meninos tem contato com o arco e flecha e tacapes - o arsenal de guerra dos pais, imitando-os na caça e na pesca. Com o passar dos tempos, o domínio das armas era aperfeiçoado, e aos dez anos já acompanhavam os pais na caça.

As meninas, desde pequenas acompanhavam a rotina da mãe, acordando cedo, antes do sol nascer, e seguindo-as à plantação. A partir dos cinco anos de idade, já se tornavam auxiliares nos serviços domésticos, buscando lenha e água, ralando mandioca, preparando a farinha, e também, cuidando dos irmãos menores.

Segundo Koch- Grünberg, os indígenas gostavam muito de jogos. Os preferidos eram: jogo do gavião, jogo do jaguar, jogo do peixe pacu, jogo do jacami, jogo do casamento.

Devido à catequese, à escravidão, à miscigenação e a urbanização a maioria dos jogos deixaram de fazer parte da vida dos indígenas.(Kishimoto,1993,apud Koch-Grüberg,p.64).

Os portugueses também trouxeram para a nossa cultura, brincadeiras que até hoje as crianças utilizam no seu dia a dia. De acordo com Kishimoto (1993), as parlendas, versos e adivinhas foram influência dos primeiros colonizadores portugueses. Cascudo (1984) afirma que os portugueses foram responsáveis por trazerem ao Brasil as histórias de bruxas, fadas, assombração, gigantes, príncipes, tesouro e piratas, e alguns personagens que são de conhecimento de todos até hoje, como a mula sem cabeça, a cuca, o bicho papão. Estas histórias eram contadas pelas avós portuguesas e pelas amas que cuidavam dos sinhozinhos. (Kishimoto,1993,apud Cascudo,p.21)

Kishimoto (1993) acredita que a origem do pegador na brincadeira de pique deu-se a partir das histórias de bruxa, pois Garcia e Marques (1989) falam de um jogo, no qual, um dos jogadores é escolhido para ser a bruxa, o pegador. A bruxa deve contar até 20 antes de sair para perseguir os outros. Quando a bruxa pega algum jogador deverá dizer: BRUXA. Com o toque mágico da bruxa, o jogador pego passa a ser o seu substituto. (Kishimoto,1993,apud Garcia e Marques,p.22)

Outro exemplo de personagem do folclore português em brincadeiras, citado pela autora, é o bicho papão no jogo de bolinha de gude, cuja regra consiste em:

“(...)o jogo do papão consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de cada lado. O jogador que conseguir dar três voltas será o papão, dispondo

de poderes para matar seus adversários e tendo vantagem de possuir ainda todas as imunidades” (Kishimoto,1993,p.22).

As cantigas de roda, de ninar, jogo de bater palmas acompanhado de versos, foram trazidos pelos portugueses desde o começo da colonização, com algumas adaptações e estão presentes até hoje. Um exemplo da adaptação é a canção do pirulito que bate bate,

Alexina de Magalhães (1909), cita a versão original, cantada pelas crianças nos tempos da República:

“Fiorito que bate bate;

Fiorito que já bateu;

quem gosta de mim é ela,

quem gosta dela sou eu”. (Kishimoto,1993, apud Magalhães,p.23)

Os portugueses também são responsáveis por trazerem diversos jogos característicos da Europa, por exemplo o jogo de saquinhos, a amarelinha, o jogo de bolinhas de gude, o jogo do botão, pião, entre outras brincadeiras que com o tempo foram adaptadas.

Sofremos a influência da cultura afro em todos os setores de nossa sociedade. O brincar também entra neste conjunto de influências africanas. É difícil apresentar com clareza quais foram as brincadeiras específicas trazidas pelos negros, pois nos relatos históricos a brincadeira não tinha grande importância para ser registrada, afinal de contas, o brincar naquela época era só passatempo de crianças.

Na época dos engenhos, as crianças brancas eram amamentadas e cuidadas pelas amas negras. Como esse tempo era longo, as crianças acabavam ouvindo histórias e aprendendo brincadeiras que eram de costume da terra natal de suas amas.

Segundo Kishimoto:

“A mãe preta jamais deixava de transmitir às crianças (aos filhos das senhoras do engenho e aos próprios filhos) as estórias de sua terra, os contos, as lendas, os mitos, os deuses e animais encantados” (Kishimoto, 1993, p.29).

Dessa maneira, a cultura do brincar era transmitida oralmente para as novas gerações, por esse motivo, houve transformações e adaptações das brincadeiras.

Outro hábito comum entre os colonizadores, segundo a autora, era o de colocar à disposição do sinhozinho, um ou mais moleques (filhos de negros escravos, do mesmo sexo e idade aproximada) como companheiros de brincadeiras. A brincadeira entre o sinhozinho e o moleque, na maioria das vezes, era uma reprodução, em escala menor, das relações de dominação no sistema escravocrata, ou seja, o moleque era o “saco de pancadas” do sinhozinho, ou era transformado em meio de transporte da época, cavalo, carro de boi, burro, entre outros animais que serviam de montaria para o seu sinhozinho.

De acordo com Freyre (1963), quando os meninos saíam da primeira infância, eles se tornavam os meninos diabos, pois começavam a explorar o engenho, nadando nos riachos, montando nos cavalos, matando passarinhos e aprontando qualquer tipo de traquinagem própria da idade. Os moleques eram conhecedores de muitas brincadeiras e levavam os sinhozinhos para as suas aventuras. Esse tipo de brincar livre não era bem visto pelos padres; eles não compreendiam como os filhos dos senhores de engenho passavam o tempo brincando com os moleques, que eram vistos como gente porca e brejeira. (Kishimoto,1993,apud Freyre,p.30).

Ao mesmo tempo em que cresciam e começavam a desvendar o engenho com um olhar mais aventureiro, perto dos sete anos de idade, “chegava-se a idade em que o menino-diabo devia ceder lugar à imagem de

menino-homem” (Kishimoto,1993,p.35), ou seja a criança era obrigada a se portar como adulto e era vestida como tal.

A autora afirma que o Brasil no período imperial era conhecido pelos viajantes estrangeiros como o “país sem crianças”, pois suas crianças mal entravam na segunda infância e já eram obrigadas a se comportar, se vestir e agirem como pequenos adultos. Os novos comportamentos afastavam as crianças ainda mais dos pais, pois tinham que utilizar atitudes cerimoniais para falar com seus pais, e eram obrigados a chamá-los de senhor e senhora.

Segundo a autora:

“Já nas canções, a ama-negra se adaptou às condições regionais, misturando as crenças dos índios às suas crenças. O riacho da Moura-Encantada vira riacho da Mãe-D’Água, e o mato fica povoado do bicho carrapato. Em vez do papão ou da coca (ou cuca), são cabras-cabriolas, boitatá, negros surrões, negros velhos, papa-figos e Saci-Pererê que começa a rondar os telhados das casas-grandes para pegar os meninos chorões” (Kishimoto, 1993, p.36).

O brincar simbólico era muito destacado entre as brincadeiras das crianças no engenho, pois vivenciavam na brincadeira as relações entre os brancos e os negros, relações de poder e dominação, os moleques vivenciavam o dominado e os meninos brancos representavam os seus pais, os senhores de engenho. Em brincadeiras que usavam chicotinho, pião, papagaio (pipa) e belisco (brincadeira que consiste em beliscar os jogadores envolvidos).

Há forte componente de sadismo presente nelas:

“Mesmo no jogo de pião e no brinquedo de empinar papagaio achou jeito de exprimir-se o sadismo dos meninos das casas-grandes e dos sobrados do tempo da escravidão, através das praticas de uma aguda crueldade infantil, e ainda hoje corrente

no Nordeste, de 'lascar-se o pião' ou de 'comer-se o papagaio' do outro; papagaio alheio é destruído por meio da lasca, isto é, lâmina de vidro ou caco de garrafa, oculto nas tiras de pano de rabo" (Kishimoto,1993, apud Freyre, p.39).

Para as meninas, o brincar simbólico ajudava-as a treinar as relações de dominação da época, vivenciando a realidade na brincadeira. O mandar da menina branca na escrava e do menino do engenho no moleque estava sempre presente na brincadeira de faz-de-conta, pois eles desempenhavam os papéis vividos dentro da casa-grande. (cf. Kishimoto,1993,p.46)

Rego (1969) comenta sobre a prática de matar passarinhos, outra brincadeira que expressa violência infantil:

"Chamavam de arriboças as rolas sertanejas que desciam, batidas pela seca, para o litoral. Vinham em bando como uma nuvem, muito alto, a espreitar um poço de água para a sede de seus dias de travessias. E, quando avistavam, faziam a aterrissagem em magote, e escurecendo a areia branca do rio. Nós ficávamos de espreita, de cacete na mão, para o massacre. E a sede das pobres rolas era tal que elas nem davam pelos nossos intuitos. Matávamos a cacetadas, como se elas não tivessem asas pra voar. A seca comera-lhes o instinto natural de defesa"(Kishimoto,1993,apud Rego, p.45).

Mas segundo Kishimoto as brincadeiras violentas não foram particularidades do período dos engenhos no Brasil, sabemos que no mundo inteiro em épocas passadas e na época atual, crianças de todo o lugar, de todas as partes do mundo, gostam de morder, beliscar, puxar cabelo, arranhar, entre muitas outras ações. Essas ações

" (...) entre crianças de idade pré-escolar, pode-se aventar hipótese de que o egocentrismo e a dificuldade de perceber o outro favoreçam práticas ascéticas. Não perceber a dor dos animais, do passarinho que morreu ou do amigo que sofre

com a violência da brincadeira, não saber se colocar na posição do outro são fatores que podem contribuir para aumentar a violência” (Kishimoto,1993,p.45-46).

Cada brincar tem sua natureza e valores. Por exemplo, no **brincar livre** vence o mais habilidoso, não importando sua origem social; daí ser esse o espaço em que os moleques levavam vantagem (caçar passarinho, pião, bodoque, etc).

O brincar livre fugia a regra do brincar simbólico,pois quem tinha o poder , o líder, era quem fosse habilidoso nas brincadeiras de pião.

“No jogo de habilidade motora, as diferenças de classes sociais eram amenizadas e as relações externas de dominador e dominado, vigentes no contexto social, eram substituídas pelas regras do jogo: no interior da casa grande, os moleques, na figura de servos, obedeciam aos meninos brancos porque a temática do jogo simbólico sempre refletiu o cotidiano, as imagens e valores nele presentes nele presentes; nas situações livres, fora do controle de sinhás e negras, nos rios, na caça ao passarinho, nos jogos de piões e bodoques, eram os moleques que pareciam ter o poder. Com sua habilidade e novas aventuras. Quando as traquinagens eram percebidas pelas sinhás, eram os moleques que levavam a pior” (Kishimoto, 1993, p.50).

Outras brincadeiras da época das plantações de cana eram as nos riachos, nas represas e nos rios. José Lins do Rego fala sobre a brincadeira da galinha gorda da sua época de infância, a brincadeira consistia em atirar uma pedra dentro da água e ir buscá-la acompanhando o verso:

“Galinha Gorda

Gorda ela

Vamos comê-la

Vamos a ela".(Kishimoto,1993,p.51).

De acordo com Kishimoto (1993) brincadeira da galinha gorda continua presente no Nordeste, no Norte e no Sudeste do Brasil, com outras denominações. Em São Paulo é conhecida como caça ao tesouro, no Rio Grande do Norte como galinha d'água, marreca ou galinha gorda e em Pernambuco e Minas Gerais como galinha gorda.

As brincadeiras expressavam o contexto social em que as crianças viviam, tais jogos cujos conteúdos foram gerados a partir de fatos, valores ou situações que se passaram nos tempos da escravidão, no antagonismo entre o branco e o negro.

Um destes jogos ficou conhecido como Capitão-de-Mato, por ter sido criado na época em que as fugas dos escravos começaram a ser frequentes; com isso, os senhores de engenhos contrataram os Capitães para capturar os escravos fugitivos. A partir desse contexto, as crianças adaptaram os acontecimentos da vida real para a brincadeira, onde o pegador – a criança que perseguia as outras – tinha o papel de ser o Capitão-do-Mato; as outras crianças representavam os negros fugitivos. Podemos então afirmar que muitas brincadeiras não foram extintas, e sim, adaptadas para um novo contexto.

O jogo de pegar é um exemplo claro como afirma a autora:

"Não há o desaparecimento de tal brincadeira, ou melhor, há apenas a mudança da representação introjetada na brincadeira de pegador, em virtude da dinâmica colocada pelos processos históricos que alteram o panorama social e o cotidiano infantil.

Os tipos de jogos envolvendo grupos ou elementos antagônicos (polícia e ladrão, negros fugidos e caçador), continuam presentes, colocando em oposição até personagens como monstros e figuras fantásticas ou futuristas, veiculados pelos seriados televisivos.

Fazem parte do imaginário infantil não só as histórias de bruxas, princesas, castelos e lobisomens, mas principalmente as figuras criadas pelos desenhos animados, pelo programas de televisão e que diariamente permeiam o cotidiano infantil” (Kishimoto,1993, p.55).

Após conhecer a importância das contribuições dos povos para o brincar, iremos a seguir verificar fatos históricos que foram decisivos para um estudo específico sobre a criança como sujeito autônomo e o brincar.

#### 1.4 O brincar à luz do evolucionismo e do desenvolvimentismo

No final do século XIX, estudos evolucionistas e desenvolvimentistas acreditavam que:

“A ideia de que a evolução cultural ocorria de forma similar a dos organismos biológicos teve muita influência no estudo de vida social. Foi neste contexto que se iniciou o estudo do brincar infantil, atividade então interpretada pelos pesquisadores como sobrevivência da sociedade adulta” (Friedmann, 2006, p. 43).

O principal estudioso dessa época, foi o psicólogo norte-americano Stanley Hall. Ele acreditava que o brincar infantil “(...) recapitulava toda a história biocultural do pensamento humano” (Friedmann, 2006).

O difusionismo e o particularismo, estudos do final do século XIX e início do século XX, defendiam a ideia da preservação dos costumes infantis.

“Imperava a ideia do brincar como característica universal de todas as culturas em virtude da difusão constante ou da unidade física do pensamento humano e do conservadorismo de todas as crianças” (Friedmann, 2006, p. 44).

Esses estudos foram representados por: Newell, Babcock, Dorsey, Culin, Gomme, Roth, Best, Howard Mills, Brewster, Sutton-Smith. I. e P. Opie e Abrahams. Eles coletavam materiais de jogos e brincadeiras, entre 1883 e 1969. Esses documentos morriam em arquivos, em contraposição à dinâmica, característica fundamental do brincar infantil. (cf Friedmann, 2006, p. 44).

De acordo com a autora, entre 1930 a 1950, análises funcionais, caracterizaram o brincar como instrumento socializador. Na era do funcionalismo<sup>1</sup>, os estudos ignoravam o brincar infantil, voltaram a caracterizá-

---

<sup>1</sup> “Teoria que enfatiza a interdependência dos padrões e instituições de uma sociedade e o modo como interagem na preservação da unidade social e cultural” (Friedmann, 2006, p. 44).

-lo como uma atividade de imitação da vida adulta. A única contribuição é do brincar como mecanismo socializador. (cf Friedmann, 2006, p. 44).

“A observação do brincar espontâneo por meio do ‘diário do jogo’, assim como as fotografias e anotações simultâneas para registrar o comportamento de crianças e adultos, foram inovações metodológicas importantes para o estudo de crianças e do brincar” (Friedmann, 2006,p.44).

De acordo com a autora, Roberts e Sutton-Smith (1960-1970) estudavam os jogos em diversos contextos culturais e reconheceram que eles geram a expressão da personalidade e da cultura.

Para eles:

“(…) Estudos sobre a significação do brincar na cultura destacam sua importância como um sistema projetivo similar à arte ou à religião” (Friedmann, 2006,p. 45).

Na década de 50, a análise estruturalista e cognitiva ganha espaço entre os estudos sobre o brincar.

“Os enfoques são variados, mas todos concordam em que o brincar é um fenômeno da mente, que é visto como uma atividade expressiva ou geradora de habilidades cognitivas gerais e específicas. Os principais representantes dessa linha são Huizinga (1938), Callois (1961) e Piaget (1966). A teoria deste último é particularmente importante por oferecer uma perspectiva única de pesquisa sobre o jogo e por ajudar na compreensão de sua relação com a aprendizagem” (Friedmann,2006,p.46).

Estes estudam provam como o brincar é parte fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, ou seja, provam que o brincar é integrante primordial da condição humana.

## **Capítulo 2: A contribuição da Filosofia sobre o brincar**

### **2.1 Walter Benjamin e o brinquedo**

Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo, ensaísta, sociólogo, entre outras capacitações e que dedicou-se a assuntos diversos, dentre eles as questões pedagógicas, escrevendo textos sobre cartilhas, livros infantis, jogos e brincadeiras e sua influência no desenvolvimento moral e social das crianças.

Como colecionador de brinquedo, Benjamin diz que é errôneo falar de brinquedos, sem antes ter um apanhado histórico de sua origem.

De acordo com ele, os brinquedos, inicialmente, não foram invenções de fabricantes especializados pois até antes do século XIX os brinquedos tiveram origem em oficinas artesãs, por exemplo, oficinas de entalhadores de madeira e de fundidores de estanho.

Diz ele:

“O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância única de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas oficinas manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia ao seu ramo. Quando, no decorrer do século XVIII, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas; para a produção de brinquedo de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria” (Benjamin, 2002,p.90).

Os brinquedos então eram encontrados nas oficinas de acordo com o seu material, ou seja, os brinquedos de madeira eram encontrados com os marceneiros, os bonequinhos de chumbo com os caldeireiros, e assim por diante. Mas, isso não acontecia com o comércio intermediário – grande

distribuidor de mercadorias. Estes compravam os brinquedos e outros produtos, das manufaturas e indústrias domésticas e os revendiam para os pequenos comerciantes. Paralelamente, acontecia a Reforma, a qual obrigou muitos artistas a modificarem suas produções artesanais, passaram a produzir, então, pequenos objetos para a decoração das casas. Com isso, de acordo com o autor, deu-se a difusão das miniaturas,

“ (...) que faziam então a alegria das crianças nas estantes de brinquedos e dos adultos nas salas de ‘arte e maravilha’, e com a fama dessas ‘quinquilharias de Nuremberg’ deu-se ainda o predomínio dos brinquedos alemães no mercado mundial” (Benjamin,2002,p.91).

Na segunda metade do século XIX, os brinquedos miniaturas vão perdendo espaço para os maiores e assim, o brinquedo sobe um patamar, deixa de ser decorativo para ser um objeto ativo. Nesta mesma época, de acordo com Benjamin, as crianças ganham um quarto próprio, começam a ter uma nova visão como sujeito, não são mini adultos como se pensava anteriormente.

Com o avanço da industrialização, ocorre a emancipação do brinquedo. Segundo o autor, torna-se então estranho para a família e para a criança, pois perde a sua essência inicial, utilizam outros materiais, mesmo sabendo que a madeira era o mais adequado, por conta de sua resistência e pela capacidade de assimilar as cores.

Com isso, podemos fazer uma reflexão sobre a criança que brinca, de acordo com Benjamin, uma relação antinômica, isto é, o que a criança precisa para brincar e o que o adulto oferece como brinquedo:

“De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plásticos, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de

bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (Benjamin,2002,p.92).

Portanto, temos uma visão filosófica sobre o brinquedo, o que antes acreditavam que o determinante na brincadeira das crianças era o brinquedo, hoje podemos discordar dessa afirmação. Segundo Benjamin, o determinante na brincadeira é o imaginário da criança, pois se ela quer andar a cavalo, basta utilizar um cabo de vassoura, se ela quer fazer um bolo, é só utilizar a areia,etc.

“Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda mascar imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, ‘tão autênticos quanto menos o parecem ao adulto’. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (Benjamin,2002,p.93).

A criança não vive em uma comunidade isolada, o mesmo acontece com o brinquedo. Eles não oferecem a criança uma vida segregada e autônoma da sociedade e classe em que vive, e sim, possibilita “um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (Benjamin,2002.p. 94).

De acordo com o autor, a visão de mundo da criança, a todo o momento, está sendo manipulada pelos costumes e tradições das gerações anteriores, ocorrendo assim um enfrentamento, e com isso podemos ver o reflexo em relação aos jogos.

“O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não há tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais

tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (Benjamin, 2002,p.96).

Benjamin acrescenta ainda, que hoje há um equívoco sobre as crianças determinarem todos os brinquedos a partir de suas necessidades. Pois as crianças, como vimos antes, são influenciadas pelas gerações mais velhas.

Diz o autor:

“(…) para a criança que brinca, a sua boneca é ora grande, ora pequena, e certamente pequena com mais frequência, pois se trata de um ser subordinado. Isso se deve muito ao fato de que até o século XIX adentro, o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança. Em todo caso, ainda nesse racionalismo hoje em dia tão zombado, que via na criança o pequeno adulto, fazia-se pelo menos justiça à seriedade enquanto esfera adequada à criança” (Benjamin,2002, p. 97-98).

O autor vai a fundo sobre a questão das origens e confecções dos brinquedos.

A simplicidade na confecção dos brinquedos era retratada na arte popular, onde os artesãos utilizavam técnicas refinadas para imitar certos materiais que ao longo do tempo foram substituídos para a produção de brinquedos e até mesmo combinavam as mais antigas técnicas com os mais rudimentares materiais.

“Porcelanas oriundas das grandes manufaturas czaristas, que de alguma maneira foram parar nas aldeias russas, ofereceram o modelo para bonecas e cenas do gênero talhadas em madeira. (...) arte popular é apenas resíduo de bens culturais de uma classe dominante que se renova ao ser assimilado por uma coletividade mais ampla” (Benjamin, 2002,p.99-100).

Como vimos anteriormente, a criação de brinquedos era uma tarefa dos adultos, as crianças não criavam os seus próprios brinquedos, e semelhantemente acontecia com o brincar. O adulto não reconhecia o brincar como criação das crianças, e sim, como uma atividade de imitação.

Benjamin acredita, com base em alguns estudos, que seria necessário criar uma nova teoria do jogo, na qual, os jogos poderiam ser classificados da seguinte maneira:

“Em primeiro lugar, gato e rato (todo jogo de perseguição); em segundo lugar, a fêmea que defende seu ninho com filhotes (por exemplo, o goleiro, o tenista); em terceiro lugar, a luta entre dois animais pela presa, pelo osso ou pelo objeto sexual (a bola de futebol ou de pólo). Essa teoria teria de investigar ainda a enigmática dualidade entre bastão e arco, pião e fieira, bola e taco, investigar enfim o magnetismo que se estabelece entre duas partes. Provavelmente acontece o seguinte: antes de penetrarmos, pelo arrebatamento do amor, a existência e o ritmo frequentemente hostil e não mais vulnerável de um ser estranho, nós já teremos vivenciado desde muito cedo a experiência com ritmos primordiais, os quais se manifestam, nas formas mais simples, em tais jogos como objetos inanimados. Ou melhor, é exatamente através desses ritmos que pela primeira vez nos tornamos senhores de nós mesmos” (Benjamin, 2002,p.100-101).

O último desfecho que a teoria, de acordo com Benjamin, deveria abordar seria sobre a “lei da repetição”, que segundo o autor, é a lei máxima no quesito brincar. Para a criança, a lei, é a alma do jogo, o “mais uma vez” está presente no dia a dia da criança.

E, em reforço a sua tese ele afirma:

“Para ela (criança), porém não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de

novo e de maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. (...) A essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito" (Benjamin, 2002,p.101-102).

O autor concluí seu estudo, afirmando que o hábito nasce a partir de jogos e brincadeiras. Que toda criança brinca até adquirir para a sua vida cotidiana hábitos que estarão presentes até os últimos dias de sua vida.

## 2.1 Jean Château: o brincar e a formação de hábitos

Jean Château, foi historiador da Filosofia, professor de Psicologia e Pedagogia e Diretor do Instituto de Estudos Psicológicos e Psicossociais da Universidade de Bordeus (França).

É na condição de erudita, de quem tem familiaridade com a obra dos grandes pedagogos e das primeiras teorias psicológicas sobre o papel do brincar que nos apoiamos em suas teorias para esclarecer as relações sociais a partir do brincar. (cf. Château, 1978)

A longa duração da infância humana permite desenvolver capacidades motoras cognitivas e sociais através do jogo, cujo papel é o de preparar a criança para a vida adulta.

A atitude lúdica inicia-se desde o quinto mês, quando o bebê busca por tateio, objetos trocados ou escondidos no berço.

O brincar aperfeiçoa-se primeiro isoladamente ou com a participação de um adulto até os três anos, e somente por volta dos quatro ou cinco anos a criança sente necessidade de brincar com outra (s) (c.f. Château 1987, p.45).

Segundo esse autor a atividade lúdica infantil tem uma especificidade marcante – preparação para as tarefas da vida adulta.

Diz ele:

“Por não poder trabalhar como o adulto, a criança vai primeiramente imitar suas atividades. É por isso que os jogos de imitação tão frequentes entre três e sete anos, as cenas imitadas são quase unicamente as da vida adulta” (Château,1987, p. 37).

Meninas imitando as mães nos afazeres de casa, nos cuidados com elas próprias, na relação com o pai; meninos vivenciando o papel de pai, são jogos simbólicos que familiarizam o desempenho de papéis dos adultos. E que possibilitam o processo de identificação de si e do outro.

Por exemplo, na fase em que ela apela para a participação do adulto em sua brincadeira, ela o vê como “criança grande”, fase denominada pelo autor como “da confiança e da graça”. À medida que o processo de socialização ocorre ela tende a buscar outras crianças, o que não significa manter o mesmo companheiro.

Ao completarem quatro anos, as crianças começam a brincar em pares, percebem o outro como ser social e participativo na brincadeira, mas o companheiro não é necessariamente sempre o mesmo.

Por volta dos cinco anos há a necessidade de ter um amigo, um companheiro para os jogos, e quando ocorre uma separação do grupo é como se fosse um castigo, pois ela sabe a importância da relação com as outras crianças e o papel delas nas brincadeiras, mas ainda não podemos chamar esses grupos, de grupos de cooperação, pois elas não brincam em conjunto, e sim lado a lado.

#### Segundo Château:

“Há um grupo, se quer considerar assim, mas um grupo fragmentário, feito de unidades autônomas. É como se fossem dois pescadores vizinhos à beira do rio, e não uma equipe empenhada em puxar o arrastão” (Château, 1987, p.45-46).

Em alguns casos podemos ver a cooperação em algumas situações isoladas, como por exemplo, no jogo da cadeira em que duas crianças fazem com os braços entrecruzados uma cadeira, na qual uma terceira criança senta, as brincadeiras em que todos participam são raridades de acordo com o autor, pois as crianças até seis anos não tem ainda a capacidade de organização, por isso brincam em grupos pequenos.

A relação da criança com o adulto, por volta dos 6 ou 7 anos, ganha uma nova característica. Ela não aceita com facilidade a intromissão dos pais, pois com suas experiências e vivências, ela já é capaz de compreender a diferença entre ela e o adulto.

Diz o autor:

“Ela sabe que não se pode falar de tudo com o adulto, que ele tem segredos (e até mesmo mente para ela às vezes) e trabalhos que lhe são próprios. É forçoso para ela, criança, reconhecer seu lugar, incapaz de viver no nível do adulto. Ela se recolhe em sua concha, esconde-se” (Château,1987, p.37).

Com esse reconhecimento do seu lugar, a criança escolhe voluntariamente a solidão, é a época em que ela fica mais tímida e se fecha, seu anseio agora é ser como o grande – o irmão, primo, amigo mais velho do que ela – para fazer tudo o que eles podem fazer, o grande toma o lugar da figura adulta.

Esse novo olhar das crianças para com os adultos, resulta em novos tipos de brincadeiras, tais como os jogos solitários, os jogos de devaneios, e até mesmo, a criação de linguagens secretas –

“essa linguagem secreta testemunha uma fuga do mundo adulto; por meio dela, a criança, escapa desse mundo que vê nela um pirralho, constrói seu mundo à parte: ali está seu paraíso secreto onde só tem acesso os iniciados. E são poucos os que conhecem essa linguagem, quase só o irmão ou a irmã” (Château,1987,p.38).

O autor explica que os jogos solitários e a linguagem secreta são uma conquista para a criança, pois com eles as crianças se libertam, de certa forma, dos pais, escrevem bilhetes em códigos para provarem que podem burlar o adulto, o que acaba sendo uma vingança dos pequenos para com os adultos.

Na terceira infância, dos 6 aos 10 anos, as crianças ainda não conseguem formar um grupo de cooperação, elas começam a brincar em maior número aumentando o grupo fragmentário. Uma mudança notável - começa a surgir os jogos de competição da terceira infância.

Château explica:

“Os pequenos da escola primária, de 6 a 10 anos aproximadamente, são também incapazes de substituir o grupo fragmentário por uma verdadeira sociedade organizada em que cada um tenha sua função. Eles apenas ampliam o grupo fragmentário. Tal tipo de grupo convém particularmente aos jogos de competição que florescem nessa idade. Mas, a par desses jogos de competição, há um sem número de outros que podem ser praticados só ou em grupos. Assim é o do avião, tão praticado atualmente. Estendem-se os braços para os lados do corpo: são as asas. Depois avança-se fazendo voltas elegantes sobre a asa, acompanhando a corrida com um ruído apropriado. Brincadeiras de avião, de moto, coelho, galinha, e tantas outras imitações podem ser praticadas pelo imitador solitário. Mas, em geral, no grupo da terceira infância, quando uma criança inicia um jogo, é seguida por outras, e logo surge um grupo de jogo, feito de crianças que atuam lado a lado.

Entretanto, em certos casos, há uma influência de um participante sobre um outro; uma inovação é seguida pelo conjunto das crianças. Assim, quando se brinca de galinha, o que consiste essencialmente em imitar seu canto, se um dos pequenos finge chocar um ovo, todos vão chocar ovos imaginários. Os jogadores não estão, portanto, completamente isolados: já se esboça uma colaboração, a solidariedade mecânica tende a tornar-se orgânica. Pode-se até ir mais longe. É assim que o jogo do avião será primeiro praticado por cada um de seu lado; aviões isolados vão percorrer o pátio. Mas esses aviões se chocam uns com os outros, donde surge um novo jogo, um combate de aviões: os aviões vão bater e quebrar asas. Essa cooperação bem limitada pode desenvolver-se. Uma das crianças pode ter autoridade bastante para juntar todas em dois blocos e termos uma batalha; cada equipe terá até mesmo um nome” (Château, 1987, p.46).

Assim, é possível perceber a passagem sutil do grupo fragmentário para o de cooperação, as crianças começam a se organizar de uma forma bem primitiva, não existe um propósito de organização, uma brincadeira solitária vira uma guerra de aviões, onde as crianças se organizam em equipes. Nos jogos competitivos fica mais nítida a mudança para o grupo de cooperação, pois elas lutam umas contra as outras. Não podemos esquecer que na terceira infância a organização é bem precária.

O estudo do papel do jogo no desenvolvimento infantil é esclarecedor no sentido de mostrar como se dá a aproximação criança – adulto, mediada pela identificação com a criança mais velha.

A maior felicidade dos pequenos é participar das brincadeiras dos grandes, aceitando na maioria das vezes qualquer papel, mesmo que seja pequeno e sem grande importância. Os pequenos farão de tudo para participar do mundo dos maiores, começam então os jogos de provocação, no qual o autor se refere como provocação-colaboração.

Segundo o autor:

“O pequeno provoca o grande a fim de entrar na sua esfera de atividade, de chamar a atenção (...) Quando um garotinho atravessa propositalmente o jogo de bolinhas de gude dos grandes, impede os passes na pelada, ou os atrapalha na brincadeira de pular carniça, através de sua presença indesejada, não se deve ver aí, necessariamente, um ato de hostilidade, muito pelo contrário. É antes um ato de convite ao jogo, análogo às provocações com que os cachorrinhos se incitam à brincadeira. O que agrada ao garotinho é ‘ganhar espaço’ na área que parece reservada aos mais velhos. Com isso ele os força a dar-lhe atenção, a dar-lhe um lugar na sua atividade: e algumas vezes ele atinge seu objetivo, e se faz convidar para o jogo! Não raros os grandes que costumam ser condescendentes. Tal provocação pode constituir, em certos casos, um verdadeiro jogo entre pequeno e o grande” (Château,1987,p.41).

Château mostra em sua obra que a melhora na organização das crianças não acontece pela observação da organização dos grandes, e sim, pela participação e aceitação dos menores nas brincadeiras dos grandes. Mas essa integração tem todo um processo, pois segundo ele:

“A integração se faz paulatinamente, como se o pequeno devesse realizar uma aprendizagem. Na verdade, a princípio, no jogo dos grandes, ele é apenas espectador. Os pequenos constituem um público, e esse público desempenha um papel como o coro nas tragédias antigas. Ele aprecia, admira, faz comentários em voz alta, dá boas gargalhadas, arrisca palpites. Assistir ao jogo já é para o pequeno uma fonte de prazer seguro e fácil. Admirar o jogo é já participar um pouco dele, é impregnar-se na atmosfera dos grandes” (Château, 1987, p. 49).

Em outras palavras, antes dos pequenos participarem ativamente, eles participam passivamente, no papel de observadores. O jogo de competição não teria graça se não tivesse espectador, e quem faz o papel de olhar, são os pequenos.

Para o autor, os jogos de competição são a porta de entrada dos pequenos no jogo dos grandes, pois eles ficarão na torcida até o momento em que os grandes lhe confiarem uma tarefa sem grande importância, como completar o time, entrar no lugar de alguém que se machucou, pegar os objetos; ou seja, o pequeno fica apenas com o papel de fazer número.

Na prática conhecemos como o “**café com leite**”, a criança que participa da brincadeira, mas não é levada a sério. Num jogo de pegar, ela vai ser sempre a última, pois para o grande é muito fácil capturar o pequeno.

Podemos classificar o grupo dos grandes como heterogêneo, pois em certos momentos eles precisam dos pequenos para completar o time, e também por conta da hierarquia existente entre eles, cada um ocupa um papel.

Para Château:

“O mentor existe sempre numa sociedade de crianças a partir de 7 anos. Geralmente ele aparece mais cedo, já na escola maternal. Pude constatar a existência indubitável de mentores de 5 anos que bem ou mal já podiam organizar jogos de grupos. Mas, para que a cefalização<sup>2</sup> seja nítida, é preciso esperar uma idade mais avançada. A autoridade do mentor se instala progressivamente. Não há escolhas consciente, nem eleições: esses são procedimentos que, aliás, não convêm a seres ainda incapazes de julgar objetivamente o valor de seus pares” (Château,1987, p. 51).

O líder do grupo acaba se destacando naturalmente entre as outras crianças, sem uma eleição ou uma votação real, ele simplesmente é seguido pelos demais.

O mentor caracteriza-se pela liderança. Normalmente ele é quem decide o tipo de brincadeira ou jogo, esclarece ou dita as regras, é ouvido em situações de conflito, nomeia papéis aos outros participantes.

Segundo o autor:

“Sua autoridade é, às vezes tirânica: se está cansado de um jogo, decreta que se passará para outro, pode impor a um participante um papel inadequado, chegando a cometer injustiças flagrantes. Entretanto, às vezes, usa de certa ponderação, por uma espécie de intuição psicológica, a atmosfera do grupo e age em consequência dela. É, ao mesmo tempo, um diplomata e um chefe. Raramente usa de violência para se fazer obedecer. Tem, aliás, a sua disposição um castigo severo, a suspensão do jogo, e quase sempre isso basta para cessarem as desobediências.

---

<sup>2</sup> “Se são, aos olhos dos pequenos, como senhores feudais, há entre eles suseranos e vassalos. Tem-se sempre enfatizado a existência de mentores nas sociedades infantis. Esse fenômeno de ‘cefalização’ ” (Château,1987,p.51).

Quais são suas qualidades? Ele é geralmente bastante velho, porque a idade, por si só, confere privilégios. De qualquer maneira, nunca pertence a uma classe ou departamento inferior, por que a idade escolar – se é possível dizer assim – é mais importante do que a idade real. Além disso, ele tem iniciativa. Possui um senso desenvolvido da ordem e da organização, senso indispensável a seu papel de grande mestre de cerimônias. Tem caráter dominador, adora comandar; e também uma personalidade forte; ser um mentor num grupo infantil é, em geral, um bom sinal para o sucesso futuro no mundo adulto. Enfim, ele precisa ter um senso desenvolvido de justiça, sem o que se exporia a ver seu grupo se revoltar contra ele” (Château,1987, p.52).

No entanto, como qualquer hierarquia, é necessário um substituto, e no caso do mentor do grupo infantil não é diferente. O mentor infantil em alguns casos cede o lugar para outra criança, quando esta traz um jogo ou uma brincadeira nova, então toma temporariamente o lugar do mentor e ensina as regras do novo, outro momento em que o mentor é substituído é em sua ausência.

A sociedade das crianças tem tradições, Château (1987,p.53) explica:

“(…) cada grupo possui, de fato, suas instituições lúdicas. As regras do jogo, na sociedade dos grandes, não se inventam mais, com raras exceções; elas já existem, e não se pode modifica-las, porque vêm dos antigos que sabiam melhor das coisas. Há regras ‘verdadeiras’, cuja verdade é garantida unicamente pela tradição, e todas as regras que diferem delas são falsas. Essas regras verdadeiras as crianças aprenderam de crianças mais velhas e as transmitirão a outras mais novas. Assim se constitui em cada cidade, em cada escola, em cada bairro, um patrimônio de jogos verdadeiros”. Assim como a sociedade dos adultos, com os costumes e valores, a sociedade das crianças também se constitui a partir da tradição, as regras valem hoje serão as mesmas que valerão

para a próxima geração. “ É essa bagagem tradicional que dá a cada grupo infantil sua essência de sociedade verdadeira; é ela que testemunha também o valor de cada grupo: há grupos mais ricos que outros, o que testemunha atividade e tradição mais intensas. Seria também possível classificar os grupos de acordo com seus códigos de jogos e segundo a importância de sua poesia (fórmula de escolha sobretudo)” (Château,1987,p.54 ).

Um dos indicadores da crise da adolescência está justamente no aspecto apontado por Château – o paradigma de imitar o adulto e o grande, através do jogo, passa a ser uma espécie de questionamento.

### **Capítulo 3: O brincar como atividade desvalorizada pela escola**

Na prática docente podemos observar que o brincar nem sempre é considerado um dos principais elementos para o desenvolvimento da criança.

Nas escolas de educação infantil há indícios de que o brincar é valorizado podendo ser percebido pela presença do pátio, do tanque de areia, dos brinquedos, dos jogos pedagógicos, das fantasias, da brinquedoteca, entre outros instrumentos lúdicos. Mas, nem sempre esses instrumentos são utilizados para desenvolver as habilidades cognitivas.

O brincar é importante para que a criança se desenvolva a partir de suas experiências na brincadeira livre.

Na escola, na maioria das vezes, o brincar entra como “tapa buracos” entre uma atividade e outra, para divertir e relaxar a criança para a próxima atividade dirigida, ou ainda quando não se tem mais nada de “importante” para dar aos alunos.

No decorrer dos anos escolares o brincar perde cada vez mais espaço, já que o conteúdo obrigatório aumenta e a atividade extracurricular entra na vida da criança, ocupando o tempo “livre”, visando um futuro produtivo. (cf. Friedmann, 2006, p.21).

No ensino fundamental, o brincar se resume muitas vezes ao intervalo, às aulas de educação física e em alguns momentos nas aulas de artes.

Para Fortuna:

“Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de ‘proteger os alunos’ ou alegando que ‘estragam’. Nos raros

momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o 'canto' dos brinquedos ou o 'dia do brinquedo' - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para 'aprender, não para brincar'. O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo"(Fortuna,2000, p. 149).

Fortuna acredita que:

"A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. No entanto, este é um equilíbrio que o processo educativo persegue sem nunca atingir totalmente, dada a sua própria dinamicidade. Marcado ludicamente, o educador é capaz de lidar com esta incompletude". (Fortuna,2000, p.162)

Para a autora, o brincar deve fazer parte do dia a dia da sala de aula como uma ferramenta para o ensino – aprendizagem, portanto:

"Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no

papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Está aberto aos novos possíveis, daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica: sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, donde seu caráter intencional (que vimos necessário para garantir que o jogo não deslize para a promoção do individualismo), mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe” (Fortuna,2000, p. 163).

De acordo com a autora, uma aula lúdica se assemelha às características do brincar, como por exemplo atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de envolver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Seu objetivo é de instigar e desafiar o aluno e o professor, situando-os como sujeitos no processo pedagógico.

Friedmann defende que é possível organizar o tempo e o espaço do brincar dentro da escola.

Para ela:

“(...)na escola, é possível planejar os espaços de brincar. Na sala de aula, o espaço de trabalho, pode ser transformado em espaço de jogo, podem ser desenvolvidas atividades com o uso de mesas, cadeiras, divisórias etc. Fora da sala de aula, sobretudo no pátio, a brincadeira ‘corre solta’, e a atividade física predomina. Portanto, o espaço e tempo definem as características de cada brincadeira” (Friedmann,2006, p.22).

Podemos utilizar também, como defesa do brincar nas escolas, as políticas públicas nas práticas escolares, como o Referencial Curricular Nacional de

Educação Infantil, que explicita a importância do brincar, nas instituições escolares, como um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento infantil, e cita também o papel do professor como provedor do processo lúdico.

Diz o documento:

“É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem” (RCNEI 1998, volume 1, p. 28-29).

Portanto, devemos pensar no brincar como um auxiliar no processo do desenvolvimento infantil, e também como uma atividade necessária e estimulante para a criança. Quanto antes a escola perceber a atividade lúdica como parceira na formação integral da criança, melhor será o processo de desenvolvimento da mesma. Para que ocorra essa parceria é de extrema importância que professores capacitados e íntimos do brincar façam parte do corpo docente.

### 3.1 Brincar ou ver televisão?

Outro aspecto que a escola deve se preocupar ou utilizar como ponto positivo em defesa do brincar é a questão da interferência da televisão na vida da criança. Alguns pais talvez ignorem o lado negativo de deixar seus filhos à frente da televisão por horas a fio. Na maioria das vezes, as deixam para que fiquem “mais calmas e tranquilas”.

A escola, então, ganha uma nova responsabilidade quando acolhe crianças que já passaram muitas horas na frente da televisão e/ou já tiveram algum tipo de contato com computadores.

Diz Friedmann:

“A televisão, a publicidade, a propaganda e toda a mídia eletrônica tem influência profunda na mente e no comportamento infantil.

Embora ‘roube’ da criança um significativo espaço de tempo, que deixa de ser dedicado à atividade lúdica, a televisão é uma fonte de informações e um ótimo estímulo para ela. Se a tevê tira da criança o tempo de brincar – o que é um fator negativo -, também a desperta para novos questionamentos. Além disso, fornece importantes conteúdos que a criança assimila e que se espelham em sua brincadeira, modificando e enriquecendo sua temática”(Friedmann,2006, p.21-22).

Numa visão oposta, Giovanni Sartori, um cientista político e filósofo italiano, admite que a televisão tem grande influência na formação do indivíduo, de certo modo, negativamente. Acredita que a linguagem não é apenas um instrumento para a comunicação, mas que também faz pensar, e a televisão acaba interferindo no pensar, pois a imagem acaba tendo mais valor que a linguagem.

## Segundo Sartori:

“A Televisão – como diz o próprio nome – consiste em ‘ver de longe’ (tele), e portanto, levar à presença de um público de espectadores coisas para ver, quer dizer, visualmente transmitidas de qualquer parte, de qualquer lugar e distância. E na televisão o fato de ver predomina sobre o falar, no sentido que a voz ao vivo ou de um locutor, é secundária, pois está em função da imagem e comenta a imagem. É por isso disso que o telespectador passa a ser mais um animal vidente do que um animal simbólico. Para ele as coisas representadas por meio de imagens passam a contar e pesar mais do que as coisas ditas por palavras. Este fato constitui realmente uma virada radical de direção, pois enquanto a capacidade simbólica distancia o homo sapiens do animal, o domínio da visão o aproxima de novo às suas capacidades ancestrais, isto é, ao gênero do qual o homo sapiens é a espécie” (Sartori, 2001, p.15-16).

O autor quer dizer que a televisão tem um alto poder visual, ela nos entrega tudo pronto e muitas vezes inibe a fala – o texto – e com isso, deixamos de pensar, questionar e acabamos sentados à frente da televisão apenas recebendo informações que serão descartadas facilmente, e logo serão substituídas por novas informações, e assim por diante.

A televisão não é a ampliação dos instrumentos de comunicação – telégrafo, telefone e o rádio - e sim, uma substituição que acaba por derrubar a relação entre o ver e o entender. Segundo o autor, com ela vivenciamos uma realidade nova que é capaz de criar um novo tipo de ser humano.

“(...)a televisão está produzindo uma espécie de permutação, uma metamorfose, que atinge a própria natureza do homo sapiens. É por isso que a televisão não é somente um instrumento de comunicação; é ao mesmo tempo também paideia<sup>3</sup>, um instrumento ‘antropogenético’, um médium (meio) que gera um novo ánthropos, um novo tipo de ser humano” (Sartori, 2001, p. 22-23).

---

<sup>3</sup> “ O termo grego Paideia significa a formação da criança (pais, paidòs)” (SARTORI, 2001, p.23).

Sartori prossegue falando sobre sua hipótese sobre o novo ser humano, quando aponta a substituição das babas pela televisão, onde as crianças são largadas na frente da televisão por horas, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever.

“A verdade maior e mais abrangente é que a primeira escola da criança (a escola divertida que precede a escola enfadonha) é a televisão, é um animal simbólico que recebe o seu imprint, o seu molde formativo, de um mundo feito de imagens, totalmente centralizado no ver. (..) Na verdade, o problema de fundo é que a televisão criou e está criando um homem que não lê, que revela um alarmante entorpecido mental, um ‘molóide criado pelo vídeo’, um viciado na vida dos videogames” (Sartori, 2001, p. 24).

O autor em sua obra nomeia os jovens e as crianças que tiveram a televisão presente em sua formação como geração-tv. Esses indivíduos são caracterizados como adultos que não crescem, pois simplesmente passam pela vida como surdos, sem contato e estímulos da leitura e do saber transmitido pela cultura escrita. Serão adultos atrofiados culturalmente que terão com lema de vida “cultura, que saco”.

Aprofundando a discussão o autor esclarece que:

“O termo cultura possui dois sentidos. Na sua acepção antropológico-sociológica significa que qualquer ser humano vive no âmbito de uma própria cultura. Se o homem é, como é de fato, um animal simbólico, segue daí que vive em um contexto relativo de valores, crenças, concepções e, enfim, de simbolizações que constituem a sua cultura. Nesta acepção genérica, portanto, também o homem primitivo ou o analfabeto possuem cultura. E é nesta acepção que hoje falamos, por exemplo, de uma cultura de lazer, de uma cultura da imagem e de uma cultura juvenil. Mas a palavra cultura é também sinônimo de ‘saber’: um pessoa culta é uma pessoa que sabe, formada por meio de boas leituras ou, em todo o caso, bem

informada. Nesta acepção estrita e apreciativa, a cultura se refere aos 'eruditos', não aos ignorantes. E esta é a acepção que nos permite falar (sem contradições) de uma 'cultura da não-cultura', como também de atrofia e pobreza cultural" (Sartori,2001, p.26).

A cultura do brincar é transmitida, na maioria das vezes, pela oralidade, pais ensinam a seus filhos brincadeiras de quando eles eram crianças e crianças ensinam outras crianças, e assim por diante. A criança que passa grande parte do dia na frente da televisão, acaba perdendo a oportunidade de ensinar e aprender novas brincadeiras onde, também, são transmitidos valores e conceitos, além do prazer e satisfação de realizar uma nova brincadeira. Essa criança também perderá a chance de desenvolver a sua criatividade, pois a televisão transmite a imagem e o conceito pronto, assim a criança não precisa utilizar de criatividade para imaginar uma figura, um som, uma cor, ou qualquer outra coisa, a televisão substitui o ato de imaginar, entregando um conceito fechado e pronto.

Essa lógica perversa faz com que, segundo Sartori, o **homo sapiens** seja suplantado pelo **homo videns**:

" (...) todo o saber do homo sapiens se desenvolve na dimensão de um mundus intelligibilis (de conceitos e de concepções mentais) que não é de modo algum o mundus sensibilis, o mundo percebido pelos nossos sentidos. Por isso, a questão consiste no fato que a televisão inverte o progredir do sensível para o inteligível, virando-o em um piscar de olhos (ictu oculi) para um retorno puro e simples ver. Na realidade, a televisão produz imagens e apaga conceitos; mas desse modo atrofia a nossa capacidade de abstração e com ela toda a nossa capacidade de compreender. Para o sensismo – uma doutrina epistemológica abandonada por todos há muito tempo – as ideias são decalques derivados de experiências sensíveis. Mas na verdade é o oposto. A ideia Kant, é ' um conceito necessário da razão ao qual não pode haver nos

sentidos nenhum objeto correspondente (congruierender Gegenstand). Portanto, o que nós vemos e percebemos concretamente não produz 'ideias', mas se insere nas ideias (conceitos) que o classificam e 'significam'. E é justamente este o processo que vem sendo atrofiado quando o homo sapiens é suplantado pelo homo videns" (Sartori, 2001, p.32-33).

Cabe à educação e especificamente à educação infantil, um papel de interferir neste processo, valorizando práticas como o brincar que mobilizem a criança como um todo no grupo cada vez mais amplo (de estudo, de brincadeira, de classe, de escola, de família, de cidade, estado, país, etc) ampliando suas referências, colocando-a em contato com normas e regras sociais e culturais que precisam ser compreendidas e toleradas.

#### 4. Considerações finais

A referente pesquisa apresentou a importância do brincar no desenvolvimento e na formação social da criança, como uma categoria primária e fundamental para a vida infantil.

O brincar é capaz de desafiar e estimular a criança. Os jogos sensórios motores são fundamentais para o desenvolvimento físico e motor da criança. Os bebês exploram o corpo a partir do jogo sensorial, como explica Piaget. As crianças mais velhas utilizam os jogos de exercícios para desafiar suas capacidades, por exemplo, quem pula mais longe, quem corre mais rápido, quem consegue subir em tal lugar.

O jogo simbólico ajuda a desenvolver a linguagem, a criatividade, a imaginação, a representação de papéis e a partir desse jogo que as crianças começam a vivenciar diversas situações e a satisfazer seus desejos imediatos, por exemplo, ser a mãe, dirigir o carro, andar a cavalo, ou fazer um bolo.

Discutimos a atividade lúdica como prazerosa ou não, concluímos então que o brincar é prazeroso, mas nem sempre. Quando uma criança perde num jogo esportivo, ela não sente prazer, pelo contrário. Mas em outro caso, como na satisfação de desejos imediatos no faz de conta, a brincadeira é prazerosa.

É no brincar que a criança expressa seus sentimentos, por isso o brincar deve ser observado seriamente pelo educador, pois é nele que a criança, na maioria das vezes, deixa transparecer atitudes que quando questionada, omitiria.

A pesquisa apresentou também, a trajetória do brincar e seus significados com o passar dos séculos. Desde a antiguidade até um passado recente, vimos as transformações sobre as definições do brincar e suas características, do misticismo ao integrante fundamental da condição humana.

Vimos neste trabalho, que não podemos falar do brincar sem citar o brinquedo e sua história, e a influência que teve nas brincadeiras. O que antes era um objeto secundário e de decoração, ao se tornar ativo na vida da criança, toma o lugar de objetos como pedras, galhos e sementes, ou seja, a partir da

confeção de brinquedos específicos para brincar, a criatividade começa a correr riscos, pois o brinquedo muitas vezes limita a brincadeira.

O adulto acaba interferindo no brincar infantil com o brinquedo, pois ele cria objetos para as crianças brincarem, a partir, do seu olhar, e não, pelo olhar da criança que é capaz de transformar qualquer coisa em brinquedo.

Outro ponto citado no capítulo três foi a questão das relações sociais, onde a figura do mais velho - seja o pai, do irmão mais velho, ou ainda, uma criança maior - tem forte influência na vida do pequeno. O mais velho é idolatrado pela menor, que segue seus exemplos, valores, tradições e regras, para ser reconhecido também como o tal. Ficou claro no trabalho desenvolvido que a partir das relações sociais formamos os nossos hábitos, que serão companheiros para o resto de nossas vida.

Outro ponto significativo dessa pesquisa foi o questionamento feito sobre o tempo roubado do brincar pela televisão, onde a televisão ganha um status de passatempo tomando o lugar do brincar, mostramos claro que a televisão acaba empobrecendo a capacidade de imaginação e criação do indivíduo, além de ocupar o espaço de descobertas e experiências, que só o brincar é capaz de promover.

Concluimos, que o brincar deve ser interpretado como atividade fundamental para o desenvolvimento humano, pois ele é um dos responsáveis pela preparação da vida adulta.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CARDOZZO & VIEIRA, Scheila Tatiana Duarte e Mauro Luís. **Caracterização de crianças em idade escolar.** Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc) . Acesso em 25/09/2010.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em: [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf) . Acessado em 18/09/2010.

WIKIPÉDIA. **Biografia Johan Huizinga.** Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Johan\\_Huizinga](http://pt.wikipedia.org/wiki/Johan_Huizinga). Acesso em 18/11/2010.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brincar, a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Volume 1: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO. Maria Ângela B. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda., 2003.

CHÂTEAU, Jean (org). **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Cia. Ed. Hac, 1978.

----- **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987, (Novas buscas em educação; v. 29)

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuco M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MOYLES, Janete e colaboradores. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

----- **Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1964.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns: televisão e pós-pensamento.** Bauru,SP: EDUSC, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.