

**Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da
PUC-SP**

ILONA HERTEL

**A BRINCADEIRA COMO ESPAÇO E TEMPO PARA O
DESENVOLVIMENTO PLENO**

São Paulo

2010

ILONA HERTEL

**A BRINCADEIRA COMO ESPAÇO E TEMPO PARA O
DESENVOLVIMENTO PLENO**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista do Curso Fundamentos de uma Educação para o Pensar, da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE)/ PUC-SP.

Orientador: Prof^a Dr^a Sonia Aparecida Ignacio Silva

**SÃO PAULO
2010**

COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E
EXTENSÃO DA PUC-SP

Ilona Hertel

A Brincadeira como Espaço e Tempo para o Desenvolvimento Pleno

Monografia aprovada em 30/07/2010 para obtenção do título de Especialista em Educação.

Banca Examinadora:

Profª Drª Sonia A. Ignacio Silva

**Para minha mãe (*in memorium*),
primeira e principal incentivadora
para as jornadas da vida.
Para a Pati que, a seu modo,
jamais deixou de estar a meu lado.
Para a Gi, companheira de todas as viagens.**

AGRADECIMENTOS

A seção de agradecimentos, em geral, revela-se um espaço de efetivação de formalidades. Não neste caso.

Sinto-me, sinceramente movida, a expressar dois agradecimentos.

Em primeiro lugar, ao Sesc São Paulo, nas pessoas do Diretor Geral, Superintendentes, Gerente e colegas, que ao apoiar a realização deste curso, revela uma política de gestão de pessoas que valoriza o desejo de crescimento pessoal e profissional de seus funcionários. Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, principalmente, ao generoso e carinhoso acolhimento de minha orientadora, Professora Sonia Ignacio Silva, que se revelou, nesta curta, mas especial relação, uma disposição imensa para se colocar a favor dos esforços de aprendizagem daqueles que têm a sorte de com ela conviver. Tenho muitos motivos para assim me colocar. Pela firmeza, paciência e generosidade com que conduziu esta relação de ensino e aprendizagem, meus sinceros agradecimentos.

Resumo

O presente trabalho resulta de pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, que reúne a análise de fontes bibliográficas e documentos jurídicos, sobre a brincadeira, o brincar, suas relações com a atividade intelectual e sua atividade concreta, o pensamento. Teve como eixo central a preocupação de afirmar a criança como sujeito de direitos, agente de seu processo de desenvolvimento pleno, assim como de delimitar o campo de direitos culturais da criança na esfera da atividade lúdica. Buscou também analisar a responsabilidade dos adultos nos processos que se relacionam com a brincadeira. Para tanto, procurou reunir diferentes olhares sobre a questão: partindo da análise dos documentos jurídicos que se referem ao tema, assim como dos estudos de filósofos, sociólogos, psicólogos e pesquisadores ligados a instituições da sociedade civil. Desse modo, no primeiro capítulo - *Pensamento: a atividade da inteligência* – analisamos a constituição do pensamento, a historicidade do conceito, assim como sua dimensão de concretude, apoiando-nos em Edgar Morin, Marilena Chauí e Marcos A. Lorieri, especialmente. O segundo capítulo - *O brincar entendido como campo de direito cultural da criança* – reúne um conjunto de leituras e análises oriundas dos trabalhos de pesquisa de autores que registram, seja em trabalhos acadêmicos, em pesquisas realizadas com as crianças por institutos ligados à sociedade civil ou, ainda, através de experiências vividas, assim como também na legislação nacional e internacional, da qual o Brasil é signatário. No terceiro capítulo, cujo título é - *Brinquedos e brincadeiras do ponto de vista da filosofia: um recorte por Walter Benjamin* – buscamos, através do escritos deste importante pensador alemão, reunir elementos de distinção conceitual entre o brincar, a brincadeira e as dimensões éticas colocadas neste fenômeno estruturante da infância que é a brincadeira. Estamos convencidos, baseados nos estudos aqui registrados, assim como na prática de observação do universo infantil, que este campo, ou seja, o campo dos direitos culturais da criança reside, sobretudo, na garantia de brincar. Brincando, a criança acessa a cultura de seu povo, com ela interage e sobre ela, a cultura, atua como agente transformador. Em vista do exposto, fica claro a importância e a necessidade de continuidade de investigações sobre o tema foco desta nossa pesquisa.

Palavras-chave: criança, brincadeira, brincar, pensamento, direito cultural.

Abstract

Este trabajo resulta de un análisis cualitativo y exploratorio, que combina el estudio de fuentes bibliográficas y documentos legales sobre el juego, los juguetes, sus relaciones con la actividad intelectual y su actividad concreta, el pensamiento. Tuvo como eje central la preocupación de afirmar el niño como sujeto de derechos, agente de su proceso de desarrollo pleno, así como de delimitar el campo de derechos culturales del niño en la esfera de la actividad lúdica. Se trató también examinar la responsabilidad de los adultos en los procesos que se relacionan con el juego. Para ello, buscó reunir diferentes perspectivas sobre el tema: desde el análisis de los documentos legales que se refieren al tema, así como estudios de los filósofos, sociólogos, psicólogos e investigadores de instituciones de la sociedad civil. Así, en el primer capítulo - *Reflexiones sobre la actividad de inteligencia* - examinamos la constitución del pensamiento, la historicidad del concepto, así como su dimensión de concreción, contando con Edgar Morin, Marilena Chauí y A. Marcos Lorieri, especialmente. El segundo capítulo - *El campo del juego entendido como un derecho cultural de los niños* - reúne a un conjunto de lecturas y análisis provenientes de los trabajos de investigación de los autores que registran, sea en trabajos académicos, en la investigación realizada con los niños por instituciones relacionadas a la sociedad civil o, aún, a través de experiencias vividas, así como también en la legislación nacional e internacional, en la cual Brasil es signatario. En el tercer capítulo, titulado - *Juguetes y juegos desde la perspectiva de la filosofía: un corte de Walter Benjamin* - buscar, a través de los escritos de este importante pensador alemán, elementos de distinción conceptual entre los juguetes, los juegos y las dimensiones éticas puestas en este fenómeno estructural de la infancia, que es el juego. Estamos convencidos, basados en estudios presentados aquí, así como en la práctica de observar el universo infantil, que este campo, o sea, el campo de los derechos culturales de los niños recae principalmente en asegurar el jugar. Jugando, el niño accede a la cultura de su pueblo, interactúa con ella, además de actuar como un agente transformador de la misma. En vista de lo expuesto, es evidente la importancia y la necesidad de continuar los estudios sobre el tema central de nuestra investigación.

Palabras claves: niño, el juego, juguete, el pensamiento, derecho cultural.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 1 Pensamento: Atividade da Inteligência	
Capítulo 2 O brincar entendido como campo de direito cultural da criança	18
Capítulo 3 Brinquedos e brincadeiras do ponto de vista da filosofia: um recorte por Walter Benjamin	36
Considerações Finais	51
Referências Bibliográficas	55

Introdução

O ponto de partida desta pesquisa assentou-se sobre a idéia de que brincar é fundamental. E, diante desta assertiva, a questão que se colocou foi: em que medida a brincadeira é fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças?

Para reunir indicadores que, juntos, pudessem compor uma resposta à questão colocada, sistematizamos aqui reflexões acumuladas ao longo do curso “Fundamentos de uma Educação para o Pensar”, promovido pela COGEAE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no biênio 2008-2009.

Acrescentamos, às referidas reflexões, um conjunto de leituras de pesquisadores que tratam do tema, buscando um diálogo entre diferentes disciplinas e olhares sobre a questão.

No primeiro capítulo - *Pensamento: a atividade da inteligência* – analisamos a constituição do pensamento, a historicidade do conceito, assim como sua dimensão de concretude. Para tal, analisamos dois trabalhos de Edgar Morin - *Os sete saberes necessários à educação do futuro* e *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; dois textos da pensadora brasileira Marilena Chauí - *Introdução à História da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* e *Convite à Filosofia*; finalizando com a análise de dois documentos de Marcos A. Lorieri - *Um possível caminho para a superação*

da fragmentação dos saberes e Visão Geral de propostas de uma educação para o pensar.

O segundo capítulo - *O brincar entendido como campo de direito cultural da criança* – reúne um conjunto de leituras e análises oriundas dos trabalhos de pesquisa de autores que registram, seja em trabalhos acadêmicos, em pesquisas realizadas com as crianças por institutos ligados à sociedade civil ou, ainda, através de experiências vividas, assim como também na legislação nacional e internacional, da qual o Brasil é signatário e, portanto, país comprometido com as práticas que concretizam os ideários ali expressos.

Na terceira e última parte, cujo título é - *Brinquedos e brincadeiras do ponto de vista da filosofia: um recorte por Walter Benjamin* – buscamos, através do escritos deste importante pensador alemão, reunir elementos de distinção conceitual entre o brinquedo, a brincadeira e as dimensões éticas colocadas neste fenômeno estruturante da infância que é a brincadeira.

Capítulo 1- Pensamento: a atividade da inteligência

É bem provável que os homens – se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento e deixassem de formular questões irrespondíveis – perdessem não só a habilidade de produzir aquelas coisas-pensamento a que chamamos obras de arte, como também a capacidade de formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização.
Hannah Arendt

Todo educador que se preocupa com o desenvolvimento da capacidade reflexiva de crianças e adolescentes com quem trabalha, tem uma questão à sua frente: como possibilitar um ambiente que facilite este desenvolvimento. Em outros termos, como organizar um ambiente e tempos favoráveis ao desenvolvimento desses sujeitos e colocar-se como colaborador deste processo.

Em meados da década de 1990, o pensador francês Edgar Morin publica um livro cujo título é uma provocação - *A Cabeça Bem-Feita – repensar a reforma – reformar o pensamento* – e já no início do trabalho se vale de um pensamento de Montaigne que dizia “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, e Morin esclarece:

O significado de ‘uma cabeça bem cheia’ é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2004, p. 21).

A pergunta que se coloca desde o começo é qual seria o “princípio de seleção e organização” que dê sentido ao saber e, ao mesmo tempo, pode habilitar para o desenvolvimento de uma “aptidão geral para colocar e tratar os problemas”.

Nossa hipótese é que o pensar é a competência que possibilita aos indivíduos ter uma “cabeça bem-feita”.

O pensar apresenta algumas qualidades, que devem ser consideradas em conjunto. Uma das qualidades é o **pensar autônomo**, ou seja, pensar pela própria cabeça, qualidade esta possível desde que se garanta e provoque a livre expressão. **Pensar criticamente** é outra das qualidades do bom pensar e implica considerar que se deve colocar em crise, problematizar, levantar questões. **Ser reflexivo** é uma qualidade dos que são capazes de retomar os próprios pensamentos, de re-pensá-los. A **criatividade** permite exercer o pensamento inventivo, que busca alternativas, que não se coloca confortável diante do já sabido e das respostas prontas. A utilização de métodos, entendidos como um caminho a ser percorrido para alcançar algo, possibilita o desenvolvimento do **pensamento rigoroso**. Ainda, espera-se do bom pensamento que ele seja **radical**, ou seja, aquele que vai até a raiz das questões e que seja **abrangente**, capaz de não ser nem particularista ou parcial, capaz de tomar os fenômenos a partir de todas as dimensões e aspectos que o constituem (LORIERI, s/d, p. 3-5).

Em *O Convite à Filosofia*, Marilena Chauí lança mão de definição de dicionário para iniciar sua explicação sobre o que é pensar e lemos que pensar significa, entre outras coisas: “1. aplicar a atividade do espírito aos elementos fornecidos pelo conhecimento; formar e combinar idéias; julgar, refletir, raciocinar, especular [...]” (CHAUI, 2006, p. 157).

Mais adiante a autora busca a etimologia para definir o que é pensar. Informa que pensar tem origem na língua latina e deriva do verbo “*pendere*”, que significa: “ficar em suspenso, estar ou ficar pendente ou pendurado, suspender, pesar, pagar, examinar, avaliar, ponderar, compensar, recompensar e equilibrar” (IBID, p. 158). A autora ainda acrescenta que ao lermos textos de filosofia antigos ou atuais o que se encontra é o uso de dois outros verbos, também de origem latina: *cogitare* e *intelligere*. O primeiro com o sentido de “considerar atentamente e meditar” (CHAUI, 2006, p. 158) e *intelligere*, dentre outros sentidos, usado como “ler dentro de” (IBID, p. 158).

Assim, ao reunir os sentidos dos três verbos destacados, Chauí afirma que:

pensar e pensamento sempre significam atividades que exigem atenção: pesar, avaliar, equilibrar, colocar diante de si para considerar, reunir e escolher, colher e recolher. O pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pensar,

equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro (IBID, p. 158).

Diante do exposto, pode-se afirmar que pensar é uma atividade, visto ser definido por verbos que indicam algum tipo de ação e destaca-se aquela que consideramos a que mais claramente esclarece o que significa esta atividade: pensar é articular idéias. E ao articular idéias, produzimos significados, conhecimentos. E quanto maior for o número de idéias, mais complexo será o nosso pensamento.

Em outro texto, publicado em 2002, Chauí trata de caracterizar o pensamento e suas funções, afirmando que “O intelecto é a potência para ter pensamento e só existe enquanto o pensamento é o ato de pensar.” (CHAUI, 2002, p. 421).

Desta forma, o pensamento, que se concretiza através do ato de pensar, é manifestação da inteligência que, como diz a autora, todo ser humano é potencialmente dotado. Daí constituir-se um equívoco toda a ação educativa que se pauta no lema “desenvolvimento da inteligência”, uma vez que a inteligência é um dado da espécie humana e que se manifesta através do pensamento, e este, por sua vez, como afirma Chauí, através do ato de pensar.

Edgar Morin (2004), em suas reflexões, acrescenta elementos a esta discussão, ao indicar que não basta qualquer forma de manifestação da inteligência, ou, de qualquer forma de pensamento.

Sobre este tema, afirmará que:

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcela de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações (MORIN, Idem, p. 16).

Portanto, conhecer através da inteligência implica a articulação das qualidades do pensar anteriormente apontadas, quer dizer, implica articular autonomia, criticidade, reflexão, criatividade, rigor, abrangência e radicalidade, esferas que, em nossos tempos, encontram-se, por vezes, antagonizadas.

Assim, por exemplo, não é pouco comum tomar a criatividade ligada apenas ao campo da sensibilidade, não a considerando manifestação da inteligência, como se possível fosse a cisão entre estas duas dimensões do humano.

Sensação é um ato. Pensamento também é um ato. A sensação é o ato dos sentidos; o pensamento, o ato do intelecto. A sensibilidade só existe atualizada na sensação; o intelecto só existe atualizado no pensamento. [...] Os humanos são, portanto, potencialmente dotados de sensibilidade e intelectualidade (CHAUI, 2008, p. 421).

Diante das afirmações dos autores aqui referenciados, podemos, então, concluir que seres humanos, potencialmente portadores de inteligência e sensibilidade, devem ser assim entendidos e, retomando a questão que abre as reflexões deste capítulo, tal compreensão deve orientar as escolhas em termos de método para as ações de caráter educativo, sejam elas no âmbito escolar, sejam no campo amplo das ações de educação não-formal, compreendidas nas esferas da atividade comunitária, social e do lazer, como por exemplo, os espaços e tempos para a atividade brincante.

Assim, ao nos indagarmos o que de fato dá sentido ao saber, concluímos que se trata de formular pensamentos que são capazes de problematizar e, também, de promover soluções, tendo sempre como referência que só é possível realizar tais atividades, de forma plena, tomando os fenômenos em seu contexto geral, ou seja, “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2004, p. 24), pois “[...] o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” (IBID, p. 24).

A questão, desta forma, deve ser pensada em contraste com a atual forma de organização do pensamento que, longe de separar e ligar, realizar análise e síntese, caminha na direção oposta, ou seja, superar a forma simplificadora, reducionista, fragmentada e fragmentadora (MORIN, 2004). Trata-se assim, de promover uma “reforma do pensamento”, pois:

É preciso distinguir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

De fato, a reforma do pensamento não partiria do zero. Tem seus antecedentes na cultura das humanidades, na literatura e na filosofia, e é preparada nas ciências. (IBID, p. 89)

A respeito da teoria da complexidade, cumpre esclarecer, como faz Marcos A. Lorieri (s/d, p. 1), que:

Em *Ciência com consciência* (1998) Morin propõe que sejam superados dois mal-entendidos sobre a Complexidade. O primeiro é o de concebê-la 'como receita, como resposta, ao invés de considerá-la como desafio e como motivação para o pensar'; o segundo é 'confundir a complexidade com completude': não é, diz ele; é antes o problema da 'incompletude do conhecimento humano'.

Em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (1999) nos esclarece como deve ser entendida a complexidade:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos de um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 1999, p. 38)

Por fim, definido o campo conceitual que acreditamos ser capaz de esclarecer do que é constituído o pensamento e qual a forma mais adequada de organizá-lo, ou seja, a partir da teoria da complexidade, quer dizer, um pensamento capaz de organizar diferentes esferas do fenômeno, cindidas apenas como recurso metodológico para entender as partes; um pensamento capaz de rever-se a cada nova descoberta; capaz de criar novas leituras e alternativas, de forma crítica e radical, respeitando o contexto geral em que se insere, cumpre-nos realizar a aproximação com a questão que nos mobilizou nesta pesquisa: buscar entender o que é a brincadeira, seu papel junto ao universo das crianças e em seu desenvolvimento, tarefa esta a ser realizada no próximo capítulo.

Capítulo 2 – O brincar entendido como campo de direito cultural da criança

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

A brincadeira, já há muito tempo, foi quase banida dos espaços organizados para a educação, ou seja, das escolas, tendo em vista que no mundo dos adultos, em geral, se entende a brincadeira como atividade do tempo livre das crianças.

Já é fato constatado e compreendido que crianças precisam de espaços e tempos para brincar. A Organização das Nações Unidas, em Convenção de 1989, da qual o Brasil é signatário, sobre esta questão, afirma: “Toda criança tem o direito ao descanso e ao lazer, a participar de atividades de jogo e recreação apropriadas à sua idade e a participar livremente da vida cultural e das artes” (Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança, da ONU).

A este respeito, a lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação

Passamos, agora, à análise dos aspectos que se constituem reveladores sobre a importância do brincar, desde o ponto de vista da cultura, passando pelas questões do desenvolvimento até a brincadeira, o brinquedo e suas relações.

Nosso ponto de partida é a reflexão sobre a história cultural da brincadeira e do brinquedo.

A pesquisadora brasileira Lydia Hortélio (2004), baseada em sua longa trajetória de observação e busca de significados do brincar na realidade de crianças de vários países, afirma, a partir destas observações e da organização de um acervo de imagens de vários períodos da história da humanidade, a existência de uma Cultura da Infância.

As descobertas e o aprendizado que fazem os Meninos do Mundo entre eles mesmos, desde sempre, constituem o que podemos chamar a Cultura da Criança, ou seja, o acervo das experiências em plenitude e liberdade do Ser Humano ainda novo. Este acervo forma um corpo de conhecimentos – um Conhecimento com o corpo que transmigra de geração em geração para além das fronteiras e das idades e chega até nós, tão simplesmente, através dos Brinquedos de Criança. Eles são o que de mais poderoso, sensível e fundamental conhece a cultura de um Povo. (HORTÉLIO, Idem, p. 45).

Ainda refletindo sobre a existência de uma cultura própria da criança, destacamos a pesquisa de Gilles Brougère (2006), que sobre a cultura, afirma:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um 'banco de imagens', consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2006, p. 40).

Partindo dessas duas reflexões, pode-se afirmar que ao brincar a criança entra em contato com a cultura de seu povo, é impregnada com suas representações, mas não se coloca de forma passiva frente a ela. Antes, dialoga com esta e produz significados através da brincadeira. Assim, estabelece um diálogo entre as formas de constituição mais geral de um povo com sua forma específica de relacionar-se com o mundo, ou seja, com a brincadeira, que se revela propriamente como manifestação específica da infância e parte constitutiva da cultura geral de um povo.

A esse respeito, Walter Benjamin (1928) afirma:

Assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou artes puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não 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 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 à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 2007, p. 96).

Feita a afirmação da cultura da criança, manifesta através do brincar, cumpre-se, agora, destacar os aspectos que revelam o papel central da brincadeira na vida das crianças.

Schiller (2003), no século XVIII, em *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade* afirma que “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, Idem, p. 121). Esta é, dentre a obra desse filósofo, uma das idéias mais difundidas e repetidas e, em termos gerais, deve ser entendida que é no plano do jogo (da brincadeira) que o homem realiza-se plenamente e exatamente porque é neste campo, do lúdico, do brincar, que a ação é desinteressada, não vinculada a uma função ou interesse específico.

Vemos pela reflexão de Schiller que a brincadeira não é apenas algo relativo à produção do conhecimento, da racionalidade. Ela é elemento decisivo para o desenvolvimento do campo da sensibilidade. O brincante experimenta,

cria, fantasia, toma contato com o belo, a estética, condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

A brincadeira ou o jogo, como é tratado em muitos autores, é descrita já em textos clássicos, conforme ilustra Tizuko M. Kishimoto (1998, p. 61):

Platão, em *As Leis* (1948), destaca a importância do 'aprender brincando', em oposição à utilização da violência e da repressão. Aristóteles analisa a recreação como descanso do espírito, na *Ética a Nicômaco* (1983) e na *Política* (1966). O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras.

Heloyza Dantas (1998), em seu artigo *Brincar e Trabalhar* analisa a brincadeira como atividade por excelência da infância, apontando, já no início de seu trabalho, a grande vantagem da língua portuguesa, que possui duas palavras distintas que abrangem a atividade lúdica, a saber: brincar e jogar. Aponta que em outros idiomas as expressões ficam fundidas (*jouer*, em francês e *play*, em inglês, por exemplo), causando uma limitação na compreensão dos fenômenos, em seu entendimento, distintos, pois: “[...] brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional [...]”. (DANTAS, *Idem*, p. 111).

A liberdade, como elemento constitutivo da brincadeira, revela um aspecto não poucas vezes ignorado: toda intenção diretiva por parte dos adultos implica em uma invasão do espaço de efetivação da atividade lúdica, uma vez que cabe à criança as escolhas, formas e condução das atividades. Não é o caso de negar a participação de adultos nas brincadeiras, mas, antes, lembrar-lhes que o papel de protagonista no processo cabe à criança, como única forma de garantir-lhes autonomia e liberdade, elementos, como vimos no capítulo 1, essenciais para a elaboração de pensamentos complexos.

Quando brinca em liberdade, a criança cria contextos, elabora narrativas e evidencia uma série de articulações com as culturas que lhe influenciam. Assim, é possível conhecer meninos que brincam de casamento, em comunidades rurais do nordeste brasileiro, uma vez que naquelas comunidades o valor do matrimônio não é algo idealizado apenas por meninas.

Para além do aspecto acima referido, vale destacar que a brincadeira é entendida como elemento fundamental nos primeiros anos de vida de uma criança (de zero a seis anos):

O brincar da criança, do nascimento aos seis anos, tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que:

- é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo;

- manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles;
- introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;
- abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. (OLIVEIRA, 2008, p. 15)

Inúmeros estudos no campo da saúde em geral e da psicanálise, em particular, revelam que a brincadeira é universal e própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde. O brincar conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação na psicoterapia. A brincadeira traz a oportunidade para o exercício da simbolização e é também uma característica humana.

Contudo, não é apenas do ponto de vista da constituição da subjetividade e de suas manifestações e relações com o mundo que a brincadeira revela-se essencial. Do ponto de vista neurológico ela também é importante:

[...] brincar de casinha, dança de roda, passa-anel, estátua, boneca de papel, teatrinho, carrinhos, puxar bichinhos de madeira atados a um cordão. É inútil tentar elencá-los todos devido à variedade de suas adaptações regionais. Há de se notar, como ponto fundamental, a imensa quantidade de ações envolvidas com a realização de todos esses jogos. Do ponto de vista neuropsicológico, eles podem ser analisados confrontando-se as tarefas neles envolvidas *versus* as

funções e áreas cerebrais. Todos os planos do sistema nervoso, desde os mais básicos até os mais complexos, aí participam: a afetividade (sistema límbico), a conação ou disponibilidade para a ação (sistema motor) e a intelectualidade (sistema neocortical). Todas estas brincadeiras propiciam prazer, mas a sua finalidade não termina aí: os jogos contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos. (ANTUNHA, 2008, p. 38-39)

Se a brincadeira tem este papel fundante nos aspectos constitutivos de uma criança, o que dizer sobre os aspectos relativos à sua sociabilidade, da relação com o outro, aspecto muitas vezes referido como elementar na atividade lúdica.

A esse respeito, afirma Marcos Ferreira Santos (2009, p. 19): “O que é a brincadeira senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial?”. Ainda sobre essa relação, relata-nos Renata Meirelles (2009, p. 30) que:

Criança quando ensina uma brincadeira para outra criança não precisa das palavras, faz. Começa a brincar e permite que o novato assumo o papel do ‘café com leite’. Genial essa sabedoria do ‘café com leite’. Ele pode estar dentro da brincadeira tentando, fazendo e jogando de fato, porém, caso erre, ninguém irá recriminá-lo – afinal ele é apenas o ‘café com leite’, aquele que pode errar sem que o jogo se encerre. A partir do momento em que esse sujeito sentir-se apto ‘à vera’ – o que é sempre um desejo, já que ninguém quer passar a vida como uma sombra invisível -, será ele quem dará os sinais de que está preparado, de que se sente forte e sabedor de todos os componentes daquela brincadeira. Um respeito ao tempo do saber, fazendo junto.

Feita a análise dos aspectos constitutivos do brincar, cabe-nos, agora, perguntar: e para a criança? O que significa brincar?

Em uma pesquisa realizada pela Unilever, através da marca OMO, denominada “A descoberta do brincar”, crianças apresentaram seu ponto de vista sobre o brincar. Participaram da investigação 24 crianças entre 7 e 8 anos, sendo 12 meninas e 12 meninos.

Um primeiro aspecto que foi revelado na investigação com as crianças, é que estas consideram a televisão e o videogame as suas principais brincadeiras. Relatam um cotidiano muito mediado por estes suportes, mesmo quando brincando com bonecas ou outros objetos. A televisão lhes faz companhia, apresenta conteúdos e informações. Foram raras, nesta pesquisa, as menções às brincadeiras em grupos e em espaços públicos, fato revelador da situação vivida pela infância urbana, que não encontra mais lugar para o livre exercício da brincadeira, uma vez que os espaços urbanos configuram-se como excludentes, seja pelos riscos que oferecem, seja pela ocupação massiva de veículos de variados tamanhos e funções.

Na análise das organizadoras da pesquisa:

A televisão faz parte da vida das crianças e é quase onipresente nela. Universalmente desejadas pelas crianças, as novas tecnologias,

como videogames, computadores e internet, também se tornam cada vez mais companheiras e brinquedos prediletos delas, sem muito controle por parte dos pais sobre seu uso. A utilização do computador e dos videogames demonstra o resultado das transformações ocorridas nos espaços infantis, que são cada vez mais restritos à casa. (CARNEIRO E DODGE, 2007, p. 159)

Seguem, abaixo, alguns discursos das crianças, registrados na pesquisa, coletados através da verbalização, assim como de registros escritos e de desenhos.

“[...] brincar é um monte de coisas que as crianças fazem: pular corda, correr, brincar de pega-pega, de corre-cotia [...]”

“Em casa eu brinco com minhas Pollys, mas aí eu canso. Então vou para a TV.”

“Eu passo a tarde assim: vejo um pouco de TV, daí eu canso, vou jogar videogame. Daí eu canso, vou ver TV de novo.”

“Quando eu brinco eu fico feliz, feliz que fico até mole.”

“Quando eu estou sozinho em casa, não tem ninguém para brincar comigo, eu pego meus carrinhos e brinco.”

Pelos registros acima destacados, observa-se um fenômeno de importância considerável, que é a presença de objetos ou brinquedos

estruturados mediando a brincadeira, fato este que revela uma série de aspectos importantes e de conseqüências graves para a infância.

Em uma sociedade marcadamente dominada pelos interesses do mercado de consumo, é bastante comum que a atividade brincante seja identificada com o brinquedo, vinculando-se, assim, a possibilidade do brincar com a posse de um brinquedo previamente estruturado, ou seja, com o produto da indústria e do comércio que, em sua dinâmica perversa, torna a criança refém de seus interesses, quase sempre com a perfeita concordância de adultos.

Nosso interesse, neste momento, é demonstrar que o fenômeno cultural que é a brincadeira, não necessita, para sua efetivação, de um objeto pré-estruturado. A história da produção de brinquedos demonstra tal afirmação.

Em crônica intitulada *História Cultural do Brinquedo*, de 1928, Walter Benjamin revela uma homenagem ao pesquisador alemão Karl Gröber que, no mesmo ano, publicou seu trabalho intitulado *Brinquedos infantis de velhos tempos. Uma história do brinquedo*.

Em primeiro lugar, Benjamin (1928) destaca que o estudo tem um foco específico que é a cultura européia, atribuindo aos brinquedos clássicos

alemães um papel central. Sob este ponto de vista o artigo revela apenas um interesse histórico e não é por este motivo que o destacamos aqui como relevante.

O principal interesse do artigo em questão está no detalhamento da transição da produção do brinquedo artesanal para o brinquedo industrializado e suas conseqüências, este sim um processo universal e essencial para entender esse aspecto fundamental da brincadeira, que é a relação do sujeito com o objeto.

Benjamin demarca um período histórico de transição para refletir sobre a questão da produção de brinquedos, afirmando que:

Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. 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 brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria. Por conseguinte, entende-se por si só que a venda ou, pelo menos, a distribuição de brinquedos não era, no

início, função de comerciantes específicos. (BENJAMIN, 2007, p. 90).

Ao analisar esta transição, o autor revela outro aspecto fundamental no que diz respeito à relação que estabelecerá a criança com o brinquedo, ou seja, começa a se dar um processo de alienação do sujeito em relação ao objeto, da criança com o brinquedo.

Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. (IBID, p. 91).

Em nossos tempos, este fenômeno revela-se para além do modo de produção do brinquedo, dando contornos preocupantes à forma como a criança se relaciona com o mesmo, ou seja, como consumidora.

Susan Linn (2009), fundadora da Coalizão pelo Fim da Exploração Comercial Infantil, organização americana voltada para limitar os impactos da cultura de consumo nas crianças, explica como o marketing atua sobre o universo infantil:

[...] a indústria do marketing explora a tendência natural da criança de admirar e de querer imitar crianças mais velhas. Ela usa uma técnica chamada de 'marketing aspiracional'. Então, crianças de seis anos são alvo do mercado publicitário e tratadas como se tivessem 13; as

de 13, como se tivessem 18; e assim por diante. Como resultado, as crianças estão caindo nas 'armadilhas' da maturidade e usando roupas, ouvindo músicas e adotando uma linguagem como se fossem mais velhas do que de fato são. (LINN, 2009, p. 38).

Ao analisar as conseqüências deste fenômeno que, mais uma vez afirmamos, torna a criança refém dos interesses do mercado, Susan Linn (Idem, p. 42-43) afirmará:

O marketing é um fator presente em muitos dos problemas que as crianças encaram hoje: obesidade, transtorno alimentar, sexualidade precoce, violência, estresse familiar, valores materialistas e a erosão das brincadeiras criativas. Tudo isso está ligado ao marketing. Embora ele não seja a única causa desses problemas, está presente em todos eles.

Revelada esta transição da produção artesanal do brinquedo para sua forma industrializada, retomamos a reflexão sobre a relação do sujeito brincante com o objeto brinquedo, bastante relevante e preñado de muitos conteúdos e significados.

Para aprofundar esta discussão, podemos nos perguntar: qual a função do brinquedo para o sujeito brincante. A este respeito, afirma Brougère (2006, p. 8):

[...] o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele

remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.

Portanto, segundo o autor, não se trata de endemonizar o brinquedo estruturado ou estabelecer uma hierarquia entre sujeito e objeto, mas exatamente de entender as possibilidades de relação, pois:

[...] o uso dos brinquedos é aberto. A criança dispõe de um acervo de significados. Ela deve interpretá-los: a criança deve conferir significados ao brinquedo, durante sua brincadeira. Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira. (BROUGÈRE, 2006, p. 8).

A questão não se reduz, porém, a este ponto de vista. Voltando à reflexão de Susan Linn (Idem), vemos que:

Brinquedos estruturados são baseados em características de mídias, que só podem ser usados de uma única maneira e que requerem o mínimo esforço das crianças. Eles limitam suas habilidades de interagir com o brinquedo, de imprimir nele suas características pessoais, de usá-lo como forma de se expressar e de conquistar uma sensação de domínio sobre o seu mundo. Com brinquedos não-estruturados, os 'valores da brincadeira' estão muito mais na criança. Dessa forma, ela precisa confiar em seus próprios recursos para conduzir a brincadeira. (LINN, 2009, p. 43).

A autora aponta como alternativa à não subsunção das crianças ao brinquedo estruturado, a idéia da brincadeira criativa, apontando que:

Ter contado com brincadeiras criativas é fundamental para o aprendizado, criatividade, para a solução construtiva de problemas e para habilidade de autocontrole. Arte, religião e descobertas científicas são todas enraizadas na nossa capacidade de brincar. (IBID, p. 39).

Retomando Benjamin (2007), podemos ver que este autor manifestará, em uma de suas crônicas, uma crítica ao que considera objetos não autênticos da “brincadeira viva”, ao afirmar que:

Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, ‘tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto’. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mas se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. (BENJAMIN, 2007, p. 93).

Finalizamos este capítulo, respondendo a questão: brincar é preciso? E para tal, lançamos mão do texto de Maria Amélia Pereira (2003, p. 120), que diz:

Sim, mas por quê? Não pelas conseqüências funcionais no desenvolvimento de um adulto ‘competente’, já amplamente pesquisadas pela literatura da área e que decorrem naturalmente do brincar como atividade espontânea, auto-motivada. Antes, brincar é preciso porque é humano, para ser humano. Brincar é uma parte fundamental de nossa herança biológica como espécie.

E, assim, o brincar configura-se como campo de direito da criança: direito a um pleno desenvolvimento, à saúde, ao contato com o outro, o direito à memória de um povo e, sobretudo, direito cultural.

Mais do que precisar da brincadeira, e as crianças precisam pelo exposto neste capítulo, elas têm o direito de brincar, como forma de se colocar no mundo, conhecendo e complexificando as formas de ser individuais e de um povo.

Capítulo 3 – Brinquedos e brincadeiras do ponto de vista da filosofia: um recorte por Walter Benjamin

Enquanto o brinquedo, ao longo da história cultural, representa a proposta pedagógica do educador, o brincar expressa a resposta da criança. Na imprevisibilidade de suas reações, esta preserva sua autonomia.

W. Bolle

Neste capítulo trataremos da questão do brincar em sua relação com a história, a filosofia e a cultura em geral, dando contornos a uma discussão já destacada na citação que o abre: as diferentes dimensões entre o brincar e a brincadeira.

Como referência conceitual, para nos aproximarmos de tal discussão e as interfaces indicadas, tomamos as reflexões de Walter Benjamin como guia de nossos estudos, uma vez que se trata de um autor que acumulou uma série de discussões sobre a temática proposta, textos que são, até nossos dias, referência para o entendimento dos fenômenos que ora buscamos nos aprofundar.

Walter Benjamin nasceu em Berlim em 15 de julho de 1892 e cometeu suicídio (uma de suas várias tentativas em um período de dez anos) em 26 de setembro de 1940, portanto aos quarenta e oito anos, pondo fim à produção de uma obra marcada pela assistemática e fragmentação.

Segundo Seligmann-Silva (2009, p. 16) “Benjamin morreu esmagado por aquilo que ele mesmo descreveu como sendo a modernidade, com suas presas e garras afiadas”.

Crítico mordaz da filosofia praticada em seus tempos, fundamentalmente daquela produzida pela academia, Benjamin busca romper com a tradição filosófica que separa as idéias da realidade, uma vez que:

Sua forma de relacionar idéias e o mundo empírico, e de incorporar a tradição filosófica *stricto sensu* sugere práticas desburocratizadoras e libertadoras. O reconhecimento de que a filosofia institucional era excessivamente formalista e vazia de verdade leva Benjamin a valorizar a linguagem do artista e a cunhar a expressão ‘gíria de gigolô’ (ADORNO, 1995, p.15) para se referir ao jargão usado na filosofia no meio acadêmico de sua época. (D’ANGELO, 2006, p. 23)

Sua busca por uma dimensão concreta das idéias leva-o a uma aproximação com temas que, em geral, são estranhos à filosofia, pois:

Benjamin admite que a concretude de uma idéia só pode ser captada pela mais exata das imersões nos pormenores. Daí seu interesse por questões que a história oficial considera irrelevantes e por assuntos muito distantes da filosofia convencional, como por exemplo, moda, brinquedos, uso do ferro na arquitetura, ferrovias, sistemas de urbanização e iluminação pública etc. (D'ANGELO, 2006, p. 25).

E, nestas “imersões nos pormenores”:

A preocupação de conectar as idéias à realidade empírica, ou seja, de construir uma filosofia capaz de apresentar a verdade em sua *concretude*, levou Benjamin a se interessar cada vez mais pelas atividades dos artistas e das crianças. Em vários ensaios aparecem comparações a respeito do modo como ambos dirigem seu olhar para o mundo. (IBID, p. 28).

Assim, chegamos ao ponto que nos interessa mais diretamente em seu trabalho: a questão da brincadeira, do brinquedo e da infância. Muitos de seus trabalhos tratarão destas questões e, como ponto de partida, destacamos sua reflexão sobre a história cultural do brinquedo, já brevemente retratada no capítulo 2 deste trabalho.

Martha D'Angelo (2006), ao analisar o artigo “História Cultural do Brinquedo”, afirma que:

O que torna este texto marcante, além da historicização mesma do brinquedo, é a percepção – quando o brinquedo apenas começava a se transformar num produto industrial para consumo de massa – do impacto que esses novos objetos iriam provocar na educação e na relação entre pais e filhos. Fica evidente que o diálogo simbólico que

se inicia entre as gerações através do brinquedo industrial induz à reprodução da sociedade e não à sua transformação. (IBID, p. 29-30).

Um dos aspectos que destacamos no texto em questão é a análise que Benjamin faz sobre a transição da produção do brinquedo artesanal para o manufaturado. Benjamin revelará um aspecto fundamental no que concerne à autonomia da criança em relação ao uso dos brinquedos. Este aspecto diz respeito ao tamanho dos brinquedos, uma vez que verificada a decadência do trabalho do artesão e do artista, especializados em pequenos objetos que demandavam a supervisão de adultos para seu uso. Assim, brinquedos maiores que vão perdendo, por um lado, “o elemento discreto, minúsculo, sonhado” (BENJAMIN, 2007, p.91), proporcionam a possibilidade de exercício de autonomia das crianças em sua relação aos objetos e, porque não, nas narrativas que constroem em torno da brincadeira.

Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. (IBID, p. 91-92).

Contudo, se por um lado a autonomia da criança no uso dos objetos, sejam quais forem, é desejável, Benjamin manifesta uma preocupação no que diz respeito a esta autonomia, não da criança, mas do brinquedo propriamente dito, em sua forma oriunda da produção industrial, uma vez que este passa a ocupar o papel central da brincadeira, passagem essa com desdobramentos relevantes para a cultura, sobretudo no que diz respeito à preservação da memória de um povo e das relações entre gerações.

A este respeito, D'Angelo (2006) estabelece uma relação entre o pensamento de Benjamin e de Roland Barthes, pois:

Em suas análises sobre o brinquedo francês, são reveladas as implicações ideológicas cada vez maiores contidas em objetos aparentemente inocentes, como bonecas, soldadinhos, miniaturas de aparelhos eletrodomésticos etc. Ao prefigurar literalmente o universo das funções adultas, esses brinquedos transformam as crianças em crianças-utentes, e não em crianças criadoras, e naturalizam a cultura burguesa. Sugerindo e reforçando a imitação, os objetos perdem a lembrança de sua produção, o real se esvazia de história e se transforma em natureza. (D'ANGELO, 2006, p. 30)

Contudo, se por um lado, quando o foco fixa-se no brinquedo, a imitação assume dimensões alienantes, por outro lado, revela-se como elemento estruturante da brincadeira, uma vez que a mimese presente no ato de brincar produz, para a criança agente, um universo próprio, mediado pela cultura que lhe dá contorno, lhe penetra e, ao mesmo tempo, para a qual a criança acrescenta significados.

Noutra reflexão sobre o modo de ver da criança, ele [Benjamin], em vez de acentuar sua capacidade de perceber o mundo como uma teia de relações, ressalta o elemento mimético no próprio modo de ser da criança, que se manifesta, sobretudo nas suas brincadeiras. (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 18)

Assim, Benjamin aponta que para brincar, a criança não necessita de objetos previamente estruturados, sobretudo os manufaturados, uma vez que:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos

mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge da construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar à atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas. (BENJAMIN, 1995, p. 18)

Em outro texto, Benjamin (1928) tratará do mesmo tema, onde fica reafirmada a idéia que a criança, para brincar, não necessita do brinquedo previamente estruturado. Diz ele:

Se fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. 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, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para as 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. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. (BENJAMIN, 2007, p. 92).

Atentar-se a este fato pode garantir ao adulto uma melhor apreensão das características de uma criança brincando, pois:

Enquanto vigorava um naturalismo obtuso, não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (IBID, p. 93).

Outro aspecto interessante ao se observar crianças brincando, destacado por Benjamin, diz respeito à repetição. É bastante comum ouvir-se das crianças a frase “mais uma vez”, tanto no que diz respeito aos jogos e brincadeiras quanto, em nossos tempos, em relação à assistência de filmes e audição de músicas que lhes agradam.

Este fenômeno é assim explicado, por Benjamin:

Sabemos que para a criança ela [a repetição] é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial.

[Tudo à perfeição talvez se aplainasse

Se uma segunda chance nos restasse.]

A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, 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 da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. (BENJAMIN, 2007, p. 101).

Superada as indicações acima, que confrontam a idéia, hoje naturalizada, da necessidade do brinquedo previamente estruturado para garantir a brincadeira, passamos a destacar aspectos essenciais no brincar, do ponto de vista de Walter Benjamin.

Ao analisar a relação que estabelece a criança com as gerações mais velhas, o autor nos revela que:

Assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou artes puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não 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 à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 2007, p. 96).

Ao analisar a educação de seu tempo, Benjamin destacará um aspecto fundamental no que diz respeito à relação de crianças com as gerações mais velhas, análise esta que pode ser estendida para a questão da brincadeira,

uma vez que, conforme destacado acima, Benjamin atribui uma contaminação do olhar da criança por “vestígios da geração mais velha”.

D’Angelo destaca que, no que diz respeito à definição da “educação verdadeira”, Benjamin afirma que esta:

[...] envolve reciprocidade, mesmo, ou talvez, sobretudo, quando se trata de idades e culturas diferentes. O distanciamento entre as gerações em nossa época faz parte de um processo histórico de empobrecimento da experiência humana, iniciado desde a época das manufaturas. (D’ANGELO, 2007, p. 34).

Entendemos que o mesmo se processa com relação à brincadeira em nossos tempos, quando a criança deixa de relacionar-se com os conteúdos constitutivos das experiências de seus pais e de sua comunidade e se encontra, pelo menos nos grandes centros urbanos, tomada por referências estranhas à sua própria condição. Como exemplo, basta referir o apego a bonecas que refletem um padrão cultural europeu ou norte-americano, objetos estes alvo do desejo de crianças com outras referências étnicas e culturais.

O que está em questão, aqui, é a preservação da memória da cultura de um povo que se encontra em risco, uma vez que “[...] a rapidez das mudanças nas sociedades industrializadas vem dificultando a comunicação entre as gerações. O ritmo do tempo na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado”. (D’ANGELO, 2007, p.35).

Esta questão reflete-se diretamente na questão da produção do brinquedo, pois:

Originariamente os brinquedos de todos os povos descendem da indústria doméstica. A primitiva riqueza de formas do povo baixo, dos camponeses e artesãos, constitui até os dias de hoje uma base segura para o desenvolvimento do brinquedo infantil. Não há nada de extraordinário nisso. O espírito do qual descendem os produtos, o processo total de sua produção, e não apenas o seu resultado, está sempre presente para a criança no brinquedo, e é natural que ela compreenda muito melhor um objeto produzido por técnicas primitivas do que um outro que se origina de um método industrial complicado. (BENJAMIN, 2007, p. 127).

Ainda, sobre a questão da comunicação da criança com sua cultura, na relação com os brinquedos que utiliza, Benjamin aponta que:

[...] não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão-somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2007, p. 93-94).

No artigo Velhos Brinquedos (1928), Benjamin analisa a exposição de brinquedos que naquele momento encontrava-se em cartaz, no Museu distrital brandenbarguês, na cidade de Berlim.

De sua descrição, depreende-se uma preocupação de organização da exposição, com muita vivacidade, desde a escolha do acervo, sua organização, passando pela elaboração do catálogo da exposição.

Apointa o autor que a exposição não se restringe aos brinquedos propriamente ditos, mas também a muita coisa que estaria no limiar desse campo: “Pois em que outro lugar poderiam juntar-se jogos de salão tão bonitos, também blocos de construção, pirâmides natalinas, câmaras ópticas, para não mencionar livros, material ilustrado e lâminas para a aula visual?” (BENJAMIN, 2007, p. 81). Depreende-se daí uma idéia com a qual compartilho e que já foi apontada anteriormente: não devemos considerar objetos estruturados para brincar como os únicos possíveis para a brincadeira.

Destaca-se, ainda, neste artigo, a origem da fabricação e comercialização de brinquedos. Na Alemanha do século XVIII, por exemplo, enfatiza-se o papel de ferreiros e marceneiros para tal fim, que aliavam sua ocupação principal à fabricação e comercialização de brinquedos.

Benjamin reflete, também, a razão pela qual os adultos manifestam tanto interesse pela exposição e acaba por destacar elementos fundamentais do brincar:

O que atrai o adulto não são apenas os bonecos de engonço¹ ou ovelhinhas de lã, brinquedos cuja origem pode ser localizada em uma indústria doméstica rudimentar, independente por longo tempo de normas industriais; não são apenas os cartazes ilustrados de Neuruppin com as famosas cenas em cores vivas; ao lado de tudo isso, o que atrai o adulto é sobretudo, para mencionar apenas uma coisa, o material de ensino visual recentemente encontrado no sótão de uma escola do distrito de Brandernburgo. Este material provém de um certo Wilke, um professor surdo-mudo, e foi feito para crianças surdas-mudas. Sua drasticidade é tão angustiante que uma pessoa normal, contemplando esse mundo sufocante, estaria quase correndo o perigo de ficar tão aterrorizada a ponto de perder por algumas horas a voz e a audição. [...]

Tudo isso, como foi dito, é estímulo para o adulto, mas não o único. Não o decisivo. Conhecemos aquela cena da família reunida sob a árvore de Natal, o pai inteiramente absorto com o trenzinho de brinquedo que ele acabou de dar ao filho, enquanto este chora ao seu lado. Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. (BENJAMIM, 2002, p. 84-85).

O texto acima destacado menciona pelos menos dois aspectos estruturantes da atividade brincante: por um lado, revela-se na observação do autor que a brincadeira e seu suporte, o brinquedo, atraem tanto crianças quanto adultos e, por outro lado, que a brincadeira, em si, é libertadora. Para crianças, no sentido que podem produzir e vivenciar um universo que lhes é próprio, referenciadas, é claro, na cultura de sua família e comunidade, mas com aspectos que lhes são singulares.

¹ Bonecos com dobradiças

Já para o adulto, a brincadeira permite, por algum tempo, o deslocamento de seu cotidiano, muitas vezes caracterizado por uma rigidez e aridez próprias de uma sociedade onde o trabalho está ligado à produção de riquezas que são acumuladas por quem detêm os meios de produção e não pelo trabalhador, que vai ao mercado de trabalho em busca dos meios que lhe garantam e à sua família as condições para a sobrevivência, realidade esta desprovida de qualquer relação entre o trabalho e o prazer em realizá-lo.

Como conclusão, apresentamos aqui, sob a influência dos autores estudados, a necessidade de uma demarcação muito clara sobre a atividade brincante, como forma de garantir um desenvolvimento pleno da criança, garantindo-lhe autonomia, espaços de escolha e criação, assim como protagonismo na experiência lúdica.

Reconhecemos um imperativo ético neste enunciado, uma vez que, parafraseando ativistas da sustentabilidade ambiental, cabe-nos antes de perguntar sobre que mundo estamos deixando para nossas crianças, perguntarmo-nos que crianças estamos deixando para o mundo.

Considerações finais

Para concluir este trabalho, de início, retomamos a questão que o provocou: Por que brincar é importante? Ou, ainda, em que medida o brincar contribui para o desenvolvimento pleno das crianças?

Quando uma criança brinca, entra em contato com suas fantasias, desejos e sentimentos, conhece e reconhece a força e os limites do próprio corpo e estabelece relações de confiança com o outro. No ato de brincar, tem a oportunidade de experimentar as situações de maneiras diferentes daquelas vividas na forma “real”. Nele, consegue testar suas habilidades e competências, aprende regras de convivência, desenvolve as diversas linguagens ou formas de expressão e amplia a visão que tem, no momento, do mundo, das relações com outras pessoas, com o meio etc. A brincadeira tem um papel decisivo nas relações entre a criança e o adulto, entre as próprias crianças e delas com o meio ambiente. Em síntese, a brincadeira é uma condição para que a vida aconteça e o meio para que a criança se expresse, seja compreendida e revele-se como agente transformador de sua realidade.

A veracidade das constatações filosóficas, pedagógicas, sociais e psicológicas sobre a relação entre a criança e o brincar assegura à família e aos diferentes profissionais do atendimento à criança que o brincar é o melhor instrumento de que nossa cultura dispõe para uma educação plena. Em acréscimo a esse objetivo, eles podem estar seguros de que têm, no brincar,

uma ferramenta de comunicação efetiva para compreensão do universo infantil e seus anseios.

O interesse do brincar para as crianças, no entanto, não é o de “ocupar o tempo”, mas sim o do exercício de sua cidadania, para viver seus direitos. Portanto, para criar e organizar espaços para a criança, se faz necessário um estudo do ambiente sócio-cultural fundamentado na interação entre o ambiente e o público pretendido e constituído a partir do universo e das necessidades da infância.

Ao considerarmos a criança como sujeito pleno de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, ou seja, que demanda proteção neste percurso, verificamos um conflito com programas e projetos que se utilizam principalmente de indicadores ligados à violência, exclusão social e outros congêneres. Estes perpetuam o estereótipo. O correto seria estabelecer objetivos para tais programas e projetos para o desenvolvimento pleno, incluindo-se aí as questões referentes ao ambiente. Em outras palavras, não se trata de considerar as insuficiências, mas, antes e sempre, as potências, tanto dos indivíduos quanto dos espaços existentes.

É, pois, seguro afirmar que a criança estando em situação lúdica cria uma relação prazerosa com o aprender, ou seja, explora, testa, descobre, aprende. Além disso, o envolvimento em atividades lúdicas, em ambientes protegidos, diminui a exposição de crianças aos riscos sociais presentes no

meio físico e social e as instrumentaliza cognitivamente e afetivamente para reagirem a situações complexas e ameaçadoras.

Outro aspecto a se considerar, no que diz respeito à organização de espaços destinados ao brincar, é o local onde recai o olhar de quem os organiza. Quando se observa estes espaços, verifica-se que o foco, em geral, tem recaído sobre o objeto, ou seja, o brinquedo ou o jogo, daí chamarmos estes espaços de brinquedotecas ou ludotecas. Contudo, se consideramos que o foco da atividade lúdica deve recair sobre o sujeito, ou seja, a criança, não se justifica organizar espaços que ofereçam o acesso ao brinquedo, mas sim que se organiza para acolher, de forma segura e livre, a atividade autônoma da criança.

Tal escolha implica em uma forma de resistência não só a anulação da criança como sujeito ativo mas, também, como forma de não se associar a uma lógica perversa regida pelas demandas do mercado, como vimos no capítulo 2.

Por fim, cabe destacar que muito se tem falado da criança como sujeito de direitos: sociais, educacionais, na área da saúde etc. Pouco se fala sobre o campo dos direitos culturais e quando se trata da questão, destacam-se apenas a garantia de acesso à fruição das linguagens artísticas.

Estamos convencidos, baseados nos estudos aqui registrados, assim como na prática de observação do universo infantil, que este campo, ou seja, o campo dos direitos culturais da criança reside, sobretudo, na garantia de

brincar. Brincando, a criança acessa a cultura de seu povo, com ela interage e sobre ela, a cultura, atua como agente transformador.

Assim, voltando à questão originária: Brincar é importante? Pelo exposto, vimos que sim. Mas, antes, e sobretudo, é um direito.

Referências

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **Sobre Walter Benjamin**. Madrid: Cátedra, 1995.

ANTUNHO, E. L. G. Jogos Sazonais – Coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2007.

_____. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Obras Escolhidas, 2).

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 6. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, M. A. B. & DODGE, J. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos/ Boa Companhia, 2007.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____ **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

D'ANGELO, M. **Arte, Política e Educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DANTAS, Heloysa. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

HORTÉLIO, L. Criança, Natureza e Cultura Infantil. In: **Vivências Culturais para educadores** – Fundamental I. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LINN, S. Arte, religião e descobertas científicas são todas enraizadas na nossa capacidade de brincar. In: **Criança e Consumo** – Entrevistas – A importância do brincar. São Paulo: Projeto Criança e Consumo – Instituto Alana, 2009.

LORIERI, M. A. **Um possível caminho para a superação da fragmentação dos saberes**. Digitalizado. São Paulo: UNINOVE, s/d.

_____ **Visão Geral de propostas de uma educação para o pensar**. Digitalizado. São Paulo: PUC-SP, s/d.

MEIRELLES, R. O infinito do meu quintal. In: **Brincar, um baú de possibilidades**. São Paulo: Instituto Sidarta, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

OLIVEIRA, V. B. de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, M. A. Brincar é preciso. In: CARVALHO, A. M. [et al.]. **Brincadeira e Cultura**: viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos. Vol. II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SANTOS, M. F. Experimentação pelas crianças: a brincagogia sensível. In: **Brincar, um baú de possibilidades**. São Paulo: Instituto Sidarta, 2009.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E P U, 2003.

SELIGMANN-SILVA, M. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.