

Criança: sujeito eu-brinquedo – representações da cultura lúdica na educação infantil

Camila Moutinho Domingues

Vânia Noronha

129

Resumo

Análise teórica sobre as representações culturais percebidas na relação entre crianças e brincadeiras, em especial aquelas possibilitadas pelos brinquedos construídos por elas mesmas. É apresentada a expressão “criança: sujeito eu-brinquedo” para caracterizar a interação da própria criança em simbiose com objetos que ludicamente permitem que ela (re)construa seu mundo. A brincadeira é entendida como direito das crianças, e a experiência lúdica deve ser privilegiada nos currículos escolares da educação infantil, em consonância com os documentos legais para essa etapa da escolarização.

Palavras-chave: criança; brinquedo; educação infantil; currículo; representações culturais.

Abstract

Child: a me-toy subject – representations of the ludic culture in early childhood education

Theoretical analysis of the cultural representations perceived in the relation between children and the games they play, especially those facilitated by their self-made toys. It is introduced the concept "child: a me-toy subject" to portray the children's interaction in a symbiosis with objects that playfully allow them to (re) build their world. Playing is here understood as a children's right and the experience of playfulness must be favored in the school curricula of early childhood education, in accord with the legal documents for this schooling stage.

Keywords: children; toys; early childhood education; school curricula; cultural representations.

Resumen

Niño: sujeto yo-juguete – representaciones de la cultura lúdica en la educación infantil

Análisis teórica sobre las representaciones culturales percibidas en la relación entre niños y juegos, en especial aquellos posibilitados por los juguetes construidos por ellos mismos. Se presenta la expresión "niño: sujeto yo-juguete" para caracterizar la interacción del propio niño en simbiosis con objetos que lúdicamente permiten que él (re)construya su mundo. El juego es entendido como derecho de los niños y la experiencia lúdica debe ser privilegiada en los currículos escolares de la educación infantil, en consonancia con los documentos legales para esa etapa de la escolarización.

Palabras clave: niño; juguete; educación infantil; currículo; representaciones culturales.

Introdução

Este artigo se propõe a discutir o referencial teórico de pesquisa que irá embasar estudo sobre a criança, a brincadeira e o brinquedo, bem como apresentar resultados preliminares do trabalho de campo. O objeto de investigação são as representações culturais percebidas na relação entre crianças e brinquedos construídos por elas com materiais diversos, em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte, Minas Gerais, com vistas a compreender como a relação da criança com as brincadeiras e brinquedos, bem como as representações culturais são tratadas pelo currículo.

Experiências com o brincar em situações únicas estão sintetizadas na expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”, que caracteriza a relação da própria criança em simbiose com objetos que ludicamente permitam que ela (re)construa seu mundo. A inspiração não é os brinquedos industrializados, mas, sim, aqueles construídos pelas crianças com materiais como tecidos, tampinhas, caixas, pedaços de madeira, entre outros. Consideramos que essa expressão define com mais clareza a relação da criança com o brinquedo construído por ela mesma, uma vez que as expressões comumente usadas, tais como “brinquedos sucata”, “não industrializados”, “populares”, “com materiais recicláveis”, tratam muito mais do objeto em si e não contemplam a complexidade envolvida na interação que ele proporciona ao sujeito. Além disso, a construção do brinquedo já é a brincadeira e envolve a própria criança numa mistura de criança-objeto-brinquedo, que a transforma no sujeito eu-brinquedo.

No estudo em andamento,¹ interessa-nos analisar as narrativas que as crianças constroem quando são motivadas a criarem seus próprios brinquedos, tendo como estímulo para isso a utilização de materiais com diferentes texturas, formas, tamanhos, quase sempre recolhidos de seu próprio contexto, com a possibilidade de novas construções e ressignificações. Para tanto, baseamo-nos nas teorias que discutem a criança como sujeito de direitos, nelas inclusos a brincadeira, a ludicidade e o brinquedo do ponto de vista cultural. Objetivamos, ao longo deste artigo, realizar uma revisão dos referenciais teóricos abordados, construindo os argumentos para a defesa da expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”.

O estudo sobre o brinquedo nos permite tratar de um conhecimento da história da humanidade. Não é por acaso que em vários países do mundo encontramos museus do brinquedo, e todos eles apresentam traços riquíssimos do universo cultural e da memória coletiva de seu povo. Entretanto, desde a invenção do plástico, em várias culturas pelo mundo afora, percebe-se uma mudança no modo como as crianças interagem com seus brinquedos. Os antigos bonecos de milho, pernas de paus, bolas de meia, entre outros, foram substituídos por carrinhos eletrônicos, bonecas que andam, falam e, mais recentemente, os *games*, principalmente por estarem facilmente disponíveis nos tablets e *smartphones*. A produção de brinquedos em série não para de ocorrer, gerando muitos investimentos, *marketing* e pesquisas.

¹ Pesquisa *Currículo na educação infantil: uma análise a partir dos brinquedos não estruturados*, para o curso de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

Apesar desse contexto, os brinquedos produzidos manualmente não perderam seu encanto, fazem parte do acervo da humanidade e possibilitam revisitar experiências do passado em articulação com o presente, provocando um repensar sobre o seu significado nos dias de hoje e instigando outras significações para aquele que brinca. Ao fazer parte da memória de um povo, o brinquedo torna-se expressão de uma dada cultura. Todo material se torna potente para ser transformado naquilo que a imaginação infantil quiser. Dessa forma, a criança é inserida no mundo da sua cultura, produzindo sentidos e significados para nela viver. Assim, as perguntas que nos mobilizam são: como as crianças interagem com os brinquedos produzidos por elas mesmas, utilizando materiais disponíveis no seu cotidiano? Que sentidos elas constroem por meio dessas interações? Como a escola trata esse conhecimento? Que possibilidades eles apresentam?

Sabemos que cada vez mais as crianças, no mundo contemporâneo, estão sendo impedidas de experimentarem a brincadeira, principalmente influenciadas pelo discurso da falta de segurança, espaços, violência, famílias reduzidas, pais e mães trabalhadores, entre outras situações. Compreendemos, sem saudosismos, que são outros sujeitos, tempos, espaços e interesses. Essa realidade nos faz reconhecer o papel da escola, principalmente o da educação infantil (tendo a clareza de que brincadeira não é coisa somente de criança), no trato com esse conhecimento e com a garantia do direito de esse sujeito ser criança.

Assim, discutiremos algumas referências sobre as ordenações legais para a educação da criança pequena, incluindo a concepção que a define como sujeito de direitos, o lúdico na educação infantil, a brincadeira e o brinquedo nesse contexto.

O brincar nos ordenamentos legais da educação infantil no Brasil

Os movimentos populares das décadas de 1980 e 1990 pela redemocratização do Brasil geraram significativas alterações na legislação. A Constituição de 1988 é considerada o marco histórico dessas mudanças em virtude de seu caráter cidadão, e nela a educação se consolida como um direito público e dever do Estado. No que se refere à educação infantil, atendendo à luta popular que há muito se instalava no País, em busca da legitimação dessa etapa da educação, o documento prevê: a assistência gratuita aos filhos e dependentes de trabalhadores urbanos e rurais desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas; a manutenção de programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; a responsabilidade dos municípios pela oferta do ensino fundamental e pré-escolar (Brasil. Constituição, 1988).

Com essas mudanças, esse nível de ensino passa a ser incluído na política nacional de educação, focalizando a necessidade de seu caráter pedagógico e, por conseguinte, secundarizando o caráter compensatório e assistencialista que havia marcado o atendimento dessa faixa etária até o momento. As conquistas expressas na Constituição foram complementadas por leis específicas, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil. Lei nº 8.609, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi de fundamental importância para a compreensão da criança como sujeito de direitos, reconhecidos no âmbito legal e contemplados de maneira integral pela sociedade por desempenharem papel estruturante em sua formação.

Acompanhando as mudanças na legislação vigente, houve encontros no Brasil para debates e estudos relacionados ao currículo dessa etapa da educação, bem como aos principais eixos que deveriam ser contemplados na formação das crianças. Nessa conjuntura, o Ministério da Educação (MEC) publicou o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil. MEC. SEF, 1998) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 5/2009, fixou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil. CNE, 2009).

Depois dessas orientações legais, intensificou-se em todo o território nacional a busca pela oferta de uma educação infantil de qualidade. Em Belo Horizonte, município pioneiro nesse segmento, as primeiras unidades municipais de educação infantil (Umeis) começaram seu atendimento em 2004, totalizando 131 até 2017. As unidades de ensino necessitavam de orientações, e depois de vários debates e encontros com profissionais desse segmento, foram elaboradas as *Proposições curriculares para educação infantil*, cuja primeira versão é de 2009 e a versão final, revisada em 2015, foi distribuída para todas as escolas (Belo Horizonte, 2015).

Nessas *Proposições*, em consonância com os documentos nacionais, explicita-se que o brincar, direito das crianças, é compreendido como um dos eixos estruturadores dessa etapa da educação e o considera uma atividade voluntária, por conseguinte, um fim em si mesmo. Essa concepção sobre a brincadeira é inovadora no contexto da educação infantil, pois ela amplia o olhar instrumental presente nos currículos infantis ao destacar que “não há, sob nenhuma circunstância do brincar, a necessidade de se produzir um resultado ou um produto final (...). O que dá sentido ao brincar é a sua experimentação e não seu resultado” (Belo Horizonte, 2015, p. 66).

A recém-homologada *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC – Brasil. MEC, 2017) referenda o brincar como uma dimensão do aprendizado e desenvolvimento infantil, considerando-o de suma importância para as crianças e uma das maneiras de elas se relacionarem com a cultura, sendo destaque como um dos seis direitos de aprendizagem. Nesse sentido, o documento, articulado com as demais referências curriculares para o segmento educacional, prevê que às crianças deve ser assegurado o direito de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil. MEC, 2017, p. 36).

No campo das pesquisas em educação e, mais especificamente, no da sociologia da educação, percebemos que essa perspectiva favoreceu o aumento dos estudos relativos à temática da infância e ludicidade. Entretanto, consideramos que tal perspectiva ainda está longe de ser adotada nas escolas por motivos diversos – constatação que exige dos pesquisadores investimentos em estudos sobre o tema.

O lúdico na educação infantil

O lúdico não pode ser concebido sem termos explicitado sua mais expressiva característica: ser um elemento presente na cultura, dela fazer parte, por ela ser influenciado e nela interferir (Brougère, 2010). De acordo com os estudos empreendidos por Brougère, existe propriamente uma cultura lúdica, que só pode ser considerada mediante as representações e as significações dos sujeitos em uma dada sociedade. A cultura lúdica faz parte do contexto em que a criança está inserida e deve, portanto, ser investigada com base nessa interação. A dimensão cultural é percebida na maneira como as crianças apreendem aspectos da cultura de sua sociedade e externalizam os aprendizados por meio de relações com os brinquedos e brincadeiras, porque

toda socialização pressupõe apropriação da 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 e 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, 2010, p. 41).

Maia *et al.* (2007, p.18) afirmam que, “para conhecer a cultura infantil se faz necessário adentrar em um mundo cheio de variedade, de criatividade, de diversidade e riqueza cultural que as crianças conhecem bem e que é parte viva das memórias dos adultos”. Por isso mesmo, são experienciados brinquedos e brincadeiras que passam de geração em geração e tornam-se históricos e tradicionais. No momento em que as crianças chegam ao ambiente escolar, principalmente na educação infantil, elas trazem aspectos da cultura infantil desenvolvidos no contexto familiar, os quais são perceptíveis nas relações com os colegas, os professores e o universo da escola.

O conjunto de esquemas, regras e imagens (Brougère, 2010) representados pela criança em seus atos brincantes nos mostra como a cultura lúdica infantil se identifica com a brincadeira e o quanto o brinquedo está nela inserido. A bagagem cultural lúdica evidencia, de certa forma, uma relação com o currículo escolar para a educação da criança pequena. Sendo sujeito de direitos, a criança, pela brincadeira, tem a possibilidade de construir conhecimentos pertinentes ao seu universo cultural.

A ludicidade está na essência da vida humana, expressa-se no/pelo corpo e cada sociedade convive com diferentes referências. Assim, pode-se afirmar que o lúdico é também uma construção coletiva e que interfere, indiscutivelmente, na dimensão individual. Nessa teia de relações, sujeitos e cultura são modificados (Alves, 2003).

Infelizmente, também no ambiente escolar, o lúdico, muitas vezes, é entendido apenas como bagunça, algazarra, aula livre ou, ainda, um apêndice, sendo bastante comum ouvirmos expressões como: “vamos fazer uma atividade lúdica” ou “a aula hoje é lúdica”. Tal compreensão é bastante reduzida, perde-se o seu real significado

e, ainda, gera na criança o entendimento de que existe uma aula que não é lúdica, que a construção do conhecimento é chata e obrigatória. Nesse sentido, o lúdico é também sinônimo de brincadeira, jogo ou ato de brincar desprovido de sentidos ou de possibilidades de aprendizagens.

Debortoli (2004) nos chama atenção para alguns equívocos que podem ser construídos sobre as brincadeiras no interior das escolas, por exemplo, quando essa palavra vem acompanhada dos adjetivos: pedagógicas, recreativas, livres e dirigidas. Para o autor, as brincadeiras pedagógicas se relacionam com os processos de aprendizagem das letras e dos números. Carregam consigo a ideia de que o aprendizado é monótono e que precisa de outra roupagem para se tornar mais agradável. As recreativas têm como objetivo distensionar, relaxar e recuperar a energia das crianças. A brincadeira livre seria aquela que a criança brinca sem intervenção do adulto, mas este, ao tentar valorizar a autonomia dela, corre o risco de reforçar atitudes individualistas e de não problematizar as tensões e contradições que emergem no ato de brincar. Por fim, as dirigidas, muito presentes nas escolas, são aquelas em que se acredita que exista uma maneira correta de brincar, como se as crianças não fossem detentoras de conhecimentos de como fazê-lo e, também, modificá-lo.

Essas concepções de brincadeira parecem ser ingênuas, mas os educadores precisam compreender que elas carregam em si uma visão política. Concordamos com Brougère (2010), quando ele diz que só existem duas possibilidades para a brincadeira: ou ela é tratada como um fenômeno que conforma e reproduz o contexto cultural, em nosso caso, de uma sociedade capitalista que exclui, segrega, hierarquiza, entre outros (e um simples par ou ímpar para escolher as equipes sintetiza bem essa ideia); ou como fenômeno transformador, quando permite que os sujeitos brincantes criem, recriem, cooperem com os outros, incluam, construam suas próprias regras e exerçam a autonomia, modificando a si mesmos, o outro e o meio ambiente.

O lúdico, portanto, precisa ser mais bem discutido nos cursos de formação de professores, bem como dos demais profissionais envolvidos com a educação das crianças. É preciso superar a visão utilitarista que muitos educadores imprimem ao lúdico, ou seja, apenas como uma ferramenta para o processo de aprendizagem – brincar para aprender as letras, os números, etc. Ao contrário, o lúdico precisa ser compreendido como o humano do homem, em consonância com Bracht (2003), destacando-se a liberdade, a autonomia, a criatividade e o prazer. Quando essa importante dimensão da formação humana for explorada e desenvolvida desde a infância, a sociedade e a humanidade poderão beneficiar-se de sujeitos mais amorosos, tolerantes, capazes de ouvir sim e não, lidar com perdas e ganhos, conviver com as diferenças, dar respostas a situações diversas, gerenciar conflitos internos e externos. Com essas dimensões desenvolvidas, o mundo certamente será melhor.

O princípio lúdico assim entendido foi desconsiderado na modernidade, em que o privilégio da razão e a formação para o mundo do trabalho não abriram espaços para o desenvolvimento de outras dimensões, como o lazer e, dentro dele, a brincadeira. Para Leila Pinto (1996), o lazer é a vivência privilegiada do lúdico, que

se materializa em jogos, brincadeiras, festas, passeios, encontros, além das várias práticas corporais e artísticas. A escola precisa superar a reprodução dos valores do mundo capitalista e do trabalho, como a exclusão, a hierarquização, a seleção, e incluir a educação de outras dimensões, das sensibilidades, das emoções e da ludicidade em seus currículos. Na educação infantil, as brincadeiras são uma das possibilidades concretas para que isso ocorra, quando desenvolvidas numa perspectiva transformadora.

Nesse sentido, o lúdico nos coloca diante do outro e exige a relação com este, abrindo-nos para um mundo de possibilidades:

A expressão do jogo como vivência sociocultural coloca em relevo as possibilidades que nos abrem para, nele, manejarmos signos. Uma peça de vestuário, imagem, música, regra; um comportamento, brinquedo, gesto são signos que nos falam de estatutos sociais, estilos de vida, sonhos, compromissos, resistências, criações. Nos falam dos horizontes possíveis que se desenham nas vivências dos grupos em certo lugar e época, existência tecida por certa visão de mundo, de sujeito e de corporeidade. (Pinto, 1996, p. 97).

Esses signos sinalizam para a compreensão das representações sociais, dos sentidos historicamente construídos pela humanidade, e expressam valores morais, ideológicos, similitudes e diferenças presentes no contexto cultural. Assim, a brincadeira incorporada nos currículos da educação infantil possibilitará aos educadores desenvolver conteúdos com base nas situações apresentadas pelas crianças.

Brincadeiras, brinquedos e representações sociais

Para Gonçalves (1998), a escola, mesmo a destinada às crianças pequenas, tende a valorizar muito mais a leitura e a escrita em detrimento de outras habilidades. O autor nos alerta que é impossível dissociar essas práticas educativas do movimento, sendo necessário e urgente que os profissionais da educação infantil assumam que aprendemos também com a leitura e a escrita dos corpos em movimento. Essa provocação demandará dos profissionais o reconhecimento do lugar que o corpo ocupa no contexto escolar.

Sabe-se que, em muitas escolas, os corpos das crianças são controlados, disciplinados e, em muitos casos, impedidos de se movimentar. Em muitas delas, até os momentos livres são limitados, sendo a correria incontrolável das crianças o terror dos professores, pois nesses momentos elas correm riscos diversos. Uma queda ou pequenos cortes e arranhões podem ser motivos de conflitos entre as crianças e também com seus pais. Todo indivíduo, seja adulto ou criança, está propenso a acidentes ao longo da vida. Não deveria ser isso motivo para a ausência da brincadeira nas escolas. Minimizar os riscos e dialogar com os pais sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento saudável de seus filhos continua sendo o melhor caminho.

Se compreendermos o corpo como linguagem, veremos que a brincadeira consiste em um processo de comunicação e mediação que se dá pela interação do

sujeito com o outro e a cultura. Nesse sentido, a escola de educação infantil precisa repensar, urgentemente, tanto o lugar do corpo quanto o da brincadeira.

O brincar proporciona à criança uma autêntica relação com a sociedade na qual está inserida, podendo ela, dessa maneira, agir de forma consciente no mundo, conhecendo-o e modificando-o de acordo com as suas necessidades. Pode-se dizer que, por meio dessa relação com o brincar, a criança estará, com e no seu corpo, reconhecendo o mundo e nele se reconhecendo. É um processo de autoconsciência, uma criação de laços de pertencimento, de inserção cultural.

Na brincadeira, o lúdico, seja ele por meio de um brinquedo, de jogos ou pela junção desses dois elementos, revela uma prática que tem um fim em si mesma. A brincadeira vai além de um espaço delimitado por um objeto, caracterizando-se pela ação envolvida no momento. Na ótica de Brougère (2010), a brincadeira não se fixa às determinações impostas pelo brinquedo. No entanto, um dos elementos dela é a sua relação com a cultura, seja ela a da própria criança, a lúdica ou, propriamente, as representações presentes na sociedade. É por esse motivo que “a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico” (Brougère, 2010, p. 79).

Devido a esse atributo, a brincadeira, por revelar-se uma manifestação social, é permeada por regras que podem ser de dois tipos: explícitas ou implícitas. Ela está, assim, intimamente ligada à dimensão cultural, segundo a qual pode ser concebida como um meio que estimula representações acerca da sociedade e das experiências vivenciadas pelas crianças no momento em que brincam, como já discutido.

As representações sociais são notadas nos momentos em que as crianças brincam, visto que, por meio das brincadeiras, elas passam a mostrar sua compreensão sobre si e sobre o outro, construindo, na interlocução entre o lúdico e a cultura, a sua própria forma de se relacionar com o seu interior, tendo como base os elementos presentes ao seu redor. Esse vínculo com a representação é fundamental para compreendermos o elo que se estabelece entre a criança, a cultura e o lúdico. Essa forma de representação pode ser esclarecida partindo-se da definição proposta por Moscovici (2003, p. 41):

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem.

Moscovici (2003) ressalta a “vida própria” que as representações sociais podem tomar a partir do momento em que elas são criadas. Essas representações, apesar de partirem de um ponto em comum para todos os indivíduos, sofrem modificações de acordo com a relação que cada um fará delas com os elementos constituintes de sua própria história. A brincadeira, portanto, é um elemento que possibilita às crianças uma assimilação tanto da sua própria cultura quanto de outras, sem que estas sejam impostas socialmente.

O brinquedo é caracterizado como um objeto que se associa, na maioria das vezes, com a realidade vivida por determinado grupo de crianças, apresentando-se

como uma forma de representação do mundo que as cerca. Nas palavras de Kishimoto (1994, p. 108), “o brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular”.

Partindo dessa perspectiva, o brinquedo não é delimitado pela rigidez que, muitas vezes, percebemos nos jogos, apresentando-se como um elemento que se relaciona com as crianças desde muito pequenas, pois não exige delas o cumprimento de regras específicas para participação. Brougère (2010) corrobora essa compreensão ao afirmar que é um objeto que não está subordinado a regras, pois é utilizado livremente pelas crianças.

Por tratar-se de um objeto que representa aspectos da realidade, o brinquedo possui algumas características específicas que podem sofrer variações de acordo com a maneira como é fabricado/construído. Com base nessa noção, é visível que a constituição do brinquedo, assim como a sua utilização pelas crianças, é multifacetada, podendo estar relacionada ao material com o qual foi construído, à maneira de fabricação (artesanal ou industrial) e, até mesmo, às ressignificações que as crianças fazem ao utilizá-lo.

As representações sociais que rodeiam as crianças fazem com que o brinquedo seja dotado desse amálgama de sentidos, funcionando ora como um elemento que retrata aspectos culturais, ora como uma oportunidade de imaginação e descentração da realidade. O brinquedo nem sempre terá como principal função a representação de algo existente socialmente; em algumas situações, ele serve como suporte para a brincadeira, estimulando a ação lúdica. Brougère (2010, p. 67), ao conceituar o brinquedo, pontua que ele pode ser definido de duas maneiras:

138

[...] seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo, e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança.

Com base nessa perspectiva, é notória a compreensão de que o brinquedo pode não ser um objeto construído para determinada brincadeira, visto que a criança é capaz de criar diversas possibilidades para sua exploração, estabelecendo, assim, alguns elementos da cultura lúdica, como a curiosidade e a descoberta. É na relação com o brinquedo que a criança internaliza aspectos presentes na cultura da qual faz parte e, nesse processo, passa a compreender como é complexo o funcionamento do mundo à sua volta. A brincadeira possibilita aprender, pensar e agir culturalmente:

Brincar é a nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura. (Machado, 2003, p. 21).

O brinquedo, por relacionar-se com os aspectos presentes na realidade, é um instrumento carregado de sentidos e significados que são culturalmente construídos. A dinâmica que acontece no momento em que a criança interage com o brinquedo é o que faz com que esse objeto seja um elemento tão significativo na constituição infantil. Tal processo é essencialmente ligado à interlocução que se faz entre o íntimo da criança e o instrumento da interação. Para cada criança, de acordo com a sua vivência, o brinquedo terá um significado.

Com base nessa ótica, defendemos a proposta de construção de brinquedos pelas próprias crianças, utilizando materiais diversos, que não sejam sofisticados, industrializados, porque

o brinquedo sofisticado perde grande parte de suas qualidades lúdicas, por ser objeto acabado que limita a criatividade e a imaginação. Seria preferível a criança brincar com um objeto simples – uma pedra, ou um pedaço de pano ou de pau, que possa transformar à vontade em instrumento musical, ferramenta, arma, carro, boneca ou bicho – do que com brinquedos que, embora chamem a sua atenção, levam à saciação rápida, porque não permitem alternativas nem fazer algo diferente. Se não for quebrado ou transformado, o brinquedo logo ficará relegado ao esquecimento. (Bomtempo, 1999, p. 96).

Oliveira (1986, p. 48) destaca que, “ao fazer o seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, constituindo um novo objeto, seu instrumento para brincar”. Além disso, a criança exercita a autonomia para decidir o que quer construir, imprimindo novas significações aos materiais disponíveis. Desse modo, também a noção de pertencimento é ampliada, pois a criança passa a experienciar outras interações com o brinquedo por ela construído. Não raras vezes, podemos observar o cuidado e o carinho dispensados por ela no manuseio e na acomodação desses brinquedos depois da brincadeira.

Nessa perspectiva, um dos caminhos a serem seguidos pela criança ao construir os seus próprios objetos é a utilização de sucata, definida como:

[...] qualquer coisa que perdeu o seu uso original, que se quebrou, que não serve mais ou que não tem mais significado... Coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido (sucata é tudo e é nada). (Machado, 2003, p. 67 – grifos da autora).

Sucata, portanto, pode ser uma multiplicidade de materiais, fato que possibilita, dentro do ambiente escolar, utilizá-la de formas variadas, visto que é de fácil aquisição. O brinquedo construído com sucata é “[...] um brinquedo não estruturado em que é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira aconteça” (Machado, 2003, p. 42). Esse “brinquedo-sucata”, ao ser manipulado pelas crianças, também pode assumir, de acordo com o propósito de cada uma, significados variados:

O brinquedo-sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios nem estão evidentes. Surgem assim novas e inusitadas relações, que podem ser até mesmo absurdas, incongruentes, desregradas! (Machado, 2003, p. 45).

Apesar de termos ciência das críticas a que a utilização desse material pode estar sujeita, consideramos o seu uso precioso para a área educacional. O cuidado que os profissionais deverão ter é o de não confundir sucata como sinônimo de lixo, atentando para o estado de conservação do material, que seja livre de elementos tóxicos e que não coloque em risco as crianças. Desse modo, a sucata pode se tornar rica em possibilidades de transformação. Em nossa proposta não descartamos a sucata, entretanto, ampliamos os materiais – não apenas aqueles que já não possuem uma utilidade, mas também os novos, com outras possibilidades de uso. Defendemos que materiais novos e não reutilizados podem provocar uma motivação mais significativa para a construção dos brinquedos. Sejam reutilizáveis ou não, eles nos permitem afirmar ser difícil separar a criança do próprio objeto que ela constrói, do imaginário que é suscitado, das representações culturais presentes no momento da brincadeira, que fazem, momentaneamente, a criança se confundir com o próprio brinquedo. É essa relação da criança com o brinquedo que estamos denominando de “sujeito eu-brinquedo”.

No próximo tópico, duas cenas da pesquisa em andamento nos permitem a visualização dessa análise.

Algumas notas de campo

140

Várias foram as estratégias metodológicas desenvolvidas para a coleta dos dados da pesquisa, entretanto, discutiremos aqui apenas duas cenas da observação participante de uma turma de crianças de 4 e 5 anos de idade, ocorrida numa escola de educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. A observação foi possibilitada pela oferta de materiais diversos, dispostos em uma caixa grande e colorida que imediatamente chamou atenção das crianças, com a informação de que elas poderiam transformar quaisquer materiais daqueles em brinquedos.

Quando viram a caixa, todas as crianças ficaram muito curiosas, pois ela era grande e colorida! Questionadas sobre o que achavam que tinha dentro da caixa, prontamente responderam:

- Boneca!
- Carrinho!
- Lego!
- Brinquedos! (Notas do diário de campo – 11 set. 2017).

Nesse breve excerto, percebemos que as crianças, tão familiarizadas com os brinquedos tradicionais, organizam suas hipóteses com base em sua cultura e no que conhecem sobre o assunto. Imediatamente, identificamos que suas respostas se referem aos brinquedos industrializados. Quando, curiosas, elas abriram a caixa, percebemos em seu olhar a surpresa com o que encontraram: tampinhas de cores variadas, embalagens vazias de bolo, potes de iogurte, potes de requeijão, tecidos, caixas de ovos e bandejas de isopor.

Inicialmente, perguntaram o que eram aquelas “coisas” que estavam dentro da caixa. Ao ouvirem como resposta que poderiam ser o que elas quisessem, as crianças começaram a pegar dentro da caixa aquilo que mais lhes chamou atenção e, espalhadas pela sala, organizaram-se em pequenos grupos para explorar aqueles materiais e observar suas possibilidades lúdicas. Destacamos o que realizou uma criança:

Giselle, encantada com os tecidos, ficou o tempo todo da brincadeira do dia explorando-os. Inicialmente observou todos e, pouco a pouco, começou a experimentá-los: fez um cachecol e uma saia, vários vestidos e assim, permaneceu, analisando atentamente tudo o que poderia ser feito. Escolheu uma mesa da sala e nela começou a fazer seu “ateliê de costura” esticando os tecidos sobre a mesa e organizando-os. Em momento posterior, a criança começa a modelar os tecidos em uma colega, fazendo um vestido. Analisando atentamente o trabalho que está desenvolvendo, se afasta, observa e diz: “Está muito bonito! Deixa só eu arrumar algumas coisinhas aqui!”. E recomeça a modelar o tecido no corpo da colega, decidindo amarrar e fazer um laço. Todas as suas ideias são comentadas com a colega, provavelmente, sua cliente. (Notas do diário de campo – 11 set. 2017).

Em conversas durante a pesquisa, essa criança nos contou que tinha familiares que trabalhavam com “costura”, ficando evidente nessa cena a sua aproximação com a realidade cultural. Percebemos que ela brincou durante todo o tempo com os tecidos. Sua atitude na brincadeira é de seriedade com o vivido naquele espaço/tempo, possibilitando-nos a compreensão de que aquilo não é um “simples” momento de descontração. Suas ações nos revelam a maneira como as crianças compreendem a realidade na qual estão inseridas e como, a seu modo, relacionam-se com a cultura, reconstruindo-a e ressignificando-a com base nas representações que fazem cotidianamente.

A atitude inicial da menina, de “estudar” cada tecido e cada peça com atenção para, em momento posterior, experimentar cada um deles e atender satisfatoriamente à “sua cliente”, demonstra características intrínsecas da profissão executada por alguém que exerce alguma influência sobre a criança (Brougère, 2010). O fato de analisar cada uma das suas criações, organizando metodicamente cada peça de acordo com sua funcionalidade, revela-nos a capacidade de a criança interagir com o material e nele se envolver, tornando-se ela mesma uma dimensão do brinquedo. Ali, naquele momento, deixa-se de ter uma criança de 4 anos brincando de costureira e tem-se uma profissional desempenhando com maestria e seriedade seu ofício.

Outra reflexão possibilitada pela coleta inicial dos dados foi em relação às brincadeiras de menina e de menino. Ao contrário do que culturalmente vem se configurando por gerações em nossa sociedade, com brincadeiras delimitadas e específicas para cada gênero, fomos surpreendidos ao presenciar situações em que essas demarcações não eram evidentes. Em quase todos os momentos da criação dos brinquedos, meninas e meninos brincavam juntos.

Em uma das cenas, as crianças, meninos e meninas, divididos em pequenos grupos, iniciaram suas construções. Os brinquedos criados foram pipa, barangandão, bilboquê e bambolê. Notadamente não havia uma preocupação se eram brinquedos de um ou outro gênero. Esta não era uma inquietação dos pequenos. O principal enfoque foi o reconhecimento pelo objeto produzido. As crianças corriam até um grupo vizinho para mostrarem o que e como haviam feito.

A concentração e perspicácia foram fatores fundamentais para que a criação tivesse êxito:

Durante a construção de sua pipa, Pedrinho demonstrou concentração e persistência, testando os materiais que responderiam melhor à sua ideia de brinquedo. Inicialmente, utilizou os palitos de churrasco, com espessura mais fina. Porém, quando percebeu que eles tinham pouca aderência no papel, procurou um palito de picolé, que colou com mais facilidade na base da pipa.

No momento da construção do brinquedo, quando me procurou para mostrar como ele funcionava, percebeu que estava faltando a rabiola e afirmou:

– Ele está “sureco”! Vou fazer a rabiola!

Voltou para seu “ateliê”, retornando algum tempo depois, com o brinquedo finalizado. (Notas do diário de campo – 21 set. 2017).

Pedrinho ficou durante 20 minutos da brincadeira concentrado em sua criação, testou muitos objetos até que pudesse encontrar um que atendesse às suas expectativas (alguns palitos eram muito finos, outros grandes demais). Após ter escolhido os materiais necessários, procedeu à montagem: passou bastante cola em cada palito e, com dificuldade, amarrou o barbante para sua pipa voar. O valor que deu para um brinquedo de sua própria criação e feito sem auxílio foi significativo, o que foi notado quando acabou, e passou de colega em colega dizendo: “Olha a pipa que eu fiz! Fiz sozinho!”. As outras crianças, interessadas no novo brinquedo, aproximam-se, analisam e pedem para brincar com ele, e Emília reivindica que Pedrinho a ensine a fazer uma pipa igual à dele.

142

Pode-se dizer que esse brinquedo tradicional sempre foi considerado de menino, mas as mudanças culturais, proporcionadas principalmente pela presença da mulher em outras dimensões da vida social além do espaço doméstico, têm provocado relações diferenciadas entre os gêneros. Assim, também na brincadeira, tem-se percebido uma menor rigidez do que é de cada gênero e suas relações com as brincadeiras infantis. Meninas e meninos juntos, cada qual à sua maneira, por meio das brincadeiras, constroem novas formas de se relacionar com os brinquedos e os colegas. Na experiencição das diversas formas de brincar, a criança traduz a sua compreensão do mundo em ações

para explorar, descobrir e apreender a realidade, paradoxalmente, a criança se utiliza do “faz de conta” e das brincadeiras. Brincando, ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sociocriativo-culturais. (Machado 2003, p.26).

Considerações finais

Objetivamos com este artigo discutir o referencial teórico da pesquisa em andamento sobre a criança, a brincadeira e o brinquedo, bem como alguns resultados preliminares. Nesse sentido, privilegiamos o debate sobre o brincar nas ordenações legais para a educação infantil no Brasil, destacando a sua importância para a formação desse sujeito.

É essencial compreendermos a criança como sujeito histórico-social e de direitos, que em sua constituição tem o lúdico, a brincadeira e o brinquedo. Considerar a criança como autora de suas próprias narrativas, ao longo de sua relação com os brinquedos, possibilitou-nos ter uma visão mais abrangente e, portanto, mais complexa sobre o universo infantil, o lugar do corpo e das brincadeiras em seus processos de educação e, nesse sentido, a observação da construção de uma cultura lúdica na infância.

Os fragmentos do trabalho de campo nos permitiram perceber as representações culturais presentes na relação que as crianças estabelecem entre si e o mundo da cultura, tendo como foco de interlocução a brincadeira e os brinquedos construídos por elas com materiais diversos.

Assim, com base na literatura estudada, cunhamos a expressão “criança: sujeito eu-brinquedo”, que tem permitido apoiar os nossos argumentos ao longo da tessitura de nossa pesquisa e perceber, como conclusões preliminares, que o conceito desenvolvido se configura uma importante maneira de considerar as crianças e analisar as suas interações enquanto se conectam com o mundo vivido e os objetos em suas brincadeiras.

A pesquisa de campo nos possibilitou observar de forma peculiar como as crianças, mesmo que no primeiro contato com os objetos disponibilizados, habilidosamente foram se relacionando com os materiais, pouco a pouco, imprimindo marcas da cultura e de sua identidade nas brincadeiras construídas, revelando-nos, assim, o encantamento de constituírem-se “criança: sujeito eu-brinquedo”.

Sendo assim, o vínculo das crianças com os objetos que podem ser transformados em brinquedos, o “eu-brinquedo”, passa a ser um fator decisivo para a constituição infantil, pois é durante a interação com esse tipo de objeto que as crianças terão a oportunidade de saírem da rotina à qual estão habituadas, podendo adquirir novas experiências, instaurando novas concepções, revelando-nos suas compreensões culturais e construindo, assim, suas culturas infantis. As representações sociais presentes nas brincadeiras revelam a importância que o “eu-brinquedo” pode desempenhar durante a infância, devendo ser, por esse motivo, problematizada a sua presença dentro do ambiente escolar.

Vários serão os desafios a serem enfrentados pelos educadores da criança pequena para que a brincadeira e o brinquedo se façam presentes nos currículos. Nossa experiência com os cursos de graduação em Pedagogia tem nos mostrado que a falta de compreensão sobre o significado da corporeidade e da ludicidade não se limita a alguns profissionais e, sim, revela um sistema educacional muito mais voltado para as exigências do mundo capitalista do que para a própria formação do sujeito. Os sistemas de ensino privilegiam o domínio da leitura e da escrita e desconsideram as demandas dos corpos infantis que aprendem, interagem, agem, constroem relações e, desse modo, humanizam-se.

Assim, outro desafio será aprofundar a compreensão desses conceitos também com os pais das crianças, para que reconheçam a importância do corpo em movimento e do lúdico na humanização de seus filhos, com vistas a valorizar essas práticas pedagógicas na escola.

Referências bibliográficas

- ALVES, V. de F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. In: ISAYAMA, H. F.; WERNECK, C. L. G. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 83-114.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Proposições curriculares para a educação infantil: eixos estruturadores*. Belo Horizonte: SMED, 2015.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999.
- BRACHT, V. Educação física escolar e lazer. In: ISAYAMA, H. F.; WERNECK, C. L. G. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 147-172.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DEBORTOLI, J. A. O. Brincadeira. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GONÇALVES, C. J. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

MACHADO, M. M. *O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar – atividades e materiais*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MAIA, L. F. dos S.; OLIVEIRA, M. V. de F.; COSTA, T.; GOMES, V. L. A.; CAMPOS, C. C. de A.; LIMA, P. J. D. de. A criança e as formas de brincar: os brinquedos e brincadeiras de todos os tempos. In: MAIA, L. F. dos S. et al. *Brinquedos e brincadeiras potiguares: identidade e memória*. Natal, RN: Cefet, 2007. 174 p. p. 16-25.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, P. de S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

PINTO, L. M. S. M. Sentidos do jogo na Educação Física escolar. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 8, n. 9, dez. 1996.

Camila Moutinho Domingues, mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), é professora na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais.

mila_moutinho25@hotmail.com

Vânia Noronha, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “Educação escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura”, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua como consultora em Educação Física e Lazer.

vaninhanoronha@gmail.com

Recebido em 12 de janeiro de 2018

Aprovado em 25 de abril de 2018

