

INFÂNCIA, JOGOS E BRINQUEDOS NA MODERNIDADE

Childhood, games and toys in modernity

Elizabeth Lannes Bernardes*

RESUMO

O artigo demonstra que na modernidade houve uma mudança significativa em relação à infância e suas práticas lúdicas. Inspirando-me nas ideias de Ariès (1981), de Manson (2002), Darnton (1988) entre outros, é possível afirmar que presenciamos a construção histórica de novas sensibilidades em torno da criança que foram gradual e sistematicamente separadas do mundo dos adultos. Nesse processo os jogos, os brinquedos, os contos populares, os divertimentos em geral, foram sendo disciplinados e racionalizados. Ao explicitar esse movimento demonstro como o universo lúdico foi sendo inseridos nos tratados de educação, sobretudo em Comenius, Locke e Rousseau. Enfatizo as relações de gênero nas práticas lúdicas e constato que construção de gênero é histórico-cultural e não natural como propunha a grande maioria dos filósofos desse período.

Palavras-chave: Modernidade, infância, jogos, brinquedos, gênero.

ABSTRACT

The article shows that in the modernity a significant change has occurred in relation to the childhood and its playful practices. By inspiring me in the ideas of Ariès (1981), Manson (2002), Darnton (1988), among other authors, it is possible to affirm that we can verify the historical construction of new sensibilities around the children, which were gradual and systematically separated from the adults world. In these games, the toys, the popular tales, the amusements in general, were disciplined and rationalized. When I explain this movement, I show how this playful universe was inserted in the educational treaties, especially in Comenius, Locke and Rousseau. I emphasize the gender relations in the playful practices and conclude that the gender construction is historic-cultural and not natural, as most of philosophers proposed at that period of time.

Keyword: modernity, childhood, games, toys, gender.

Partimos do pressuposto de que a noção de infância e do seu brincar são construções históricas e culturais e não categorias naturais, universais, inatas, determinadas somente pelo desenvolvimento biológico. Cabe-nos destacar que cada contexto social produz múltiplas culturas, a partir da qual emergem as concepções de infância, a educação de crianças e formas de brincar. Assim sendo, as crianças são percebidas e veem a si mesmas de formas diversas em diferentes culturas, tempos históricos e grupos sociais. Essas definições não são fixas, são mutáveis e estão em constante processo de luta e negociação, tanto no âmbito público como no privado.

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na qual integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE). E-mail: bernardesufu@gmail.com

Durante muito tempo, poucos historiadores trataram da infância e ainda na década de 1950 essa temática, segundo Heywood (2004, p. 13), podia ser vista como “um campo quase virgem”. Em geral, as primeiras pesquisas sobre esse tema estavam atreladas à história das instituições e da legislação educativa, pensamentos pedagógicos, instituição familiar, legislação sobre o trabalho infantil, políticas públicas e serviços de assistência à infância, e assim por diante. Para este autor, idéias sobre a infância e as crianças raramente eram abordadas.

Heywood (2004), Vidigal (2005), Pinto (1997) entre outros, ainda que apresentem críticas¹, constatam que os trabalhos de Philippe Ariès, sobretudo, a obra, *História social da criança e da família*, representou uma mudança radical nos estudos sobre a infância:

[...] o seu trabalho de 1960 constituiu, em boa medida, um momento de viragem nos estudos sobre a infância, no sentido em que pôs em evidência o fato de esta ser uma realidade social construída e reconstruída ao longo da história. Porém, a avaliar pelo impacto das suas conclusões, o historiador tornou evidente outro aspecto: que a infância continuava a ser, afinal, uma questão problemática e polémica nas sociedades ocidentais (Pinto, 1997, p. 50).

Ariès (1981, p. 156) afirma que o mundo medieval ignorava o sentimento de infância, ou seja, “a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem”. A falta desse sentimento não expressa negligência, desprezo ou falta de atenção com as crianças, significa que não existia uma separação entre o mundo dos adultos e o das crianças. Desde o momento em que elas adquiriam habilidades para se movimentar, sem o cuidado e a atenção da mãe ou das amas de leite, meninos e meninas eram inseridos no mundo do adulto. Juntos aprendiam a brincar, a jogar, a arte de um ofício, a socialização, ou seja, a transmissão dos valores e dos conhecimentos era garantida pela aprendizagem, prática incompatível com o princípio de “classes de idade”. A mistura de idades é uma consequência do sistema de aprendizagem e parece ter sido, para Ariès (1981), uma das características fundamentais de meados da Idade Média até o século XVIII.

Na civilização medieval a duração da infância era breve, curta, e a criança, ao aproximar-se dos sete² anos, era incorporada à sociedade adulta. Os medievais abandonaram a noção de *paidéia* da Antiguidade Clássica, não existindo a noção de educação. A especificidade da infância acontece na Idade Moderna, quando assistimos gradualmente a separação entre adultos e crianças, que passam a receber um tratamento

¹ Ponto mais criticado na obra deste autor é a afirmação da inexistência na sociedade medieval de um sentimento de infância. Sobre essas críticas consultar, por exemplo, RICHE, Pierre. *Éducation et culture dans l'Occident barbare, VI.e-VIII.e siècles*. Paris, Seuil, 1962. POLLOCK, Linda A. *Forgotten Children. Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: *História da Vida Privada*, v.3, Da Renascença ao Século das Luzes, org. por Philippe Ariès e Roger Chartier, p. 311-328. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001, entre outros. Esses estudos sustentam que a civilização medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções eram muito diferentes da maneira que foi definida na Modernidade.

² Pinto (1997) aponta que a idade de sete anos era um marco de ingresso das crianças no mundo dos adultos e a Igreja, em 1215, com o Concílio de Latrão, afirma que era o momento de “algum uso da razão” e determinava, por isso, a confissão e a comunhão.

especial, “uma espécie de quarentena” - escolarização, antes de ingressar no mundo dos adultos. Ariès (1981) demonstra que essa nova concepção de infância foi realizada através de dois sentimentos: o primeiro denominado de “paparicação”, e a origem desse movimento encontra-se nas mães e nas amas que cuidam das crianças pequenas, os mimam; o segundo sentimento, a infância torna-se objeto de estudo, de reflexão, de normalização, sujeitos desse processo foram os moralistas e educadores dos séculos XVII e XVIII, que consideravam as crianças seres frágeis e inocentes, mas ao mesmo tempo necessitava disciplinar os seus instintos e a moralizá-la. Recorrendo ao diário de Jean Héroard,³ médico do delfim da França, no início do século XVII, Ariès (1981) e Manson (2002) evidenciam como eram as práticas lúdicas das crianças nobres e a que períodos do desenvolvimento físico e mental correspondiam cada uma delas. Assim, Luis XIII brincava com os brinquedos habituais das crianças pequenas: cavalo de pau, cata-vento, pião, piorra, soldadinhos de chumbo, utensílios domésticos em miniatura e, também, a construção de seus próprios brinquedos com elementos da natureza.

Segundo Manson (2002), o delfim possuía brinquedos de luxo confeccionados com prata, marfim, chumbo e, ao mesmo tempo, figurinhas de terracota, ou seja, pequenas imagens como bonecas, bonecos, animais, miniaturas de utensílios domésticos utilizadas desde épocas remotas por todas as crianças. O que o diferenciava de outros miúdos era a quantidade de brinquedos que possuía e não a forma de utilizá-los nas brincadeiras. As primeiras figurinhas do seu faz de conta provêm de um jogo de adultos, o jogo de xadrez, e ele transformava as peças desse jogo em inúmeros personagens ao sabor de sua fantasia. Jean Héroard narra que, quando o pequeno Luís tinha cerca de três anos, em 12 de setembro de 1604, imaginava que um dos reis era ele próprio, o outro, seu pai, transformando um cavaleiro em correio e os peões em soldado:

Despertou calmamente às sete e meia. Sentado na sua cadeira, brinca com as peças de xadrez, faz correr um cavaleiro: *patata, patata*, e fá-lo falar, dizendo: *Aqui está um correio*. Pergunte e responde: *Como está papá? Porta-se bem. De onde vem? Da Corte. Que se diz por lá? Que o Rei não quer descer*. Depois, coloca os cavalinhos em formação de batalha, chama o Rei, pela violeta do xadrez, e aproximando-se dele, diz-lhe: *Majestade, aqui estão os inimigos*. O (outro) Rei, uma peça em branco que desempenha o seu próprio papel, pois tinha-lhe dito: “Senhor, aqui está o Rei”, responde: *O Senhor Delfim viu perfeitamente que Sua majestade não está bem*, e assim continuou até às oito horas e três quartos (Manson, 2002, p. 119).

Durante a primeira infância, além das peças de xadrez, o futuro monarca, utilizava inúmeras figurinhas de terracota para representar os seus personagens no faz de conta e os temas preferidos eram a guerra, a caça e a cozinha, mas, também, brincava com figurinhas de animais (cavalos, mulas, galinhas, touros, cães, rouxinóis), bonecas e bonecos vestidos de freiras ou padres e com objetos de miniatura de culto religioso, simulando atos eclesiais ao rezar a missa. Nos jogos de papéis, o delfim representava

³ Manson (2002, p.115) constata que o diário do médico Jean Héroard, é a “melhor fonte que um historiador pode dispor para apreender [...] a criança como sujeito”, pois retrata minuciosamente o seu dia-a-dia, no início do século XVII.

o mundo que estava ao seu redor e, segundo o seu médico, “os brinquedos ajudam a criança a explorar as condutas e os papéis dos membros da sociedade, fornecendo-lhe utensílios de aprendizagem, como as pequenas armas fictícias destinadas a iniciá-la no mester de soldado. Constituem um suporte para a linguagem e a imaginação” (Manson, 2002 p. 123). Observamos em Jean Héroard uma postura moderna em relação aos brinquedos e aos jogos, diferente da governanta do príncipe, a educadora madame de Montglat, via nesses objetos um obstáculo à educação de seu pupilo, compartilhando tanto com o pensamento de Rabelais para quem os brinquedos eram artefatos frívolos, inúteis e não deviam merecer atenção, pois afastavam as crianças de seus estudos, como o de Montaigne, que censurava os pais por gastarem dinheiro com esses objetos lúdicos, esquecendo-se de investir na futura educação do pequenino. Esse autor condenava os pais que mimavam os seus filhotes, como eles fossem um animalzinho, um macaquinho como expressava o próprio Montaigne. Ariès (1981) constata que moralistas e educadores dessa época incomodam com os mimos, com a “paparicação” que as crianças recebiam de diferentes pessoas que estão ao seu redor.

O delfim em tenra idade aprende a jogar o pião, a piorra, a malha (os jogadores lançavam discos de metal em direção a um pino que se encontrava a alguns metros de distância), a pela (praticado à mão ou com uma raquete), o volante (praticado com uma pequena raquete de madeira e uma bola) e o arco. Aos três anos brinca de um jogo de rimas, e entre quatro e cinco anos aprende a jogar cartas, xadrez e participa de diversos jogos de salão, entre eles o de mímica, que consiste em adivinhar as profissões ou as histórias que eram encenadas por meio de mímicas. Fazia parte de sua educação o aprendizado de alguns instrumentos musicais, canto, e várias danças, praticadas nos bailes de Versalhes.

Por meio da descrição do universo lúdico do futuro rei da França observamos que, entre os séculos XV e XVIII, as atividades lúdicas dos adultos não apresentavam distinção em relação às desenvolvidas pelas crianças e adolescentes, compartilhavam dos mesmos jogos e brinquedos, inclusive com a presença ativa dos pequenos nas festas tradicionais e sazonais, quando participava toda a comunidade. Jean Héroard registra que, no Natal, Luis XIII, aos três anos, “viu a acha de Natal ser acesa, e dançou e cantou pela chegada do Natal” (Ariès, 1981, p. 97). Na comemoração do dia de Reis, era a criança que distribuía o bolo de Reis a todos os participantes e, segundo seu médico, a 5 de janeiro de 1697, o delfim foi “Rei pela primeira vez”, aos seis anos (Ariès, 1981, p. 96); na festa de São João, cabia às crianças pequenas acenderem a fogueira: na Terça-feira Gorda, as crianças e a juventude traziam seus galos de briga. Nessas festas as crianças e os jovens participam em pé de igualdade com os membros adultos e desempenham o papel determinado pela tradição.

Na atualidade, é difícil compreender a importância dos jogos e das festas coletivas da sociedade antiga, visto que, o trabalho regula a vida e as relações entre os indivíduos e o divertimento entre os adultos parece ter se tornado embaraçoso, admitido somente nos meses de férias, em feriados ou finais de semana, tal como determina o costume. Segundo Ariès (1981, p. 94):

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhe dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, mas esse papel social aparecia melhor nas grandes festas sazonais e tradicionais.

Homens, mulheres, crianças brincavam juntos de cabra-cega, esconde-esconde, guerra de bolas de neve, jogos de péla, de malha e de salão, como o de rima e o de mímica, ouviam os contos de fantasmas, lobisomens, monstros, Chapeuzinho Vermelho, Barba Azul, Cinderela, Pequeno Polegar, a Bela Adormecida, entre outros. Assim, constata Ariès (1981, p. 93):

Numa tapeçaria do início do século XVI alguns camponeses e fidalgos, estes últimos mais ou menos vestidos de pastores, brincam de uma espécie de cabra-cega: não aparecem crianças. Vários quadros holandeses da segunda metade do século XVII representam também pessoas brincando dessa espécie de cabra-cega. Num deles aparecem algumas crianças, mas elas estão misturadas com os adultos de todas as idades: uma mulher, com a cabeça escondida no avental, estende a mão aberta nas costas. Luis XIII e sua mãe brincavam de esconde-esconde. Brincava-se de cabra-cega na casa da Grande Mademoiselle, no Hotel de Rambouillet. Uma gravura de Lepeautre mostra que os camponeses adultos também gostavam dessa brincadeira.

Observamos que nessa época parecia não haver também uma diferenciação entre brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas. Luis XIII recebia bonecas de presente, Madame Sully, aos dois anos e sete meses, lhe trouxe uma pequena carruagem repleta de bonecas e a esposa de Jean Héroard ao regressar de uma viagem lhe deu um pequeno fogão e uma tigela de faiança. Essa criança brincava com tais objetos lúdicos, como nos mostra o seu médico:

[...] Brinca com uma pequena marmita de cobre que a ama lhe dera, quer cozinhar uma sopa com carneiro, toucinho e couves; colocou-a aos pés de seu leito. [...] Num outro dia, mostrou desejo de preparar uma papa no seu tachinho de prata. Tínhamos dificuldade em obter leite: pede-me que envie alguém à cozinha, onde diz haver grande quantidade. Pergunto-lhe de quanto precisa. “Six plene chaudire” (seis tachos cheios) (Manson, 2002, p. 129).

Meninos e meninas brincavam de boneca e utilizavam utensílios de cozinha em miniatura e os adultos ao redor não os impediam de realizar essas práticas lúdicas, o que revela uma ausência de gênero na escolha dos brinquedos:

[...] a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido (Ariès, 1981, p. 91-92).

Entretanto, havia uma mudança significativa na vida da criança após completar sete anos. Por exemplo, Luis XIII, abandonou o vestido comprido, igual das meninas, e passou a usar calças em torno do joelho e um gibão. Sua educação ficou sob a responsabilidade de M. Soubise, que o aconselhou a abandonar os brinquedos da primeira infância, sobretudo as bonecas e o brincar com cavalos e carroças de papel: “Senhor, tendes de deixar de brincar com esses pequenos brinquedos, não podeis continuar a fazer de carroceiro agora sois uma pessoa crescida, e não uma criança” (Manson, 2002, p.133). Seu preceptor indica que deve aprender outros jogos e, em seguida, inicia o aprendizado na caça, nas armas, montaria e nos jogos de azar.

Como já apontamos, tudo indica que a idade de sete anos era um marco na vida da criança, pois os tratados dos moralistas e educadores do século XVII sugeriam que nessa fase a criança deveria ir para a escola ou para o trabalho.

Acompanhando os estudos históricos, percebemos que a diferença de gênero se consolida com o surgimento do conceito de infância na sociedade moderna. Ariès (1981) sugere que os meninos tiveram acesso à infância antes das meninas. Essas continuaram, por muito tempo, a ser tratadas como “pequenas mulheres”:

O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina (Ariès, 1981, p. 81).

Cabe lembrar que, apesar da instituição escolar passar a ser fundamental na modernidade, as meninas, durante muito tempo, foram excluídas do sistema formal de ensino e continuaram a ser educadas pela antiga tradição. A maioria dos tratados sobre a educação feminina, entre os séculos XVII e XIX, reconhecia a necessidade de se educarem as meninas, condenando a ignorância da mulher. Entretanto, a instrução deveria ser definida em função da natureza feminina, oposta à natureza masculina. Essa posição foi defendida por vários pensadores no século das Luzes, sobretudo, Rousseau (Bernardes, 1996).

No livro V do *Emílio ou da Educação*, Rousseau, descreve, a natureza feminina segundo a ordem do Gênesis: Sofia, mulher idealizada para ser a esposa e a mãe dos filhos de Emílio, somente aparece em sua obra depois que modelou o homem burguês, percebendo que este precisava de uma companhia. De um lado, define o homem como forte, inteligente e ativo. Por outro lado, define a mulher como frágil, tímida, submissa, complemento masculino. Devido às características da “natureza feminina”, entende esse autor que a mulher é feita para agradar e ser subordinada ao homem, sendo sua existência definida em função do lugar e dos deveres que devem desempenhar na sociedade. “Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância” (Rousseau 1992, p.433).

Uma vez demonstrado que o homem e a mulher possuem natureza opostas, o filósofo iluminista recomenda que Sofia deve aprender aquilo que convém a sua vocação: desenhar, bordar, costurar, ou seja, preparar-se para as tarefas domésticas. A finalidade da educação feminina para esse autor, como para seus contemporâneos, era formar boas mães e boas esposas. Nesse sentido, recomenda Rousseau (1992, p.463) que “a procura das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas nas ciências, tudo o que tende a generalizar as idéias não é de competência das mulheres”.

Ariès (1981) ao tratar sobre o universo dos jogos e brinquedos do antigo regime constata que alguns artefatos lúdicos têm origem no desejo que a criança tem de representar o mundo dos adultos. Exemplos desse são o *cavalo de pau*, numa época em que esse animal era o principal meio de transporte e o *catavento*, baseado na técnica dos moinhos de vento inventado na Idade Média. Outros objetos lúdicos têm sua origem nas cerimônias religiosas da Antiguidade Clássica como o *balanço*, ritual utilizado na festa de *Aiora* (festa da juventude); o *sistro*, espécie de trombeta usada nas festas da deusa Ísis; as *bonecas* eram ofertadas as deusas pelas meninas solicitando-lhes amor, casamento e fertilidade. No século VII a.C. a poetisa Safo faz este pedido a Afrodite: “Não desprezes o véu púrpura das minhas bonecas (*plaggônôn*): sou eu, Safo, quem te faz estas preciosas ofertas” (Manson, 2002, p. 21). Outro exemplo é o *jogo de pedrinhas*, que na Grécia era denominado *pentha litha* e, em Roma, *astragulus* ou *talus*, serviam de instrumentos divinatórios. Na *Odisséia*, a deusa Atena, encontra os pretendentes de Penélope jogando pedrinhas: “sentados diante da porta, em pele de bois, que eles próprios tinham matado, divertindo o espírito com pedrinhas de jogar” (Amado, 2002, p. 165). Em sua origem, esse jogo consiste em lançar cinco pedrinhas para o ar e pegar o maior número delas na palma ou nas costas da mão, antes de caírem no chão. Através dos séculos, foram sendo construídas diferentes maneiras de se jogar, e as pedrinhas foram sendo substituídas por saquinhos de pano recheados de arroz ou areia. Com o passar do tempo, esses brinquedos e brincadeiras foram perdendo seu caráter religioso e comunitário, sendo, cada vez mais, destinado ao mundo infantil. Sobre esse movimento expressa Ariès (1981, p.89):

Existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas.

Esse autor assinala que nessa época houve dois movimentos contraditórios em relação aos jogos, às brincadeiras e aos divertimentos, que ocupavam um lugar central nas sociedades tradicionais. A partir do século XV, de um lado os eclesiásticos e os educadores condenavam quase toda prática de entretenimento, ou seja, a dança, a música, o teatro, o boliche e, sobretudo, os jogos de azar; do outro lado, à população isso era indiferente, ignoravam totalmente essa reprovação moral, adultos e crianças compartilhavam dos entretenimentos na comunidade. Essa indiferença moral da maioria pessoas e a

condenação por uma minoria moralista coexistiram por muito tempo. Entretanto, no decorrer dos séculos XVII e XVIII surgiu uma atitude moderna em relação aos jogos, aos divertimentos em geral, modificando essa proibição. Nesse novo sentimento, proibiram-se os jogos considerados malditos, imorais, como os jogos de azar, por exemplo, e foram recomendados aqueles considerados bons, ou seja, certos jogos de cartas, o xadrez, os exercícios físicos, a ginástica e a dança, por meio dos seus movimentos harmonizavam o corpo, proporcionando elegância e postura, assim como a música e o teatro seriam reintroduzidos e disciplinados nos programas de ensino. Os pedagogos humanistas reconheceram o valor do jogo nas práticas educativas, porém foi com os jesuítas, que o jogo passou a ser compreendido como um meio de educar e disciplinar a juventude. Ariès (1981, p. 124) constata:

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. /.../ É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe.

Como argumentamos, moralistas e educadores, a partir do século XVII, começaram a refletir sobre a infância e o lugar dos jogos e dos brinquedos nas práticas educativas dirigidas às crianças. Os tratados de educação dessa época apresentam concepções conflitantes a respeito da infância, os discípulos de Santo Agostinho⁴ veem essa etapa da vida marcada pela impureza, outros afirmam sua inocência natural.

Manson (2002) destaca Comenius, John Locke e Rousseau como os pensadores mais influentes na construção do paradigma moderno de infância. Comenius (1592-1670), professor e teólogo, revela uma visão positiva sobre a infância, ao afirmar que a criança é o bem mais valioso da humanidade, pois representa a imagem não corrompida de Deus. Esta representação é rara nessa época, devido à disseminação do ideário de Santo Agostinho, afirmando que a criança simboliza a força do mal devido à mancha do pecado original e a infância era o estado mais insignificante e desprezível da natureza humana. Comenius, em seu pequeno tratado denominado *A Escola da Infância*⁵, aconselha aos pais a cuidarem da educação dos seus filhos desde os primeiros anos e recomenda-lhes os jogos físicos, devido aos benefícios com a saúde destes, como já os faziam os pedagogos humanistas. Porém, afirma que esses exercícios devem trazer prazer e diversão para as crianças. Além disso, propõe que os pais devem oferecer vários brinquedos de tamanho reduzidos às crianças, o que lhes permitem aprender a explorar e entender de maneira

⁴ Inspirando na posição agostiniana, Alexandre Varet, um dos teóricos da pedagogia jansenistas, no século XVII, possui uma visão negativa da infância, propõe que as crianças são marcadas pelo mal e que o sacramento do batismo não as coloca ao abrigo da “concupiscência” e defende que os brinquedos e os jogos são frívolos e devem ser afastados para que se tornem bons cristãos (Manson, 2002).

⁵ As primeiras edições desse texto foram publicadas em checo, em torno de 1627-1628, em alemão em 1642 e, em sueco, em 1642.

prazerosa o mundo ao seu redor. Entretanto, dar brinquedos as crianças não significa livrarmos dela para ficarmos sossegado, devemos agir como Temístocles, que montava um cavalo de pau para brincar com seu filho. Diz ainda, que os pais não devem dar objetos lúdicos perigosos aos pequenos:

Se possível, devemos dar brinquedos adaptados às crianças, em vez de verdadeiros utensílios: facas de chumbo, espadas de madeira, charruas, carroças, forquilha, mós, etc. Podem brincar com eles, formando, deste modo, um corpo são, um espírito sólido e membros ágeis. Divertem-se a construir casinhas, com paredes de lama, com aparas, madeira ou pedra, mostrando assim os seus talentos arquiteturais. Numa palavra: não se deve proibir nada; dar-se-á às crianças tudo o que possa diverti-las, pois a inatividade é mais prejudicial para o seu espírito e para o seu corpo do que qualquer jogo que elas inventem (Comenius, cap.VII, apud Manson, 2002, p.157).

Para Comenius os artefatos lúdicos são “modelos inteligíveis” do mundo, suportes de atividades, guias de ações das brincadeiras que permitem às crianças explorar e compreender o mundo que estão ao seu redor. Manson (2002, p. 155) expressa que esse ensaio, *A Escola da Infância* apresenta “um realismo pedagógico então revolucionário, pois parte da criança e do seu mundo, e não do adulto”.

John Locke, em sua obra *Some thoughts concerning education* (Algumas reflexões sobre a educação), de 1693, reconhecia a necessidade de oferecer brinquedos às crianças. Entretanto, aconselhava que meninos e meninas devessem ter um brinquedo de cada vez, para que aprendessem a ser cuidadosos e a zelar por seus bens, pois ao lhes darmos muitos objetos lúdicos, fazemos delas seres caprichosos e negligentes. O segundo brinquedo seria dado às crianças quando as mesmas entregassem em perfeitas condições o primeiro. Esse tema está associado ao desejo de posse das crianças e esse autor afirma da necessidade de oferecer coisas que lhes sirvam para brincar, gostam de serem donas, proprietárias exclusivas de certos objetos, sentem o prazer de poder desfrutar a posse e fazer uso dela ao sabor de sua própria fantasia. Na edição de 1695, Locke retoma essa idéia e alerta aos pais sobre os vícios e defeitos que a criança pode ter ao receber muitos brinquedos: “as crianças aprendem o orgulho, a vaidade e a cobiça”, e ainda constata que os artefatos lúdicos caros e luxuosos excitam a terem um comportamento ostentador. Os educadores e os preceptores necessitam ensinar as crianças a terem zelo com os seus brinquedos e não devam negligenciá-los:

Confesso que se tratam de coisas que, só por si, são pouco dignas de consideração e que parecerão indignas da atenção de um preceptor, mas não devemos negligenciar nada que possa contribuir para formar o espírito das crianças e tudo o que tender a incutir-lhes bons ou maus hábitos merece a atenção e a dedicação do preceptor, e não devemos menosprezar as suas conseqüência (Locke, 1695, apud Manson, 2002, p.161).

Esse autor entende que os jogos e os brinquedos fazem parte dos desejos e dos prazeres das crianças, sendo uma atividade necessária, porém, essa postura não o impede de ver as práticas lúdicas como inúteis e frívolas. Advoga que gostaria de substituí-las

por um trabalho útil, apresentando-o de forma atrativa, alegre para que os pequenos o prefiram em vez dos jogos e dos brinquedos. Como exemplo dessa idéia, cita os jogos de pedrinhas que as meninas brincam:

Vi muitas meninas que penavam horas inteiras até se tornarem hábeis num certo jogo, que consiste em apanhar rapidamente do chão uma pedra, a tempo de recuperar outra, lançada simultaneamente ao ar, antes de esta cair no chão. Sempre que meditei no assunto, pensei que era apenas preciso inventar algum feliz artifício para as levar a utilizar toda aquela dedicação num objecto que lhes pudesse ser mais útil que esse jogo e parece-me que se tal não acontece é por culpa e negligência das pessoas encarregues da sua educação (Locke, p.288, apud Manson, 2002, p.167).

A utilização dos jogos e dos brinquedos no programa educativo de Locke é marcado pelo aspecto utilitário e não por seu valor educativo. Eles são aceitos porque podem formar o espírito infantil e os preceptores devem aplicá-los, mesmo os que não o consideram digno. Esse autor ressalta a educação física, enfatizando os jogos de destreza e os jogos físicos, cujo objetivo era enrijecer o corpo.

Pensador fundamental na construção de um novo paradigma sobre a infância e sua educação durante o século XVIII foi Jean-Jacques Rousseau. Em seu *Emílio*, a criança é o centro de sua teorização, opôs-se a doutrina cristã do pecado original, com o culto da inocência infantil. Nessa obra reconhece a infância como uma idade específica, dotada de características e finalidades particulares, totalmente diferentes da idade adulta. Rousseau tinha consciência dessa descoberta e no prefácio do *Emílio* escreveu:

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que delas temos, quando mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (Rousseau, 1992, p.6)

Desde a Antiguidade era costume oferecer para as crianças pequenas, guizos e rocas para brincar, pois esses objetos emitem sons e as encantavam. Entretanto, ao chegar à época da erupção dos dentes, as amas e as mães davam as crianças esses brinquedos, além de rochas de cristal para aliviar a dor, prática também defendida pelos médicos. Rousseau constata que o desabrochar dos primeiros dentes é “penosa e dolorosa”, mas critica esse costume e propõe a sua substituição por uma barra de alcaçuz, frutas secas, pedaços de pão seco ou biscoitos. Dessa forma, as crianças aprendem a mastigar e facilita o aparecimento dos dentes. Ainda, desaprova o uso de objetos de luxo e defende os produtos retirados da natureza:

[...] Pensam facilitar a operação dando-lhes como chocalho um objeto duro, de marfim ou o que valha. Creio que se enganam. Esses corpos duros, aplicados sobre as gengivas, em vez de amolecê-las as tornam calosas, as endurecem, provocam um dilaceramento mais doloroso. Tomemos sempre o instinto como exemplo. Não se vêem os filhotes de cães exercitando seus dentes nascentes em pedras, no ferro, nos

ossos, e sim na madeira, no couro, em trapos, em materiais moles que cedem e nos quais os dentes se enfiam. Não sabemos mais ser simples com nada, nem mesmo com as crianças. Guizos de prata, de ouro, de coral cristais facetados, chocalhos de preço e de todos os tipos: quantas coisas inúteis e perniciosas! Nada disso. Nada de guizos, nada de chocalhos; pequenos galhos de árvores com seus frutos e suas folhas, uma bolota de dormideira com suas sementes ruidosas, um pirulito de alcaçuz que possam chupar e mastigar, as divertirão tanto quanto magníficas bugigangas; e não terão o inconveniente de acostamá-las ao luxo já ao nascerem (Rousseau, 1992, p. 52).

Emílio entra na puerícia (dos três aos doze anos) e nessa fase Rousseau faz uma reflexão sobre a educação física, cuja finalidade deve ser o fortalecimento do corpo e dos sentidos. Esse autor parece não estabelecer nenhuma hierarquia entre as atividades físicas, ou seja, aquelas que necessitam de um grande gasto de energia, como a corrida, o salto e a natação e os que são praticados com um simples objeto, “lançar pedras”, “fazer rodopiar uma piorra”, exercícios que desenvolvem a destreza da criança. Este autor afirma: “Tudo o que dá movimento ao corpo sem o constrangir é sempre fácil obter das crianças” (Rousseau, 1992, p.141).

Além disso, mostra que a função dos jogos de destreza não se limita a desenvolver a motricidade, outra intenção é indicada, a sua utilidade pedagógica. Assim, quando evoca o jogo de piorra, era para expor que se tratava de um modo de ensinar a cosmografia:

Um pião redondo girando sobre a ponta representa o céu girando sobre seu eixo. As duas pontas do pião são os dois polos: a criança ficará muito satisfeita de conhecer um; eu o mostro na cauda da Ursa menor. Eis um divertimento para anoite; pouco a pouco a gente se familiariza com as estrelas e daí nasce o prazer de conhecer os planetas e de observar as constelações (Rousseau, 1992, p.179).

Contrapondo a educação dos meninos com a das meninas, Rousseau constatava que há uma distinção nos dois sexos em relação ao brincar, e que essa distinção obedece a uma lei da natureza, pois meninos e meninas têm gostos e interesses próprios que os diferencia. Porém, afirmava que ambos os sexos podiam brincar juntos, apesar dos interesses e das motivações diferentes. Os meninos buscam o movimento e o ruído, como tambores, piorras, etc., e as meninas gostam de cuidar da aparência e de tudo que serve para enfeitar, como espelho, jóias e, principalmente bonecas.

Em 1601, Jean Héroard, observava que Luis XIII brincava com bonecas e utensílios domésticos, assim como as meninas, e não o condenava, parece que a diferença sexual nas práticas lúcias não o incomodava. Um século e meio depois Rousseau aconselhava as meninas brincarem de bonecas para iniciarem o aprendizado de seu futuro papel na sociedade: esposa-mãe-dona-de-casa. Esse autor ao propor um modelo educativo para seu aluno imaginário foi bastante inovador, mas em relação à Sofia, futura companheira de Emílio, seu projeto de educação feminina é discriminador. Cambi (1999, p.350) constata que Rousseau defendeu que o sexo feminino deveria ter uma posição subalterna em relação aos homens e que ele foi “surdo às primeiras reivindicações de emancipação feminina já então iniciadas.”

Outra manifestação da construção do sentimento de infância encontra-se nos contos de fadas, coletados, adaptados e infantilizados por Charles Perrault, da tradição oral dos camponeses do século XVII. Nesse sentido, os contos de fadas que encantam as crianças desde o século XIX têm um final feliz e uma moral na história. Darnton (1988, p. 29), mostra que os contos tradicionais narrados pelos camponeses, na França, no século XVIII, em torno das lareiras durante as noites de inverno, “retratavam um mundo de brutalidade nua e crua.” A versão tradicional de Chapeuzinho Vermelho era contada tanto para os adultos como para as crianças da seguinte maneira:

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.

- Para a casa de vovó – ela respondeu.

- Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?

- O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.

Pam, pam.

- Entre, querida

- Olá vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.

- Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”

Então, o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

- Onde ponho meu avental?

- Jogue no fogo. Você não vai mais precisar dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!

- É para me manter mais aquecida, querida.

- Ah, vovó! Que ombros largos você tem !

- É para carregar melhor a lenha, querida.

- Ah, vovó! como são compridas as suas unhas

- É para me coçar melhor, querida.

- Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!

- É para comer melhor você, querida.

E ele a devorou. (Darnton, 1988, p. 21-22)

Nessa versão clássica, o lobo devorava Chapeuzinho Vermelho e sua avó, não existindo o caçador que matou o lobo mau e resgatou a vida da vovozinha e da protagonista da história. Perrault, ao reelaborar esse conto, eliminou a trajetória – “caminhos de alfinetes” e o canibalismo em sua versão. Entretanto, conservou muitos traços da versão original. Os contos narrados pelos camponeses descreviam o cotidiano e propunham uma

tática para enfrentá-lo, não ofereciam lições de moral, mostrando, nessas histórias, que a vida deles era dura e perigosa como aponta Darnton (1988). Esses contos eram escutados tanto pelas crianças como pelos adultos e, também entre a aristocracia e os camponeses. O contato entre esse dois mundos acontecia por meio das amas de leite e das criadas que “serviam de elo entre a cultura do povo e a cultura da elite” (Darnton, 1988, p. 90).

Outros contemporâneos de Perrault, como Mme d’Aulnoy e Mme de Murat, ao reescreverem os contos tradicionais, afastaram-se da versão original e os embelezaram. Mme Murat, referindo-se às fadas modernas, sugeriu que as fadas antigas representavam a mentalidade camponesa e deveriam ser substituídas, atendendo aos gostos de um público mais sofisticado.

As fadas antigas, vossas precursoras, parecem criaturas frívolas comparadas a vós. Suas ocupações eram baixas e pueris, e só divertiam as criadas e as amas. Todo o seu serviço consistia em varrer a casa, cuidar do fogão, lavar a roupa, embalar e adormecer as crianças, ordenhar as vacas, bater manteiga e mil outras ninharias dessa ordem. [...] Eis por que tudo o que nos resta hoje de seus feitos e gestos são apenas contos de fadas. Elas não passavam de mendigas. Mas vós, senhoras (as fadas modernas), vós seguistes por outro caminho. Só vos ocupais com coisas importantes. Dentre elas, as menos importantes são dar espírito àqueles que não o têm, beleza aos feios, eloqüência aos ignorantes e riqueza aos pobres (Ariès, 1981, p. 120).

No século XIX os irmãos Grimm reescreveram várias fábulas tradicionais francesas, mas não as recolheram diretamente da tradição oral popular. Esses contos chegaram aos escritores alemães por meio dos huguenotes, que foram para a Alemanha, devido à perseguição de Luís XIV. Na segunda edição do *Kinderund Hausmarchen* (Contos de fadas para o lar e as crianças), os irmãos Grimm retiraram a origem francesa de suas narrativas, exceto em Chapeuzinho Vermelho, porque Jeannette Hassenpflug, já lhe dera um final feliz e havia extraído a origem camponesa francesa dessa história, mudando assim as suas características. Ao atravessar o Reno, e regressando a uma tradição oral, porém, “desta vez, como parte diáspora huguenote, dentro da qual retornou sob a forma de livro mas, agora, como produto da floresta teutônica, em lugar das lareiras das aldeias do tempo do Antigo Regime, na França” (Darnton, 1988, p. 24-25). Os contos escritos e adaptados pelos irmãos Grimm tinham como público as crianças.

Na época moderna, com a recodificação da infância, começa a existir uma diferença entre os produtos culturais destinados aos adultos e às crianças, separação que não existia nas sociedades antigas. Além do surgimento dos contos infantis, vimos à inserção dos jogos e brinquedos em programas de educação e sua domesticação, enfatizando as relações de gênero nas práticas lúdicas. Ressaltamos, ainda, que a construção de gênero é histórico-cultural e não natural como propunha a grande maioria dos filósofos desse período, entretanto, estudos atuais sobre as culturas lúdicas mantêm a diferença entre os sexos⁶.

⁶ Sobre essa questão, ver o capítulo 12, As culturas lúdicas têm sexo, in Brougère (2004).

Referências

- AMADO, João. *Universo dos brinquedos populares*. Coimbra: Quarteto, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BERNARDES, Elizabeth Lannes. *Mulheres cuiabanas na Primeira República*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 1996.
- _____. Jogos e Brincadeiras: Ontem e hoje. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n.4, p.45-54, jan./dez. 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gato e outros episódios da história cultural francesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época moderna contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MANSON, Michel. *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema, 2002.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança, Bezerra, p. 33-71, 1997.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1992.
- VIDIGAL, Luis. A infância e a sua historiografia: problemas e desafios. In: FERNANDES, Rogério & VIDIGAL, Luis (Coords.). *Infanta et pueritia: Introdução à história da infância em Portugal*. Escola Superior de Santarém & Gráfica Central de Almeirim, p. 15-24, 2005.

Recebido em março de 2013
Aprovado em maio de 2013