

Culturas de infâncias: crianças que habitam leis, culturas e brincadeiras

Grazielle Eloísa Balduino¹, Myrtes Dias da Cunha²

Resumo

Este estudo, que é parte de uma pesquisa de mestrado, foi realizado, em 2013, em uma escola pública municipal da cidade de Uberlândia-MG com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. Buscamos, neste trabalho, questionar diversos aspectos das infâncias, das crianças com seus pares e com os adultos, referenciando situações e pensamentos relacionados à pesquisa de campo. Discutiremos sobre as crianças que habitam as leis, estatutos, resoluções, parâmetros e projetos, entre outros documentos; as brincadeiras e os brinquedos e as ressignificações do brincar ao longo do tempo. Buscamos apresentar o brincar enquanto ação-reflexão fundante do ser humano e do conhecimento. Pesquisar significados e sentidos de brincadeiras no espaço-tempo da escola é possibilitar uma maior compreensão sobre a vida das crianças e suas infâncias. Conhecer as relações das crianças com os outros, com o conhecimento e com o brincar requer entender espaços e tempos que as distanciam e as aproximam. Pensar e entender as culturas infantis que se desenvolvem no espaço-tempo da escola. Pensar estes sujeitos, que são crianças, pressupõe percebê-los como produtores de cultura, como autores. De que maneira é possível encurtar as distâncias entre nós adultos e as crianças para, então, conhecê-las? Essas inquietações também fizeram parte do processo de construção desta pesquisa.

Palavras-chave

Culturas Infantis. Brincadeiras. Brincar. Direitos. Leis.

1. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: balduino.grazielle@gmail.com.

2. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora associada II da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: myrtesufu@gmail.com.

Children's cultures: children that exist in laws, cultures and games

Grazielle Eloísa Balduino*, Myrtes Dias da Cunha**

Abstract

This research, which is part of a master's degree research, was conducted with third grade students of elementary school of a municipal school in Uberlândia, Minas Gerais State, in 2013. This work aims at questioning many aspects of childhood, of children with their peers and with adults, taking situations and thoughts related to the field research as a reference point. It discusses about children that exist in laws, statutes, resolutions, parameters and project, among other documents; and also about games and toys and the resignification of playing over time. It aims to present the act of playing as a founding action-reflection of the human being and knowledge. Researching meanings and reasons of games in the scholar space and time is to enable a greater understanding of the children's lives and their childhoods. Aiming to know children's relationships with others, with knowledge and with the act of playing, it is necessary spaces and times that approach and separate them. Thinking and understanding children's culture that are developed in the scholar space and time, thinking this subjects, that are children, is to see them as culture producers and actors. How is it possible to shorten the distances between us, adults, and children so we can know them? Those concerns are also part of the construction process of this research.

Keywords

Children's Culture. Games. To Play. Rights. Laws.

* MSc in Education, School of Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: balduino.grazielle@gmail.com.

** PhD in Education, State University of Campinas; professor at the Federal University of Uberlândia, Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: myrtesufu@gmail.com.

Crianças, direitos e outras possibilidades

Quem são as crianças que habitam leis, estatutos, resoluções, parâmetros, projetos, entre outros documentos? Os documentos legais representam garantias de que elas serão vistas, ouvidas, percebidas, valorizadas e respeitadas? Fuganti (2012) acredita que não:

Percebemos o outro por aquilo que ele pode, e não por aquilo que não tem. Spinoza já dizia que definir uma coisa por aquilo que ela não é não é definir, é imaginar um modelo no qual ela não tem acesso. Quem tem direitos é o modelo e não o homem, é a norma e não o homem. Quem é a norma que habita a forma universal do homem? Não tem! Direito é o que pode. O direito é uma violência na medida em que impede a expressão. Nenhuma forma garante que a vida vai ser defendida. Se a gente focar na potência, começamos a entender o que é direito e dever singularizando o desejo, isso é dizer sim à vida. Cuida da sua potência que você cuidará da potência do outro. (FUGANTI, 2012).

Perceber o direito das crianças pela potência, segundo o autor (2012), é investir, na maioria das vezes, na contramão da sociedade nos dias atuais. Na busca por compreender as capacidades das crianças e de suas culturas na escola, é necessário pensar sobre as fragilidades de leis e sobre os documentos legais.

Uma das leis referenciais na educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Especificamente no artigo 3º, há vários princípios primordiais para que a educação básica seja ministrada no país, tais como: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições

públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996). É direito de todas as crianças terem uma vida escolar fundada em todos os princípios citados acima.

Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959, a Declaração dos Direitos da Criança foi criada considerando, como direitos fundamentais, a dignidade, a valorização da vida, a busca por melhores condições humanas e plena liberdade.

A Declaração dos Direitos da Criança é composta por dez princípios e, dentre eles, um discorre sobre a educação:

Princípio 7: A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959, grifos nossos).

O direito da criança à educação é complementado pelas orientações da LDB. Postula-se uma educação que possibilite às crianças a promoção da cultura, a valorização de sua produção, o respeito à liberdade de opiniões e

ações, a igualdade e, principalmente, a equidade dos direitos e a promoção do brincar na escola.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, foi o primeiro tratado internacional a declarar a totalidade dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da criança. Ela detalha normas e padrões relativos à promoção dos direitos da criança, reconhecidos universalmente por todos os países do mundo, com exceção de três: Estados Unidos, Somália e Sudão do Sul, ou seja, o Brasil também reconhece a CDC.

Em seus 54 artigos e dois protocolos facultativos, a CDC associa o direito à proteção por parte do Estado, do país e de instituições relevantes, para que se reconheça que a criança detém direitos de participação e de liberdade. A Convenção tem origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. Os artigos vão abordar assuntos como: a não discriminação e a participação das crianças na sociedade; a proteção social a elas; a saúde e o meio ambiente oferecidos pelas grandes cidades; a educação, as brincadeiras, o lazer e a proteção dos genitores na garantia dos direitos das crianças. Sobre a participação e proteção social, os Artigos 13, 14 e 27 indicam que:

Art. 13: A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. *Proclama ainda o direito da criança à liberdade de todas as formas de expressão e religião.*

Art. 14: *Os Estados-Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência, de religião e todas as formas de expressão.*

Art. 27: *A criança tem direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. Cabe aos pais a principal responsabilidade primordial*

de lhe assegurar um nível de vida adequado. O Estado tem o dever de tomar medidas para que esta responsabilidade possa ser e seja assumida. A responsabilidade do Estado pode incluir uma ajuda material aos pais e aos seus filhos. (BRASIL, 1990, p. 11-19, grifos nossos).

É direito de toda criança a plena expressão oral, corporal, escrita, impressa e artística. Não deveria haver limites que impedissem a liberdade de comunicação das crianças, nem que as impossibilitasse de possuir um nível de vida adequado ao desenvolvimento, cabendo ao Estado respeitar e fazer valer esse direito.

No documento acima mencionado, o Art. 28 expressa o direito de toda criança à educação, com base em “oportunidades iguais”. Exige também que os Estados “estimulem e providenciam situações adequadas e iguais de atividades culturais, artísticas, recreacionais e de lazer” (BRASIL, 1990, p. 19). No Art. 31, a Convenção define os direitos das crianças ao lazer, atividades recreativas e culturais:

1. Os Estados-Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

2. Os Estados-Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (BRASIL, 1990, p. 22).

Em 2012, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) apresentou um relatório sobre a situação da infância com o tema “Crianças em um mundo urbano”. Os artigos ali apresentados analisam a situação atual de crianças e de suas infâncias em diversos lugares do mundo, mas especialmente nas grandes cidades. Ao argumentar sobre os direitos ao

lazer e a atividades recreativas, artísticas e culturais, o relatório confirma a importância de espaços seguros para brincar, reconhecendo a necessidade das brincadeiras para um desenvolvimento saudável. A UNICEF ratifica ainda que

as brincadeiras também promovem a cognição, a criatividade e a socialização das crianças em diversos tipos de ambientes, principalmente os públicos como a escola. (UNICEF, 2012, p. 62).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Mesmo levando em consideração os limites dos documentos para garantir, de fato, o que preconizam como legal, a presente pesquisa considera criança sujeito de direitos e cidadão, o que implicou em escutá-la e reconhecê-la como sujeito ativo e produtora de culturas, sujeito potente e criativo. Consideramos também que as brincadeiras são atividades legítimas das infâncias, que nos permitem compreender as dinâmicas culturais que caracterizam as relações das crianças entre si, com os adultos e com o conhecimento.

Brincadeiras, brinquedos e culturas de infâncias

O Barão de Macaúbas

Um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas, incontáveis, as letras fervilhavam, miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rasto de lesma ou catarro seco.

Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos.

- Passarinho, queres tu brincar comigo?

Forma de perguntar esquisita pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever.

Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes. Havia a moscazinha, que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo às ordens maternas. Tanto voou que afinal caiu no fogo.

Esses dois contos me intrigaram com o Barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores.

Graciliano Ramos, *Infância*, 1995.

Vygotski (2007) considera a brincadeira como uma grande fonte de desenvolvimento, fornecendo uma ampla estrutura para as mudanças do pensamento e do comportamento. As brincadeiras são ressignificadas e outros modos de brincar são produzidos ao longo do tempo. Pesquisar significados e sentidos de brincadeiras no espaço-tempo da escola é possibilitar uma maior compreensão sobre a vida das crianças e suas infâncias.

Brougère (2010) entende a brincadeira como um viés para que a criança possa ser um sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e resultados incertos. Porto (1996) acredita que as brincadeiras são uma atividade social, ou seja, na medida em que as crianças vão crescendo, trazem para as brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam, permitindo, assim, que diversos conhecimentos possam ser combinados.

É um dever social de todos os sujeitos atuantes na sociedade a garantia de que as crianças tenham oportunidades de brincar. Os significados que estão por trás das brincadeiras vão além de simples ações e gestos sem intencionalidade. Segundo Pereira (2005), brincadeiras são linguagens que perpassam toda a nossa experiência de vida e envolvem gestos, sons, expressões, inflexões, declarações e imagens, que se inter-relacionam.

As relações pessoais que se estabelecem no brincar são muito importantes. Brincar é mais do que manipular brinquedos; envolve estar numa atividade por interesses que extrapolam resultados, envolve impulso interno e motivação externa. O brincar pode unir pessoas, pois envolve um fazer pelo prazer de fazer, sem que se vise a apenas um resultado satisfatório. O brincar não é exclusivo do ser humano, os animais também o fazem. No entanto, é próprio daqueles a atribuição de significados e sentidos que construímos na ação do brincar e em relação aos brinquedos. Tais fatores estão inteiramente ligados com a cultura e com as

relações sociais, econômicas, políticas, étnicas, éticas e morais de cada sociedade. O brincar é uma atividade dotada de uma significação social e pode, assim, ser compreendido como atividade sociocultural (HUIZINGA, 2010).

Os significados e sentidos do brincar são desenvolvidos a cada geração. Brincar hoje é diferente do que foi antes, pois os contextos de vida de cada tempo são diferentes. Por isso, consideramos o brincar como uma ação com interpretações complexas, que envolvem comportamentos, pensamentos, emoções, gênero e cultura. O espaço do brincar articula-se na fronteira entre a subjetividade e a objetividade.

As potencialidades do brincar estão também correlacionadas com fatores cognitivos, intervindo na construção e reconstrução do conhecimento e no desenvolvimento da criança, que reorganiza suas experiências na ação de brincar. Segundo Vygotski (2007, p. 109),

o velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.

Equilibrar tensões do dia a dia, lidar com emoções, desenvolver a individualidade, a coletividade e a personalidade são características estabelecidas num processo sociocultural. De acordo com Wajskop (2009), na perspectiva sócio-histórica e antropológica, o brincar é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, o brincar é uma atividade social e humana que supõe contextos sociais e culturais, nos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

Brincar não é inato ou espontâneo. É preciso aprender a brincar, e isso requer conhecer significados e regras que compõem tal atividade. Bruner (1978) analisa o ato de brincar como estímulo à criatividade, à linguagem e a descobertas de regras. É por meio da ação e da descoberta das regras que a criança aprende

a falar, a agir e a ressignificar brincadeiras e outras atividades. O autor também afirma que a criança não está preocupada exclusivamente com os resultados do brincar, sendo o prazer e a motivação impulsores da ação. E completa dizendo que “a criança aprende ao solucionar problemas e o brincar contribui para esse processo” (Bruner, 1978, p. 45). Sabe-se também que o brincar nem sempre traz prazer, envolvendo, inclusive, frustrações, desacordos, impossibilidades, tornando-se, assim, uma ação que envolve uma diversidade de experiências (VYGOTSKI, 2007).

Na Antiguidade, Platão e Aristóteles já consideravam o brincar como atividade importante para o aprendizado infantil. O primeiro compreendia o brincar das crianças como uma atividade que trazia repercussões para a vida adulta, podendo assegurar a ordem ou perturbar a vida social do indivíduo. O segundo analisa o ato como um descanso do espírito e de grande utilidade para a vida humana, que descansa através da brincadeira, após um dia de trabalho. Aristóteles também nomeou o homem como: *Homo Sapiens* (aquele que conhece e aprende), *Homo Faber* (o que produz e trabalha) e *Homo Ludens* (o que cria, brinca), ou seja, para esse filósofo, brincar é parte constituinte do ser.

Brincar relaciona-se com a arte na medida em que ambas as atividades se desenvolvem de maneira semelhante. A arte é a manifestação do pensamento e das emoções humanas, atividades em que a criatividade se mostra viva. Vários são os pintores que, além de retratarem o cotidiano, o pensamento, o futuro ou o passado, também representaram o brincar.

O pintor Pieter Bruegel, em 1560, desenhou 250 crianças brincando em um espaço urbano. É possível decifrar aproximadamente 84 brincadeiras diferentes pintadas em *Os jogos infantis*. Nela, podemos observar vários tipos de brincadeiras, conhecidas ou não, ou já inexistentes. Porém, o mais intrigante nessa obra é a ausência de expressões das crianças;

nenhuma delas ri e assemelham-se a pequenos adultos entristecidos que se ocupam de uma atividade. Segundo Manson (2002, p. 9), “neste quadro célebre, onde os seus contemporâneos viam todo tipo de alegorias, podemos distinguir uma vintena de brinquedos e brincadeiras diferentes.” As pessoas estão brincando num espaço comum, urbano, onde a vida se constitui como atividade sociocultural e política, como se brincar fosse parte da construção social entre as pessoas daquele povoado ou cidade ou qualquer outro tipo de organização.

Rojas (2007) escreve sobre o encantamento que o brincar pode proporcionar e os sentimentos que as relações humanas deixam transparecer na brincadeira:

Assim, vamos brincar de poesia, de falar e de dizer, de construir e de aprender. Permitamos brincar com o movimento que as palavras vão traçando, ao desenrolar significados e sentidos do viver, das experiências do pequeno Ser. Esmiuçar desejos, desvelar caminhos, abrir espaços para ensinar com prazer, porque educar é estar com, e só tem sentido em uma ciranda que corre e que gira, formando linhas sinuosas, coloridas, interessantes [...]. Construções significativas, transformando sabores em saberes. Trocas em experiências e afetos. Generosidades em doar-se. Entrelaçamentos, parcerias e presenças, contextualizando-os. (ROJAS, 2007, p. 8-9).

Portanto, para Rojas (2007), o brincar é uma atividade complexa, não importa o lugar em que se desenvolva, como, quando e com quem tal atividade é realizada. Trata-se de um movimento de ação-reflexão-ação que é parte constituinte do ser humano.

Benjamin (2002, p.102) argumenta que “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’; transformação da experiência mais comovente em hábito”. Nesse reconstruir, a brincadeira possibilita novas chances de fazer e compreender para aqueles que brincam. Já o brinquedo é a materialização

das criações humanas, além de também ser um dos determinantes da brincadeira e de seu recheio imaginário. Benjamin (2002) buscou uma definição ampliada de brinquedo que o considerasse não só como um instrumento em si, mas que envolvesse, em sua definição, a sociedade e a cultura, visto que considerava que o brinquedo liga a criança e o seu povo.

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 mútuo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2002, p. 94, grifos nossos).

Os brinquedos fazem esse diálogo entre a criança e a cultura, o povo e a história que identifica pessoas e grupos; representam certas realidades, costumes, religiões, construções humanas diferentes, ou seja, o brinquedo presentifica muitas ideias, ações e muitos valores, além de estimular determinados usos. Além disso, propõe um mundo imaginário, com expressões e imagens projetadas em dimensões que evocam aspectos da realidade. No entanto, o brinquedo é, antes de tudo, um objeto que a criança manipula livremente.

Segundo Brougère (2010, p. 21-22), o brinquedo é um dos meios para desencadear a brincadeira, pois “o brinquedo tem por característica essencial ser uma imagem, um objeto e se apresenta num volume”. Ao pensarmos nesse objeto, não podemos deixar de lado sua dimensão histórica, que é fundamental para a compreensão de seus usos e da projeção nas crianças e suas infâncias. Podemos considerar que qualquer objeto pode se tornar um brinquedo, mas as dimensões comerciais dos brinquedos

atuais têm uma origem que buscaremos relatar através dos escritos de Benjamin.

Benjamin (2002) afirma que os brinquedos surgiram com o desenvolvimento das sociedades e são ferramentas usadas pelo homem em sua relação consigo mesmo e com outros. Por meio de uma resenha, Benjamin argumenta que Karl Gröeber (1928), em seus livros *História cultural do brinquedo e Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental*, descreveu a história do brinquedo, fazendo-o com extraordinária solidez. O que chamou a atenção de Benjamin na obra do autor é que ele deixa de lado as considerações sobre brincadeiras e jogos, concentrando-se no espaço cultural europeu, ou seja, com a Alemanha no centro geográfico e espiritual da produção de brinquedos na primeira metade do século XX. A qualidade dos brinquedos produzidos na Alemanha foi tamanha que

uma boa parte dos mais belos brinquedos que ainda hoje se encontram nos museus e quartos de crianças pode ser considerado como um presente alemão à Europa. (BENJAMIN, 2002, p. 89).

A cidade de Nuremberg, no estado de Baviera, na Alemanha, é considerada a pátria dos soldadinhos de chumbo. Em Munique, desde 1983, o *Spielzeugmuseum* (Museu do Brinquedo) abriga milhares de brinquedos com alta qualidade artística, incluindo bonecas de séculos passados, e é considerado um dos museus de brinquedos mais importantes do mundo.

Antes do século XIX, os brinquedos eram produzidos em oficinas de entalhadores de madeira, fundidores de estanho e outros. A produção de brinquedos não era função de uma fábrica específica, tal como acontece atualmente. As diversas oficinas manufatureiras tinham normas de produções e lhes era permitido fabricar somente os produtos que competiam à empresa. Assim, os brinquedos foram tidos como produtos secundários, não

sendo prioridade na linha de produção das oficinas. Essa secundarização na fabricação dos brinquedos teve origem no século XVIII, quando o corporativismo manufatureiro impôs uma fabricação especializada. Os marceneiros não poderiam mais pintar os seus brinquedos, pois eram obrigados a dividir as etapas da produção com as respectivas fábricas que trabalhavam com os materiais que compunham o produto, o que aumentava o preço final (BENJAMIN, 2002).

A comercialização dos brinquedos era feita por marceneiros, caldeireiros e fabricantes de velas, ou seja, não havia, no início, lojas específicas de venda e distribuição de brinquedos. Com o avanço das mudanças culturais e artísticas do século XIX, houve uma crescente demanda por objetos artesanais pequenos para uso especificamente doméstico. Então, esse universo de “coisas” minúsculas não apenas enfeitava as casas europeias, mas também fazia a alegria das crianças. Em Nuremberg, houve uma grande movimentação de artistas na produção de miniaturas, a partir da qual surgiu o predomínio alemão no mercado mundial de brinquedos (BENJAMIN, 2002).

A partir da segunda metade do século XIX, tanto para adultos quanto para crianças, houve uma mudança no significado dos brinquedos, que deixaram de ser apenas miniaturas. De acordo com Benjamin (2002, p. 91-92),

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.

Ao mesmo tempo, as indústrias aumentaram sua linha de produção e também sua sofisticação. Nesse sentido, o autor nos alerta para a “falsa simplicidade do brinquedo” (BENJAMIN, 2002, p. 92).

As crianças pequenas, entre 0 e 4 anos, não se importam com os materiais com os quais são feitos os brinquedos. A madeira era

considerada uma ótima matéria-prima por sua resistência e boa assimilação das cores. Muitas vezes, a sofisticação dos brinquedos não revela as vontades e as necessidades das crianças, mas a sensibilidade infantil dos adultos. Os brinquedos sofisticados estão, em sua maioria, mais próximos do imaginário dos adultos que do desejo das crianças. Para Benjamin (2002), não era necessário que se produzissem objetos supostamente apropriados para as crianças se distraírem, bastava que lidassem com coisas comuns para que ficassem satisfeitas. Ainda de acordo o autor, crianças se sentem atraídas pelas coisas simples ou “detritos” a que elas atribuem significados e sentidos, podendo imitar o mundo dos adultos. Imitar, neste contexto, não significa fazer exatamente igual, mas refazer, ressignificar, trazendo as contribuições ao pensamento e à criatividade infantil. Assim, as próprias crianças constroem um mundo próprio dentro do grande mundo real.

Conhecer a história cultural do brinquedo é importante para entendermos significados e sentidos que crianças e adultos de hoje imprimem a esse objeto tão humanamente potencializador da criatividade. “O brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades” (BENJAMIN, 2002, p. 100). Nossa cultura atual está muito ligada em processos tecnológicos, na fluidez na informação e na comunicação, e os brinquedos caminham nessa direção, tal como é possível observar na demanda por *video games* em 3D, jogos eletrônicos e brinquedos robóticos que falam e/ou obedecem a comandos de voz, entre outros. Nunca se produziu tanta tecnologia como hoje e, conseqüentemente, nunca houve tantos brinquedos tecnológicos como agora.

As relações uns com os outros, as culturas da infância, a corporeidade, a teatralidade, os intensos movimentos do brincar com o corpo, as brincadeiras do recreio, as brincadeiras na sala de aula (na tentativa de burlar o sistema educacional), a imaginação, a criatividade,

tudo aquilo que as crianças desenvolvem entre si são movimentos que se apresentam e expressam significados importantes das culturas infantis. Consideramos, assim, que o brincar é importante na composição das brincadeiras, nas relações das crianças com seus pares e com os adultos, e nas culturas infantis.

Na brincadeira, podemos compreender quais são os significados e os sentidos atribuídos aos brinquedos pelas crianças. A abrangência e a complexidade do brincar e do brinquedo é tamanha que não se pode, nem se deve, resumir-se a tão poucas linhas. Huizinga (2010) afirma que o ser humano é o ser que brinca e joga. Essa, no entanto, não é uma característica exclusivamente humana, pois os mamíferos também o fazem, mas, segundo o autor, há uma diferença: para os homens, há uma simbologia na brincadeira, no brincar e no jogar que inexistem nas outras espécies.

A análise sobre as relações do brincar, brincadeira e do brinquedo com a educação é importante, principalmente quando se pensa na urgência de se construir uma escola com as crianças e não para elas. Pensando na escola como instituição que busca propor atividades, ações e circunstâncias que promovam o aprendizado e o desenvolvimento das potencialidades humanas, o brincar, as brincadeiras e os brinquedos devem compor o espaço-tempo da escola.

O brincar é uma atividade lúdica, mas é preciso compreender que ele não se resume ao brincar, pois o trabalho pode ser também uma atividade lúdica. O lúdico, nas escolas, tem ficado cada vez mais restrito aos recreios, se é que pode ser colocado assim. Corroboramos com o autor alagoano, Graciliano Ramos (1995), quando dizia que precisamos elevar as crianças a um nível mais alto e, para que isso ocorra, um possível caminho é elevar a nossa potência, para, então, emergir a potência do outro.

Crianças, culturas infantis e a pesquisa na escola

O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro

A infância como um outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.

Jorge Larrosa, *Pedagogia Profana*, 2010.

Toda relação consigo mesmo é uma relação com o outro e toda relação com o outro é também uma relação consigo próprio. Conhecer as relações das crianças com os outros, com o conhecimento e com o brincar

requer entender espaços e tempos que as distanciam e aproximam (do outro e de si mesmos) e tentar pensar esses sujeitos como confrontados, com a necessidade de aprender e conhecer o mundo (CHARLOT, 2000).

Pensar e compreender as culturas infantis que se desenvolvem no espaço-tempo da escola requer aprender a linguagem da criança, seus modos de brincar, seus fazeres nos entre-lugares ou nas brechas da organização escolar. Pensar e entender esses sujeitos implica percebê-los como produtores de cultura, o que pressupõe percebê-los como autores.

Charlot (2000), ao analisar o que é sujeito, acaba por contribuir para compreendermos o que são as crianças, sujeitos da presente investigação:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação. (CHARLOT, 2000, p. 32, grifos nossos).

Qvortrup (1999) nos mostra que o que há de comum entre as crianças é o fato de que não são adultos. Assim, consideramos que as crianças do 3º ano do ensino fundamental, sujeitos da presente pesquisa, são seres humanos pertencentes a uma comunidade; são seres sociais, que vivem e aprendem com os outros e consigo mesmos; ocupam lugares no espaço social, estão abertas ao mundo,

são movidas por desejos de aprender, de serem respeitadas, ouvidas, levadas a sério, produzem e (re)produzem violências contra si mesmas e contra os outros; são seres singulares, com suas histórias e sentimentos, aprendem, interpretam e produzem significados e sentidos em relação aos processos vividos; produzem-se e são produzidas nas relações com os outros e também pela educação.

Sabemos que a participação das crianças nas rotinas escolares, muitas vezes, gera perturbações ou incertezas no funcionamento da instituição. Na interação entre adulto e criança, é comum acontecerem transtornos, pois o poder dos adultos sobre as crianças converge para essas perturbações e também porque há uma enorme ambivalência nas atitudes sociais dos adultos perante as infâncias no que diz respeito à relação entre o que queremos para as crianças e as condições em que algumas vivem e estudam (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 1999).

Para Larrosa (2010), a infância é “um outro” e, pensá-la dessa forma, é pensar nas dificuldades e até nas impossibilidades que temos para compreender o outro. Pesquisar sobre as crianças e suas infâncias é buscar preencher esse vazio que nos caracteriza como aqueles que não sabem. O “outro” de Larrosa não é o que sabemos sobre a infância; ele é o que não sabemos e o que ainda não pudemos submeter a uma lógica do conhecimento sistemático. Estar com as crianças é poder identificar, pensar, refletir, experienciar suas infâncias junto com elas, tentando deixar de lado interpretações equivocadas de adultos.

A (re)produção das culturas da infância na escola não é um processo linear, mas constituiu-se com muitas intervenções de fora e de dentro. Conhecer e analisar as relações culturais infantis produzidas na escola permitiu-nos entender significados e sentidos apreendidos e produzidos pelas crianças na construção do conhecimento.

Embora as crianças desempenhem um papel

ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto. (CORSARO, 2011, p. 128-129, grifos nossos).

Desenvolver pesquisas sobre crianças e culturas infantis corresponde, de certa maneira, a inverter a posição subordinada das crianças em relação aos adultos, evidenciando a relevância dos saberes infantis na construção das culturas, os trabalhos produzidos pelas crianças com seus pares e com os adultos e atentando para os diferentes tipos de crianças e de infância existentes.

O pensamento dos adultos quase sempre se resume a pensar nas crianças como o futuro da humanidade. É comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, como futuros adultos com um lugar na ordem social e com suas contribuições (CORSARO, 2011). Qvortrup (2005) reitera que as crianças foram e ainda continuam sendo mais marginalizadas do que ignoradas, pelo que representam hoje, e não pelas capacidades que terão depois, sendo esse outro pressuposto que embasou nosso trabalho. Sarmiento (2003, p. 10) indica que é preciso olhar a infância e não olhar sobre ela, pois, “o descentramento do olhar do adulto como condição essencial para perceber a criança é urgente”.

Por mais que as crianças sejam constrangidas, marginalizadas ou ignoradas no espaço-tempo escolar, continuam a produzir culturas, ensinam e aprendem entre elas e com os adultos. Sarmiento (2002)

comenta sobre a capacidade de as crianças transformarem os acontecimentos presentes em uma oportunidade de aprender e ressignificar o aprendido para, então, construir o futuro:

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. (SARMENTO, 2002, p. 2).

As culturas das infâncias são produzidas e ressignificadas nas relações humanas, nas relações com a informação e com o conhecimento. As culturas das infâncias são socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas no processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações entre elas e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas condições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003).

Encontrar os fundamentos das culturas da infância torna-se possível, segundo Sarmiento (2003), quando observamos, por exemplo, a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem; a aquisição e a aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real e sua utilização criativa, que constitui a base da especificidade das culturas infantis. Essa aquisição e essa aprendizagem são desenvolvidas predominantemente na escola e nas interações em espaços fora dela, como na educação familiar. Para esse autor, o uso, o recolhimento da voz e da fala da criança, isto é, a expressão da sua ação e reflexão é condição fundamental no conhecimento das culturas infantis. Durante o desenvolvimento da pesquisa, consideramos e aprendemos a perceber as expressões das crianças nas ações realizadas e nos entre-tempos-espacos da escola.

A escola teve e tem um papel histórico importante na construção social da infância,

todavia, não podemos atribuir as culturas da infância às instituições escolares; pelo contrário, as culturas da infância realizam-se, muitas vezes, por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional, numa espécie de “divisão de trabalho” entre as culturas sociais (adultocentradas) escolarmente transmitidas e as culturas infantis (MOURITSEN, 1997 apud SARMENTO, 2003, p. 5).

Estudar e entender as relações das crianças com seus pares e adultos na escola é poder pensar e compreender os limiares e as capacidades de contribuição dessa instituição educativa na construção dos saberes infantis, das culturas infantis, onde a escola, de modo geral, não valoriza e não acrescenta no trabalho com as crianças. Desenvolver pesquisa na escola, com as crianças, é aprender os acordos estabelecidos, promover rearranjos e novas maneiras de ver e pensar os sujeitos participantes do sistema educacional. Mas, não se trata apenas de ouvi-las e amplificar a voz das crianças na escola, é preciso fazer, aprender sobre e com elas, numa perspectiva contextualizadora do saber.

A escola é um espaço onde se constroem relações sociais. Por mais que não traduza por completo as vontades e necessidades das crianças, elas gostam de frequentá-la:

As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém constataam a falta de sentido da escola e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade de este vir a ser o espaço da infância. As crianças não apenas constataam o fracasso da escola, mas também propõem soluções simples e viáveis. (QUINTEIRO, 2009, p. 42, grifos nossos).

Além disso, a escola é um ambiente que possibilita encontros, relacionamentos, produção de sentimentos e aprendizagens. As crianças e os adultos conseguem perceber

essas possibilidades; elas querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos. Durante a pesquisa, percebíamos isso nos olhares, nas falas, nas atitudes das crianças e dos adultos da escola-campo, o desejo de construir uma escola bonita, com espaços adequados para aprender, brincar e viver. Todavia, percebemos que o que se passava naquela escola era, muitas vezes, uma falta de sentido generalizado, as crianças percebiam as necessidades e seriam capazes de propor soluções se a elas lhes fosse dado o direito de falarem e serem ouvidas.

Snyders (2005, p. 29) expressa um desejo de uma escola em que

a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades.

É como se a infância e o ser criança pudessem ser guardados numa mochila, quando elas entram na escola, e que somente ao sair pegassem novamente essa mala.

Pensar e estudar as crianças com seus pares e os adultos e as culturas infantis na escola é também uma forma de tentar trazer questionamentos, inquietações, buscar respostas, desejos e sentimentos que ficam abafados ou não revelados no cotidiano da instituição. Assim, podendo ser uma porta de referência para se buscar investimentos públicos para melhorar as condições de trabalho, de aprendizagem e ensino na escola-campo e tantas outras escolas.

Como chegar até às crianças? De que maneira é possível encurtar as distâncias entre nós, adultos, e elas para, então, conhecê-las? Essas inquietações também fizeram parte do processo de construção da nossa pesquisa. Pensar e construir maneiras de aproximação das crianças, trazer emoções, chegar fundo nos pensamentos, nos sentimentos e nas ações é estar disposto a viver o mistério da vida, buscando, nas pequenas coisas, nos

corações de meninos e meninas sonhadoras, as razões do movimento. Sendo assim, no caminho da emoção, a curiosidade primeira é saber quem são as crianças que construíram conosco a história de nossa pesquisa, por meio da qual desenvolvemos e experimentamos várias atividades com as crianças, para que pudéssemos, cada vez, mais nos aproximarmos delas e conhecermos os seus jeitos de pensar, de se relacionar umas com as outras, de tomar decisões, de falar com o corpo e com as palavras, enfim, conhecer a emergência de suas culturas no espaço-tempo da escola.

A pesquisa mostrou que as crianças, mesmo com todas as dificuldades de relacionamento demonstrados, priorizavam as relações entre elas e suas brincadeiras. Além disso, evidenciou que, muitas vezes, os direitos delas eram negados e/ou mal apresentados e executados (ter direitos não significa que seriam, de fato, cumpridos). O brincar era difícil, poucos recursos e pouca vontade humana adulta de realizá-los. O que observamos na escola-campo converge para essa dificuldade de fazer valer os direitos das crianças, a começar com o direito ao brincar.

Referências

- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época).
- BRUNER, J. S. **O processo da educação**. 7 ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FUGANTI, L. **Direitos humanos? E a potência de criar valores?** Palestra de Abertura da II Mostra Estadual de Práticas Inovadoras em Psicologia, CRP, São Paulo, 2012. Postado por Escola Nômade de Filosofia. 1 vídeo (1 hora e 24 min.) son., color. Enviado em 27 out. 2012. 876 visualizações até a presente data. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7OLkcObdn3E>>. Acesso em: 18 dez. 2013.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Aritmed, 2004.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: Carvalho, A. et. al. (Org.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

PORTO, C. L. **Do brinquedo à brincadeira**: práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca Brincado com Arte. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. 1999. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm>. Acesso em: 27 ago. 2013.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2013.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

UNICEF – United Nations Children’s Fund. **Situação mundial da infância**: crianças em um mundo urbano. 2012. Disponível em: <https://www.unicef.pt/18/Relatorio_SituacaoInfancia2012.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época).

Submetido em 16 de abril de 2014.

Aprovado em 13 de maio de 2014.