

Reflexões sobre a infância, os jogos e as brincadeiras na História

Reflections about childhood, games and play in the History

Reflexiones sobre la infancia, los juegos y las bromas en la Historia

Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
sirlandia@ufrb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-7831-8276>

RESUMO

A presente reflexão tem o objetivo de problematizar criticamente, por meio do levantamento bibliográfico realizado, os conceitos de infância, jogos, brincadeiras e brincar a partir de uma breve construção histórica e do reconhecimento de seu entrelaçamento com as tramas discursivas que envolvem esses conceitos. Apresentam-se alguns discursos que, ao longo da história, foram construindo e justificando uma nova ideia de infância, consolidada na modernidade e desencadeadora de uma série de dispositivos educativos, terapêuticos e de controle os quais orientam as práticas com/das crianças (ARIËS, 2011; BENJAMIN, 2004; VYGOTSKY, 2007). As análises mostram que esses conceitos são associados aos discursos sociais e, principalmente, aos do campo da educação e da saúde, deixando de lado problematizações que precisam ser levantadas no processo histórico de constituição das crianças via instituições educativas.

Palavras-chave: Infância. Jogos. Brinquedos. Brincadeiras. História.

ABSTRACT

This reflection presented has an aim to critically problematize, by means of a bibliographic research made, childhood concepts, games, plays and playing from a brief historical construction and recognizing its chains with discursive plot that involves these concepts. It has been presented some discourses that, throughout the story, they were building and justifying a new idea of childhood, consolidated in modernity and triggered series of educational systems, controlled therapeutic ones in which they guide practices of/with children (ARIËS, 2011; BENJAMIN, 2004; VYGOTSKY, 2007). The analysis show that these concepts are associated with social discourses and, mainly, related to the field of education and health, leaving aside problematization that needs to be raised in the historical process of children's constitution via educational institutes.

Keywords: Childhood. Games. Toys. Play. History.

RESUMEN

La presente reflexión pretende problematizar críticamente, a través del estudio bibliográfico realizado, los conceptos de infancia, juegos, bromas y jugar a partir de una breve construcción histórica y el reconocimiento de su entrelazamiento con las tramas discursivas que envuelven estos conceptos. Se presentan algunos discursos que, a lo largo de la historia, han ido construyendo y justificando una nueva idea de la infancia, consolidada en la modernidad y que desencadena una serie de dispositivos educativos, terapéuticos y de control que orientan las prácticas con / de los niños (ARIÈS, 2011; BENJAMIN, 2004; VYGOTSKY, 2007). Los análisis muestran que estos conceptos están asociados a los discursos sociales y, principalmente, a los del ámbito de la educación y la salud, dejando de lado cuestiones que deben plantearse en el proceso histórico de constitución de los niños a través de las instituciones educativas.

Palabras clave: Infancia. Juegos. Juguetes. Bromas. Historia.

Introdução

Atualmente, para se compreender os processos sociais e a visão de infância/criança dos autores sociais e da instituição de saúde que se propõe discutir neste artigo, é preciso mergulhar na história social para explicar o presente e como ocorre o reconhecimento da infância/criança no contexto do brincar na saúde.

Quando se visita a história social das crianças, observa-se que, por muito tempo, elas foram vistas e tratadas da mesma forma que os adultos, sem consideração dos aspectos relacionados ao seu crescimento e desenvolvimento. A infância, ao longo dos anos, passou por muitas transformações e ocupou diferentes posições na visão da sociedade. Essas transformações levaram-na a enfrentar muitas situações difíceis de vida e de saúde para, finalmente, depois de muitos anos, ser considerada como sujeito social, com características particulares (ARIÈS, 2011).

Retomar a história da infância encontra sentido nesta reflexão quando, por meio dela, compreendemos a associação no contexto atual entre as infâncias, os brinquedos os jogos, a educação e a saúde.

1. Reconhecimento da infância/criança na História

Durante muito tempo, ao longo da História, as crianças foram colocadas no “[...] lugar de infante (quietinhos, tradução livre do Francês), sem voz, como objeto da esfera doméstica [...]” (ARAÚJO *et al*, 2014, p. 2). Essa infância não era percebida pela família e nem pelo Estado como uma etapa do ciclo da vida com necessidades específicas. Ainda no que tange à razão do desinteresse pela infância, James A. Schultz citado por Heywood

(2004, p. 241) relata que por cerca de dois mil anos, da Antiguidade até o século XVIII, as crianças no Ocidente eram consideradas como sendo adultos imperfeitos. O autor descreve que essa etapa da vida seria provavelmente de pouco interesse em si para os escritores medievais. O autor considera que a comparação entre criança “imperfeita” (concepção medieval) e criança mítica (concepção dos românticos do século XIX) é bem instrutiva, uma vez que explica o conceito de criança contextualizada nas diferentes épocas.

As transformações ocorridas na Europa durante o século XVIII conduziram ao estabelecimento de novas relações de poder entre Estado e sociedade, especialmente após a Revolução Industrial, que levou a substituição do trabalho individual e manufatureiro pela produção baseada no uso de máquinas (ARAÚJO *et al*, 2014). Assim, o reconhecimento da criança como ser biopsicossocial e de seus direitos como cidadã foram se delineando ao longo da história, paralelos à assistência à saúde desse segmento populacional. Sarmento (2007) observa que as crianças foram consideradas como destinatárias de processos de socialização pelos quais as gerações mais novas adquirem normas, valores, crenças e ideias do grupo social ao qual pertençam, sendo introduzidas à reprodução social.

No entanto, ainda paira sobre a atual sociedade brasileira uma visão de criança como ser inacabado, não preparado ou em desenvolvimento, como defendem os autores da Psicologia do Desenvolvimento. Contrariando essa visão, para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63) “[...] não existe algo como a criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros o que as crianças são e o que a infância é [...]”. Em uma pesquisa sobre a visão que os professores têm da criança, Tosatto e Portilho (2014) constataram que há entre os docentes uma concepção de desenvolvimento infantil homogêneo, universal e padronizado que se faz presente nas relações de aprendizagem. Observa-se que essa também é a visão dos profissionais da saúde. Há hospitais que não representam a imagem da infância nem na sua estrutura física nem no modo de tratamento humanizado. Essa ideia de infância confirma a hegemonia da produção científica sobre as infâncias, como é o caso das produções advindas da Psicologia do Desenvolvimento, as quais estão ligadas à imagem da criança naturalmente desenvolvida (JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

Nesse sentido, a criança é vista como um ser que se desenvolve por meio de estágios universais e homogêneos e passa a ser olhada, analisada e comparada em virtude desse suposto desenvolvimento. Essa visão da infância parece um grande arcabouço onde cabe tudo que se refere a essa fase, tornando a subjetividade da criança invisível e imperceptível tanto na literatura quanto na vida real. Sarmento (2007) fala da invisibilidade a que as crianças foram e, muitas vezes, ainda são submetidas. Ele ressalta a invisibilidade histórica e cívica, ambas decorrentes de uma invisibilidade científica. Essa questão influencia o cotidiano e o olhar de quem trabalha com a população infantil. Larrosa (2006) relata que há diferentes olhares e formas de se relacionar com as crianças. Uma delas é quando se olha para elas e vê-se aquilo que vem dos saberes constituídos e dominantes, como os construídos pela Psicologia do Desenvolvimento, pela mídia, pela religião. Esse seria o que o autor chama de “sujeito do reconhecimento”. Outra forma apontada seria a de se apropriar da criança sem reconhecê-la, neste caso, o adulto a transforma em algo à sua medida, o que o autor chama de “sujeito de apropriação” e, por fim, ele aponta um novo olhar para essa relação, o do “sujeito da experiência”, pressupondo o encontro com a criança e sua “eterna novidade” e possibilidade de reinvenção da vida.

Bujes (2005, p. 187) aconselha: “uma investigação sobre a infância e os fenômenos que a ela se associam deve se centrar não no que ela e eles são, mas como se constituíram de tal maneira”. A autora chama a atenção para os discursos sobre a infância, considerando importante a consciência de sua complexidade e dos múltiplos sentidos acerca do contexto, da cultura e do caráter temporal. Considerando essas características, observa-se que o lugar atribuído à infância é uma visão idealizada, pura e inocente, o que é comum na literatura sobre essa fase da vida. Para Almeida (2006), tal concepção sobre a infância, sedimentada na modernidade, reconhece-a como um período livre das asperezas do mundo.

1.1. A invenção da infância moderna

É necessário refletir sobre os impactos causados pela diversidade dos discursos sobre a infância nas vozes dos diferentes autores, em especial aos que se referem à infância moderna, como destaca Kohan (2003), ao retratar a infância como sentimento e como saber e poder, no jogo das relações da modernidade. Com uma leitura mais atenta sobre a história da infância nesse período é possível observar a construção/invenção de

uma visão de infância como sendo uma fase frágil e indefesa, a qual foi associada a uma série de maneiras utilizadas e justificadas para a proteção dessa infância, bem como a sua educação e o seu bem-estar.

Assim, podemos considerar “infância” como uma representação ou concepção que os adultos fazem sobre o período inicial da vida; e a “criança”, como o sujeito real que vive na e da realidade, ou seja: “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.” (KUHLMANN JUNIOR; FERNANDES, 2004, p. 15).

No entanto, é preciso lembrar que as visões que se têm de criança e infância, em geral, não são suficientes para representar as reais características que as constituem, dadas as singularidades e subjetividades de cada ser. Consideremos também que a linguagem sempre é limitada e insuficiente não sendo capaz de apresentar com fidelidade os seres, as coisas, os fatos e tudo o que compõe o nosso mundo.

Para Rose (2001), as análises são mais próximas da realidade quando se concentram sobre o que a linguagem faz e não apenas na descrição e no significado. Assim, seria possível aproximar uma identificação das ações e sentidos construídos pelos sujeitos considerando o todo e o singular. Outro ponto importante para compreender e conhecer sobre a infância é a noção central na construção teórica de Corsaro (2003), a de “reprodução interpretativa”, fruto de cultura de pares, de reinterpretações feitas pelas crianças, encontradas especialmente nas brincadeiras de dramatização e faz de conta, que o autor propõe para enfatizar a ação social das crianças no mundo em que vivem. Para esse autor, assim como afirmado anteriormente, as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura à sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social. Concordando com Corsaro (2003), Sarmento (2003), ao discutir as temáticas da cultura infantil sobre a fantasia do real, observa que o “mundo de faz de conta” faz parte da construção de sentido e atribuição de significados pela criança. Em sua fantasia, o real é transformado ao brincar. A criança dá um novo sentido e uma nova ordem às coisas, trazendo simultaneamente o presente e o futuro, construindo cultura, refletindo e retratando a realidade na qual se encontra. Ela se apropria de seus elementos, reinterpretando-os e contribuindo ativamente para a produção cultural e para a transformação da sociedade em que participa.

Dessa perspectiva, verifica-se que os fenômenos e os acontecimentos que envolvem a infância variam de uma realidade para outra:

Os significados de criança e de infância que guiam nossos atos cotidianos são constituídos nos jogos de linguagem e os vocabulários que utilizamos para expressá-los não têm a capacidade de descrevê-las fiel e transparentemente [...] as ideias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades; as palavras que usamos para descrevê-las, para atribuir-lhe um sentido, não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas. (BUJES, 2005, p. 189).

Ao pesquisar sobre a infância do ponto de vista filosófico, Narodowski (2001) apresenta uma construção histórica da modernidade. Salienta ainda que os historiadores identificam a infância como um fenômeno histórico e não natural. Neste sentido, a infância não existiu sempre, sua “produção” esteve associada a interesses sociais que estiveram presentes em diferentes tempos e espaços do conhecimento, notando, assim, os objetivos e as intenções da Era Moderna.

Dornelles (2005) trata da infância como produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que convive junto com ela busca retratá-la por meio da produção de saberes e poderes com vistas a sua visão e gerenciamento. Para a autora, essa administração acontece por meio de forças que não pertencem a um mesmo espaço e nem são da mesma potência ou magnitude. A história da infância é fruto das variadas interpretações e significados subjetivos de quem dela se apropria.

Observa-se que a “infância” pode ser construída com base em diferentes teorias e sustentada em diferentes visões que juntas podem exercer relações de poder sustentadas nas variadas áreas do conhecimento que se mostram tão verdadeiras quando a linguagem possa significar. As crianças são “desenhadas” e atravessadas em inúmeros locais, em diferentes momentos e de diversas maneiras a partir e por meio de “um feixe de relações de poder”, como cita Corazza (2004) ao discutir o dispositivo de infantilidade cunhado na sociedade moderna.

Concordando com a ideia, Steinberg e Kincheloe (2001) acreditam que a infância é um artefato social e histórico e não uma simples entidade biológica. Para eles, o conceito de criança é uma forma de classificação dos seres humanos, uma criação da sociedade, de forma que sobre a infância atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Segundo Kuhlmann Junior e Fernandes (2004), a infância é um artefato histórico plural, o que se verifica pela grande variedade de nomes dados a ela e pelas diversas concepções sobre sua duração, ao longo dos tempos.

Para Ariès (2011), até o início do período moderno não havia o conceito de infância, pois somente a partir do século XVII que a criança passou a ter maior valor e ser representada sozinha nas imagens por ele analisadas. Entretanto, os estreitamentos dos laços entre pais e filhos ainda acontecia de modo tímido e indeciso, sendo por estes considerados por muito tempo como coisas e não pessoas. Ainda de acordo com o autor, é na modernidade que se passa a desenvolver a consciência de diferentes períodos da vida. Entretanto, outros estudiosos (CORAZZA, 2002; DORNELLES, 2005; KOHAN, 2003) indicam que tal consciência existiu, em maior ou menor medida, desde a antiguidade e nas organizações culturais. Acrescentam ainda que Ariès pode estar generalizando e nivelando as realidades tão distintas, as quais não devem ser ignoradas em interpretações de natureza histórica. Nesse sentido, os autores sugerem que ao considerar as teses e as ideias de Ariès haja ponderação para evitar extremismos e generalizações, bem como o reconhecimento e a importância de suas formulações para os estudos sobre a história da infância.

Veiga (2004) alerta que para compreender a infância num dado contexto histórico, é preciso ir além de uma lógica supostamente natural, de evolução no entendimento das etapas da vida. É preciso entender por que razão a sociedade adulta passou a reconhecer e perceber a criança como um indivíduo distinto, em quais situações e necessidades socioculturais isso teria ocorrido, por quais objetivos o tempo social da infância foi fixado e diferenciado. A autora salienta ainda a importância desse processo de diferenciação das gerações em especial por trazer as distinções fundamentais do comportamento e de classe social, que ampliam a produção sobre a infância e a criança como objeto de conhecimento.

Os estudos sobre a história da infância indicam a construção da concepção de educação que a acompanhou. Ariès (2011), em sua interpretação, indica que a modernidade se preocupa com a infância e, conseqüentemente, com sua educação. A concepção de educação do final do século XVIII e início do século XIX indicavam a necessidade de preparar a criança para a vida adulta por meio de disciplina e rigorosidade conseguidas mais facilmente nas instituições.

2. O jogo, o brinquedo e as brincadeiras: elementos potenciais da infância

Atividades vinculadas à infância, aos jogos, às brincadeiras e ao brincar requerem sempre atenção especial e precisam ser investigadas em seus muitos aspectos. Definir a palavra jogo não é tarefa fácil diante das muitas interpretações e sentidos concernentes à própria palavra.

Para Huizinga (2007) o jogo é definido como atividade ou ocupação voluntária realizada com tempo, espaço e limites determinados, segundo regras consentidas livremente, mas que inevitavelmente devem ser seguidas, tem fim em si mesmo, envolvido em uma sensação de tensão e ao mesmo tempo de motivação e da clareza de ser diferente da vida real. O autor vê o jogo como elemento da cultura humana, propõe até que seja anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto os jogos são praticados mesmo por animais.

Etimologicamente, a palavra brincar deriva do latim *brinco*, que significa estabelecer laços, ligar-se. Assim, brincar é um ato essencial para as crianças que dá base para o seu desenvolvimento emocional, psicológico, físico e social, favorecendo o estabelecimento de uma relação rica e satisfatória consigo mesma, com outras crianças e com os adultos que lhe são ou não próximos (WAKSMAN; HARADA, 2005). Historicamente, os pesquisadores apresentaram diferentes compreensões sobre o jogo, sendo este também utilizado para diversos fins. Craidy e Kaercher (2001) mencionam que a criança vê o mundo por meio dos brinquedos e que sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para brincar. As brincadeiras se perpetuam e se renovam a cada geração carregando os traços característicos de cada uma, assim:

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos a fim de renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 103).

Todo jogo e toda brincadeira pressupõe uma forma de se relacionar com a cultura específica que pode ser denominada de cultura lúdica encontrada nas especificidades do brincar e do jogar. Kishimoto (2000, p. 24) afirma que “[...] dispor de uma cultura lúdica é

dispor de um número de referências que permitam interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas [...]”. Nesse sentido, o jogo pressupõe um ponto de partida para o que se costuma chamar de cultura lúdica, capaz de determinar o andamento e originar brincadeiras. A cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada à cultura geral de quem brinca e de onde se brinca, que se renova e se reinventa como toda cultura que é ressignificada o tempo todo nas interações sociais. A atividade lúdica pode acontecer mediada por objetos estruturados (jogos e brinquedos) e não estruturados (qualquer objeto que não seja brinquedo), pois o que determina a brincadeira não está necessariamente no objeto, mas essencialmente na imaginação do brincante. Há objetos lúdicos estruturados como uma boneca que, pelo seu formato, cores e acessórios, possibilita a brincadeira de faz de conta, com infinitas possibilidades, conforme o contexto social e cultural do sujeito que brinca. O objeto não estruturado, mesmo não sendo o que se chama de brinquedo, pode desencadear infinitas possibilidades de atribuição de novos significados no imaginário de cada um, como é o caso de uma garrafa pet, que pode ser um submarino, uma espaçonave. Há também outras formas possíveis para compreender as atividades lúdicas, Kishimoto (2000) apresenta três formas distintas, a saber: o jogo (atividade estruturada e com regras), o brinquedo (objeto mediador) e a brincadeira (ação), todas elas apresentam características distintas; entretanto, assemelham-se quanto ao seu caráter social e interativo.

Para Vygotsky (2007), o brinquedo é um objeto que proporciona o desenvolvimento psicológico e cultural evidenciados na infância. Assim, o brinquedo é um exemplo de instrumento mediador que possui uma funcionalidade e um significado como objeto quando construído socialmente e outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo. Sua funcionalidade e seu significado são peculiares, pois partem não somente da função do objeto, mas também de como a criança significará este objeto. O autor salienta, ainda, que o brinquedo é um meio de suprir a necessidade da criança e que, dentro dessa atividade, a criança pode relacioná-lo com os inúmeros fatores que lhe são novos e curiosos. No brincar durante este contexto de pandemia (Covid-19), por exemplo, momento em que a criança pode estar emocionalmente mais sensível, o brinquedo ocupa um papel de extrema importância por seu caráter mediador dos sentimentos, trazendo nesse brincar conteúdos da fantasia e dando sentido e significado a suas experiências no período de contexto.

Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. (VYGOTSKY, 2007, p. 110).

Quando a criança brinca, seja no hospital ou em outro ambiente, ela está aprendendo a lidar com as situações imediatas e realizando os desejos não satisfeitos. Por exemplo, ao brincar de ser médico, ela imaginará o que é ser médico significando aquele papel social no ato de brincar. É o momento em que ligará o brinquedo à realidade. Como afirma Vygotsky (2007, p. 11), “[...] o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo [...]”. A criança não faz notações sobre como é ser médico em aspectos ruins ou bons, ela buscará em seu contexto, se desejar, relacionar o comportamento de ser médico para realizar brincando um desejo que não é realizável no momento por sua condição de maturidade biopsicossocial.

Na mesma direção de Vygotsky, para Brougère (2006), a brincadeira pode ser vista como uma forma de interpretação que a criança faz sobre o brinquedo, que não condiciona suas ações, mas lhe oferece um suporte que poderá ganhar inúmeros significados a partir do imaginário e de acordo com o decorrer da brincadeira. Há no brinquedo e na brincadeira uma mistura híbrida do mundo real, dos valores da sociedade e, essencialmente, dos elementos do imaginário de cada um. Quanto ao jogo, o autor defende que há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo; ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística dos contextos da criança desde as primeiras semanas de sua existência (BROUGÈRE, 2003). A criança se apropria dos conhecimentos de acordo com o tempo, ela não entende o que é jogo por si própria. É necessário que ela compreenda o que é jogar, e essa compreensão se dá por meio de um mediador que transmite as formas de como executar as atividades conforme as regras estabelecidas pelo jogo.

Em consonância com as ideias de Vygotsky (2007) e Brougère (1998), Benjamin (2004), ao explicar a infância, relata que uma das formas de as crianças interagirem com o mundo a sua volta é a situação imaginária. Tal situação liberta a criança das dificuldades que a cercam, pois é pela imaginação que ela pode criar uma espécie de mundo próprio. Sendo essa uma característica da atividade lúdica que envolve o brinquedo, para Benjamin (2004, p. 85), “[...] não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio [...]”. De

acordo com esse autor, o momento de criação para a criança é o prazer de brincar, de sentir-se livre nas regras da brincadeira em que a própria criança se deu. Benjamin (2004) afirma que o brinquedo e a atividade de brincar são inseparáveis na situação imaginária que tem por finalidade dar justamente este sentimento para a criança, que é o de libertação no ato de imaginar.

Para Benjamim (2004) e Huizinga (2007), o jogar e o brincar devem ter a característica da liberdade a fim de se tornarem uma atividade voluntária para propiciar a imaginação que, quando imposta, deixa de ser uma brincadeira ou um jogo.

Está claro que os entendimentos sobre jogos variam amplamente; no entanto, é provável e justo dizer que a maioria das teorias sobre jogos está associada com a liberdade humana, com a possibilidade de os seres humanos se expressarem abertamente e inventar formas criativas para as condições de vida. Desse modo, o jogo é frequentemente considerado um descanso, uma pausa para os assuntos da vida cotidiana (HENRICKS, 2008).

Ao se reconhecer os vários significados atribuídos aos jogos e às brincadeiras, é preciso ter em mente o que se entende acerca dos termos, uma vez que é partir da dessa compreensão que se desenvolvem discussões sobre a relação da infância com jogos, brinquedos e brincadeiras.

Com base nas noções encadeadas pelas discussões dos autores, é possível observar que o jogo é entendido como uma atividade social a qual muda de acordo com a cultura, imergido em uma lista de regras definidas ou constituídas pela equipe que joga, podendo concretizar-se com uso de materiais com efeito lúdico. Tais condições estão conectadas ao uso das regras explícitas ou implícitas e dos objetos, bem como das atividades práticas que estão contidas nas atividades chamadas jogo e brincadeira. As atividades lúdicas experimentadas pelas crianças são caracterizadas pelas atividades que pressupõem o envolvimento, a adesão, a imaginação, a participação coletiva, podendo ser mediada ou não por brinquedos/objetos. Estas retratam o brincar na ação da criança, a troca de vivências que podem acontecer de forma individual ou coletiva. Diante disso, o jogo, o brinquedo e a brincadeira estão longe de um discurso que os tornam funcionais, ou de recursos com uso similar aos objetos de ensinar na escola. Nesse sentido, as atividades lúdicas se diferenciam dos atributos que se percebem nos jogos, nos materiais e nas atividades que os atribuem como valores educativos com finalidade instrucional para ensinar um conteúdo, um comportamento ou hábitos. Reconhece-se, com isso, que é o

investimento, a lógica educacional que atribui significações diversas aos jogos e às brincadeiras, de acordo com seus usos ou orientações para uso, apoiadas em intencionalidades no que se refere à formação na infância.

Dessa forma, faz-se necessário apontar, brevemente, como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras foram vistos, compreendidos e apresentados na história e como foi indicada sua ligação com a educação em épocas anteriores à concepção de Froebel (século XIX) e às orientações da Psicologia (século XX). Para isso, recorre-se a alguns autores que já escreveram sobre essas atividades, revelando a compreensão histórica e as práticas sociais que envolviam tais ocupações. Buscando-se os entendimentos que o termo jogo evoca, enveredou-se pela história, principalmente em época anterior a Froebel e sem inventariar em grande amplitude os usos e os significados que se atribuem ao termo, para delinear o que se entende por essa palavra, como foi reconhecida e quais significados foram atribuídos a ela. De início, observa-se, como já o fizeram outros autores (BROUGÈRE, 2003; KISHIMOTO, 2000), que não há consenso sobre essas questões, o que nos revela múltiplas ações que nomeiam a palavra jogo e os diversos significados atribuídos a este vocábulo. Por exemplo, hoje em dia é comum atribuir o mesmo significado aos jogos, brinquedos e brincadeiras, associando as atividades realizadas por crianças e que apresentam um caráter lúdico: jogar e brincar – jogos de tabuleiros, de amarelinha, de bolinha de gude, de bandeirinha, de futebol, de casinha, de boneca, bola etc. Kishimoto (2000) diferencia jogo como um atributo social, que contém regras pré-estabelecidas para garantir a permanência e o desafio da atividade incluindo também vários fenômenos e objetos – brinquedo e brincadeira: O vocábulo ‘brinquedo’ encontra-se em diferentes dimensões e não deve ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois tem dimensão material, cultural e técnica diferentes. Enquanto o objeto material representa um suporte para a brincadeira, é um “provocador” material que faz fluir as fantasias infantis. E a brincadeira? É, pois, a ação que a criança realiza ao exercer as regras do jogo, ao se envolver na brincadeira. É o lúdico em ação.

Diversos autores (MACEDO; MACHADO; ARANTES, 2006; HUIZINGA, 2007; BROUGÈRE, 2003) afirmam que os jogos e as brincadeiras, dos mais diversos tipos, foram e são atividades presentes na vida de todos os seres humanos, desde sempre. Como práticas sociais, os jogos que são impregnados e modificados de acordo com a cultura e os costumes estando, no entanto, integrados no cotidiano das pessoas, em especial, no das crianças. Brougère (2003), ao investigar os discursos que relacionam jogo e educação,

reconhece que a noção de jogo precisa de um ponto inicial para tal estudo. O autor inicia sua obra destacando que a ideia de jogo pode mudar de acordo com autores que escrevem e épocas que a contextualizam bem como sua utilização e as razões para seu uso. Nas tentativas de atribuir significado e sentido à ideia de jogo, observa-se que há definições de uma gama de atividades distintas que é também denominada jogo, o que torna esse vocábulo polissêmico e ambíguo. Logo, segundo esse pesquisador, é fundamental investigar o uso da linguagem e observar as denominações relativas à palavra. De acordo com sua análise, o jogo pode ser compreendido como situação lúdica que se modifica conforme o uso da linguagem, como um conjunto de regras relacionadas ao objeto. Nesse sentido, as atividades podem ser ou não interpretadas e denominadas como jogo dependendo dos atributos culturais que as interpreta. “Um mesmo termo pode ter significações muito diversas de acordo com seus usos” (BROUGÈRE, 2003, p. 20). Essa constatação se aproxima das palavras de Huizinga (2007) para quem a existência do jogo é inegável sendo, porém, difícil apontar todas as atividades que a palavra evoca nas diferentes línguas e culturas. Seu estudo mostra que “[...] nas línguas europeias modernas a palavra ‘jogo’ abrange um terreno extremamente vasto [...]” (p. 42), e nem sempre coincidente em suas referências, o que seria lícito e compreensível. O autor toma o jogo “[...] como forma específica de atividade, como forma ‘significante’, como função social [...]” (p. 6). Da mesma forma, Kishimoto (2000) argumenta que uma conduta pode ser jogo ou não em diferentes culturas (como a utilização do arco e flecha, por exemplo, que é encarada entre os indígenas como um preparativo para a caça, mas um observador externo pode compreender essa utilização apenas como uma brincadeira), e isso dependerá do significado a ela atribuído. Reconhecendo a dificuldade de definição do termo, Huizinga (2007) se propõe a descrever as características que podem definir o jogo e chega a um consenso. Para o autor, o jogo é uma atividade ou concepção voluntária que funciona com o limite do tempo e do espaço a partir de regras comumente estabelecidas pela equipe.

Na perspectiva da representação real e espontânea, guiada pela incerteza e pelo acaso, o jogo acontece com vistas a obtenção de prazer que mantém a atividade, e também para descanso do mundo real que garantem a presença da imaginação e do faz de conta. Aliado a tudo isso ainda é possível apresentar os principais atributos do jogo: a liberdade, o desafio e o prazer pela ação. Contudo, essa forma de caracterizar o jogo parece ter sido

alimentada por uma série de outros entendimentos, em especial quando se adentra na esfera educativa.

Sutton-Smith (1986) compreende o brincar como sendo um constructo social que se transforma historicamente envolvido pelos modos e costumes e está presente em todas as civilizações e espaços, com a característica de liberdade da criança de tomar decisões, de participar e assim se envolver. Para o autor, historicamente, as brincadeiras tornaram-se uma atividade dirigida e direcionada, sendo sua utilização associada a fins que não fazem parte da livre expressão e voluntariedade das diferentes infâncias, como os do campo da educação. Em seu estudo salienta que na esfera educativa o que foge ao previsível deve ser eliminado, revelando a preocupação com o aspecto desestabilizador das brincadeiras o que não combina com as regras e normas previamente declaradas pelas instituições educacionais. Ao apontar como o jogo assume configurações diversas nas sociedades e culturas, Brougère (2003) lembra que, para os romanos, o jogo representou um espetáculo, com características de rituais religiosos e, para os gregos, concursos, cerimônias de iniciação, competição, exercícios guerreiros e teatro; estando, desse modo, do lado da inutilidade, mas também da seriedade por integrar-se à religião em certas culturas. Já para os astecas, o jogo remete ao espetáculo, ao gasto de energia em proveito de sua renovação. “Em suma, cada sociedade determina um espaço social e cultural onde o jogo pode existir legitimamente e tomar sentido [...]” (BROUGÈRE, 2003, p. 49).

Com base em Kishimoto (2000), na Antiguidade, os jogos foram considerados hábitos superficiais, sem utilidade e mal vistos aos olhos daqueles comprometidos com “coisas importantes”, limitando-se a momentos de recreação e ao relaxamento. Na Idade Média, o jogo também não aparece de forma positiva, sendo considerado não sério. A autora assinala que até antes do Romantismo vigoraram três concepções sobre a relação entre jogo infantil e educação, são elas: “[...] (1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis [...]” (KISHIMOTO, 2000, p. 28). Com o Renascimento, o jogo passa a ser visto como atividade indicada para ensinar conteúdos nas escolas. Dessa forma, infere-se que o papel educativo dos jogos e brinquedos é reconhecido em discursos concebidos há séculos. Manson (2002), ao discutir a entrada dos brinquedos nos trabalhos na área da educação, observa nos tratados de Comenius e Locke, do século XVII, as ideias dos temas sobre os brinquedos. No texto de Comenius são encontradas poucas passagens referentes aos brinquedos e jogos e também sobre a sua

importância e benefícios para a criança e como estes podem colaborar com a inserção das crianças no mundo que as rodeia. Locke demonstrou mais atenção em seus trabalhos ao reconhecer que as crianças deveriam sim ter objetos para brincar, no entanto, o autor afirma que estes deveriam ser poucos e de uso controlado. A paixão pelos objetos lúdicos precisaria ser vigiada pelos professores e controlada pelos pais. Manson (2002) explica que Locke compreende o jogo como atividade normal e importante da infância, porém em contrapartida, também o considera inútil. Explica ainda que os desejos e os sonhos das crianças tinham que ser desviados para um trabalho útil, para substituir a distração oferecida pelos brinquedos. Manson (2002) salienta que os brinquedos permitem mobilizar os mecanismos da alma infantil e as crianças deveriam utilizá-los mesmo que fossem coisas julgadas com pouca consideração. Por si sós, os brinquedos não teriam uma virtude educativa, mas como ajudavam a formar o espírito deveriam chamar a atenção dos educadores. Os jogos motores também são citados por ele, pois seriam utilizados para praticar o exercício. Logo, jogos e brinquedos tinham que ser instrutivos e servir à educação e, assim, deveriam ocupar cada vez mais espaço físico e psicológico nas escolas e na vida das crianças. Kishimoto (2000) apresenta as compreensões sobre o jogo de Rabelais e Montaigne para os quais o caráter educativo dessas atividades é destacado, sendo considerado como instrumento importante para ensinar conteúdos.

Observa-se que no período romântico, concomitante com um tímido progresso na forma de perceber a criança, modifica-se a noção de jogo, que passa a ser reconhecido como objeto importante associado à infância e à educação:

[...] podemos, à guisa de hipótese, considerar que por trás da palavra existe uma esfera de significações variadas, inseridas simultaneamente em um sistema já antigo de oposições, isto é, de definições puramente negativas (em relação ao trabalho, à seriedade, à utilidade) e uma rede de analogias positivas que leva cada vez mais adiante, de metáfora em metáfora, ao uso legítimo do termo. (BROUGÈRE, 2003, p. 32).

3. Resultados da análise – função do jogo e representações da infância

Observa-se em todos os períodos da história que o sentido atribuído ao jogo se associa de forma estreita à representação atribuída à noção de criança e de infância. Inicialmente, nos tempos modernos, ainda era possível observar que a criança estava

associada a uma visão negativa; da mesma forma, o jogo também foi visto assim neste período. Já no início do século XVII, apresentam-se diferentes características para a infância, como ser maleável e frágil, características essas que “facilitam” sua educação. Como registra Brougère (2003), muitos pensadores, inspirados em Rousseau, propõem a sujeição que aparenta liberdade por meio dos jogos. Nesse sentido, quando busca-se compreender como se brincou na história, Altman (2004) indica que na tenra idade, os primeiros brinquedos são os próprios movimentos da criança e os dos seus ladeados, como os da mãe, do pai ou cuidador mais próximo. Além disso, durante muito tempo, e nos dias atuais, é comum, principalmente onde há área verde, as crianças brincarem com os objetos da natureza, tais como terra, folhas, frutos, gravetos, sendo esses elementos muito utilizados pela rica imaginação infantil. Relacionada com a natureza também está a imitação dos movimentos dos animais, as danças, mais frequentes nas culturas indígenas. No passado, no presente e também no futuro muitas são as crianças que constroem seus brinquedos, que inventam e transformam objetos e elementos dos mais variados tipos e lugares. Na modernidade, observa-se um destaque para a presença do brinquedo na vida das crianças. Ele ganha sentido, diversificação e sofisticação, impactando sob vários aspectos na vida dos pequenos. Outras formas de interesses aparecem, formando uma grande rede entre profissionais das ciências, da educação, da saúde da indústria. Apesar de ainda carregar um “ranço” de atividades frívolas, ligada ao entretenimento, ao lazer e à fruição, começam a fazer parte também de diferentes discursos que salientam suas qualidades em diversas áreas do conhecimento humano.

De acordo com Volpato (2002), precisamos compreender a real função do jogo e do brinquedo com base na demanda da modernidade instaurada a partir do século XVIII com o Iluminismo. Para o autor, é importante inclinar o olhar para as mudanças nas relações sociais que impactam e alteram valores, definições e atitudes em relação ao jogo e ao brinquedo. Vale observar que, desde os primórdios da humanidade, os jogos representavam instrumentos importantes para as diferentes sociedades como elementos de socialização, inclusive quando o trabalho ainda não tinha o valor que adquiriu na era industrial, quando crianças, jovens e adultos viviam, jogavam, trabalhavam e brincavam juntos em comemoração. Os textos de Benjamin (2004) são de grande importância e contribuição para a história dos brinquedos e da infância na contemporaneidade, trazendo grandes contribuições ao longo dos tempos. Suas obras oferecem reflexões sobre as crescentes tecnologias que abarcam o brinquedo e suas diferentes configurações na

sociedade, permitindo reconhecer nos objetos as várias dimensões do social. Para ele, os objetos têm um valor simbólico, pois podem assumir diversos papéis nas brincadeiras. Isso é observado por exemplo, quando uma criança usa um cabo de vassoura e brinca cavalcando como se fosse um cavalo, enquanto outra nina um pedaço de pano em seus braços como se faz com um bebê, sendo essas algumas das muitas situações. Longe dos interesses próprios dos adultos, que não é raro buscam objetivos nas atividades lúdicas, as crianças entram no mundo da imaginação e da fantasia seguindo apenas os seus próprios interesses.

Para Brougère (2003), o discurso que considera a brincadeira um atributo instrutivo está associado com a história e tem origem ideológica e científica. Por um lado, há o movimento romântico que no início do século XIX compreende as alterações na concepção de criança (de ignorada passa a ser reconhecida como pura e boa) bem como sua compreensão em relação ao papel da brincadeira. Por outro lado, a Psicologia, como campo do conhecimento, firma-se como ciência no início do século XX e tenta fundamentar cientificamente o valor outorgado à brincadeira. De forma equilibrada, o autor admite que a brincadeira facilita sim o desenvolvimento e é educativa, mas alerta que isso aconteça com uma certa ponderação e com a cautela necessária dos diferentes efeitos dos quais alguns discursos salientam.

Considerações Finais

Para concluir, esta reflexão adquire relevância uma vez que, em geral, infância, jogos e educação são associados de forma incontestável nos discursos sociais e principalmente naqueles do campo da educação e da saúde, deixando de lado problematizações que precisam ser levantadas no processo histórico de constituição das crianças via instituições educativas.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORI, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 231-258.

ARAÚJO, J. P. *et al.* História da saúde da criança: conquistas políticas e perspectivas. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 67, n. 6, p. 1000-7, nov. dez., 2014.

ARIÊS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades Ed., 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 1998.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *In*: BUJES, M. I. E.; COSTA, M. V. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

CORAZA, S. M. **Infância & educação** – era uma vez, quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil recente. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GONDRA, J. G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

HENRICKS, T. The nature of play. **American Journal of Play**, 2008. Disponível em: <http://www.journalofplay.org/issues/1/2/article/nature-play-overview>. Acesso em: 28 nov. 2020.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ARANTES, V. A. **Jogo e projeto**. São Paulo: Summus, 2006.

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

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

ROSE, N. Inventando nossos eus. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-53.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUTTON-SMITH, B. The spirit of play. *In*: FEIN, G.; RIVIKIN, M (Ed.). **The Young child at play**: review of the research. v. 4, 1986. p. 3-16. Washington, DC: National Association for the Education of Young Child.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. A criança e a infância sob o olhar da professora de Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p.153-172, jul. set., 2014.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13938.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

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

WAKSMAN, R. D.; HARADA, M. J. C. S. Escolha de brinquedos seguros e o desenvolvimento infantil. **Rev. Paul. Pediatria**, v. 23, p. 41-8, 2005.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Luciana Uhren Meira Silva, Isaias Lourenço da Silva e Valéria Ignácio.*

Submetido em 29/01/2021

Aprovado em 04/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)