

As práticas lúdicas no processo de desenvolvimento e inserção cultural da criança

Maria Regiane Vidal Costa Simonetti Gomes
Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Nobre a criança e o brincar

A criança não nasce e cresce sabendo brincar, o brincar é uma construção feita pela criança por meio de uma aprendizagem realizada no próprio ato de brincar. Nesse ponto de vista, a brincadeira não é inata, mas pressupõe uma aprendizagem, sendo que “esta aprendizagem é eminentemente interativa: antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2004, p. 14). Portanto, trata-se de um processo de apropriação cultural que permite que a criança compreenda e domine as diferentes manifestações da cultura lúdica e os aspectos metacomunicacionais que definem o status ficcional destas atividades.

Sendo a criança um ser social que faz parte de uma determinada cultura, ela contribui para as mudanças que ocorrem em seu meio, ao passo que este meio também traz contribuições através de elementos peculiares a ele. De acordo com Prado (2002), a criança é um ser social que, na interação com o outro, concretiza a apropriação e a construção da cultura. Sendo o brincar uma das principais atividades da criança, podemos considerá-lo como o ponto de articulação sobre o qual incide a herança cultural e a inovação que o trabalho de ressignificação no brincar produz.

Esse texto baseia-se na pesquisa de Costa (2012) e Gomes (2006), derivada da primeira. Costa, numa abordagem discursiva do lúdico, concebe o brincar como “o conjunto dos atos de significação que tem lugar na atividade lúdica, tendo em conta as delimitações definidas socialmente, ou seja, pela instância cultural” (COSTA, 2004, p. 4). Sendo assim, o brincar possui um enquadre social, dentro do qual a criança realiza um trabalho de reinvenção do mundo, do que resulta a sua inserção na ordem cultural ao mesmo tempo em que

deixa sua marca na cultura. É a compreensão desse dinamismo social que justifica o brincar como uma importante dimensão do currículo das instituições de educação infantil. Ocorre que, por vezes, são nessas instituições que o brincar corre o risco de degradar-se, submetendo-se a imperativos pedagógicos, que confiscam a liberdade de iniciativa da criança ou minimizam sua dimensão simbólica. Além disso, o brinquedo, longe de ser apenas um suporte material da brincadeira, é um artefato cultural, cujas propriedades físicas traduzem índices sociais de valor a serem manipulados pela criança. Se partirmos do pressuposto de que através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, tanto a criança se apropria da cultura em que se insere como também contribui produzindo cultura, como compreender que instituições de educação infantil, que seriam as mais propícias a ensejarem essas experiências, como manifestação da cultura lúdica, ignorem essa dimensão do lúdico?

Gomes (2006, p. 104), na pesquisa realizada sobre o lúdico na educação infantil, observou a dinâmica das brincadeiras infantis no que concerne aos diferentes espaços da escola em que esta surge. Essas brincadeiras, na maioria das vezes, passavam despercebidas pelo professor quanto ao teor cultural que elas apresentavam, como filmes, programas televisivos e músicas de sucesso, os quais nem eram voltados para a criança. Raras eram as vezes em que os professores notavam essas características na atividade infantil, e, menos ainda, quando se envolviam para partilhar esses momentos junto às crianças. Ao contrário, muitas vezes reprovavam, julgando certas brincadeiras como agressivas, chegando a interditá-las. Assim, quando possível, alguns professores promoviam brincadeiras sob seu controle e direção.

Sarmiento (2004, p. 10), a partir de uma abordagem sociológica, afirma que na reinstitucionalização da infância, na modernidade tardia, assiste-se a um processo “de recuperação para formas de controle e dominação a que estão subordinados os seus modos de vida, as crianças parecem acima de tudo assujeitadas e não sujeitos”.

1. Cultura lúdica e diversidade na abordagem socioantropológica da infância

O lúdico tematizado sobre o prisma sociológico e antropológico

é concebido como “produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (BROUGÈRE, 2001, p. 7). Podemos, então, definir uma cultura lúdica peculiar à infância sem separá-la da cultura de uma forma geral. Brougère (2003) postula a existência da cultura lúdica infantil imersa em uma cultura geral da própria sociedade em que a criança está inserida.

A cultura lúdica infantil contém em cada jogo e em cada brincadeira um conjunto de regras e significações próprias de cada uma delas. No entanto, as regras nem sempre são percebidas como uma lei. Por vezes, elas só têm valor no momento da brincadeira e se forem aceitas por aqueles que brincam. Essas regras podem existir previamente, serem refeitas consensualmente pelos jogadores ou mesmo inventadas como no caso das brincadeiras de faz-de-conta, na decisão e acordo dos participantes em escolher os papéis e os atos que cada um vai desempenhar.

A criança não nasce e cresce sabendo brincar; o brincar é uma construção feita pela própria criança através de uma aprendizagem realizada no próprio ato de brincar. Dessa forma, a brincadeira não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem mediada pelas relações interpessoais. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2002, p. 20). Ela é, então, “conseqüência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam” (BROUGÈRE, 2001, p. 102–103), portanto, em que a criança aprende a compreender e dominar os elementos das brincadeiras e depois a produzir uma situação específica, distinta de outras situações.

Sarmiento salienta que

o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2003, p.12).

Desde o nascimento, a criança encontra-se imersa em um contexto social e situa-se nele como um ser histórico que por ele é modifi-

cado, mas também o modifica. A criança se desenvolve através de suas experiências sociais, estabelecendo relações com o meio sócio-histórico dos adultos e do mundo por eles criado.

A partir do aprendizado de brincadeiras em suas estruturas particulares, a criança pode utilizá-las em outros contextos, sozinhas ou com outras crianças. Essas estruturas são de conhecimento tácito (metacomunicacionais) das crianças, isto é, há uma cultura preexistente que define o que se pode entender por jogos e por brincadeiras, o que torna possível as crianças brincarem em diferentes grupos sociais.

Há então uma compreensão da natureza ou status da atividade, numa significação social precisa. Esta significação é o que distingue essa atividade de outras, seu caráter de suspensão temporária dos constrangimentos do real (Wallon) ou atividade de segunda ordem.

As diferentes formas de transmissão cultural, nos dias de hoje, sobretudo pela mídia, possibilitam que uma criança brinque de uma determinada brincadeira com seus irmãos em casa e com outras crianças na rua, na escola, no clube, numa festa de aniversário em outro bairro ou, enfim, em uma diversidade de ocasiões que possa reunir várias crianças que não estão em convivência contínua ou mesmo nem se conheçam. Ainda assim, sem qualquer combinação prévia, elas podem se inserir naquele contexto lúdico como conhecedoras das regras. Caso contrário, esta será uma ocasião de transmissão do saber lúdico pelos mais experientes aos iniciantes.

Durante a pesquisa de Gomes (2006, p. 106), tornou-se evidente o gosto das crianças, em três das escolas observadas, pela música “hoje vai ter festa lá no meu AP”, que era sucesso nas paradas musicais da época. Apesar da música não ser voltada para a criança, despertava o interesse delas e constava no repertório da cultura lúdica infantil.

Dentro da cultura de uma forma geral, se a brincadeira “exigir” que a criança tenha certo conhecimento, isto é, certos pré-requisitos, como na brincadeira “Sete pecados”, a criança terá que saber contar para poder participar dessa brincadeira. No entanto, esse é um aspecto, por vezes, ignorado pelos professores quando pensam no lúdico como recurso didático. O conhecimento da sequência numérica poderia ter seu desenvolvimento em atividades lúdicas advindas das próprias crianças, como no exemplo da brincadeira “Sete pecados”.

As crianças aprendem a brincar no seu meio, com seus pais e com as outras crianças que dispõem de uma cultura lúdica que é específica, mas integrada num universo de referências oriundas da cultura de uma forma geral. A brincadeira é, então, uma forma de entrar em contato com a cultura. Essa é a ideia que Brougère (BROUGÈRE, 2003) propõe sobre a existência de uma cultura lúdica, um conjunto de regras e significações próprias do jogo que a criança só adquire e aprende jogando. Vejamos o que diz Wajskop sobre o processo de transmissão das brincadeiras:

[...] dá-se, normalmente, através de uma cultura infantil que apesar de singular é proveniente da cultura do mundo adulto e cujos elementos são incorporados por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo. Na idade pré-escolar, a ideia de que ‘isso eu aprendi na rua’ ou ‘foram meus amigos que me ensinaram’ é bastante generalizada entre as crianças, quando se referem a jogos e brincadeiras de seu repertório. [...] (WAJSKOP, 2001, p. 36).

Sendo a cultura o conjunto de tradições, costumes e valores de uma determinada sociedade, a cultura lúdica se apodera de elementos dessa cultura, do meio em que a criança se insere para adaptá-los ao jogo. Nesse aspecto, fica evidente que as culturas lúdicas não são iguais em todos os lugares, já que cada sociedade tem sua cultura. Além disso, “as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças” (SARMENTO, 2003, p. 4).

Prado (2002) atribui, como exemplo dessa diversidade, das culturas alguns comentários dos resultados de pesquisas de outros autores. O primeiro é “das crianças marubo que desde três anos de idade brincam habitualmente com objetos cortantes, como facas”. O segundo é o “das crianças japonesas que aprendem a perder para ganhar através das brincadeiras”. Além disso, outras dimensões como idade, sexo e o meio social da criança, também são aspectos que concorrem para diferenciações dentro de uma mesma cultura. Podemos observar que a cultura lúdica dos meninos se diferencia da cultura lúdica das meninas na maioria dos pontos, embora possuam alguns traços em comum.

Sendo assim, um menino pode brincar com um boneco de aparência musculosa e monstruosa num contexto de uma brincadeira de luta, ao passo que uma menina ao brincar com esse mesmo boneco, utiliza-o em outro cenário conjectural. Esse boneco pode se tornar na brincadeira o namorado da boneca, o pai do bebê, isto é, em outro contexto, diferente daquele que o menino costuma brincar. Segundo o que está presente no imaginário social, há uma representação do que deve ser destinado aos meninos e o que deve ser oferecido às meninas. O tipo de brinquedo direcionado às meninas é aquele que privilegia o espaço familiar da casa, o universo feminino tradicional, naquele ideal de que à mulher se destina o trabalho doméstico em detrimento da atividade pública.

O brinquedo seleciona a realidade que é, muitas vezes, adaptada e alterada, mesmo que esta alteração seja apenas no tamanho. É dessa forma que alguns universos desses objetos são particularizados para cada gênero. Isso também se deve ao fato de que a brincadeira aparece como um lugar de experimentação da identidade sexual e, algumas vezes, na tendência de se reforçar essas diferenças, marcadas pelos papéis sexuais. Por isso, segundo Brougère (2001), a brincadeira de guerra é predominantemente masculina, o que se deve à referência a uma imagem social que consagra ao homem tais práticas.

Nas escolas pesquisadas por Gomes (2006, p. 106), revelou-se o interesse dos meninos em brincar de guerra nas estrelas, filme que também não é voltado para o universo infantil, mas com o qual as crianças se identificam pelo contexto dos super-heróis. Eles se caracterizavam e utilizavam algum suporte que pudesse representar as ações que os “jedis” faziam. Usavam pedaços de madeira como espadas e, alguns mais prevenida, tinham a própria espada de brinquedo.

Numa das escolas, onde as crianças dispunham de tecidos para enriquecer as brincadeiras de faz-de-conta, os meninos utilizavam os tecidos como capas dos “jedis”. A brincadeira continha frases importantes que eram subsidiadas pelo próprio filme, além dos efeitos sonoros que as próprias crianças conseguiam produzir com a boca, realizando o som das espadas em ação. A respeito dessa influência do filme guerra nas estrelas, Brougère assinala que:

[...] a saga de *A Guerra nas Estrelas*, um sucesso considerável no que se refere a direitos derivados gerados pelos brinquedos, e que foi, também, um filme que, pela originalidade da escolha de um contexto imaginário que associava ficção científica sobrenatural e referências ao real, influenciou permanentemente a cultura infantil de massa. (BROUGÈRE, 2004, p. 139).

Uma das professoras da escola particular de grande porte criticou a influência da televisão para as crianças, mas coincidentemente foi lá que mais incidiu a brincadeira da guerra nas estrelas. A professora argumentou que percebe a televisão como um fator que contribui negativamente, assim como o videogame e os brinquedos eletrônicos. Segundo ela, esses elementos tiram a criatividade da criança. “Ela já tem uma coisa muito pronta. Então acho que isso poda a criança na questão criativa, porque ela não precisa pensar, porque tudo já está pronto”. Na concepção dessa professora, a criança torna-se passiva diante desses brinquedos, deixando de lado a fantasia e a criatividade. O argumento utilizado para defender sua ideia é o fato das crianças ‘quebrarem os brinquedos’ (talvez seja referência ao costume de muitas crianças desmontarem alguns brinquedos eletrônicos), porque seria desse modo que as crianças estariam realizando uma ação sobre o objeto.

Ao defender esse ponto de vista sobre os brinquedos eletrônicos, essa professora não atentou para o fato, como explica Brougère (2003), de que “o brinquedo não pode impor-se na brincadeira sem a decisão de quem brinca de interagir com ele”; o brinquedo eletrônico só é ativado a realizar seus movimentos se a criança desejar, se ela mesma vier a ligá-lo; isto é, a ação é desencadeada pela própria criança. A criança pode brincar com esse mesmo brinquedo, atribuindo a ele novos significados que não incluam o movimento nele definido e até mesmo desmontá-lo e montá-lo novamente a fim de ver os novos resultados.

Com isso, pode-se constatar que o brinquedo não determina o brincar da criança, isto é, a brincadeira distancia-se das determinações inscritas no objeto. Na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que a criança pode fabricar seus objetos, em especial, desviando os objetos do seu uso habitual. No entanto, não podemos esquecer que o brinquedo é um produto de consumo e que um poderoso aparato

mediático é montado para acionar o desejo da criança e, assim, garantir vendas.

O aspecto material do brinquedo, isto é, a sua imagem, é um suporte dotado de significação, um meio de expressão com volume, forma, cor, aspecto tátil e, às vezes, odor e ruído. Esse aspecto do brinquedo pode orientar o rumo da brincadeira para uma determinada direção, no entanto, é importante compreender que o brinquedo é apenas um ponto de partida para a brincadeira, um de seus elementos. Esta pressupõe muitas outras coisas, está além do brinquedo e modifica, muitas vezes, o seu sentido.

Para exemplificar essa ideia, cito um fato que fez parte do relato oral de uma das pesquisadoras do grupo LUDICE, que, em sua observação, no momento de brincadeira das crianças, presenciou uma menina utilizando uma arma de brinquedo como mamadeira na boca de uma boneca. Este fato nos leva a constatar que o brinquedo não condiciona a brincadeira, mas apenas a orienta parcialmente. Assim, ao manipular o brinquedo, na brincadeira, a criança lhe atribui novas significações, transformando-o ou anulando as significações anteriores, como afirma Brougère:

Nem condicionante, nem suporte neutro (simples pretextos), o brinquedo parece ser, atualmente, um pivô essencial para uma construção de sentido que questiona, sem parar, as contribuições anteriores. Distância, limitação no tempo, abandono, estas são, também, as marcas da relação com o brinquedo. São o apoio necessário na construção de uma relação com o meio social e cultural (BROUGÈRE, 2001, p. 75).

O brinquedo é mais que um instrumento da brincadeira, ele carrega imagens, representações e universos imaginários, e assim, não se limita em ser apenas um suporte material do brincar. Nesse sentido, trata-se de manipulação de códigos sociais e culturais, ou seja, ele está impregnado de discursos e é com esses códigos que a criança entra em relação.

Manipulando os brinquedos, a criança se encontra diante de códigos culturais a serem decifrados por ela, e, assim fazendo, a criança assimila esses códigos dispondo de elementos e referências que ela poderá utilizar em outros contextos. O brinquedo aparece, então, como uma dimensão da cultura colocada ao alcance da criança. É seu

parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar. Os brinquedos e as brincadeiras constituem um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos. O brinquedo cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais. Desse modo, por meio do brinquedo, a criança entra em contato com o discurso cultural sobre a sociedade, pois, por intermédio do objeto, há a possibilidade da transmissão de esquemas sociais.

Brougère (2001) conceitua o brinquedo como um fornecedor de representações manipuláveis de imagens com volume, atribuindo a essa especificidade do brinquedo a sua originalidade, pois o brinquedo traz para o mundo da representação a terceira dimensão. Sendo assim, essa imagem deve estar adaptada à criança, tanto na forma quanto no conteúdo, para ser reconhecida como brinquedo. Assim, a brincadeira da criança, em parte ligada aos objetos lúdicos de que dispõe, influencia e estrutura a cultura lúdica infantil, tanto no nível das condutas lúdicas quanto na dos conteúdos simbólicos. Porém, ao incorporar a realidade, esta sofre transformações, a exemplo dos conteúdos culturais, como a linguagem, por exemplo, sofre um processo de didatização ao ser submetida aos imperativos pedagógicos. É o caso da antropomorfização do urso de pelúcia: o urso deixa de ser um animal selvagem e passa a ser um “protetor” da criança, algo que em nada corresponde ao real do urso como um ser natural. Houve a seleção de uma característica, a maciez da pelagem, que será codificada como ternura.

Ao utilizar um brinquedo, a criança tem em suas mãos um acervo de significados, pois o brinquedo carrega em si formas e imagens, isto é, símbolos a serem manipulados. Cada cultura dispõe de elementos que se configuram através de imagens expressivas que traduzem a realidade que as cerca ou propõem universos imaginários.

Estando inserida nesse contexto, a criança, em sua brincadeira, manipula essas imagens impregnadas culturalmente e, ao confrontá-las, conserva algumas significações, elimina outras, substituindo-as por novas significações. Não se deve entender a impregnação cultural simplesmente como sendo própria do conteúdo simbólico do brinquedo; é mais do que isso: é um processo dinâmico da inserção na

cultura e imersão em conteúdos preexistentes, os quais as crianças se apropriam como sujeitos ativos nas brincadeiras.

A mídia, em especial a televisão, atua com grande influência na cultura lúdica e nas referências que fornecem à criança os conteúdos para suas brincadeiras, através dos personagens e das histórias fictícias. Esses personagens dos programas infantis, de um modo geral, como desenho animado, seriados, filmes, etc., são incorporados pelas crianças em suas brincadeiras. Podemos observar que a maioria deles são heróis ou que, de certa forma, assumem posição de poder ou de destaque. Brincando de super-herói, a criança se coloca num papel de poder que o super-herói imitado possui. É nesse sentido que as crianças se sentem atraídas pela imagem desse personagem em um mundo onde ela tem pouco poder em relação à convivência com os adultos. Dessa forma, a televisão fornece imagens à criança e os conteúdos a serem desenvolvidos em suas brincadeiras.

Contudo não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão, nem mesmo que elas agradem, para gerar brincadeiras, é preciso que elas possam ser integradas ao universo lúdico da criança, às estruturas que constituem a base dessa cultura lúdica. [...] É preciso que tais conteúdos possam ser integrados nas lógicas da brincadeira, que variam menos do que as representações. A luta, o confronto com o perigo, o socorro levado a alguém, a reprodução de certas cenas da vida cotidiana [...] são as tais estruturas que podem ser revestidas de novos conteúdos (BROUGÈRE, 2001, p. 53).

Mesmo assim, as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, a partir de um referencial contido nos programas de televisão, não se caracterizam como uma imitação daquilo que foi assistido. A televisão age como suporte para o desencadear das brincadeiras e o mais importante é que “o grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, uma linguagem comum, referências únicas” (BROUGÈRE, 2001, p. 54). A partilha de práticas lúdicas contribui para a construção de referências cognitivas comuns, gerando uma poderosa rede de pertencimento.

Mas, não é apenas nesse aspecto que a televisão influencia na cultura lúdica, ocorre também na produção de brinquedos que repre-

sentam os personagens dos desenhos animados, nos filmes, acessórios infantis e jogos de videogame. Acontece que os brinquedos mais vendidos são aqueles que se apresentam nas campanhas publicitárias televisivas. Nesse aspecto, a televisão age como uma forma de provocar o desejo de consumo na criança através das imagens. Essa é a influência da televisão na cultura lúdica da criança, ela põe em evidência a dimensão simbólica do uso do brinquedo, mesmo que a criança se aproprie de novos significados que não foram conferidos a este brinquedo pela mídia, mas...

Isso não significa que a cultura lúdica da criança esteja inteiramente submissa à influência da televisão. Por um lado, certas brincadeiras escapam totalmente da televisão e, sobretudo onde sua influência é evidente, ela não é única. Efetivamente, aparece uma osmose entre o conteúdo da televisão e as estruturas de brincadeiras bem anteriores a ela; [...] (BROUGÈRE, 2001, p. 59).

De acordo com esse autor, a cultura lúdica está impregnada de influências diversas, como das brincadeiras tradicionais passadas de geração a geração, da imitação dos adultos ou outros colegas mais velhos, de programas infantis, histórias em quadrinhos e das histórias da literatura Infantil.

No contexto da pesquisa realizada na cidade de Brasília, Gomes (2006, p. 106) observou que as músicas tradicionais que as crianças cantavam eram as mesmas encontradas em outras cidades do país, como no Ceará. Quadrinhas como: “Não sabe, não sabe, vai ter que aprender, orelha de burro, cabeça de ET”, eram entoadas pelas crianças. Havia pequenas diferenças, do mesmo modo que qualquer outra manifestação cultural, como a encontrada no poema da música “Marcha soldado”, que apresentou um finalzinho acrescentado...

Marcha soldado cabeça de papel
Quem não marchar direito vai preso no quartel
O quartel pegou fogo, a polícia deu sinal.
Acode, acode, acode a bandeira nacional.
Brasil, infantil, quem mexeu, saiu.

Esse acréscimo na música revelou uma importante chamada para o início de uma brincadeira, pois as crianças quando cantavam, logo

lembravam e brincavam de estátua, enriquecendo ainda mais o repertório de suas brincadeiras.

Os conteúdos atuais, muitos deles veiculados pela televisão, se inserem em estruturas já disponíveis no conhecimento da criança, reativando-as, como no caso das brincadeiras tradicionais, que permanecem constantes na cultura lúdica, mas que são reativadas pelos elementos das brincadeiras mais contemporâneas.

Através do conteúdo imaginário proveniente dos contos, lendas, da literatura Infantil de um modo geral, a criança alimenta as suas brincadeiras e, de acordo com Brougère (2001), por meio dessas brincadeiras, a criança também manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, preenchendo as pulsões e os comportamentos individuais (ações e fantasias) com conteúdos sociais e socializadores, pelo fato de serem comunicados e desenvolvidos entre as crianças.

O brinquedo na sua diversidade de significação, segundo Brougère (2001), tem na boneca um espelho da sociedade. Ao manipular o brinquedo, a criança não se depara com uma reprodução fiel da realidade, pois o brinquedo, mesmo evocando a realidade, parece estar afastado do mundo real na medida em que dispõe de uma imagem cultural espelhada, que produz transformações imaginárias. Assim, esse espelho é deformante, pois não reflete a realidade do jeito que é, é um espelho seletivo, fixando-se em um único ponto a fim de valorizá-lo, como por exemplo, um certo ambiente de algumas classes sociais. Ele veicula a proposta de um ser ou de um modo de vida ideal, deixando de lado as mazelas da sociedade.

Nesse sentido, trata mais de significar do que de representar a realidade. O autor acrescenta ainda que a boneca é também o espelho de uma infância ideal; assim, a Barbie representa as aspirações de uma menina ou mesmo da materialização dos seus desejos. Essa é a interpretação que os adultos fazem dos desejos da criança.

Ultimamente temos observado a tendência das crianças a brincarem de guerra e luta. Esse tipo de brincadeira é rejeitada e reprova por parte dos adultos, sob o argumento de que estas brincadeiras levam as crianças a se tornarem agressivas. Ora, mas se a criança está constantemente presenciando, através dos meios de comunicação,

uma realidade de guerra e violência, é de se esperar que essa realidade venha a se projetar em suas brincadeiras. Com todo peso histórico do contexto de guerra e violência, a criança, ao buscar recursos no ambiente que a cerca, só pode se abastecer desse elemento, uma vez que ele tem forte repercussão e significado para a criança. A brincadeira é um dos meios de situar a criança diante desse mundo. É como se a criança sentisse necessidade de “encontrar derivativos para a expressão de uma agressividade que ela pode ter dificuldade para controlar. A brincadeira de guerra permite-lhe exprimir essa agressividade de modo legítimo e, sobretudo, aceitável pelo seu meio” (BROUGÈRE, 2001, p. 79).

Mas, nem toda brincadeira de guerra pressupõe uma agressividade e nem sempre a brincadeira agressiva é uma brincadeira de guerra. A guerra é o tema do jogo. Uma criança pode brincar de guerra sem demonstrar a menor agressividade, enquanto que uma brincadeira pode ser agressiva sem usar a temática de guerra. Tomemos como exemplo o jogo “war”, que é um jogo cujo tema é a guerra, mas no andamento desse jogo não existe, necessariamente, agressividade, tudo é feito de uma forma lúdica, sem arma, nem tanques de guerra, sem agressividade; a guerra existe apenas no imaginário de quem está jogando.

Assim, dentro de uma mesma cultura, as crianças brincam com temas comuns: escola, relações familiares e vários papéis que fazem parte dessa cultura. Os temas representam, então, o ambiente das crianças que aparecem no contexto da vida cotidiana. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam.

A criança desenvolve o tema guerra, como qualquer outro elemento da cultura em um plano simbólico, valorizando a atividade lúdica, na experimentação da realidade, sem que haja medo de fazê-lo. Com isso, o jogo...

[...] ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporcionam condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidade para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição. [...] (KISHIMOTO, 2002, p. 140).

Esse pode ser um espaço de experiência bem original, onde a criança pode tentar sem medo a confirmação do real. Sob pressão, algumas dessas condutas nunca seriam experimentadas, nem ao menos tentadas. No universo da brincadeira, a criança pode tentar, criar, inventar sem os riscos que ocorrem numa situação real.

A criança, ao brincar, representa a realidade. Através do brinqueado, a criança projeta-se nas atividades dos adultos, procurando ser coerente com os papéis assumidos. Ao brincar de ser mãe, a criança tenta desempenhar o papel que ela observa no cotidiano do comportamento de sua própria mãe. Vygotsk (2007) afirma que uma criança, ao assumir um papel de irmã ou mãe na brincadeira, aprende a sentir-se mãe ou irmã, tenta ser o que ela pensa que uma mãe ou irmã deveria ser. Trata-se de valores que vão conformar a educação sentimental das meninas. O mesmo ocorre com os meninos. Estando o acesso, hoje, através da internet, franqueado a qualquer um que saiba usá-la, inevitavelmente, chegam até as crianças conteúdos inapropriados para sua faixa etária, como cenas de assassinato, tortura, sexo explícito etc., que agridem a sensibilidade infantil.

Considerações finais

Segundo Brougère (2002), a cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social, produzida pelo sujeito social. Para esse autor, o jogo é um lugar de construção da cultura lúdica, no sentido de que este produz a cultura que ele próprio requer para existir.

Mas esse jogo, longe de ser expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura para haver jogo. (BROUGÈRE, 2002, p. 30).

As referências dispostas na cultura lúdica permitem interpretar o jogo como tal. Uma brincadeira de luta, aos olhos do adulto, que não possui essas referências, pode parecer-lhe uma briga de verdade.

São raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira.

Não dispor dessas referências é não saber brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica (BROUGÈRE, 2002, p. 24).

O conjunto de estruturas dos jogos da cultura lúdica não comporta somente os jogos com regras. As regras de um determinado jogo numa dada sociedade trazem em si a cultura lúdica dessa sociedade, e as crianças dessa sociedade em questão irão se apropriar e obter o aprendizado dessa cultura lúdica da qual fazem parte. Mesmo assim, certos grupos de uma mesma cultura lúdica podem adotar regras específicas para um mesmo jogo.

É necessário atentar para a complexidade envolvida na construção da cultura lúdica e seus processos de apropriação pela criança ou reprodução interpretativa (CORSARO, 2002). Essa cultura lúdica adulta fornece ao universo infantil, livros, filmes, brinquedos, etc., que carregam as representações que os adultos fazem das crianças e os conhecimentos sobre elas que permeiam uma determinada época.

A cultura lúdica, então, além de envolver as brincadeiras, jogos e brinquedos, é também suporte de representações para novas produções, como literatura infantil, desenhos animados, filmes, etc. A cultura lúdica se incorpora às estruturas da sociedade, atribuindo-lhes um aspecto específico na interdependência com a cultura geral de uma sociedade igualmente específica. A cultura lúdica constitui-se em bagagem cultural adquirida pela criança, integrada à cultura geral de forma dinâmica e expressiva.

Referências

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinqueado e Cultura**. 5. ed. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2001, 110 p. Vol. 43.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, 172 p.
- _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COSTA, M. de F. V. **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?** Fortaleza: Edições UFC, 2012 (Coleção de Estudos da Pós-Graduação).

_____. **Jogo simbólico, discurso e escola:** uma leitura dialógica do lúdico. In: Cruz, S. H. V. e Hollanda (org.), M. P. Linguagem e educação da criança. Fortaleza: Edições UFC, Vol. 19 da coleção Diálogos Intempestivos, 2004.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, 17, 113-134. (2002).

GOMES, M. R. V. C. S. “**Gostei mais de correr atrás dos pombos**”: o itinerário do lúdico na escola de Educação Infantil. Dissertação, (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira), Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko M. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, 172 p.

PORTO, C. L. Brinquedo e Brincadeira na Brinquedoteca. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998, 215 p.

PRADO, P. D. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias, (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisas com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, 153 p.

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9 – 34.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003. p. 51-69.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 119 p. Vol. 48. Coleção Questões da Nossa Época.