

As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos

Children and the modern ludic repertoire: between traditional and electronic games

Monica Fantin*

Resumo

Este artigo analisa a relação da criança com a cultura mediada pelas brincadeiras. Considerando que as brincadeiras contribuem para pensar uma crítica da cultura contemporânea, elas podem ser entendidas com base em suas dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e culturais. Sendo elemento da cultura, as brincadeiras transformam-se e estão inter-relacionadas com a educação, que neste contexto assume diferentes formas de mediação. A educação pode atuar tanto na recuperação das brincadeiras tradicionais, a fim de ampliar o repertório lúdico cultural infantil, como na mediação entre as crianças e seus brinquedos atuais. Brincando, as crianças expressam a riqueza de seu imaginário e revelam como entendem e se relacionam com o mundo. E é por meio das brincadeiras tradicionais, dos jogos eletrônicos, videogames e jogos de computadores que a mediação

educativa pode favorecer interações que promovam desenvolvimento e aprendizagem a partir de sua relação com a cultura. Para além do caráter instrumental que a brincadeira pode assumir na educação, o artigo analisa a brincadeira como possibilidade de encontros e diálogos entre a tradição e a modernidade por meio da cultura lúdica.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Educação e cultura.

* Doutora em Educação, professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora do grupo de pesquisa Infância, Comunicação e Arte, CNPq/UFSC; faz assessoria a projetos educativos e trabalha com produções culturais para crianças. Participou da instalação do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina no Museu Universitário da UFSC.

As brincadeiras tradicionais, seus valores e suas formas de socialização

Ao longo de minha experiência como professora e pesquisadora no campo da educação, tenho ouvido muito a respeito do desaparecimento de certas práticas culturais: que as crianças não brincam mais como antigamente, que não gostam mais das coisas de que gostávamos quando crianças, que não respeitam mais os adultos, e por aí afora. No entanto, para entender essas e outras práticas culturais, precisamos pensar a criança que as realiza e todo o contexto sociocultural em que tal relação acontece. Se o contexto foi se modificando em razão das transformações da sociedade, é inevitável que tais práticas também se modifiquem. E nesse permanente movimento de continuidades e rupturas, temos de lidar com a contradição presente nas coisas que permanecem e naquelas que se transformam. Nesse sentido, pensar as questões atuais da educação nessas relações significa atualizar os desafios que a contemporaneidade traz, mas também recuperar certas práticas que a tradição ensina.

Se há evidências sobre o “desaparecimento” ou transformação de certas práticas culturais típicas de crianças históricas e socialmente situadas, há que reconhecer o que é específico da infância em diferentes culturas – seu poder de imaginação, fantasia, criação

– e considerar a criança em seus direitos, entendendo-a como um ser que produz cultura e nela é produzida, que brinca, que subverte a ordem das coisas que transforma o real e que cria. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreendê-las melhor, mas a ver o mundo a partir de seus olhos, do ponto de vista da infância e das brincadeiras.

Assim, pensar o brincar implica pensar a criança que brinca, e pensar a criança que brinca implica pensar também todo o contexto sociocultural em que a brincadeira acontece. Considerando o brincar como atividade universal encontrada em diferentes grupos humanos e em diferentes períodos históricos, diversas modalidades lúdicas não existiram em todas as épocas nem permaneceram imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, o brincar constitui-se pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos e é transformado continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas.

Em diferentes sociedades e culturas a relação entre brincadeira e educação vai assumindo contornos diferenciados, conforme a concepção que se tem de criança e de infância, de brincadeiras e de educação. Os significados de tais contornos muitas vezes aparecem carregados de ideologias e contradições que implicam diferentes maneiras de entender e explicar a relação entre criança, brincadeira e cultura. É nessa mediação que pensamos a educação, pois se existe certo consenso quanto à

importância da brincadeira na educação de crianças, ações contraditórias revelam divergências quanto ao seu significado na prática pedagógica.

Para entender as relações entre criança, brincadeira, cultura e educação, precisamos reimaginar a infância e acreditar na possibilidade de reencontrar, para além da nossa história, a própria vida. Reconhecendo a permanência de um núcleo de infância vivo muitas vezes disfarçado em história, as imagens que emergem da infância são profundamente marcadas por certa identidade pessoal e cultural, construída pelas mais diversas heranças que permanecem e se transformam conforme o meio socio-cultural, etnia, gênero etc.

Podemos perceber que, mesmo modificados, os lobisomens, as bruxas, as princesas, os castelos e as histórias mais assustadoras e encantadoras ainda fazem parte do imaginário infantil, assim como o fazem os personagens das histórias, dos filmes, dos desenhos animados, dos programas de televisão, dos videogames e tantos outros que diariamente permeiam o cotidiano infantil. No entanto, se hoje aquela magia não existe mais da forma como existia, precisamos recuperar um pouco daquilo que foi e que está registrado, seja na memória, na fantasia, no sonho, no imaginário, seja na obra de escritores e artistas.¹ E poderíamos perguntar: Quais são os repertórios lúdicos das crianças hoje? As crianças brincam de brincadeiras tradicionais espontaneamente? Elas falam das brincadeiras que seus pais lhes ensinaram? Quem sugere as brin-

cadeiras às crianças? Enfim, do que brincam as crianças hoje?

Se a imagem da cultura está vinculada e representada nas brincadeiras, a cultura também vai se construindo no lúdico, que, por sua vez, se constrói na cultura. Todavia, as crianças não se apropriam dessas relações espontaneamente, ao contrário das imagens que transmitem os brinquedos, necessitando de mediações. Se o brincar é uma atividade social, conseqüentemente, é uma atividade ensinada, tanto pela mediação da família como pela mediação da cultura. Nessas mediações, numa sociedade cada vez mais protagonizada pelas mídias como é a nossa, os meios também estão “ensinando” as crianças a brincar oferecendo repertórios para suas atividades lúdicas, o que sugere a necessidade da mediação educativa nesse contexto.

Como toda prática cultural e simbólica, as brincadeiras apresentam inúmeras possibilidades educativas. Considerando o brincar segundo suas dimensões psicológicas, cognitivas, sociais e culturais, as brincadeiras podem ser entendidas com base no tripé: ser elemento da cultura, fazer parte do desenvolvimento infantil e ser linguagem e forma de expressão. Assim, além de promover o desenvolvimento por meio do pensamento simbólico e suas formas de representação e expressão, as brincadeiras também transmitem valores e promovem interações e sociabilidades.

Sendo elemento da cultura, as brincadeiras fazem parte de nossas

tradições e uma mediação educativa intencional pode ter o papel de buscar raízes e recuperar um passado que é nosso, para compreender e atuar no presente de forma mais participativa. Além de colocar a criança em confronto com os valores da sociedade antiga e atual, reviver certas brincadeiras tradicionais também significa pensar na utilização educativa deles. Certas brincadeiras tradicionais hoje possuem significados que podem ser apresentados sob a forma de antologias e representam um instrumento prático para ser usado no trabalho de educadores com as crianças.²

Sabemos que a história do adulto depende de sua história de infância e, embora a experiência dos adultos relacionada às brincadeiras envolva certo saudosismo da infância, é qualitativamente diferente da experiência das crianças de hoje, que já nascem num mundo midiático vivendo com naturalidade diferentes formas de relação com a tecnologia que não tínhamos em nosso tempo de criança. E contextualizar as diferentes formas de viver a infância e recuperar a história sociocultural, familiar e a trajetória pessoal dos adultos, bem como as mediações aí realizadas, pode indicar pistas para uma maior compreensão da infância atual.

Embora algumas brincadeiras tradicionais, como bola, boneca, carrinho, bolinha de gude, pipa, pião, amarelinha e tantas outras, já façam parte do repertório lúdico infantil, muitas outras precisam ser recuperadas e, em alguma medida, atualizadas. Isso significa

a possibilidade de ampliar o repertório lúdico e cultural das crianças, pois, se a mediação educativa não fizer tal resgate, dificilmente tais brincadeiras vão estar presentes na vida das crianças.

A possibilidade de recuperar as brincadeiras e suas histórias por meio de uma mediação educativa intencional significa mais do que a hipótese de repeti-las em outro contexto social e cultural; significa a possibilidade de ressignificar a própria história pelo brincar e pela “lei da repetição” de que fala Benjamin. No artigo “Brinquedos e jogos” produzido em 1928, ele escreve sobre “a lei fundamental que, antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada alegra-a mais do que o ‘mais uma vez’” (BENJAMIN, 1984, p. 74-75).

Assim, mais do que repetir, quando brinca, a criança quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer e incorporá-lo. E fazendo isso, ultrapassa a fronteira da “simples repetição”, pois

é possível à criança inventar e fazer uma outra história, mesmo no interior de catástrofes, porque nela habita a possibilidade do imprevisível, mesmo que o ponto de partida seja o “sempre igual”. Em outras palavras, o “sempre igual” não é um simples “sempre igual”, porque os brinquedos e as brincadeiras contêm a criação de um outro espaço (PIACENTINI, 1995, p. 229).

Fazendo uma analogia ao verso de Goethe que diz “tudo correria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas”, para Benjamin a crian-

ça age segundo esse verso, não lhe bastando duas vezes e, sim, sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Isso é facilmente constatável em inúmeras situações cotidianas em que as crianças são atores – é o prazer do querer “eterno”, de saborear mais uma vez, com uma intensidade renovada.

Comparando a narração com a experiência da repetição no brincar, Benjamin diz que o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, gozando novamente uma felicidade, e a criança, quando brinca, volta a criar para si o fato vivido, começando mais uma vez desde o início. Para o autor, é aqui que reside a raiz da ambigüidade nos jogos:

Repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais que dá à luz do hábito [...] todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao máximo. Apenas ele não se lembrará de suas brincadeiras; para ele somente uma obra como esta permaneceria muda. Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (1984, p. 75).

Diante de tais reflexões, poderíamos pensar num duplo movimento nessas e em outras formas de repetição: um que se refere a uma dimensão interna própria da criança quando brinca e elabora esse espaço internamente; outro ligado a uma dimensão externa, própria da cultura, que, quando a criança brinca, tem a possibilidade de recuperar a história modificando-a a partir de sua inserção no presente. Seria uma possibilidade de “repetição criativa” que a criança constrói quando brinca, tanto em nível intrapsicológico como interp-sicológico.

Nesse sentido, tão importante quanto recuperar as “imagens que se levantam da velha caixa de brinquedos” é também propor outras brincadeiras e jogos, pois, além de fazer parte do repertório atual, são expressões da sociedade em que se vive, já que é impossível separar o brincar da criança que brinca e o contexto em que isso acontece, o que nos leva a pensar nos jogos eletrônicos, videogames e jogos de computadores, suas possibilidades e limites.

Os brinquedos eletrônicos e as novas possibilidades de interação

Nos dias de hoje as crianças de diversas partes do mundo estão submetidas aos mesmos brinquedos propostos pela globalização econômica e pela mundialização da cultura. Mas, apesar dos intercâmbios que propiciam, os mesmos brinquedos não despertam

o mesmo interesse, pois o processo de apropriação é ativo e ligado a um contexto cultural específico de consumo e uso. Embora as crianças que a eles tenham acesso brinquem com os mesmos brinquedos, seus usos se inscrevem numa cultura específica que varia conforme o meio social, o gênero, a faixa etária e a cultura da criança.

Nos últimos anos temos presenciado certa crise nos modos tradicionais de inserção da infância na vida socio-cultural, originando novas formas de participação das crianças na cultura, marcadas pelo distanciamento dos espaços públicos. A rua deixou de ser um espaço de convivência lúdica para se tornar “passagem e corredor”, transferindo tal convivência para os espaços domésticos e especializados, instituindo o que Perrotti (1991) chama de “confinamento cultural da infância”, que conduziu a perdas de antigas autonomias das brincadeiras tradicionais e implicou problemas sociopolítico-culturais. Hoje, a relação das crianças com a criação cultural está cada vez mais complexa e, ao mesmo tempo em que elas nascem e vivem imersas num mundo mediado pelas mais diferentes relações com as novas tecnologias, seu acesso é desigual.

O mundo permeado pelos produtos das indústrias das mídias constrói uma arena de significados importantíssima para os processos de formação. Essa arena foge dos limites espaciotemporais da interação face a face e cria novas formas de interação entre as pessoas e, conseqüentemente, das

pessoas com a cultura, com a natureza e com o mundo. E isso modifica também as brincadeiras das crianças, cada vez mais ligadas à mídia, pois é evidente que a televisão transformou a vida e a cultura das crianças, influenciando suas referências. Muitas vezes, o olhar das crianças sobre o mundo acha-se condicionado e dirigido para objetos tidos pelos adultos produtores como merecedores de sua atenção.

No entanto, a reinterpretação das crianças é ativa e a cultura é algo vivo. O movimento de permanência-mudança permite sua aceitação, rejeição ou transformação da herança próxima ou distante, o que nos leva a pensar na noção de *reprodução interpretativa* de Corsaro. Segundo ele, as crianças criam suas culturas captando informações do mundo adulto para responder aos problemas enfrentados e, nesse processo, “não se limitam a interiorizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para sua produção e transformação” (CORSARO, 2003, p. 44).

Seria inverossímil que a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão ou do cinema pelas narrativas, ficções e diversas imagens que mostra, fornecendo repertórios de linguagens, estéticas e conteúdos às brincadeiras. Todavia, não basta que tais imagens sejam apresentadas ou que agradem às crianças; para gerar brincadeiras, é preciso que elas possam ser integradas ao seu universo lúdico, que constitui a base dessa cultura e que está impregnada de tradições diversas.

Diante desse contexto, sabemos que o desconhecimento imobiliza, que a simples condenação é insuficiente e que a negligência é ineficaz. Precisamos entender essa dinâmica em toda sua complexidade e ambigüidade, sem esquecer que as crianças de hoje não são como as crianças que fomos, visto que hoje são telespectadoras, internautas etc., possuindo uma cultura da imagem diferente da que tínhamos.

Isso revela uma complexidade que precisa ser discutida no contexto da cibercultura e das novas formas de sociabilidade provocadas pelas mídias e pelos jogos eletrônicos. Algumas formas de interação remetem para um movimento de individualização e uma certa pseudo-socialização das crianças e da nossa sociedade, visto que a liberdade da web permite ao sujeito “falar” com o amigo virtual do outro lado do planeta, ao mesmo tempo em que ele não conhece nem fala com o vizinho que mora ao lado de sua casa ou na frente de seu apartamento. A esse respeito, podemos perguntar se a liberdade da web se opõe ao confinamento e à privatização de relações sociais e se a cultura produzida pela infância nos espaços públicos – os jogos, as brincadeiras, o humor, as histórias – recupera novamente sua autonomia dentro da rede.

Hoje é difícil pensar na rede sem considerá-la como um cenário de ação e um espaço de comunicação, socialização e aprendizagem, como situa o professor e pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella (2003). Para a pesquisadora argentina Tatiana Flores, o grande interesse das crianças pela in-

ternet e pelas mídias eletrônicas não é só “interagir com o computador”, mas, sim, interagir com outras crianças por meio da tecnologia. Segundo ela, o que interessa “são os vínculos e não a interatividade [...] os meninos de rua todos os dias estão aprendendo a brincar, a ganhar, a socializar-se, a armar redes através das mídias”.³

Embora a cibercultura, a diversão virtual e os jogos eletrônicos sejam considerados uma possibilidade de interação lúdica e real, sabemos que o fato de poderem se tornar uma alternativa de criação cultural com experiências de autonomia e diversidade depende dos tipos de jogos, dos textos em si e das mediações culturais. Sem isso, correm o risco de serem “apenas” entretenimento. Sabemos também que nenhuma prática substitui a outra e que a realidade imediata não pode ser substituída pela virtual. Ambas estão presentes na cultura infantil porque estão presentes na cultura mais ampla, mas a forma como as crianças se relacionam com elas traz a especificidade de que é própria delas.

Se a hiper-realidade eletrônica modificou os meios em que o conhecimento é produzido na cultura e as formas pelas quais as crianças podem se relacionar com o mundo, cada vez mais precisamos entender a natureza dessa “revolução cultural” e seu papel na formação de crianças. Na relação da criança com a tecnologia, a atenção que deve ser dada não é à tecnologia em si, mas à criança e suas relações com as formas de cultura.

Ainda há poucos estudos sobre tecnologias e crianças, e consideran-

do que as pesquisas existentes são recentes, faltam pesquisas sobre o *sentido* da relação das crianças com as tecnologias. Em relação a meios como o computador, cabe perguntar: “O computador é um brinquedo para as crianças?”; “Se o computador é um elemento importante e faz parte da vida de todos nós e da cultura das crianças, que respostas familiares e escolares de mediação dessa experiência cultural estamos propiciando?”; “Nosso medo diante do computador não será o mesmo que anteriormente tivemos com o livro?”

Para a professora e pesquisadora italiana Susanna Mantovani, a escola da infância não pode deixar de pensar a relação da criança com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir e descondicionar essa relação, visto que, se o computador e outros meios existem, seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas, consentindo a possibilidade de comunicar de modo reflexivo. E isso implica a necessidade de caracterizar as formas, as condições de acesso e o que isso representa, sobretudo, às crianças excluídas dessas possibilidades de interação fora do contexto escolar. É necessário caracterizar também o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados, bem como refletir sobre os processos de metacognição envolvidos nessa relação.⁴

Assim, pensar no papel de uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura

das mídias envolve pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” nos espaços educativos. Uma concepção ecológica e integrada de mídia-educação que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis – computador, internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, DVD – integrando com a corporeidade, a expressividade, o teatro, a dança etc., pode nos ajudar a pensar nessas mediações (FANTIN, 2006).

Acostumados a um raciocínio linear do “ou isto ou aquilo”, pensamos por exclusão, e hoje, mais do que nunca, há que se fazer um esforço para ultrapassar tal lógica e pensar por incorporação. Assim, encarada como uma referência a mais, a presença das brincadeiras infantis tradicionais na educação não significa que outros tipos de brincadeiras não devam estar igualmente presentes.

Se essa “cultura midiática” materializa-se por meio de diversas formas, entre elas o brinquedo, cabe à educação assegurar o acesso a tais bens culturais construindo mediações significativas pela apropriação crítica e criativa. Isso envolve oportunizar o acesso a essa dimensão da cultura assegurando referências às crianças que em outros espaços não teriam tal oportunidade. Além de ser uma forma de “minimizar” as desigualdades que já são tantas, seria uma possibilidade de “alimentar” essa esfera da realidade a que as crianças estão submetidas. Assim, mais do que propiciar o contato e a interação com os diversos tipos de brinquedos eletrô-

nicos como videogames, computadores, *i-pod* e celulares, é fundamental que a mediação educativa também possa assegurar a reflexão sobre as possibilidades de usos dessas e de outras tecnologias que revelam elementos centrais do mundo das crianças hoje.

Diversos estudos analisam a presença dos jogos eletrônicos na vida das crianças, apontando limites e sugerindo possibilidades. Diversas pesquisas indicam o uso de celulares de terceira geração como possibilidade de aprender. Um estudo recente de Steven Johnson (2005) sugere que a televisão e os videogames tornam as crianças mais inteligentes, ou seja, as crianças convivem com essa realidade e, brincando, vão interagindo e construindo novas relações entre si, com os pares e com a cultura, e a educação não pode deixar de mediar essas produções de sentidos. Para além da homologação da cultura e da crítica ao consumismo, as mediações educativas devem assegurar a diversidade de experiências, considerando as inúmeras relações que as crianças estabelecem ou não nos cenários contemporâneos.

Nessa perspectiva, é fundamental criar condições para as crianças se alimentarem de uma boa “dieta lúdico-cultural” e experimentarem de tudo um pouco: brincar junto à natureza, brincar com brincadeiras tradicionais (ouvir e contar histórias, cantar, dançar, jogar, representar), brincar com jogos eletrônicos e muito mais. Além disso, é fundamental aproximar a criança do mundo da cultura mais ampla de forma contextualizada: con-

tando e lendo histórias; levando para passear e brincar junto à natureza; visitando museus e exposições; indo a cinemas, teatros; informando com imagens (quadros, gravuras, fotografias, filmes, programas de televisão, *sites* na internet) e sons (músicas dos mais diferentes tipos), no sentido de enriquecer suas experiências.

Na intencionalidade da mediação educativa, os elementos da cultura são conteúdos essenciais e não devem estar dissociados das interações e das formas de aprendizagem proporcionadas na instituição educativa ou fora dela, provindas da vida na sociedade mais ampla. E nessa relação entre brincadeira, educação e cultura, quando afirmamos que o brincar possibilita diversas formas de interação, também nos referimos ao contato das crianças com outras formas de viver e com outros agrupamentos que extrapolam sua vida diária.

A esse respeito Brougère nos auxilia a pensar ao afirmar que o interessante do brinquedo é que testemunha a importância da interação, pois a socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto e, sim, como um processo de apropriação e de reconstrução a partir desse contato com o brinquedo.

O brinquedo é utilizado e interpretado no interior de uma cultura de referência da criança e nunca como objeto estrangeiro. Existe uma apropriação e incorporação cultural que faz com que não se possa mais considerar um determinado brinquedo como confrontação com uma outra cultura [...]. A brincadeira assimila e destrói qualquer dis-

tância de cultura. Só um olhar de fora pode encontrar nessas representações o testemunho de uma cultura diferente em alguns aspectos (BROUGÈRE, 1995, p. 74).

Assim, podemos dizer que a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, em que a heterogeneidade se dilui em proveito de uma certa homogeneidade construída pela criança no ato lúdico, o que nos leva a imaginar alguns diálogos entre local e universal e entre tradição e modernidade.

Entre a tradição e a modernidade no brincar: os desafios da educação

Mesmo numa sociedade altamente tecnificada, onde os aparelhos eletrônicos determinam cada vez mais as relações das pessoas entre si e com a própria tecnologia, as crianças continuam brincando. Ainda que o tempo de lazer de milhares de crianças esteja sendo “concebido e manipulado” pela indústria do brinquedo e pelo consumismo exacerbado, as crianças continuam brincando. Apesar de determinantes sociais específicos que se refletiram também nas mudanças das relações sociais infantis, com o que o brinquedo substituiu, em certa medida, os jogos e brincadeiras junto à natureza, e apesar das inúmeras mudanças ocorridas na família (sobretudo urbana), com a rua deixando de ser o lugar de reunião de crianças que participavam das mais diferentes

brincadeiras, as crianças continuam brincando. Embora a mãe tenha ido trabalhar fora e o espaço da rua tenha se reduzido e se limitado à casa, chegando a vez do brinquedo fabricado (brinquedos que visam à vida afetiva, como bonecos e bicho de pelúcia; brinquedos que “vendem” aventura, coragem, habilidade, poder, potência; brinquedos de imitação da vida adulta; brinquedos de tecnologia avançada que muitas vezes brincam sozinhos; brinquedos intelectuais etc.), da televisão, dos jogos eletrônicos, dos computadores e das redes, adequando a criança a um novo espaço e realidade que essa sociedade lhe reserva, ainda assim as crianças continuam brincando.

As crianças continuam brincando. Que triste seria imaginar que um dia as crianças possam parar de brincar. Na vasta e múltipla pluralidade de formas de brincar existentes nos mais diversos e variados lugares do mundo, as crianças brincam. E vimos que a sociedade contemporânea tem apresentado transformações que modificam esse brincar.

Hoje presenciamos uma transformação quase radical do brinquedo, ligada à mudança de suas características, do modo de promovê-lo e consumi-lo, como enfatiza Brougère.

Nesses anos a matéria plástica se afirmou definitivamente como o material do brinquedo, deixando para a madeira apenas um lugar secundário para aqueles que queriam se diferenciar, surgiram os jogos eletrônicos que passaram a ter um mercado importante, os programas de televisão para crianças, os canais se multiplicaram e

a propaganda televisiva de brinquedos descobriu o que mostrar, os desenhos animados passaram a ser vitrines para os brinquedos, a grande distribuição, especializada ou generalizada, se impôs, a concentração e a globalização foram confirmadas, sendo o mercado dominado por algumas multinacionais americanas e japonesas, e enfim surgiu a Internet (BROUGÈRE, 2004, p. 13).

Assim, é preciso refletir sobre essas mudanças que os brinquedos refletem e que também permitem acessá-las, as quais se objetivam nas brincadeiras ligadas às transformações que o mundo está conhecendo. Isso leva a que repensemos questões fundamentais a respeito desses novos processos lúdicos e socializadores que emergem desse contexto e que, paradoxalmente, também apontam para uma resistência do brincar.

Essa resistência, muitas vezes tímida e frágil, nem sempre está clara e perceptível – há que se procurar. As crianças não estão vendo muita graça nos brinquedos passivos que só pedem que se olhem e que se lide com eles no melhor estilo escolar e no pior enfoque lúdico, diz Abramovich. Para a autora, se as crianças

ainda preferem os brinquedos de sempre, aqueles que são eternos, como o carrinho e a boneca, se estes continuam a ser a grande paixão (com todas as razões), estão perdendo todos os referenciais de antigamente (que ecoariam com certeza) porque os pais não estão lhes passando as magias e fascínios de suas próprias infâncias... Se ninguém se refere às pipas, bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou bem de lado a da cultura popular [...] (ABRAMOVICH, 1983, p. 153).

E ainda que seja difícil encontrar bilboquê, pião, cinco-marias e outros brinquedos nas prateleiras das lojas,

como seria bom se voltassem os carrinhos de rolimã, os diabolôs, os ioiôs, os papagaios de todo tipo com sua eterna belezura, as pernas de pau divertidíssimas, os telefone de lata, a amarelinha, o caracol... A barra-manteiga, o boca-de-forno, o chicote-queimado, a cabra-cega, os jogos de estátua, as guerras de pião, o pular sela, o passar anel, a queimada, todas as variações possíveis com a corda, com a bola, com a peteca... Folguedos nossos, de toda uma cultura, cobertos de encanto e prazer (ABRAMOVICH, 1983, p. 150).

Mas será mesmo que essas brincadeiras não existem mais, como faz crer a autora, a ponto de terem de voltar? Ou será que estão acontecendo em algum lugar não muito evidente e num tempo não muito frequente?

Em pesquisa realizada com crianças, pais e professores sobre o repertório lúdico das crianças e sobre o espaço da brincadeira na educação infantil em Florianópolis (FANTIN, 2000), nas hipóteses iniciais havia muitas expectativas em relação às brincadeiras presentes no repertório lúdico cultural das crianças de hoje. Durante a investigação, a busca inicial estava carregada de idealização e, apesar do conhecimento prévio sobre a educação infantil, imaginava-se que as crianças pudessem estar brincando, construindo conhecimento e apropriando-se da cultura, porém também foram encontradas agradáveis surpresas, tal como a presença de alguns jogos tradicionais infantis na instituição que, o que

é mais importante, foram levados pelas próprias crianças.

Assim, analisando a presença de brincadeiras infantis no repertório lúdico atual de um grupo de crianças de determinado contexto sociocultural, é possível tecer algumas considerações em relação ao olhar dos pais, à variedade das brincadeiras e da relação permanência/mudança do brincar.

Nos depoimentos dos pais encontramos uma maior frequência dos jogos ao ar livre, o que ainda parece permanecer na preferência das crianças. No entanto, aparecem também novos brinquedos no repertório atual, cujo surgimento hoje se deve, sobretudo, à influência da indústria de brinquedos e das publicidades veiculadas pela mídia, entre outros fatores.

A variedade de opções de jogos e brincadeiras vai aumentando também em decorrência de jogos e brincadeiras se transformarem, se modificarem e se sofisticarem pela tecnologia, que cada vez mais entra em ação. Assim, surgem os jogos eletrônicos, videogames, jogos para computadores e outros, que quase não apareceram na pesquisa, mas que se evidenciam nas falas informais e também no discurso de alguns pais e professores.

Se a brincadeira envolve as dimensões da repetição e da mudança, ocasionando a permanência/transformação do repertório lúdico infantil, isso se deve também às mudanças do contexto socioeconômico e cultural da cidade, à questão do tempo e do espaço, à influência da escola, ao espaço ocupado pela televisão e à mudança do papel da mulher e da criança na sociedade.

Quanto às brincadeiras registradas pelo artista e estudioso Franklin Cascaes,⁵ tais como perna-de-pau, boneca, carrinho de roda de madeira, bolinha de gude, pipa etc., constatamos que as crianças ainda conhecem e brincam com as consideradas tradicionais, demonstrando que estas ainda fazem parte do seu repertório lúdico infantil, apesar da modernidade, da falta de espaço, da indústria de brinquedos, da televisão, dos jogos eletrônicos, do computador, da internet etc.

E, mais do que fazer parte de seu repertório lúdico, algumas brincadeiras também estão presentes na instituição educativa. No entanto, se enfatizamos a importância do resgate da cultura e das brincadeiras tradicionais na educação como uma forma de aproximação com a vida, ao lado dos brinquedos eletrônicos, dos videogames e jogos de computador, é também porque, além dos motivos expostos, acreditamos no valor educativo dessas brincadeiras e da cultura lúdica infantil.

Entretanto, por trás de uma simplicidade aparente, tal tema levanta questões complexas, diversas por sua natureza ou por suas implicações. Da mesma forma que não se pode ignorar o valor educativo de certas práticas culturais tradicionais, modernas e contemporâneas, também não se podem ignorar a complexidade e delicadeza dos problemas suscitados por sua utilização deliberada como instrumento de educação. “Enquanto suas influências socializadoras se dão espontaneamente, não existem problemas. A criança ‘aprende’ na rua. Alarga sua expe-

riência e amadurecimento convivendo com outros”, diz Fernandes (1989, p. 63). Contudo, quando pensamos em introduzir essas e outras brincadeiras na instituição educativa, ou quando imaginamos tirar proveito deliberado de certos brinquedos como “técnica de educar”, inevitavelmente, passamos para outro nível de reflexão e de ação.

Uma especificidade do limite dessa forma de cultura na instituição educativa é o risco da “escolarização” da cultura no sentido de empobrecê-la ao didatizá-la num currículo escolar destituído de significado social, como tem ocorrido com muitos dos conteúdos curriculares que não são culturalmente significativos. Na maioria das vezes, tais conteúdos não intervêm favoravelmente no desenvolvimento das competências cognitivas porque não são culturalmente significativos e porque são tratados como verdades universais, não como abertura de possíveis.

Nesse nível de reflexão, precisamos encontrar certo equilíbrio na discussão da cultura lúdica como instrumento, adaptação e utilidade momentânea e dos elementos culturais presentes nas diferentes escolhas educativas. Se a cultura escolar seleciona, reorganiza e reestrutura aspectos da cultura numa transposição didática, é muitas vezes tal transposição que a empobrece. Assim, ao aproximar crianças de determinados elementos da cultura, da arte, da comunicação, a fim de se apropriar e construir sua identidade intelectual, cultural, estética e pessoal, precisamos, por um lado,

refletir sobre a especificidade dessa cultura escolar como cultura didatizada com finalidade formadora e, por outro, a cultura universal que transcende os interesses momentâneos.

Brincar, conhecer, apreciar, questionar, sim. “Escolarizar”, “didatizar”, no sentido de limitar a cultura e a brincadeira a apenas um objeto de conhecimento, não. É no contexto desse delicado equilíbrio que enfatizamos o cuidado necessário com manifestações da cultura e da arte na educação, sob pena de reduzir o universo, o encantamento, a magia e a poesia ali presentes. No caso das brincadeiras, significa o cuidado para não transformar todo seu potencial lúdico num recurso pedagógico ou num “recorte” enviesado, empobrecido e meramente instrumental de determinada atividade. No contexto de educação, identificar obstáculos nessa trajetória da cultura para a instituição educativa é fundamental para, ao possibilitar as diversas formas de apropriação, não “pedagogizar” a infância nem apenas “didatizar/instrumentalizar” a arte, a cultura e a brincadeira.

Por fim, se alguns brinquedos tradicionais ainda estão fazendo parte do repertório lúdico cultural infantil, podemos imaginar que seja porque, para algumas crianças, eles são mais belos e duradouros; porque pertencem a uma cultura popular; porque são ricos de significados; porque passam como herança cultural; porque são para “brincantes”, não para “olhantes”. Enfim, como afirma Abramovich, se alguns brinquedos têm a importância

que têm por séculos e séculos, é porque não estão solicitando o passageiro e o superficial... É porque estão lidando com o que existe de fundamental na condição humana, como brinquedo que encanta, que maravilha, que desperta o sensível, o inesperado, o que não se repete jamais, “como o fascínio do caleidoscópio e a poesia da bolha de sabão... brinquedos imbatíveis e eternos porque lidam com o que há de mais eterno na pessoa” (1983, p. 148).

Assim, acreditando no direito da criança à infância, à cultura e à brincadeira, ampliamos as vozes das crianças. Querendo saber sobre seu repertório lúdico, aproximamos as crianças de registros – imagens e obras – de brincadeiras brincadas em tempos passados lindamente traduzidas em esculturas. Nesse momento, percebemos na prática o movimento local-universal dessas brincadeiras descrito na teoria por Piacentini, quando aborda a universalidade e contemporaneidade das brincadeiras de Cascaes. Classificando as brincadeiras em antigas, impostas pelos adultos, e as escolhidas e feitas pelas próprias crianças, Piacentini situou “brincadeiras tipicamente locais que configuram cenários onde a criança percorre labirintos que marcam uma história de brincadeiras rurais e, ao mesmo tempo, garantem a sua inserção como cidadã do mundo, ao dispor de representações de uma cultura universal expressa nas imagens das brincadeiras antigas” (1995, p. 286).

E na relação local-universal a que as brincadeiras remetem, Piacentini

aproxima imagens de crianças brincando as mesmas brincadeiras em contextos e períodos variados, num movimento que indica a especificidade da ligação do mundo infantil ao mundo adulto. Ali, acompanhar os pais no trabalho transforma-se em atividade lúdica e em especificidade para o destaque local que “está nas brincadeiras que são produzidas pelas próprias crianças, servindo-se do ‘material’ mais próximo; a palha e o bambu, as frutas e as raízes, as madeiras e os carretéis usados, as varas, os barbantes, os arames e os aros” (p. 290). Assim, numa analogia com o caleidoscópio, se o espelho que cria as mais diferentes figuras é o mesmo, as brincadeiras tradicionais universais, que também podem parecer ser sempre as mesmas, na articulação brinquedo-cultura assumem as nuances sempre inusitadas do colorido local.

E nessa aproximação com as brincadeiras tradicionais e contemporâneas, percebemos que em tal repertório lúdico infantil um encontro muito saudável acontece: encontro da argila com o metal, da madeira com o plástico, do manual com o eletrônico, do velho com o novo, do antigo com o atual; enfim, do tradicional com o moderno, com todas as nuances que tais encontros provocam no movimento permanência/mudança existente na brincadeira. Afinal, sem movimento não existe equilíbrio, e para nossa felicidade podemos perceber que, num difícil ponto de equilíbrio, como na dança – que é a arte em movimento – as crianças continuam brincando.

Abstract

This article discusses the relation children have with culture as mediated by games. Considering that games contribute to think of criticism of contemporary culture, they can be understood from their cognitive, psychological, social and cultural dimensions. Being elements of culture, games go through changes and are inter-related with education, which assumes different forms of mediation in this context. Education can act in the recovery of traditional games, in order to enlarge children's cultural ludic repertoire, as well as in the mediation between children and their modern games. By playing, children express the richness of their imagination and show how they understand and relate with the world. And it is through traditional games, electronic games, videogames and computer games that the educational mediation can favor interaction so as to promote development and learning considering their relation with culture. The article goes beyond the instrumental role games play, as it also discusses games as a possibility of encounters and dialogue between the traditional and the modern through the culture of games.

Key words: Games. Child. Education and culture.

Notas

- ¹ Como exemplo, Franklin Cascaes, que, além de artista plástico, foi grande estudioso e organizador da cultura popular e considerado referencial da cultura luso-açoriana na Ilha de Santa Catarina. Cascaes registrou com arte em suas esculturas de argila sessenta brincadeiras que faziam parte da história de uma infância presente num repertório lúdico infantil cerca de cinquenta anos atrás.
- ² Sobre a importância da utilização dos jogos tradicionais em projetos de educação infantil ver Kishimoto (1993) e Friedman (1996), os quais indicam hipóteses que justificariam o uso dos jogos tradicionais na educação.

- ³ FLORES, Street Fighters: crianças de rua e jogos eletrônicos. Disponível em: www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos
- ⁴ Anotações pessoais feitas no Seminário Bambini e Computer: Le nuove tecnologie a scuola e in famiglia, realizado pela Università degli Studi di Milano-Bicocca e Fondazione IBM Itália, em Milão, 4/3/2005.
- ⁵ Parte desse acervo pertence ao Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, no Museu Universitário da Universidade de Florianópolis. Ver FANTIN e PIACENTINI (2005).

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Brinquedo e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORSARO, William. *Le culture dei bambini*. Milano: Il Mulino, 2003.
- FANTIN, Monica. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- _____. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- _____. *As crianças interagindo nos cenários contemporâneos: a "escola estação cultura"*. Florianópolis: UFSC, 2006. Mimeografado.
- FANTIN, Monica; PIACENTINI, Telma. Museu do brinquedo como centro cultural infantil. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana (Org.). *Museu, educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus, 2005.

FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

FRIEDMAN, Adriana. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

JONHSON, Steven. *Surpreendente*. A televisão e o *videogame* nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

KISHIMOTO, T. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PERROTTI, Edmir. A cultura das ruas. In: PACHECO, Elza (Org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola, 1991.

PIACENTINI, T. *Fragmentos de imagens de infância*. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 1995.

RIVOLTELLA, P. C. *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line: socialità e didattica in Internet*. Trento: Edizioni Erickson, 2003.