

CRIANÇAS,
BRINCAR,
CULTURAS DA
INFÂNCIA E
CULTURA LÚDICA:
UMA ANÁLISE
DOS ESTUDOS DA
INFÂNCIA

Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro

Universidade Federal de Pelotas, RS – Brasil

claraveigamonteiro@hotmail.com

Ana Cristina Coll Delgado

Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande/RS – Brasil

anacoll@uol.com.br

Resumo

O presente artigo decorre de um ensaio teórico de questões concernentes à infância, crianças, brincar, cultura lúdica e culturas da infância, com base em autores dos estudos da infância. Iniciamos pela problematização e articulação de conceitos como infância, brincar, jogos e brinquedos. Em seguida tratamos do brincar e da Cultura lúdica, como um recorte das culturas da infância, embora não seja o único. Concluimos com alguns desafios, entre eles o distanciamento entre as gerações, também causado pela industrialização dos brinquedos e pela institucionalização do brincar em espaços que cada vez mais separam as gerações. As preocupações sobre o que se “ganha” com o uso dos brinquedos, jogos e brincadeiras são, por excelência, dos adultos. As crianças por vezes adquirem informações que os adultos não têm e que escapam aos seus domínios. Isso reforça a tese dos estudos da infância de que as crianças são atores, no sentido de que são participantes ativos na construção de suas culturas e a melhor maneira de compreendermos suas culturas é prestando escuta a elas.

Palavras-chave

infância, crianças, brincar, culturas infantis, cultura lúdica.

Abstract

This paper results from a theory study on issues relating to childhood, children, playing, entertainment culture and childhood cultures, based on the work of authors on childhood studies. We begin by questioning and articulating concepts such as childhood, playing, games and toys. Then we address the issue of play and entertainment culture, as an aspect of childhood cultures, but by no means the only one. We conclude by presenting some challenges, among which the generation gaps, also caused by the industrialisation of toys and by the institutionalization of play in spaces that increasingly separate the generations. The concerns about what we can “gain” from using toys, games and playing are, above all, the concerns of adults. Children sometimes have access to information to which adults do not, and are even outside their control. This enhances the childhood study theory that children are actors, in that they participate actively in constructing their cultures, and the best way we have of understanding their cultures is to listen to them.

Keywords

childhood, children, playing, childhood cultures, entertainment culture

Résumé

Cet article découle d'un essai théorique de questions concernant l'enfance, les enfants, le « jouer », la culture ludique et les cultures de l'enfance, en se fondant sur des auteurs des études de l'enfance. Nous avons commencé par la problématisation et l'articulation de concepts comme l'enfance, le « jouer », les jeux et les jouets. Nous nous occupons ensuite du jouer et de la culture ludique, comme un découpage des cultures de l'enfance, bien qu'il ne soit pas le seul. Nous concluons avec certains défis, parmi lesquels la distance entre les générations, causées également par l'industrialisation des jouets et l'institutionnalisation du « jouer » dans des espaces qui séparent de plus en plus les générations. Ce sont les adultes qui, par excellence, se préoccupent de ce que l'on « gagne » en utilisant des jouets, des jeux et des blagues. Les enfants, parfois, acquièrent des informations que les adultes n'ont pas et qui échappent à leurs maîtrises. Cela renforce la thèse des études de l'enfance dont les enfants sont acteurs, dans le sens où ils sont des participants actifs de la construction de leurs cultures et que la meilleure manière de comprendre leurs cultures est de les écouter.

Mots-clés

enfance, enfants, jouer, cultures enfantines, culture ludique

Resumen

Este artículo es el resultado de un ensayo teórico sobre las cuestiones relativas a la infancia, los niños, el juego, la cultura lúdica y las culturas de la infancia basado en autores de estudios sobre la infancia. Empezamos tratando la problemática y la articulación de conceptos como infancia, juegos y juguetes. A continuación, nos ocupamos del juego y de la cultura lúdica como un aspecto de las culturas de la infancia, aunque no el único. Concluimos con algunos retos, entre los cuales se encuentran el distanciamiento entre las generaciones provocado por la industrialización de los juguetes y por la institucionalización del juego en espacios que separan cada vez más a las diferentes generaciones. La preocupación por lo que se “gana” con el uso de los juguetes y los juegos atañe exclusivamente a los adultos. En ocasiones, los niños manejan una información de la que carecen los adultos, y que escapa a sus dominios. Esto refuerza la tesis de los estudios de la infancia en los que los niños son actores, en el sentido de que son participantes activos en la construcción de sus culturas, y que la mejor manera de comprender estas culturas es escuchándolas.

Palabras clave

infancia, niños, jugar, culturas infantiles, cultura lúdica

Introdução

O presente artigo decorre de um ensaio teórico de questões concernentes à infância, crianças, ao brincar e as culturas da infância, com base em autores dos estudos da infância. Trata-se de um breve recorte de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo central foi analisar como o brincar, do ponto de vista das crianças, tem sido abordado nas dissertações e teses brasileiras, no âmbito da Educação Infantil, no período entre 2007 e 2012¹.

Com o objetivo de analisar pesquisas acadêmicas na área da Educação que considerem o brincar das crianças para além dos objetivos pedagógicos e de desenvolvimento e com foco na escuta dos seus pontos de vista, selecionamos 2 dissertações e 3 teses disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) da área da Educação Infantil e que exploraram a temática do brincar nos últimos cinco anos (2007-2012), nas quais os (as) pesquisadores (as) propunham em suas metodologias focalizar o ponto de vista das próprias crianças.

Todavia, nosso foco não são as reflexões decorrentes das questões norteadoras² que elegemos para analisar as teses e dissertações que constituíram a pesquisa. Nossa intenção é partilhar em cada uma das seções do artigo, eixos teóricos importantes que subsidiam as discussões sobre infância, crianças, brincar, brinquedo, jogo, culturas infantis e cultura lúdica. O brincar e o brinquedo têm sido largamente utilizados na Educação Infantil, como instrumentos pedagógicos. Entretanto, pouco ainda discutimos sua relevância na compreensão das culturas infantis e da cultura lúdica, sobretudo, do ponto de vista das crianças. Por essa importância conferida ao brincar na educação infantil é que a temática tem sido bastante explorada por pesquisadores, principalmente das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento. Nesse contexto, percebe-se a criança como um ser que ainda vai, a partir de seus aprendizados acessados, mais facilmente, pelas brincadeiras, tornar-se alguém, como se a criança ainda não o fosse e que só após internalizar essas lições passasse a ser. Alguns autores dos estudos da infância, com os quais dialogamos neste artigo, questionam esta percepção sobre o brincar, afirmando que este é uma maneira rica de as crianças construir ativamente suas culturas infantis. Considerando estas provocações acerca do brincar, o artigo foi organizado em duas seções que tratarão respectivamente das seguintes temáticas: Infância, crianças, brincar, jogos e brinquedos: entrecruzando os conceitos e Culturas infantis e Cultura lúdica.

Infância, crianças, brincar, jogos e brinquedos: entrecruzando os conceitos

Podemos afirmar que a categoria infância, surge com o advento da modernidade. As crianças, que outrora foram percebidas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1973), com o surgimento das primeiras escolas maternas (CHAMBOREDON E PRÈVOT, 1986), passam a ser entendidas a partir de um conceito de infância baseado no direito de bem-estar, que inclui, entre outros, os direitos à educação, ao cuidado, ao lazer (FERREIRA & SARMENTO, 2008, p. 71). Sarmento (2004) explica que a sociedade, em geral, começou a construir historicamente a infância na modernidade, através de um complexo processo de produção de representações sobre as crianças e a criação de espaços de organização social especiais para elas. Daí advém a necessidade social de uma *institucionalização da infância* que, como o autor aponta, foi sendo construída com a criação de instituições públicas como as escolas, com a ideia de retirar as crianças do universo do trabalho lado a lado dos adultos. Também na modernidade são elaborados procedimentos para a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004, p. 5), referentes a uma série de normas que determinam quais são os comportamentos esperados das crianças, ou seja, qual seria o ofício de criança (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986).

Contudo, podemos questionar se todas as crianças tiveram ou têm infância dentro desses parâmetros modernos relacionados a escolarização, ao brincar, ao lazer. Um exemplo, são as que precisam trabalhar lado a lado com os adultos - as quais Rita Marchi (2006) denomina "não-crianças" - e que, por esse motivo, acabam não frequentando escolas e não encontram tempos ou espaços para brincar.

O brincar, os jogos e os brinquedos com objetivos pedagógicos começaram a ser incorporados desde cedo pelas escolas e, mais tarde, pelas famílias. Os brinquedos pedagógicos acabaram se tornando grandes aliados da sociedade, pois ultrapassaram o sentido anteriormente dado às brincadeiras de apenas ocupar as crianças com algo meramente re-

criativo, tornando-se algo que também podia auxiliar seu desenvolvimento (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986).

Os brinquedos não eram vistos pela escola maternal apenas como forma de distração para as crianças, mas também como grandes instrumentos didáticos. Alguns brinquedos pedagógicos também acabaram sendo incorporados pelas famílias, sobretudo as de classes mais altas, já que as de classe baixa, às vezes, não possuíam condições financeiras para adquiri-los, ou sequer entendiam sua função pedagógica (CHAMBOREDON e PRÈVOT, 1986, p. 49).

Foi a partir da institucionalização da escola, que os adultos perceberam que brincar poderia ser importante, tanto para os momentos de recreação, quanto para servir como instrumento de aprendizagem para as crianças (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986). Quando os jogos e brinquedos começaram a ser utilizados nas escolas que mais tarde foram chamadas de maternas, a sociedade passou a nutrir a visão adultocêntrica a respeito das questões da infância e do brincar que ainda perdura (DELALANDE, 2009, p. 3). Tal visão consiste na percepção do brincar como contrário aos trabalhos e exercícios escolares, apenas com objetivos de recreação ou como instrumento de apoio ao adulto quando este deseja ensinar, tornando a lição mais divertida para as crianças.

Em suma, Delalande (2009), aponta que o adulto tende a pensar nas brincadeiras como instrumentos de recreação ou instrumentos pedagógicos, que visam à aprendizagem das crianças, as quais, por sua vez, brincam como seres passivos, como se não tivessem suas próprias intenções e significações ao brincar.

Sarmiento (2004) lembra que, embora o modelo de infância que conhecemos hoje seja advento da modernidade, algumas mudanças sociais interferiram na vida das crianças na entrada da segunda modernidade - fase que se caracteriza por um conjunto de rupturas sociais, como a passagem de um tipo de economia (industrial) para outra (de serviços) ou pelo fim do regime comunista e afirmação dos Estados Unidos como potência, por exemplo. Ele entende que tais acontecimentos sociais produziram muitas alterações sobre o estatuto social da infância e sobre os modos como as crianças vivem. Portanto, para o autor estas mudanças configuram uma reinstitucionalização da infância.

A principal característica desta reinstitucionalização é a entrada da infância na economia, na qual algumas crianças de países periféricos precisam trabalhar nas indústrias manufatureiras (as *não-crianças* - (MARCHI, 2006), e outras entram no mundo da mídia e do consumo, fazendo *marketing* e consumindo produtos destinados a elas. É nesse momento que cresce a produ-

ção industrial de brinquedos, jogos, e outros artefatos culturais destinados ao público infantil (SARMENTO, 2004).

Brincar e brinquedos: alguns encontros e desencontros

O filósofo Huizinga (1991), fala do brincar como sendo a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu. Ele afirma que este constitui uma autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades daquele que brinca, que deve sempre obedecer às regras do jogo. Percebemos, então, que brincar tem a ver com superar frustrações: a criança aprende a perder ainda que queira muito ganhar. Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer.

É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. Uma maneira de a cultura interferir nos modos de brincar é através da produção dos brinquedos em sua forma material (BROUGÈRE, 2010; 2011 e BENJAMIN, 1984).

Brougère (2011) argumenta que no Período Romântico, através de pensadores como Froebel, o termo brincar era percebido em oposição ao próprio brinquedo, já que este seria construído de maneira a sugerir formas específicas de brincar. Como os românticos acreditavam que a criança era dotada de uma criatividade divina, nada mais coerente do que pensar que os brinquedos, fabricados pelos adultos, fossem retirar a “naturalidade” das brincadeiras.

Para Benjamin (1984) os brinquedos, no momento em que começaram a ser industrializados, passaram a direcionar muito as brincadeiras e dificultar um exercício livre do brincar. O autor faz uma retomada

histórica dos brinquedos e afirma que antes da Revolução Industrial estes eram produzidos pelos pais junto a seus filhos e, mais tarde, começaram a ser confeccionados nas oficinas de entalhadores de madeira. Por este motivo a industrialização dos brinquedos teria marcado o distanciamento entre as crianças e seus pais, na mesma medida em que os artefatos para brincar foram se homogeneizando, de maneira que os adultos fabricantes de brinquedos passaram a ter poder de direcionar com o que as crianças deveriam brincar, seja por suposição dos desejos ou demandas dos pequenos; seja por atribuir de maneira adultocêntrica, importância em fabricar determinados artefatos. Benjamin, ao analisar os brinquedos, pontua que através deles podemos compreender como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças, pois os constroem inspirados no que supõem ou esperam delas. As crianças, por sua vez, respondem aos brinquedos através do brincar, por vezes até modificando a função esperada. Dessa forma, os brinquedos representam traços da cultura, mas podem ser superados pela criança que com eles brinca (BENJAMIN, 1984, p. 58).

Brougère (2010) partilha dessa visão e diz que os brinquedos são objetos que podem ou não estar presentes nas brincadeiras e que, ainda, quando estão presentes, não impõem a maneira de brincar. A criança quando brinca significa o brinquedo a sua maneira. Isso não quer dizer que a forma do objeto não implique em nada na sua representação; pelo contrário, o autor afirma que quanto mais formas materiais existirem, mais opções de exercitar a criatividade a criança vai ter, contrariando, assim, a ideia de que a pobreza do material é proporcional à riqueza do imaginário infantil. Assim, Brougère diz que *o brinquedo é o suporte de uma representação. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar* (BROUGÈRE, 2010, p. 9).

Vygotsky (1984), também detecta o papel da imaginação nas brincadeiras da criança, afirmando que nesse contexto ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu. Na visão do autor, as brincadeiras são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade social, com contexto cultural e social.

Partindo da ideia de que as brincadeiras são maneiras de as crianças criarem e vivenciarem culturas, é que questionamos se não estamos supervalorizando, enquanto adultos pais, professores e pesquisadores, a importância do brincar na infância.

Tal questionamento parece encontrar respaldo em Delalande (2009), especialmente quando a autora tece

reflexões sobre a função pedagógica do brincar em contrapartida ao brincar livre. Em *O Jogo não é só Educativo!* a autora afirma que, por mais que a visão do jogo tenha se modificado para as escolas maternas, isso só é verdade no que se refere aos jogos pedagógicos por excelência. Já o jogo livre não é valorizado oficialmente, sendo ainda considerado distante da possibilidade de ensinar e visto apenas como recreativo e oposto ao trabalho. Na visão de Delalande (2009), quando o brincar é instrumento pedagógico e visado pelo adulto como estratégia para alcançar a aprendizagem escolar, ele se transforma e, conseqüentemente, se difere da *cultura lúdica*, conceito que toma de Brougère, o qual a define como resultante das experiências vividas por cada criança, determinantes para que ela consiga jogar e que resultam em diferentes maneiras de fazê-lo (BROUGÈRE, 2010).

O que preocupa Delalande não é a percepção que os adultos têm do brincar infantil, mas sim o que as crianças vivenciam quando jogam e o que estão buscando quando o fazem. Para isso, ela pensa nas maneiras informais em que se dá a educação, como pelos meios eletrônicos, por exemplo, e afirma: *Uma situação pensada como educativa pode ser pouco educativa e uma situação não pensada como educativa pode educar* (DELALANDE, 2009, p. 5). Aqui chegamos a uma questão importante: a de que os adultos não têm controle total sobre a educação das crianças. Este fato já é suficiente para perceber que as crianças também são atores sociais e aprendem para além dos ensinamentos de seus professores e familiares.

Embora as crianças não dependam exclusivamente dos adultos para serem educadas, isso não quer dizer que busquem, na televisão, nos brinquedos e nos jogos eletrônicos, a educação, propriamente. Delalande (2009, p. 9), atenta-nos para o fato de que a ideia da necessidade de educação é inteiramente *adultocêntrica*. Por conseqüência, a ideia do jogo como instrumento de aprendizagem é pertencente apenas aos adultos. Portanto, é possível inferir que para as crianças o jogo seja uma busca pelo próprio prazer proporcionado por ele e não necessariamente uma busca baseada no seu utilitarismo pedagógico.

Quando pensamos que o adulto, ao transformar o objetivo dos jogos em sua concepção, também consegue modificá-lo na concepção da criança, acabamos supervalorizando a visão *adultocêntrica* sobre as questões das culturas infantis. Além disso, Delalande (2009, p. 11), ressalta que nenhuma cultura é fixa e permanece a mesma quando é passada entre as crianças e as gerações. Sendo assim, podemos pensar que os jogos

tradicionais ainda existem, embora tenham sido modificados e ainda se modifiquem, inevitavelmente, em função de cada contexto social e cultural.

Mas ainda que os jogos tradicionais, como o de *amarlinha* ou o de *pular corda*, por exemplo, permaneçam existindo na contemporaneidade e são transmitidos dos adultos para as crianças e das crianças mais velhas para as crianças pequenas, não só deles brincam as crianças. Cada vez mais a indústria de brinquedos vai criando novidades e, na mesma medida, a mídia instiga que as crianças as acessem.

Brougère (2010) defende que os brinquedos indicam como a sociedade percebe a infância em determinada época e o que espera dela, mas descarta a ideia de que os jogos induzem a criança a brincar apenas de uma forma pré-determinada. Ele percebe, em suas pesquisas com crianças, que, ainda que os brinquedos possam ser produzidos para domesticar, as crianças subvertem o esperado e participam ativamente na criação de suas culturas. Nesse sentido, o autor começa a pensar na existência de uma *cultura lúdica*, integrante da cultura infantil e que é produzida *para* e, igualmente, pela criança.

Sobre as culturas infantis, trataremos na próxima seção, percebendo a cultura lúdica (conceito de Brougère abordado anteriormente) como um de seus componentes mais importantes, embora não o único. Delgado e Müller (2005), problematizam o fato de que deveríamos pensar na educação das crianças para além dos espaços educativos formais, pois não se pesquisa muito sobre outros espaços que também educam, como a televisão, os videogames ou as ruas, por exemplo, talvez por estes não serem tão conhecidos pelos adultos – algo que precisa ser superado.

Kincheloe (2001), no primeiro capítulo do livro *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, composto por 14 artigos que falam sobre o quanto a mídia está em posição ativa na educação das crianças na Pós-Modernidade, chama as criações dadas a partir desses meios de educação clandestinos de *culturas infantis subversivas*. Estas se referem basicamente ao fato de as crianças, na atualidade, estarem tão intensamente expostas à mídia que, ao receberem uma quantidade enorme de informações, muitas vezes acabam por deter mais conhecimento que os próprios adultos.

Dessa forma, as crianças subvertem a lógica do passado, que sustentava a autoridade dos mais velhos sobre os jovens. Mais ainda, as crianças do passado não tinham acesso a informações sobre determinados temas, como sexualidade e criminalidade, por exemplo, os quais se tornaram rotineiros para a infância atual.

O que acaba acontecendo em função desses saberes da infância é que a escola geralmente não os acompanha ou muitas vezes nem crê que eles existam, pensando a criança como ser passível de aprendizado – aprendizado este que apenas a escola proporcionará.

Enquanto os professores e a cultura escolar tratam as crianças como se elas não soubessem nada do mundo adulto, as crianças consideram a escola irremediavelmente arcaica, fora de sintonia com o tempo (KINCHELOE, 2001, p. 77).

Dessa forma, o autor critica as visões psicologizadas e educacionais que naturalizam e universalizam a infância desconsiderando o acesso das crianças a informações que geram, indubitavelmente, mudanças nas culturas infantis.

Culturas infantis e cultura lúdica

A dimensão criativa do brincar é considerada desde o período romântico. Para Freud (1996), a criança, quando brinca, cria e entra em contato com sua cultura no campo do simbólico, fazendo-o a certa distância do real, suficiente para estar protegida das frustrações que pode sofrer nesta última instância. É como um ensaio para a vida real.

No entanto, Brougère (2010), aponta para o paradoxo de que, ainda que se veja o jogo como produtor de cultura, ele não é concebido na visão romântica ou por Freud como exercício também aprendido culturalmente. O indivíduo parece ser visto de maneira isolada das influências do mundo enquanto brinca e, inclusive, das influências dos próprios brinquedos. Assim, o brinquedo faria oposição ao verdadeiro ato de brincar.

Para Brougère (2010), a questão da “psicologização” do brincar, ou seja, essa maneira de conceber o jogo apenas como vivência interna do sujeito, ainda está presente na contemporaneidade. Por esse motivo, julgamos necessário abordar a questão do brincar enquanto produção e produto da cultura, entendendo-o como um dos tantos exercícios atribuídos de significação social.

Brougère explica que o brincar, para ser entendido como tal, precisa de uma interpretação social, ou seja, o entendimento de que não é uma atividade inscrita no real de maneira casual. Outra questão é que o brincar precisa ser antes aprendido. A criança começa a

reconhecer o jogo como tal apenas depois que alguém a inicia nessa atividade e a ensina a entendê-la como algo fictício e que tem suas limitações. Ainda que de forma solitária, o jogo é uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2010).

Todas as atividades lúdicas desde o primeiro contato (quando a criança assiste e interpreta a brincadeira) até sua prática (quando a criança reproduz, ressignificando essa brincadeira) são modos de a criança inscrever-se na cultura. Não só na cultura geral, de sua sociedade, mas também na cultura que vivencia entre seus pares – outras crianças da mesma ou de diferentes idades. Este aprendizado que acontece de forma ativa pelas crianças no interior de seus grupos sociais é que Brougère (2011) chama de *cultura lúdica*.

Defendemos aqui, assim como Brougère, que a cultura lúdica não é a única maneira de a criança manifestar culturas infantis. Primeiro porque, como explicitamos anteriormente, o brincar é atrelado às crianças e está presente em muitos dos seus contextos por uma construção histórica, ou seja, nem sempre a criança teve ou tem espaço para brincar (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1986) e, ainda assim, já existia um significado para a palavra *infância* e um lugar diferente para as crianças. Em segundo lugar, porque, mesmo na contemporaneidade, as crianças não brincam apenas (SARMENTO, 2004, p. 6), fato que pode ser percebido pelas inúmeras atividades opostas às brincadeiras às quais elas são submetidas. Um exemplo são as rotinas carregadas de compromissos como cursos de línguas estrangeiras, balé, música, natação, por exemplo, até as rotinas de trabalho pesado lado a lado com os adultos.

Pensando em tais complexidades das infâncias, sobretudo na contemporaneidade, parece-nos nítido que as questões das culturas infantis merecem ser aprofundadas e que não se reduzem à cultura lúdica.

As culturas de infância são compreendidas por Sarmiento (2004) como a cultura societal em que cada indivíduo se insere, mas as crianças fazem-no de modo distinto dos adultos, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Para Sarmiento (2004, p. 9-12), os traços que distinguem a cultura das crianças da dos adultos, são: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. Sendo a ludicidade um traço fundamental das culturas infantis, mas não exclusivo das crianças, consistindo em uma das atividades sociais mais signifi-

ficativas de homens e mulheres, independentemente da faixa etária, mas entendida diferentemente do adulto como atividade extremamente séria; a fantasia do real, que faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição de significados às coisas, sendo o elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência, pois permite continuar o jogo da vida; a interatividade que significa a partilha de representações passadas de uma criança para a outra nos espaços comuns, necessária para um entendimento mais perfeito do mundo, fazendo parte do processo de crescimento; e, por último, a reiteração, como a característica do tempo da criança, que é recursivo e continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

Cultura lúdica: um recorte das culturas infantis

A existência de uma cultura lúdica é defendida por Brougère (2010) quando escreve que “o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo” (p. 23), sendo que quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico. A criança, para que possa jogar, precisa ter domínio de uma cultura específica do jogo, a qual o autor chama de *pré-requisitos* (p. 23), que seria a existência de uma cultura geral, a ideia da existência de regras, por exemplo. Esses pré-requisitos são nomeados por ele de “cultura lúdica”, a qual, resumindo, seria o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina nesse contexto.

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 2011, p. 23).

Obviamente, a cultura lúdica não é universal, já que a infância não o é, como estamos vendo ao longo desta discussão; ela depende dos contextos em que as crian-

ças estão inscritas. Ela diferencia-se por questões religiosas, sociais, culturais, econômicas, sexuais, étnicas, gerativas, entre outras.

As experiências que constroem a cultura lúdica não são simplesmente transferidas para o indivíduo; ele experimenta cada atividade como um *coconstrutor*, ou seja, desde o primeiro contato com uma nova brincadeira, a criança vai, inevitavelmente, ao interagir, interpretá-la e significá-la à sua maneira (BROUGÈRE, 2011, p. 27). Com isso queremos dizer que a criança não vive o brincar apenas de maneira subjetiva, mas o interpreta e significa tendo como base as experiências anteriores que viveu com outras pessoas ou outros objetos.

Mas ainda que o jogo seja, por excelência, o lugar de construção de uma cultura lúdica, Brougère (2011), atenta para o fato de não haver comprovação da relação entre ele e a invenção da cultura geral. Ainda que exista uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações internas e sociais, até onde sabemos, ele o faz a serviço da existência do próprio jogo.

O autor se pergunta se o jogo poderia ser um meio privilegiado de acesso à cultura, mas diz que, por mais indiscutível que seja o fato de a cultura lúdica participar do processo de socialização da criança, é difícil provar que sua contribuição seja essencial, pois dizer que o jogo e a cultura lúdica contribuem para a socialização nada significa, na medida em que se pode dizer o mesmo de todas as experiências da criança.

Seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos. (BROUGÈRE, 2011, p. 32).

São muitos os desafios, decorrentes destas problematizações, entre eles o de reconhecer que as crianças conseguem subverter aquilo que é imposto pela cultura dos adultos, pois elas são responsáveis pela construção de suas próprias culturas, para além do brincar. Um exemplo são os processos de socialização protagonizados por elas que conseguem gerir, à sua maneira, seus papéis, suas identidades e suas relações de poder (FERREIRA, 2004).

As crianças claramente constroem suas identidades e, enquanto o fazem, constroem identidades culturais. A capacidade de constituírem culturas não pode ser reduzida às culturas dos adultos. Ao mesmo tempo, Delalande (2009), chama-nos a atenção para o fato de não se poder dizer que as crianças produzem suas culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que as crianças, por mais autônomas que são atores, no sentido de que são participantes ativos na

sejam, têm uma autonomia relativa, já que também interagem com os adultos. Ainda assim, elas são atores sociais e não sujeitos passivos, meros “imitadores” dos comportamentos dos adultos (p. 16).

O campo dos Estudos da Infância propõe a compreensão da infância como construção social - que não pode ser compreendida independente de variáveis da estrutura social, como gênero, classe social e etnia - e das crianças como atores sociais e protagonistas ativos de sua socialização. Como enfatiza Ferreira, as culturas e relações sociais das crianças são dignas de serem estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas (FERREIRA, 2004, p. 7).

Conclusão

Na contemporaneidade, presenciamos mudanças de percepção sobre relações entre infância, crianças, brincar, jogos e brinquedos, decorrentes de pesquisas e contribuições dos estudos da infância. Mas no campo da pedagogia, o brincar ainda é compreendido como uma atividade binária, ora para distração, ora para ocupação e educação das crianças. Existe uma preocupação com a forma material dos brinquedos, principalmente pelo seu utilitarismo, ou pelo que estes podem proporcionar em termos pedagógicos. Isto ocorre predominantemente na educação infantil, pois quanto mais velhas as crianças, maior o distanciamento do brincar nos processos de escolarização. Um grande desafio posto por Benjamin (1984) e outros autores aqui citados, diz respeito ao distanciamento entre as gerações mais velhas e as crianças, também causado pela produção da industrialização dos brinquedos e da institucionalização do brincar em espaços que separam cada vez mais as gerações. Uma outra reflexão provocada por Brougère (2010) é o de quanto os brinquedos e os jogos são reproduções e produções que espelham a nossa sociedade e as nossas concepções de infância, de crianças, das culturas da infância e da cultura lúdica. As preocupações sobre o que se “ganha” com o uso dos brinquedos, jogos e brincadeiras são, por excelência, dos adultos, que possuem a ilusão de que conseguem dominar a vida das crianças. A mídia e os jogos eletrônicos entram cada vez mais na vida dos pequenos e isso se dá de tal forma que as crianças por vezes adquirem informações que os adultos não têm e que escapam aos seus domínios. Isso reforça a tese dos estudos da infância de que as crianças constroem suas culturas.

A inserção no mundo das crianças é desafiadora, já que se não é o bastante ser também criança para ser aceito em uma cultura de pares, ainda é mais difícil ser aceito enquanto adulto (FERREIRA, 2004). O que parece claro é que a melhor maneira de compreendermos as culturas infantis é prestando escuta a seus participantes mais ativos: as próprias crianças.

Notas

- ¹ Este artigo foi construído a partir da dissertação de mestrado da autora, intitulado “O Brincar do Ponto de Vista das Crianças: uma análise das dissertações e teses do portal capes (2007 a 2012)” orientado pela co-autora deste artigo.
 - ² Questões norteadoras da dissertação: Quem são as crianças que falam sobre o brincar (idade, gênero, classe, etnia)? O que dizem? Que teorias/autores/concepções de brincar predominam nas dissertações e teses? Em quais contextos as crianças foram pesquisadas (escolas, casas, ruas...)? Como foram escutadas, consultadas, inseridas nas pesquisas (metodologia, instrumentos)? Quais são os tempos e espaços destinados ao brincar?
-

Bibliografia

- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BENJAMIM, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2009.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). *O brincar e suas teorias*. 6.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- CHAMBOREDON, J.; PRÈVOT, J. *O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal*, São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1986.
- DELALANDE, J. El juego no es solo educativo! Los análisis socio-antropológicos sobre las practicas infantiles. In: *A jugar se ha dicho: El Congreso de la República*. Dec. 2009.
- DELGADO, A. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago, 2005.
- FERREIRA, M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Sarmento, M. J. & Gouvea, M. C. S. *Estudos da Infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes: p. 143-162, 2004.
- FERREIRA, M. e SARMENTO, M. J. *Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em < <http://www.reveduc.ufscar.br> >.
- FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v.12, 1996.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- STEINBERG, S.R.; KINCHELOE, J.L. (orgs.). *Cultura Infantil: A Construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MARCHI, R. C. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: uma abordagem da Sociologia da Infância sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese de Doutorado. PPCSP/UFSC. 2006.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

