

CRIANÇAS E SEUS BRINQUEDOS: OUTRAS IMAGENS

Tânia Mara Pedroso Müller¹

Resumo: Este artigo busca utilizar-se de fotografias e das lembranças por elas evocadas para provocar uma reflexão sobre os conceitos que temos de criança e seus brinquedos, recuperando-os, embora bastante debatidos, mas não desgastados ou concluídos. É nossa intenção renovar nossos olhares e saberes sobre antigas questões, mas nem sempre finalizadas, permitindo atualizar as discussões, questionando as práticas produzidas. Para tal, iniciamos apresentando algumas concepções sobre o brincar e suas funções. Em seguida resgatamos a história do brinquedo no Brasil e as influências sofridas. Por fim, nos propomos a chamar a atenção sobre o brinquedo como objeto em construção e da brincadeira como necessária à imaginação. Ao entrelaçarmos as fotografias ao texto tínhamos como objetivo tentar produzir um novo modo de olhar o comum, lembrar o antigo, resgatar nossa infância, repensando aquilo que aparentemente já se encontrava posto.

Palavras-chave – Imagem, Criança, Brinquedo,

O brincar e suas funções

Sempre nos comovemos ou ao menos nos detemos por segundos a olhar crianças brincando ou suas imagens. Assim foi e sempre será. Nesta direção, talvez faça sentido a frase do poeta Dorival Caymmi quando disse que “quem não gosta de samba, bom sujeito não é...”

Isabelle Jarry, através das fotos de crianças brincando da Coleção de Roger-Viollet, resgata suas lembranças da infância e nos narra alguns episódios. Embora confesse que, apesar de sua boa memória, sempre achou curioso ter conservado tão poucas. Confidencia que “além de fatos bem precisos, subsistiu uma atmosfera difusa que flutua na memória e dá ao conjunto daquele período um sabor particular, falho e fluido” (2000, p.38).

A agência Roger-Viollet é uma das mais prestigiadas do mundo e foi tombada como patrimônio histórico de Paris. Foi fundada em 1938 pelo fotógrafo francês Henri Roger que tinha como intenção guardar a memória fotográfica da Europa. Hoje possui mais de 6 milhões de obras e documentos, que vão desde a Revolução Russa à Segunda Guerra Mundial. As imagens não só conservaram a história da fotografia, mas também de costumes, lugares, situações díspares, cenas, pessoas e cotidianos europeus.

Algumas imagens de crianças dessa coleção impactaram a autora, permitindo despertar emoções e sentimentos daquele período de sua vida que a fez narrar histórias curiosas de suas brincadeiras de criança: “eu fiz navegar frágeis barcos na bacia de Luxemburgo e brinquei de esconde-esconde no *Jardin des Plantes*” (idem, p.5).

O brincar aparece definido no Aurélio (1986) como: divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças. A brincadeira é o ato ou efeito de brincar; divertimento entre crianças, brinquedo, jogo, entretenimento. O brinquedo é o objeto que serve para crianças brincarem, jogo, divertimento, brincadeira. O jogo é atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, mas também divertimento, e brinquedo. Aparentemente, não há diferenciação entre esses termos, e segundo alguns autores – Bontempo et alii (1986), Oliveira (1984), Rosamilha (1979) e Kishimoto (1998) – eles seriam sinônimos.

¹ Doutora em Educação pela UERJ. Professora da UFF.

Entretanto, seguindo a definição proposta por Kishimoto (1998, p.34), o brinquedo pode ser entendido como objeto que, manipulado livremente, dá suporte à brincadeira, mas que se reveste “de elementos culturais e tecnológicos do contexto histórico-social” e o jogo seria a atividade lúdica que supõe regras estruturadas. Porém, ambos pressupõem divertimento e entretenimento.

De modo semelhante, Brougère (1995) aponta que sempre que falamos de brinquedo associamos à criança, enquanto que os jogos não se restringiriam a uma determinada idade, pois podem também ser utilizados pelo adulto. Ao brincar, como disse Vygotsky (1994), a criança traz uma história sócio-cultural, as experiências cotidianas e as vividas com outros objetos. Mas não se trata apenas de uma reprodução, mas re-elaboração criativa, onde novas possibilidades são estabelecidas e onde se daria uma nova constituição do real. Seria a combinação do velho e do novo.



O brincar como atividade pedagógica importante no processo educativo desde longos tempos vem sendo estimulado. Mas foi Froebel (1782-1852), filósofo e pedagogo alemão, quem definiu o jogo como parte integrante do currículo escolar. Depois dele, outros pensadores vieram, de alguma forma, aperfeiçoando sua proposta: Bourneville, Dewey, Montessori, Decroly, Wallon, Piaget, Vygotsky, Leontiev, entre outros.

Vygotsky nos ensina que: “Nos primeiros anos de vida a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar as zonas de desenvolvimento proximal. Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais” (1994, p.56).

O brinquedo preencheria uma necessidade – tudo aquilo que é motivo para ação –, pois seria nele que a criança elaboraria e internalizaria as “regras de convívio com a realidade” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.148), apresentando uma outra forma de apreender “as coisas do mundo e da vida”.

Como nos fala a autora (idem, p.160):

a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir (...) A criança conhece o mundo enquanto cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior retificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir.

Cabe ressaltar que, como o fez Benjamim (1984), quem escolhe primeiramente os objetos pretensamente lúdicos é o adulto, depois é que a criança, “graças à força da sua imaginação”, os transforma em brinquedos.

É nesse sentido Vygotsky (1994) afirma que a imaginação seria definidora do brinquedo e um dos meios de desencadear a brincadeira, onde cada criança, frente ao objeto, desenvolve uma ação lúdica, utilizando-o de forma criativa e particular. O brincar não pressuporia um produto, um resultado, ele residiria no próprio processo, no fazer, “no conteúdo da própria ação” (Leontiev, 1988, p.122).



Leontiev, que deu continuidade aos estudos de Vygotsky, complementa dizendo que o sentido e o significado do brinquedo não são estáticos, mas modificáveis durante o desenvolvimento da atividade lúdica da criança. “A lei do desenvolvimento do brinquedo (...) diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial, onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel latente” (ib., p.132). Ou seja, o brinquedo se transformaria de jogo de enredo, onde as regras estão implícitas, para jogo de regras, com regras explícitas.



Ao observar as imagens de crianças brincando, Isabelle Jarry nos conta que nos dias de chuva, ela e o irmão ficavam em casa, olhando o mundo através das portas-janelas fechadas, “desenrolados sob o lápis de nosso quarto, sonhos em papel crepon azul, fabricávamos árvores com palitos de fósforos e sólido papel *craft* verde, que embalava naquele tempo esses objetos, depois organizávamos a vida. Personagens miniaturas disseminados aqui e acolá, pequenas carruagens, trens e vias férreas, barcos, às vezes, a paisagem se completando ao bel-prazer de nossa imaginação....” (idem, p. 27)

A questão sobre a qual se pode refletir, tomando por base tais concepções, imagens e narrativas, é a seguinte: se o brinquedo é um objeto que serve para a atividade livre da criança, que salva do tédio do mundo, que supera as regras impostas, que sustenta a imaginação infantil, que não pressupõe um produto final, ao ser utilizado como recurso pedagógico do professor no processo de aprendizagem, deixaria de realizar sua função lúdica? Segundo Kishimoto (1998, p.14), sim. Ele deixaria de “ser brinquedo para tornar-se material pedagógico”, ou seja, transforma-se em jogo educativo.

Antes de discutir tal idéia, gostaria de resgatar rapidamente a história dos jogos infantis contada pela autora, que ressalta o brincar como intimamente ligado a “imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época” (1993, p.7), já que são essas imagens que vão permitir o aparecimento e mesmo a perpetuação de brincadeiras e jogos.

Um pouco de história

No Brasil é marcante, segundo Kishimoto (1993), a influência de brancos, negros e índios nas brincadeiras e jogos infantis, mas não é possível especificar a contribuição de cada

um deles, bem como sua origem, uma vez que se tornaram parte da cultura popular, tendo sido transmitidos oralmente de geração a geração, por isso são denominados de jogos tradicionais infantis.

Entretanto, pode-se dizer que estes jogos são muito mais antigos do que a nossa história, já que povos da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de soltar pipa, de bola de gude, jogo de botão, pião e outros e que ainda hoje conservam suas regras originais.

Do início deste século ainda preservamos as brincadeiras de chicotinho queimado, pegador, entre outras. Elas não desapareceram, apenas houve uma evolução e mudança das representações culturais e sociais nelas veiculadas, uma vez que sofrem alterações no cotidiano infantil. Poderia ser, então, por meio das brincadeiras e jogos que os valores sociais e culturais são transmitidos, perpetuando, muitas vezes, o poder exercido de uma classe sobre outra.

Os jogos tradicionais infantis se proliferaram no Brasil, no início do século até a década de 40, quando o ritmo de vida era mais lento, o dia-a-dia era ocupado por diversas atividades sociais e de lazer e a própria arquitetura urbana permitia uma maior interação comunitária. Tal fato, porém, ocorreu de forma diferente entre classes sociais, já que as mães de classe média e alta se reuniam em seus lares com suas amigas e as brincadeiras entre seus filhos ocorriam dentro de casa, que não tinham permissão para brincar na rua. A classe popular, trabalhadora e operária, residindo em pequenos cômodos ou habitações coletivas, com uma intensa jornada de trabalho, fazia da rua seu espaço de encontro e diversão, onde o cotidiano de seus filhos era preenchido. Aliás,

considerado espaço perigoso, degenerador da criança, a rua não era tida como local ideal para sua permanência. Na visão das autoridades, brincadeiras de rua pertenciam ao mundo das crianças de rua, filhas do operariado, consideradas miseráveis, maltrapilhas, promíscuas, desordeiras e imorais. Meninos de famílias mais abastadas eram proibidos de sair às ruas e as suas brincadeiras restringiam-se ao espaço doméstico, nos quintais e nos clubes (KISHIMOTO, 1993, p.83).

A associação entre jogo e prazer era tida como causadora de corrupção e degeneração moral da criança. Por isso, políticos, empresários, médicos e a própria imprensa combatiam a permanência da criança na rua, defendendo a ideia de ocupação pelo trabalho dessa população infantil ou pela internação em instituições de reclusão que visavam à moralização e ao disciplinamento e onde jogos e brincadeiras não eram permitidos, ao contrário eram desestimulados.

Paradoxalmente, existia todo um movimento de implantação de jardins de infância, em conformidade com a pedagogia froelbeliana, em que se enfatizava o uso de jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento infantil, embora não fosse considerado como uma instituição educativa necessária para as crianças das camadas populares, apenas para as classes média e alta. Como ressalta Kishimoto (1993, p.94):

A educação pelo jogo não se harmonizava com a natureza da criança pobre e asilada ou freqüentadora de escola de tempo integral, uma vez que emergia a imagem da criança má que precisava ser domesticada, disciplinada para não cair em desvios de conduta. A liberdade e o potencial da educação pelo jogo ao permitir a expressão dessa natureza infantil, considerada má, revelava-se incompatível com a educação das camadas populares.

A expansão dos jardins de infância toma força com o movimento escolanovista, em que diversos teóricos enfatizam a importância do jogo e da utilização de material concreto no processo pedagógico. É o predomínio do jogo educativo na educação infantil.

Mas vale pensar na frase de Isabelle: “parece muito difícil aos adultos ter a visão sobre o mundo estranho em que evoluem as crianças”. Por que seria tão difícil para o adulto pensar como criança? Compreender esse período? Fazendo uma relação entre o espaço e o tempo, poderíamos até tomar a afirmativa de Jarry: parece que “jamais foram eles próprios crianças, se esqueceram tão rápido deste tipo de distração em que vivem os pequenos, abastecidos de uma extraordinária fantasia” (idem, p.17).



E por isso nem sempre é possível compreender as listas de regras e senhas, e costumes e hábitos, competências e habilidades que se determinam às crianças, reduzindo-as, contendo-as, trancando-as, despedaçando-as lentamente. Torná-las adultas é o desejo.

E a fotografia?

Sebastião Salgado, atualmente considerado como o mestre da fotografia documental, acredita que a fotografia tem mais do que a função de informar. Sua importância está em permitir que as pessoas reflitam sobre o mundo e sobre o seu cotidiano. Ela representa a cultura e a ideologia de certa sociedade. E aí está o seu poder: a capacidade de síntese. Ela sintetiza uma realidade, visto que para “sustentar um discurso é preciso uma imagem simbólica” (apud PERSICHETTI, p. 80).

Em outra análise, Evaldo Mocarzel, editor do *Caderno 2 d'O Estado de São Paulo*, diz que a fotografia, “embora captada por um ponto de vista único, deixa para o leitor também perguntas” (idem, p.10), mobilizando-o para o questionamento da realidade e do processo histórico-social.

O fotógrafo Pedro Martinelli, com mais de trinta anos de trabalho nos principais jornais e revistas do Brasil, define a fotografia como um documento, como uma carteira de identidade. Ela serve para documentar uma época, uma geração, para documentar nossa passagem pelo mundo. “É fundamentalmente memória, pois ainda existem muitas coisas a serem contadas” e comentadas (idem, p.49).

Essas falas revelam uma concepção de fotografia como documento de um momento histórico que permite a perpetuação de um tempo. Ela tanto possibilita que as pessoas reflitam sobre a realidade e o cotidiano e que se perguntem sobre ele, como propõe novos olhares e questionamentos àquilo que é familiar.

O aparecimento da escrita, segundo Le Goff (1990), modificou profundamente o conceito de memória, fazendo surgir duas novas formas: a primeira é a comemoração, que deu lugar aos monumentos ou às inscrições comemorativas (moedas, medalhas, placas, selos). A segunda é o documento escrito, que passa a registrar todos os fatos que se definiam como importantes de serem lembrados. No entanto, ele entende que todo documento é monumento e como tal teria duas funções: armazenamento de informações, com seu prolongamento através do tempo e do espaço, e ampliação de documento da "esfera auditiva para a visual" (idem, p.433).

Por ser a memória humana instável e maleável, com o aumento e a produção desenfreada de informações, foi necessária a criação de diferentes instrumentos que garantissem auxiliar a memória individual, desde as fichas de conteúdos das bibliotecas e

arquivos, até os bancos de dados informatizados, tornando-a, dessa forma, memória coletiva e disponível para os mais diversos usos.

Ao longo dos tempos, esses conceitos foram se modificando. O século XVIII fixou uma nova fase, fazendo surgir os monumentos destinados a disponibilizar ao público os documentos da memória coletiva das nações (arquivos, bibliotecas, museus). O século XIX é marcado pelo aparecimento de dois novos eventos: a fotografia, "que revoluciona a memória, multiplicando-a e democratizando-a", tornando-se memória do tempo e da evolução cronológica, trazendo como característica uma aparência de precisão e verdade; e os monumentos aos mortos construídos em diferentes países após a Primeira Guerra Mundial, permitindo o estabelecimento de uma memória coletiva erigida em torno de um sujeito anônimo.

"Uma imagem vale por mil palavras" disse Roland Barthes. Às vezes "as imagens podem superar as palavras", quando se trata de expressar sentimentos, afirmou Miriam Moreira Leite (2001, p.148). Susan Sontag (1986) discorda, pois para ela as fotos são inúteis sem palavras acompanhando-as. Elas falham quando precisam contar sua história, tornando-se elementos mudos. Elas só teriam sentido, ou só poderiam ser compreendidas, com o uso de textos verbais que as expliquem e as situem. Assim, podemos pensar o uso da imagem, não como mera ilustração, mas como complemento ao texto que lhe serve de suporte ou vice versa, e sempre como informação. Essa é nossa intenção.

O brinquedo como construção

Retomando a questão do brinquedo como jogo, podemos dizer que este comporta duas características básicas: é lúdico e educativo. E estas devem estar em perfeito equilíbrio. Talvez esta junção pareça uma contradição, visto que a atividade lúdica não pressuporia resultados, produções, apenas prazer. Porém, Kishimoto (1998) destaca que é possível conciliá-las, desde que se garanta a liberdade de brincar da criança, que estimule a exploração e a manipulação do brinquedo, que admita a interação com outros, a imaginação e a criação, ao mesmo tempo em que favoreça a construção de conhecimentos.

Podemos observar que o espaço em que as crianças brincam nem sempre parece estar organizado, com os diversos materiais espalhados, expostos de modo pouco ordenado. Mas um olhar mais atento permite observar o imaginário infantil em pleno funcionamento, explícito. E como lembra Jarry "a maior parte dos gostos que se desenvolvem e permanecem ancorados no mais profundo de nossa personalidade encontram suas origens nas situações da infância, em que encontrávamos um prazer insólito, que nos capturaram pela fantasia ou pela emoção que nos suscitaram em nós" (idem, p. 32).

É a partir desse imaginário, da descoberta do brinquedo, e da ação sobre ele que uma lei passa a imperar: a "lei da repetição". Para a criança é fundamental e de vital importância repetir centenas de vezes a mesma coisa, "fazer sempre de novo" nos disse Benjamim, (1984, p.75). E é sobre isto que se deve sempre atentar ao utilizarmos o brinquedo como atividade educativa para que ele não perca o sentido do prazer. Ou, como nos alerta Marina Machado, (1998, p.32), "não vamos deixar que os adultos capturem a brincadeira num lado amargo da vida (ao pretender, por exemplo, que as crianças *aprendam brincando* ou *brinquem aprendendo!*). Este é o objetivo apenas de fabricantes de jogos educativos". Assim, quem sabe, possamos "sonhar com adultos que possam conviver com o modo de ser criança sem inveja e sem ciúmes" (ib).

Quando refletiu sobre a relação entre inocência, o brincar infantil e a poesia, o poeta Carlos Drummond de Andrade se perguntara: “Por que motivo as crianças, de um modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver, um estado de pureza da mente?”



E nós devemos nos perguntar também: O que seria de nós se não tivéssemos as imagens para nos lembrar cotidianamente dos prazeres da infância? Ou o que seria do “poeta se as crianças não brincassem?” (Machado, *idem*).

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda. Nossa lembrança da escola tecida em imagens. In CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (org.) *A leitura de Imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo : Cortez, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BONTEMPO, Edda et alii. **Psicologia do brinquedo**. São Paulo: EdUSP, 1986.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- JARRY, Isabelle. **Il était une fois...L'enfance**. Roger-Viollet, Plume Paris, 2000.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas : Ed. UNICAMP, 1990.
- LEONTIEV, Alexis N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In Vigotskii, LS. Et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone: Ed. USP. 1988.
- MACHADO, Marina. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- OLIVEIRA, Paulo Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PERSICHETTI, Simonetta. **Imagens da fotografia brasileira**. SP: Senac, 2000.
- ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Abstract: This article makes use of photographs and of the memories evoked by them in order to provoke a reflection on the concepts we have of child and his/her toys, regaining them, even though they had been debated well enough, but not concluded or fully debated. It is our intention to renew our view and knowledge about these old issues, which had not been finalized, allowing an update on these discussions, questioning the practices so far produced. For such, we start presenting some conceptions of the act of playing and its functions. Following this, we regain the history of the toy in Brazil and the influences it had gone through. In the end, we propose attention to the toy as an object in construction and playing as

necessary to imagination. As we interlaced the photographs to the text, we had the attempt to produce a new way of viewing the common as our objective, remembering what is now old, bringing our childhood back, rethinking what had apparently found itself put out.

Keywords: Image, child, toy.