

JOGO, EDUCAÇÃO E CULTURA: “SENÕES E QUESTÕES”

*Marineide de Oliveira Gomes**

RESUMO. O artigo objetiva situar a utilização do jogo na educação infantil, inserido no contexto da produção cultural dirigida à criança pequena. Para isso, recupera as funções atribuídas ao jogo em nossa história, analisa a produção de alguns brinquedos infantis usados pelas crianças brasileiras nas últimas décadas, a relação de crianças e professores com os mesmos e a imagem de criança a eles subjacente. Aponta, como alternativa cultural e educacional, o resgate dos jogos tradicionais infantis como forma de construção e/ou reconstrução de identidades individuais e coletivas, necessárias à formação de cidadãos criativos e críticos.

Palavras-chave: educação infantil, produção cultural infantil, cultura infantil.

PLAY, EDUCATION AND CULTURE: “SAVES AND QUESTIONS”

ABSTRACT. This article aims at situating the use of plays in child education, inserted in the context of cultural production addressed to small children. For that, it regains the functions previously attributed to the play in our history, analyses the production of some toys used by Brazilian children in the last decades, the children and teachers' relation with them and the image children have of the referred toys. The article also points as cultural and educational alternatives, the recovery of the traditional children plays as a form of construction and/or reconstruction of individual and collective identities, essential to the formation of creative and critic citizens.

Key words: child education, cultural child production, child culture.

* Professora do Departamento de Educação do Centro Universitário da Fundação Santo André/SP. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Endereço para correspondência: Rua Itanhaém, 361, Santo André-SP.
E-mail: neideducador@uol.com.br

Para educar o futuro homem de ação, não se deve eliminar o jogo, mas organizá-lo de tal forma que, sem desvirtuar seu caráter, contribua para formar as qualidades do trabalhador e cidadão do futuro (Makarenko).

Há muito o jogo é tema de debate na Educação. Desde os tempos antigos, a associação do jogo com a Educação é feita, seja numa tentativa de eliminá-lo da escola (na Idade Média, devido à vinculação do jogo ao azar), seja para compreender suas funções e características, difundindo conteúdos e valores (a partir da época Renascentista, como forma de disciplinamento). Ao final da Idade Média, os jogos de desafio prevalecem, transformando-se posteriormente em canções populares e brincadeiras infantis, em forma de rimas. Ao final do século XVIII, especialmente nas sociedades européias, período em que a infância adquire novo status social, os jogos para os jovens passam a ter o caráter de preparação para a guerra. Muitos jogos (bola, malha, boliche e outros), abandonados pela nobreza e pela burguesia no século XIX, conservaram-se entre as crianças e os camponeses.

Na sociedade brasileira, ao se falar em jogos, via de regra temos em mente um jogo estruturado, em que dois ou mais jogadores disputam entre si, almejando a vitória. Na convivência social, frequentemente nos defrontamos com variados tipos de jogos. O jogo do poder nas relações sociais, o jogo dos alunos na escola, quer ocorram em condições lúdicas, quer em ações espontâneas ligadas aos interesses imediatos de crianças e adolescentes, revestidos de forte conteúdo cultural e compreendidos como verdadeiros “rituais”, de passagem ou de iniciação (Mc Laren, 1991), tais como as comemorações de aniversários, a entrada e a adaptação à escola, ou ainda os trotes que ocorrem quando da conquista de vaga pelos calouros nas universidades, em cursos disputados, nos casos de ausência de vagas para todos os candidatos. Um outro tipo de jogo bastante conhecido entre nós é o jogo político. Em nossa história política, quem não se lembra da verdadeira corrida, por parte do governo, pelos votos dos parlamentares por ocasião da aprovação de projetos de seu interesse, ou mesmo dos políticos em campanha eleitoral? Nesses casos, estratégia e astúcia apresentam-se como principais características.

Do ponto de vista conceitual, cabe aqui uma distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira, na maioria das vezes tomados pelos educadores como portadores do mesmo sentido. O jogo está relacionado diretamente

à imagem, ao significado que lhe é atribuído pela sociedade, compreendendo um sistema de regras, materializado ou não na forma de um objeto. Já o brinquedo se caracteriza pela ausência de um sistema de regras, como um suporte para a brincadeira. A brincadeira, por sua vez, apresenta-se como a descrição de uma conduta estruturada (Kishimoto, 1981). É freqüente, ao presenciarmos brincadeiras de criança, depararmos com momentos em que esta escolhe brincar ou sair da brincadeira, mesmo estando presente nela.

Uma breve pausa para reflexão pode nos ajudar a compreender a função do brinquedo na educação, em nossa sociedade, especialmente em se tratando da criança pequena. Brinquedo, no sentido etimológico, resulta de *brinco*, palavra de origem portuguesa que também é originária do latim *vinculu*; assim, adquire em português o sentido de vínculo - ou seja - aquilo que junta, une, intermedia. Como objeto e produto da sociedade, reflete valores e comportamentos sociais (Moya, 1990).

Ao utilizar brinquedos nas brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, a criança tem o controle absoluto da situação. O “como se fosse” amplia o seu repertório, servindo para representar o mundo à sua maneira. O caráter do brinquedo como subsídio para a brincadeira fica assim explicitado.

Variados exemplos poderíamos citar, na tentativa de configurar a atual condição do mercado de brinquedos no mundo e no Brasil. Entre nós, é interessante destacar a verdadeira competição que os veículos de comunicação, sobretudo a televisão, operam com o imaginário da população infantil. Enquanto objeto cultural, um real transformado a partir de uma imagem que os fabricantes de brinquedos têm de infância. Concebidos pelos adultos para as crianças, trazem um conjunto da cultura e da representação da infância. Visto dessa forma, a produção cultural dirigida à criança brasileira traz elementos que nos induzem a pensar no tipo de cidadão no tipo de sociedade para qual ele está sendo formado. Trata-se de realizarmos o exercício da crítica no sentido de desvelar os valores “em jogo” nesse processo.

Tomemos o caso histórico das bonecas, um importante acessório para as brincadeiras infantis, utilizado por meninos e meninas, sobretudo por estas, na maior parte das culturas. A correspondência entre as transformações da posição da mulher, na família e na sociedade, traduz os comportamentos dela esperados. Desde a boneca Suzi, que surge na década de 60, uma imagem de mulher é veiculada; nesse caso, uma dona de casa, mulher dependente. Na seqüência, o fenômeno Barbie, na década

de 80, boneca que chegou a simbolizar o protótipo da imagem de mulher independente, e que apela para o desejo da criança de ser adulta.

Observa-se que, à medida que a sociedade vai se modificando, busca-se modificar também os “produtos culturais” dirigidos a públicos específicos. Pesquisas apontam que o público a ser atingido por tais produtos é a chamada classe “A”, pelo fato de que, ao adquirirem tais produtos, tal camada social passa a ser “formadora de opinião”, revestindo-se de objeto de desejo para outras camadas sociais (Aflalo, 1990). Nos tempos atuais, os programas televisivos dirigidos à criança já trazem embutidos brinquedos e um conjunto de acessórios que viabilizam a produção dos mesmos. Os casos clássicos da disputa pelo mercado infantil entre apresentadoras de programas infantis e o arsenal de objetos infantis a elas ligados são paradigmáticos dessa situação. Um verdadeiro “mapa da mina”.

Recentemente assistimos a uma “febre” que chegou a atormentar pais e educadores, por decorrência da era da informática: o chamado bichinho virtual, ou “Tamagotchi”, uma espécie de “computador com desejos em miniatura”, concebido no Japão para entreter crianças, dada a falta de espaço para a criação de animais domésticos nos lares daquele país. Trazido ao Brasil, crianças, adolescentes e adultos passam a dar-lhe tratamento semelhante a um animal com vida. Simulacro e realidade se entrelaçam, na tentativa de fazer frente à perversa condição cultural que atravessamos. Em face da exposição a situações como a morte, os cuidados com a vida se apresentam às vezes precocemente e de forma unilateral, para quem joga. Nesse caso, o brinquedo assume o papel do jogador. É o bichinho que solicita “como se” existisse, invertendo dessa maneira a regra básica para qualquer jogo, qual seja a decisão do jogador sobre os rumos do mesmo. Diante de solicitações básicas de alimentação, sono, morte ou vida, restam ao jogador tão-somente os cuidados. O comportamento, assim como a fantasia da criança, passam a ser direcionados pelo brinquedo.

Se de um lado, na relação com tal brinquedo, a afetividade e a espontaneidade, molas propulsoras da fantasia infantil, podem estar presentes, de outro a ausência, no mercado, de brinquedos que propiciem o desenvolvimento do imaginário infantil de forma autônoma e criativa, aliada à falta de espaços públicos e livres para a criança, contribui para que a importação de um brinquedo dessa natureza esvazie de sentido as relações humanas, desprovidas de reciprocidade, um dar sem receber, a

afetividade sem devolução, em troca da servidão a um ente eletrônico. Um modelo de relação humana dos tempos pós - modernos?

A função ideológica do brinquedo é um fato a ser ressignificado pelos educadores. Não se trata aqui de coibir o uso de tais acessórios de brincadeiras, mas de contextualizá-los histórica e culturalmente, buscando a representação dos mesmos no imaginário das crianças, de suas famílias, e na sociedade. Outro exemplo a ser citado são os brinquedos tidos como masculinos e brinquedos tidos como femininos, que chegam até mesmo a servir como organizadores de espaços e ambientes institucionais.

Nesses espaços infantis, como creches e pré - escolas, esse aspecto reveste-se de importância fundamental, se levarmos em consideração a forma como o adulto/educador concebe a apropriação/produção de conhecimentos na faixa etária de zero a seis anos. Os ambientes e materiais, disponíveis ou não para as crianças, são reveladores de determinadas concepções de criança, de educação e de gênero. O significado e a importância das interações criança-criança, adulto-criança e criança-materiais-ambiente (tão difundidos através das teorias sócio-interacionistas), oportunizadas por competentes intervenções pedagógicas dos educadores, podem significar alternativas na organização de ambientes institucionais, de modo a favorecer atividades que descentrem a mediação direta adulto-educador (Carvalho & Rubiano, 1994).

Nessa perspectiva, sem desconsiderar o papel da mídia, das novas tecnologias e dos produtos culturais dirigidos à criança, mas, sobretudo, considerando os relevantes aspectos de reprodução e de produção cultural presentes nesses casos, o resgate dos jogos tradicionais infantis na educação de crianças pode apontar um caminho para o preenchimento desse vazio de significados culturais na atualidade, pois, ao pertencerem ao acervo popular, referem-se à produção cultural de um povo que os identifica e populariza. Devido ao forte componente de oralidade presente nesses jogos, eles não são estáticos, mas estão em permanente transformação, incorporando novas informações, características de uma determinada região e/ou época.

A função da memória, da recuperação de um passado que revelou pertencimentos, significações, é um recurso que tem sido muito utilizado, não só por historiadores (Bosi, 1979). A preocupação com a construção, preservação e fruição da cultura é hoje tema recorrente entre aqueles que acreditam ser a educação uma dimensão eminentemente cultural.

Por cultura, temos o mesmo entendimento que Geertz:

O conceito de cultura, que eu defendo, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental na busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao constituir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma interpretação (Geertz, 1989, p. 15).

Quantos de nós, quando crianças, fomos embalados, ou ouvimos o embalo de bebês, ao som de “Boi, boi, boi da cara preta”, ou ainda, quem não pagou uma prenda ao chegar por último nos jogos de “Balança cairão”, ou mesmo quem não se viu curioso para dar a resposta certa, diante de adivinhas como “Tem coroa e não é rei; tem raiz e não é dente?”

Mário de Andrade, já na década de 30, no município de São Paulo, na condição de diretor do Departamento de Cultura, criou os Parques Infantis, como embriões de cultura para as crianças e as famílias operárias. Para além da pré - escola oferecida às crianças pequenas, as famílias tinham nesse espaço cultural a possibilidade de criar e fruir cultura na sua ampla diversidade. Florestan Fernandes, outro defensor proeminente da cultura brasileira, na década de 50, também no município de São Paulo, empreendeu pesquisa no chamado “centro velho de São Paulo”, recuperando fragmentos de brincadeiras, cantigas e trovas trazidas pelos migrantes europeus do início do século.

Kishimoto, a respeito de jogos tradicionais infantis, esclarece que

Não se conhece a origem desses jogos sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e

até hoje as crianças o fazem da mesma forma
(Kishimoto, 1993, p. 15).

Com o passar do tempo e com o processo rápido de industrialização e de urbanização que vivemos, uma série de fatores contribuiu para que a criança e o adolescente perdessem a rua e o quintal. Os carros, o processo crescente de especulação imobiliária, especialmente nas grandes cidades, e o fenômeno da violência urbana retiraram a criança e o adolescente das ruas, desses espaços -seus – mágicos, naturais e de direito.

Pensar a organização de espaços e ambientes lúdicos dentro e fora das instituições infantis especializadas envolve a compreensão não só do papel da escola, mas sobretudo a influência das famílias e da cultura (para além do saudosismo).

Desenvolver, em instituições educacionais, a recuperação das memórias das famílias e da população local, através de projetos integrados em que possa ser resgatada a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, contribui para enriquecer o repertório cultural das crianças, assim como valorizar a cultura popular trazida pela comunidade, como saberes válidos, porque prenes de significado cultural.

O conhecimento e a análise da diversidade de manifestações culturais, presentes na cultura brasileira, podem nos levar a entender e a resgatar características culturais espontâneas e necessárias a um convívio mais saudável em nossos tempos, contribuindo, dessa forma, para a construção/reconstrução de identidades individuais e coletivas, ganhando força para alterar (“nem que seja um pouco...”) a atual produção cultural dirigida à maioria das crianças em nosso país, se queremos, de fato, formar cidadãos criativos, críticos e potencialmente capazes de dar novas respostas culturais a esse estado de coisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aflalo, M. C. (1990). Na trilha dos brinquedos. *Cadernos do EDM - Comunicações e Debates*, 2(2), 81-110.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. RJ. Guanabara.
- Bosi, E. (1979). *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiróz.

- Carvalho, M. I., Rubiano C., M. R. Bonagamba. (1994). Organização do espaço em instituições pré-escolares (pp. 107-130). Em Oliveira, Z. M. R. de.(Org.), *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.
- Edwards, C. e cols. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Faria, A. L. G. de. (1994). *O direito à infância. Mário de Andrade e os Parques Infantís para as crianças de família operária na cidade de São Paulo. (1935-1938)*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Fernandes, F. (1979). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. RJ. Guanabara Koogan.
- Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos tradicionais infantís: o jogo, a criança, a Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lauwe, M. J. C. de. (1991). *Um outro mundo: a infância*. (N. Kon, Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Makarenko, A. S. (1986). *Poema Pedagógico*. (T. Belinsky, Trad.) São Paulo: Brasiliense.
- McLaren, P.. *Rituais na escola*. (J. C. Marques e Â. M. B. Baggio, Trad.) Petrópolis: Vozes, 1991.
- Mello, A. M. de. (1989). *Psicomotricidade, educação física, jogos infantís*. São Paulo: Ibrasa.
- Moya, I. (1990). O brinquedo como expressão da cultura. *Cadernos do EDM - Comunicações e Debates*, 2(2), 141-149.
- Perrotti, E. (1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. SP: Summus.
- Siebert, R. (1998). O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. Em Bondioli, A. e Mantovani, S. (Org.), *Manual de educação infantil – de zero a três anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em 07/06/00

Revisado em 12/11/00

Aceito em 30/11/00