

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA GUIA ALVES RODRIGUES

O BRINQUEDO COMO EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA

GOIÂNIA
2015

MARIA DA GUIA ALVES RODRIGUES

O BRINQUEDO COMO EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dra. Glacy Queirós de Roure.

Goiânia

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

R696b Rodrigues, Maria da Guia Alves.
O brinquedo como experiência na infância [manuscrito] /
Maria da Guia Alves Rodrigues – Goiânia, 2015.
77 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação.

“Orientadora: Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure”.
Bibliografia.

1. Brinquedos. 2. Infância. 3. Experiência. I. Título.


CDU 373.2(043)

O BRINQUEDO COMO EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA

Dissertação aprovada em 28 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

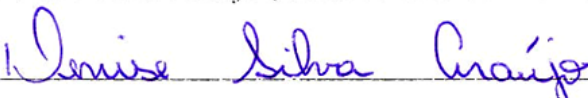
Dra. Glacy Queiros de Roure / PUC Goiás (Presidente)



Dra. Claudia Valente Cavalcante (membro/PUC Goiás)



Dra. Denise Silva Araujo (membro externo/ UFG)



Dr. José Maria Baldino (suplente/ PUC Goiás)

Dr. Geovani Burgarelli (suplente/UFG)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda e a amizade de algumas pessoas.

Agradeço primeiramente a Deus, meu amigo constante...

À minha orientadora Glacy por ter me acolhido e me possibilitado ter feito o mestrado na sua linha de pesquisa. Agradeço, sobretudo, por sua sensibilidade às minhas demandas.

A meus filhos, Isabela e Rafael, fontes de minha inspiração, e a meu esposo Anderson, pelo apoio durante a realização desse projeto.

Especialmente a meu irmão, Onofre, por sempre ter estado do meu lado me auxiliando de todas as formas e à minha mãe, Maria de Lourdes, pela compreensão e carinho.

À colega e amiga Edimaci, que participou ativamente desta travessia turbulenta.

Ao professor Eduardo Sugizaki, pela diferença que fez na minha vida de mestrandia, por sua sensibilidade e delicadeza.

A Ana Beatriz, por sua competência ao ler e fazer as correções necessárias neste trabalho.

E às professoras Cláudia Valente e Denise Silva pela generosidade que demonstraram na finalização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Cultura e Educação, tem como objeto de estudo o brinquedo como experiência na infância. É uma pesquisa de cunho bibliográfico e tem Walter Benjamin como sua principal referência. Procurou-se articular as histórias da infância e do brinquedo, a partir, especialmente, das obras “História social da criança e da família” e “História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos” de Philippe Ariès e Michel Manson, respectivamente, e apreender como os conceitos de infância e brinquedo foram criados e modificados à medida que a criança adentrou no universo escolar. A escola, que se constituiu a partir de necessidades ligadas à criança “escolar”, merece destaque por se tratar de um local onde o brinquedo foi ressignificado a partir de uma perspectiva voltada ao ensino-aprendizagem. O conceito de experiência foi problematizado a partir das reflexões de Walter Benjamin e de John Dewey (2010). Objetivou-se, a partir destas, pensar o brinquedo como espaço de experiência, seja como ato de criação, seja como instrumento de aprendizagem. Ao final, pretende-se afirmar que o objeto “brinquedo”, companheiro da infância, é um elemento com muitas possibilidades, entre elas a de possibilitar experiência, isso quando a criança pode exercer com total liberdade e criatividade a atividade do brincar.

Palavras-chave: Brinquedo. Infância. Experiência.

ABSTRACT

This work, inscribed in the line of research Education and Culture, has as study object the toy as childhood experience. It is a bibliographic nature of research and has Walter Benjamin as the main reference. He tried to articulate the stories of childhood and toys, from, especially, the works "child's social history and family" and "History of the toy and games: play through the ages" of Philippe Aries and Michel Manson, respectively and learn how the concepts of childhood and toys were created and modified as the child entered the school universe. The school, which was constituted as needs related to the child "school", deserves mention because it is a place where the toy was reframed from a focused approach to teaching and learning. The concept of experience was questioned from the reflections of Walter Benjamin and John Dewey (2010). The objective of from these, think the toy as space experience, either as an act of creation, whether as a learning tool. At the end, we intend to state that the object "toy", childhood companion, is an element with many possibilities, including that of possible experience, that when the child can exercise with total freedom and creativity the activity of play.

Keywords: Toy. Childhood. Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA E O BRINQUEDO NA HISTÓRIA	15
1.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA	15
1.2 O BRINQUEDO NA HISTÓRIA.....	26
1.3 REFLEXÕES DE WALTER BENJAMIN SOBRE O BRINQUEDO E A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL	32
1.4 O BRINQUEDO PARA PEDAGOGOS E FILÓSOFOS: DA DESCONFIANÇA À ACEITAÇÃO.....	36
CAPÍTULO 2 - O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA	47
2.1 JOHN DEWEY, ESCOLA NOVA E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA	47
2.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN	54
2.3 MÍMESIS E SUA RELAÇÃO COM O BRINQUEDO E A EXPERIÊNCIA	58
CAPÍTULO 3 - O BRINQUEDO E A EXPERIÊNCIA	62
3.1 A PEDAGOGIZAÇÃO DO BRINQUEDO NO UNIVERSO ESCOLAR	63
3.2 O QUE PODE TRANSFORMAR UM OBJETO QUALQUER EM BRINQUEDO COM POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIA À CRIANÇA?	66
CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

INTRODUÇÃO

Após mais de duas décadas em contato constante com crianças, tanto profissionalmente, como professora, quanto particularmente, com meus filhos, tive oportunidade de perceber lentamente a importância do brinquedo na infância ao me dar conta da estreita relação que se estabelece entre criança e brinquedo. Essa relação é visível desde o primeiro contato, ainda no berço, e se aprimora ao longo da primeira década de existência, período em que o brinquedo proporciona prazer em inúmeras brincadeiras inocentes até se tornar um companheiro de descobertas. A criatividade infantil lhe atribui significados múltiplos a partir da fantasia e da espontaneidade e esse processo possibilita à criança ver e entender o universo ao seu redor com magia e ludicidade.

Passei a observar com um olhar mais crítico essa parceria que atravessa toda a infância, buscando entender o quanto essa relação pode ser benéfica ao universo infantil. Não conseguia ainda, porém, compreender plenamente o papel do brinquedo na infância. Em casa, eu podia observar que um mesmo brinquedo adquiria significados diferentes para meus filhos, dependendo da brincadeira. Ainda que esse significado parecesse desprovido de razão, parecia motivado por uma necessidade de adaptação a algo que se observava na relação cotidiana, ou seja, a observação da realidade levava-os a reproduzir uma situação com o brinquedo. A vida ao redor parecia ser imitada, mesmo que de forma inconsciente. Muitas vezes qualquer objeto transformava-se em brinquedo - uma tampinha de garrafa, um vidro vazio de esmalte, uma caixinha de papel, enfim, o que estivesse ao alcance - e adquiria significados diferentes assim que a fantasia tomava lugar, desdobrando-se em possibilidades infinitas. A criatividade permitia que um mesmo brinquedo se transformasse em outro que se materializava em suas mentes com vistas a resolver um problema.

Como professora, eu também observava o uso que se fazia do brinquedo na escola, porém havia uma diferença substancial entre a forma como meus filhos brincavam em casa e a forma como a escola estimulava a utilização do brinquedo. No ambiente escolar havia sempre uma razão bem determinada para que ele pudesse ser introduzido; sua função seria a de sempre estimular o aprendizado em uma determinada área curricular. Não havia a liberdade de criar, era permitido

apenas seguir determinadas etapas ou regras para se alcançar um fim. Essa diferença de tratamento dado ao brinquedo sempre me inquietou e deixou perguntas sem respostas.

Assim, ao iniciar o mestrado, comecei a empreender uma busca mais intensa na compreensão do conceito de experiência relacionado ao papel do brinquedo na infância. Essa busca foi especialmente motivada pelo entendimento de que ele pode proporcionar “experiência” à criança, aquela que abre as portas da imaginação e permite compreender o mundo a partir do ato de brincar. Tal compreensão se deu especialmente durante as aulas da disciplina Psicologia e Educação, a partir das quais pude aprofundar-me sobre o conceito de experiência elaborado por Walter Benjamin.

A cada aula e à medida que o referido conceito era apresentado, meu interesse em conhecer um pouco mais sobre o assunto foi aumentando. Nesta perspectiva, busquei várias leituras sobre o assunto a partir da pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender o seguinte questionamento: como o brinquedo pode proporcionar experiência à infância?

A partir de pesquisa bibliográfica realizada nas diversas literaturas que abordavam sobre a temática iniciei o percurso para encontrar resposta à pergunta inicial.

Segundo Gatti (2002), o que se revela nas nossas ações, na nossa organização no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo, não pode ser quantificado, precisa ser explicado de maneira mais ampla pretendendo alcançar os objetivos esperados, bem como o problema de estudo. Nesse sentido, as escolhas

[...] têm a ver com a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar, e/ou com a maneira pela qual selecionamos os dados que observamos e as informações que trabalhamos, e/ou com a lógica que empregamos em todo o desenvolvimento do trabalho. Estes critérios [de escolha] não são únicos nem universais e não há receita pronta para eles (GATTI, 2002, p. 11).

Desse modo, para Gatti (2002, p. 9), pesquisar é o caminho onde se busca o conhecimento sobre algo, possibilitando explicar equívocos, aumentando o conhecimento e até mesmo fazendo escolhas. Assim necessitamos sair além

daquilo que está posto ou apresentado, não devemos nos satisfazer com o que esta aparente, mas partir em busca de novas ciências.

Segundo Lakatos e Marconi (2002), a pesquisa bibliográfica permite colher informações e fenômenos hodiernos relacionadas com a temática abordada e nesse sentido propicia fazer um resumo específico sobre trabalhos já efetivados numa determinada área. Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica se concretiza a partir dos registros disponíveis nas pesquisas já existentes e em documentos produzidos: livros, artigos, teses etc., que se tornam fontes de pesquisas permitindo ao pesquisador trabalhar a partir das contribuições dos diversos autores.

O autor compreende que a revisão da literatura possibilita promover a pesquisa, podendo até dirimir as inquições.

Nesse aspecto, este trabalho tem como objetivo demonstrar que a experiência na infância pode dar-se a partir do brinquedo, o qual é mais que um simples objeto de entretenimento. Procuramos conhecer o conceito de experiência proposto distintamente por dois filósofos: John Dewey e Walter Benjamin. O estudo sobre o referido conceito nesses dois autores permitiu refletir sobre o papel do brinquedo como “experiência” na infância.

Reunir os assuntos experiência, brinquedo, infância, educação e escola num único tema não é uma tarefa das mais fáceis. Como então sintetizá-los num único objetivo?

Tomando como referência o conceito de experiência e as reflexões sobre o brinquedo, apresentadas por Walter Benjamin no livro “Experiência e Pobreza” (1993a), concluímos que existe algo mais a se esperar da relação brinquedo - infância que não seja apenas sua dimensão de aprendizagem. Existe a possibilidade de que a criança adquira, além de prazer ou conhecimento, uma experiência a partir da qual ela se constitua como sujeito. Com isso, chegamos ao tema desta dissertação: O brinquedo como experiência na infância.

Antes, porém, de iniciar esta discussão, pensamos ser importante refletir sobre o modo como o brinquedo foi concebido no decorrer da história por filósofos e pedagogos, ora como instrumento de prazer, ora como instrumento de aprendizagem. São os efeitos discursivos produzidos por tais reflexões que ainda hoje nos parecem nortear a discussão sobre o valor educativo do brinquedo, desconsiderando sua possibilidade como experiência/espço de criação.

Em relação à história da infância optamos pelo historiador Philippe Ariès, por seu estudo sobre a infância *História social da criança e da família* (2014) e Elizabeth Badinter, por seu trabalho *O amor conquistado: o mito do amor materno* (1985). Para nortear nossa reflexão sobre a história do brinquedo, escolhemos o historiador Michel Manson e sua obra *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos* (2002), que discute a trajetória do brinquedo considerando seus diferentes significados para filósofos e pedagogos. Ainda refletindo sobre o brinquedo no universo escolar, recorreremos também a Friedrich Wilhelm August Fröebel (2003), um importante pedagogo do século XIX. Outros autores também foram pesquisados para complementar nossa pesquisa e enriquecer as possibilidades de compreensão do tema.

Após a escolha, leitura e estudo dos autores, a escrita deste trabalho foi organizada em três capítulos. O primeiro é dedicado a uma possível história da infância e do brinquedo e procura apresentar como a função deste objeto foi motivo de inúmeras reflexões e teorizações entre filósofos e pedagogos. Foi possível observar como sua transformação – de objeto de prazer a objeto de aprendizagem – ocorreu paralelamente à produção de uma criança “escolar”. O segundo capítulo fala sobre o conceito de experiência, tendo como referência John Dewey (2010) e Walter Benjamin (1993a). Apresentamos também o conceito de mimesis, que é amplamente utilizado por este último autor (1993a). O terceiro capítulo retoma os capítulos anteriores para problematizar o processo de pedagogização do brinquedo e sua utilização no espaço escolar.

Para melhor compreensão sobre o desenvolvimento desta dissertação, faz-se necessário explicar a razão de termos iniciado o primeiro capítulo com a história da infância. A justificativa para essa escolha reside no fato de que o brinquedo ganha destaque a partir do momento em que a infância assume um lugar diferenciado na sociedade. Ainda que ele não tenha surgido inicialmente para dar apoio a esta, desenvolveu-se e destacou-se por ter se tornado um objeto inseparável da criança e, quando concebido em sua dimensão escolar, passou a ser pensado como um elemento próprio a educação. Assim, pudemos perceber que diferentes significados foram sendo dados ao brinquedo à medida que o estatuto da criança se modificava.

A tese central de Philippe Ariès (2014) é a de que as atitudes em relação às crianças evoluíram no tempo juntamente com as mudanças econômicas e os avanços sociais, até que a infância, como conceito e como elemento constitutivo da

família, consolidou-se no século XVII. Fundamentalmente, a obra mencionada demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à percepção da especificidade do infantil na modernidade, pois foi a partir do sec. XVI que vemos o surgimento do denominado sentimento de infância e a preocupação com a educação moral e pedagógica da criança e com o seu comportamento no meio social. Conforme esse autor e também de acordo com Elizabeth Badinter (1985), com a mudança dos costumes a partir da Idade Moderna, houve uma mudança gradativa em relação ao tratamento dado à infância e seu conceito começou a se delinear nos moldes que hoje conhecemos.

No que se refere à história do brinquedo, Michel Manson (2002) informa sobre a trajetória histórica desse artefato e sua relação com a infância. A pesquisa de Manson (2002) possibilita afirmar que a produção, a comercialização e a discussão sobre a função do brinquedo, realizadas por inúmeros filósofos e pedagogos, passaram por inúmeras transformações. De fato, a história do brinquedo parece acompanhar a história da infância. De um simples artefato usado tanto por adultos quanto por crianças, ganhou espaço no universo infantil e tornou-se um elemento essencialmente ligado à infância.

Discutiu-se ainda sobre a conflitante apropriação do brinquedo pela educação no decorrer da história. A partir de sua pesquisa, Manson (2002) apresenta a existência de uma grande divergência entre educadores e pedagogos quanto à função do brinquedo e da brincadeira na vida de uma criança.

Para Walter Benjamin (1984), a produção do brinquedo a partir da Revolução Industrial se massificou e assim rompeu-se um tipo de relação até então estabelecida entre pais e filhos. Segundo esse autor, quando a fabricação se dava de forma artesanal, pais e filhos podiam participar de sua criação e isso possibilitava uma união entre as gerações, uma cumplicidade que favorecia o desenvolvimento da criança. Benjamin (1984) considera que, com a chegada da industrialização, o brinquedo ganhou contornos definidos, ou seja, adquiriu uma vocação para determinar o tipo de brincadeira. Consequentemente, tornou-se um fator limitante da imaginação da criança e um obstáculo à possibilidade de experiência.

No que se refere a John Dewey, além de sua reflexão sobre o conceito de experiência, destacamos a importância do que se configurou, a partir de suas reflexões, como escola nova e a sua contribuição no universo educativo. Sabe-se que foi a partir dela que a criança adquiriu maior visibilidade no processo

educacional e muitos elementos a ela relacionados foram introduzidos na sala de aula, inclusive o brinquedo, objeto desta dissertação.

De Walter Benjamin (1993a) destacamos a sua reflexão sobre o conceito de experiência e o articulamos ao universo do brinquedo. Benjamin (1993a) utiliza-se amplamente o conceito de mimesis e, para melhor compreendê-lo recorreremos a Gagnebin (1993), autora que o traduz como a capacidade de produzir novas formas a partir de um modelo. Nessa perspectiva, Benjamin (1993a) concebe os rituais da infância como mimesis, no sentido de que a criança imita a realidade a sua volta por meio da sua relação com o brinquedo. A partir do fazer de novo e sempre de forma nova, surge a possibilidade de criar e, assim, de experienciar o inusitado.

Nesse aspecto, o que impulsiona a criança em direção ao desconhecido é a curiosidade. A atração que a criança sente pelo novo permite-lhe buscar alternativas para resolução de problemas, e ela o faz se divertindo, pois o movimento constante do brincar não apenas lhe proporciona prazer, mas faz vivenciar de diversas formas uma realidade observada no cotidiano de forma lúdica, que se transforma em experiência, formando sua subjetividade.

No capítulo terceiro, para finalizar, retomamos a pergunta a partir da qual construímos esta dissertação: o que significa afirmar o brinquedo como espaço de experiência? Neste trabalho, apresentamos duas concepções de experiência, a partir das quais podemos prever caminhos distintos na utilização do brinquedo. A primeira apoia-se em John Dewey, cujas reflexões possibilitam conceber o brinquedo como um instrumento com possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, o uso brinquedo no espaço escolar dependerá de um significado específico e de um fim determinado dado pelo educador; com isso, o brinquedo só se configurará como experiência caso atenda aos critérios pré-definidos pelo educador. A segunda é sustentada pelas reflexões de Walter Benjamin, em que o brinquedo é qualquer objeto que adquire significado a partir da criatividade infantil.

CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA E O BRINQUEDO NA HISTÓRIA

Desde os tempos antigos o brinquedo teve um importante papel na vida das crianças. A história do brinquedo está interligada ao desenvolvimento humano, levando-se em conta a presença dele na sociedade sob diferentes formas e materiais. Por muitos séculos as crianças brincaram com brinquedos dos mais variados tipos e até o final do século XIX a maioria deles era fabricada em casa ou então artesanalmente. Os brinquedos, como a brincadeira em si, apresentam propósitos múltiplos aos seres humanos, pois, além de oferecerem entretenimento, cumprem outro papel importante: propiciar experiência. É sob esse aspecto que se desenvolverá este trabalho.

Por haver uma ligação tão estreita entre o brinquedo e a infância, optamos por buscar elementos na história que nos permitam entender como o conceito de brinquedo foi se transformando no decorrer dos séculos. Sabemos que o brinquedo, independente da forma como foi chamado ou representado, é uma presença notadamente marcante na fase inicial da vida do homem. No decorrer da história da humanidade, os pequenos seres em formação sempre recorreram a esse artefato para sua distração, prazer e para representar a realidade. Por meio dele, eles têm um aliado de peso para mostrar como entendem o mundo que os cerca.

Antes de iniciarmos nossa reflexão sobre o brinquedo e sua história, faz-se necessário lançar nosso olhar sobre a infância. Sabemos que o tempo da infância nem sempre obteve por parte do adulto a devida atenção. Diferentes conceitos foram atribuídos a esse tempo ao longo da história. Não coincidente em todos os momentos, o brinquedo sempre esteve ao lado da criança como um elemento de todas as horas, um companheiro de jornada. A análise da história da infância surge como possibilidade para pensarmos na importância e nos diversos significados que o brinquedo toma na relação com a criança a partir das reflexões de filósofos e pedagogos.

1.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Se compararmos o passado com o presente, podemos inferir que na atualidade a infância conquistou espaço significativo na sociedade - conquista que dependeu de fatores culturais, sociais, econômicos entre outros -, ainda que não tão

abrangente como poderia. Apesar disso, a infância situa-se atualmente, principalmente no Ocidente, como uma fase da vida caracterizada por exigências e questionamentos sem precedentes na história. Há todo um mercado a ela direcionado, bem como programas televisivos e ciências que lhe são dedicadas e, o mais importante, há o amparo por parte de leis específicas que resguardam direitos. Mas isso é algo que se vê na atualidade, pois a ideia de infância é muito recente, assim como todas as prerrogativas que hoje a assistem.

Em sua obra *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès (2014), afirma que o conceito ou ideia acerca da infância foi historicamente construído ao longo dos séculos e que a criança, por muito tempo, foi significada como um adulto em miniatura e não como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias.

Embora alguns críticos contestem a posição desse historiador, uma vez que ele enfatiza a posição da criança na sociedade europeia dos séculos XII ao XVII, não podemos ignorar que em seus estudos foram utilizadas variadas fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos. Foram os efeitos produzidos por sua pesquisa que conduziram os primeiros trabalhos na área da história da infância. Nesse sentido, seu trabalho pode ser considerado um marco referencial nos estudos da infância.

Percebemos, pelos estudos do autor, que o significado à criança é dado pela representação que o adulto lhe confere em suas relações. A criança recebeu historicamente diferentes tratamentos, de acordo com as diferentes relações que foram se estabelecendo e com a inserção e vivência em grupos sociais determinados. Por essa razão, o significado da infância não pode ser desvinculado da história e das diferentes concepções em torno da criança. Neste aspecto, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos. Philippe Ariès (2014, p. 22) afirma:

A história das mentalidades é sempre, quer ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado com, a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.

Ariès (2014) busca na história elementos para corroborar sua teoria de que a importância dada à infância é fruto de um comportamento relativamente recente na história da humanidade. Um desses elementos é a arte medieval, pois nela se constata que até o século XII não se retratavam as crianças.

Figura 1 - Pintura de Nicolas de Largillière, 1695, representando o príncipe James Francis Edward e a princesa Maria Theresa Stuart



Fonte: commons.wikimedia.org

Nas pinturas pesquisadas não aparecem crianças e, posteriormente, quando retratadas, as crianças com mais de sete anos apareciam como adultos em miniatura. Como pode-se ver na figura 1, do século XVII, o príncipe James Francis Edward e a princesa Louisa Maria Theresa Stuart, ambos ingleses, estão vestidos exatamente como os nobres adultos da época.

Não era apenas a nobreza que agia dessa forma; todas as crianças eram vestidas tal qual os adultos, sem distinção, e estavam expostas a práticas sexuais muito precocemente por não haver pudores por parte dos adultos em proteger os filhos de certos costumes e linguagens. Por esses elementos, o historiador conclui que o tratamento social dado à criança era igual ao dispensado aos adultos. Ser

criança era um período muito breve da vida, pois logo os pequenos se misturavam aos mais velhos e adquiriam conhecimentos pela convivência social.

No transcorrer dos séculos, de modo especial entre os séculos XII ao XVII, a infância recebeu diversas conotações. De um ser com pouco ou quase nenhum valor e de duração efêmera, a criança tornou-se um objeto digno de paparicações e cuidados especiais. Nesse caso, podemos dizer que um sentimento de infância mais centrado na criança começou a se desenvolver.

Ariès (2014) relata que na Idade Média não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância. Muitos se baseavam pela questão física e determinavam a infância como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade, como mostra o autor ao apresentar uma citação retirada de uma enciclopédia de grande prestígio naquele período - *Le Grand Propriétaire de toutes choses*:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (LE GRAND PROPRIETARIE apud ARIÈS, 2014, p. 6).

Como é possível notar, o momento inicial em que a criança não domina esse instrumento tão característico do homem - a linguagem - a coloca numa situação desprivilegiada, pois a aproxima dos seres irracionais. Nesse sentido, a infância torna-se o contraponto à vida adulta, pois se o que caracteriza o ciclo inicial da vida é a irracionalidade, na vida adulta dá-se o contrário: o indivíduo pensa, raciocina, age, altera o mundo.

Sob essa perspectiva, a infância era uma condição tão insignificante que deveria ser superada o mais rapidamente possível. Essa superação era também conveniente em decorrência de sua improdutividade no grupo social. Nesse contexto, abreviar a infância era o mesmo que não deixar suas marcas na sociedade, tampouco despertava a sensibilidade dos adultos: “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (ARIÈS, 2014, p. 10).

Nesse contexto de insensibilidade à infância, poucos são os registros de amor materno como hoje conhecemos. No decorrer de suas pesquisas, Ariès (2014) menciona uma situação que demonstra a inexistência desse sentimento entre as mulheres:

[...] uma vizinha, mulher de um relator, tranquiliza assim uma mulher inquieta, mãe de cinco pestes, e que acabara de dar à luz: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos [...]” (ARIÈS, 2014, p. 22).

Badinter (1985) também afirma que a criança, até o século XVIII, tinha pouca importância para a família; era considerada, muitas vezes, um verdadeiro transtorno. O primeiro sinal de confirmação dessa ausência de importância está na recusa da mãe em dar o seio à criança, sobretudo numa época em que esse gesto significava uma maior possibilidade de sobrevivência. Enviar as crianças para serem amamentadas em casas de amas mercenárias (hábito generalizado na França desde o século XVII) e a ausência de cuidados elementares com o bebê nada mais eram, para a autora, do que um infanticídio disfarçado. Nas palavras da autora: “Não se trataria de uma estratégia (mais ou menos consciente, tomando o sentido da seleção natural) de limitação do número de filhos no seio da família?” (BADINTER, 1985, p. 75).

Ariès (2014) também enfatiza que era comum, naquele período, entregar a criança para outra família cuidar e educar. A criança era afastada do seio familiar nos primeiros anos de vida e só retornava por volta dos sete anos, se acaso sobrevivesse.

Em relação ao significado dado a infância, ele não se apresentou de modo unívoco. Para Santo Agostinho, a infância era um mal, pois ele acreditava que as crianças nasciam do pecado.

Durante longos séculos, a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original. Em *A cidade de Deus*, Santo Agostinho explicita longamente o que entende por “pecado da infância”. Descreve o filho do homem, ignorante, apaixonado e caprichoso: “Se o deixássemos fazer o que lhe agrada, não há crime em que não se precipitaria” (BADINTER, 1985, p. 55).

Para Badinter, entretanto, entre os séculos XIII ao XVIII (1985, p. 63), “[...] a criança é considerada mais como um estorvo, ou mesmo como uma desgraça, do que como o mal ou pecado” e essa imagem funesta atingia todos os níveis sociais. A autora mostra que, se para muitos pais os filhos eram obstáculos que atrapalhavam sua vida social, emocional e conjugal, nas famílias menos abastadas o fator que mais influenciava era o econômico. Esse é um dos motivos pelos quais muitas crianças eram abandonadas em orfanatos, ou entregues a uma ama deleite, ou eram vítimas de infanticídio. “O filho chega a ser uma ameaça à própria sobrevivência dos pais. Não lhes resta, portanto, outra escolha senão livrarem-se dele” (BADINTER, 1985, p. 74).

Segundo Badinter (1985), para alguns intelectuais e pensadores da modernidade, as crianças também simbolizavam o mal e caberia à educação a responsabilidade pela correção de seus defeitos, tais como: gula, preguiça, comportamento indócil, desobediência e fala em demasia. Nessa perspectiva, as crianças eram vistas como um material a ser moldado. Era como se a infância fosse uma coisa tenebrosa que precisaria ser apagada.

Badinter (1985) expõe a ideia de Descartes, filósofo francês do século XVII, que sintetiza o pensamento dominante da época:

É preciso, portanto, livrar-se da infância como de um mal. O fato de todo homem ter sido antes necessariamente criança é que constitui a causa de seus erros. A criança não só é desprovida de discernimento, não só é dirigida pelas sensações, como, além disso, é banhada pela atmosfera fétida das falsas opiniões. [...] A desgraça é que as opiniões adquiridas na infância são as que marcam mais profundamente o homem (DESCARTES apud BADINTER, 1985, p. 62).

As mudanças relacionadas aos cuidados com as crianças só tomaram novos impulsos quando, no movimento de religiosidade cristã, surgiu a criança anjo: “[...] essa imagem da criança associada ao Menino Jesus ou à Virgem Maria causa consternação, ternura nas pessoas” (OLIVEIRA, 1999, p. 22). Além disso, a partir do século XVII, as autoridades públicas e, principalmente, a igreja passaram a condenar o infanticídio. Segundo Badinter (1985):

A preocupação em cuidar melhor das crianças foi aumentando à medida que as autoridades começaram a interferir e a condenar os maus tratos direcionados a elas.

Outra mudança gradativa concernente às mulheres e mães foi o fato de assumirem o papel de cuidadoras da infância. Por estarem mais próximas desse momento inicial da vida e diretamente influenciadas pela igreja e o cristianismo, agiriam como protetoras dos bebês.

Ao mesmo tempo, avanços nas condições de higiene da sociedade foram observados e essa mudança de hábitos foi fundamental para que as altas taxas de mortalidade diminuíssem gradativamente. A sociedade já não achava natural a perda de seus bebês e, por isso, estendia a eles todos os cuidados necessários para mantê-los longe dos perigos e garantir-lhes sobrevivência e saúde.

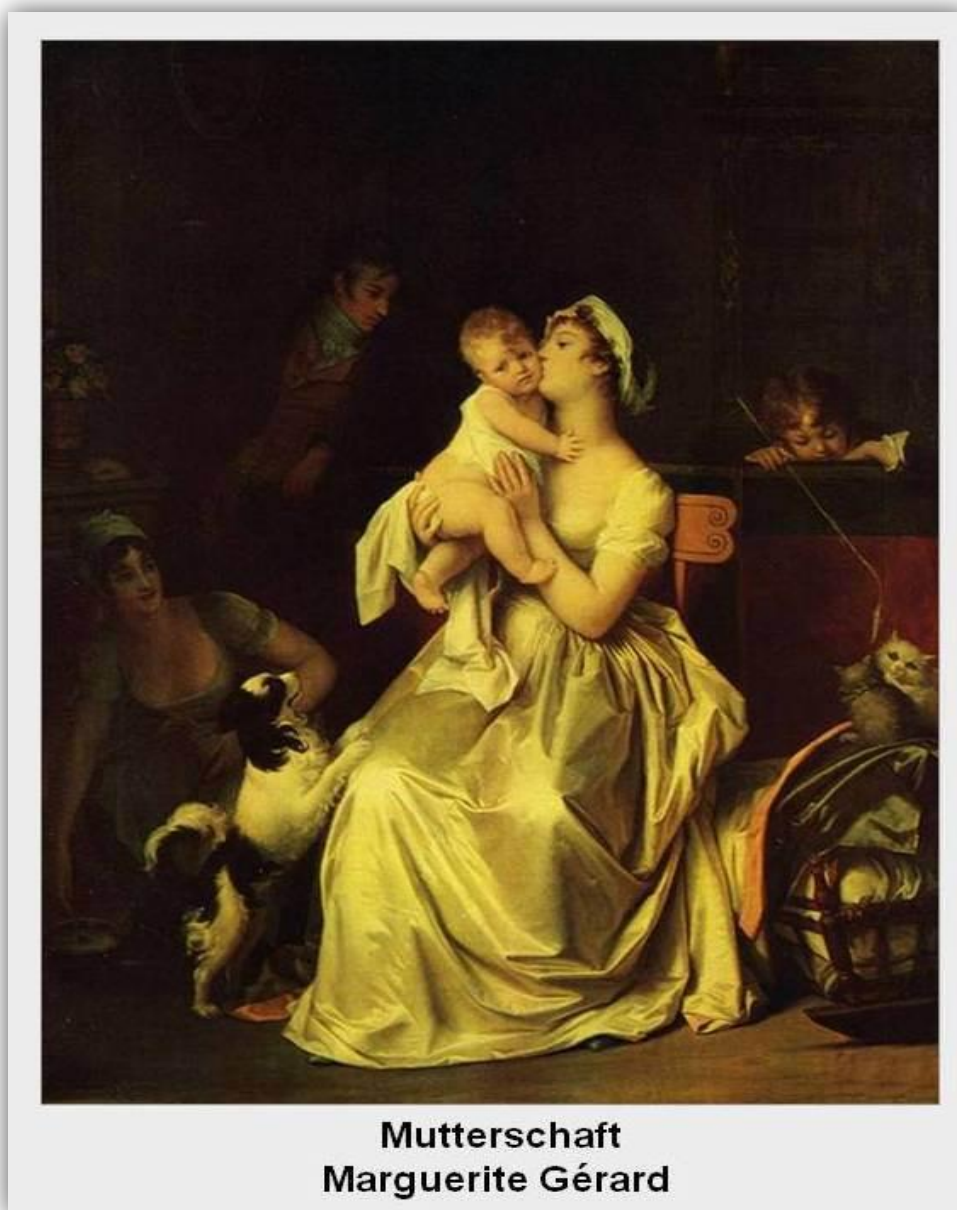
Essa mudança cultural, influenciada por todas as transformações sociais, políticas, econômicas e religiosas que a sociedade sofreu nesse período, apontou para mudanças no interior da família e das relações estabelecidas entre pais e filhos. Se antes a criança, ao nascer, era excluída do meio familiar, agora passava a ser educada pela própria família, o que fez com que se despertasse um novo sentimento por ela. Ariès (2014) caracteriza esse momento como a iniciação do sentimento de infância, o qual foi constituído pelo apego (devido ao convívio diário) e pelo que denominou de “paparicação”, ou seja, cuidados especiais que iam desde a admiração pura e simples até a expressão sem pudor de carinhos e até excessos que antes não eram comuns no seio das famílias.

Os gracejos das crianças passaram a ser compartilhados com outros adultos. Elas eram apresentadas como uma espécie de distração, como se tornassem “bichinhos de estimação”:

[...] ela fala de um modo engraçado: e titota, tetita y totata...” e [...] “eu a amo muito” [...] ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio[...] (GRIGNAN apud ARIÈS, 2014, p. 30).

Em relação a esse aspecto, vemos na figura 2 o gesto de carinho de uma mãe pelo filho sob os olhares de admiração de outra mulher; e o cenário é visivelmente familiar, com a presença dos animais de estimação e de outra criança maior.

Figura 2 - Pintura de Marguerite Gerárd de 1800



Fonte: //commons.wikimedia.org

A sociedade como um todo, porém, não aceitou tão facilmente essa mudança de hábitos em relação à infância e aos cuidados que a criança passou a despertar. Ariès (2014) cita, em suas referências, a hostilidade de Montaigne (séc. XVI), jurista e filósofo francês, para com o novo comportamento adotado:

[...] não posso conceber essa paixão que faz com as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem

alimentadas na minha frente [...] (MONTAIGNE apud ARIÈS, 2014, p. 101).

De acordo com Silva e Homrich (2010), a despeito das críticas e da resistência de parte da sociedade, a mudança de hábitos em relação à infância se aprofundou, principalmente em razão do modelo de família que se desenhava naquele momento. Sob os padrões morais determinados pela igreja, a família deveria simbolizar a continuidade de um modelo patriarcal que marcava a relação pai, mãe e criança, em que os pais deveriam se preocupar com a educação dos filhos.

Ariés (2014) nos diz ainda que, no passado, quando a criança não possuía a visibilidade devida, não havia preocupação em lhe dar um ambiente educacional específico. Em razão disso, grande parte das crianças era educada sem que existissem instituições especiais. Assim, elas não aprendiam a alfabetização básica em um sistema escolar fundamental e adquiriam conhecimentos na prática, junto com os adultos, durante um período em que prestavam serviços a outra família como serviçais ou aprendizes. Nesse contexto, o serviço doméstico confundia-se com a aprendizagem e era uma forma muito comum de educação.

Conforme Silva e Homrich (2010), por meio do serviço doméstico o mestre transmitia a uma criança, filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir:

A transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos, [...] em toda parte onde se trabalhava, e também onde se jogava ou brincava, as crianças se misturavam aos adultos, dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia (ARIÈS, 2014, p. 158).

Ainda de acordo com Silva e Homrich (2010), esse tipo de educação durou até por volta do século XV, quando gradativamente começou a desaparecer a figura do adulto em miniatura. Em substituição, foi surgindo um novo indivíduo: o aprendiz ou aluno sob uma prática institucional. Com isso surgiu também a educação formal como um novo instrumento da iniciação social, que propiciava e marcava a passagem da infância à idade adulta.

Silva e Homrich (2010) dizem que, sob a gradual emergência do sentimento de infância, a sociedade via também a necessidade de preservar a inocência da criança em relação ao mundo dos adultos, considerado manchado pelo pecado. Assim, para a manutenção desse novo modelo que se desenhava, os adultos “[...] compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades” (ARIÈS, 2014, p. 128).

Dornelles (2005, p. 57) acrescenta que

A prática institucional se dá a partir da desqualificação da aprendizagem da criança realizada na rua ou em meio aos adultos e no contato com eles. Prática de um dispositivo de enclausuramento dos infantis nos colégios, a que se dá o nome de “escolarização”. Na medida em que as crianças passam a constituir, na Modernidade, uma população específica – a infantil -, esta precisa ser governada de uma forma particular, ou seja, quando são identificadas como infantis, separadas dos outros grupos etários, impõe-se a obrigação de administrá-las e, para isso, a necessidade do conhecimento das suas especificidades.

Conforme Silva e Homrich (2010), verifica-se uma nítida mudança em torno da infância. Enquanto na Idade Média as crianças aprendiam tudo por meio das relações diárias com os mais velhos, no princípio da Idade Moderna pode se observar a existência de uma segregação dessa criança em ambientes diferentes, como os conventos e internatos.

A partir da Revolução Industrial, com as famílias trabalhadoras, essa prática tornou-se ainda mais evidente. Com a entrada de grande parte da população para o mercado de trabalho, os pais passaram a vender sua força de trabalho para os donos das indústrias e não dispunham mais de tempo para as suas crianças. “As mulheres que trabalhavam em fábricas colocavam os filhos em casa de amas durante o dia, mas iam buscá-los à noite, ao que parece” (BADINTER, 1985, p. 62). Portanto, a industrialização justifica a criação de outras instituições não escolares: instituições de cuidado, guarda e abrigo para acolher filhos de mulheres trabalhadoras. Esse acontecimento possibilita pensar na existência de diferentes infâncias com seus diferentes significados.

No século XIX, estabilizou-se o conceito de criança como um ser singular e particular. Segundo Del Priore (1991, p. 140), “[...] já nas primeiras décadas do

século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra ‘criança’ para a espécie humana”. Assim, as crianças começaram a receber mais atenções e passaram a serem tema e possibilidades de estudos e observações. Aos poucos, começando pela Europa, elas vão assumindo identidade, voz e estatuto legal.

Para Badinter (1985), no decorrer do século XIX a progressiva valorização do lugar ocupado pela criança chegou ao ponto de os filhos se tornarem o centro da família. Eles passaram a ser objetos de investimentos econômicos, educacionais e afetivos. Àries (2014, p. 105) também sustenta: “Tudo o que se referia às crianças e a família tornara um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação”.

No que se refere às crianças provenientes das classes trabalhadoras, o Estado, também passou a demonstrar atenção (BADINTER, 1985, p. 288-289):

No século XIX, o Estado, que se interessa cada vez mais pela criança, vítima, delinquente ou simplesmente carente, adquire o hábito de vigiar o pai. A cada carência paterna devidamente contatada, o Estado se propõe substituir o faltoso, criando novas instituições. [...] É verdade, não obstante, que a política de assumir e proteger a infância traduziu-se não apenas numa vigilância cada vez mais estreita da família, mas também na substituição do patriarcado familiar por um “patriarcado de Estado”.

É também a partir do século XIX que a família começa a aliar-se à escola, a fim de se envolver cada vez mais na educação das crianças. De acordo com Dornelles (2005), a necessidade de um espaço específico para a educação e formação de crianças, onde houvesse controle de tempo, com organização de horários e conteúdos programáticos bem definidos, fez surgir a escola como hoje a conhecemos. Se a criança e a infância passaram por mudanças sociais e históricas, a escola também se transformou, procurando adequar-se a esse novo personagem escolar (Figura 3).

Figura 3 - A country school – pintura de Edward Lamson Henry do século XIX – vê-se o ambiente escolar numa sala de aula do passado com espaço definido e dedicado especificamente à educação infantil



Fonte: //www.the-athenaeum.org

Para finalizar, vale a pena destacar que, se a criança foi sendo retirada dos espaços públicos e direcionada à instituição família e à instituição escola, essa reconfiguração de ordem sócio-histórica acabou por transformá-la em criança escolar. Nesse tempo, em que a dimensão escolar – com todas as suas responsabilidades - assumia prioridade na vida de uma criança, perguntamos se o objeto brinquedo, companheiro até então de todas as horas, também não sofrera alterações em seu significado.

1.2 O BRINQUEDO NA HISTÓRIA

A história dos brinquedos está intimamente ligada ao modo como a sociedade percebe a infância. Sabemos que desde as civilizações mais antigas, há registros de objetos com os quais os homens parecem ter brincado. O brinquedo tem, portanto, uma história tão antiga que por vezes se confunde com a história do próprio homem, de modo que é impossível apontar com precisão a origem de alguns objetos.

Alguns historiadores (MANSON, 2002; HUIZINGA, 1980) se dedicaram a pesquisas relacionadas ao papel dos jogos e brinquedos na vida do homem e nos legaram conhecimentos que dão noção de sua gênese e presença nos modos de viver.

Em *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos*, Manson (2002) apresenta de forma detalhada uma possível história do brinquedo rompendo com a ideia de que o consumo de objetos para crianças é um fenômeno contemporâneo. Sua pesquisa revela que o brinquedo muda de significado ao longo do tempo, haja vista que ele não era, inicialmente, apenas direcionado às crianças; os adultos também participavam das brincadeiras e jogos que envolviam brinquedos porque havia nestes objetos e atividades o sentido místico. Uma pintura do século XVI (Figura 4), por exemplo, mostra a população de uma cidade envolvida em jogos e brincadeiras, cena comum na Europa ocidental naquele período: adultos e crianças participavam de atividades em que jogos e brinquedos os uniam.

Figura 4 - Pintura intitulada *Children's games*, datada de 1560 do pintor belga Pieter Bruegel, I, onde são vistos adultos e crianças envolvidos em brincadeiras e jogos



Fonte: <pieterbruegel.org/>

Manson (2002) apresenta o brinquedo a partir de alguns elementos: sua relação intrínseca com o imaginário infantil, seu modo de produção (artesanal e industrial), sua comercialização e o incessante debate entre filósofos e pedagogos sobre o seu papel na infância. Para tanto, procura vestígios da existência do brinquedo e de sua relação com a criança em textos da Antiguidade, em achados da arqueologia, em histórias de santos, em pinturas da Idade Média, nos dicionários que se difundiram com a imprensa, nos grandes autores renascentistas e iluministas e, finalmente, na indústria nascente na Revolução Industrial.

A mencionada revolução apropriou-se da produção do brinquedo e o popularizou pelo comércio, mas a comercialização de modo algum é um evento da modernidade. De acordo com a pesquisa histórica levantada pelo autor (MANSON, 2002), já existiam moldadores de terracota no século V a.C. a partir dos quais era possível comprar bonecas para as crianças.

Manson (2002) inicia sua pesquisa no berço da cultura ocidental, Grécia e Roma, e revela que nessas civilizações já existiam brinquedos cujo objetivo era facilitar a aprendizagem da marcha, ação que treinava desde cedo os soldados. Além disso, segundo textos da Antiguidade, era costume entre as jovens gregas e as romanas doarem suas bonecas aos deuses, como pedidos de amor, casamento e fertilidade. Citando Pérsio, um poeta latino do século I, Manson (2002) conta que as meninas abandonavam suas bonecas apenas às vésperas de se casar. A evidência da prática desse ritual foi a descoberta por arqueólogos de aproximadamente quinhentas bonecas datadas do período compreendido entre os séculos V a.C e IV d.C.

As crianças da Antiguidade também dispunham de muitas opções de divertimentos: podiam usar um arco, brincar com um ioiô, jogar com ossinhos ou nozes, fazer girar uma piorra; dispunham também de bolas pequenas e grandes. Parte desses brinquedos eram objetos simples, como nozes, caroços ou ossinhos, no entanto outros eram fabricados por artesãos, o que prova ter existido profissionais da fabricação de brinquedos e, obviamente, o seu comércio. Algumas brincadeiras com ossinhos eram feita por ambos os sexos e serviam para o divertimento geral; outros brinquedos e brincadeiras, porém, eram específicos de cada sexo.

Segundo Manson (2002, p. 31):

No seu conjunto, os autores gregos e latinos oferecem-nos algumas observações dispersas sobre os brinquedos, mas, quando dispostas lado a lado, estas constituem o início de uma reflexão sobre o lugar que ocupavam na vida afetiva da criança.

Após as invasões bárbaras do século V, os brinquedos perderam espaço na História. As poucas referências encontradas são superficiais, apenas poucos relatos encontrados mencionam o uso de arcos e jogos de paus, cujo uso se restringia às crianças educadas em instituições religiosas. A ideia do brinquedo voltou a ser mencionada no final do século XII, em poemas que estabeleciam a relação entre ele e a criança.

“Deus não se parece com uma criança fácil de acalmar com um brinquedo”. Se, neste caso, o brinquedo surge afinal como um objeto sem qualquer utilidade, o adulto reconhece, contudo, o desejo da criança de possuí-lo e a sua alegria quando os pais lhe oferecem um (MANSON, 2002, p. 53).

De acordo com Manson (2002), a história da vida de santos dos séculos XII e XIII também fornece pistas sobre a presença do brinquedo na vida das crianças. O autor menciona, por exemplo, que São Clemente, ao relembrar sua infância em plena Idade Média, na Inglaterra, comenta que seu pai demonstrava o carinho pelos filhos dando-lhes brinquedos como forma de compensar a ausência quando era obrigado a se afastar do lar.

Manson (2002) menciona que, entre os anos de 1180 e 1300, padres considerados santos pela Igreja Católica deixaram registrados em seus diários a existência do brinquedo, ainda que essa palavra não constasse nos dicionários. Na França, São Quintino menciona a chegada de um retroseiro (vendedor ambulante) que comercializava brinquedos de chumbo e estanho, materiais que posteriormente foram usados por fabricantes de bibelôs e brinquedos por volta de século XV. Santa Isabel também é citada, por seu costume em oferecer às crianças brinquedos que as agradassem e não somente com o objetivo de educá-las.

O autor relata que no século XVI surgiram o guizo, os piões e as piórras, muito usados pelas crianças da época. No entanto, elas brincavam muito com recursos retirados da própria natureza; era comum, por exemplo, que fabricassem objetos com lama e areia e a variedade das brincadeiras era grande. Tem-se o registro de mais de cinquenta jogos, como a cabra-cega, o esconde-esconde e o jogo do comboio; outros não nos são conhecidos. Em casa, as crianças costumavam

brincar de cruces ou cunho, palhinha e adivinhas, e no campo divertiam-se com a construção dos próprios brinquedos.

Além dos textos, Manson (2002) recorre às imagens eternizadas nas pinturas e desenhos (iluminuras) que revelam pistas importantes sobre as formas e os materiais dos brinquedos medievais. O autor chama a atenção para o fato de que os iluminadores do século XVI (artistas responsáveis pelas iluminuras) mostrarem-se mais atentos aos gestos dos pequenos jogadores que os do século seguinte. Eles associavam os jogos às “idades da vida”, diferenciando a criança que começa a andar, o menino que gosta de correr e o rapaz que exerce a sua habilidade nos distintos jogos de destreza. Os brinquedos mais representados são a piorra, o pião e a bola. É interessante registrar que havia três idades da vida: os anos iniciais que compreendiam a infância, a juventude, que se estendia até aos quarenta anos, e, por fim, a velhice. Não existia ainda o conceito de adolescência.

A partir do século XVI a criança passou a ser retratada em cenas religiosas, sempre acompanhada por algum brinquedo favorito e quase sempre como espectadora. Em algumas as crianças aparecem com um pedaço de pau que representava um cavalo; em outras aparecem empurrando carrinhos ou brincando com moinhos de asas, entre outros entretenimentos.

Na segunda metade do século XVI passaram a fazer parte do cenário das cidades os mercadores de brinquedos, chamados de retroseiros. Eles iam de aldeias pobres a mansões e de mercados a feiras, percorrendo as estradas da Europa, e assim divulgavam o uso do brinquedo em todas as camadas da população. Com isso, várias regiões passaram a constar na lista de fabricantes de brinquedos. Paris e Munique destacaram-se como grandes produtoras de brinquedos famosos, como a boneca.

De acordo com Manson (2002), no século XVII, apesar de os profissionais de brinquedos buscarem formas de se organizar como produtores desses objetos, alguns acabaram por desaparecer, como, por exemplo, os fabricantes de figurinhas e bibelôs. Com isso os retroseiros, por meio de recursos ilegais, tomaram posse do mercado de brinquedos. Só eles podiam reunir numa mesma loja brinquedos diversos que atenderiam a todos os gostos da clientela, ao passo que os artesãos estavam condenados a vender apenas os produtos que fabricavam e ofereciam à comunidade. Apesar de não terem autorização para fabricar os brinquedos que vendiam, os retroseiros podiam melhorá-los, contratando pessoal que desse um

toque a mais nos objetos de diferentes materiais para torná-los mais atraentes. Desta forma, podiam levar às feiras de Paris - que se tornaram muito famosas e ficavam repletas de crianças consumidoras e espectadoras animadas - uma enorme variedade de brinquedos: brinquedos sonoros e musicais, rocas, assobios e rabecas, bonecas e figurinhas ocas, cavalos de cartão e moinhos de ventos, todos com preços mais acessíveis.

Com a popularização do brinquedo, o comércio dessa mercadoria começou a receber atenção especial; contudo, sua estruturação só teve início no final do reinado de Luís XIV, quando os brinquedos passaram a ser comercializados nas lojas das cidades e não mais apenas por vendedores ambulantes nas feiras. De acordo com Manson (2002), o século das Luzes (XVIII) foi o palco em que ocorreu sua difusão – nos registros constam cerca de cento e vinte e cinco mercadores desses artefatos – e os profissionais procuravam burlar as regras estabelecidas pelos sistemas corporativos porque almejavam que o brinquedo fosse reconhecido como um setor de atividade particular, ainda que a fabricação estivesse à mercê de várias corporações de mestres.

Com essa efervescência, Paris passou a ser o cerne de fabricação e o maior mercado de brinquedos.

Paris é o maior centro de fabricação e o maior mercado de brinquedos da França da época da Luzes. Mas existem outras regiões, particularmente Liesse, um antigo centro de peregrinação, cujos ateliês fornecem os mercadores, desde os mais humildes, aos grandes negociantes que animam um comércio de dimensões internacionais (MANSON, 2002, p. 353).

Manson (2002) nos diz que a Alemanha, por sua vez, optou por vender não apenas objetos mais sofisticados, reservados à elite, mas também brinquedos menores em madeira, com peças que desmontam em “caixas da Alemanha”.

Observamos que o surgimento do brinquedo industrial no século das Luzes não ocorreu de forma abrupta; pelo contrário, decorreu de uma transformação lenta em que os brinquedos artesanais do antigo regime passam por processos sucessivos que culminaram na produção em maior escala. A mecanização e o capitalismo foram os responsáveis pela nova roupagem do brinquedo e, nessa luta da Modernidade, lucraram aqueles que apostaram no maquinário, na mão de obra e na criatividade, pois aumentaram, assim, a produtividade. Isso foi determinante para

que, por volta de 1844, a França e a Alemanha liderassem o mercado dos brinquedos, libertando-os, finalmente, das corporações e de seus mestres.

Durante o século XIX, houve uma grande propagação dos fabricantes de brinquedos, principalmente nas ruas mais famosas de Paris. Esses brinquedos eram levados a comércios não especializados e estavam presentes em lojas de doces, lojas de moda, perfumarias, joalherias e lojas de estampas. Eram oferecidos em qualquer lugar onde uma criança pudesse aparecer ou onde houvesse um adulto interessado em presentear alguém ou mesmo deleitar-se com o objeto para si. Além de serem comercializados em lugares diversos, apresentavam uma grande variedade de formas, tamanhos e preços.

No século XX, as exigências do mercado moderno obrigaram os fabricantes a investir em mão de obra apropriada para uma melhor e maior confecção de brinquedos e a inserir nessa fabricação máquinas especializadas em cortar, estampar, colar, enfim, fazer todo tipo de acabamento necessário e em grande escala.

Cabe destacar que, no decorrer dessa história, ao lado das alterações no processo de produção e de comercialização dos brinquedos, sua função e significado sempre foram motivo de reflexão e divergência por parte de filósofos e pedagogos. Essas divergências serão abordadas posteriormente, quando destacarmos a relação brinquedo e educação.

1.3 REFLEXÕES DE WALTER BENJAMIN SOBRE O BRINQUEDO E A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Para Walter Benjamin (1984) o brinquedo, ao passar pelo processo de industrialização, sofreu mudanças, tanto na aparência como na forma de produção. Antes da emergência da industrialização, a fabricação artesanal propiciava uma estreita relação entre pais e filhos durante o processo de confecção, pois a criança participava não só da execução das peças, mas também da escolha do material a ser usado.

Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde, vieram os

metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro (BENJAMIN, 1984, p. 92).

Em seu livro *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 1984), o autor aponta a perda do aspecto de produção familiar que unia as gerações de pais e filhos numa cumplicidade que favorecia o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem e experiência de vida. Ele afirma que os brinquedos, na forma como os conhecemos, nasceram nas oficinas de entalhadores de madeira, fundidores de estanho e em mesas de doceiros, uma vez que durante o século XVIII não havia comerciantes especializados em brinquedos. Com os marceneiros eram encontrados os artefatos de madeira, com os confeitheiros as figuras de doce e com os fabricantes de vela podiam ser encontradas as bonecas de cera. E mais, antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única oficina; eles eram elaborados inicialmente em pequenas oficinas onde havia especialistas para cada etapa do processo de criação. Era um trabalho artesanal que entrou em choque com a industrialização em série, quando eclodiu a Revolução Industrial.

Quando, no decorrer do século XVIII, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas; para a produção de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples (BENJAMIN, 1984, p. 90).

A partir do século XIX, com a Revolução Industrial em pleno vapor, a apresentação dos brinquedos foi afetada: de objetos que exigiam a presença de adultos para sua manipulação, por serem muito pequenos, passaram a ser maiores e a oferecer mais flexibilidade de manuseio (Figura 5).

Nesse momento histórico, ocorre o que Benjamin (1984) denomina de “emancipação do brinquedo”, em que há subtração desse objeto em relação ao controle da família. O filósofo exemplifica:

[...] em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes in quarto mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão determinados a fazer vista grossa à ausência materna. Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho, quanto mais a industrialização avança tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 1984, p. 91-92).

Figura 5 - Boneca de madeira fabricada do século XVIII. Seu corpo é articulado para permitir imitar movimentos humanos como andar e sentar e já não é mais uma miniatura



Fonte: <cafecaneca.blogspot.com.br>

Benjamin (1984) ressalta que, quanto mais atraentes são os brinquedos, tanto mais se distanciam do seu objetivo. A seu ver, como o brinquedo produzido em escala industrial traz em sua gênese a determinação do tipo de brincadeira, a criança sente-se tolhida em sua escolha: ao invés de determinar a brincadeira, esta é determinada pelo brinquedo. Nesse sentido, a emancipação do brinquedo o torna estranho não apenas aos pais, mas às próprias crianças.

Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda a máscara imaginária (possivelmente ligados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto. Pois quanto mais atraente, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva (BENJAMIN, 1984, p. 93).

Essas reflexões são importantes para revelar que o brinquedo deixou de ser um produto de sobras inúteis, cujas formas e materiais davam vazão ao conteúdo imaginário da criança, para se tornar um objeto com *status* de fabricação especializada e cuja representação predefine a natureza da brincadeira.

Benjamin (1984) observava, no início do século XX, algumas transformações na relação família e infância, com referência ao brinquedo: se, por um lado, o nascimento de uma indústria especializada em brinquedos representou o reconhecimento social de uma categoria em ascensão - a infância -, por outro, a direção tomada por essa produção contribuiu para o enfraquecimento da relação entre os adultos e as crianças.

Na verdade, lembra Benjamin (1984), esse distanciamento nada mais é do que um desdobramento da produção capitalista e sua lógica cultural, que se baseia na produção em série e no trabalho especializado, que faz com que o produto esteja cada vez mais distante dos sujeitos que os produzem e os recebem.

Em relação ao modo como o brinquedo é capaz de produzir imaginação, Walter Benjamin (1984, p. 69) afirma:

Se fizermos algumas reflexões sobre a criança que brinca poderemos falar então de uma relação antinômica (contraditório, oposto). Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos- pedras, plastinina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo (conjunto rígido, impenetrável) de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. [...] Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais os mais importantes, todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo ainda significava a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.

Mas se o brinquedo, segundo Benjamin, deve ser concebido como espaço de magia e criação, torna-se relevante interrogar a partir de quais condições históricas o brinquedo deixou de ser concebido como espaço lúdico de imaginação e passou a ser concebido como elemento de natureza predominantemente educativa.

1.4 O BRINQUEDO PARA PEDAGOGOS E FILÓSOFOS: DA DESCONFIANÇA À ACEITAÇÃO

Michel Manson, em seu livro *História Cultural do brinquedo: o brincar através dos tempos* (MANSON, 2002), apresenta como o brinquedo foi, ao longo dos séculos XII-XIX, objeto de inúmeros debates por parte de filósofos e pedagogos. Neste tópico, procuraremos refletir sobre as duas concepções observadas: o brinquedo como objeto de entretenimento e o brinquedo a serviço da pedagogia. Como veremos, é histórica a discussão sobre o lugar destinado ao brinquedo como elemento voltado ao conhecimento.

Segundo Manson (2002), apesar de a infância ter passado a fazer parte do interesse de alguns estudiosos da Itália a partir do século XV, ainda não havia, por parte dos interessados em educação, a visão de que o brinquedo poderia ser algo mais que um objeto de entretenimento. Giovanni Dominici, por exemplo (MANSON, 2002, p. 139), acreditava que os brinquedos não passavam de objetos frívolos, uma inutilidade que deveria ser descartada de uma boa educação. Já Leon Battist Alberti (MANSON, 2002, p. 141) considerava, que, enquanto as crianças brincam distraídas com seus brinquedos, fica mais fácil observar o caráter delas; portanto, na opinião desse pedagogo, o brinquedo era útil nesse aspecto.

Manson (2002) relata que alguns pedagogos do século XVI também acreditavam que as crianças mereciam ser agradadas e por isso mantiveram os exercícios físicos e as brincadeiras nas atividades desenvolvidas pelos alunos. Essa atitude, porém, estava longe de ser unânime. Para os pedagogos Erasmo (1519), Mathurin Cordier (1530) e Juan Luis Vives (1539) só eram relevantes os jogos que estimulassem as habilidades físicas dos alunos, mas não os brinquedos e brincadeiras.

Erasmo (1519) (apud MANSON, 2002) acreditava que um mestre criativo poderia conseguir captar a capacidade das crianças e, a partir dessa apreensão, desenvolver métodos que as atraíssem e que as tratassem de forma melhor. Segundo esse estudioso, “saber colocar-se no ponto de vista da criança e não no do adulto representa uma verdadeira revolução pedagógica para a época” (ERASMO apud MANSON, 2002, p. 55). Para ele, o jogo ou mesmo o brinquedo, quando usados no trato com crianças, tinha validade apenas no aspecto didático.

O reconhecimento e o valor do brinquedo para a formação da criança ainda levaria um bom tempo para se concretizar, pois as divergências em relação à importância da infância na constituição do adulto continuaram por muito tempo. E nesse universo dominado pelos homens eram raras as educadoras e mais ainda as que se interessavam pelos brinquedos. Manson (2002) menciona Jaqueline Pascal, uma freira francesa do século XVII, como uma das poucas que acreditavam no brinquedo como um objeto relevante à criança.

Muitos pedagogos do século XVI deixaram o brinquedo à margem da educação; mesmo os preceptores de príncipes o consideravam supérfluo, apesar de valorizarem os jogos nos processos educativos. Na concepção deles, mesclar jogo e estudo poderia até ser útil, embora com algumas restrições. Reconheciam que havia grande interesse das crianças pelos brinquedos, porém não concebiam sua função para o desenvolvimento da personalidade infantil. E ainda que houvesse a ideia de que a criança deve se divertir e brincar com liberdade, não havia nenhuma indicação ao brinquedo nem aos jogos de destreza, tão recomendados pelos pedagogos renascentistas (MANSON, 2002).

Ilustrando o desprezo pelo brinquedo, Manson (2002) cita Fénelon, um importante escritor do século XVII que foi responsável pela elaboração do *Tratado da Educação das Meninas* publicado em 1687; ele acreditava ser proveitosa a mistura do jogo ao ensino, no entanto menciona apenas um brinquedo, cujo único fim é ensinar uma menina a diferenciar o corpo da alma. O objetivo é explicar a distinção entre o vivo e o inanimado e, dessa forma, romper com o envolvimento da criança com o objeto lúdico. Era ignorada, portanto, a capacidade criativa que a criança tem de transformar um objeto inanimado em algo com inúmeras funções e propriedades.

Manson (2002, p. 152) cita Madame de Maintenon (século XVII), considerada a primeira professora da França que elaborou uma associação do jogo ao estudo; no entanto, em relação ao brinquedo demonstrava certa hostilidade. Argumentava que atividades úteis alimentavam a razão e por isso era contra relacionar a pedagogia ao prazer.

Manson não poderia deixar de apontar Comenius (1592-1670), teólogo e pedagogo tcheco, e John Locke (1632-1704), médico e filósofo inglês, pois ambos foram responsáveis por criar uma verdadeira reflexão sobre os temas criança e brinquedo no século XVII.

Comenius mostrou-se bastante inovador em *A Escola da Infância* (1632) por apresentar princípios pedagógicos consistentes. Acrescentou às suas teorias a responsabilidade dos pais pela primeira educação dos filhos, além de incentivar a prática de jogos físicos, recomendando que haja nessas atividades bastante diversão. Ele não só sugeria que a criança se utilizasse de brinquedos em miniatura, pois a partir dessa interação ela poderia compreender melhor o ambiente do qual faz parte, mas também indicava a importância da participação do adulto na atividade de brincar. Ele ainda argumentava que o objetivo, ao se oferecer um brinquedo à criança, não deve ser que ela desse sossego enquanto brinca, mas que ela se divertisse e que o adulto participasse dessa atividade de forma efetiva. De acordo com Manson (2002), esse grande educador não teve um merecido reconhecimento na França, obteve uma certa influência na Inglaterra e poderia ter alcançado maiores méritos; mas, indubitavelmente, deixou um legado valioso em relação ao brinquedo e à criança, por alterar para muitos o lugar de afetividade entre ambos.

O outro pensador que trouxe grande contribuição à nova forma de ver a infância é o filósofo John Locke (MANSON, 2002). Embora não tenha se encontrado pessoalmente com Comenius, parecia ter com este afinidades em relação à utilização do brinquedo no processo educativo. Seu interesse pela educação iniciou-se com o intuito de ajudar um amigo a educar os filhos; assim, passou a escrever ensaios cujas orientações eram direcionadas à educação das crianças. Porém, mesmo reconhecendo a importância do brinquedo no dia-a-dia da criança, Locke estabeleceu ressalvas em relação à quantidade. Ele acreditava que a criança só poderia receber um brinquedo por vez, pois se fosse muito paparicada poderia se tornar extravagante e ostentar poder. O filósofo pensava que, ao acumular brinquedos, as crianças iriam desperdiçá-los e estragá-los e se tornariam descuidadas: “As crianças aprendem o orgulho, a vaidade e a cobiça, esses brinquedos prejudicam muito a alma dessas ternas criaturas” (LOCKE apud MANSON, 2002, p. 161). Percebemos, dessa forma, que embora houvesse, na concepção de Locke, um certo reconhecimento sobre o valor do brinquedo, havia também uma preocupação no quanto ele seria benéfico ou prejudicial à criança.

Para Manson (2002, p. 170), Locke, assim como a maioria dos estudiosos da educação da Modernidade, atribuía ao brinquedo e ao jogo um valor útil, como se fossem instrumentos didáticos, e somente quando ambos estão juntos é que apresentariam uma qualidade educativa e se destacariam por despertarem na vida

da criança a fantasia própria dessa fase. Se o educador se mostrasse atento ao comportamento das crianças durante suas brincadeiras e jogos, poderia construir um conhecimento mais aprimorado sobre elas e auxiliá-las na melhor estruturação do seu espírito.

A partir das contribuições de Comenius e Locke, os pedagogos iluministas passaram a refletir sobre a posição ocupada pelo brinquedo na educação (MANSON, 2002). As divergências de opiniões continuaram, porém com um novo elemento: o desejo de se conhecer melhor o universo infantil por meio da observação do comportamento da criança com os brinquedos, o que daria início à psicologia infantil.

Esse interesse renovado pela infância também contribuiu para que a palavra brinquedo surgisse nos dicionários e colóquios e adquirisse o significado que lhe atribuímos atualmente. A partir daí o brinquedo ganhou espaço nas obras literárias.

No século XVIII não há uma negação absoluta do brinquedo como auxiliar no processo educacional. O pedagogo francês M. de Vallange (apud MANSON, 2002), por exemplo, acreditava que as crianças deveriam receber uma educação voltada para o que lhes agradasse, o que lhes propiciaria uma aprendizagem mais rápida. Foi esse pedagogo que deu origem à afirmação de que associar estudo ao brinquedo é uma forma profícua de atividade, ainda que não tenha sido o criador de nenhuma teoria sobre brinquedo como recurso didático.

Jean-Pierre de Crousaz (MANSON, 2002, p. 241), um professor suíço contemporâneo de M. de Vallange, defendia que se colocassem os jogos e brinquedos em um lugar adequado e determinado. Ele se opunha ao jogo didático quando utilizado de forma indiscriminada e geral, por não aprovar o uso de artifícios para educar a juventude; acreditava que este tipo de recurso terminava por deixar a mente das crianças confusa. Abordava, por isso, outra forma de exploração pedagógica do jogo:

Aperceber-nos-emos se elas são muito ou pouco vivas, ou lentas, se são aplicadas ou distraídas, se são teimosas, submissas, maliciosas, avaras, invejosas, impacientes, e para cada uma destas tendências aplicar-se-ão os remédios mais apropriados (CROUSAZ apud MANSON, 2002, p. 242).

Nesse caso, o objetivo do jogo seria observar as crianças com intuito de conhecer seu caráter e poder usar dessa compreensão para a escolha de um método mais apropriado ao tipo específico de aprendizagem de cada uma.

Viségime Knox (apud MANSON, 2002, p. 243), um pedagogo inglês, discordava de métodos que utilizavam o jogo como forma de aprendizagem.

Imaginaram-se vários métodos engenhosos para tornar os jogos úteis à instrução das crianças: no entanto, nunca vi produzirem grandes resultados. Enquanto possuem o atrativo da novidade, cativam-lhes a atenção: mas logo que o subterfúgio é descoberto, logo que se apercebem que esses jogos são um meio de instrução, passam a vê-os como uma tarefa e abandonam-nos.

Mas se esse pedagogo retirava o jogo do espaço escolar, ele reforçava, segundo Manson, a importância de deixar as crianças livres para brincar no momento de recreação.

Manson (2002, p. 248) também nos fala de Étienne Gabriel Morelly, um filósofo francês que viveu no século XVIII. Em seu livro *Princípios Naturais da Educação*, esclarecia que o ideal, ao se elaborar um sistema educativo, é observar bem as crianças, pois somente assim seria possível criar qualquer sistema de educação a elas direcionado. Conforme aponta Manson (2002, p. 248), Morelly foi o primeiro a observar o fascínio dos pequenos diante das coisas mais simples, como o movimento do pião, o vaivém do volante, a bola ou a boneca. Por essa observação, percebia que o devaneio e o imaginário são importantes nos jogos e brincadeiras e que a criança tem a capacidade genuína de se envolver; notava que não se trata somente, como viam outros pedagogos, de simples exercícios físicos.

Manson (2002, p. 251) inclui Jean-Jacques Rousseau nesse grupo de pensadores da educação simpatizantes com a infância. Afinal, esse autor também mencionava a infância como uma faixa de idade específica de descobertas e, por isso, merecedora de um reconhecimento e de um tratamento melhor. No entanto, demonstrou interesse pelos brinquedos apenas se estes pudessem ser usados com o objetivo específico da instrução.

Manson (2002) cita educadores diversos, ainda que menos conhecidos. Formey, secretário perpétuo da academia de Berlim nos idos de 1748, é uma das figuras sem destaque na história, mas que deixou uma contribuição singela no tocante à forma de educar na infância e certamente influenciou gerações posteriores

(MANSON, 2002, p. 261). Seu legado à educação foi o reconhecimento de que, se houvesse um bom planejamento, a arte de divertir as crianças poderia se tornar muito profícua. Com sua experiência de pai, acreditava que poderia sugerir a entrega de brinquedos às crianças para que estas se divertissem. Tal qual Comenius, acrescentava que o adulto deveria brincar com a criança, atividade considerada saudável e que poderia estimular a afeição entre pais e filhos. O legado desse escritor quase anônimo é o reforço à teoria de que os brinquedos podem ser benéficos em vários aspectos, principalmente na preservação da alegria natural da criança, ou seja, o brinquedo é reconhecido como um importante companheiro da infância.

Mostrando a evolução do pensar positivo em relação ao brinquedo, Manson cita a baronesa Wiesenhuetten, uma francesa proprietária do jornal *Des enfants* do século XVIII, que “considera que a boneca não é apenas um objeto de prazeres legítimos, através desse brinquedo os pais penetram no mundo dos filhos e aprendem as coisas da vida colocando-se na perspectiva das crianças” (MANSON, 2002, p. 287).

Maria Edgeworth, pedagoga inglesa que viveu um século depois de Locke, também é mencionada. Ela escreveu um tratado sobre a educação e nele dedicou um capítulo sobre o brinquedo em que demonstra um grande poder de observação e perspicácia psicológica. A autora entendia que a criança tem necessidade de desenvolver e participar de atividades e assim reconhecia que os pequenos têm grande curiosidade por tudo que os cerca (MANSON, 2002, p. 316). No entanto, apresentava certa preocupação com os brinquedos caros com que os pais presenteiam os filhos. Na opinião dela, esse tipo de brinquedo revela o exagero e a ostentação. Fez severas críticas aos pais que brigavam com os filhos pelo fato de estragarem os brinquedos que custaram caro (e não porque fossem úteis ou agradáveis). Dessa forma, a criança “em vez de obedecer às suas próprias sensações e de formar a sua experiência, ela aprende a estimar os seus prazeres segundo o gosto e o julgamento dos próximos” (EDGEWORTH apud MANSON, 2002, p. 243).

O século XIX, marcado pela Revolução Industrial, trouxe mudanças de comportamento em toda a sociedade e o olhar sobre a criança e o brinquedo não poderiam deixar de ter destaque nesse novo cenário. Manson (2002) diz que durante a primeira metade desse século o suporte à educação familiar era baseado

nos diversos jornais e livros para crianças que difundiam o uso do brinquedo como um elemento inseparável do universo infantil. Sob essa influência, os pais passaram a reconhecer nesse artefato um instrumento necessário ao crescimento da criança. Os novos conceitos sobre o brinquedo foram deixando o cenário dos pedagogos e dos filósofos para atingir um público mais amplo, o que influenciou na amplitude da aceitação dos brinquedos, por parte dos educadores.

Em relação a esse contexto de mudança de visão sobre o brinquedo e sua relevância para a infância, Manson (2002) cita Madame de Campan, uma francesa educadora, escritora e dama de companhia do século XIX, que dedicou no seu tratado *Da Educação* (1824) um capítulo ao brinquedo em que considera o seu efeito benéfico na vida das crianças. Outro nome citado é o de Madame Necker de Saussure, uma escritora suíça que, por meio de um estudo psicológico, demonstrou a importância do brinquedo para as crianças dos três aos cinco anos de idade e a capacidade delas de imaginar e de dar vida a esses objetos. Nisso, mostrava sensibilidade à paixão das meninas por suas bonecas e à afetividade das crianças por seus brinquedos, em geral.

A instalação de instituições voltadas à pré-escola nos grandes países europeus trouxe à tona a questão do lugar do brinquedo nesses espaços. Brinquedos não entraram em cena nas salas de aula antes de 1856. Em princípio, tinham um modesto lugar nas aulas de recreação e, quando entravam nas instituições escolares, o faziam como instrumento pedagógico. Ainda havia sobre eles o peso de “mais atrapalhar do que ajudar”, principalmente para os que acreditavam que escola era um lugar de trabalho e não de diversão.

Quando se instauraram os jardins-escolas alemães, inspirados por Fröebel, que conceberam objetos como bolas, cubos, cilindros e baquetas de madeira, utilizados pelas professoras como suportes a atividades escolares, o brinquedo entrou na instituição escolar como utensílio pedagógico.

A primeira educadora a mencionar os brinquedos num texto oficial sobre a educação pré-escolar foi a inspetora francesa Pauline Kergomard em 1881. Ela sustentava que a professora deveria conceder ao brinquedo a mesma liberdade que a mãe oferecia aos filhos em casa. Suas propostas eram radicalmente novas, mas não foram sempre bem vistas pelas entidades governamentais que se encarregavam da educação nem pelos pais, para os quais a escola deveria ser um local de trabalho e não de brincadeira. Não obstante, ela aconselhava que, na distribuição de

prêmios nas escolas pré-primárias, dessem brinquedos, em vez de livros, e recomendava que os alunos também poderiam fabricá-los em trabalhos manuais porque esses objetos eram indispensáveis; recomendava até que deixassem as crianças trazer os seus brinquedos e que estivessem livres para brincar (MANSON, 2002, p. 379).

No século XX, a discussão continuou. Em 1904, a revista *A Educação Infantil*, publicada na França por Fernand Nathan, defendia a ideia de que o jogo e o brinquedo não poderiam ser excluídos do processo educacional; no entanto, deveriam ser limitados e controlados.

Em relação à história do brinquedo, Manson faz a seguinte observação:

Os debates pedagógicos sobre o brinquedo são particularmente intensos durante o período que vai de 1881 a 1914. As palavras “jogos e brinquedos” aparecem então com grande frequência nos textos oficiais sobre a escola pré-primária; eles regressarão, de modo significativo, durante o período de 1965 a 1981, com o desenvolvimento da psicologia na formação de professores e com o desenvolvimento da indústria do brinquedo. Desde então, a irrupção da informática na família e nas escolas e a dos jogos de vídeo provoca vagas e discussões sobre o que se chama o material “lúdico-educativo”, isto é, os CD-Rom, em que o jogo se encontra estritamente ligado à aquisição de conhecimentos. Esta redefinição das fronteiras entre o jogo e a educação, bem como a transformação rápida dos próprios brinquedos graças às novas tecnologias, coloca mais uma vez a questão das “artimanhas pedagógicas” que tanto dividira os educadores dos séculos XVII e XVIII (MANSON, 2002, p. 380).

Ao acompanharmos a história do brinquedo traçada por Manson (2002), podemos inferir que, ao longo da história, o debate sobre o papel desse objeto foi marcado pelo conflito entre filósofos e pedagogos; mas, se em grande maioria eles se posicionaram favoravelmente à aceitação do brinquedo na educação como suporte para o desenvolvimento e a aprendizagem, poucos foram os que o conceberam como prazer ou entretenimento. A pesquisa realizada por Manson revela ainda que apesar da grande divergência de opiniões sobre o lugar que o brinquedo deveria ocupar na vida de uma criança, uma certa discursividade sobre o seu valor como objeto pedagógico e/ou instrumento de aprendizagem foi instaurada naquele momento.

Como representante dessa discursividade podemos citar Friedrich Hilhelm August Fröebel, pedagogo alemão do século XIX conhecido pela criação dos jardins

da infância e que desenvolveu brinquedos pedagógicos a partir da observação de crianças de diferentes idades. Ele previu uma educação que ao mesmo tempo permitiria o desenvolvimento de habilidades que elas já possuísem e, concomitantemente, o surgimento de outras aptidões.

Para Fröebel importava, principalmente, desenvolver atividades que promovessem o aprendizado e a descoberta de habilidades das crianças envolvidas no processo de aprendizagem, cuja experiência reflete resultados que tanto podem ser positivos como negativos. Nesse aspecto, o brinquedo está presente em suas teorias.

Para esse pensador o brinquedo entra no espaço escolar como um instrumento auxiliar no processo de aquisição de conhecimento, ou seja, como um suporte à aprendizagem. Fröebel (2003) enfatizava a importância do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento infantil e agrupava as crianças em diferentes faixas etárias. Notoriamente, por isso, foi o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças pequenas e das mais velhas.

As técnicas utilizadas até hoje em educação infantil devem muito a Fröebel. Para ele, os brinquedos não são apenas objetos de diversão, mas sim um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Dessa forma, segundo o pensador, seria possível aos alunos exercitar um dos fundamentos do aprendizado: interiorizar as novidades vindas de fora e exteriorizar seu mundo interno.

De acordo com Ferrari (2010), para Fröebel o melhor caminho para a educação se desenvolver espontaneamente seria deixar a criança livre para buscar seus interesses e, assim, poder expressar seu interior, visto que quanto mais ativa é a mente da criança, mais ela é receptiva a novos conhecimentos. Percebe-se, pois, que esta é uma idéia ainda muito utilizada na atualidade: o “aprender a aprender”.

A utilização dos sentidos e o contato que eles criam com o mundo seria o ponto de partida para colocar esse ensino em prática, de acordo com Ferrari (2010). Nesse aspecto, o fundamento da educação seria perceber como ela acontece de forma natural na criança. Porém mesmo apresentando esta forma alternativa de educação, Fröebel não descartava o ensino não centrado no aluno, pois caso não houvesse uma resposta positiva ao novo método, o aluno seria submetido à forma pedagógica tradicional.

Conforme Ferrari (2010) afirma, Fröebel não via com bons olhos o excesso de abstração da educação de seu tempo, pois, para ele, a abstração excessiva afastava os alunos do aprendizado. Fröebel considerava indispensável para a formação da criança a educação infantil – ideia essa que foi aceita por grande parte dos teóricos da educação que vieram depois dele. As atividades nos jardins de infância tinham como objetivo possibilitar brincadeiras criativas oferecendo o máximo de oportunidades para tirar proveito educativo. Por isso, eram determinados de antemão tanto as atividades quanto o material escolar a serem utilizados. Para possibilitar essas atividades, Fröebel desenhou brinquedos pedagógicos que pudessem estimular o aprendizado tais como círculos, esferas, cubos e outros objetos, os quais eram feitos de material ao mesmo tempo manipulável e de textura macia com partes que poderiam ser desmontáveis (FERRARI, 2010).

Os objetos criados por Fröebel, de acordo com Ferrari (2010), eram utilizados em contextos com regras definidas para serem usados, as quais precisariam ser dominadas para garantir o aproveitamento pedagógico. Neste sentido, fabricou séries ordenadas de brinquedos com a utilização previamente definida, explorando a observação, o raciocínio lógico, os sentidos e a elaboração de jogos de ação e movimento como os de imitação. E para que a turma interagisse com o ambiente, as brincadeiras previstas eram quase sempre ao ar livre.

A pedagogia de Fröebel, segundo Ferrari (2010), baseia-se no despertar do interesse, pois proporciona o desejo de fazer algo cujos resultados são alcançados com a orientação do professor, porém a conclusão da experiência depende da reflexão do aluno. Esta prática educacional busca o aperfeiçoamento do aluno no sentido do seu entendimento quanto às suas qualidades e defeitos.

Ferrari (2010), conclui que Fröebel acreditava que a educação sem imposições às crianças era uma prática necessária porque elas passam por diferentes estágios de capacidade de aprendizado, com características específicas.

Para Dewey (1965, p. 100):

Depois de Pestalozzi, o outro grande avanço para o desenvolvimento de uma concepção mais real e menos arbitrária nos veio de Froebel e do movimento de jardins da infância. Brinquedos, jogos, ocupações que exigissem manipulação e construção, foram reconhecidos, pela primeira vez depois de Platão, como de importância essencial para a educação. O lugar do exercício das funções do corpo no desenvolvimento do espírito foi praticamente reconhecido.

Cabe destacar o quanto as observações realizadas por Dewey (1965) em relação aos princípios filosóficos e espirituais que determinam o valor dos jogos, brinquedos e ocupações apresentados por Fröbel, permite-nos pensar sobre os efeitos de tais princípios na própria concepção teórica de John Dewey sobre o trabalho com os jogos e brinquedos.

CAPÍTULO 2 - O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, abordamos o conceito de experiência em Walter Benjamin e John Dewey. A escolha desses dois autores se deu, principalmente, em razão de ambos tratarem do conceito de experiência sob prismas diferentes. Ressaltamos que, embora nenhum desses filósofos tenha um trabalho específico sobre a relação experiência e brinquedo, suas reflexões sobre esse conceito possibilitaram pensar e, ainda hoje, refletir sobre a forma como o brinquedo pode ser concebido.

Iniciamos com Dewey, cujo conceito de experiência está relacionado à aquisição de conhecimento, a uma ação reflexiva, a uma busca pela aprendizagem de modo racional e passível de ser quantificada. Em seguida, buscamos o conceito de experiência em Benjamin, aqui relacionado à capacidade criativa.

2.1 JOHN DEWEY, ESCOLA NOVA E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

John Dewey foi um dos maiores pedagogos americanos, além de filósofo. Escreveu inúmeros livros, entre eles *Vida e Educação* (1965) e *Experiência e Educação* (1938), ambos utilizados neste trabalho. Suas reflexões sobre o conceito de experiência e sobre os princípios da “Escola Nova” nos remetem ao brinquedo e à sua inclusão no ambiente escolar, pois, uma vez que é conferida à criança participação relevante na educação, tudo o que diz respeito a ela também seria admitido, inclusive o brinquedo.

Ao centralizar a criança na educação, Dewey (1965) rompe com a ideia anteriormente estabelecida do educador como centro do processo educacional. Essa nova postura permite também uma nova leitura acerca dos mecanismos e objetos disponíveis à educação. Passam a fazer parte da rotina escolar temas como: brinquedo, brincadeira e experiência.

É verdade que Dewey não pensou especificamente no brinquedo como um recurso na formação da experiência e, conseqüentemente, de aprendizado, porém suas ideias serviram de base para que outros autores o pensassem.

Começamos nossa análise a partir da crítica do autor em relação à posição da criança na escola tradicional:

[...] quando essa crítica implícita se torna explícita, temos algo como o que se segue: o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matéria de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade. A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagem e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno. Estão além do alcance da experiência que eles possuem (DEWEY, 2010, p. 21).

A escola tradicional não é percebida como um ambiente favorável ao pleno desenvolvimento da criança, pois

O problema da educação tradicional não foi o fato de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levar em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos. Partiam da pressuposição de que certas condições eram intrinsecamente desejáveis, independente de serem incapazes de estimular certa qualidade de resposta nos indivíduos. Esta falta de adaptação mútua tornava o processo de ensino aprendizagem acidental (DEWEY, 2010, p. 47).

Dewey não concorda com a centralização dada ao professor, em detrimento da criança. É visível a preocupação do autor em dar à criança uma posição de maior destaque, o que leva muitos estudiosos a proclamar que uma das primeiras bandeiras levantadas por esse pedagogo é a valorização da criança como ser em potencialidade.

A necessidade de fazer da criança um protagonista dentro do espaço escolar leva o autor a apresentar uma “nova” forma de compreender a educação. Para ele, existe uma necessidade de educar o pensamento, pois “um ser pensante pode agir tendo em vista o que está ausente e o que é futuro” (DEWEY, 1965, p. 18), e isso pode ser desenvolvido por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, pelos quais a criança adquire habilidades de investigação e experimentação.

Dewey se mostra contrário à escola tradicional no que tange a filosofia de preparar a criança para realizar algo no futuro próximo e não no presente, com ênfase nas atividades comuns nas quais elas se envolviam e com um fim específico.

O desenvolvimento da criança fundamentava-se na execução de atividades que envolvessem a memória, a vontade e a inclinação. Acreditava-se que a capacidade desenvolvida por essa faculdade levaria a transferência de uma para outra. Nesse caso, a inclinação natural da criança era ignorada em função de uma

disciplina mental e moral. A seleção dos materiais era feita baseada no seu valor disciplinador, a submissão do aluno aos métodos deveria ser total e a sujeição dos alunos ao mestre era considerada virtude maior que a capacidade deles de independência. Dewey tomou como premissa o tempo presente e não o futuro da vida da criança, enfatizando as atividades comuns nas quais elas se envolviam.

Para o autor, por sua vez, toda ação está em função de uma reação e os elementos fundamentais do processo educativo são: a criança (que é considerada ainda um indivíduo que não atingiu a maturidade) e o adulto (que é o contrário da criança, ou seja, um ser amadurecido e portador de ideias e valores sociais representados pela experiência). Desta forma, o processo educativo constitui-se pela interação adequada entre esses elementos: “O seu mundo é um mundo de pessoas e interesses pessoais, não um sistema de fatos e leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo”. (DEWEY, 1965, p. 43).

Por esse motivo, o autor propõe um novo projeto de escola:

O cultivo e a expressão da individualidade se opõe à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores; a aquisição de habilidade e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à aquisição através de exercícios e treinos; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõem a preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em oposição ao objetivos e materiais estáticos (DEWEY, 2010, p. 22).

O método deste novo modelo de escola também apresentou-se inovador:

[...] Quando [a criança] sente que seu trabalho é uma tarefa, não o cumpre senão compelida a isso. À medida que diminua essa pressão externa, a sua atenção, livre do constrangimento, voa para o que a interessa. A criança educada nessa base de “esforço” adquire uma maravilhosa habilidade em parecer ocupada com um assunto desinteressante, enquanto, no íntimo, as suas energias estão voltadas para outras coisas. Na realidade a teoria contradiz a si mesma. Psicologicamente, é impossível desenvolver qualquer atividade sem que algum interesse entre em jogo. A teoria do esforço substitui um interesse pelo outro. Substitui pelo interesse impuro do medo do professor ou esperança de qualquer recompensa, o interesse real e puro no material apresentado (DEWEY, 2012, p. 63).

Nesse processo inovador, o interesse e a motivação são os fatores preponderantes no processo de aprendizagem e a experiência surge como fator essencial.

Dewey explica o conceito real de interesse e esforço: “Interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do “eu” com o objeto ou ideia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio “eu” iniciou”. (DEWEY, 2010, p. 69).

Quando a criança age de forma adequada na direção dos seus impulsos, alcança seriedade, atenção, e propósitos bem definidos. Conseguirá, dessa forma, segundo o pedagogo, formar hábitos sólidos de persistência com metas claras e bem compreendidas por ela. Por isso, é fundamental que a seleção do material de ensino leve em conta as experiências cotidianas, busque a relação intrínseca entre a matéria e a pessoa e, desse modo, desperte a atenção da criança. Prometer prêmios caso a criança se comporte ou realize determinadas atividades nada mais é do que criar falsos interesses, indiretos, mediatos e transferidos. Criar interesse recorrendo a motivos alheios à criança só servem para afastá-la de uma identificação significativa com seu trabalho.

Dewey (2010) salienta que a criança já possui capacidades natas ou as adquirem a partir das próprias experiências, e o interesse em executar qualquer atividade com êxito depende desse fator. Apresenta, assim, interesse autêntico no que faz, pois se desenvolve ao mesmo tempo em que realizam as atividades.

Interesse verdadeiro, em suma, significa que um pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma, no curso de uma ação. E daí se identificou com o objeto, ou a forma de agir necessária à prossecução feliz de sua atividade (DEWEY, 2010, p. 85).

Portanto, fica evidente que o prazer está totalmente vinculado ao interesse da criança.

Essa atividade pode ter maior ou menor duração, de acordo com as circunstâncias, particularmente de acordo com a experiência e maturidade da pessoa em questão. É absurdo esperar que uma criança se empenhe nas atividades complexas de um adolescente, como este nas de um adulto. Mas, em qualquer atividade em que o ser humano se empenhe com interesse, há sempre uma expansão de impulsos e tendências, por certo período de tempo, de que resulta algum crescimento (DEWEY, 2010, p. 85).

Segundo o autor, falta à educação criar um ambiente apropriado em que as atividades educativas possam se desenvolver.

Obtém-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas, ao invés disto, promovendo as condições que o produzem. Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. (DEWEY, 2010, p. 112).

Descobrir as forças pertencentes às crianças e oferecer um ambiente cheio de recursos físicos, intelectuais, sociais que possam atuar nessas forças naturais assim surge um interesse espontâneo.

E o que seria a experiência para Dewey? Vejamos o que ele tem a nos dizer:

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959, p. 153).

Para o autor, a experiência possui dois elementos que são caracterizados como ativo e passivo. O elemento ativo é a tentativa e o elemento passivo a consequência, ou seja, o que faz sentir a ação da tentativa. “Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica entre eles” (DEWEY, 1959, p. 152). Nesse caso, pode-se perceber a importância da ação e o resultado esperado a partir dela.

O que valoriza essa ação e lhe confere caráter de experiência é o resultado da conexão entre os elementos ativo (tentar) e o passivo (sentir). Para Dewey (1959), não constitui experiência uma simples atividade, pois esta “[...] na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela fluam” (DEWEY, 1959, p. 152).

Dewey (1959) diz que há duas formas distintas de experiência, as quais vão apresentar seus resultados em conformidade com o grau de reflexão que houver no desenvolvimento da ação. Existe aquela ação que está amparada basicamente no

método de tentativas e erros e há uma outra forma de ação que é aquela que se baseia na percepção das consequências dos próprios atos a partir das ações praticadas. Na primeira forma de experiência, as circunstâncias comandarão as ações do indivíduo; na segunda forma, a descoberta do significado das ações aumenta consideravelmente o seu valor.

O intelecto (uso da razão) faz parte de todo o processo relacionado à experiência. O ato de pensar torna-se uma experiência característica ao se cultivar intencionalmente o elemento intelectual:

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se (DEWEY, 1959, p. 159).

Considerando o pensamento como elemento intrínseco ao ato de fazer experiência, Dewey cria o método experimental, que consiste em dois aspectos: ensaiar e provar. Primeiramente, cria-se uma hipótese cuja tentativa visa encontrar uma solução para um problema; a seguir, faz-se o experimento dessa hipótese para ver a consequência. O resultado é medido em conformidade com o que era esperado inicialmente: se o resultado estiver de acordo com o que foi previsto, a hipótese é considerada verdadeira (BRUBACHER, 1978). Novamente é evidente a relação estabelecida entre experiência e um resultado aguardado.

Dewey afirma, no entanto, que a experiência, ainda que testada por esse método experimental, não pode conduzir a verdades e valores absolutamente definitivos, pois quando o indivíduo se lança na tarefa de realizar algum experimento, existe uma relação com o futuro. Assim, a prova final da experiência está além do presente (BRUBACHER, 1978). Quando a ação de testar a experiência está relacionada com um movimento interno, não há como falar em termos de verdades definitivas, pois o homem está em constante mutação, construindo e reconstruindo experiências.

A teoria de Dewey deixa clara a relação da experiência com o intelecto, por ser “experiência reflexiva”, testada por um método experimental que, embora não conduza a verdades e valores absolutos, pode prever consequências. Os fins da educação estão relacionados com a capacidade de prever as consequências das

ações realizadas pela criança. Nesse aspecto, o primeiro critério a ser utilizado como um fim educacional diz respeito à forma como são tratadas as atividades atuais. Por exemplo, se a criança consegue, pela sua criatividade e imaginação, antever os resultados das ações que pretende realizar, pode também escolher e controlar os acontecimentos futuros. Ao escolher o fim, tem como aprender melhor, desde que seu projeto não seja rígido (BRUBACHER, 1978).

A flexibilidade é o segundo critério proposto por Dewey, como fim educacional (BRUBACHER, 1978). Diante da incerteza do futuro, o aprendiz deve propor fins como simples tentativas. Após a ação, as tentativas são colocadas à prova e aquilo que foi negligenciado ou fugiu às previsões pode ser revisto e refeito. Dewey também acredita na criatividade e imaginação, mas suas teorias estão mais relacionadas ao aprendizado, ao uso da criatividade através do intelecto.

Cabe destacar que a discussão sobre as possíveis contribuições da teoria de John Dewey não se restringem ao acima apresentado, porém o que buscamos no autor foi a sua contribuição no que diz respeito ao conceito de experiência e ao tratamento dado à criança no âmbito escolar. Para Dewey (1965), a criança, nas suas diferentes formas de manifestação, precisa ser valorizada pelo professor. Isso faz parte da constituição e aceitação de uma identidade infantil. É isso que o autor indiretamente diz quando critica a “unilateralidade” no modo como a escola costuma olhar para criança, com os olhos de quem só acredita em um conhecimento ditado pela figura do professor ou na cultura eleita e aceita pelo currículo e pela cultura escolar.

A perspectiva do aluno como centro de interesse transformou metodologias, currículos e outras práticas e condutas pedagógicas e propiciou um avanço no sentido de autonomia e criação, importantes na atualidade. Com a sua Escola Nova, Dewey abriu possibilidades em relação à forma como a criança deve ser educada. Preocupado com o desenvolvimento pleno da criança em seus aspectos sociais, cognitivos e físicos, esse pedagogo relacionou e valorizou a vivência do aluno trazendo para o centro de construção do conhecimento a experiência de cada indivíduo. Desse modo, gerou o interesse pela exploração e experimentação e, daí, pela construção do conhecimento científico. Experiência é, pois, em sua perspectiva, um instrumento pedagógico e está diretamente relacionada à aquisição de conhecimento, a uma ação reflexiva, a uma busca pela aprendizagem de modo racional e passível de se quantificar.

2.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

Para Walter Benjamin (1993a), a experiência se tornou individualizada e solitária ao longo da história. No passado, era favorecida pela tradição, passada de geração em geração através das narrativas, o que lhe conferia um caráter coletivo. E foi exatamente a passagem desse caráter coletivo ao individual - marcada pela racionalização dos acontecimentos, transmitidos por meio das informações em meio à celeridade do tempo – que descaracterizou a experiência.

Segundo o autor, as pessoas, na Modernidade, estão sempre ávidas por novas informações, querem se desfazer rapidamente do que veio no momento anterior e passam a não ter vínculos. Tornam-se, por isso, solitárias. É uma automatização que torna as pessoas e suas relações superficiais umas com as outras (BENJAMIN, 1993a).

Em relação à afirmação de Benjamin, Bondía (2002), aponta três razões que contribuem para que no mundo contemporâneo a experiência se torne raridade: excesso de opinião, excesso de informação e falta de tempo. A seu ver, o que impede a constituição da experiência é a combinação da opinião com a informação em excesso e velocidade.

Benjamin (1986) diz que, em razão disso, instalou-se na humanidade “a cultura do vidro”, e afirma que o vidro é um material sem memória, que apaga os rastros, pois nele nada se fixa. Sua aparência sem aura retira dos objetos tudo o que possa ser peculiar, pois a característica principal do vidro é o seu poder padronizante. Fazendo um paralelo entre o vidro e a sociedade, Benjamin (1986) diz que a cultura do vidro está presente não apenas nos objetos, mas também no comportamento do homem, que é vigiado constantemente na sociedade burguesa.

Na “cultura de vidro”, em que não é possível que se deixem vestígios de passagem, perde-se a noção da tradição relacionada ao hábito, deixa de existir a transmissão de conhecimentos de geração a geração, o que, segundo o autor, é a garantia da verdadeira experiência, a inserida num contexto de imaginação, sentidos e verdades (BENJAMIN, 1986).

O declínio da experiência estaria, então, relacionado à transformação pela qual tem passado o homem contemporâneo, que se vê transformado em autômato. E o ambiente de automatização do homem é derivado da sociedade moderna, a

começar pelo trabalho que se tornou hierárquico, em que a técnica prevalece e o conhecimento científico é o mais importante numa escala de valores.

Com o empobrecimento da experiência, o homem deixa de narrar a sua história, não dialoga com o outro, não troca experiências e interrompe-se o ciclo narrativo da vida cotidiana. Desaparece, concomitantemente, a figura do narrador, que deixava traços de seu conhecimento no ouvinte; e a narrativa é, segundo Benjamin (1993a), o elo entre passado e presente, sujeito e tradição:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1993c, p. 198).

Benjamin comenta que na Modernidade os homens duvidam dos conhecimentos oriundos de práticas rituais do passado, como a adivinhação e a astrologia, e os coloca em oposição ao saber racional (PIRES, 2014). Verifica-se a sua exclusão/ marginalização. Eles existem, porém, nos arquivos da linguagem, conforme atestam as palavras de Benjamin (1993b, p. 112):

Se essa leitura a partir dos astros, das vísceras e dos acasos era para o primitivo sinônimo de leitura em geral, e se além disso existiram elos mediadores para uma nova leitura, como foi o caso das runas, pode-se supor que o dom mimético, outrora o fundamento da clarividência, migrou gradativamente, no decorrer dos milênios, para a linguagem e para a escrita, nelas produzindo um arquivo completo de semelhanças extra-sensíveis. Nessa perspectiva, a linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *médium* em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetraram tão completamente, que ela se converteu no *médium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas. Em outras palavras: a clarividência confiou à escrita e à linguagem as suas antigas forças no correr da história.

Benjamin, segundo Pires (2014), acredita que o pensamento racional não substituiu essa capacidade do homem de fazer leituras a partir da observação da natureza, apenas houve uma transferência para a linguagem e a escrita. Para o filósofo, ler faz parte de um processo de comunicação mental que envolve contato direto com outras pessoas e é possível encontrar analogias entre a leitura das constelações e dos planetas, feita pelo astrólogo, a leitura do adivinho e a leitura de

um texto. Do mesmo modo, a pintura e a escrita podem ser comparados, segundo o filósofo, com os gestuais de uma dança.

No entanto, essas analogias e elos entre passado e presente, tradição e modernidade não se verificam na modernidade. Diante disso, faz-se necessário admitir a pobreza da experiência, conforme diz Benjamin (1993a, p. 115-116):

Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondamos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.

Se assim ocorre com a experiência, em geral, como podemos relacionar esse fenômeno ao universo do brinquedo e da criança? Como vimos no capítulo anterior, para Benjamin (1984) a criação artesanal do brinquedo com a utilização de elementos da natureza possibilitava à criança, pela criatividade, criar pontes entre o mundo infantil e o adulto, e mais: a repetição do ato de brincar e criar os brinquedos permitia o surgimento da experiência. Com o advento do processo de industrialização, ocorre a referida “emancipação do brinquedo”. A industrialização em série dos artefatos trouxe a determinação da brincadeira da criança, tirando a criança a prerrogativa da criação.

De acordo com Lira (2009), podemos exemplificar essa questão ao aludir a duas formas de presentear uma criança: a primeira seria oferecer um boneco ou boneca que estaria à disposição para que essa criança lhe desse um nome, uma profissão, um gosto em particular, enfim, uma identidade; a outra forma seria oferecer uma boneca ou boneco que já traga consigo toda uma história preconcebida, com nome, profissão, hábitos e ideais. Como fica a criatividade na segunda opção? Quase nada restará para acrescentar ao brinquedo, pois este traz uma forma direcionada de brincadeira, que restringe possibilidades de diálogo. Nesse aspecto, a experiência que adviria da relação entre a criança e o brinquedo fica empobrecida, tal como Benjamin (1993a) diz sobre a experiência na atualidade.

O ato de brincar nos dias atuais encontra-se diminuído pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente em um ritmo veloz e instantâneo. A indústria e a sociedade consumidora passaram a exaltar o objeto em detrimento da

brincadeira. E não apenas isso: tal como ocorre com as tecnologias, assistimos à substituição dos brinquedos numa velocidade cada vez maior para atender ao capitalismo de consumo. O brinquedo torna-se descartável. A criança é estimulada a querer sempre outro e mais outro, sem criar laços com nenhum deles.

Esse excesso de brinquedos à disposição acaba por gerar uma fragilização do próprio ato de brincar, que se torna um momento rápido de divertimento, no qual as crianças apenas ensaiam alguma ligação entre o seu mundo infantil e a realidade que as cerca. Tudo se perde antes mesmo de deixar marcas. Nessa fragilização revelam-se as novas configurações do brincar, que operam rupturas na possibilidade de adquirir experiência por meio do brinquedo.

E não poderíamos deixar de observar o comportamento dos adultos frente a essa nova realidade. Se no passado os pais interagiam com os filhos no brincar e até na criação dos brinquedos, hoje assistem como espectadores o desenrolar da infância: não interferem, não proíbem nem julgam, apenas se esforçam para oferecer às suas crianças os brinquedos da indústria que são mostrados incessantemente por todos os meios de comunicação. Apaga-se a afetividade que poderia haver entre criança e brinquedo, e a história que poderiam criar, juntamente com os adultos, perde-se num emaranhado sem fim de objetos sem utilidade, a não ser dar suporte a uma sociedade consumidora. Nesse aspecto, tanto o brinquedo quanto o brincar tornam-se atos pobres, incapazes de transmitir experiência.

Em “O narrador”, Benjamin (1993c, p. 205) escreve:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.

Considerando as ideias de Benjamin, podemos concluir que o brinquedo relacionado a uma brincadeira torna-se um caminho para a experiência por estar estruturado em histórias passadas de geração a geração. Essa experiência é constituída desde a criação dos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, objetos que propiciam o contato, a

construção e a desconstrução e produzem mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados. Representam, dessa forma, uma via possível de construir seus saberes.

O resgate da possibilidade de adquirir experiência pelo ato de brincar pode se tornar possível ao darmos às crianças aquilo que hoje lhes vem sendo subtraído: oportunidades de buscar na água, na terra, na areia, nas folhas, nas pedras, no papel - e em tantos outros recursos da natureza e materiais - elementos que podem se tornar brinquedos artesanais nos quais seja possível exercitar toda a sorte de invenções, além do aparente, com tudo o que a criatividade possa permitir.

Benjamin (1984) refere-se a criança e ao brinquedo para mostrar o que é uma experiência e, de modo especial, o que é a experiência a partir do brinquedo. Ele usa o brinquedo para dizer: olha como a criança faz experiência, manipulando, criando, construindo outros sentidos, estabelecendo relações. Ainda que não declare “estou usando o brinquedo para pensar experiência”, tudo o que o autor diz sobre experiência tem relação com o uso do brinquedo, o que é uma forma de levar a pensar sobre o movimento de produção de significados novos, ilógicos, inconscientes, exatamente por não serem da ordem da razão, da reflexão. Não são ações programadas com fins específicos, como nos propõe Dewey; são construções de significados a partir da capacidade mimética, da capacidade de criação.

2.3 MÍMESIS E SUA RELAÇÃO COM O BRINQUEDO E A EXPERIÊNCIA

Nos escritos de Benjamin (1970) a brincadeira, o jogo, o aprendizado, o conhecimento e o prazer de conhecer estão relacionados à produção mimética. Porém, antes de buscarmos a compreensão da teoria mimética de Benjamin, cumpre-nos entender a significação de mimesis.

Talvez seja possível entender melhor o conceito de mimesis recorrendo ao exemplo do trabalho do artista plástico, apresentado por Gagnebin (1993). Segundo essa autora, a mimesis está relacionada ao resultado entre objeto e perspectiva, ou seja, entre a forma como o objeto é representado e a experiência que o artista adquire acerca do objeto ao procurar reproduzi-lo.

Gagnebin (1993) diz que, em oposição à visão moderna de que a arte é uma criação subjetiva, advinda de um gênio que expressa sua genialidade conforme sua interpretação do objeto que o inspira, a visão antiga da arte é a de que o objeto

representado deveria ser o mais próximo da realidade. Nesse sentido, o objeto serve de impulso para uma imitação e a arte tenta se aproximar do objeto inspirador com respeito e precisão. Por isso, ele é recriado no mais amplo sentido mimético.

Infere-se, pois, que a arte de imitar ou copiar um objeto produz o conhecimento acerca dele; e mais: é um conhecimento adquirido de forma prazerosa, pois esse aprendizado se dá a partir da observação minuciosa, do ato que se esmera em fazer uma cópia fiel. Nisso consiste a mimesis: a imitação, a cópia ou a repetição possibilitam ao sujeito adquirir a experiência que o conduz ao entendimento, e com prazer, daquilo que está imitando, copiando.

Benjamin (1970) distingue dois momentos da atividade mimética especificamente humana, quais sejam: o reconhecer e o produzir semelhanças, e ambos estão caracterizados nos jogos e nas brincadeiras das crianças. Segundo Benjamin (1993b), a capacidade do homem de produzir semelhanças ocorre porque esta é uma reação perante ao que de semelhante existe no mundo.

Ainda segundo o autor (BENJAMIN, 1993b), o corpo da criança constitui o seu primeiro brinquedo. Nele ocorre a primeira expressão mimético-sensorial e uma experiência subjetiva do brincar, primeira expressão de uma experiência social plena.

De fato, a experiência social da criança atualizada na brincadeira [...] encontra-se permeada por condutas miméticas no momento que possibilita a essa criança ir além de sua capacidade de produzir similitudes para lançar-se à transmutação entre os diversos e possíveis papéis sociais, pelos quais ela transita livremente entre o ser comerciante ou ser professor, ou entre o personificar-se de moinho de vento ou trem (BENJAMIN, 1984, p. 108).

Para Benjamin (1970), a brincadeira torna-se um ritual relacionado à mimesis a partir do instante em que a criança consegue, com tranquilidade, dar significado e representação ao brinquedo em inúmeros papéis, quando a cada brincadeira o mesmo brinquedo adquire um novo significado, conforme o momento e a necessidade no momento de brincar.

Diante das afirmações de Benjamin, podemos concluir que, num contexto de brincadeira em que é possível identificar a mimesis, a criança expressa sua criatividade indo além da repetição, uma vez que há criação. A capacidade criativa faz parte da natureza humana e é usada quase todo o tempo nas mais diversas situações, quando buscamos alternativas para resolver determinados problemas.

A criança possui capacidade de exercer livremente a criatividade, por não apresentar ainda nenhum tipo de bloqueio em relação ao novo nem estar presa a modelos já existentes, como estão os adultos. Nessa fase, a opinião dos outros não a afeta, ela não está preocupada com sua própria imagem e se sente livre para vivenciar os momentos, para fazer experiências; não alimenta o medo de questionar, de cometer falhas, enfim, está aberta às descobertas que a curiosidade instiga.

A curiosidade funciona como uma mola que tem o poder de mover as crianças em direção ao novo, ao desconhecido. Por terem grande atração pelo novo elas conseguem se divertir enquanto buscam alternativas para resolver problemas, ou melhor, resolvem problemas se divertindo, num constante movimento de brincadeiras vivenciadas de inúmeras formas até darem lugar à experiência, à formação da subjetividade.

Benjamin analisa essa repetição no ato de brincar: “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’ [...]. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes” (BENJAMIN, 1984, p. 3); ou seja, a essência do brincar é um “fazer sempre de novo”, em que o “de novo” é o indício de uma trajetória que não tem fim, rumo ao aperfeiçoamento até algo realmente novo a partir de uma semelhança que foi repetida inúmeras vezes. A experiência advinda do brinquedo inserido na brincadeira se desenvolve pela repetição, pois uma das características marcantes do brinquedo é permitir a sua utilização inúmeras vezes, e cada repetição pode ser incorporada uma nova ação que, por sua vez, tem como origem situações percebidas no cotidiano.

Para Benjamin (1984) as brincadeiras infantis estão impregnadas de comportamentos miméticos, os quais não estão limitados à imitação de pessoas, mas também de objetos: “a criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem” (BENJAMIN, 1984, p. 108).

Dessa forma, ao se apropriar do brinquedo, que pode ser qualquer objeto, e utilizá-lo repetidas vezes em situações cotidianas, a criança faz sua leitura do mundo. Essa compreensão torna-se experiência que se incorpora à sua vida.

É nesse aspecto que Benjamin (1970) cita a importância dos rituais da infância. Eles são fontes importantes de subsídios para que possamos entender os processos históricos de construção do conhecimento, bem como da construção do homem contemporâneo. Ao focar os processos históricos, em que o homem

produz saberes a partir de outros existentes, Benjamin (1970) argumenta que a experiência com o brinquedo torna-se possível a partir da observação das ações do cotidiano e do ato de imitar ou repetir essas ações com vistas a incorporar a esse processo, mas também fazê-lo de forma diferente.

Como bem lembra Benjamin (1984), não é o brinquedo que define a brincadeira, é a brincadeira que confere sentido ao objeto, ou seja, a criança cria e recria o mundo com os valores e significados que tem ao seu dispor pela criatividade. É dela, portanto, a palavra final em relação ao que fazer com o brinquedo. Não se pode negar que ele tenha intensa força, porém não mais que a força criativa advinda do desejo da criança. É justamente essa criatividade contida no ato de brincar que enseja a materialização da experiência.

CAPÍTULO 3 - O BRINQUEDO COMO EXPERIÊNCIA

Conforme temos afirmado no decorrer do trabalho, é possível aprender muito acerca da relação da criança consigo mesma, da forma como ela usa a sensibilidade em sua ligação com o brinquedo e dos caminhos que ela trilha na efetivação da criatividade sem a intervenção direta do adulto. É possível afirmar que uma das formas de a criança aprender a lidar com o mundo e formar sua personalidade se dá por meio da manipulação do brinquedo num contexto de brincadeira. Nela a criança recria situações do cotidiano e experimenta novos significados e novos sentimentos.

Figura 6 - “Aula de dança do gato”, pintura de Jan Steen, século XVII



Fonte: <www.osgatos.com.br>

Segundo Santos (2008), o adulto já deveria ter compreendido que a forma como a criança faz a leitura do mundo difere em muitos aspectos da percepção do adulto. A criança vê o mundo através da fantasia, do faz de conta, do que pode fazê-la sonhar, se descobrir. A criança vivencia sua realidade por meio da brincadeira e do brinquedo, que possibilitam a materialização de todas as impressões de sua mente e lhe dão oportunidade de se desenvolver dentro de suas possibilidades. A partir da espontaneidade desse encontro com o brinquedo, a criança pode representar as diferentes impressões vividas em seu ambiente familiar e social.

Ainda segundo Santos (2008), a história revela a afinidade que existe entre a brincadeira infantil e a natureza do homem, por isso há inúmeras pesquisas e

estudos cujo tema é este assunto que, por ser tão instigante, nunca deixa de ser atual.

No capítulo anterior, afirmamos que Benjamin acredita que o uso do brinquedo pela criança faz parte de um processo de produzir semelhanças de algo que exista no mundo, ou seja, a criança no ato de brincar repete uma situação que percebeu em seu cotidiano. É justamente isso que o uso pedagógico do brinquedo pode impedir de realizar, pois a utilização desse instrumento de forma previamente determinada retira os elementos espontâneos da recriação a partir de semelhanças. Essas semelhanças, segundo Gagnebin (2005, p. 28), “[...] se modificam no decorrer dos séculos, não são imutáveis, não existem em si, mas são redescobertas e re-significadas pelo conhecimento humano em diferentes épocas”.

Afirmamos ainda que, para Walter Benjamin (1984), a repetição é a lei fundamental da brincadeira. Além de gostar de ouvir as mesmas histórias, a criança também consegue vivenciar novas experiências porque é um ser aberto ao novo, ao inusitado; sente imenso prazer em renovar triunfos e vitórias. É essa capacidade de repetir situações que a possibilita produzir sempre algo novo, uma coisa diferente a cada tentativa. Por não ter compreensão total do objeto, a criança segue produzindo ficção, histórias, repetindo a ação infinitas vezes, como é próprio de sua natureza. Essa é a experiência criadora de que fala Benjamin (1984).

Apesar de nem sempre suas experiências serem agradáveis, quando a criança faz ou repete situações no ato do brincar, está recriando possibilidades de lidar com a realidade. Torna-se capaz de fazer do brinquedo experiência porque os *res-significa*. Ao brincar e usar o brinquedo nas suas brincadeiras pode, quem sabe, recontar a própria história e ter oportunidade de aceitar passivamente a situação em que se encontra ou então buscar uma forma de transformá-la e superá-la.

Essa experiência, entretanto, não é a mesma proposta, de modo geral, para o universo escolar. Nesse espaço, o brinquedo sofre substanciais alterações.

3.1 A PEDAGOGIZAÇÃO DO BRINQUEDO NO UNIVERSO ESCOLAR

Por suas qualidades reconhecidas de adjunto no processo de formação da criança, o brinquedo apresenta-se, na escola, essencialmente como material motivador. Sua importância é cada vez mais reconhecida como elemento a ser utilizado no desenvolvimento de habilidades cognitivas, verbais e sociais. Para a

grande maioria dos educadores, não há dúvida de que brinquedos e brincadeiras sejam recursos facilitadores do ensino e da aprendizagem, principalmente das crianças pré-escolares, sempre com a intervenção adequada do professor. Essa intervenção deve se dar a partir da observação da criança, pois é ela que mostra o caminho a seguir.

Para Koch (1985) a introdução do brinquedo no currículo só é importante porque estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança pequena. Para tantos outros, é difícil justificar as atividades lúdicas no ensino, uma vez que o brinquedo, por si só, parece ser incapaz de produzir situações que desenvolvam o uso de habilidades para solucionar problemas.

A ideia do brinquedo apenas como suporte pedagógico produz, certamente, uma espécie de pedagogização pois não só empobrece as múltiplas possibilidades que o artefato oferece, mas também se contrapõe a situações em que este possa ser concebido como espaço de criação.

A partir dessas considerações, nos perguntamos: até que ponto a pedagogização do brinquedo poderá obstaculizar a experiência do brincar?

Ao refletir sobre a função do brinquedo na infância, Benjamin (2000) referiu-se à utilização do brinquedo na escola e criticou as funções pedagógicas atribuídas a ele. Para esse autor, a utilização pedagógica do brinquedo impede o reconhecimento dos potenciais infantis de se relacionar com o mundo e mesmo de transformar muitos sentidos e funções para os quais os brinquedos foram criados.

Em “Infância em Berlim por volta de 1900” Benjamin afirma:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos - material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis [...]. Em produtos residuais, reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (BENJAMIN, 2000, p. 18-19).

Para Benjamin (2000), a educação deve ser compreendida como um fenômeno que se realiza no sujeito, num processo sem fim. Não pode ser

considerada, portanto, propriedade privada da pedagogia, que limita essa ação. São as crianças que transformam os espaços por meio da interação, são elas que atribuem significados aos objetos que manuseiam ao dar a eles inúmeros papéis. Dessa forma, a brincadeira torna-se um ritual. Esses rituais da infância são considerados por Benjamin (2000) importantes fontes para o entendimento dos processos históricos de experiência, bem como da constituição do sujeito moderno.

Ao se opor à pedagogização do brinquedo, Benjamin (2000) chama atenção para o fato de que, ao se utilizar o brinquedo para a obtenção de algum conhecimento, retira-se o que há de mais caro ao universo infantil: a sua criatividade. Quando o educador oferece um brinquedo à criança e estabelece metas a serem atingidas com esse objeto, tolhe parte da liberdade criadora. Afinal, para fazer arte o artista precisa sentir-se livre para usar sua imaginação, é ela que o conduz, não existem regras predeterminadas para a produção. O mesmo deve ser com relação à criança; ela também necessita de liberdade para poder se aproximar da arte e realizar sua criação.

Dessa forma, para Benjamin (1984), o brinquedo é uma possibilidade de propiciar experiência à criança, porém essa experiência surge naturalmente, sem que seja necessário nenhum esforço. Para esse filósofo, ela está muito relacionada com o inconsciente, e não com a razão. A brincadeira com o brinquedo passa pela criatividade e pode auxiliar a criança na compreensão sobre o que está à sua volta e propiciar escolhas, mesmo de forma inconsciente.

No capítulo anterior, vimos que, Dewey (1965), ao contrário de Benjamin, acredita que a única experiência da qual a educação necessita é a reflexiva. Nessa perspectiva, o brinquedo seria um recurso, um motivador a ser utilizado para a obtenção de um fim.

Entendemos a experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade. Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relação que existiam entre elas. (DEWEY, 1965, p. 14).

Conforme Dewey (1965), para que ocorra a experiência são necessários dois fatores: o agente e a situação. No caso de uma experiência entre uma criança e um brinquedo, a interação produz modificações em ambos, ou seja, a situação influencia o agente, da mesma forma que o agente influencia a situação.

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, e uma forma de interação pela qual os dois que nela entram – situação e agente – são modificados (DEWEY, 1965, p. 13-14).

O resultado é a experiência que surge como uma nova situação e um novo agente. “A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos enriquecem o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida” (DEWEY, 2010, p. 71).

Para o autor, a experiência é digna de ser assim conceituada quando propicia a intelectualidade, ou seja, quando o sujeito sofre a ação de forma que possa compreender todo o processo pelo qual foi submetido e obtenha um resultado quantificado.

Cabe destacar o quanto o conceito de experiência em Dewey, relacionado à reflexividade sobre o objeto, foi importante na produção de uma discursividade que realoca o brinquedo no campo da aprendizagem.

3.2 O QUE PODE TRANSFORMAR UM OBJETO QUALQUER EM BRINQUEDO COM POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIA À CRIANÇA?

Se o brinquedo, por si, não garante a produção da imaginação ou fantasia, o que pode transformar um objeto qualquer em um brinquedo produtor de experiência à criança?

As crianças, na ação do brincar transformam qualquer objeto em brincadeira. Nesse aspecto, com amparo nos escritos de Benjamin (1984), o brinquedo se aproxima da arte, se não for a própria arte, no sentido de propiciar criação, liberdade de fazer o que se deseja e imagina.

Essa liberdade transformadora estende-se aos brinquedos convencionais, que também tomam formas diferenciadas, transformam-se em uma nova existência não planejada, ou seja, diferente de sua função original, pois as crianças, usando a imaginação, modificam os significados dos objetos. A observação atenta de tais

construções imaginárias fornece pistas que permitem compreender o papel do brinquedo na vida da criança. Qualquer objeto pode se transformar em brinquedo e propiciar a ponte entre o mundo infantil e a realidade. É o poder criativo presente na criança que determina o que é brinquedo e, a partir desse momento, pode surgir a possibilidade da experiência.

É na brincadeira que a criança inclui o brinquedo, seja ele qualquer objeto, e cria a atividade lúdica que tanto lhe dá prazer: “[...] a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (BENJAMIN, 1984, p. 93).

De modo oposto, no caso de objetos fabricados com fins específicos, ou seja, predeterminados, o brinquedo assume a ação, determinando a brincadeira. Nesse sentido, o brinquedo pode limitar a ação e a criatividade da criança e também suas possibilidades de adquirir experiência. Como já vem pronto e com funções específicas, pouco resta à criança inventar. A esse respeito, Roure (2010, p. 9) afirma:

Desse modo, se o brinquedo oferecido e veiculado pela mídia torna-se hoje um objeto cada vez mais aperfeiçoado, perfeitas miniaturas do real, pergunto-me até que ponto as crianças não têm sua experiência obstaculizada, uma vez que deles quase nada de novo se pode criar ou falar, a não ser obedecer aos seus comandos e submeter-se as funções pré-determinadas sempre ao som de seus slogans.

Assim, podemos afirmar que a transformação de um objeto em brinquedo ocorre a partir da criança. Sua criatividade alimentará as possibilidades de experiência por meio da brincadeira. Outra vez recorremos a Roure (2010), que bem sintetiza esta questão:

Desse modo, contrariamente ao que se pensa, não é a capacidade que o objeto brinquedo tem de reproduzir o real – processo de miniaturização dos objetos – realçada por sua potência tecnológica e beleza plástica que possibilitará à criança a vivência de uma experiência em sua relação com o mundo, mas a possibilidade que uma palavra ali se inscreva podendo deslocar, (re)combinar ou esvaziar significados ali inscritos, e assim ousar na produção de um “aparente” sem sentido (ROURE, 2010, p. 15).

Johan Huizinga (1980, p. 81) diz que “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside a sua liberdade”.

Concordando plenamente com Huizinga (1980), acrescentamos que a liberdade de criação leva a criança a transformar qualquer objeto em brinquedo e deste ato de liberdade pode resultar a experiência. Às vezes, as crianças se envolvem por um longo tempo com um cabo de vassoura ao qual conferem um significado de espada ou cavalo de pau, e essa brincadeira que não objetiva nada além do prazer de brincar pode conduzir à experiência, pois a criança experimenta a sensação de montar um cavalo ou de empunhar uma espada e aprende o significado tanto do ato de cavalgar quanto do uso de uma arma.

Benjamin (1984) considera que, como tudo na mão da criança torna-se um brinquedo em potencial, sua fértil imaginação transforma todo material que colhe e que aparentemente parece descartável em um achado valioso. A criança consegue ver nos “restos” o reflexo do mundo, ao passo que o adulto, já envolto em sua cegueira habitual, não consegue ver como valioso esse “lixo” que a criança faz questão de colecionar, com olhos ávidos pelo novo, com percepção aguçada por tudo o que a envolve.

Criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção. [...] Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas que são estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos [...] (BENJAMIN, 1984, p. 46).

Com estas considerações, verifica-se o quanto Benjamin continua atual em suas observações sobre o brinquedo, pois este objeto aparentemente tão banal possibilita a experiência no ato de brincar, na medida em que pode ser construído e desconstruído em um infinito de possibilidades. E quanto mais distanciado do mundo plastificado e inquebrantável dos brinquedos da atualidade, mais é apreciado e pode proporcionar experiência à criança.

Dessa forma, diante da predominante perspectiva instrumental do brinquedo na atualidade, pretendemos refletir sobre uma possível proposta de que o brinquedo assegure à criança a possibilidade de uma experiência concebida como criação, como arte. Já que no espaço escolar o brinquedo é tomado cada vez mais como recurso para o conhecimento, o objetivo desta pesquisa é propor o brinquedo na educação como experiência criativa. O artefato tanto pode ser industrializado como

pode ser algo que a criança criou. O importante é que ela tenha a liberdade de pensá-lo como um lugar de experiência e que a escola e os educadores deem ao brinquedo um lugar de criação, de produção artística.

CONCLUSÃO

A forma como tratamos a infância hoje, com respeito, sensibilidade e cuidados, não surgiu repentinamente. Pelo contrário, ela é resultado de transformações sofridas pela sociedade, a partir das quais pensadores e educadores, atentos a essas mudanças, propuseram modos específicos e particulares de pensar a infância e a criança.

Da mesma forma, o brinquedo nem sempre foi concebido como um objeto intrinsecamente associado ao universo infantil. As pesquisas de Manson (2002) sobre o brinquedo no universo infantil possibilitaram observar a presença de uma estreita relação entre a produção de um sentimento da infância e a produção de um discurso que concebe o brinquedo como instrumento de aprendizagem. A partir da intrínseca relação entre criança e brinquedo, filósofos, pedagogos e educadores produziram, entre os séculos XV e XIX, debates conflitantes sobre a função e a importância do brinquedo para a criança.

Segundo Manson (2002), no interior dessa acirrada polêmica sobre o papel do brinquedo na infância, dois significados lhe foram dados: elemento de prazer e instrumento com dimensões pedagógicas. Entretanto, somente a partir do século XX, quando o conceito de criança já adquirira os contornos que hoje conhecemos, é que se concedeu ao brinquedo um lugar de destaque na escola. Isso se deu, em grande parte, graças à contribuição de pedagogos como Pestalozzi e Friedrich Fröbel, do século anterior, cujos trabalhos abriram as portas da escola ao brinquedo ao colocarem a criança em lugar de destaque no ambiente escolar. Essa atitude fez com que tudo o que estivesse relacionado à criança fosse considerado em sua educação.

Mas se o brinquedo ganhou espaço na escola como um instrumento a mais de aprendizagem, há que se ressaltar que esse espaço foi delimitado por regras e objetivos, ou seja, qualquer atividade de cunho educativo que requeresse a utilização do brinquedo deveria apresentar resultados específicos. Neste sentido, a proposta do brinquedo na escola não é permitir que criança brinque livremente conforme lhe aprouver, ao contrário, é uma proposta com um fim bem determinado: atingir um aprendizado específico, obter um conhecimento previamente definido.

Para pensar o brinquedo como ato de criação, apoiamo-nos na concepção de experiência discorrida nos escritos de Walter Benjamin. Segundo esse filósofo, o

brinquedo produzido artesanalmente possibilitava a imaginação, uma vez que sua construção se dava a partir das sobras de outros materiais. A criança podia transformar qualquer objeto em brinquedo de acordo com sua criatividade. Entretanto, com o advento da industrialização do brinquedo e da sua conseqüente massificação, houve uma inversão de posições: o brinquedo passou a determinar o tipo de brincadeira, pois à indústria não só coube produzir o brinquedo, mas estabelecer regras para sua utilização. Essa operação acabou por mecanizar a brincadeira, além de minimizar o uso da criatividade no ato de brincar.

Segundo Benjamin (1993 a), a automatização observada na atualidade torna-se um dos fatores de empobrecimento do homem, principalmente no que diz respeito à experiência, pois tudo é feito de forma superficial, sem deixar rastros ou vestígios de passagem. Para Benjamin a verdadeira experiência está inserida num contexto de imaginação, sentidos e verdades (1986).

Esta reflexão permite perceber o quanto a automatização do ato de brincar retira do brinquedo uma qualidade essencial: a de possibilitar a experiência. A criatividade de que nos fala Benjamin (1970) é aquela que se aproxima da produção artística, que está relacionada à mimesis. Ao utilizar o brinquedo criativamente dando-lhe infinitas formas e significados para reproduzir a realidade, a criança pode realizar experiência. O brinquedo, que adquire inúmeros aspectos e papéis, cria o ambiente favorável para que a criança possa interpretar tanto o mundo que a rodeia como a si mesma. E tudo isso sem preocupação com resultados, decorre apenas da condição de estar livre e de exercer sua criatividade de forma prazerosa, sem limites ou determinantes.

Além do mais, o universo infantil necessita de meios para resolver seus conflitos - do mundo em que vive e em relação ao mundo dos adultos -, e pelo brinquedo a criança procura resolvê-los. Por meio dele a criança expressa sua forma de representação da realidade e assim seu conhecimento sobre o mundo ganha novos horizontes e contornos, uma vez que ela pode fazer de conta e se colocar no lugar do adulto ou de qualquer outro ser. Os significados dos sinais, dos gestos, dos objetos e dos espaços adquirem outro valor, muitas vezes completamente diversos do que são na realidade. Os acontecimentos são recriados a partir da brincadeira e novas experiências são adquiridas.

Por meio do brinquedo a criança instiga sua imaginação, adquire sociabilidade, expõe-se às sensações, inicia um processo de conhecimento do

mundo e entendimento de papéis representativos, enfrenta desafios e busca satisfazer a curiosidade de tudo conhecer.

Todo esse exercício de criatividade e liberdade na relação da criança com o brinquedo não deveria estar presente apenas quando a criança brinca livremente, mas deveria se estender à escola. Concordamos com Benjamin (2000) na crítica a determinadas funções pedagógicas atribuídas a alguns objetos criados para as crianças. A utilização pedagógica do brinquedo, segundo ele, impede o reconhecimento dos potenciais infantis de se relacionar com o mundo. Muitos educadores parecem incapazes de reconhecer o potencial da criatividade infantil e, em razão disso, impõem determinados comportamentos frente ao brinquedo. Para Benjamin (1993a) a experiência é o próprio brinquedo, é o próprio brincar, e a educação não deve se apossar desse fato apenas priorizando o aspecto didático.

Seria interessante se a educação acreditasse no brinquedo como possibilidade de experiência na infância, sem criar expectativas de resultados quantificáveis ou qualificáveis, permitindo à criança a liberdade de criação. Isso não significa desconsiderar a importância de experiências baseadas na razão, mas possibilitar experiências estimuladoras da criação e da fantasia, a liberdade de transitar pelo caminho da arte e da imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ALVARO MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, Walter. A capacidade mimética. In: _____. **Comunicação – 2**: humanismo e comunicação de massa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

_____. **A tarefa do tradutor**: escritos sobre mito e linguagem. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cutrix, 1986.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993a.

_____. A doutrina das semelhanças. In: _____. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993b.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1993c.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, v. 11, n. 19. jan-abr. 2002.

BOUSQUET, Martine Mauriras. Lo que incita a jugar y e loque incita a aprender: perspectivas. **Revista trimestral de educacion**. Paris: UNESCO, 1996.

BRUBACHER, John S. **Os grandes pedagogistas: John Dewey**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CASTRO, Lúcia Rabello. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 8, n. 11, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 135p. ISBN 85-308-0624-7

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **Experiência e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERRARI, Márcio. Friedrich Fröebel, o formador das crianças pequenas. **Nova Escola**, Edição Especial Grandes Pensadores. São Paulo, p. 49, 2015.

FROEBEL, Federico. La educación del hombre. **Biblioteca virtual universal**, 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Obra que ajuda a pensar nosso tempo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 set. 2010. Prosa & Verso. p. 10 Entrevista concedida a Miguel Conde.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. São Paulo: Imago, 2005.

_____. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/771/632>> 1993. Acesso em: 12/03/2015

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p. – (Série Pesquisa em Educação; v. 1).

HUIZINGA, John. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH, Dorvalino. **Desafios da educação infantil**. São Paulo: Loyola, 1985.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LIRA, Aliandra Cristina Mesono. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB, v. 4, n. 3, p. 507-525, set./dez. 2009. ISSN 1809 – 0354.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. São Paulo: Teorema, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PIRES, Eloisa Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa. São Paulo**, v. 40, n. 3, jul./set. 2014 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041524>>. Acesso em: 15 de jan. 2015.

OLIVEIRA, Maria Cristina de Sena. **Lembranças de infância: que história é esta?** 2002, 125f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2002

ROURE, Glacy Queirós. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 33, 2010, Caxambu. **Caderno de resumo...** Caxambu, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Daniela de Castro; HOMRICH, Marcele Teixeira. Brincadeiras e brinquedos na atualidade: breve contribuição articulando infância e escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 198-213, jul./dez., 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores em creche. Petrópolis: Vozes, 2008.