



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Costa, Ana Valeria Lopes Correa; Ferronato, Cristiano de Jesus  
A infância e o brincar de ontem e de hoje: Uma perspectiva multidisciplinar [1]  
Educação, vol. 45, 2020, Enero-Diciembre, pp. 1-22  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644439447>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117162553083>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## A infância e o brincar de ontem e de hoje: Uma perspectiva multidisciplinar<sup>1</sup>

The childhood and the play of yesterday and today: A multidisciplinary perspective

Ana Valeria Lopes Correa Costa

Doutoranda na Universidade de Aveiro, Portugal.

anavaleria.l@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9635-9805>

Cristiano de Jesus Ferronato

Professor doutor na Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe

cristianoferronato@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-2735-6595>

*Recebido em 08 de agosto de 2019*

*Aprovado em 03 de dezembro de 2019*

*Publicado em 25 de setembro de 2020*

### RESUMO

O objetivo deste artigo é abordar o brincar enquanto essência da criança e o brinquedo material ou materializado condutor dessa ação, envolvidos por afetos, culturas e épocas. Para tal, foi realizada uma revisão de literatura com contribuições de autores da historiografia, sobre a infância; da filosofia com as percepções de Platão; da arqueologia, que identificou o brincar em achados pré-históricos, a exemplo das artes rupestres; da psicologia e as suas observações do brincar, enquanto predisposição hereditária e da sua relação com a cognição, bem como da psicanálise que, na mesma época observou no brincar conteúdos inconscientes. Para neurociência esse comportamento compreende as regiões mais antigas do cérebro (regiões subcorticais), que influenciam a estruturação das regiões neocorticais, responsáveis pela inteligência humana. O diálogo multidisciplinar amplia o olhar sobre a natureza do brincar e suas características, seus aspectos históricos e culturais, origem ancestral e envolvimento com a complexa estrutura cerebral relacionada à inteligência.

**Palavras-chave:** Brincar; Educação; Perspectiva multidisciplinar.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to address the play as essence of the child and the material or materialized toy that conducts this action, involving affections, cultures and historical. For that, a literature review was carried out with contributions from historiographical authors on childhood; of philosophy with the perceptions of Plato; of the archeology that identified toys in prehistoric finds, like the rock art; of psychology and its observations of playing as a hereditary predisposition and its relation to cognition, as well as of the psychoanalysis which at the same time observed in play unconscious contents. For neuroscience this behavior comprises the oldest regions of the brain (subcortical regions), which influence the structuring of the neocortical regions responsible for human intelligence. The multidisciplinary dialogue widens the gaze on the nature of play and its characteristics, its historical and cultural aspects, ancestral origin and involvement with the complex brain structure related to intelligence.

**Keywords:** Play; Education; Multidisciplinary perspective.

## Introdução

São observados em animais comportamentos parecidos com o do brincar, no ser humano essa atividade está a serviço da complexa estrutura do seu desenvolvimento intelectual. Segundo Bichara *et al.* (2009), várias hipóteses já foram levantadas sobre a sua função, tanto em humanos quanto em animais. Uma delas é que o indivíduo jovem é um ser imaturo ou incompleto e através do brincar torna-se competente. Arqueólogos interessados nesse comportamento identificaram a sua presença em achados pré-históricos. Segundo Gelder (2015), povos que viveram a 30.000 a.C. deixaram vestígios da infância em suas cavernas por meio das artes rupestres. Isso é um sinal de que as crianças também tinham seu espaço de expressão naquela sociedade.

Em Atenas, no Período Clássico, entre os séculos VI e IV a.C., as crianças pareciam livres para brincar e fazer o que quisessem, apesar de estarem sob o olhar atento dos adultos. Muitas das suas brincadeiras apresentavam uma ligação oblíqua com a fase adulta. Atividades como a luta de galo poderiam preparar um menino para batalhas, assim como o jogo de adivinhação das crianças seria um preparo para lidar com estratégia na guerra (GOLDEN, 2015).

As artes românicas, estilo de arte europeia entre os séculos XI e XIII, não representavam as crianças com suas particulares características, elas eram retratadas como adultos pequenos. É no final do século XVI e durante o XVII que os temas da primeira infância evoluíram (ARIÈS, 2016).

Foi o brincar, uma ação essencial da infância, presente em tempos e culturas diferentes, o agente do encontro promovido pelos jesuítas entre crianças de costumes e línguas tão diferentes, e um dispositivo pedagógico. Segundo Nogueira (2013), os alunos dos jesuítas aprendiam letras gregas e latinas, enquanto brincavam com peças de madeira entalhadas, como num jogo educativo.

O prazer é de fato o motivador do brincar? Freud, em ([1920] 1996), questionou a presença do prazer na ação do brincar ao observar seu neto de um ano e meio de idade, arremessar e recolher compulsivamente um carretel, num movimento de desprazer ao se afastar e prazer ao se aproximar. Para Freud seria a representação do ir e regressar da mãe, mas sob o controle da criança, que por meio do brinquedo saía da posição passiva para a ativa. Segundo Freud (1996, p. 33), "existe realmente na mente uma compulsão à repetição que sobrepuja o princípio do prazer".

O prazer é um componente do mecanismo de aprendizagem desenvolvido pelo cérebro. Para Kandel et al. (2000), essa e outras emoções enriquecem a vida pessoal e dão forma às ações. O termo emoção refere-se aos sentimentos e humores que são expressos nos comportamentos e respostas corporais. A emoção é controlada por circuitos distintos de neurônios no cérebro, são respostas endócrinas, motoras esqueléticas, com componente cognitivo, que envolve porções subcorticais do sistema nervoso, abrangendo as amígdalas, hipotálamo e tronco cerebral.

A relação da cognição com o sistema nervoso humano se dá pela sua estrutura complexa, resultante do processo de aperfeiçoamento ao longo da evolução. Uma das características primordiais do cérebro é perceber estímulos que promovem o processo da aprendizagem. Para Cosenza e Guerra (2014), o cérebro, estrutura aperfeiçoada pela natureza há milhões de anos, tem como finalidade detectar ambiente ou estímulo que contribuam para a evolução da espécie. O processo de aprendizagem do cérebro é intrínseco, constante e seleciona o que é realmente significativo.

A aquisição do saber é diretamente influenciada pelas emoções, a satisfação é resultado de repetições de ações motivadas. Segundo Cosenza e Guerra (2014), os comportamentos motivados são, em sua maioria, aprendidos. Essas ações alteram significativamente a fisiologia e os processos mentais, mobilizando recursos para a atenção e concentração. As emoções positivas envolvem também circuitos dopaminérgicos presentes no estímulo da motivação, componente indispensável para a aprendizagem.

Nesse sentido, a psicologia compreende a aprendizagem como produto da influência mútua entre o homem e o ambiente. Segundo Bannell et al. (2016), os estudos da psicologia sobre desenvolvimento cognitivo humano o interpretam como processos interpessoal e intrapessoal, ao mesmo tempo. É o que acontece quando as crianças brincam. De acordo com Vygotsky (1999), o brinquedo promove o aprendizado da ação numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa. Esse aprendizado dependerá das motivações e tendências internas e não somente dos incentivos providos pelos objetos externos.

O brincar e a criança são indissociáveis, e o que torna esta relação concreta são os objetos reais ou imaginários, que em suas mãos tornam-se brinquedos. O brincar sustentando-se como essência da criança é testemunhado em diferentes épocas e civilizações. O brinquedo, por sua vez, material ou materializado, é o condutor do brincar envolvido por culturas e afetos que direcionam a criança à complexa atividade da aprendizagem. Assim como no jogo de quebra-cabeça, em que as peças são conectadas e combinadas para formar um todo, o brincar – e a sua presença desde a pré-história – suscita um olhar sobre o seu passado para que seja compreendida a sua real função.

A perspectiva multidisciplinar sobre o brincar promove um olhar abrangente dessa ação natural e característica da infância. Objetivou-se assim, realizar uma revisão de literatura com contribuições historiográficas sobre a infância; da filosofia com as percepções de Platão; da arqueologia que identificou o brincar em achados pré-históricos como artes rupestres e objetos em forma de brinquedos; da psicologia enquanto área das Ciências Humanas que, desde o século XX, demonstra interesse na ligação entre o brincar e a cognição; bem como da psicanálise que, na mesma

época, observou no brincar conteúdos do inconsciente cujo núcleo é desenvolvido na primeira infância.

## Um olhar ampliado sobre o brincar

A arqueologia acredita que cerca de 40% da população paleolítica superior – que produziam artefatos e artes rupestres, eram crianças e adultos jovens, de acordo com as evidências de suas mãos e pegadas identificadas nas investigações forenses.

No site da Universidade de Cambridge, no Reino Unido, foi publicado em setembro de 2011 um artigo e um vídeo referentes à pesquisa das arqueólogas Jess Cooney e Leslie Van Gelder, apresentada na Conferência de Arqueologia e Infância, nessa universidade, sobre artes rupestres de aproximadamente 13 mil anos em uma das mais famosas grutas pré-históricas, localizada na França. Lá, elas identificaram imagens rupestres de caçadores-coletores acompanhados por crianças. Esse trabalho revela desenhos feitos por indivíduos de três a cinco anos de idade e consideram a possibilidade deste local ter sido uma pré-escola da Pré-História.

De acordo com essa compreensão, é possível considerar que as crianças do período da Pré-História pudessem expressar sua forma de brincar, já que seus riscos feitos a dedos livres estão juntos aos desenhos mais elaborados, possivelmente feitos por adultos, segundo Cooney e Gelder (2011). Essas pesquisadoras destacam que só recentemente os arqueólogos voltaram sua atenção para as artes produzidas por crianças.

Utilizando a técnicas de "*fluting*" de dedos, vista na Figura 1, Cooney e Gelder (2011) analisam estatisticamente milhares de larguras de riscos realizados com dedos, onde identificaram os de indivíduos com sete anos de idade ou menos. Consideraram essas cavernas lugares tão ricos desses achados, que sugerem tratar-se de espaços especiais, onde crianças participavam de algum ritual ou de jogos.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439447>

**Figura 1:** Dedo flutings na Caverna de Rouffignac, França.



**Fonte:** <http://www.cam.ac.uk/research/news/prehistoric-pre-school>. Acesso em: 30 abr. 2017.

Na sociedade contemporânea, a infância compreende uma fase do desenvolvimento humano, e o brincar, como parte integrante desse processo, é altamente valorizado. A antiga civilização ateniense já demonstrava interesse pelas contribuições desse comportamento. O brincar, nessa cultura e época, já apresentava conotação educativa. Para Golden (2015), era surpreendente o interesse dos atenienses pelo jogo infantil, tanto que refletia na arte popular da velha comédia e nos diálogos mais esotéricos de Platão. Ele identificava certas qualidades e consequências do jogo infantil ao perceber que as crianças adoravam brincar e inventar jogos sempre que se juntavam, mas para ele era irresponsável simplesmente permiti-las jogar "sem lei".

Platão acreditava que, desta forma, era improvável que amadurecessem como homens sérios e cumpridores da lei. Sendo assim, o entusiasmo pelo jogo deveria ser desviado para canais produtivos, ajudando a identificar aptidões, preparando a criança para seus papéis na vida. Habilidades deveriam ser ensinadas aos futuros construtores, com a ajuda do jogo, ao construírem casas de brinquedo (GOLDEN 2015).



Na Paidéia, segundo Jaeger (1995), onde está representada uma herança imortal do pensamento grego, envolvendo os ensinamentos do corpo e da mente, Platão aponta que a criança deveria ser educada com alegria, de forma equilibrada para formação das bases harmoniosas do seu caráter.

Dentro de uma escala de períodos da educação, Platão considerava que crianças dos três aos seis anos deveriam jogar de forma inventiva e livre, sem prescritos do adulto. Esses jogos deveriam acontecer nas reuniões em lugares específicos, que chamou de lugares sagrados dos bairros, como nos jardins de infância. Mas para as crianças maiores, considerava que o jogo deveria conter uma estrutura disciplinadora. “Nos jogos das crianças de 3 a 6 anos, concedia liberdade plena à capacidade inventiva das crianças. A partir desta data, porém, prescreve jogos fixos plasmados por um espírito muito concreto” (JAEGER, 1995 p. 1356).

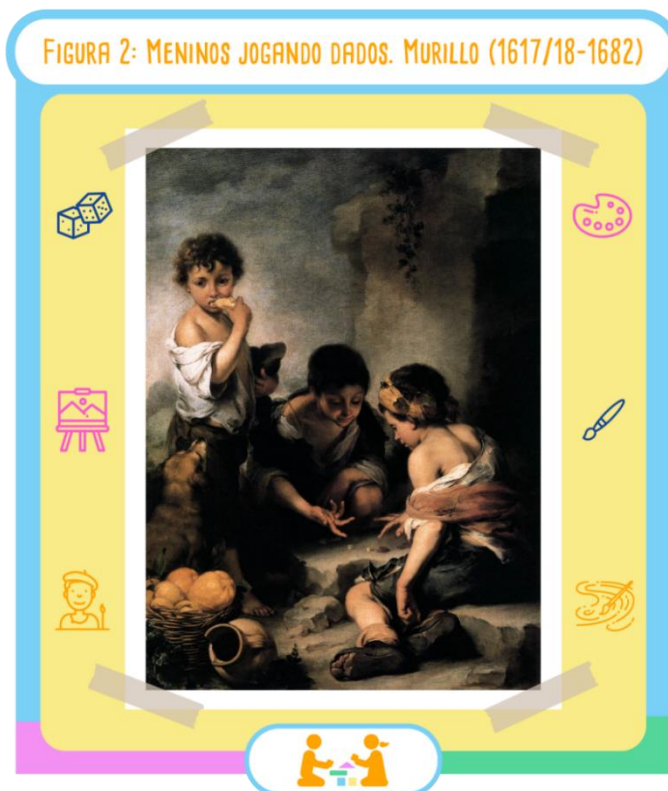
Civilizações posteriores não reservavam um lugar apropriado para a infância, é o que demonstram as imagens que retratam a cultura medieval. A ausência da representação da infância não se devia à incompetência ou falta de habilidade dos artistas, mas à ausência de um lugar no mundo, apropriado para essa fase da vida, como é compreendido na atualidade. Entre as passagens da Bíblia, um bom exemplo é a arte medieval que retrata a cena em que Jesus pede que deixe ir a ele as criancinhas (ARIÈS, 2016, p. 18). Nela as crianças estão representadas em miniaturas de homens, agrupadas e sem nenhuma característica infantil.

Obras barrocas apoiavam-se nas crianças para dar dinamismo ao pintar um grupo, nelas as crianças apareciam lendo, desenhando e brincando (ARIÈS, 2016). É o que retrata a obra de Murillo (1617/18-1682), em *Meninos jogando dados* (Figura 2), exposta na Antiga Pinacoteca de München, na Alemanha.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439447>

**Figura 2:** Meninos jogando dados. Murillo (1617/18 – 1682)



**Fonte:** <http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/historia-arte/idmod.php?p=murillo>. Acesso em: 3 jun. 2017.

No Brasil Colônia, no período entre os séculos XVI e XIX, foram as crianças grandes protagonistas do encontro entre culturas. Elas colaboraram para estruturar uma nova geração de pessoas de "bons costumes", que saberiam ler e escrever, segundo Saviani (2013). O Padre Manoel da Nóbrega trouxe meninos órfãos da Europa e os aproximou das crianças nascidas em nações originárias brasileiras – denominadas indígenas – e de seus familiares, como estratégia para evangelização. Nóbrega considerou que esta seria uma forma viável diante da difícil conversão dos nativos adultos, já que dos meninos esperavam-se muitos frutos, uma vez que muitos deles respeitavam a lei cristã.

O Padre José de Anchieta (1534-1597), por sua vez, utilizava atividades lúdicas para conduzir seus ensinamentos. Saviani (2013) considerou notável a sua habilidade

com os indígenas. Anchieta conhecia a língua Tupi e a utilizou para introduzir de forma atraente o idioma, a religião e os costumes europeus por meio da poesia e do teatro.

Nessa época, as crianças indígenas recebiam de sua família uma atenção particular. De acordo com Freyre (2003), os pequenos selvagens, desde o berço eram rodeados de cuidados profiláticos, suas mães sempre estavam por perto ou os carregavam em tipoias amarradas ao próprio corpo. Eram pendurados, nas redes-berços dos meninos recém-nascidos, arco com flechas e molhos de ervas para protegê-los contra influências malignas.

Em suas pequenas cabeças eram colocados algodão, penas de pássaros e paus que faziam parte de um ritual para livrá-los de agouros. Outras medidas eram tomadas para proteger as crianças, como pintar os seus corpos com tinta de urucum ou jenipapo. Perfuravam-lhes as orelhas, beijos e septos para introduzir batoques (ornamento circular, geralmente de madeira), fusos e penas também eram enfiados nesses orifícios. Penduravam dentes de animais nos pescoços das crianças para desfigurá-las e torná-las repulsivas aos maus espíritos e para protegê-las do mau-olhado e das más influências (FREYRE, 2003).

As brincadeiras das crianças indígenas eram incentivadas nessa cultura. De acordo com Freyre (2003), suas mães faziam brinquedos de barro representando figuras de animais e de gente. Esses objetos, entretanto, apresentavam também um sentido totêmico. A tradição desses brinquedos indígenas não se expandiu na cultura brasileira, que aderiu às bonecas de pano de origem africana. Outra brincadeira proveniente da criança indígena é o de acertar passarinhos com bodoque e colocá-los em alçapão para domesticá-los e tê-los nas mãos como bonecos.

Jogos e brincadeiras infantis de imitar animais representam uma herança da tradição indígena do Brasil. O próprio jogo do bicho, popular entre os adultos, encontra sua base animista e totêmica na cultura ameríndia e africana. Um jogo de bola dos ameríndios, que muito contribuiu para jogos infantis e esportes europeus, foi o da bola de borracha revestida de cortiça, com a qual brincavam de cabecear (FREYRE, 2003).

Inicialmente, a relação dos jesuítas com os nativos era de uma fraternal reunião das raças. Nos séculos XVI e XVII, povos indígenas, europeus e mestiços, caboclos e meninos órfãos vindos de Lisboa, eram educados sem discriminação ou preconceito

de cor ou raça e viviam num processo de reciprocidade com as crianças do reino (FREYRE, 2003).

Terão sido os pátios de tais colégios um ponto de encontro e de amalgamento de tradições indígenas com as européias; de intercâmbio de brinquedos; de formação de palavras, jogos e superstições mestiças. O bodoque de caçar passarinho, dos meninos índios, o papagaio de papel, dos portugueses, a bola de borracha, as danças etc, terão aí se encontrado, misturando-se. A carrapeta - forma brasileira de pião - deve ter resultado desse intercâmbio infantil. Também a gaita de canudo de mamão e talvez, certos brinquedos com quenga de coco e castanha de caju. (FREYRE, 2003, p. 185)

Cantos, danças e oficinas foram outras formas lúdicas introduzidas na educação pelos jesuítas – responsáveis pela educação no Brasil por 210 anos – no período da atuação da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola em 1534 (NOGUEIRA, 2013). Outra proposta, que se aproximou da utilização do lúdico na educação, foi a do Método Intuitivo<sup>2</sup>, no século XIX, que tinha entre seus objetivos colocar a criança em contato direto com aquilo que fazia parte do seu cotidiano. Nessa época já se notava a relação do aprendizado com o modo do indivíduo perceber e interpretar o mundo por meio dos processos cognitivos.

Trata-se de uma metodologia que, quando possível, direciona o ensino, pondo a criança em contato direto com aquilo que a rodeia. É experimentando cada representação das coisas, de modo perceptivo/sensível/intuitivo, que a criança aprende a significação e a utilidade dos objetos (OLIVEIRA et al., 2015, p. 16-17).

Esse objeto, em forma de brinquedo, tem uma força motivadora própria que impele a criança à ação, determinando seu comportamento de forma extensiva. É algo que pode ser palpável ou imaginável, mais do que uma representação de elementos externos, é, segundo Brougère (2001), dominado pelo simbolismo e sua função principal nada mais é do que a dimensão que lhe é atribuída.

Piaget (1971) aponta o brincar como uma necessidade, e parte do princípio que, assim como um órgão do corpo necessita e solicita o alimento, também as atividades mentais, das mais elementares às superiores, se desenvolvem a partir de constante contribuição exterior. O brincar é funcional e propicia o amadurecimento interno.

Para Groos (1901), o brincar representa uma predisposição hereditária ao considerar que os antepassados da espécie humana foram forçados, por questões de sobrevivência, a desenvolver seus aparelhos sensoriais e motores para as habilidades de caça, luta, perseguição e de agrupamento social. O brincar tem valor biológico, trata-se de reações da natureza humana de preparação para a fase adulta.

As regiões cerebrais que o brincar mobiliza abrangem desde estruturas mais avançadas (o neocortex, responsável pela inteligência humana), às regiões subcorticais, o "antigo sistema emocional" (PANKSEPP, 2003, p. 66). Logo, o brincar torna-se uma atividade de grande potencial para o desenvolvimento do bom funcionamento das funções executivas (córtex pré-frontal).

Brincar de jogar bola é um exemplo de atividade na qual o cérebro precisa mobilizar estruturas que permitam ao corpo correr, saltar, agarrar a bola e, muitas vezes, responder às regras do jogo. Estruturas essas já consolidadas no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, e juntas, possibilitam a realização dessa atividade. Segundo Ramachandran (2014), essas estruturas fazem parte de uma região superior cerebral que emite comandos para movimentos voluntários (córtex motor), e emite sinal para os músculos através da medula espinhal.

Contudo, não é possível atribuir o brincar somente ao córtex motor e se aqui fossem apontadas todas as estruturas do sistema nervoso envolvido nesta ação, caberia descrever todo o encéfalo que, de acordo com Kandel (2000), representa o centro do sistema nervoso formado pelo cérebro, cerebelo e tronco encefálico e o córtex cerebral, que compreende toda a camada mais externa do cérebro – responsável pelo desempenho das funções mais complexas – envolvendo memória, atenção, linguagem, percepção.

Para Panksepp (2003), é primordial ressaltar que os sistemas subcorticais, da emoção (camada mais interna e primitiva do cérebro), além de integrar muitos tipos de respostas comportamentais e processos fisiológicos no cérebro e no resto do corpo, são regiões responsáveis pelo impulso do brincar.

É possível considerar que os efeitos físicos, sociais, culturais e cognitivos, promovido pelo brincar são originários dos emocionais, marcantes, principalmente, no comportamento espontâneo da criança. Para Cosenza e Guerra (2014), as emoções

– que têm as amígdalas como seu centro regulador – são fenômenos conscientes para a espécie humana, sendo, muitas delas, controláveis. A relação entre processo cognitivo e emoção é essencial para a aprendizagem e memória. Nessa perspectiva, o brincar estimula a inteligência criativa, fundamental para o desenvolvimento infantil saudável.

## **Os brinquedos testemunham a infância**

Objeto dotado de significados e representações, atrelado às heranças culturais, seja na sua forma física ou imaginária, o brinquedo acompanha a infância. Para Brougère (2001), viver em sociedade é se apropriar dos seus costumes e um dos mecanismos à disposição da criança para que isso ocorra é a confrontação com imagens, formas e representações diversas. Essas imagens são específicas de cada cultura, permitem à criança se expressar a partir delas e captar novas produções e o brinquedo é uma das fontes dessa apropriação.

Diversos brinquedos conectam civilizações. Muitos deles utilizados pelas crianças de hoje pertenceram aos povos antigos e não perderam suas características. Entre eles está o jogo da velha, que foi identificado em escavações no Templo de Kurna, no Egito, datado de 1400 ou 1333 a.C. Pipa e cata-vento apareceram na China há mil anos e o ioiô há três mil anos a.C. Os primeiros dominós foram feitos de ossos de marfim, por um soldado chinês, entre os anos de 243 a 181 a.C. Foram encontrados, em sítios arqueológicos na Turquia, alguns estilingues datados de 6.500 a.C., mas o homem já fazia uso desses objetos no período Neolítico (8 mil – 4 mil a.C.). Não é possível precisar o surgimento das bonecas. Parece que as de argila foram as primeiras que serviram ao propósito ritualístico, há 40 mil anos, na África e Ásia. Possivelmente foram as crianças dessa época que promoveram a transição do ídolo para o brinquedo. Em seus túmulos foram encontradas bonecas de madeira com cabelos de cordões de argila ou contas de madeira (ATZINGEN, 2001).

A boneca ganhou a atenção da literatura no século XVIII, mas os autores não tinham interesse no brinquedo e sim no conteúdo educativo implícito que lhes permitiam comunicar princípios adultos. Era um brinquedo que estava a serviço da

moral, portanto "[...] a literatura clássica não poderia dar um lugar a este objeto inseparável do imaginário das meninas" (MANSON, 2002, p. 273).

A ideia de os brinquedos servirem inicialmente aos propósitos dos adultos também é descrita por Ariès (2016). Na Idade Média, as crianças brincavam com bonecas ou réplicas de objetos adultos. O que na Idade Moderna era monopólio da criança, na Antiguidade era partilhado com os mortos. Bonecas eram instrumentos utilizados pelos feiticeiros e pelos bruxos. "Esse gosto em representar de forma reduzida as coisas e as pessoas da vida quotidiana, hoje reservado às criancinhas, resultou numa arte e num artesanato popular destinado tanto à satisfação dos adultos como à distração das crianças." (ARIÈS, 2016, p. 50).

Sejam os brinquedos representações de figuras humanas ou religiosas, objetos com atribuições de gênero feminino ou masculino ou até mesmo ornamentos domésticos, bonecas e bonecos sempre despertaram o interesse das crianças em diferentes épocas, contextos históricos e culturas. E não é diferente para os adultos, já que faz parte da sua natureza a capacidade de simbolização construída na infância.

É o que destaca Winnicott (1975), sobre o espaço dentro da mente (Espaço Potencial), em que são vividos e depositados todos os componentes da experiência relacionados à onipotência e ao pensamento mágico, religião, à criatividade e tudo que permita ao indivíduo, novas maneiras de ter consciência de si. A Figura 3 representa esse mundo imaginário das crianças e dos adultos, materializado nas bonecas. As fotos abaixo são do acervo de bonecas e bonecos pertencentes ao Museu do Brinquedo na Cidade de Seia, em Portugal.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439447>

**Figura 3:** Fotos da exposição de bonecos do Museu de Brinquedo da cidade de Seia, Portugal.



**Fonte:** Desenvolvida pela autora (2017).

Assim como as bonecas, outros brinquedos refletem o mundo adulto. Segundo Ariès (2016), o cavalo de pau representava o cavalo de tração, meio de transporte na Idade Média. Da mesma forma o cata-vento, que imita a técnica dos moinhos elaborados pelos adultos, brinquedo ainda utilizado pelas crianças nos dias de hoje.

A brincadeira estava presente em cerimônias religiosas comunitárias e com o tempo foi perdendo este caráter e se tornou uma atividade profana, individual e cada vez mais designada à criança. Também os brinquedos resgatados por historiadores e colecionadores apresentavam um papel ambíguo e de difícil distinção do que eram



bonecas de brinquedos de criança, imagens e estatuetas, já que a maioria tinha uma significação religiosa (ARIÈS, 2016).

Outro exemplo de brinquedos que serviam aos adultos são os soldados de chumbo, que surgiram como instrumentos de articulação de batalhas e os primeiros exemplares foram encontrados em sepulcros egípcios milenares. Os gregos e romanos os produziam em barro, madeira e bronze. Eram os soldadinhos de chumbo o que divertia Luís IX, rei da França (1214-1270). Os soldadinhos do rei francês Luís XIV (1638-1715) eram de prata. Na Figura 4, os com que Napoleão Bonaparte presenteou ao seu filho, em 1812, antes eram revestidos de ouro (ATZINGEN, 2001).

**Figura 4:** Soldadinhos de chumbo do filho de Napoleão Bonaparte.



**Fonte:** <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/objets/soldats-de-plomb-du-roi-de-rome/>. Acesso em: 3 maio 2017.

De acordo com Ariès (2016), os presépios napolitanos e os conjuntos de casas complexas, com seus interiores e mobiliários em menor escala e todos os detalhes dos objetos familiares, estão em museus alemães e suíços e testemunham manifestações de arte da ilusão. A casa de bonecas, uma complicada obra de

engenharia (objeto de desejo de crianças e adultos), fazia parte da arte popular alemã e as "quinquilharias italianas" eram muito procuradas na França.

Apesar da pouca importância atribuída à infância e, conseqüentemente, à ação do brincar na Idade Moderna, independentemente da posição social da criança, no seu cotidiano estava presente o brinquedo. O médico Heroard registrou em seu diário o dia a dia do seu paciente, o futuro rei Luís XII, nascido no ano de 1601. O pequeno nobre já tocava violino com um ano e cinco meses, mas se satisfazia com os brinquedos habituais de criança como o cavalo de pau, o cata-vento ou o pião. O menino jogava malha, o equivalente a jogar críquete ou golfe na atualidade. “Embora essa criança fosse um herdeiro do trono Francês, o futuro Luís XIII, seu caso permanece típico, pois na corte de Henrique IV as crianças reais, legítimas ou bastardas, recebiam o mesmo tratamento que todas as outras crianças nobres” (ARIÈS, 2016, p. 42).

Aos dois anos e sete meses ele se misturava aos adultos nas suas danças e cantigas e gostava da companhia dos soldados, inclusive reproduzia as ações militares com brinquedos. Mas a sua rotina mudou quando completou sete anos, abandonou as vestes da infância, passou a ser educado por homens e continuava recebendo surras quando contrariava os adultos. A ele foi ensinado atirar, caçar, montar cavalos, jogar jogos de azar e dele esperava-se que abandonasse os brinquedos da primeira infância, principalmente as bonecas. Quando foi considerado um menino grande, não mais uma criança, submeteram-lhe à “literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar”. (ARIÈS, 2016, p. 45).

Com sete anos, o pequeno herdeiro do trono francês não deveria brincar com bonecas como antes, mas ele continuava com a sua rotina e suas distrações quase não se alteraram. Ele frequentava teatro, ouvia música e contos, jogava cara ou coroa, brincava de esconde-esconde na companhia dos adultos. Aos nove anos brincava de cabra-cega e, com um pouco mais de 13 anos, ainda brincava de esconder (ARIÈS, 2016). Esses são indícios de que, no início do século XVII, ainda não havia uma distinção entre brincadeiras e os jogos reservados às crianças e atividades lúdicas próprias dos adultos.

Ainda, no século XIX, existiam brinquedos derivados da cultura religiosa. Um exemplo é a Arca de Noé, que se transformou num popular brinquedo na Alemanha. A maioria delas, fabricadas na região da Bavária, era esculpida em madeira pintada. Outro brinquedo popular nos dias de hoje, e que também foi pensado para atender inicialmente às necessidades dos adultos é a bicicleta. Após criar o triciclo em 1855, o francês Ernest Michaux abriu a primeira fábrica de bicicletas do mundo, com produção estimada em 140 peças anuais (ATZINGEN, 2001).

Até a década de 1930, os brinquedos utilizados no Brasil eram importados e somente uma parte das crianças tinha acesso a eles. Eram bonecas de porcelana e carrinhos de lata que vinham da Europa. A maioria dos brinquedos criados aqui eram carrinhos e bonecas confeccionados por artesões regionais. Em 1937, a Estrela foi a primeira fábrica a produzir brinquedos em larga escala no Brasil. A indústria brasileira de brinquedos se expandiu e se firmou devido a dificuldades das importações durante a Segunda Guerra Mundial e com o uso do plástico para a fabricação de brinquedos, em 1950 (ATZINGEN, 2001).

Atualmente, os brinquedos industrializados são amplamente consumidos. Em todas as datas comemorativas destinadas às crianças é comum elas receberem esse tipo de brinquedo como presente, e dessa forma, esses produtos movimentam um grande mercado mundial. Segundo Garon (1992), os fabricantes se empenham em produzir o brinquedo "ideal", mas não devem esquecer a essência da fabricação desse objeto.

A função do brinquedo, de acordo com o seu percurso histórico, serviu aos adultos como símbolos religiosos, como ornamentos e para transmitir sua cultura às crianças. No século XXI, a criança passa a interagir também por meio das tecnologias de redes. Além dos brinquedos tecnológicos, brincar por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com jogos e atividades que conectam a criança à internet, é um comportamento que vem chamando a atenção dos educadores. Segundo Bannell et al. (2016), com a ampliação de acesso aos videogames em dispositivos móveis, muitos estudos vêm apontando esta modalidade de jogo como ativador das motivações intrínsecas e extrínsecas para a aprendizagem.

Esses são os pontos positivos da influência das tecnologias no dia a dia das crianças, considerando a sua dinâmica interativa e lúdica enquanto instrumento de aprendizagem. Brincadeiras e jogos são fontes de prazer que reflete no desenvolvimento de habilidades cognitivas; estimula à atenção e a memória, promove o exercício da comunicação e da socialização de crianças e adultos. A adoção de jogos faz parte das ações humanas desde tempos remotos. Os jogos e brinquedos são “molas propulsoras” que projetam o indivíduo a imersão, envolvimento e dedicação a tarefas designadas.

A função do brinquedo, de acordo com o seu percurso histórico, serviu aos adultos como símbolos religiosos, como ornamentos e para transmitir sua cultura às crianças. Na atualidade, as crianças continuam aprendendo com os brinquedos, sejam eles objetos palpáveis como os de sucatas, industrializados, tecnológicos ou os imaginários. O seu valor educativo e terapêutico faz com que profissionais voltados para o atendimento de crianças, principalmente professores e psicólogos, os utilizem como instrumento de diálogo com o mundo infantil.

## **Considerações finais**

Toda criança apresenta predisposição para o brincar e dessa forma utiliza todo o potencial do seu cérebro. Pesquisas recentes demonstram a presença do brincar desde a pré-história, bem como estudos da neurociência afetiva apontam que o impulso para essa ação, derivado das áreas mais antigas do cérebro, seja um importante instrumento gerador de mudanças nas áreas mais evoluídas e promova a maturação cerebral. Na perspectiva estrutural do cérebro humano, o brincar é o exemplo por excelência de atividade geneticamente determinada para a maioria das espécies mamíferas e, sobretudo, para o Homo Sapiens Sapiens.

Ainda que variadas pesquisas científicas apontem a importância e a necessidade de as crianças brincarem, o tempo e espaços dedicados a essa atividade de forma livre são cada vez menores e o brincar é adaptado às necessidades das sociedades atuais, principalmente das urbanas. As crianças, cada vez mais, ocupam-se de obrigações diárias como as dos adultos. Muitas possuem agendas repletas de

compromissos que não contemplam o brincar. Os espaços dedicados às crianças, como os jardins de infância idealizados por Platão, onde podem brincar livremente, parecem restritos aos finais de semana, e o brincar nas ruas com a vizinhança, como ocorria na infância de décadas atrás, não é comum atualmente, já que esses espaços são ocupados pela insegurança que permeia a vida nas grandes cidades.

Na atualidade, brincadeiras brinquedos e jogos são utilizados nas pré-escolas como dispositivos pedagógicos e de entretenimento, entretanto o brincar das crianças maiores de seis anos precisa de atenção, elas precisam brincar mais. Psicólogos, educadores e profissionais que dedicam o seu trabalho à infância reconhecem os efeitos positivos do brincar para a saúde física, mental e emocional da criança, considerando a complexidade e subjetividade desse comportamento.

Um importante peça do quebra-cabeça sobre a função do brincar está no papel da criança na atualidade. O "adulto em miniatura" dá lugar a criança com as suas reais características e no século XX é reconhecida a necessidade de utilização dos recursos do brincar no seu cotidiano, seja só ou acompanhada, com ou sem deficiência, utilizando brinquedos industrializados, de sucata, imaginários; esteja ela em casa, nas praças, ruas e playgrounds, nos hospitais; independentemente dos recursos e contextos. Brincar faz parte da natureza da criança e está impresso no comportamento humano como uma necessidade biológica.

Toda forma de brincar tem o seu potencial educativo, é o que demonstram as contribuições das abordagens disciplinares presentes nesse artigo. Em suas diferentes áreas de pesquisas, convergem para um mesmo sentido sobre o brincar: Essa ação espontânea faz parte da natureza humana e a sua real função é proporcionar a criança apreensão do mundo.

## Referências

ARIÈS, Phiiippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

ATZINGEN, Maria Carolina Von. **História do brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

BANNELL, Ralph et al. (Org.) **Educação no século XXI: cognição, tecnologia e aprendizagem**. Editora Vozes. São Paulo. 2016.

BICHARA, Ilka Dias; LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; OTTA, Emma. Brincar ou brincar: eis a questão: a perspectiva da Psicologia evolucionista sobre brincadeira. In: OTTA et al. **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 104-113.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COONEY, Jess; GELDER, Leslie Van. Archaeological research reveals that 13,000 years before CBeebies hunter-gatherer children as young as three were creating art in deep, dark caves alongside their parents. **Prehistoric pre-school**. University of Cambridge. Research, 2011. Disponível em: <http://www.cam.ac.uk/research/news/prehistoric-pre-school>. Acesso em: 30 abr. 2017.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. In J. Strachey (Ed), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 18, pp. 11-75). Rio de Janeiro: Imago. ([1920] 1996). .

FREUD, Sigmund. (1920). **Além do princípio do prazer**. In: FREUD, S. Obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, v. 18, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Pernambuco: Global Editora, 2003.

GARON, Denise. **Classificação e análise de materiais lúdicos - O sistema ESAR** In: FRIEDMAN et al. (Org). O direito de brincar: a Brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

GELDER, Leslie Van. The Role of Children in the Creation of Finger Flutings in Koonalda Cave, South. **Childhood in the past**. An International Journal. 8:2, 149-160, 2015.

GOLDEN, Mark. **Children and Childhood in Classical Athens**. Second Edition. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2015.

GROOS, Karl. "The Theory of Play." **Chapter**. The Play of Man, translated by Elizabeth L. Baldwin. New York: Appleton (1901): 361-406. Disponível em: [https://brocku.ca/MeadProject/Groos/Groos\\_1901/chapter8.html](https://brocku.ca/MeadProject/Groos/Groos_1901/chapter8.html). Acesso em: 26 dez 2017.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644439447>

KANDEL, Eric. et.al. **Fundamentos de neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

NOGUEIRA, Maria Ephigenia de Andrade Caceres. **Jogos Brinquedos e brincadeiras no Brasil colonial**. São Paulo: Paulistana, 2013.

OLIVEIRA MarcusAldenisson de; MESQUITA, Ilka Miglio de; NASCIMENTO, Ester Vilas-bôas Carvalho do . A trilogia Arithmetica, de Antônio Bandeira Trajano: um projeto inovador e modernizador para ensinar aritmética. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1 (37), p. 201-234, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/630/>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PANKSEPP, Jaak et al. **Modeling ADHD-type arousal with unilateral frontal cortex damage in rats and beneficial effects of play therapy**. 0278-2626/03/\$ - see front matter 2003 Published by Elsevier Science (USA). Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4484/7c23b153f45e418627f19fce0fa489b5f20c.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogos e sonhos, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

RAMACHANDRAN, Vilayanur Subramanian. **O que o cérebro tem para contar**: desvendando os mistérios da natureza humana. Zahar: Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## Correspondência

**Ana Valeria Lopes Correa Costa** — Universidade de Aveiro — Campus Universitário de Santiago, 3810-193, Aveiro, Portugal.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)



## Notas

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da dissertação de mestrado de Ana Valéria Lopes Correa Costa, intitulada “A contribuição do brincar para o ensino e aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: assimilando regras na brinquedoteca, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, no ano de 2018.

<sup>2</sup> Manual elaborado por Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886. Tinha como intenção resolver o problema da ineficiência do ensino, perante as exigências sociais no período da revolução industrial, entre os séculos XVIII e XIX. Esse método contava com manuais que se diferenciavam do papel pedagógico do livro. Nele o professor segue um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, a partir da percepção sensível. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 12 jun. 2017.