

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Spréa, Nélio Eduardo; Camargo Garanhani, Marynelma

A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira

Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 717-735

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo *brincadeira*

*The child, children's cultures and the broad sense
of 'playing'*

Nélio Eduardo Spráa^[a], Marynelma Camargo Garanhani^[b]

^[a] Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), palestrante e produtor cultural da Parabolé Educação e Cultura, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: nelio@parbole.com.br

^[b] Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenadora do Grupo de Pesquisa EducaMovimento, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: marynelma@ufpr.br

Resumo

Este texto apresenta conceitos e propõe reflexões sobre a relação entre as brincadeiras infantis produzidas no cotidiano da escola, em momentos de recreio, e os elementos sociodinâmicos que contextualizam a cultura das crianças. Os significados dos termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* são analisados e contrastados, tendo em vista a ação lúdica produzida pela experiência da criança que brinca. Com base nos estudos de Florestan Fernandes (2004), são assinaladas as formas de socialização implicadas na atividade lúdica dos grupos infantis, a função de transmissão cultural exercida pelas brincadeiras e a

dimensão criativa do brincar, que faz das crianças agentes de sua socialização e produtoras de culturas infantis.

Palavras-chave: Criança. Cultura infantil. Brincadeira.

Abstract

The present text presents some concepts and offers some thoughts on the relationship between those children's games produced in the daily life of a school, during the break, and the socio-dynamic elements that contextualize children's culture. The meanings of the words game, toy and playing are analyzed and contrasted in the light of the playing produced by the experience of a child really engaged in those activities. Based on studies by Florestan Fernandes (2004), the present work highlights forms of socialization involved in the playful activity of children's groups, the role of cultural transmission performed by playing, and the creative dimension of playing, which turn children into socialization agents and producers of children's cultures.

Keywords: Child. Children's culture. Playing.

Introdução

Nas relações das brincadeiras infantis com o fluxo da vida social encontra-se um domínio de saberes que é produzido especialmente pela ação das crianças. O patrimônio lúdico infantil pode ser entendido como uma *instituição formativa*, composta por diversas *influências socializadoras* que mobilizam *conhecimentos de significação social* (FERNANDES, 2004). Mas além de adquirir esses conhecimentos de significação social, as crianças podem ser consideradas também como agentes de sua formulação (CORSARO, 2009). Seus modos próprios de inteligibilidade (SARMENTO, 2004) e seu pertencimento geracional fazem com que alguns aspectos de sua produção simbólica não se caracterizem apenas como reprodução da herança cultural das gerações mais velhas, mas também se diferenciem

daqueles inerentes à cultura dos adultos, dando origem ao que podemos chamar de *culturas infantis*.

Eis um dado significativo da vida escolar: as crianças produzem cultura não só pelo que assimilam na experiência com os adultos, mas também por meio das relações que estabelecem entre si, na intimidade dos grupos dos quais fazem parte. Essa parcela da cultura da escola gerida e anunciada por uma “demanda cultural social” (FORQUIN, 1993, p. 169) advinda das crianças impacta o cotidiano da escola, pois exerce uma força que transcende os recreios ou as horas livres em que as crianças podem brincar. Os vínculos de afeto, as disputas e as paixões vividas por elas invadem as aulas, perpassam suas relações com os profissionais da escola e chegam aos lares. Essas motivações são combustíveis para sua produção e seu desenvolvimento.

Nas relações que as crianças estabelecem entre si consagra-se de modo irrevogável uma forma de estar e agir sobre o mundo: *o brincar*. Esse é um elemento fundamental que caracteriza a especificidade das culturas infantis e que se constitui como um fator central intrínseco à própria ideia de infância (SARMENTO, 2002). O ato de brincar se apresenta sempre com base em determinada brincadeira, pouco ou muito estruturada. É que o brincar se define justamente diante de convenções, parâmetros ou regras com as quais as brincadeiras se estruturam. Essa condição pode ser percebida em diferentes situações: quando a criança brinca com um brinquedo, como um quebra-cabeça; quando participa de uma brincadeira composta por regras explícitas, como um jogo de mãos¹; quando executa um jogo simbólico composto por *regras ocultas* (VYGOTSKY, 1991), como brincar de ser mãe.

Uma parcela significativa de convenções, parâmetros e regras tem origem na vida social dos adultos e é assimilada pelas crianças que

¹ Os jogos de mãos estão entre as brincadeiras preferidas das crianças, principalmente das meninas. São executados em pares ou em roda e se estruturam, basicamente, por meio do canto de parlendas, cuja métrica demarca a coreografia das mãos, que se percutem umas nas outras. “Os jogos de mãos praticados pelas crianças no pátio escolar são estruturados pelas próprias crianças, adquirindo características que refletem seus próprios interesses e capacidades” (SOUZA, 2009, p. 75).

os exercitam, questionando-os e adaptando-os às suas mais variadas condições e aos seus interesses. As brincadeiras são ferramentas potentes de assimilação do mundo real, pois sugerem as mais variadas situações de convívio e significação, constituindo um “espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício de decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2006, p. 103). Elas exercem notável influência na constituição das representações mentais da criança e disponibilizam componentes fundamentais para o seu desenvolvimento.

Na pequena infância², o brincar é a mais viva evidência da mudança de comportamento que ocorre quando o bebê consegue, lentamente, encontrar ou atribuir sentido às coisas, às pessoas e aos acontecimentos. Diante das possibilidades de amadurecimento de seu aparato motor e psíquico, a brincadeira se configura como uma atividade que pode regular seu comportamento. Quando a criança começa a operar os significados que a brincadeira assume, um novo mundo se lhe apresenta. Valendo-se de uma inevitável e estreita relação entre sua *imaginação* e a percepção das *regras* da brincadeira (VYGOTSKY, 1991), ela não só desenvolve seu modo de brincar como delineia seu modo de viver.

Nesse contexto, a escola surge como um espaço privilegiado, no qual a criança tem a oportunidade de compartilhar a experiência do brincar com indivíduos que pertencem a uma mesma faixa etária e possuem os mesmos *centros de interesse*³ (FLORESTAN FERNANDES, 2004).

² *Pequena infância* compreende a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Esse termo é utilizado pela sociologia da infância, como nos estudos de Plaisance: “Nas recentes evoluções que afetam os países industriais desenvolvidos, a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua de ‘educação pré-escolar’ foi substituída pela expressão mais geral de ‘educação da pequena infância’” (PLAISANCE, 2004, p. 222).

³ Consideramos que esses *centros de interesse* variam de acordo com cada indivíduo e com cada grupo. Eles podem ser guiados por motivações mais abrangentes e mais profundas, motivações que ajudam a compor o arcabouço imaginário das crianças, determinam seu modo de brincar e seu modo de ser. Florestan Fernandes (2004, p. 21) fala em centros de interesses sob o seguinte prisma: “A disparidade de temperamentos e de centros de interesse, combinada à falta de maturidade na compulsão do ego, poderiam produzir o equivalente da anarquia. No entanto, os ajustamentos dominantes tendem para a composição e a integração das disposições pessoais de agir, sem que se possa identificar

A escola se caracteriza como um espaço que vai além da transmissão do conhecimento instituído: é um lugar de produção de cultura. Nas relações que os grupos infantis estabelecem entre seus membros, inúmeras regras de convívio são experimentadas e inventadas. Enquanto brincam, as crianças mantêm relações estreitas com a realidade que as cerca, mas também instauram realidades particulares, convenientes a seus modos de brincar.

A brincadeira e seus suportes: conceitos e reflexões

Este estudo demonstra especial interesse pelo termo *brincadeira tradicional*. Ele se utiliza de referências importantes obtidas na observação dessas brincadeiras. Isso porque nelas é singular a forma como se torna possível assinalar as *influências sociodinâmicas*⁴ do brincar. As brincadeiras tradicionais são construídas e transmitidas num processo sociodinâmico, por meio do esforço contínuo de crianças e adultos pertencentes a diferentes gerações. Para que existam, não é preciso, necessariamente, que haja um programa, um projeto ou uma intervenção pedagógica. Elas fazem parte da cultura popular e “preenchem uma função social”, como definiu Florestan Fernandes (2004), ou “preenchem a dinâmica da vida social”, conforme escreveu Kishimoto (1993). É esse o ponto que mais interessa nesta pesquisa: o brincar diante das *influências socializadoras*⁵ da

mecanismos repressivos especiais. Parece claro que a estrutura igualitária dos grupos infantis é responsável por essa forma de equilíbrio, que condiciona as demais expressões da vida social das crianças. A escolha de centros de interesse e de objetivos variáveis na base de consenso cria uma força social indiferenciada mas de enorme poder coercitivo⁶. Não se deve confundir com o conceito de *centros de interesse* tal como foram nomeados nos anos de 1930 por Decroly, a partir das ideias de Dewey, e cujo sentido é outro, associado à estratégica didática de provocar no grupo de crianças o interesse por certos assuntos (KISHIMOTO, 1993).

⁴ Termo utilizado por Florestan Fernandes (2004).

⁵ Termo utilizado por Florestan Fernandes (2004).

brincadeira. Por isso, destacou-se aqui o universo das brincadeiras tradicionais e tornou-se necessário definir melhor esse termo.

Florestan Fernandes (2004) se refere às brincadeiras tradicionais utilizando, com frequência, a expressão *folguedo folclórico infantil*, enquanto Kishimoto (1993) adota a denominação *jogo tradicional infantil*. Educadores, de modo geral, utilizam o termo *brincadeira*, mas, devido ao recente acesso a inúmeros materiais pedagógicos e CDs que compilam essas brincadeiras, eles fazem uso também do termo *brinquedo*, referindo-se não apenas ao objeto físico, mas às brincadeiras em si, como é o caso dos *brinquedos cantados*.

Em função de questões intrínsecas ao processo de tradução dos textos e conceitos, na obra de Vygotsky (1991), em língua portuguesa, o termo *brinquedo* aparece de modo mais genérico, como uma forma de atividade humana que se distingue das demais – do trabalho, por exemplo. Fruto também das opções dos tradutores, os termos utilizados revelam um esforço de representação daquilo que repousa sobre os conceitos dos autores.

São variadas e, por vezes, confundem-se as terminologias atribuídas ao brincar. É possível, entretanto, estabelecer três distintos traços inerentes à atividade lúdica infantil. Esses traços podem ser entendidos como formas de organização do brincar e apresentam diferenças que podem ser visualizadas com base nas definições dos termos *brinquedo*, *jogo* e *brincadeira*. Para Brougère (2006), brinquedo é o suporte para a brincadeira. Essa ideia nos remete à importância da materialidade do objeto, em que a criança sobe ou desce; ela pega, lança ou captura, com o que cria cenários, dramatizações e brinca. Uma boneca, um carrinho, uma bola, um galho de árvore ou até mesmo uma música podem ser suporte para uma brincadeira. O *brinquedo* também carrega em si uma gama de significações sociais que conduzem a atividade para determinados rumos. O termo *jogo* pode ser entendido como aquela atividade que segue uma estrutura de regras mais definidas, uma sequência mais ou menos rígida de etapas, uma lógica

que se repete. A Amarelinha, o Caçador⁶, a Cabra-Cega, o Lenço Atrás são atividades que, por meio de suas regras, delineiam o formato da ação lúdica. Desse modo, podemos entender que o jogo, assim como o brinquedo, está cumprindo a função de ser um suporte para que a brincadeira aconteça, uma vez que sua estrutura guia a atividade, mesmo que não seja composta pela materialidade de objeto, tal qual o são os brinquedos.

Mas e o termo *brincadeira*, então, a que se refere? A brincadeira é aqui entendida como a atividade lúdica em si, a ação abrangente que pode encontrar no jogo ou no brinquedo um suporte para se desenvolver. Mas a brincadeira pode ir além do suporte, convertendo-se numa experiência que se embrenha no imaginário, que se transforma em improvisação, adere ao que não pode ser nomeado, à paixão, à arte. Assim, ao encontrar uma bola (o brinquedo), um grupo de crianças poderá praticar Caçador (jogo). Mas a brincadeira (ação lúdica) é o que possibilitará que tanto o brinquedo quanto o jogo sejam ressignificados, de modo que, se as crianças quiserem, poderão alterar os rumos da atividade e ajustar as condições lúdicas aos seus mais íntimos interesses. A bola poderá se transformar numa bomba e o jogo Caçador poderá virar um campo de batalha em cujo espaço começam a brotar elementos dramáticos, personagens, novas regras, novas metas, frutos da mais indefinível improvisação criativa (SPRÉA, 2010).

Nesse exemplo, a brincadeira que surge é organizada com base nas regras do Caçador, um jogo que pode ser considerado uma atividade tradicional ou folclórica. O objeto dessa reflexão não é o jogo, mas os caracteres do brincar. E é na ação lúdica das crianças que repousa a preocupação deste estudo – essa ação será aqui nomeada apenas de *brincadeira*.

Não há como brincar sem se colocar diante de uma proposta lúdica mais ou menos estruturada. Ainda que ela seja improvisada, no decorrer do processo criativo uma estruturação mínima surgirá. Mesmo

⁶ Caçador é uma brincadeira esportiva, de quadra, que resulta de uma competição na qual duas equipes se enfrentam. Uma linha divide as equipes; os participantes arremessam uma bola que, ao acertar o adversário do outro lado da quadra, provoca a exclusão deste. Ganhá quem excluir primeiro todos os adversários. Essa brincadeira recebe outros nomes, como Queimada ou Baleada, dependendo da região do país.

que essa brincadeira surja da mais imediata e imprevista motivação, como transformar-se em *Homem-aranha* durante o almoço e comer muito para ficar forte, ainda assim, rapidamente, serão definidas as condições da brincadeira, suas sequências, suas razões e conexões socioafetivas. O brincar não depende exclusivamente do brinquedo, tampouco se origina apenas de atividades que se configuram em forma de folguedo folclórico ou de jogo tradicional. Esses dois termos adquirem, assim, um sentido mais restrito, pois se referem às atividades com uma estruturação previamente considerada, que se pode enunciar com certa facilidade mesmo antes do início da brincadeira. Nesse caso, o enunciado será o mesmo, ou ao menos parecido, nas mais diversas circunstâncias em que a atividade pode ser encontrada, pois quem brinca de *Escravos de Jó*, no sul ou no nordeste do Brasil, ontem ou há cinquenta anos, segue basicamente as mesmas regras⁷. Esse aspecto ajuda a caracterizar os elementos de uma tradição lúdica própria das *culturas infantis*.

Dessa forma, o termo *brincadeira* caracteriza-se por ser mais abrangente, sendo toda a atividade que se realiza enquanto se pode brincar. Já os termos *jogo* e *folguedo folclórico* condicionam à sua definição uma estrutura mais definida de regras — ainda que não possam se confundir com o termo *brinquedo*, pois este remete à materialidade de um objeto e pode ser definido como um suporte para a brincadeira, centrado numa sequência básica e numa ideia de perpetuação e transmissão ao longo de determinado tempo. O termo *brincadeira*, nesse sentido, passa a incluir tudo aquilo que é inventado enquanto se brinca. Cabe, nesse termo, tanto o que se faz durante a execução dos jogos ou folguedos tradicionais, que aqui serão todos tratados apenas como *brincadeiras tradicionais*, quanto o que se faz diante de objetos ou coisas que se pode chamar de *brinquedos* e o que se pode fazer

⁷ Tive a oportunidade de comparar a forma de execução dessa brincadeira em diversos contextos brasileiros, encontrando sempre peculiaridades locais, variações rítmicas e melódicas, diferenças nos textos e nas coreografias, como no caso da comparação entre a forma brincada em Campo Largo – PR e em Urucuia – MG. Nesses casos, mesmo diante das variações, a ideia central da brincadeira permanece a mesma.

nas atividades de faz de conta, como brincar de casinha, mãe e filho, professora ou de qualquer outra coisa que se queira.

A brincadeira é aqui entendida como fruto da ação das crianças diante das motivações pessoais e das situações sociais que as envolvem. Se no espaço escolar, sobretudo nos intervalos de recreio, coexistem modalidades distintas de brincadeiras, se há neles um repertório farto de brincadeiras a identificar e se nele confrontam-se tendências, preferências, isso tudo pode ajudar a ilustrar a discussão. Mas é na interação coletiva e nas formas de criar e conduzir as brincadeiras que se assenta o foco de discussão.

Dimensão criativa e forças socializadoras do brincar

Ao brincar, a criança utiliza múltiplas referências, inclusive as que encontra imediatamente à sua volta, e as adapta a suas capacidades e a seus interesses. Seu comportamento obedece a parâmetros já orientados pelo seu histórico de vida e também às convenções que surgem diante da interação com os outros. Na relação que estabelece com os outros e com os objetos, ela assimila noções que são significativas na sua experiência para, com base nelas, produzir novos significados e reordenar o sentido das realidades que estão a seu alcance (SPRÉA, 2010).

Para aprofundar uma reflexão sobre a dimensão criativa e, ao mesmo tempo, *sociodinâmica* das brincadeiras, é oportuno considerar a ideia que Vygotsky (1991) desenvolveu sobre a intersecção entre as regras da brincadeira e a imaginação da criança. Para ele, o papel da motivação no brinquedo é substancial na compreensão de sua natureza:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver esta tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis

podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Quem cria esse mundo é quem brinca e, ao brincar, experimenta uma parte daquilo que acredita ser possível realizar. Impulsionado pela necessidade de satisfação de um desejo, aquele que brinca poderá tanto se satisfazer temporariamente quanto se frustrar diante da não obtenção de seu objeto de desejo, seja qual for a situação imaginária empreendida. Essa dupla função que a brincadeira adquire, que tanto satisfaz quanto frustra quem nela se lança, caracteriza-se como uma das mais elementares *influências socializadoras* do brincar (SPRÉA, 2010). A ambígua atmosfera emocional na qual todo ser humano se funda, que oscila entre a satisfação temporária e a frustração, nada mais é do que a própria motivação central que põe a vida em movimento. Não é apenas na brincadeira que isso acontece, mas em todos os âmbitos que circundam a ação humana.

Ao contrário do que se afirma em muitos textos produzidos sobre o brincar, a brincadeira não se justifica apenas pela recreação ou pela obtenção de prazer. Por mais que possa estar animosamente vinculada a essas preocupações, sua influência sociodinâmica ultrapassa os limites da ludicidade e alcança a complexidade da vida social na qual aquele que brinca está imerso. Assim, conforme Vygotsky (1991, p. 105),

definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante.

O brincar sustenta-se, em parte, diante de uma necessidade, diante de uma urgência de satisfação de um desejo. Na medida em que a criança cresce, esse imediatismo em satisfazer-se é substituído por uma

nova forma de autogestão, de autocontrole, sem perda de entusiasmo, mas que permite à criança envolver-se em brincadeiras mais sofisticadas. O que ocorre é que as brincadeiras adquirem contornos mais complexos, estruturando-se sob regras mais explícitas e precisas.

As regras aparecem como a base fundamental das brincadeiras. Por mais livre e improvisada, ou por mais imaginária e fantasiosa, que possa ser uma atividade lúdica, sob ela se incutem regras explícitas (regras estruturais da brincadeira) ou ocultas (regras que condicionam determinados comportamentos). Diante dessas regras, a criança se depara com certas objetivações reais e opera significados que têm correlação direta com padrões sociais reguladores do seu comportamento. E esse é mais um dado elementar que constitui a experiência da brincadeira como uma atividade necessariamente guiada por *forças socializadoras*, porque

[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

Diante de uma situação imaginária, a criança se depara necessariamente com as regras que essa situação evoca. Ao brincar de ser mãe, tenta ser aquilo que julga compatível com a ideia que tem sobre o que é o comportamento maternal. Existem, ainda, situações criadas a partir de uma fantasia que imprimem traços de realidade ainda mais fortes à brincadeira. São os casos em que as crianças brincam de ser aquilo que de fato são, ou seja, quando dizem “vamos brincar de ser alunos da escola” ou “vamos brincar de pai e filho”, sugerindo ao pai que assuma sua própria função.

Para Vygotsky (1991), o fato de brincar de ser o outro, ou aquilo que ela de fato acredita ser, induz a criança à assimilação de regras de comportamento. Diferentemente daquilo que ocorre quando a criança se comporta sem pensar no papel que assume, nas situações imaginárias ela se preocupa em exibir suas atitudes tal qual a situação social correspondente.

Isso porque “o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

A experiência da brincadeira pressupõe determinados esforços físicos e intelectuais que põem à prova capacidades e habilidades da criança. Na brincadeira ela sempre estará diante de alguma novidade. Mas o novo, aqui entendido com base no pressuposto de que durante as brincadeiras é preciso imaginar ou inventar, impõe-se sempre com base em referências preestabelecidas. Como mostra Vygotsky (1991), é na *similitude* entre os conceitos que a criança já adquiriu e os que a situação imaginada propõe que a assimilação das regras aparece como um dos resultados da brincadeira. A aprendizagem surge a partir de uma ação inventiva, mas se estrutura diante da remodelagem de conceitos provocada pelo choque entre o que se dá na experiência atual e os conceitos adquiridos em experiências anteriores.

Esse cenário sociodinâmico poderá ser verificado nas ações das crianças durante os intervalos de recreio das escolas, enquanto elas brincam. Meninos e meninas assumem diferentes papéis, entrando e saindo constantemente das mais diversas situações imaginárias, nas quais regras são produzidas com base em sua similitude com suas reais condições de existência. Por serem em sua maioria coletivas, as brincadeiras comuns aos recreios escolares promovem um intenso intercâmbio de informações. Elas são realizadas por várias pessoas ao mesmo tempo, ou seja, para que aconteçam é necessário que uma criança ajude a outra. Nesse sentido, fica em primeiro plano e adquire fundamental importância aquilo que a criança pode fazer com a ajuda dos outros. Essa evidência, já enunciada por Vygotsky (1991, p. 96), é pouco privilegiada no campo da prática educacional da atualidade:

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram este fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança faz com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento do que aquilo que conseguia fazer sozinha.

A relação de ensino-aprendizagem que as crianças estabelecem no contexto dos agrupamentos infantis extrapola os limites da recreação. Em grupo, como esclarece Florestan Fernandes (2004, p. 19), “a aprendizagem dos padrões de comportamento ou das normas sociais se desenvolve em consonância com a aprendizagem das sanções correspondentes”. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que um grupo cria suas regras de convivência, ele estabelece um modo de garantir o cumprimento dessas regras.

As regras construídas no interior dos grupos infantis são tomadas, obviamente, na similitude com as regras do meio social no qual esse grupo habita. Mas se por um lado “a criança aprende a moldar o seu comportamento pelos modelos de ação imperantes na sociedade global” (FERNANDES, 2004, p. 19), por outro ela adapta esses modelos às dimensões de seu microcosmo, produzindo novas regras. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser entendida também como uma construção cultural, em que

[...] o mestre da criança é a própria criança. Os modelos, às vezes, são tomados ou imitados dos adultos. Mas tudo se passa através e para as crianças – estas se tornam os agentes e os árbitros humanos do que é “certo” ou “errado”, daquilo “que se deve” ou “não se deve” fazer. Em outras palavras, as atividades desenvolvidas nos grupos infantis abrangem a incorporação de normas ou de padrões de comportamento na personalidade da criança. Por meio da experiência direta e concreta, esta aprende “como” agir em dada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social a um tempo. O importante, aqui, não é somente a inculcação do padrão de comportamento. Outras coisas ocorrem simultaneamente. Juntamente com o que seus companheiros “esperam” dela, a criança aprende “como” o grupo reage a seu próprio comportamento expresso. Ela acaba distinguindo vários tipos de reação grupal e estimando as consequências agradáveis ou desagradáveis que eles acarretam (FERNANDES, 2004, p. 18, grifos do autor).

Uma brincadeira infantil pode reunir inúmeras linguagens, como a oral, a musical, a gráfico-pictórica, a plástica e o movimento (GARANHANI, 2004). Mas diante dos saberes que cada linguagem comporta, ela pode produzir o contato da criança com inúmeros valores e instituições da sociedade de forma simbólica. Por exemplo, ao brincar com alguma cantiga de roda, como *A canoa virou*, os participantes se deparam com os aspectos musicais, coreográficos e literários da brincadeira, mas, ao mesmo tempo, defrontam-se com questões como a escolha de um colega, a espera pela vez, a cooperação para que a roda não se desmanche. Além disso, eles tomam decisões e encontram maneiras de resolver os conflitos que inevitavelmente emanam de qualquer relação entre os membros de um grupo e entre o grupo e a instituição à qual ele se vincula. São essas forças sociais que ultrapassam os limites daqueles saberes intrínsecos às estruturas literária, musical, cênica e esportiva das brincadeiras, que inserem a experiência nela vivida em um espaço social demarcado. Nesse espaço, os participantes aprendem não apenas o que é próprio do jogo, mas também a se comportar diante da coletividade.

O folclore, não obstante, não abrange apenas as objetivações culturais de natureza literária, como os textos dos mitos ou das cantigas de roda. Ele também compreende as objetivações culturais de natureza institucional, que organizam e orientam, socialmente, as atividades humanas, como o rito ou as “trocinhas”. Nesse sentido, a noção de folclore infantil é inclusiva, nela devendo entender-se tanto os folguedos tradicionais das crianças quanto as formas de agregação social que eles pressupõem (FERNANDES, 2004, p. 16).

Essas formas de *agregação social* conduzem as crianças rumo às diferentes possibilidades de interação com o meio social. No grupo infantil, as simetrias de idade, tamanho e inteligibilidade que as crianças compartilham por pertencerem a uma mesma geração fazem com que a experiência socializadora se amplie, porque, por meio das brincadeiras:

[...] as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagir socialmente com outras pessoas da mesma *categoria social*. Isso significa, em outras palavras, que a criança pode desenvolver, por meio deles, relações com pessoas que possuem, aproximadamente, a mesma idade, os mesmos *centros de interesse*, a mesma concepção de mundo e o mesmo prestígio social. Ela pode, portanto, inserir-se num mundo social em que as relações sociais deixam de ser, por natureza e inevitavelmente, assimétricas, como ocorre no convívio com os adultos – os pais, os vizinhos, os professores etc. (FERNANDES, 2004, p. 16, grifos nossos).

A criança aprende a guiar-se na coletividade mediada tanto pelo que esperam dela quanto pelo que ela espera do grupo. A interação social provocada pela dinâmica que a brincadeira sugere situa a criança numa atmosfera social em que as forças de sua subjetividade se chocam com as forças que guiam a experiência coletiva. A integração de um indivíduo em determinado grupo depende desse jogo de forças, cujas regras são inexoravelmente estabelecidas pela cultura na qual o grupo se funda.

A brincadeira posiciona o entusiasmo das crianças diante de uma complexa trama de significações em que a mediação e o controle social são marcados pela diversão. Para que haja diversão, é necessário que os brincantes cumpram certos acordos, respeitem algumas regras e realizem determinadas ações, sem as quais não seria possível brincar. Qualquer brincadeira coletiva pressupõe, portanto, um acordo de convivência entre os que brincam. Em busca da diversão prometida pela brincadeira, inúmeros esforços são empreendidos. Nesse exercício, a criança toma consciência de certas capacidades que só podem ser provadas diante dos desafios sugeridos pela brincadeira.

Através do folguedo folclórico a criança não só “aprende algo”, como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento de sua personalidade. O folclore não é mera fonte de recreação para as crianças ou para os adultos. A diversão traz consigo a medida do homem: ela também eleva à esfera da consciência ou ao

plano da ação certas distinções fundamentais para o comportamento humano (FERNANDES, 2004, p. 232, grifo do autor).

Por mais que seja possível estabelecer diferenças marcantes entre os tipos de interação promovidos por diferentes modalidades de brincadeiras, pode-se dizer que “não é o jogo em si mesmo que fomenta a consciência moral. Esta emerge e se intensifica através da situação social envolvida pelo jogo” (FERNANDES, 2004, p. 18). Isso porque nas *situações sociais de convivência* provocadas pela prática das brincadeiras e nas suas respectivas formas de *agregação social* encontram-se expressas as *influências socializadoras* do folclore infantil. Se, por um lado, “certos efeitos sociodinâmicos do grupo primário são universais” (FERNANDES, 2004, p.15), por outro, os modos de cooperar ou competir expressos nas brincadeiras mantêm compatibilidade com os motivos sociais reguladores do comportamento das crianças. Em outras palavras, isso significa dizer que a existência e predominância desta ou daquela modalidade de brincadeira em determinado contexto explica-se também pela compatibilidade que ela mantém com as formas de regulação social expressas por esse contexto.

Florestan Fernandes (2004) percebeu essa evidência em 1941, quando, diante de seu material empírico, verificou a necessidade de ampliar o campo de trabalho, passando do estudo do folclore infantil ao dos grupos infantis das *trocínhas*⁸. Nesse momento, para ele,

O conhecimento puro e simples do mecanismo de desenvolvimento interno dos fatos folclóricos, do ponto de vista exclusivo do folclore, revelou-se incompleto, e assim a análise dos conteúdos culturais implicou, naturalmente, o estudo das formas sociais correspondentes (FERNANDES, 2004, p. 200).

⁸ Termo comum usado para se referir aos agrupamentos de crianças, vizinhas entre si, que brincavam nas ruas nos anos de 1940, época em que Florestan Fernandes (2004) realizou seu estudo no bairro do Bom Retiro, em São Paulo – SP.

Essa constatação incide sobre os critérios adotados neste estudo, pois as brincadeiras observadas dentro das instituições de ensino foram entendidas como ações lúdicas que florescem no interior de uma complexa ordenação social, própria dos ambientes escolares. Em alguns casos, foi necessário perceber a compatibilidade entre a situação social vivida durante a brincadeira e aquilo que a escola julga adequado em termos de convivência. Nesse sentido, verificou-se que as formas de agregação social contidas em determinada brincadeira são, de modo geral, razoavelmente compatíveis com certo ponto de vista orientador do comportamento social no ambiente escolar. Isso explica a durabilidade de determinadas brincadeiras que se conectam melhor aos anseios sociais e padrões de comportamento próprios do contexto social escolar.

Mas a compatibilidade que se evidencia não pode ser tomada apenas na superfície das constatações, pois não são apenas os fatores mais explícitos, como os pedagógicos, que condicionam a seleção das brincadeiras. O cotidiano escolar é regido pelo jogo de forças manifestado por aqueles que nele convivem. Existem aspectos substanciais que independem da racionalidade pedagógica e que são motivados por outros impulsos reguladores da interação social:

A cultura, ao se contrapor à racionalidade administrativa, pedagógica, uniformizadora e legal, descortina o invisível, o real em construção, contribuindo, assim, para a desmistificação da existência de uma escola única e unificadora (MAFRA, 2003, p. 124).

Mesmo diante de certas orientações, ou de certo controle da escola, inúmeras formas de interação menos oficiais podem perpetuar-se. Há, deveras, um jogo de forças ininterrupto que, apesar de aparecer nas motivações pessoais dos alunos e dos profissionais da escola, encontra-se melhor assinalado nas diferentes culturas que se confrontam no interior da escola, demarcando a identidade constitutiva dos grupos que nela habitam.

Nas brincadeiras das crianças dentro da escola, verifica-se, pois, um complexo processo de produção cultural, que envolve a transmissão e

elaboração de significados e a criação de sentidos. São sentidos especiais atribuídos pelas crianças às funções que exercem em suas brincadeiras, uma vez que também são especiais suas formas de inteligibilidade e de representação da vida. Surge disso a possibilidade de localizar, na ação das crianças, modos bastante peculiares de produção das relações sociais e do sentido das coisas. Esses modos dão origem a um dinâmico sistema de significações próprio da natureza lúdica da infância. Diante da imensa diversidade de contextos sociais em que os grupos infantis estão localizados, e dos quais dependem, esse sistema pode ser chamado de *culturas infantis*, sempre no plural.

Referências

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2006.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. C. (Org.). *Teoria e prática da pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: M. Fontes, 2004.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GARANHANI, M. C. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras de pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a11>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186/2002. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SOUZA, F. de. *Os jogos de mãos: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil*. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SPRÉA, N. *A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba*. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1991.

Recebido: 06/06/2014

Received: 06/06/2014

Aprovado: 15/07/2014

Approved: 07/15/2014