

A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM CÂMARA CASCUDO E WALTER BENJAMIN

ALMEIDA, Severina Alves de¹
LUCENA, Josete Marinho de²
ATAIDE, Denyse Mota da Silva³

¹ Mestranda do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – Araguaína e bolsista da CAPES. e-mail:sissi@uft.edu.br.

² Professora adjunta da UFPB – Universidade Federal da Paraíba. e-mail:josetemarinho@uft.edu.br.

³ Mestranda do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – Araguaína. Professora e Coordenadora Pedagógica de Pós-Graduação do CESTEP-TO. e-mail:denyse@cestep.com.br.

RESUMO

Este ensaio apresenta o lúdico como linguagem pedagógica e, por conseguinte, como forma de comunicação que possibilita um diálogo entre os universos pueril e adulto. Partindo de um estudo teórico, encontramos nas obras de Luis da Câmara Cascudo e de Walter Benjamin os subsídios necessários para a proposta de se trabalhar a educação infantil utilizando o brincar como fundamento de uma educação integral. O texto está estruturado em dois momentos. Primeiro fazemos uma reflexão sobre ludicidade e infância, sustentada pelas idéias os autores citados, identificando as brincadeiras como construção cultural capaz de atuar na subjetividade infantil. A expressão: “Brincando de ser criança na sala de aula” está na sequência do texto, quando chamamos a atenção de educadores/as para que se rompa com a tradicional postura em que os adultos induzem as crianças a “brincar de ser adultos”, perdendo, dessa forma, a essência de uma fase da vida em que as brincadeiras se apresentam de forma mais eloquente, com reflexos importantes nas demais fases da vida.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Infância. Brincar. Brincadeira.

ABSTRACT

This rehearsal presents the play as language teaching and therefore as a form of communication that allows a dialogue between childish and adult universes. Starting from a theoretical study, we found in the works of Cascudo, Luis da Câmara and Walter Benjamin the necessary subsidies to the proposal to work with childhood education using play as a basis for an integral education. The text is structured in two moments. First we make a reflection about on playfulness and childhood, supported by ideas these authors mentioned, identifying the play as a cultural construct capable of acting in children's subjectivity. The expression: "Playing of being a child in the classroom" It is in the text sequence, when we call the attention of educators to those who break with the traditional approach in which adults induce children to “playing of being adults”, losing, this way, the essence of a life stage where the games are presented in a more eloquent way, with important reflexes in other stages of life.

Keywords: Playful. Childhood Education. Childhood. Play. Games.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, direito de todas as crianças brasileiras garantido pela Constituição Federal de 1988, é também agraciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (LDB) e encontra nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 2002) as necessárias orientações para sua efetivação. Assim, é possível identificar em seus textos alusões específicas à

importância de se pensar uma metodologia que favoreça a inserção do lúdico como aporte teórico. Essa etapa da escolarização básica dos nossos sistemas de ensino tem, além dos documentos oficiais que a sustentam, alguns dispositivos que argumentam a favor das atividades lúdicas como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o qual traz implícito em sua redação uma abordagem atinente ao direito que a criança tem de brincar.

Nesse sentido, e tendo como foco a escolarização de crianças com até seis anos de idade, foi idealizado este ensaio que busca, por meio de uma pesquisa teórica, abordar a importância de se estabelecer um diálogo entre ludicidade e pedagogia da infância. Buscou-se, ademais, entender que essa linguagem comunicativa possibilita uma prática educativa capaz de elevar a criança além de formulações meramente repetitivas, quando se busca um entendimento também acerca da subjetividade da infância, e que, sendo assim, consegue formar suas próprias categorias de pensamento acerca de si própria e do mundo adulto que a cerca.

Para tanto, foram estudadas as ideias de Luis da Câmara Cascudo¹ e de Walter Benjamin² nas quais foi possível identificar uma pedagogia lúdica, atestando a função sócio-educativa das brincadeiras infantis, considerando o caráter atemporal e universal dessas atividades. Evidenciou-se, também, que infância e brincadeira são construções sócio-culturais as quais se apresentam como possibilidades reais de aprendizagem, e que a brincadeira infantil é uma das formas mais salutares de comunicação e, por conseguinte, uma linguagem a ser considerada nas práticas pedagógicas da/na educação para crianças.

2 A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA: DA UNIDADE DO DÍNAMO DE CÂMARA CASCU DO AO CANTEIRO DE OBRAS DE WALTER BENJAMIN

Revisar, mesmo que parcialmente, a imensa obra de Câmara Cascudo na busca da lucidez necessária para travar um diálogo com a sagacidade epistemológica de Walter Benjamin, considerando que ambos têm importância substancial no que se refere à contextualização das atividades lúdicas como aporte teórico-metodológico nas práticas pedagógicas da educação infantil, é, antes de tudo, exercitar toda nossa argúcia na tentativa de extrair o máximo possível do refinamento cognitivo presente em suas proposições, e dessa forma conseguir a apropriação de seu teor da melhor maneira possível, na tentativa de elucidar “a unidade do dínamo” e o “canteiro de obras” propostos pelos autores como metáfora conceitual “lúdica”.

Esses autores, apesar do distanciamento geográfico que os separa, são contemporâneos de uma época que traz a marca indelével de acontecimentos catastróficos, como é o caso de duas guerras mundiais, mas nem por isso se deixaram abater pela conjuntura adversa. Antes, produziram um material teórico de refinado gosto intelectual, sendo que Câmara Cascudo deixou um acervo monumental, enquanto Benjamin nem tanto, o que se explica pela precoce morte desse gênio alemão numa tentativa de escapar ao cerco nazista em 1940 na França. Todavia, sua obra é de uma grandiosidade qualitativa tamanha que consegue abranger áreas como psicologia social, sociologia e filosofia, sendo a infância agraciada com uma de suas publicações quando ele reflete sobre a criança, o brinquedo e a educação,

Segundo Cascudo (2004, p. 580), “a necessidade lúdica, o desejo de brincar, o uso de jogo é uma permanente humana”. Para Benjamin, nada mais é do que dar à luz todo hábito. Assim,

¹ Luis da Câmara Cascudo, (1898-1986), escritor e antropólogo brasileiro.

² Walter Benjamin (1892-1940), escritor e filósofo alemão.

[...] comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequietante através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao máximo. Apenas ele não se lembrará de suas brincadeiras; para ele somente uma obra como esta permanecerá muda (BENJAMIN, 1984:75).

As ideias desses autores convergem no sentido de se entender a lógica da infância a partir da perspectiva de uma pedagogia lúdica, de sorte que falam pelo prisma de uma linguagem que perpassa o aspecto intencional contido em qualquer atividade envolvendo a criança e seus hábitos cotidianos, do que se depreende uma prática educativa impregnada de ludicidade, harmonia e estética.

O exercício lúdico é apresentado por Cascudo (2004, p. 580) como “a expansão do saldo energético que a criança não pôde aplicar numa atividade produtora”, de sorte que essa energia em seu valor cinético – movimento – expressa-se de forma incontida, irrefreável, “tanto mais impulsivo quanto maior haja sido sua contenção” (2004, p. 580). Para esse autor, a disponibilidade lúdica acompanha o adulto em que a criança se transformará, e não mais o abandonará em toda sua existência, e que a ludicidade falamos a partir de uma linguagem que é sua forma de integração, seu domínio, apresentando-se mesmo como uma força sedutora, total e poderosa, produzindo e promovendo modos de aprendizagem rumo a uma educação integral do ser humano em formação. “Eis o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias”, afirma Benjamin (1984, p. 89).

Discute-se, segundo Cascudo (2004, p. 580-581), se a atividade lúdica é exercida pelo impulso daquilo que ele chama de “superávit energético” ou se essa supercarga está a serviço do instinto determinante do processo da descarga em movimentação, uma vez que “antes de desenhar mamutes e renas em Altamira ou *Tuc d'Aundoubert*, o Homem do Madaleniano já os vira, coloridos, imóveis, fidedignos, na sua imaginação [...] a materialização lúdica desenvolve-se pelo estímulo anterior e interior” (CASCUDO, 2004, p. 581).

Depreende-se de tais considerações que a criança, ao exercitar suas atividades lúdicas na tentativa de se comunicar com o mundo dos adultos que a rodeia, utiliza linguagens como dança, canto, teatro, isto é, a arte e suas variantes, vistos como fragmentos de uma vida que se anuncia, ou nas palavras de Cascudo “gênese de todas as atitudes mentais do homem”, podendo ser “revelado pela exteriorização, tornando-as notadas e sugestivas a quem as devia ignorar na profundidade existencial” (2004, p. 581), e mais:

Como água represada que arrebenta a porta contetora e se espalha tumultuosa, num leque avassalante, incontido e de direção e forma imprevisíveis, a impulsão lúdica, posta em dinâmica, pode reforçar e avolumar outros impulsos humanos, fazendo-os exteriores e funcionais, seria unidade do dínamo para a multiplicidade das aplicações subseqüentes á tomada de força motora [...] nos domínios da psicologia, da dinâmica fisiológica, memória, inteligência, raciocínio, vontade, virtudes de honra, disciplina, lealdade, obediência às regras, a brincadeira é o processo iniciador do menino. Ensina-lhe as primeiras normas da vida, acomoda-o na sociedade, revela-lhe os princípios vivos do homem, sacode-lhe os músculos, desenvolve-lhe o sistema nervoso, acentuando-lhe a decisão, a rapidez do conhecimento, pondo ao seu alcance o direito do comando, da improvisação, da criação mental.

O que esse autor está nos dizendo é que na proposição do brinquedo material a unidade não é menor nem muito menos preciosa, de sorte que, “Espécie de lâmpada e Aladim” (CASCUDO, 2004, p. 581) o brinquedo se transforma nas mãos da criança numa diversidade incontável, imprevista e maravilhosa. Benjamin tem uma contribuição substancial para essa reflexão. Segundo ele:

[...] as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Com isso Benjamin acena com a possibilidade de que as crianças, de forma intencional e lúcida, formem seu próprio modo de ver o mundo das coisas que lhes são importantes, “mundo pequeno inserido em um maior” [] e sendo assim, [...] dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para as crianças e não se prefere deixar que a própria atividade, com todos os seus requisitos e instrumentos, encontre por si mesma o caminho até elas” (BENJAMIN, 1984, p. 77-78).

Tratando das “aplicações” no “canteiro de obras” identificado por Benjamin ao refletir sobre a linguagem das brincadeiras como forma de comunicação das crianças em diálogo com o mundo adulto, ele adverte que toda pedra que a criança encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela o começo de uma única coleção, e que na criança essa paixão revela seu verdadeiro rosto, “o austero olhar do índio que nos antiquários pesquisadores e bibliômanos continua a arder, porém com um aspecto turvado e maníaco”.

Para Benjamin, mal a criança enfrenta as vicissitudes da vida, ainda em sua primeira infância, ela já é um caçador,

[...] caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo lhe acoisa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfiteçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Por em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes os cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos (BENJAMIN, 1984, p. 79-80).

Consideramos impressionante a sutileza com a qual o autor se refere aos aspectos mais intrínsecos do universo pueril, esmiuçando comportamentos e atitudes que fazem parte de atividades que, sob o olhar de qualquer um de nós passaria imperceptível. Todavia é captado de uma forma extraordinariamente sensível por ele, colhendo e recolhendo fragmentos presentes na vida de toda e qualquer criança independentemente das fronteiras geográficas ou do tempo cronológico, acenando com a real possibilidade com que se apresentam as brincadeiras infantis, e que se encontram marginalizadas nas práticas educativas das escolas brasileiras.

Já Cascudo (2004, p. 582) entende que a criança caça, pesca, constrói cabanas, modela barro, esculpe, aprisiona e domestica animais e aves, planta, colhe, decora-se, luta, imaginando simultaneamente aliados e adversários, Ademais, os jogos de movimentação, roda, carreira, disputas, esconde-esconde, intervenção de monstros ou gigantes para raptar os companheiros defendidos pela intrepidez ou astúcia, são outras tantas constantes na dinâmica que envolve o brincar e a brincadeira como modos de socialização. Estes, por sua vez, introduzem a criança no inevitável carrossel da vida adulta, através de valorosas formas de ser e viver, retiradas cuidadosamente dos fragmentos de uma infância vivida e vivenciada sob o jugo e o jogo sedutor da ludicidade.

De acordo com Cascudo (2004) e Benjamin (1984), inexistem brinquedo e/ou brincadeira desinteressados ou descontextualizados. Antes, são uma conseqüência de refinada elaboração mental, que orienta e dá conteúdo substancial. Portanto, toda brincadeira e/ou brinquedo isolado, pessoal, solitário é a representação de uma história, de um tema anterior e interior, de uma introspecção vivida pela criança, de sorte que a carência lúdica se transforma num elemento negativo ao estímulo da inteligência criadora infantil.

3 BRINCANDO DE SER CRIANÇA NA SALA DE AULA³

A brincadeira infantil, vista como uma poderosa linguagem comunicativa que integra a criança ao universo adulto de forma intencional, se apresenta como intercâmbio pedagógico a partir do momento que se instaura um diálogo, previamente elaborado, entre as crianças que adentram na sala de aula e seu “condutor”, que também é seu “protetor” e “professor”, dada a condição vulnerável em que se encontram meninos e meninas em idade pré-escolar.

Com efeito, a expressão “Brincar de ser criança na sala de aula”, ajusta-se de forma precisa ao nosso propósito, que é refletir sobre a infância como fase em que o brincar se apresenta mais eloquentemente (NUNES, 2002), sendo também o resultado de uma cultura elaborada pelos grupos sociais na medida em que se sistematizam e se organizam socialmente. As brincadeiras vão, ao longo dos tempos, se acomodando entre esses grupos, criando barreiras de proteção, refletindo comportamentos e atitudes, criando valores e processando formas diferentes de comunicação, sendo que os brinquedos, o brincar e as brincadeiras assumem um lugar de destaque na dialética que compõe toda essa movimentação.

Nesse sentido, pode-se entender que a escola, local privilegiado onde se processa e se transmite essa mesma cultura em forma de conhecimento, precisa alertar para a necessidade de fazer com que a criança que a ela tem acesso seja também agraciada com uma aprendizagem capaz de conduzi-la no caudaloso trajeto entre a infância, a adolescência e a fase adulta, o que pode acontecer quando se eleva o brincar à categoria de agente cognitivo privilegiado.

O que se observa é que as crianças nunca são vistas na condição de seres socialmente construídos, frutos de uma cultura da qual elas são parte integrante. Antes, são tidas como adulto em miniatura, e são constantemente acoçadas a brincarem dentro dos padrões estabelecidos por esses mesmos adultos, sendo que isso só lhes é permitido quando não estão na escola, se não quando muito, durante os parques e escassos minutos de um recreio ansiosamente esperado.

³ O termo “Brincar de ser criança” é de autoria de Ângela Nunes (2003), que, em contato com o grupo indígena “A’uwe-Xavante” durante pesquisa etnográfica para sua tese de doutoramento, em conversa com um dos líderes da aldeia, vendo as crianças fazendo algo de diferente perguntou ao mesmo o que elas faziam, e ele respondeu: “estão brincando de ser criança”.

Entendendo que a brincadeira está intrinsecamente ligada ao ser criança, e que a infância é algo que se constrói social e culturalmente, conforme Gilles Brougère (2000), e considerando também que o brincar é algo que envolve e desperta interesse independentemente do local onde ele se processa, deduz-se que uma das formas mais criativas e também eficientes na condução da educação infantil é deixar que as crianças “brinquem de ser criança” também na sala de aula, e dessa forma possam se apropriar de novas e valorosas formas de ser e de viver, para que não se tornem adultos “infantis”, e cresçam com maturidade suficiente para conduzir suas vidas livres do determinismo e da alienação, aspectos recorrentes da modernidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto como linguagem pedagógica e objeto de análise deste ensaio, o lúdico encontra nas ideias de Câmara Cascudo e Walter Benjamin uma extraordinária cumplicidade. Ademais, o ato de brincar é parte integrante da infância de crianças de todas as idades e de todas as culturas em todos os tempos e lugares, apresentando-se como uma poderosa ferramenta na condução de trabalhos pedagógicos na educação infantil.

Como muito bem lembra Ângela Meyer Borba (2007), o brincar constitui-se num saber e num conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, de sorte que se encontra estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente, e esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis.

Nesse sentido, concordamos com Sônia Kramer (2007) ao sustentar que, assim como um colecionador, a criança caça, busca, e em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo atua sobre os objetos e os liberta de sua obrigação de ser úteis, e nessa dialética a ação infantil vai se expressando e atribuindo significados diversos às coisas, fatos e artefatos, ou seja, como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiros, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias. Enfim, vai vivendo.

Diante de tantas evidências acerca do lúdico como meio de comunicação e de criação, conforme evidenciou o diálogo travado neste trabalho com os interlocutores, acreditamos, assim como eles, que ao priorizar atividades que contemplem as brincadeiras como linguagem comum entre as crianças, e entre estas e os adultos – e aí incluímos também professores/as – a escola estará contribuindo decisivamente para a formação de indivíduos capazes de enfrentar as vicissitudes da vida com muito mais equilíbrio, assegurado pela convivência com o outro, favorecido pela experiência inquietante da alteridade que acossa a todos nós.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O Brincar como modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições técnicas, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** LBDN 9394/96. SINPRO SP.

BRASIL. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Civilização e Cultura**. São Paulo: Global Editora, 2004.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: MEC, 2007.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'Uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, Ana Vera L. da Silva, NUNES, Ângela. (Orgs.). **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos**. São Paulo: FAPESP. Ed. Global, 2002.

_____. **Brincando de ser criança: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância**. Tese de Doutorado. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003, ISBN 978-989-8154-32-3. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/684>. Acesso em: 20 jan. 2008.

Data de aceite: 10.06.2010

REVISTA CEREUS 

Av. Pará, quadra 20, lote 01 nº 2432 - Telefone: (63) 3612-7602
Bairro Engenheiro Waldir Lins II. Gurupi - TO CEP: 77402-110.
E-mail: revistacereus@unirg.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO UnirG 

Av. Guanabara, quadra 326, lote 11, nº 1500, Telefone: (63) 3612-7619.
Centro. Gurupi-TO Cep: 77403-080
<www.unirg.edu.br>.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.