

JOGO E BRINQUEDO: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

GILDO VOLPATO*

RESUMO: Este artigo de revisão bibliográfica tem como objetivo contribuir com a reflexão acerca do jogo e do brinquedo no campo da educação e busca, principalmente nos autores da Teoria Crítica, seus principais interlocutores, os subsídios necessários. Apresenta um pouco da história de alguns brinquedos e das relações do jogo com festas e rituais. Discute as mudanças que ocorreram em torno dos conceitos, usos e significados dos jogos e brinquedos, associando-as ao crescente processo de racionalização por que passou o mundo ocidental, principalmente nos últimos séculos. Faz a crítica à *mimesis* que ocorria nos rituais sagrados, ao mesmo tempo em que requisita sua inclusão, com algumas ponderações, ao processo de conhecer os fenômenos na atualidade.

Palavras-chave: Educação. Jogo. Brinquedo. Rituais. Mimesis.

GAMES AND TOYS: REFLECTIONS FROM A CRITICAL THEORY POINT OF VIEW

ABSTRACT: This bibliographical review, aimed at contributing to the thought on the role of games and toys in education, sees in the authors of the Critical Theory its main interlocutors. It brings forward part of the history of some toys and of the relationships among games, parties and rituals. It thus discusses the changes in the concepts, uses and meanings of games and toys and relates them to the increasing process of rationalization that has affected the Western World, these last centuries. Finally, it criticizes the *mimesis* found in the sacred rites and suggests its inclusion into the process of becoming aware of the present days phenomena.

Key words: Education. Games. Toys. Rituals. Mimesis.

* Professor do Departamento de Pedagogia, Educação Física e Fisioterapia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* giv@unesc.rct-sc.br.

A tentativa de compreender o papel do jogo e do brinquedo na formação do sujeito tem sido palco de diversas discussões nas mais variadas áreas do conhecimento. Esta temática tem interessado a educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores, dada a sua diversidade ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo e que retratam, de certa forma, o projeto de modernidade instalado a partir do Iluminismo do século XVIII.

Essas questões devem ser levadas em consideração quando se deseja realizar um estudo sobre jogo e brinquedo em qualquer cultura. Por isso, devemos estar sempre abertos e atentos a possíveis transformações que possam estar ocorrendo no contexto das relações sociais, pois essas podem interferir em mudanças de valores, de conceitos e de atitudes em relação ao jogo e ao brinquedo.

Nossa opção, para efeito deste estudo, foi iniciar com um mergulho na história dessas manifestações para buscar, a partir dela, elementos para a compreensão desse fenômeno na atualidade.

Os jogos ocuparam lugar muito importante nas mais diversas culturas. Segundo Huizinga (1996), na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século e nem ocupava tanto tempo do dia. Os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, e esse papel social era evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais.

O referido autor também fala em características comuns que são encontradas entre jogos e cultos ou rituais como ordem, tensão, mudança, movimento, solenidade e entusiasmo. Além disso, segundo o autor, ambos têm o poder de transferir os participantes, por um espaço de tempo, para um mundo diferente da vida cotidiana.

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claros em suas diferenciações.

Outro fator de extrema importância a ser ressaltado nessas festas era seu caráter místico. Nas representações sagradas, principalmente nas civilizações primitivas, encontrava-se em jogo um elemento

espiritual, difícil de definir, algo de invisível e inebriante ganhava uma forma real, bela e sagrada.

Conforme Huizinga (1996), os participantes do ritual estavam “certos de que o ato concretiza e efetua uma certa beatificação, faz surgir uma ordem de coisas mais elevada do que aquela em que habitualmente vivem” (p.17). Apesar de esta intenção estar restrita à duração do ritual e da festividade, acreditava-se que seus efeitos não cessariam depois de acabado o jogo; pois sua magia continuaria sendo projetada todos os dias, garantindo segurança, ordem e prosperidade para todo o grupo até a próxima época dos rituais sagrados. Todo ritual, segundo Horkheimer & Adorno (1985, p. 23), “inclui uma representação dos acontecimentos bem como do processo a ser influenciado pela magia”.

De acordo com uma velha crença chinesa, apontada por Huizinga (op. cit.), é atribuída à dança e à música a finalidade de manter o mundo em seu devido curso e obrigar a natureza a proteger o homem.

Benjamin (1984, p. 109) fala que devemos “aceitar o princípio de que os processos celestes fossem imitáveis pelos antigos, tanto individual como coletivamente, e de que esta imitabilidade contivesse prescrições para o manejo de uma semelhança preexistente”.

Sendo assim, a prosperidade de cada ano dependia de competições e rituais sagrados realizados nas grandes festas. O grupo social celebrava a mudança das estações, o crescimento e o amadurecimento das colheitas, o surgimento e o declínio dos astros, a vida e a morte dos homens e dos animais.

Essas manifestações humanas possuem características de mito, que não deixa de ser uma forma de conhecer, de diminuir o medo. Porém, o mito é cego, repetitivo, sempre igual e é reconstituído a partir do destino, segundo a Teoria Crítica.

A história dos brinquedos também é diversa do que vemos atualmente. Havia certa margem de ambigüidade em torno dos brinquedos, principalmente na sua origem. A maioria deles era compartilhada tanto por adultos quanto por crianças, tanto por meninos quanto por meninas, nas mais diversas situações do cotidiano. Conforme Benjamin (1984), muitos dos mais antigos brinquedos (a bola, o papagaio, o arco, a roda de penas) foram de certa forma impostos às crianças como objetos de culto e somente mais tarde, devido à força de imaginação das crianças, transformados em brinquedos. O autor também fala que os brinquedos, no início, não eram invenções de

fabricantes especializados, pois surgiram primeiro nas oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho, entre outros.

Por isso, no início, a venda dos brinquedos não era prerrogativa de comerciantes específicos. Segundo Benjamin (1984, p. 245), “os animais de madeira entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doce nos confeitheiros, as bonecas de cera no fabricante de velas”.

Essa forma de produção começou a desaparecer, principalmente com o início da especialização dos brinquedos, que passou a ocorrer no século XVIII. Com o desenvolvimento do capitalismo, o brinquedo passou a ser comercializado com fins lucrativos. A partir daí, os objetivos do brinquedo começam a se afastar da sua origem.

Nesse sentido, Benjamin (1984, p. 68) afirma que “Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais”.

Se todo mito é uma tentativa de esclarecimento, toda forma de esclarecimento cada vez mais vem assumindo comportamentos mitológicos, principalmente a partir da era das luzes.

Pela crescente tendência de racionalização, principalmente das sociedades ocidentais, as características do brincar e jogar foram mudando radicalmente. O que antes era motivo de profundas relações familiares, com valores e sentidos culturais muito significativos, torna-se objeto destinado a um público-alvo, com um fim em si mesmo.

Estamos distantes daquela realidade que relatamos anteriormente. Estamos diante, atualmente, de outra configuração.

Aumentam os tipos, as formas, os objetivos, as opções de compra e doação de brinquedos. Conforme Brougère (1997), é preciso aceitar o fato de que o brinquedo está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. Diz ainda: “Para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade dêem sentido ao fato de que se produza, distribua e se consuma brinquedos” (p. 7).

Muitos dos brinquedos são fabricados para “ensinar” comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados “corretos” em nossa sociedade. Por isso, a maioria deles já vem pronta, catalogada, contendo todas as instruções de uso, idade, sexo, número de participantes, tempo

de duração do jogo, basta segui-las (Volpato, 1999). Como diz Santin (1990),

Infelizmente o homem adulto, do negócio e do trabalho, acabou se aproveitando desta dimensão lúdica da criança. Explorando essa ludicidade da criança, o adulto a induz, com artifícios, a adotar os valores do adulto. A astúcia do adulto começa pela produção de brinquedos que a introduzem no mundo do trabalho e das funções do adulto. (P. 26)

Dessa forma, para garantirem a continuidade dos hábitos de sua coletividade, em nome de uma racionalidade instrumental, os pais procuram direcionar, por meio dos brinquedos e jogos, as atitudes e gestos considerados característicos para cada sexo, para cada idade, para cada situação específica. No dizer de Horkheimer & Adorno (1985, p. 116), “o fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa”.

Para Brougère (1997, p. 63), o brinquedo é a “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado”. Ou, como diz Benjamin (1984, p. 14), “de uma maneira geral, os brinquedos documentam como os adultos se colocam com relação ao mundo da criança”.

Como vimos, muita coisa foi transformada e está continuamente se transformando em nossas vidas, dada a diversidade dos avanços tecnológicos e científicos e do controle da técnica da indústria cultural, com os quais estamos constantemente nos relacionando, diretamente ou não, tendo consciência ou não. Conforme Piacentini (1994, p. 13),

Nós latino-americanos somos bombardeados cotidianamente pelo pensamento europeu, como precursor da modernidade, e pelo pensamento do Primeiro Mundo econômico-cultural como um todo, destacando o norte-americano, como sintomas do que ocorre ao redor e (por que não arriscar?) dentro de nós.

A autora ainda fala que a realidade tipicamente moderna é assim, uma sociedade de consumo que procura adaptar os indivíduos ao formidável mundo novo da violência, da massificação e do automatismo. E esses comportamentos começam a ser apreendidos como naturais desde muito cedo, ou seja, na infância. Por isso, um olhar à esfera do “semelhante”, como nos diz Benjamin (1985), é de fundamental importância para que possamos compreender as diferentes dimensões

e razões do saber chamado “oculto”. Segundo o autor, esse olhar deve estar voltado principalmente para a reprodução dos processos que engendram tais semelhanças, porém, não perdendo a dimensão de que é o homem quem produz a semelhança, por meio de uma faculdade chamada, não só pelos autores da Teoria Crítica, mimética.

Para Benjamin (op. cit.), essa faculdade humana se constrói na infância, principalmente nos espaços das brincadeiras e dos jogos, que são impregnados de comportamentos miméticos que vão além da imitação de pessoas. Nesse sentido, a capacidade mimética cumpre um importante papel na formação do sujeito, pois é na educação infantil que as crianças se apropriam dos elementos culturais dos adultos, internalizando, reproduzindo e reinventando gestos, modos de andar, de falar, de sentir, de ser. Porém “as crianças não apenas imitam os outros, mas *representam* e reelaboram o mundo, desenvolvendo com isso, ao brincarem, uma forma de *conhecimento não-conceitual*” (Vaz, 2000, p. 3).

Os jogos infantis, como nos aponta Benjamin (1985), são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas, pois as crianças não brincam apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho-de-vento e trem.

No texto “O narrador”, Benjamin (1985) discute a importância da experiência vivida para que uma história (ou estória) possa ser narrada. Fala também na riqueza das expressões faciais e gestuais que envolvem o ato de contar uma história. Essas características também podem se fazer presentes ao se narrar um conto de fadas, pois o que atrai muito as crianças são as diferentes expressões corporais representadas pelo narrador, as alternâncias na tonalidade, altura e timbre de voz. Quanto mais real for a representação (mesmo que esteja distante da realidade dita “objetiva”), menor a possibilidades de a criança fazer separação entre fantasia e realidade, imaginação e fato. O que a criança faz nestes momentos é deixar-se impregnar pelo que está sendo dito, expressado, “vivenciado”. Esta é uma característica da mimesis.

No entanto, essas manifestações oriundas da dimensão mimética do ser humano, em nome da racionalidade, devem ser aos poucos eliminadas. Esse processo se inicia no âmbito familiar, e uma das formas, como vimos, é por meio da doação de brinquedos padronizados, no controle de suas propriedades, no alcance de objetivos. O

esquematismo do procedimento, como falam Horkheimer & Adorno (1985), mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa. Isso acontece com os brinquedos industrializados, principalmente os eletrônicos.

O uso da racionalidade exacerbada é evidenciado também no início do processo de escolarização, pois a capacidade mimética que aparece no âmbito do jogo de faz-de-conta, principalmente na Educação Infantil, nem sempre é permitida, nem tampouco estimulada, valorizada.

E a escola é protagonista na tarefa de deixar esta dimensão relegada a lembranças. Baseando-se nas idéias de Horkheimer & Adorno, Vaz (2000) fala que na escola não se aceita nada de intuições, imagens, representações e jogos, mas somente o que representa cálculo e pensamento matematizado, no qual o sujeito, por meio de seu pensamento, se identifica, ou melhor, se iguala ao mundo.

Rocha (1997), em pesquisa realizada em uma classe de educação infantil, nos relata alguns episódios que ajudam nessa reflexão. Escreve a autora (p. 77): “A professora passa perto de uma brincadeira de casinha, que inclui papéis de pai, bebês, mãe, empregada e coiote. É informada pelas crianças sobre a temática e sobre os papéis do jogo e diz: ‘Coiote? Pode ter coiote na casa?’”.

Tendo por base a análise da autora, podemos dizer que com esta atitude a professora indica que há, *a priori*, uma expectativa em relação a que papéis devem compor uma temática de “casinha” e que aquilo que se distancia dos parâmetros habituais, ou seja, a representação de algo que não condiz com o real, causa, no mínimo, estranhamento. Conforme Horkheimer & Adorno (1985, p. 117), o esquematismo é o primeiro serviço prestado pela indústria cultural ao cliente. “Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura”.

Num outro episódio, relatado por Rocha (op. cit.), a professora propõe aos alunos que brinquem de índio. A estrutura do jogo, orientada por ela, é a seguinte:

Todos são ‘índios’ que vão ‘beber água’ numa determinada ‘fonte’ (gangorra); essa ação simbólica deve ser realizada seguindo uma ordem: a professora vai dizendo as letras do abecedário, em ordem alfabética, e as

crianças ficam sentadas: quando identificam a letra inicial de seu nome, levantam-se e vão ‘beber água’; depois, voltam a se sentar. No decorrer do jogo, a professora sugere, rapidamente, espaços imaginários: ‘riozinho’, ‘lagoa’. (p. 75).

No entanto, na maioria das vezes, a professora não permitia ou ignorava qualquer ação substitutiva do que havia pré-estabelecido, pois as crianças recriavam outras formas de se expressarem. Na interpretação da autora, a atuação da professora opera no sentido contrário do desenvolvimento deste tipo de jogo, pois desloca a importância do papel, das relações, da imitação e da temática, para um aspecto secundário. Ocupam posição central na atividade uma regra condicional (a definição e o modelo de ‘beber água’ dado pela professora, embora as crianças tenham percebido formas mais diversificadas e complexas de agir) e a aquisição de determinados conhecimentos (ordem alfabética e letra inicial dos nomes). Essa forma de atuação, nas palavras de Rocha (op. cit., p. 78), “pode estar revelando que o desenvolvimento da capacidade de fazer de conta, de imaginar, não é prioritário no contexto pedagógico”.

Pudemos ver, nesses dois episódios apresentados por Rocha, que entre os movimentos de adesão e transgressão do real, constitutivos do faz-de-conta, a professora optou, sistematicamente, por investir no primeiro.

Sabemos que no seu brincar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente. Porém, esse brincar, criativo, simbólico e imaginário, enquanto forma infantil de conhecer o mundo e se apropriar originalmente do real, está sendo ameaçado pela interferência da indústria cultural e, conseqüentemente, pela falta de compreensão dessa necessidade no ambiente escolar.

No entanto, é importante salientar que apesar de toda interferência da indústria cultural em torno do brinquedo, e da própria desvalorização da brincadeira de faz-de-conta no âmbito escolar, as crianças não são meras receptoras do que é veiculado, vendido, permitido. Nesse processo, há também uma reelaboração pelas próprias crianças dos elementos de seu patrimônio cultural. Mesmo dizendo que as crianças geralmente agem incorporando normas e padrões de comportamentos, a partir dos elementos simbólicos que a sociedade lhes impõe, existem mudanças e contradições. Os brinquedos, como afirma Brougère (1997, p. 105), “orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. (...) Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal

como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado”.

No brincar a criança geralmente deixa-se impregnar, penetrar pela atividade, pelo objeto. Na verdade ela, o brinquedo e o brincar tornam-se uma coisa só. Adorno (1975), em “Dialética negativa”, parte em defesa intransigente do objeto. Fala da necessidade de o sujeito deixar-se impregnar e permitir escutar a voz do objeto, pois não existe nem objeto e nem sujeito puro, é sempre uma relação.

Afinal, não podemos deixar de relatar que mesmo com toda a produção de telefones infantis, o barbante amarrado em duas latinhas continua se tornando um telefone, as latas de alumínio sobrepostas se transformando em jogo de boliche, pneus, plásticos, madeiras, e muitos outros objetos, aparentemente sem importância, continuam atraindo as crianças, as quais os transformam em prazerosos brinquedos (Volpato, 1999). São especiais as palavras de Benjamin (1984, p. 77) ao dizer que:

Elas (as crianças) 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, e só 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.

Nesse sentido, podemos dizer que atividades aparentemente sem importância podem ter um significado especial para os que a vivenciam. Significados que, muitas vezes apresentados de modo diferente do nosso habitual entendimento, revelam nossa relativa limitação em compreender as realizações do outro.

A Teoria Crítica defende a *mimesis* como forma de conhecer, mas faz um alerta: é preciso garantir algo da magia, do deixar-se envolver no processo de conhecer, porém é preciso assumir o compromisso de elevar o conhecimento, produzido a partir dessa interação, ao nível de conceito, sempre com consciência e abertura para novos possíveis.

A responsabilidade social é de cada um e de todos nós. Por isso, essas atividades que continuam, apesar do novo, nos lançam o desafio de pesquisar, perseguir, de encontrar e de cultivar estas práticas e pensamentos em nós mesmos, no mundo que nos cerca, com as

pessoas que conosco convivem, ainda que venha a constituir um caminho dissidente, que se recusa a aderir à tirania do novo pelo novo. Neste sentido, a Teoria Crítica é um convite à não-adesão. Não-adesão a qualquer forma de ver, conhecer, analisar e interpretar os “fenômenos” e, neste caso, o jogo e o brinquedo.

Recebido em novembro de 2001 e aprovado em junho de 2002.

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. *Dialética negativa*. Madrid: Taurus, 1975.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PIACENTINI, T.A. A modernidade: uma visão ísola/ilhada. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22. ago/dez., 1994.

ROCHA, M.S.P.M.L. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

SANTIN, S. *Educação física: outros caminhos*. Porto Alegre: EST/ESEF/UFRGS, 1990.

VAZ, A.F. *Notas conceituais sobre mimesis e educação do corpo em Max Horkheimer e Theodor W. Adorno*. 2000. Mimeografado.

VOLPATO, G. *O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural criciunense*. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.