



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Curso de Licenciatura**

**DÉBORA MENDES ROLIM FERREIRA**

**UM BREVE RESGATE HISTÓRICO SOBRE OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS AO  
LONGO DO TEMPO**

**Brasília/DF**

**2019**

Débora Mendes Rolim Ferreira

UM BREVE RESGATE HISTÓRICO SOBRE OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS AO  
LONGO DO TEMPO

Monografia apresentada ao curso de Educação Física da Universidade de Brasília como pré-requisito para conclusão de curso em Educação Física – Licenciatura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Maria Corrêa Medina

Brasília/DF

2019

Monografia apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção da  
conclusão de curso em Educação Física – Licenciatura.

Débora Mendes Rolim Ferreira

Débora Mendes Rolim Ferreira

Monografia apresentada em 08/07/2019

Alice Maria Corrêa Medina

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Maria Corrêa Medina

Jaciara Oliveira Leite

Examinadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaciara Oliveira Leite

### **Dedicatória**

Dedico esse trabalho primeiramente à Deus que me sustentou até aqui, e a todos que direta e indiretamente participaram e me encorajaram durante essa trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que sempre foi meu apoio, refúgio e sustento, por não me deixar esmorecer em meio as dificuldades, agradeço por me conceder essa conquista.

Agradeço a minha orientadora Alice pela orientação e apoio, que em todo o tempo esteve presente, e que com dedicação e incentivo me ajudou a elaborar esse trabalho.

Agradeço aos meus pais Francisco e Ilderina que sempre me instruíram a agir com responsabilidade, e que estiveram presentes nessa jornada me apoiando; aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos que não mediram esforços para me ajudar.

Aos amigos que estiveram à disposição para compartilhar comigo este momento, em especial Camila e Fernanda que passaram comigo por todo esse processo.

E finalmente agradeço ao meu esposo Jarbas, que com toda paciência, companheirismo, compreensão, carinho e amor me apoiou continuamente, me incentivou e encorajou a continuar nos momentos em que mais precisei, sempre esteve ao meu lado nas horas que chorei e nas horas que sorri, agradecer a quem fez, faz e sempre fará parte da minha história.

### **Epígrafe**

“Ajude seu filho a formar bons hábitos enquanto ainda é pequeno. Assim, ele nunca abandonará o bom caminho, mesmo depois de adulto.”

(Provérbios 22:6)

## RESUMO

O presente estudo trata-se de um breve resgate histórico sobre brinquedos e brincadeiras ao longo do tempo, com o objetivo de analisar a importância e o desenvolvimento desses elementos ao longo do tempo. É um estudo de revisão bibliográfica, que buscou reunir as principais produções já realizadas, capazes de propiciar dados relevantes referentes ao tema. Foi realizado um resgate histórico desde o século XVII até os dias atuais, verificando a evolução que se deu durante o tempo, tanto da infância quanto dos brinquedos e brincadeiras, discutindo a importância desses elementos na vida da criança e como são utilizados na Educação Infantil e na Educação Física. Foi possível compreender de modo geral que os brinquedos e brincadeiras se apresentam como atividades prazerosas para as crianças, e que o brincar alcançou avanços como recursos de desenvolvimento e aprendizagem, mesmo passando por algumas transformações ao longo do tempo. Os brinquedos e brincadeiras fazem parte do contexto infantil da maioria das crianças, e podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da criança.

Palavras-Chave: Brinquedos. Brincadeiras. Infância. Educação Física.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	9
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA .....	10
1.2. OBJETIVO GERAL.....	10
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	10
1.4. JUSTIFICATIVA .....	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1. A CRIANÇA NA IDADE MÉDIA .....	12
2.2. A HISTÓRIA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS .....	14
2.3. OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO BRASIL .....	18
2.4. OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO SÉCULO XXI.....	32
2.5. AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	40
3. METODOLOGIA .....	49
4. DISCUSSÃO .....	50
5. CONCLUSÃO.....	53
6. REFERÊNCIAS .....	54

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com Bueno et al. (1991), jogo significa brinquedo, divertimento, porém vale ressaltar que há diversos sentidos em relação a este conceito. Kishimoto (1999, p. 17), afirma que “o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui.” Isso indica que dependendo da época e do local, o jogo pode expressar significados distintos. Um exemplo citado pela autora é o arco e flecha, que hoje é considerado como brinquedo, e em certas culturas indígenas eram instrumentos de caça e pesca. Antigamente o jogo era considerado como algo inútil, já no período do romantismo diferentemente, o jogo se apresenta como algo indicado para a educação de crianças. Cada ambiente social estabelece uma visão de jogo, segundo seus padrões e modo de vida. Neste tipo de atividade há um sistema de regras, podendo ocorrer vários tipos de jogos, porém com regras distintas, como o baralho por exemplo, são as regras que permitem também uma diferenciação entre os jogos.

Huizinga (2010), caracteriza jogo como uma atividade livre e voluntária, que acontece em espaços temporais e espaciais definidos, diferindo das atividades cotidianas e que produz sensações de tensão e prazer orientada por regras. O autor assevera que as regras são elementos importantes para a realização do jogo e que todo jogo é formado por regras que determinam o que pode e o que não pode ser feito durante sua execução.

O brinquedo diferente do jogo, assume uma ligação pessoal com a criança, em que a ausência de regras permite sua utilização. “Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como mamãe e filhinha” (KISHIMOTO, 1999, p. 18). De acordo com a autora, o brinquedo estimula a representação da realidade, coloca a criança no aspecto de reproduções, imitações de tudo o que existe a sua volta, ao contrário dos jogos que é necessário o uso de certas habilidades e seguimento de regras. Assim, segundo Kishimoto, pode-se dizer que um dos propósitos do brinquedo é oferecer à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipular e brincar. Segundo Brougère, “o brinquedo não é definido por uma função precisa; ele é, antes e tudo, um objeto sólido que a criança usa livremente, sem referência às regras do jogo ou a um princípio de uso de outra natureza” (2004, p. 67).

Kishimoto (1999), afirma ainda que o brinquedo apresenta um mundo imaginário da criança e varia conforme a idade: aos 3 anos a imaginação está cheia de animismo, ou seja, a

criança dá vida a todas as coisas ao seu redor, já no período de 5 a 6 anos prevalece elementos da realidade.

“Brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 1999, p. 21). Conforme a autora, são nas brincadeiras que se desenvolve o imaginário infantil. Em conjunto com os brinquedos, as brincadeiras podem trazer a evolução e formação do conhecimento infantil.

Esse estudo apresentou como objetivo apresentar um breve resgate histórico sobre a história dos brinquedos, jogos e brincadeiras desde a antiguidade até os dias de hoje. Esses instrumentos de um modo geral, manifestam-se como atividade prazerosa na vida da criança, onde pode se expressar descontraidamente no meio em que vive.

### **1.1. PROBLEMA DE PESQUISA**

A relação das crianças com os brinquedos e as brincadeiras ao longo do tempo e o processo de transformação desses elementos.

### **1.2. OBJETIVO GERAL**

Realizar um breve resgate histórico sobre os brinquedos e brincadeiras para analisar a importância e o desenvolvimento desses elementos da infância, ao longo do tempo.

### **1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Resgatar a história dos brinquedos e brincadeiras desde o século XVII;
- Discutir sobre a importância dos Brinquedos e Brincadeiras na vida da criança;
- Verificar como esses elementos do contexto infantil são usados na Educação Física.

#### 1.4. JUSTIFICATIVA

De acordo com Alves (2003), o acesso da criança na cultura é a brincadeira. Ao longo da história, os jogos e as brincadeiras tiveram papel essencial na aprendizagem e no desenvolvimento social da criança.

Segundo Leandro et al. (2012), existem as brincadeiras que são passadas de geração em geração; as brincadeiras elaboradas por educadores com o propósito de contribuir para o desenvolvimento motor da criança e as brincadeiras criadas pelas próprias crianças. Todas surgem da relação do ser humano com a cultura em que está inserido.

O brincar é uma imagem cultural que acompanha o indivíduo, e tanto os brinquedos como as brincadeiras trazem a imagem do seu tempo. As crianças podem viver diferentes infâncias em diferentes tempos, mas todas tem algo em comum que é a habilidade criativa que possibilita à criança construir a cultura lúdica. “A cultura lúdica se apropria de elementos da cultura da criança, adaptando-os e aplicando-os nas brincadeiras. A cultura lúdica é construída e enraizada através das brincadeiras” (SILVA et al., 2017, p. 65).

Conforme Maciel e Straub (2010), o brincar contribui para o desenvolvimento físico, motor, afetivo, social, cultural e intelectual da criança, sendo considerado relevante para o ensino-aprendizagem, pois a criança ao brincar se sente livre para explorar o mundo em que está inserida.

A presente pesquisa teve como objetivo promover um resgate histórico dos brinquedos e brincadeiras do passado e na atualidade, visto que esses elementos do contexto do brincar são relevantes para o desenvolvimento da criança. É por meio de seus brinquedos e brincadeiras, que as crianças têm a oportunidade de desenvolver a comunicação e expressar o que sentem. Sabemos que a Educação Física é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança, e com o auxílio desses recursos, a atividade pode se tornar mais prazerosa, contribuindo para uma formação no aspecto cognitivo, afetivo-social e motor, reconhecendo-se que a brincadeira auxilia no desenvolvimento global da criança e não apenas em aspectos isolados.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. A CRIANÇA NA IDADE MÉDIA

Philippe Ariès (1986) em sua obra clássica sobre os estudos da infância “A História Social da Criança e da Família”, no qual se dedica a infância aristocrata europeia, assevera que a categoria infância foi construída a partir da percepção do adulto sobre a criança. O autor apresenta uma análise de que até a Idade Média não se distinguia crianças e adolescentes dos adultos.

Segundo Ariès (1986), a família antiga não tinha função afetiva, isso não quer dizer de fato que não existisse amor entre eles, porém que o afeto não era necessário para a existência e para o equilíbrio das relações familiares.

Franco Cambi (1999), na obra “História da Pedagogia” concorda com Ariès e relata que a infância, durante a cultura antiga, não era valorizada, apresentava-se como um ciclo de passagem, ameaçada por doenças, não havendo nenhuma dedicação afetiva. Dentro de casa a criança era gratificada com brinquedos e distraída com jogos, mas sempre colocada à parte da vida social.

Pode-se notar que as brincadeiras e os brinquedos não tinham valor, afinal as crianças não tinham o direito de se relacionar com o mundo de forma social, o que acarretava o crescimento da infância dentro de casa, portanto, eles serviam somente para entreter a criança.

De acordo com Cambi (1999, p. 176), as crianças na Idade Média tinham uma ação social mínima “[...] sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento) [...]”, mas não na sua característica psicológica e física, tal como são representadas como adulto em miniatura. O autor assevera que até seus brinquedos eram baseados nos instrumentos dos adultos, e que só na modernidade acontece uma separação.

Ariès (1986), confirma que na arte medieval por volta do século XII, a infância era desconhecida, ou pelo menos sequer tentavam representá-la. Há diversas obras antigas em que as crianças eram representadas como homens de tamanho reduzido. Os conceitos de criança eram de um adulto em miniatura, sem autenticidade.

Benjamin (1987), assevera que até o século XIX a criança ainda não era reconhecida como ser inteligente, por isso se tinha a visão de que o adulto seria o melhor modelo a ser seguido tal justificativa de considerar a criança como um pequeno adulto, estava fundamentada na compreensão de que a seriedade era um elemento apropriado a criança.

O traje da época do século XIII, demonstrava o quanto a infância era pouco caracterizada na realidade, pois assim que as crianças deixavam suas fraldas, eram vestidas como outros homens e mulheres de sua condição financeira. A Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, importando-se apenas em manter exposto por meio dos trajes os níveis de hierarquia social. Nada desses trajes medievais, separavam o adulto da criança (ARIÈS, 1986).

No fim do século XVI, a criança passa a ser reconhecida como entidade separada e recebe um traje particular.

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada das dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios) (ARIÈS, 1986, p. 77).

Conforme Ariès (1986), logo no século XVII, a criança burguesa não era mais vestida como os adultos, daí em diante tinha um traje reservado para a sua idade que a diferenciava dos adultos. Isso aconteceu apenas às crianças nobres, já que as crianças do povo continuaram a usar o mesmo traje dos adultos, mantendo o mesmo estilo de vida, não eram separadas dos adultos, nem nos jogos e brincadeiras.

A educação do povo acontecia essencialmente pelo trabalho. “Era o aprendizado, na oficina ou nos campos, que, desde a idade infantil, dava uma formação técnico-profissional e ético-civil ao filho do povo” (CAMBI, 1999, p. 166).

De acordo com Ariès (1986), a partir do século XVII, ocorreu uma mudança que alterou o estado dessas coisas, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, ou seja, a criança deixou de ser “misturada” e comparada com os adultos, e de ter uma formação apenas em função do que vivenciava por meio do contato direto com os adultos.

Posteriormente, a educação da criança foi delegada à oficina e ao aprendizado ou diferentemente, à igreja e às suas práticas de vida religiosa “a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda, uma visão do mundo e um código moral” (CAMBI, 1999, p. 177).

Esse processo de escolarização trouxe para as famílias um ambiente de afeição, pois os pais começaram a atrair-se pelos os estudos dos filhos e os acompanhavam com uma atenção frequente. Dessa maneira, Ariès (1986), afirma que a família começou a se ordenar em torno da criança, dando-lhe a importância devida, não a deixando de lado como se não houvesse valor, e essa mudança tem se prolongado com o passar do tempo.

Para Cambi (1999), a chegada do cristianismo também foi um dos fatores que ocasionou uma revolução cultural, uma das modificações que ocorreram foi a reinvenção da família baseada no amor, e não apenas na autoridade e no domínio. O pai se tornou mais amoroso, a mãe se tornou mais afetiva e as relações de pai e filho se tornaram mais íntimas.

De acordo com Ariès (1986), no século XVII as crianças começaram a ser representadas por artistas em suas obras na nudez, antes só apareciam em fraldas ou vestidas, e na Idade Média, a alma era representada em forma de criança nua. Para os religiosos medievais, a alma representava a mesma inocência da criança.

## **2.2. A HISTÓRIA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Segundo Ariès (1986), por meio de pinturas do século XV podia-se notar as brincadeiras das crianças pequenas, como o cata-vento, o cavalo de pau, o pássaro preso por um cordão e bonecas.

Na pintura denominada *les jeux d'enfants* (jogos infantis) de 1560, Pieter Bruegel, retrata miniaturas de adultos em brincadeiras de crianças. Conforme Galvani e Arendt (2016), há na imagem mais de 200 pessoas retratadas, em várias ações de brincadeiras.

Kishimoto (2014), relata que as pessoas pintadas no quadro são crianças que se trajam como adultas, que brincam, rolam, saltam, que exercitam suas capacidades sensoriais, motoras, afetivas e cognitivas explorando o que está em sua volta.

Figura 01: Obra *les jeux d'enfants* de Pieter Bruegel no ano de 1560



Fonte: Google Arts & Culture.

Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=pt-BR&avm=2>> Acesso em: 01/10/2018

Em sua obra, Ariès (1986), usa como fonte de pesquisa o diário do médico Heroard, que demonstra como era a infância e brincadeiras de Luís XIII, rei da França no início do século XVII. Até um ano e meio de idade o rei brincava com cavalo de pau, cata-vento e pião. Eram brinquedos usuais para as crianças. Aos dois anos Luís XIII jogava péla (jogo parecido com tênis) e malha (jogo como o críquete); aos três anos participava de jogos de rima; aos quatro atirava com arco, nessa mesma época começa a escrever e a ler, e mesmo dominando esses conhecimentos com tão pouca idade, continuava a brincar com bonecas e brinquedinhos de madeira alemã; aos cinco já jogava cartas; aos seis brincava de mímica; aos sete participava de jogos de azar, que eram jogos praticados pelos adultos, aprendeu a montar cavalo e atirar e caçar. Essa idade de sete anos, marcava uma fase importante, era a idade que a criança abandonava os trajés de infância, começava a frequentar a escola e a trabalhar, mas ainda assim, Luís XIII continuava com a mesma vida de antes. Luís XIII frequentava o teatro, ouvia contos, jogava cara ou coroa, brincava de cabra cega e com mais de treze anos ainda brincava de esconder.

Por meio desses relatos podemos perceber que no início do século XVII não existia uma separação de brincadeiras destinadas as crianças e brincadeiras destinadas à adultos, os mesmos jogos eram comuns para as duas fases da vida. Na primeira infância não havia diferenciação de brinquedos de meninos e de meninas, ambos usavam o mesmo traje, brincavam com os mesmos brinquedos.

Ariès (1986), ainda aponta como teoria de que alguns dos brinquedos das crianças nasceram do sentimento que as crianças têm de imitar as ações do adulto, um exemplo citado pelo autor é o cavalo de pau, em uma época em que o cavalo era o principal meio de transporte dos adultos. O autor acrescenta que este mesmo estímulo, ainda diverte as crianças contemporâneas quando imitam um caminhão ou um carro.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. (BRASIL, 1998, p. 27).

As crianças em grande parte de suas vidas se relacionam com o mundo por meio do brincar, e o brinquedo é um instrumento que proporciona a realização dessa atividade. Brincar é uma das formas como a criança se expressa no mundo.

Walter Benjamin (1984), afirma que o desenvolvimento do reflexo, e a expressão da criança vem por meio do brincar, que na maioria dos casos faz o uso do brinquedo. A criança escolhe seu brinquedo por conta própria, e essa possibilidade é uma forma de prazer.

O brinquedo é mais que um objeto “é um sistema de significados e práticas, produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar” (BROUGÈRE, 2004, p. 14).

Em seu livro “A História do Brinquedo”, Maria Cristina Von Atzingen (2001), afirma que a história do brinquedo é tão antiga quanto a história do ser humano. Grande parte desses instrumentos surgiram nas grandes civilizações, e boa parte ainda segue constante ao longo do tempo.

“Do Egito, herdamos o jogo da velha e as bolinhas de gude. Da China, o dominó, os cata-ventos e as pipas. Da Grécia e da Roma vieram as pernas de pau e as marionetes” (ATZINGEN, 2001, p. 9). Segundo a autora, a jornada pela história dos brinquedos nos possibilita cruzar culturas.

Walter Benjamin (1984), relata que antes do século XIX a fabricação de brinquedos não era atribuição exclusiva de uma única indústria, o brinquedo atuava como um produto das diversas indústrias de produção. O autor assevera que em Berlim, a fabricação de brinquedos se desenvolve tardiamente, e que no decorrer do século XVIII, quando começou a surgir o início de uma fabricação especializada, as indústrias começaram a opor-se às restrições das

corporações, que só concediam o direito as fábricas de produzir aquilo que cabia a seu ramo, ou seja, as indústrias tinham que dividir entre si os trabalhos simples, umas podiam fabricar, mas não podiam pintar seus próprios brinquedos. Com isso os marceneiros por exemplo, eram impedidos de pintar as suas próprias bonecas, e para a produção de brinquedos de diferentes materiais, as indústrias eram obrigadas a dividirem entre si trabalhos simples, o que encarecia o produto.

Durante o século XVIII a comercialização ficava ao encargo dos comerciantes de ferragens, surgindo ao longo do tempo os comerciantes de brinquedos no final de uma rigorosa especialização comercial. Seus precursores são de um lado os vendedores de produtos de marcenaria, papéis, enfeites e ferragens e por outro lado os vendedores ambulantes de feiras e cidades (BENJAMIN, 1984). Consequentemente, percebe-se que a venda de brinquedos não era no início função dos mercadores especializados. Na cidade de Nuremberg (Alemanha), os exportadores começaram a comprar brinquedos que vinham das manufaturas da cidade para enviar em seguida para as pequenas lojas.

A Alemanha no início do século XX apresentava-se como um grande produtor de brinquedos mundialmente “[...] assim como maior exportador dos famosos soldadinhos de chumbo, trenzinhos, bonecas de porcelana e outros materiais, casinhas e outros” (SOUZA, 2012, p. 33).

“A casa de bonecas mais antiga de que temos conhecimento vem de Munique” (BENJAMIN, 1987, p. 244).

O comércio mundial de brinquedos estava sediado em Nuremberg, Alemanha, local onde uma das matérias-primas em abundância era o estanho e onde havia também trabalhadores habilitados na produção de miniaturas para certos tipos de produtos, como relógios e na fabricação de instrumentos musicais (SOUZA, 2012, p. 53).

De acordo com Souza (2012), a Märklin era considerada a indústria de brinquedos mais famosa da Alemanha, produzia inicialmente uma pequena variedade de brinquedos e no decorrer do tempo foi crescendo e passou a produzir maior variedade de brinquedos.

Os brinquedos antigos eram minúsculos e era necessária a presença da mãe de forma íntima, pois para os adultos, os brinquedos deveriam ficar em estantes como “arte e maravilhas”, porém na metade do século XIX, há uma diminuição desses objetos pequenos, e os brinquedos tornam-se maiores (BENJAMIN, 1984, p. 68).

Uma boneca de cera do século XVIII se assemelha com as bonecas da modernidade, a suposição desse fato é que se deve ver na boneca a imagem em cera de um bebê. Demorou muito para que percebessem que as crianças não se apresentavam como homens em pequena estatura, e as bonecas indicam isso há muito tempo, segundo Benjamin (1984). De acordo com Brougère, “a boneca é, antes de qualquer coisa, um espelho da infância, uma representação sempre datada e, ao mesmo tempo, uma miragem da infância eterna [...]” (2004, p. 79).

Atzingen (2001), afirma que a origem das bonecas se perde no tempo. É possível que as primeiras tenham sido produzidas a 40 mil anos na África e na Ásia. Aponta que a Alemanha se tornou o centro de produção de bonecas, e em 1943 em Nuremberg, surgiu a primeira fábrica. A autora apresenta em sua obra a evolução das bonecas informando que há muito tempo, as bonecas eram feitas de barro e utilizadas com fins ritualísticos na África e na Ásia, contudo, ao longo do tempo no Egito, a boneca pôde assumir forma de mortal e serviçal, além da inserção em brincadeiras de crianças, ocorrendo nesse momento a transição de ídolo para o brinquedo. Não tinha a aparência infantil, era miniatura de adultos, mas ao longo do tempo foi constituindo a forma infantil e conquistando ainda mais o interesse das crianças.

Do barro, as bonecas evoluíram para madeira. Na Grécia e em Roma, por volta de 500 a.C., algumas tinham cabelo humano e braços e pernas articulados. Na Idade Média passaram a ter importância na moda, no qual os estilistas vestiam essas bonecas com suas roupas e enviavam para as rainhas e damas escolherem os modelos de seus vestidos. Na Inglaterra surgiram as bonecas de papel, em seguida um americano patenteou uma técnica de borracha dura para bonecas a prova d'água. As cabeças das bonecas continuaram sendo de porcelana ou *biscuit*, segundo Atzingen (2001).

### **2.3. OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO BRASIL**

Segundo Paschoal e Machado (2009), no Brasil as primeiras tentativas de organização de creche surgiram como característica assistencialista, com a intenção de ajudar mulheres que trabalhavam fora de casa e viúvas desprotegidas. As autoras afirmam que fatores como a desnutrição generalizada, o alto nível de mortalidade, e o crescente número de acidentes domésticos, fizeram com que religiosos, empresários e educadores, começassem a cogitar um espaço para as crianças fora da esfera familiar.

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

De acordo com as autoras, a roda de expostos foi a única casa de assistência à criança abandonada no Brasil por mais de um século, somente no século XX que o Brasil a extinguiu. Ainda no final do século XIX, mesmo com o trabalho nas casas de misericórdia, foi criado um número significativo de creches pelas entidades filantrópicas. Foi o modo de substituir as casas de Expostos, incentivando as mães ao não abandono de seus filhos.

Em São Paulo no início do século XIX, a rua era um ambiente de lazer e brincadeiras igualmente para adultos e crianças. As crianças dessa época brincavam na rua de diversas brincadeiras como esconde-esconde, bolinhas de gude, pula sela, cantigas de roda, futebol, pipas entre outras. “Crianças de níveis econômicos privilegiados e, principalmente, meninas, não tinham permissão para brincar na rua” (KISHIMOTO, 1993, p. 82). A rua era considerada perigosa para a formação da criança. Assim, algumas brincadeiras como amarelinha, cabra cega e esconde-esconde eram brincadas no quintal de casa.

Segundo Alencar e Oliveira (2017), os filhos dos operários aproveitavam as ruas para brincar, enquanto as damas e os religiosos da sociedade acreditavam que as ruas formariam futuros marginais e trabalhavam em ações filantrópicas para recolher essas crianças das ruas e colocá-las em creches e maternais. O jogo não era considerado como fator relevante para o desenvolvimento da criança, já os brinquedos artesanais estavam presentes apenas nas casas das crianças privilegiadas, enquanto para as crianças mais pobres eram feitos de barro. Nas instituições filantrópicas havia normas rígidas que moldavam o dia a dia das crianças, esses locais eram conhecidos como quartéis por alojar uma grande quantidade de crianças, e por suas estruturas que possuíam extensas paredes que as isolavam. As crianças eram sujeitas a cumprirem horários, e não havia diferenciação de tarefas, o que fazia com que não soubessem rir nem brincar.

Em decorrência, essa imagem típica de organizações assistenciais castra o poder da criança brincar, elimina o espaço da brincadeira em nome de uma educação coerente com a natureza infantil idealizada como má. Cabe ao

jardim de infância recuperar o valor dos jogos para a educação infantil (KISHIMOTO, 1993, p. 89-90).

Conforme Alencar e Oliveira (2017), é no fim do século XIX que surge no Brasil os Jardins de Infância, onde se recupera o valor dos jogos para a educação infantil. “A função educativa do jogo não fazia parte do ideário da maioria dos mantenedores de instituições infantis, exceto jardins de infância” (KISHIMOTO, 1993, p. 86).

Em relação ao início dos jardins de infância no Brasil, mostra-se que algumas práticas foram apresentadas como a do autor Kuhlmann Jr.

De acordo com Kuhlmann Jr (2000), em Porto Alegre na década de 1940, os jardins de infância eram localizados nas praças públicas, para atender as crianças com idade de 4 a 6 anos em meio período.

Segundo Kishimoto (1993), *Kindergarten* é uma palavra que significa jardim de infância e foi empregada por Friedrich Froebel para nominar as instituições idênticas ao tipo francês, no qual englobava a educação e a assistência e era proposto à criança carente.

Alencar e Oliveira (2017), asseveram que os Jardins de Infância utilizavam o método froebeliano, que enfatizava o brincar, a atividade lúdica, e o valor da família nas relações humanas. Froebel idealizou recursos para que as crianças pudessem se expressar, como os blocos de construção nas suas atividades criativas; atividades que envolvem o movimento e os ritmos também eram importantes; além de chamar a atenção para os membros do seu próprio corpo para a criança se conhecer. Esse foi o primeiro histórico de aplicação de jogos e brincadeiras como recurso de ensino na educação infantil. Era um método no qual as crianças aprendiam mais rápido as ações de leitura, escrita e contagem.

As mães das crianças que frequentavam o jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo ficavam impressionadas, observando pelas janelas ou encostadas nas portas como suas crianças aprendiam facilmente através dos jogos, poesias e marchas típicas da pedagogia froebeliana (KISHIMOTO, 1993, p. 91).

Segundo Kishimoto (1993), algumas fotos do acervo do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre os anos de 1920 a 1940, mostram salas para brincadeiras de faz de conta, na qual crianças brincavam de escolinha, de médico, de fazer comida, construía objetos com blocos, em algumas mesas haviam atividades de pintura e recortes e havia até alguns jogos com regras.

Entretanto, os jardins de infância não tiveram uma aprovação como estabelecimento de ensino devido ao método utilizado anteriormente pelas instituições assistencialistas, que recebiam crianças de 0 a 6 anos, visando o trabalho feminino, promovendo trabalhos filantrópicos e religiosos. No Brasil não teria muita serventia os jardins de infância, pois a atribuição da mulher era de cuidar dos filhos, e o jardim de infância se encaixaria apenas para países desenvolvidos, onde os pais precisariam trabalhar e deixar seus filhos nessas instituições (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017).

Paschoal e Machado (2009), afirmam que a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX e início do século XX no Brasil, foram acompanhadas pelas instituições jurídico-policia, médico higienista e religiosa. Cada instituição segundo Paschoal e Machado (2009, p. 83), “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (apud KUHLMANN Jr., 1998, p. 88). Diferente dos países da Europa que tinham objetivos pedagógicos, no Brasil, a creche foi criada unicamente com natureza assistencialista.

Segundo Paschoal e Machado (2009, apud KUHLMANN, 1998), nesse período foram criadas duas instituições assistencialistas no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro e o Departamento da criança. A primeira era direcionada ao atendimento médico da criança e das famílias mais carentes, a segunda além de fiscalizar as instituições de atendimento à criança, também tinha o objetivo de combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam precariamente dos filhos das mães trabalhadoras.

De acordo com Alencar e Oliveira (2017), a ampliação dos jardins de infância aconteceu lentamente, mas ainda continuava a ideia de que somente crianças ricas poderiam frequentar em meio período e aprender por meio dos jogos, enquanto as crianças mais pobres frequentavam apenas as creches e escolas em tempo integral e não aprendiam por meio dos jogos. As autoras afirmam que no fim do século XIX e início do século XX, foi o período em que a ampliação dos jardins de infância aconteceu, com o apoio do modelo europeu da escola nova que veio para contrapor o modelo tradicional, diferenciando-se do modelo anterior. Estudiosos pesquisaram sobre crianças e reforçaram a importância do brincar, assim a educação infantil foi aceitando o modelo proposto por Froebel, criando desse modo jogos didáticos e educativos.

O processo gradual de escolarização acabou dando uma nova forma ao jogo pré-escola; um jogo aliado ao trabalho escolar, um jogo que visa à aquisição de aprendizagens específicas, definidas a *priori*, tais como forma, cor,

números, além de comportamentos mais amplos e complexos como cooperação, socialização, autonomia, entre outros (KISHIMOTO, 1993, p. 96).

Kishimoto (1993), descreve algumas brincadeiras de movimentos que incorporam conteúdos escolares da educação infantil. Segundo a autora, todos os jogos com metodologia froebeliana abrangem movimentação das crianças de acordo com os versos que cantam, pois os movimentos associados ao conteúdo das músicas contribuem para o conhecimento sobre os elementos do ambiente. O jogo, como papel educativo, tem exatamente essa função de resultar em efeitos positivos no âmbito cognitivo, moral e social, quando desenvolvido livremente pela criança. Os jardins de infância froebelianos possuem jogos em que a criança pode explorar livremente os materiais, participando de jogos orientados, no desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos.

Friedmann (2014), assevera que ouvir música, cantar, tocar um instrumento, também são meios de brincar, pois a partir da música é possível expressar o estado da nossa alma.

De acordo com Paiva (2000), os brinquedos cantados são conhecidos como brinquedos de rodas, cirandas. São atividades com valores folclóricos e contribuem para a educação integral da criança, no aspecto social, físico e psicológico. Na esfera social, pois promovem o contato humano, a criança pode se expressar por meio de um canto coletivo, na esfera física contribui para o desenvolvimento da lateralidade e ritmo e na esfera psicológica contribui no desenvolvimento do vocabulário, da criatividade.

São exemplos de brinquedos cantados, Ciranda cirandinha; Pirulito que bate, bate; o Cravo brigou com a rosa; entre outros, segundo Faria Junior (1996).

Os brinquedos cantados permitem a criança: aprender a usar seu aparelho fonador, possibilitando o treinamento da articulação da palavra; enriquecer seu vocabulário infantil; atender às solicitações da sua imaginação infantil; ensinar novas formas de pensamento divergente, e complementar seu desenvolvimento anátomo-fisiológico (FARIA JUNIOR, 1996, p. 58).

Segundo Kishimoto (1993), outra influência como expressão de jogo para as crianças foi a de Montessori, desenvolvida pela pedagoga Maria Montessori, que elaborou um conjunto de materiais propostos para a educação intelectual, sensorial e moral, dentre os materiais de exercícios para apropriação de atividades do cotidiano, estão quadros de abotoar, amarrar, materiais propostos para o desenvolvimento dos sentidos, desenvolvimento da inteligência e obtenção de cultura. Montessori estabeleceu que cada material teria uma função específica, por

exemplo, os materiais de encaixe seriam utilizados apenas para exercícios de encaixe, e isso com todos os outros materiais e nunca usar os materiais para outras finalidades.

Assim, Kishimoto (1993), mostra que a educação pré-escolar inicialmente introduziu os métodos de Froebel e Montessori, que se apresentam como atividades livres que proporcionam diversão e promove o desenvolvimento cognitivo, físico e social.

Conforme Paschoal e Machado (2009), foi somente com a carta Constitucional de 1988 que a criança pequena garantiu seu direito à educação na legislação. No artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inciso IV assevera que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2018, p. 160-161).

Desde então as creches, antes vinculadas à área de assistência social, se tornaram de incumbência da educação, o que tornavam essas instituições não apenas locais de cuidados com a criança, mas de trabalho educacional (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Conforme Paschoal e Machado (2009), dois anos após a aprovação da Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegurou os Direitos Humanos das crianças e adolescentes, tanto ao desenvolvimento físico, como mental, espiritual, moral e social, direito de querer, de brincar, direito de conhecer, de sonhar, tornando-as autoras de seu próprio desenvolvimento. Foi a primeira vez que todas as crianças aparecem como sujeitos de direitos, fruto da luta dos movimentos sociais. Além da Constituição Federal de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, ressalta-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que “[...] inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86). Essa lei indica que o objetivo da educação infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, ou seja, desenvolvimento psicomotor, intelectual e emocional.

“Percebemos que, no século XX, o jogo, o brinquedo e a brincadeira faziam parte do desenvolvimento da criança, seja no campo educacional, seja no campo afetivo, e as creches deveriam proporcionar esses instrumentos como meio socializador para as crianças” (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017, p. 57). Dessa forma, as creches não seriam vistas como local de guarda, mas um local de dedicação e zelo com as crianças. Essa seria uma proposta educacional para a época.

Segundo Paschoal e Machado (2009), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 propõe que as atividades oferecidas às crianças não sejam apenas por brincadeiras, mas aquelas que derivam de situações pedagógicas orientadas, havendo integração entre ambos fatores.

Conforme Souza (2012), no século XIX, o Brasil começa o processo de importação de produtos como tecidos, chapéus, calçados, porcelana, ferragem, entre outros, que eram consumidos nas lojas modernas, inclusive os brinquedos.

Algumas crianças brasileiras até a década de 1930, brincavam com carrinhos de madeira e bonecas de pano confeccionados por artesãos e costureiras. Apenas uma parte dos indivíduos com poder aquisitivo elevado tinham acesso aos brinquedos importados da Europa, como bonecas de porcelana e carrinhos de lata, segundo Atzingen (2001).

De acordo com Atzingen (2001), no decorrer da Segunda Guerra, houve uma dificuldade de importação desses brinquedos, o que colaborou para o crescimento das fábricas nacionais. A metalúrgica Matarazzo foi a primeira a fabricar brinquedos de lata, porém, foi a Estrela, a partir de 1937 que se destacou, produzindo brinquedos em quantidade significativa. Entre os ícones fabricados, a boneca Susi e o Banco imobiliário são sucessos até os dias de hoje.

Na década de 50, as fábricas começam a utilização do plástico, e a produção de brinquedos passa a ser desenvolvida com esse novo recurso e matéria prima, suscitando a disseminação do brinquedo. Em 1990 há uma concorrência significativa entre as fábricas estrangeiras e brasileiras, no qual as brasileiras foram afetadas, mas com muito esforço e criatividade foram capazes de resistir e sobreviver, segundo Atzingen (2001).

Silva e Homrich (2010), confirmam que na segunda metade do século XX, os brinquedos de plástico foram substituindo os brinquedos tradicionais, dentre eles estão aviões, carros de combate, trens etc. que surgiram com inovações tecnológicas, com sons, movimentos, ritmos etc.

Brougère (2004), relata que nos anos 70, o plástico se firmou definitivamente como material de brinquedos, deixando os de madeira como brinquedos secundários.

Souza (2012), afirma que o mercado consumidor de brinquedos se tornou cada vez mais intenso no início do século XX.

Trenzinhos com ou sem mecanismo de corda, automóveis, tico-ticos, patinetes, cavalinhos, velocípedes, bicicletas, móveis, aeroplanos, instrumentos musicais para crianças, piões, soldadinhos, chocalhos, bolas, bonecas, bebês e outros tantos brinquedos eram confeccionados nos estabelecimentos fabris paulistanos no início do século XX (SOUZA, 2012, p. 50).

Os brinquedos foram produzidos por inspiração dos modelos dos brinquedos importados da Europa, segundo Souza (2012).

De acordo com Brougère (1998), nosso tempo é caracterizado por um crescimento de quantidade de brinquedos, a importância que os bonecos assumiram é um exemplo, pois estão ligados a um universo imaginário das crianças. Como sabemos, esse tipo de brinquedo não é novo, mas contemporaneamente a cultura lúdica aprimorou e ampliou a importância desse objeto.

Em conformidade com o levantamento realizado por Atzingen (2001), no ano de 2001 existiam quase 400 fábricas de brinquedos no Brasil que lançavam cerca de 1.500 brinquedos por ano, gerando um alto índice de empregos. As mais famosas eram Brinquedos Bandeirante, Cotiplás Brinquedos, Elka, Estrela, Gulliver, Grow, Líder Brinquedos, Magic Toys, Brinquedos Multibrink, Tectoy e Xalingo Brinquedos.

De acordo com dados coletados pela ABRINQ - Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, no ano de 2017 foram apontadas cerca de 406 fábricas no Brasil que fabricavam cerca de 10.780 brinquedos por ano e lançavam 1.309 brinquedos (MESQUITA; PEREIRA, 2018).

Kishimoto (1993), assevera que a tradicionalidade dos jogos aponta que povos antigos brincaram de amarelinha, de jogar pedrinhas (ou cinco Marias, jogo dos ossinhos), de empinar papagaio, e até hoje as crianças os executam quase da mesma maneira. Esses jogos foram propagados de geração em geração e perduram na memória infantil.

Segundo Alves (2003), no contexto histórico, os jogos tradicionais brasileiros carregam o traço da mistura do europeu, principalmente o português; do índio e do negro. Isso demonstra uma possível relação entre as culturas.

O autor ainda assevera que os jogos e brincadeiras dos portugueses, assim como toda a sua cultura, portavam a influência dos costumes dos povos asiáticos, como por exemplo a pipa, que mesmo sendo divulgada pelos portugueses, tinha a origem em território asiático.

Segundo Kishimoto (1993), a pipa, chamada de papagaio de papel era manuseada inicialmente pelos adultos, muitas vezes utilizadas em estratégias militares, e com o passar do tempo transformou-se em brinquedos infantis.

Em conformidade com Alves (2003), os jogos tradicionais receberam a influência da cultura popular portuguesa, as lendas e contos constituíram as brincadeiras e brinquedos brasileiros. A mula sem cabeça, o bicho papão e a cuca são personagens que foram incorporados em brincadeiras. Segundo Kishimoto (1993), grande parte dos jogos e brincadeiras tradicionais como o carnaval; a amarelinha; o jogo dos ossinhos (cinco Marias); a bolinha de gude; o pião; a pipa; o jogo do botão entre outros, foram trazidos ao Brasil pelos portugueses, e carregavam uma antiga tradição europeia.

De acordo com Alves (2003), os índios são ligados profundamente com a natureza, portanto, suas brincadeiras têm influência direta da natureza. Conforme Kishimoto (1993), os momentos de lazer das crianças eram nadar em rios. Segundo a autora, mães faziam para seus filhos brinquedos de barro cozido, onde retratavam formatos de animais e de pessoas, porém a tradição indígena das bonecas de barro não é trazida para a cultura brasileira, o que predomina são as bonecas de pano que tem origem africana.

Alves (2003), assevera que o interesse por esses brinquedos permaneceu ao longo do tempo, ainda são fabricados brinquedos na forma de animais, como lagartixa, besouros etc. A brincadeira indígena mais conhecida é o arco e flecha. Os meninos indígenas também brincavam com tacape, que é uma arma indígena de madeira, semelhante a uma espada, e brincavam com propulsor, arma também do arsenal indígena. Kishimoto (1993), assevera que as crianças se divertiam imitando gente grande, caçando animais, tentando pescar etc. Segundo Alves (2003), as crianças indígenas também brincavam com matraca, um instrumento musical; enigma, um jogo em que se corta pedaços de cana artisticamente; jogo do fio, um jogo que utiliza um fio entre os dedos e consiste em fazer figuras com esse fio, atualmente é conhecido como cama de gato; a peteca e o arco são brinquedos e jogos de origem indígena que contribuíram para a construção da cultura lúdica brasileira.

Segundo Atzingen:

Quando os portugueses chegaram no Brasil, viram os índios brincando com uma trouxinha de folhas cheias de pedras, amarrada a uma espiga de milho, que chamavam de *Pe'teka*, que em tupi significa bater. A brincadeira foi passando de geração em geração e tornou-se um esporte (2001, p. 83).

De acordo com Kishimoto (1993), alguns especialistas apontam a origem da peteca vinda das tribos tupis do Brasil e que se segue pelas regiões habitadas pelos indígenas, como Minas Gerais. Nos dias atuais, uma das variações da peteca é o modelo de borracha com 4 penas pesando até 50 gramas.

Figura 02: Peteca de folhas e penas.



Fonte: Repositório da UFSC Disponível em: <br<http://imagens1.ne10.uol.com.br/blogsne10/mundobit/uploads/2014/10/peteca.jpg>> Acesso em: 18/09/2018.

Figura 03: Peteca de borracha



Fonte: Energia esportes Disponível em: <<https://www.energiaesportes.com.br/esportes/peteca/petecas/peteca-oficial-extra-bonfim-sports>> Acesso em: 18/09/2018

Conforme Kishimoto (1993), os índios apreciavam jogos em grupos imitando animais, como jogo de gavião. Descrição de jogos, como exemplo, segundo Kishimoto (1993):

1º Forma-se uma fila, o participante de maior estatura representa o gavião e deve tentar pegar o último da fila, enquanto os demais tentam impedir;

2º Em seguida se o gavião não conseguir pegar nada, deve voltar ao seu lugar e tentar novamente;

3º Posteriormente se conseguir pegar, leva o cativo para o seu ninho e deverá seguir o jogo até que o último seja pego.

O jogo do jaguar, parecido com o do gavião:

1º O maior torna-se o jaguar e assume a posição de quatro apoios, porém com uma perna esticada, movimenta-se de um lado para o outro enquanto as crianças da fila se movimentam e cantam uma canção;

2º Em seguida, o jaguar dá um golpe tentando pegar o último da fila, os que são pegos devem imitar outros animais que são presas do jaguar, como javali e cervo.

O jogo do peixe pacu, semelhante aos anteriores:

1º Um menino representa o pescador e deve tentar pegar o último da fila encostando um pedaço de madeira ou de cana que representa a flecha.

O jogo do jacami, que são aves:

1º As crianças formam uma fila de mãos dadas;

2º Posteriormente dão um salto o mais rápido possível e invertem a direção da fila.

O jogo dos patos marreca, um jogo que simula a caça aos patos:

1º Em fila os mais fortes vão na frente correndo para todos os lados, de modo que os que estão atrás vão caindo com frequência;

2º Posteriormente vêm os caçadores e atiram;

3º Em sequência os patos que forem tocados com as mãos morrem e são levados como presas.

O jogo do casamento:

1º De um lado forma-se uma fila de meninas, em frente a essa fila forma-se uma de meninos;

2º Em seguida a primeira menina aponta para sua amiga do lado e pergunta se o menino quer casar com ela, ele responde que não, que ela é feia, assim até chegar a última da fila, ao qual o menino responde sim e troca de lugar com ela, e vai seguindo até acabar a fila.

Kishimoto (1993), aponta em seus estudos, que muitas brincadeiras de imitações de bichos continuam na cultura infantil por todo o Brasil. Um jogo semelhante ao do jaguar é o da galinha e seus pintinhos.

De acordo com Alves (2003), do século XVI ao século XVIII, os negros africanos ingressaram no Brasil com o intuito de substituir o trabalho indígena.

Segundo Rodrigues (2010), a escravidão no Brasil:

[...] Surgiu como problema brasileiro quando, faltando o índio que sucumbia ou era protegido pelos jesuítas, e começando a escassear os braços para a lavoura e, mais tarde, para o trabalho das minas, se criou um comércio de escravos direto, entre a nova Colônia e a África. (RODRIGUES, 2010, p. 20).

Conforme o autor, o tráfico de negros começou pouco antes de 50 anos da descoberta do Brasil, por meio de navios.

As bonecas *Abayomi* foram criadas nos longos percursos dos navios negreiros. Os escravos eram aprisionados em seus porões onde eram acorrentados. Com o intuito de amenizar o sofrimento das crianças, as mulheres rasgavam retalhos de suas roupas e confeccionavam bonecas por meio de amarrações e tranças. A tradição da boneca foi preservada e transmitida oralmente às novas gerações. O ensino e confecção de *Abayomi* foi retomado pela educadora Lena Martins, também artista e militante do movimento negro na década de 1980 (GOMES; FILHO; CAMPOS, 2018).

Figura 04: Boneca *Abayomi*



Fonte: TJPE

Disponível em: <[http://www.tjpe.jus.br/web/revista-conecta-tjpe/noticias-desta-edicao/-/asset\\_publisher/RW6tvE0HuWTT/content/memorial-da-justica-de-pe-promovera-oficina-de-bonecas-abayomis?inheritRedirect=false](http://www.tjpe.jus.br/web/revista-conecta-tjpe/noticias-desta-edicao/-/asset_publisher/RW6tvE0HuWTT/content/memorial-da-justica-de-pe-promovera-oficina-de-bonecas-abayomis?inheritRedirect=false)> Acesso em: 09/07/2019

[...] os negros primitivos misturaram-se ao cotidiano do período colonial, nos engenhos, nas plantações, nas minas, nos trabalhos das cidades do litoral, dificultando a separação do que é específico da população africana e suas adaptações (KISHIMOTO, 1993, p. 27).

Kishimoto (1993), em sua obra retrata a infância do tempo de casas grandes e senzalas, dos engenhos de açúcar e dos canaviais. Assevera que é difícil identificar os brinquedos e jogos africanos, pois há um desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao século XIX. Há uma hipótese de que as crianças negras recém-chegadas ao Brasil, tenham propagado entre elas suas brincadeiras, mas talvez os jogos especificamente orais tenham encontrado complicações na linguagem, dificultando sua disseminação. Nas fazendas dos senhores de engenho, havia o costume das famílias entregarem às mulheres negras os seus filhos para serem amamentados e criados e isso trouxe reflexo na educação e nos jogos das crianças, incorporando os costumes. Com o passar do tempo muitos jogos foram ganhando novas características, pois, os negros que eram nascidos no Brasil sofriam influência das três culturas, portuguesa, africana e indígena.

Segundo a autora, os meninos negros eram colocados à disposição dos meninos brancos como companheiros de brincadeira e eram usados como escravos nas brincadeiras. A brincadeira favorita dos meninos do engenho eram montar a cavalo, mas na carência desses, utilizavam dos próprios negros. Até hoje, em algumas regiões rurais, os meninos brancos brincam com os negros de cavalo. Usam barbante como rédeas e galho de goiabeira como chicote. As meninas brancas nas brincadeiras de faz de conta brincavam de sinhá, onde as bonecas faziam o papel de filhas, e as meninas negras faziam o papel de servas que obedeciam às ordens. As crianças africanas, aceitaram e praticaram as brincadeiras que as crianças brancas brincavam, e praticavam também as brincadeiras do continente africano. Construía seus próprios brinquedos com materiais da natureza. Entre os brinquedos encontrava-se a espingarda de talo de bananeira.

[...] Para confeccioná-lo, basta fazer uma série de incisões no talo da bananeira, deixando os fragmentos presos pela base. Ao levantar todos esses pedaços, seguros por uma haste, e ao passar a mão ao longo da haste, fazendo-os cair, eles soltam um ruído seco e uníssono, simulando o tiro da espingarda (KISHIMOTO, 1993, p. 29).

Muitas tradições trazidas pelos portugueses foram modificadas ou até melhoradas pela influência da escrava africana. Uma delas é a de darem nome de santos às crianças, caso contrário elas poderiam virar lobisomens. Nas canções de ninar adaptaram ao caráter regional, misturando as suas crenças as crenças dos índios, segundo Kishimoto (1993).

Nas brincadeiras livres, em que não estavam aos olhos das sinhás e das negras, como nadar em rios, andar a cavalo, caçar passarinhos, nos jogos de piões quem comandava eram os meninos negros, pois em saíam-se melhores que os meninos brancos (KISHIMOTO, 1993).

Segundo Friedmann (2014), as linguagens simbólicas são linguagens não verbais, repleta de símbolos.

Essas linguagens apresentam-se via imagens e através delas podemos entrar no mundo do ser humano com profundidade. Dentre elas podemos citar a linguagem dos sons, a do toque, a da fala e da escrita, a dos cheiros, a dos sabores, a da arte, a do brincar, a dos gestos, a dos sonhos (FRIEDMANN, 2014, p. 27).

“Nos jogos simbólicos, a imaginação infantil recriava os costumes sociais da época, reproduzindo o sistema produtivo e suas relações” (KISHIMOTO, 1993, p. 50-51). As crianças brincavam de cangaceiros, considerados como heróis; brincavam de capa-bode, no qual participavam somente as crianças brancas, que armavam uma espécie de espremedor de cana-de-açúcar, imitando os pais na atividade do engenho; brincavam de garapeira, armação com

rolos de madeira para espremer a cana, ou seja, as brincadeiras simbólicas no tempo de engenho eram a de imitar a profissão do proprietário do engenho de açúcar.

Em zonas urbanas ou industrializadas, em que há a separação do mundo adulto e infantil, as crianças enfrentam certas dificuldades em imitar as profissões existentes, como as crianças de antigamente imitavam, sendo cada vez mais necessário a utilização do faz de conta, para manifestarem o que observam ao seu redor (KISHIMOTO, 1993).

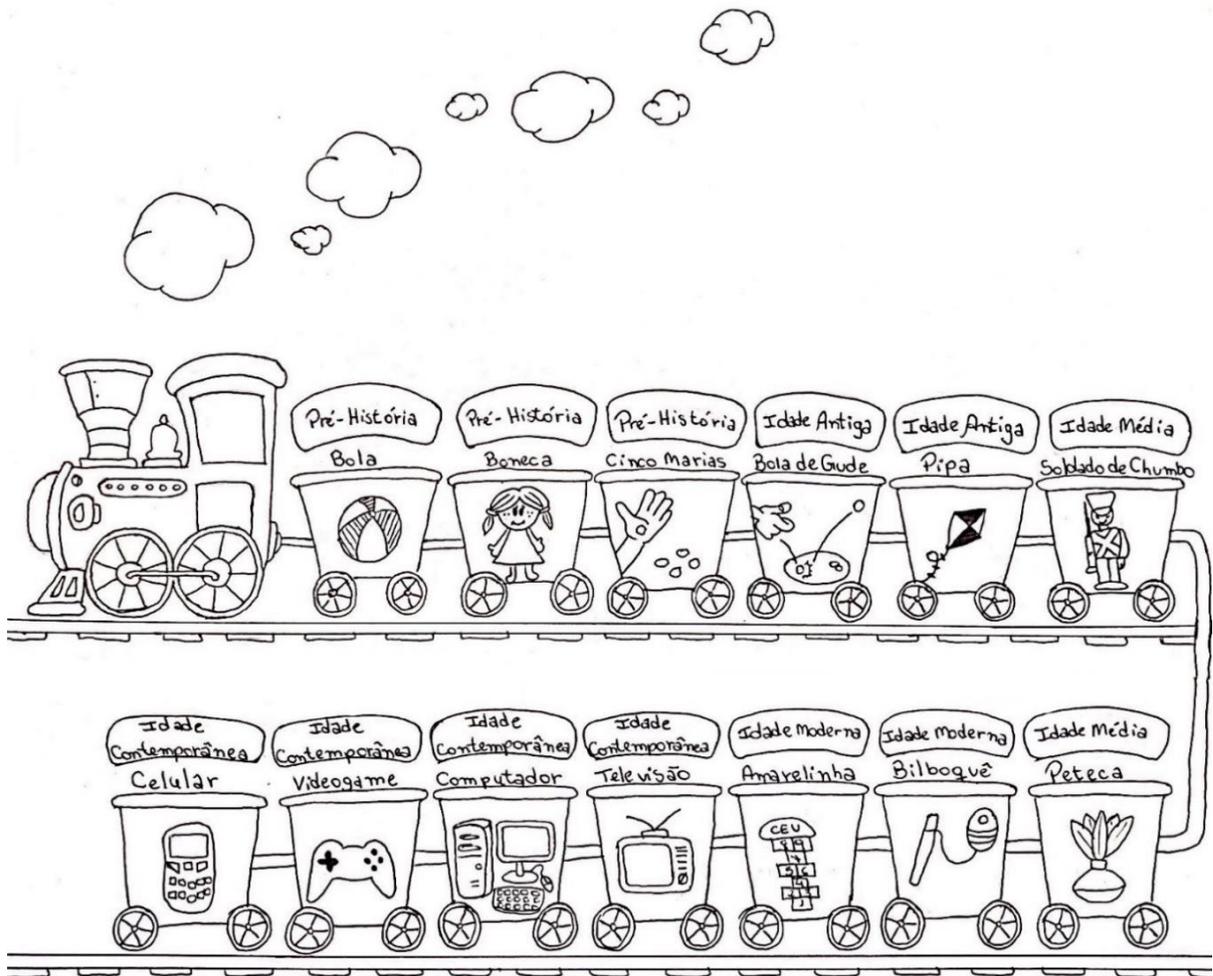
Kishimoto e Santos (2016), descrevem uma pesquisa realizada no ano de 1929 por Helena Antipoff, psicóloga educacional do século XX, com 760 crianças mineiras entre 10 e 14 anos de idade, no qual buscou jogos, ocupações e leituras preferidas dessas crianças por meio de perguntas, como trabalhos preferidos em casa e na escola, brinquedo preferido, história preferida, presente que gostaria de receber, entre outras. Em relação a preferência de trabalhos na escola, apenas 1,0% de meninos e 1,2% de meninas optaram pelo trabalho nomeado como ginástica e jogos, esse pequeno interesse pode ser relacionado, segundo as autoras, com o fato da atividade curricular da época em educação física escolar, ser a ginástica relacionada ao jogo.

Na pergunta sobre preferência de trabalhos em casa, o brinquedo apresentou como resultado 8,84% entre os meninos e 3,8% entre as meninas. A diferença pode estar relacionada com o fato de que as meninas, de um modo geral, são mais requisitadas para ajudar nas tarefas domésticas, não lhes restando muito tempo para brincarem com brinquedos (KISHIMOTO; SANTOS, 2016).

As autoras relatam que na pesquisa de Antipoff, entre os brinquedos preferidos, a bola era o brinquedo predominante entre os meninos com 68,95%, já nos brinquedos favoritos das meninas o que predominava era a boneca com 21,8%, juntamente com jogos de regras apresentando 21,16% da preferência. A boneca é considerada como brinquedo clássico que traz um instinto materno, ao brincar de faz de conta de ser mãe, adquirindo um preparo, para a maternidade. Em relação a pergunta sobre o que fariam se tivessem muito dinheiro, 3,87% dos meninos e 4,33% das meninas relataram que o gastariam com brinquedos e jogos, o que nos demonstra um baixo nível de consumo de brinquedos na época.

De acordo com os estudos de Atzingen (2001), é possível observar o surgimento de alguns brinquedos e brincadeiras ao longo do tempo. Por meio de uma linha do tempo criada pela autora da presente monografia, pode-se demonstrar o aparecimento desses elementos desde a Pré-História até a Idade Contemporânea.

Figura 05: Linha do tempo do surgimento de brinquedos e brincadeiras



Fonte: Autoria Própria

#### 2.4. OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO SÉCULO XXI

Segundo Momo (2014), os professores de educação infantil relatam que grande parte das crianças dos dias de hoje estão crescentemente mais precoces, tanto no caminhar quanto no falar, cada vez mais cedo exteriorizam suas vontades, além de algumas serem agitadas, não conseguem atender com facilidade o que os adultos lhes impõem, sendo desobedientes. Também caracterizam as crianças como mais inteligentes que as crianças de tempos antigos, são bem informadas e realizam várias atividades simultaneamente. A autora relata não concordar ou discordar de tais relatos, mas percebe que professoras e professores que trabalham no dia a dia com crianças de 0 a 5 anos, reparam e experimentam as mudanças de ser criança ao longo do tempo.

“Tanto os brinquedos, quanto as brincadeiras trazem a imagem do seu tempo” (SILVA et al., 2017, p. 64). As brincadeiras tradicionais referem-se as brincadeiras que os adultos de hoje brincavam enquanto eram crianças.

De acordo com Momo (2014), a infância está sujeita a alterações sempre em que grandes mudanças acontecem no mundo, pois entende-se que o modo de ser criança também depende do contexto histórico, social e cultural de cada tempo e lugar.

A mesma autora afirma que uma das grandes mudanças que ocorreram foi que com o desenvolvimento da mídia e da tecnologia, ocorreu a ampliação dos campos educacionais das pessoas em geral, aumentando as alternativas de se aprender mais sobre o mundo. A criança passou a aprender não somente dentro da escola, mas a partir de outras áreas sociais. As crianças aprendem muitas coisas por meio das pedagogias culturais que são as bibliotecas, os cinemas, televisão, brinquedos, revistas, videogames, livros, esporte etc. afirmando a autora que por meio dessa pedagogia as crianças aprendem a serem “[...] sujeitos segundo gênero, raça, classe social, idade, entre outros aspectos” (MOMO, 2014, p. 13). É por meio dela que as crianças interagem de diversas maneiras e linguagens, muitas vezes conhecem as primeiras palavras, ouvem as primeiras músicas. Os desenhos animados por exemplo, podem demonstrar as crianças, a como balançar o corpo ao som de uma música.

De acordo com Cunha e Khun (2016), a sociologia da infância define as crianças como agentes sociais, criadores de suas próprias culturas, protagonistas de suas próprias histórias, capazes de modificar o ambiente a sua volta com suas ações.

As crianças são, assim, hoje, produto e produtoras de cultura, têm papéis e funções (reais e simbólicas) na dinâmica familiar, na da vida privada e pública, bem como nos novos cenários das relações humanas do mercado, indústria cultural etc. (CUNHA; KHUN, 2016, p. 653).

Os autores Surdi, Melo e Kunz (2016), concordam e afirmam que as crianças possuem seu tempo e seu mundo, e nesse mundo podem ser livres, com sensibilidade para o apreciar. A possibilidade de as crianças poderem se expressar por meio de suas brincadeiras e de se movimentar de formas diferentes, dá a característica criativa às crianças. Os autores afirmam que toda criança é artista por natureza, a criança pode imaginar, fantasiar sobre esse mundo, e o brincar fornece essa sensação de se poder criar as coisas, tornando-as autoras de suas próprias histórias. “No brincar a criança consegue tornar real aquilo que ela fantasia [...]” (SOUZA, 2016, p. 1170).

Segundo Brougère (1998), a criança começa se inserindo nos jogos da mãe, que brinca com a criança com as brincadeiras chamadas brincadeiras de bebês. Em seguida, a criança vai se tornando parceira, assumindo o mesmo papel da mãe, como na brincadeira de esconder uma parte do corpo. Aos poucos, a criança vai aprendendo as características do jogo, como por exemplo o imaginário e o faz de conta.

Ainda com meses de idade, a criança brinca com seu próprio corpo, se esconde atrás do lençol e torna a aparecer, brinca com os olhos, fechando e abrindo. “Brincar de se esconder é sua primeira atividade lúdica [...]” (ABERASTURY, 1992, p. 27).

Para Silva et al. (2017), as crianças podem viver em diferentes tempos, mas todas têm a habilidade de criatividade, o que possibilita que criem a cultura lúdica, podendo modificar o contexto em que se inserem e partilhar as brincadeiras com outras crianças. “A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 1998, p. 107).

As brincadeiras tradicionais são parte dessa cultura, e são propagadas de geração em geração. “As brincadeiras transmitem e constroem de tempos em tempos, traços históricos que são repassados, geração a geração” (SILVA et al., 2017, p. 73). Segundo Kishimoto (1993), esse é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pela satisfação de se relacionar com o jogo.

De acordo com Benjamin (1987), tanto o mundo de percepção da criança, quanto as brincadeiras estão marcados pelos traços da geração anterior.

A criança não nasce sabendo brincar, aprende por meio da interação com outras crianças e com adultos. O adulto é importante na disseminação e ensino das brincadeiras tradicionais, o brincar entre pai e filho propicia momentos de aprendizagem valiosos. Um exemplo são as brincadeiras de rua, que em parte são transmitidas do adulto para a criança. Nas ruas as crianças podem se socializar umas com as outras, realizando brincadeiras coletivas, esse tipo de brincadeira traz auxílio para o desenvolvimento infantil (SILVA et al., 2017).

Esse tipo de brincadeira pode exercitar várias capacidades, como a descoberta, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o prazer, a noção do real e do irreal e, principalmente, os laços afetivos entre as crianças, por meio do desenvolvimento da comunicação e socialização (SILVA et al., 2017, p. 64-65).

Assim, Silva et al. (2017), afirmam que se pode perceber que a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança em conjunto não em aspectos isolados. “O desenvolvimento humano não pode ser entendido de forma isolada” (MUDADO, 2008, p. 19).

Silva et al. (2017), alegam que as brincadeiras passam por modificações a medida em que a sociedade avança e a cultura muda. Na contemporaneidade vão surgindo diversos brinquedos e brincadeiras que envolvem o aparato tecnológico, e que vão crescendo e se desenvolvendo cada vez mais rápido e esse crescimento pode interferir no meio de brincar das crianças.

Alves et al. (2009), concordam e asseveram que devido aos avanços tecnológicos, as brincadeiras tradicionais vêm sendo substituídas pelo meio eletrônico e digital. Devido as transformações que ocorreram com o tempo nas cidades, como o aumento de violência, construções de prédios, aumento no fluxo de trânsito, a rua que era um dos espaços destinados para esse tipo de brincadeira, se tornou um local inseguro.

De acordo com Silva et al. (2017), segundo pesquisas, a brincadeira mais comum no dia a dia, apontada por crianças e adultos é a televisão, pois possuem a ideia de que assistir televisão é brincar.

As crianças que se envolvem com a programação televisiva, conseguem concentrar-se totalmente naquilo que estão fazendo, e fazem desse momento em que estão conectadas com a atração “um espaço de brincadeira e personificações de personagens de desenhos animados, conduzindo a brincadeira para cenários e contextos que elas desejam” (BARBOSA; GOMES, 2010, p. 31).

Esses novos modos de transmissão substituíram os modos antigos de transmissão oral dentro de uma faixa etária, propondo modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir. Não estamos dizendo que o sistema antigo foi menos impositivo, de forma alguma (BROUGÈRE, 1998, p. 111).

De acordo com Friedmann (2013), atualmente não temos uma sociedade de produtores e sim de consumidores. No meio infantil, o estímulo para o consumo de mercadorias se dá por meio de estratégias de *marketing*, que incentiva o desejo de obter mais.

Segundo Momo (2014), atualmente o que move as pessoas é o consumo de adquirir constantemente algo. Olhando do ponto de vista da infância, antigamente não se tinha muitos produtos voltados às crianças, ao contrário, nos dias de hoje há uma porção de produtos específicos para crianças, ocorrendo atualmente o consumo da marca ao invés do produto. No

caso da infância, de um modo geral, o que é consumido é o ícone, como batman, barbie, homem aranha, revelando assim que não importa qual é a marca, e sim a imagem que está representada.

De acordo com Silva e Homrich (2010), na infância do século XXI, brinca-se cada vez menos, devido ao capitalismo, os brinquedos tornam-se mais descartáveis, e o que importa não é a relação com o brinquedo e sim a necessidade de ter mais e mais. O brinquedo torna-se objeto de valor, torna-se brinquedo para possuir e não para brincar.

A televisão por meio da publicidade oferece para as crianças prazeres gratuitos, no qual elas possam compreender a mensagem passada e queiram adquirir os brinquedos projetados nas propagandas, segundo Brougère (2004).

“Cabe ressaltar que para consumir significados/marcas não é necessário se ter dinheiro, basta se ter a possibilidade de interagir com a cultura, e no caso das crianças contemporâneas essa cultura é cada vez mais midiática e principalmente televisiva” (MOMO, 2014, p. 16). Diante do considerado, nota-se ainda a influência que a televisão exerce até hoje.

De acordo com Momo (2014), as crianças contemporâneas têm dificuldades de esperar por algo, pois assim que nascem são educadas pelas pedagogias culturais, caracterizadas pela instantaneidade. Tudo o que elas precisam pode ser preparado de forma rápida, como um leite e a troca de uma fralda, entre outros procedimentos.

Na cultura da mídia, o mercado utiliza de táticas para proporcionar à todas as classes a oportunidade de consumo. Por exemplo as barbies, há as que podem ser adquiridas por R\$ 1,99 em algumas lojas. Outra forma das crianças com menos condições financeiras relacionadas a cultura midiática e de consumo é a forma de descarte, baseada no excesso de consumo e que acabam sendo descartados, de uma forma positiva, por meio de doações, como doações de crianças e famílias que não usam mais os objetos (MOMO, 2014).

Segundo Couto (2013), o consumismo atualmente é um método fundamental do capitalismo das tecnologias para o mundo. Assim, a cibercultura se estabelece atrativamente como um mundo econômico, onde as pessoas se sentem satisfeitas com o acesso as redes. O autor caracteriza a cibercultura como contatos paulatinamente mais íntimos entre os indivíduos e a tecnologia conectiva. “A cibercultura é a vida construída por meio das redes sociais digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos. Através dessas redes construímos subjetividades e sociabilidades, e redesenhamos nossos modos de ser e viver” (COUTO, 2013, p. 901).

Couto (2013), afirma que devido a cibercultura, que traz novos modos de brincar como os jogos eletrônicos, as redes sociais, e a conectividade, a visão de que a criança é pura, inocente e que não consegue compreender o mundo sem a ajuda do adulto vem se desfazendo.

De acordo com Momo (2014), o que rodeia grande parte das crianças são os objetos considerados moda no presente, são os que a mídia apresenta como a “onda” do momento e o que hoje é divulgado como valioso, amanhã já pode não ser. Muitos objetos tornam-se fora de moda, no mesmo instante em que a mídia deixa de exibí-los, principalmente na televisão. Reproduzir aquilo que veem na televisão é a ação que indica a incorporação das crianças na cultura midiática, porém os objetos, os ícones infantis e a cultura da mídia mudam a todo tempo, o que faz com que as crianças acompanhem essas mudanças no seu jeito de falar, de vestir, de brincar etc.

Segundo Brougère (1998), a cultura proporcionada pela mídia como a televisão e o brinquedo, são elementos que parecem ter efeitos sobre a cultura lúdica. Assim como o brinquedo a televisão apresenta conteúdos que podem modificar a cultura lúdica.

Para Silva et al. (2017), a televisão pode colaborar para a brincadeira infantil, mas as imagens apresentadas pela televisão que servirão de apoio para as brincadeiras devem ser relacionadas ao meio lúdico infantil. Um exemplo é a criança ter o desejo de transformar-se em um super-herói de ficção, podendo-se admitir que a televisão serve de apoio para isso.

O contato com meios eletrônicos permite que a criança desenvolva a coordenação motora fina, ao passo que tem que direcionar comandos para a máquina desenvolver a brincadeira, além de desenvolver a leitura, já que para os comandos da máquina, existem teclas específicas, e assim, a criança precisa dominar certos códigos. O raciocínio lógico também é bastante exercitado nesses jogos, pois as crianças devem criar certas lógicas para atingir objetivos. As brincadeiras eletrônicas também possibilitam o desenvolvimento da atenção e da concentração, ao passo que as crianças focam em determinada atividade e se dedicam a ela até cansar, descobrindo nesse processo um contentamento particular interior (SILVA et al., 2017, p. 65-66).

Atualmente as crianças têm vivido em um contexto onde os ícones apresentados pela mídia, são também elementos presentes nos materiais escolares, brinquedos, acessórios, roupas etc. “[...] os personagens dos desenhos animados estão sob a forma de brinquedos, livros, estampa de roupas etc.” (MANSON, 2014, p. 12). Tal fato suscita uma reflexão sobre que tipo de infância está sendo vivida em uma época em que o mercado tem forte influência sobre os objetos. As crianças sabem dos últimos brinquedos lançados, das últimas produções tecnológicas e isso demonstra que suas vidas são penetradas por meio de práticas produzidas pelas mídias e tecnologias (MOMO, 2014).

Segundo Couto (2013), as empresas que querem atrair o público infantil, não apresentam mais seus produtos apenas na televisão, estão criando áreas virtuais onde a criança pode interagir com os personagens, contribuindo para a criação da atmosfera de imaginação “[...] como imaginar ser um personagem de desenho animado, lutar contra monstros e salvar princesas, por exemplo, mostrando a passagem da observação dos desenhos para a atividade lúdica” (BARBOSA; GOMES, 2010, p. 32).

Conforme Barbosa e Gomes (2010), podemos perceber que as brincadeiras tradicionais quase não são mais vistas pelas crianças de hoje, talvez não tenham a importância do quanto importante elas foram nas gerações anteriores.

Alves et al. (2009), sugerem brincadeiras tradicionais que não necessitam de materiais caros, como a queimada; amarelinha; cabra-cega; cabo de guerra; malmequer; passar anel; adoleta; pular elástico; pular corda; entre outras, além de brincadeiras que necessitam somente da presença dos participantes, como esconde-esconde; boca de forno; polícia e ladrão; entre outras. A pergunta que sempre surge é se “[...] as brincadeiras tradicionais estão desaparecendo para dar lugar aos jogos eletrônicos?” (COUTO, 2013, p. 899).

Friedmann (2013), em seus estudos afirma que os aparatos eletrônicos como os computadores, videogames e *smartphone* ocupam o cotidiano da geração do século XXI.

De acordo com Couto (2013), é fato que nos dias que correm, as crianças já nascem inseridas no mundo midiático, tem relações naturais com as tecnologias digitais. A cada dia que passa o acesso à *internet* é cada vez mais crescente. O autor nos mostra que em 2012, houve um aumento significativo de internautas brasileiros na faixa de 2 a 11 anos de idade, nesse contexto, a conexão as redes fazem parte do cenário infantil.

Segundo Couto (2013), a conectividade a *internet* pode articular as relações das crianças com os adultos e uma das maneiras é entender sobre os procedimentos de rede para melhor orientar as crianças diante de tantas informações que a mídia pode passar, assim orientando-os, podendo ser caracterizado também como um meio de sociabilizar com outras crianças e por intermédio dos jogos *online* também estabelecem comunicação com os amigos. Os computadores, *tablets*, celulares, videogames, entre outros trouxeram novos modos de brincar, o que influi na ação da sociabilização, segundo Francisco e Silva (2015). Os autores apontam que as crianças usam o computador como brinquedo, pois o utilizam como um jogo divertido.

Para o autor citado acima, os aportes midiáticos como computadores, *smartphones* e *tablets*, são acessórios comuns para as crianças, que rapidamente aprendem a manusear e utilizar seus recursos. Esses dispositivos são interativos e de fácil acesso e por meio dessas mídias as crianças podem brincar, aprender e se comunicarem. Cada dispositivo é tratado com atenção pela criança, pois acaba tornando-se um companheiro com quem a criança pode brincar e adquirir experiências (COUTO, 2013).

Segundo Silva et al. (2017), as brincadeiras com envolvimento tecnológico podem sim contribuir para o desenvolvimento infantil, mas o exagero do uso dessas fontes pode comprometer o contato entre as crianças.

Para Couto (2013), a cultura digital está favorável às crianças, pois oportuniza e aprimora o estado intelectual, onde podem participar das mídias digitais. O autor cita as crianças conectadas como “[...] pioneiras na sociedade do imaginário tecnológico digital” (COUTO, 2013, p. 904), pois tem a impressão de que estão criando suas próprias aventuras, se diferenciando assim das gerações anteriores, sem ter que se fundamentar. As crianças possuem liberdade para escolherem e experimentarem coisas novas, e o acesso a rede traz em tempo real essa possibilidade. As redes sociais estão repletas de imagens e vídeos feitos por crianças, cada vez mais criam programas que fazem sucesso entre os internautas.

De acordo com a pesquisa de Silva et al. (2017), realizada com crianças e adultos, as brincadeiras preferidas das crianças pesquisadas são brincadeiras que promovem interação entre elas como por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, bicicleta e brincadeiras com bola, que podem possibilitar o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Essas brincadeiras trazem traços tradicionais, pois na maioria das vezes são realizadas nas ruas e trazem a coletividade entre as crianças, contudo no estudo, uma das crianças marcou Ben 10 e os desenhos animados como brincadeira preferida. Atualmente, cada vez mais, isso tem se tornado comum, visto que as crianças passam grande parte do tempo em frente à televisão.

Outros brinquedos citados como principais brinquedos utilizados são a bola, o robô e o *laptop*. Como se sabe, a bola é importante para o desenvolvimento motor infantil. O robô e o *laptop* são brinquedos modernos apontados por algumas crianças da pesquisa, nos mostrando assim que o brinquedo caracteriza realmente, o tempo em que a criança vive. Os autores afirmam que dificilmente as crianças de ontem (os adultos de hoje) experimentaríamos o contato com brinquedos eletrônicos. “De forma geral, os sujeitos se encontram na perspectiva de

utilização de brinquedos tradicionais, ou seja, àqueles que perpassam desde o tempo das crianças de ontem” (SILVA et al., 2017, p. 71).

A maioria das crianças do estudo relataram que brincam ou já brincaram com brinquedos eletrônicos. “Os principais meios dos jogos eletrônicos utilizados pelas crianças são o vídeo game, o computador e o celular” (SILVA et al., 2017, p. 72). Duas crianças da pesquisa afirmaram que brincavam diariamente com esses jogos, até mais do que com seus brinquedos.

De acordo com Couto (2013), com os avanços tecnológicos, a criança não é mais vista a margem do adulto, pois agora está conectada, cheia de informações que podem compartilhar com outras crianças e até mesmo com adultos.

Em aparelhos cada vez menores e de fácil manuseio, na palma da mão dos pequenos um mundo de desenhos animados, filmes, jogos eletrônicos, livros e revistas, sites e páginas pessoais e institucionais, músicas e ambientes para todo tipo de conversação magicamente se desvela e organiza o cotidiano pela lógica do divertimento, do encanto e do prazer (COUTO, 2013, p. 907).

Para Couto (2013), não é verídico que as brincadeiras tradicionais foram esquecidas e a ludicidade afetada por conta dos jogos eletrônicos. Na verdade, as mídias também têm características lúdicas e fornecem outros modos de brincar, contemplando outros significados ao brincar e à ludicidade. Antes as crianças brincavam de casinha, enfeitavam bonecas, brincavam com areia na praia, jogavam bola. Na cibercultura infantil essas brincadeiras continuam, porém por meio de uma tela digital. “As telas não são em si a brincadeira, são os meios pelos quais as conexões e as brincadeiras acontecem. (COUTO, 2013, p. 908).

Segundo o autor não é coerente afirmar que a infância acabou ou que as crianças não brincam mais, ou que ficam isoladas dentro de casa. É necessário entender os aspectos que marcam a vida contemporânea, esses aspectos inovam a maneira de brincar, de ser e de viver de variadas formas. As crianças se sentem mais atraídas pelos aparatos eletrônicos, brincando todo o tempo, sentindo-se satisfeitas sem precisar sair de casa. Para o autor tocar telas é uma forma de brincar (COUTO, 2013).

## **2.5. AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

É necessário conhecer as crianças na atualidade no sentido de produção e elaboração de políticas públicas para a infância, capazes de garantir os direitos das crianças como sujeitos

ativos na sociedade. Diferente da Idade Média, as crianças contemporâneas são indivíduos com “[...] garantias de proteção, autonomia e identidade” (CUNHA; KHUN, 201, p. 653).

De acordo com Magalhães, Santos e Silva (2013), o lúdico só foi reconhecido como importante para o ensino infantil na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, que oficializou o direito de as crianças brincarem.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), na educação infantil as relações e as brincadeiras são base para a prática pedagógica, pois são relevantes para a capacidade de interagir, e quando interagem, as crianças transferem significado coletivo para o mundo e por meio das brincadeiras, se socializam. O documento cita que as brincadeiras podem levar a criança a ter curiosidade sobre aspectos que irão constituir seu entendimento sobre o mundo.

Conforme Magalhães, Santos e Silva (2013), os brinquedos, jogos e brincadeiras na Educação Infantil são materiais pedagógicos ricos e importantes, pois proporcionam socialização, motivação, afeição e estimulam a cognição da criança para acompanhar as habilidades e desenvolvimento nessa faixa etária. A criança pode explorar seus sentidos, e desenvolver habilidades como manejar, descobrir as cores, o tamanho, as formas etc.

É na brincadeira também que a criança conseguirá desenvolver seus sentidos. Utilizando seus órgãos sensoriais ela poderá tocar, cheirar, ouvir e ver tudo que está a seu redor, por isso é tão importante a criação de cantos pedagógicos para que a criança consiga explorar esses sentidos e crie interesse em estar ali naquele local (SOUZA, 2016, p. 1171).

Kishimoto (1999), ressalta algumas brincadeiras presentes na educação infantil, como o brinquedo educativo, as brincadeiras tradicionais, a brincadeira de faz de conta e as brincadeiras de construção.

O brinquedo educativo é entendido como artifício que “[...] ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (KISHIMOTO, 1999, p. 36). São exemplos de brinquedos educativos os quebra-cabeças; jogos de tabuleiro; brinquedos de encaixe; carrinhos munidos de pinos; entre outros. Esses brinquedos podem desenvolver o ensino de formas, cores, números, noções de sequência, coordenação motora etc.

Brougère (2004), aponta o dominó, o jogo da memória e a loto como clássicos que se evidenciam entre os jogos educativos.

Segundo Kishimoto (1999), as brincadeiras tradicionais infantis são vistas como parte da cultura popular, transmitidas de geração em geração, como as amarelinhas, jogar pedrinhas

e empinar papagaio. São brincadeiras que até hoje se brincam, algumas com a mesma estrutura inicial e outras que ganham algumas modificações. “O jogo tradicional participa da cultura popular pelo processo coletivo de criação e recriação baseado na herança acumulada” (KISHIMOTO, 2014, p. 96).

A brincadeira de faz de conta conhecida como simbólica, é a que mais evidencia a situação imaginária. “É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos” (KISHIMOTO, 1999, p. 39). As ideias e ações que vão manifestar durante a brincadeira de faz de conta, vem do mundo social a sua volta, ao brincar de faz de conta a criança passa a aprender a criar símbolos, pois a criança altera e cria novos significados dos objetos.

Segundo Magalhães, Santos e Silva (2013), os jogos e brincadeiras podem representar algo que a criança já viu ou já vivenciou, e na brincadeira pode mudar a situação para algo que deseja viver usando o imaginário.

“Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (BRASIL, 2013, p. 87).

Kishimoto (1999), assevera que as brincadeiras de construção têm relação com as brincadeiras de faz de conta, pois podem contribuir para a construção de casinhas, e cenários para as brincadeiras simbólicas.

De acordo com Brougère (2004), os jogos de construção como a maioria dos outros brinquedos, abrange um âmbito simbólico na ação da criança.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (BRASIL, 1998, p. 28).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, 2017), o artigo 26, § 3º assevera que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2017, p. 20).

Segundo Faria Junior (1996), as brincadeiras tradicionais e os brinquedos cantados são elementos que proporcionam suporte para a Educação Física escolar.

Maldonado et al. (2017), citam que em 1997 foram publicados PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) com conteúdos para a Educação Física, no qual apresentavam os jogos e brincadeiras como conteúdo escolar. Os PCNs trouxeram importância e significado ao qualificar esses elementos da cultura como componente escolar.

Os autores ainda afirmam que as brincadeiras e os jogos na BNCC (2017) aparecem junto com as danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, como conjunto de práticas corporais da Educação Física (MALDONADO, 2017).

De acordo com Souza (2016), a escola pode ser o local onde a criança consiga brincar e criar, ou seja, um local que fomente espaços e momentos para a realização dessas atividades.

A escola como encarregada pela formação cidadã da criança, passa a ser transmissora de conteúdos para uma construção formativa, portanto, deve incorporar brincadeiras em seu método de ensino, pois é uma das maneiras de internalizar na criança regras sociais, o que ajudará no processo de desenvolvimento humano (MAGALHÃES; SANTOS; SILVA, 2013).

Sampaio et al. (2017), afirmam que a brincadeira faz parte das abordagens pedagógicas da Educação Física crítico-superadora, crítico-emancipatória, interacionista, psicomotora, desenvolvimentista, aptidão física, entre outras, sendo desenvolvida em cada uma de maneira distinta.

De acordo com Mudado (2008), na idade pré-escolar, a brincadeira representa uma das principais atividades para o desenvolvimento do indivíduo, e que posteriormente será sucedida pelo jogo escolar com regras.

“O movimento humano está materializado e, ao mesmo tempo, espiritualizado no lúdico, no brincar, no jogar e no competir que se estabelecem em várias modalidades desportivas, clássicas e modernas” (CUNHA; KHUN, 2016, p. 654). O jogo é a forma de organizar as brincadeiras, sistematizado por meio de regras.

O brincar é, assim, um ato expressivo e espontâneo da criança, fundamental ao seu autoconhecimento (início de ser pessoa) e ao conhecimento do mundo. Ao expressar-se por meio do brincar, ela dá sentido ao que faz, atribui significado aos seus sentimentos, às suas emoções e à sua corporeidade. Isso faz com que tenhamos de crer na importância de conhecer os sinais emitidos pela criança através do ato de brincar (CUNHA; KHUN, 2016, p. 655).

Conforme Sampaio et al. (2017), com a brincadeira o professor de Educação Física pode elaborar sua aula buscando atuar sobre a zona de desenvolvimento imediato da criança, concepção formada por Vigotski, que afirma que quando a criança é ajudada com ideias,

exemplos e demonstrações, enquanto executam as tarefas, pode fazer mais do que se estivesse sozinha.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o professor deve ter o compromisso de observar e interagir com a criança no seu modo de expressar e desenvolver conhecimento. Deve conhecer a criança nas suas preferências, nas formas como participa da atividade, assim poderá organizar as tarefas de modo mais adequado para promover a aprendizagem.

Friedmann (2013), afirma que é necessário conhecer as linguagens das crianças, que se comunicam por meio da expressão facial, comunicação verbal, posturas, gestos, desenhos etc.

Segundo Surdi, Melo e Kunz (2016), é importante observar a criança no seu modo de ser, ouvindo seu tom de voz, prestando atenção na postura corporal e facial, entre outros, pois favorece uma aproximação do professor com as crianças permitindo enxergá-las como são na realidade.

A relação professor-aluno é importante para o processo de aprendizagem do estudante, tornando o processo mais eficiente, já que uma relação bem estruturada pode estimular trocas mais afetivas entre ambas as partes.

Sampaio et al. (2017), concordam e dizem que dessa forma o professor poderá planejar, acompanhar e avaliar a criança com referência naquilo que ela ainda não aprendeu.

Mudado (2008), afirma que durante o período em que as crianças não conseguem ser autônomas em seus movimentos, o adulto exerce um papel importante para garantir a possibilidade de obtenção de habilidades e aptidões que são necessárias para a vida. Segundo a autora, a característica lúdica do brincar, depende da relação do adulto com a criança, da ação do adulto que cuida da criança, e do aprendizado que ela adquire com essa relação (MUDADO, 2008).

De acordo com Kishimoto (1999), o jogo infantil torna-se forma de conhecimento do conteúdo escolar, visando as necessidades infantis, o professor deve dar caráter lúdico as atividades, até mesmo para resgatar brincadeiras passadas.

Conforme Magalhães, Santos e Silva (2013), atividades lúdicas propostas pelo professor são importantes para motivar o interesse da criança, pois colaboram para a formação do conhecimento.

Segundo Maldonado et al. (2017), os jogos e brincadeiras são elementos culturais que ainda são propagados pelas gerações, contudo há uma diminuição dessa tradição. Em função disso, acabam destinados ao professor de Educação Física, que frequentemente se torna o encarregado pela a apresentação e continuidade da cultura.

Conforme Wiggers, Siqueira e Passos (2014), atualmente as mídias fazem parte do cotidiano das crianças, porém não são os únicos componentes da cultura infantil, pois as brincadeiras tradicionais ainda são elementos de interesse delas.

De acordo com Barbosa e Gomes (2010), a mídia apresenta grande influência sobre a área pedagógica, principalmente na Educação Física Escolar. Os conhecimentos obtidos pela mídia fazem parte da cultura corporal e devem ser usados como meio de educação. Assim, o professor de Educação Física deve proporcionar ao aluno mais contato com a mídia, mostrando a extensão da sua disciplina. Segundo Barbosa e Gomes (2010, p. 29), “[...] deve-se pensar sobre o uso da tecnologia e da influência midiática como reconstrução da prática do professor e da aproximação com o mundo infantil, principalmente com o universo das brincadeiras no contexto atual.”

Cabe à escola apropriar-se dos brinquedos atuais. Por exemplo, se a criança fala muito em um monstro do jogo de vídeo game, por que não fazer um projeto sobre o monstro, construir maquetes, confeccionar o próprio monstro? Envolver as crianças com novas possibilidades, mostrar que elas podem usar o universo maquinal para criar, imaginar e construir (SILVA; HOMRICH, 2010, p. 211).

Conforme Silva e Homrich (2010), a escola deve explorar o que há de conteúdo novo, mas também possibilitar à criança o que é tradicional, trazer as brincadeiras do tempo de seus pais para os dias de hoje, permitindo que haja uma transmissão de geração para geração.

Friedmann (2014), aponta algumas brincadeiras, como bandeirinha; batatinha quente; coelhinho sai da toca; lenço atrás (ou corre cotia); morto vivo; pega-pega; bambolê; cabeça pega o rabo; queimada; cabo de guerra; carrinho de mão; corridas com jornais; corrida com saco; corrida com um pé só; corrida de obstáculos; chicote queimado (ou relóginho); pular corda; passar anel; ciranda; escravos de Jó etc. São todas brincadeiras tradicionais, instrumentos pedagógicos que o professor pode utilizar durante as aulas de Educação Física na escola, proporcionando um ambiente lúdico e prazeroso para a aprendizagem da criança.

As brincadeiras tradicionais indígenas e quilombolas também devem ser exploradas como práticas de aprendizagem e desenvolvimento da criança, tanto físico, como afetivo e como motor.

[...] as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes (BRASIL, 2013, p. 366-367).

Os autores acreditam que para que os jogos e brincadeiras tradicionais não percam espaço para os meios eletrônicos, deve-se realizar um trabalho com esses elementos culturais desde a educação infantil até o ensino médio, a fim de que não sejam esquecidos ao longo do tempo (MALDONADO et al., 2017).

Uma sugestão seria de o professor pedir para que os alunos façam uma pesquisa com os pais e perguntem quais as brincadeiras preferidas deles na infância, assim o professor poderá montar aulas com brincadeiras tradicionais, dando a oportunidade de as crianças conhecerem, não deixando que sejam esquecidas pelo tempo.

De acordo com Mudado (2008), o significado dos objetos para a criança, proporciona o desenvolvimento da imaginação, enquanto a aquisição dos significados da brincadeira promove o desenvolvimento da vontade de brincar. A imaginação, fenômeno que aparece na brincadeira, é uma das esferas que compõem o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. Kishimoto (1993), preconiza que o poder de criar situações imaginárias, contribui para o desenvolvimento e possibilita que a criança possa ir além do que é real. Na imaginação a criança é muito mais do que é na realidade, isso permite que ela usufrua de todo o seu potencial. Segundo Benjamin (1987, p. 246), “[...] um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas.”

Por sua espontaneidade, a criança consegue pôr em prática a habilidade de imaginação. “O sentido da brincadeira está em projetar a sua imaginação no jogo, não importa qual é o assunto, objeto ou desejo, basta que se queira que torne parte de sua fantasia” (BARBOSA; GOMES, 2010, p. 36).

Benjamin (1987), assevera que é um erro pensar que o conteúdo do brinquedo que determina a brincadeira da criança, pois na verdade o que acontece é o contrário. “A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido e policial” (BENJAMIN, 1987, p. 247). Dessa forma, entende-se que não é o brinquedo que determina a brincadeira, embora apresente por vezes interesse pelo brinquedo. Nesse sentido, Brougère relata que “o fato de a criança

poder brincar sem brinquedo limita a importância dele, mas não suprime o interesse por ele nem a sua necessidade [...]” (2004, p. 215).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), os brinquedos são objetos que dão suporte ao brincar e podem ser de diversas formas, tamanhos e cores, também podem ser comprados ou fabricados pelo professor ou até mesmo pelas crianças durante uma brincadeira, nesse sentido, eles devem ser materiais incorporados nas instituições de ensino, pois são objetos importantes na educação das crianças.

Segundo Mudado (2008), devemos como educadores criar brinquedos junto com os estudantes, proporcionando jogos que busquem as motivações do desenvolvimento dos alunos.

É necessário criar espaços com alma de criança, feito por e para ela. Pode-se fazer um espaço aconchegante, com muitas cores e plantas, com produções feitas pelas próprias crianças, no qual expressam suas personalidades. O educador também pode pensar em atividades próprias para cada idade, as diferentes habilidades e atividades que possam dar a oportunidade da criança se expressar (FRIEDMANN, 2014).

“Ao brincar, a criança não apenas adquire novas habilidades ou conhecimentos, ela reconstrói a vida em sociedade e se apropria dela” (MUDADO, 2008, p. 20). A criança se expressa na brincadeira com suas emoções. De acordo com Cunha e Khun (2016, p. 656), “[...] o pequeno ser humano expressa-se estabelecendo um diálogo e constitui-se, ao mesmo tempo, um ser autônomo e criativo.”

Conforme Cunha e Khun (2016), o brincar na concepção dos adultos serve como método pedagógico para o futuro das crianças. Visando o aumento de potencial para o mundo produtivo, o adulto proporciona o brincar didático que é caracterizado como aprendizagem motora, motricidade infantil, psicomotricidade, jogos pedagógicos que abordam o brincar e o brinquedo de forma pedagógica.

Segundo Kishimoto (1999), no contexto da brincadeira a criança orienta sua concentração na atividade que está realizando, e não aos seus resultados ou efeitos.

No ambiente escolar, o brincar ainda é visto como instrumento pedagógico para o aprendizado, memorização de conteúdos e para esgotamento de energia, dado isto o brincar livre vem perdendo espaço nas escolas, segundo Oliveira e Barros (2009).

Conforme Surdi, Melo e Kunz (2016), no método educacional segmentado nas escolas, há disciplinas voltadas somente para o desenvolvimento cognitivo, outras para o afetivo e

aquelas que visam o motor da criança. Atualmente nas escolas existe destaque para aquelas disciplinas que enfatizam o processo cognitivo, como escrever, ler e calcular, e acabam deixando de lado as manifestações emocionais e corporais. Essas disciplinas desvalorizadas deveriam ter mais importância pelas escolas, pois na infância deve-se dar oportunidades para se viver e experimentar o lúdico. O brincar possibilita que a criança tenha contato com o mundo que o identifica de forma pura.

Na pesquisa realizada pelos autores acima, foi observado como o brincar era oferecido e desenvolvido para as crianças. Verificou-se que as atividades desenvolvidas pelas crianças eram atividades em que o professor passava os movimentos e as organizava em fila para a execução. Segundo os autores, essas crianças estão sendo formadas pelos professores para serem futuros atletas, ou pelo menos participar dos jogos escolares.

Segundo Kishimoto (1999, p. 26), “o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino.” De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), é importante que o professor proporcione situações em que as crianças possam escolher suas brincadeiras, papéis, companheiros de brincadeira e objetos, onde poderão criar atividades espontâneas e imaginativas.

Assim, percebe-se que na Educação Física nas escolas, os professores buscam esse resultado de pensar no motor para o futuro das crianças, mas deveriam pensar no presente, e oferecer oportunidades para que as crianças vivam e experienciem o agora, como por exemplo no brincar, onde as crianças só possam viver o momento, naquilo que estão fazendo. Essa vivência é fundamental para o desenvolvimento da autonomia da criança (SURDI; MELO; KUNZ. 2016). “Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor” (KISHIMOTO, 1999, p. 26).

“O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (KISHIMOTO, 1999, p. 24).

Em nossa sociedade nos atentamos mais em transmitir conhecimentos para as crianças do que dar oportunidades para que elas se expressem por inteiras (FRIEDMANN, 2013).

Em concordância com os autores acima, Cunha e Khun (2016), afirmam que as exigências da escola avaliam o brincar como desperdício de tempo e acabam condicionando a criança à aquelas atividades que supostamente irão trazer mais produtividade ao rendimento escolar, porém é na liberdade para brincar que a criança se desenvolve plenamente, pois dá lugar a fantasia, a imaginação o que traz autonomia para a criança. Os autores alegam também que alguns adultos como pais e professores, ainda pensam na brincadeira como perda de tempo, e acabam limitando a liberdade para brincar, fantasiar e imaginar o que resulta na aceleração da infância, que desencadeia ansiedade e níveis de *stress* em crianças, visto que muitas crianças vivem no ritmo dos adultos (CUNHA; KHUN, 2016).

“As escolas têm como função formar pessoas para atender ao mercado de trabalho; dessa forma, educar os corpos para serem ágeis, fortes, belos e saudáveis é uma tarefa significativa para que o homem se torne um ser produtivo” (SURDI; MELO e KUNZ, 2013, p. 468). Segundo os autores, as escolas são agentes produtores de pessoas eficientes para o mercado de trabalho, portanto, nas aulas de Educação Física, dão ênfase no desenvolvimento motor do aluno, e acabam deixando de lado o desenvolvimento integral que a Educação Física pode proporcionar. “Infelizmente, nossas crianças na maioria das escolas, recebem regras prontas, não significações. Elas devem aceitá-las para poder se transformar num “bom adulto”.” (KISHIMOTO, 1999, p. 54).

Em consonância com a autora Mudado (2008) citada anteriormente, Surdi, Melo e Kunz provocam seus leitores a pensarem em práticas pedagógicas que possibilitem a criança a se desenvolver por completo, não apenas focando em aspectos isolados.

“A brincadeira está ligada ao desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social da criança, além de desenvolver competências, autoestima e autoconfiança. Uma infância saudável gera um adulto mais feliz” (ATZINGEN, 2001, p. 108).

### **3. METODOLOGIA**

O presente estudo abordou o contexto histórico dos brinquedos e brincadeiras na infância ao longo do tempo. O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2003) um estudo de revisão bibliográfica é definido como uma

reunião das principais produções já realizadas, capazes de propiciar dados relevantes referentes ao tema.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados estudos publicados entre 1984 a 2018. Foram utilizados documentos publicados sobre o tema, utilizando como bases de dados CAPES, Scielo, Portais de periódicos, Google Acadêmico e Acervo da BCE - Biblioteca Central da Universidade de Brasília, a partir dos seguintes descritores: Infância; Brinquedos; Brincadeiras; Idade Média e Educação Física.

Foi realizada uma busca por publicações relacionadas a essa área de conhecimento, por meio de uma leitura dos resumos de artigos e textos, possibilitando um olhar geral sobre o tema. Após a leitura preliminar, foram selecionados os estudos considerados como os mais significativos em função do objetivo do estudo. As principais informações foram compiladas buscando estabelecer uma compreensão e ampliação do conhecimento sobre o tema pesquisado. Em seguida os 53 documentos selecionados foram dispostos em conformidade com o tema tratado.

#### **4. DISCUSSÃO**

De acordo com Ariès (1986) e Cambi (1999), na sociedade medieval a criança não era valorizada, e tinha um papel social mínimo. Adulto em miniatura era a forma vista de uma criança, até os brinquedos infantis eram iguais aos dos adultos e isso só mudou na época moderna.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), mostra que diferente da Idade Média as crianças atualmente são vistas como seres que “[...] possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21).

Pode-se notar o quanto evoluiu a infância a partir do processo de escolarização até os dias atuais, a maneira como a criança é vista atualmente é resultado da mudança de pensamento do que é ser criança e a importância que se deve dar a infância. A evolução foi tamanha que atualmente há leis que asseguram os direitos das crianças.

Ariès (1986), também nos demonstra que os brinquedos utilizados por Luís XIII, no início do século XVII, no qual o menino brincava com cavalo de pau, pião, cata-vento, arco e bonecas, brinquedos que ainda perduram ao longo do tempo.

Benjamin (1984), apresenta a história da fabricação dos brinquedos a partir do século XVIII e a evolução que foi obtendo durante o tempo. A princípio, os brinquedos eram produzidos manualmente, com a industrialização, passaram a ser produzidos em grandes quantidades. Os brinquedos antigos eram minúsculos, e para os adultos deveriam ficar em estantes como arte, porém na metade do século XIX, há uma diminuição desses objetos pequenos, e os brinquedos tornam-se maiores. As bonecas são exemplos de brinquedos que faziam e ainda fazem sucesso.

Segundo Alencar e Oliveira (2017), no início do século XIX no Brasil, o jogo não era visto como fator relevante para o desenvolvimento das crianças, devido os religiosos acreditarem que seriam marginalizadas ao brincarem nas ruas, porém no final do século, com o surgimento dos jardins de infância o valor dos jogos foi recuperado. Utilizando o método froebeliano, os jardins de infância traziam oportunidades das crianças se expressarem através dos jogos e brincadeiras. Kishimoto (1993), concorda e assevera que os jardins, com métodos froebelianos, possuíam jogos nos quais as crianças poderiam explorar os materiais. Nessa época, por meio desses métodos era iniciado a utilização dos jogos na educação como atividades para o desenvolvimento do indivíduo de maneira integral.

É por meio das brincadeiras que as crianças se comunicam, se expressam. A criança pode realizar uma brincadeira sem brinquedo. O brinquedo é o instrumento mediador da brincadeira, ou seja, não é o brinquedo que determina a brincadeira, e sim o contrário, segundo Benjamin (1987).

Friedmann (2013), concorda com Benjamin e afirma que em meio as brincadeiras, as crianças “estão no brincar e são o brincar” (FRIEDMANN, 2013, p. 137).

Contrapondo o que diz Benjamin (1987), os autores Silva e Homrich (2010), asseveram que após a Revolução industrial pode-se compreender que os brinquedos foram se tornando cada vez mais elaborados, e o brinquedo acaba comandando a brincadeira, ele mesmo age, canta, se movimenta, o que dá à criança a possibilidade de observar o brinquedo funcionando sozinho, apenas como expectadora, e fazendo com que a criatividade não seja o foco principal na brincadeira.

Analisando as obras de Alves (2003) e Kishimoto (1993), podemos entender que as brincadeiras tradicionais brasileiras foram originadas basicamente na combinação de três culturas, a vermelha, a negra e a branca. Esse é um exemplo que demonstra que as brincadeiras e brinquedos podem relacionarem-se com as culturas. Dentre os brinquedos e brincadeiras tradicionais trazidos por essas culturas, podemos encontrar a pipa, amarelinha, cinco marias, o pião, bolinha de gude, o arco e flecha, jogo de fio, peteca entre outros.

Kishimoto e Santos (2016), relatam que durante a pesquisa de Antipoff realizada em 1929, a bola e a boneca eram os brinquedos favoritos das crianças da época. Atualmente a bola continua sendo o brinquedo favorito das crianças, pois segundo Kishimoto (2014), a preferência por brincadeiras que envolvem a bola, se deve ao fato de que esse brinquedo é capaz de colocar o corpo em movimento, condição natural do corpo humano.

O brincar do passado perdura no presente, permanecendo a mesma estrutura da brincadeira, porém com modificações, com conteúdos e materiais dos tempos atuais (KISHIMOTO, 2014).

Entende-se que as brincadeiras tradicionais são aquelas passadas de geração para geração, ou seja, brincadeiras que os adultos de hoje brincavam enquanto crianças, porém, Silva et al. (2017), assim como Kishimoto (2014), afirma que com o passar do tempo, as brincadeiras vêm passando por alterações. Surgem brinquedos e brincadeiras que envolvem o aparato tecnológico, e que podem influenciar no modo de brincar, pois as crianças acabam passando mais tempo em frente à televisão, na *internet* ou jogando jogos no videogame e acabam não se envolvendo tanto com as brincadeiras tradicionais. Nesse sentido Couto (2013), a partir de seus estudos, reverbera que as brincadeiras tradicionais não foram esquecidas por conta dos jogos eletrônicos, e que não é coerente afirmar que a infância acabou, porém o que acontece é que as crianças atualmente se sentem mais ligadas aos aparatos eletrônicos.

É possível utilizar brinquedos tecnológicos para o desenvolvimento da criança, desde que de forma moderada, pois por meio de instrumentos tecnológicos a criança pode adquirir conhecimento e experiência, compartilhando com os colegas, lembrando que o uso de forma exagerada pode comprometer o contato social com outras crianças.

Brougère (2004), afirma que a televisão por meio da publicidade apresenta às crianças produtos no qual desperta o desejo de consumir cada vez mais. Couto (2013), concorda e afirma que o consumismo é fundamental para o capitalismo das tecnologias, e que atualmente a mídia não oferece produtos apenas pela televisão, mas também por meios virtuais.

Entre os brinquedos que foram surgindo no século XXI e foram tomando espaço no brincar das crianças estão os computadores, celulares, televisão (acreditam que assistir televisão é brincar), videogames e *tablets*.

Com a diminuição da propagação dos jogos tradicionais, o professor de Educação Física acaba ficando encarregado de dar continuidade a cultura, segundo Maldonado et al. (2017). Este deve mostrar para os alunos que essas atividades possuem significado, possuem uma história, e que são herdadas das gerações anteriores. Para que as brincadeiras tradicionais não percam lugares para as mídias é necessário que sejam realizados trabalhos de aprendizado culturais desde o Ensino Infantil.

O professor pode utilizar de várias brincadeiras tradicionais, como aponta Friedmann (2014), proporcionando um aprendizado prazeroso.

Atualmente nas escolas, o método educacional desenvolvido dá destaque ao desenvolvimento cognitivo. É necessário que haja espaço para a criança desenvolver-se por inteiro, e as brincadeiras são recursos para esse desenvolvimento, de acordo com Surdi, Melo e Kunz (2016).

Na educação infantil deve ser trabalhado todas as atividades que levem ao desenvolvimento da criança, entre essas atividades, é importante deixar um tempo livre na aula, propiciando um ambiente onde as crianças tenham a oportunidade de criar as suas brincadeiras, de decidirem como e com o que brincar, deixar que vivenciem essa oportunidade de serem autoras de sua própria história, de seu próprio desenvolvimento.

## **5. CONCLUSÃO**

Este estudo realizou um breve resgate histórico sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras ao longo do tempo, e segundo a pesquisa, de um modo geral, esses elementos se apresentam como atividades prazerosas para a criança, no qual podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A criança não nasce sabendo brincar, aprende a brincar. Por meio de estudos e pesquisas, a partir da discussão realizada, foi possível compreender que o brincar alcançou avanços ao longo do tempo como meio para o desenvolvimento integral da criança. Os brinquedos e

brincadeiras perduram pelo tempo, e mesmo que passem por algumas transformações, continuam sendo objetos de aprendizagens prazerosas.

Na Educação Infantil é importante o desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento da criança, apropriando-se de recursos metodológicos variados e principalmente lúdicos na Educação Física escolar.

As brincadeiras podem ser resgatadas, e o professor é fundamental nesse processo, motivando os alunos a vivenciarem nas aulas atividades que fizeram parte do contexto de infância de seus pais quando crianças, contribuindo para que não sejam esquecidas pelo tempo. Dessa forma, o professor motiva a criança a conhecer sua cultura e desenvolver suas habilidades. Portanto é importante estimular o brincar no âmbito escolar, pois pode contribuir de maneira significativa para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

“Todas as crianças do mundo e de todas as épocas, em maior ou menor medida, brincaram” (FRIEDMANN, 2013, p. 65).

## 6. REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A Criança e seus jogos**. Tradução de Marialzira Perestrello. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1992. 88 p.

ALENCAR, E. S.; OLIVEIRA, M. S. História da Educação Infantil no Brasil: as Brincadeiras e os Jogos. **Perspec. Dial.: Ver. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 51-63, jan. – jun. 2017.

ALVES, A. M. P. A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. **Revista Linhas**, Santa Catarina, vol. 4, n. 1, 2003.

ALVES, A. S. et al. Brincadeiras Infantis Populares Esquecidas no Tempo. *In: XVI Prêmio Expocom 2009 – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação*. Intercom. [S. I.: s. n.], 2009.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.

ATZINGEN, M. C. V. **A História do Brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001. 129 p.

BARBOSA, R. F. M; GOMES, C. F. Brincadeira, mídia e pós modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 34, p. 25-39, jun. 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: A criança, o Brinquedo, a Educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2ª Ed. São Paulo: Novas Buscas em Educação, 1984. 119 p. v. 17.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura, Obras escolhidas. 3ª Edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 257 p. v. 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 518 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 468 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Eleições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998. 103 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia**. Tradução de Maria Alice A. Sampaio Doria. Cortez Editora, São Paulo, 2004, 335 p.

BUENO, F. S. et al. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 11. Ed. / 11ª tiragem – Rio de Janeiro: FAE, 1991. 1263 p.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. 701 p.

COUTO, E. S. A infância e o Brincar na Cultura Digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013.

CUNHA, A. C. e KHUN, R. **Reflexões**: A criança, o Brincar e a Infância... do “outro lado do espelho”. Trabalho apresentado no II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Braga, Portugal, p. 652-660, jul. 2016.

FARIA JUNIOR, A. G. A Reinserção dos Jogos Populares nos Programas Escolares. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano VIII, n. 09, p. 44-65, Dez 1996.

FRANCISCO, D. J.; SILVA, A. P. L. Criança e apropriação tecnológica: Um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Holos**, Rio Grande do Norte, Ano 31, vol. 6, p. 277-296, 2015.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo, Editora Cortez, 2013, 183 p.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar: Brincadeiras e Jogos Tradicionais**. 10ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. 212 p.

FRIEDMANN, A. **O Universo Simbólico da Criança: olhares sensíveis para a infância**. Ed. Vozes, 2014. 127 p.

GALVANI, M. A. M.; ARENDT, J. C. O riso medieval na obra de Pieter Bruegel. **Métis: história e cultura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 29, p. 138-159, jan./jun. 2016.

GOMES, B. F. A. O.; FILHO, A. V.; CAMPOS, L. O. O. Cotidiano, diversidade e cultura visual na formação escolar: uma experiência Abayomi. **Revista Húmus**, v. 7, n. 23, p. 102-116, 2018.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 6ª ed. São Paulo - SP, Perspectiva, 2010. 243 p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. (Org.)** 3. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 183 p.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras do Brasil. **Espacios em Blanco – Serie Indagaciones**, Buenos Aires, n. 24, p. 81-106, jun. 2014.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 127 p.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação)**. (Orgs.). São Paulo, Cortez Editora, 2016. 259 p. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=sXMzDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Jogos+e+brincadeiras:+Tempos,+espa%C3%A7os+e+diversidade+\(Pesquisa+em+Educa%C3%A7%C3%A3o\)&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiavdih0MDgAhVkJGbkGHZEIDrIQ6AEIKTAA#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=sXMzDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Jogos+e+brincadeiras:+Tempos,+espa%C3%A7os+e+diversidade+(Pesquisa+em+Educa%C3%A7%C3%A3o)&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiavdih0MDgAhVkJGbkGHZEIDrIQ6AEIKTAA#v=onepage&q&f=true)>. Acesso em 14 fev. 2019.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 5-18 mai./jun./jul./ago 2000.

LEANDRO, A. F. et al. A Influência do Brinquedo e do Brincar na Formação do Leitor. *In: Informação e Sociedade: a Importância da Biblioteca no Processo de Preservação de Memória Documental*. EREBD N/NE. [S. I.: s. n.], 2012.

MACIEL, D. F.; STRAUB, J. L. Brincadeiras na Educação Infantil: seus significados no processo ensino-aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 1, n. 1, (1. ed. rev. e aum.), p. 19-28, ago./dez. 2010.

MAGALHÃES, E. A.; SANTOS, M. J.; SILVA, D. R. M. A Utilização dos Jogos e das Brincadeiras na Educação Infantil para o desenvolvimento da Criança. **Revista Interação**, Ano VIII, n. 2, p. 66-82, 2º semestre de 2013.

MALDONADO, D. et al. A brincadeira e o jogo no currículo da Educação Física: a concepção na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Licere**, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 152-185, dez/2017.

MANSON, M. Construir a História do Brinquedo: Um desafio Científico. Tradução de Dominique Boxus e Luana Rocha. **RevistAleph**, Ano XI, n. 22, p. 01-32, dez. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003. 311 p.

MESQUITA, N. C. B.; PEREIRA, D. A. Brinquedos Estatísticas 2018. **ABRINQ**, Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, 2018.

MOMO, M. As Crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. **Textura (Canoas)** Rio Grande do Sul, n. 32, p. 7-21, dez. 2014.

MUDADO, T. H. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 18-22, jun. 2008.

OLIVEIRA, F. C.; BARROS, M. **Cadê o Brincar?:** Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 213 p.

PAIVA, I. M. R. **Brinquedos Cantados**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBER On-line**. Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 2010. 303 p.

SAMPAIO, J. O. et al. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia Histórico-Cultural. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, dez. 2017.

SILVA, M. F. S. et al. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. **Holos (IFRN)**, Rio Grande do Norte, v. 3, p. 62-74, jul. 2017.

SILVA, D. C.; HOMRICH, M. T. Brincadeiras e Brinquedos na Atualidade: Breve Contribuição Articulando a Infância e a Escola. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 198-213, jul./dez. 2010.

SOUZA, J. W. Brincadeiras na Escola: Campo e Cidade. **Revista Even. Pedagóg.**, v. 7, n. 3, ed. 20, p. 1161-1175, ago./dez. 2016.

SOUZA, L. E. C. **A seção de brinquedos da metalúrgica Matarazzo S.A.** – Metalma -, anos de 1930-1950 em São Paulo (Estudo sobre industrialização e cultura material). Dissertação em História – Universidade de São Paulo, p. 317, 2012.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O Brincar e o se movimentar nas Aulas de Educação Física Infantil: Realidades e Possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470 abr./jun. 2016.

WIGGERS, I. D.; SIQUEIRA, I. B.; PASSOS, E. R. A. P. A infância na era das mídias: corporeidade em foco. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S156-S166, abr./ jun. 2014.