

## O brincar uma percepção

Maria Neusa G. Gomes de Souza<sup>1</sup>  
Jucimara Silva Rojas<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo contribuir com os estudos referentes à temática da infância e da cultura. Apresentamos a concepção de infância em Merleau-Ponty (1999), o brincar e o brinquedo como elementos culturais em Brougère (1998) e a relevância da ludicidade na aprendizagem. Acreditamos que tais cogitações podem contribuir teoricamente, principalmente para os professores da educação infantil. Outros referenciais como Kishimoto (1997) e Kramer (2007) foram utilizados.

**Palavras-chave:** Brincar, brinquedo, ludicidade, cultura.

**Resumen:** Este trabajo pretende contribuir a los estudios relacionados con el tema de la infancia y la cultura. La introducción del concepto de infancia en Merleau-Ponty (1999), el juego y los juguetes como elementos culturales en Brougère (1998) y la relevancia de lo lúdico en el aprendizaje. Creemos que tales reflexiones pueden contribuir teóricamente, principalmente a los profesores de educación infantil. Uso de otras referencias, tales como Kishimoto (1997) e Kramer (2007) fueron utilizados.

**Palabras clave:** Juguete y el juego, lo lúdico y la cultura.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Profa. do curso de História no CPCX/UFMS

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação educação, Linha de pesquisa em Educação, Psicologia e Prática docente da UFMS. Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisa FLLIPE

Os trabalhos de Merleau-Ponty são fundamentais para compreender a filosofia contemporânea. Principalmente os estudos filosóficos sobre a existência, o corpo e a relação com a ciência. Uma das obras mais instigantes é a *Fenomenologia da percepção* (1999). O autor ressalta o diálogo da filosofia com o *mundo de toda gente*. Ele se refere à necessidade da filosofia dialogar com a existência como foco primordial; tendo a cultura, a experiência vivida, a história e as produções do conhecimento na ciência e na arte como fontes complementares.

Ele insiste na abertura da filosofia à vida, à ciência, à historicidade, à subjetividade e à cultura. Em seu pensamento, o corpo é pleno de subjetividade e encontra-se perpassado pela historicidade, na condição corpórea que se distende em decisões teóricas e práticas da vida.

Qual a concepção de infância em Merleau-Ponty? Como o autor compreendeu a criança a partir da noção do ser-no-mundo?

A princípio veremos como o autor compreende o mundo, a sociedade e o homem.

O seu horizonte é a história e a cultura a partir dela ele vislumbra todas as coisas.

Ele situa a existência ou fenômeno humano como a forma de ser-no-mundo e o homem é compreendido em sua facticidade, onde ele se revela no espaço e tempo das vivências. O mundo é o campo específico das experiências humanas. "*C'est le monde de tout le monde qu'il prétend penser*" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.287).

Merleau-Ponty não vê na criança um ser, fraco ou falho, mas entende que o mundo da criança é afetado por instabilidades, incoerências. Ainda assim o autor não cristaliza a condição do ser criança a uma mentalidade infantil niveladora.

Também não a exclui do movimento geral da vida humana, ainda que a mentalidade infantil tenha uma originalidade natural. Para ele a

educação imanente, livre não é melhor que a autoritária. Sozinha ela não tem as condições necessárias, mas, com imposições e dureza não desabrocha. Os naturalistas têm a criança como produto das causalidades no mundo e não se preocupam com a condição da existência.

Nos sistemas escolares a criança em contato com outras e com adultos, deve ser integrada ao todo social e cultural. Neste processo ela poderá vivenciar conflitos que irão buscar sua capacidade física e intelectual quando requisitada.

A relação com o adulto ocorre muito por identificação ela vê nos pais seu futuro, sente que pode ser como eles. O homem se encontra entrelaçado ao mundo e se descobre consciência entre outras, e descobre o outro, e o outro a ele, e a subjetividade se desabrocha em intersubjetividade. A existência assim compreendida é a própria essência do homem. Não há homem sem mundo nem mundo sem homem.

No período de 1948 a 1952 quando Merleau-Ponty foi titular na França da disciplina de Psicologia da criança e Pedagogia, seus estudos se aprofundaram na área. Na obra *A Estrutura do comportamento* (1975) ele critica o pensamento dos psicólogos behavioristas (na questão do estímulo e resposta) sobre a consciência infantil que mostra que as respostas das crianças dadas pelo organismo dependem dos estímulos exteriores, não se considerando a condição interna. Para Merleau-Ponty o organismo da criança se modifica anteriormente a influência do meio, para ele não há adaptação de um organismo passivo a um meio ativo e sim, uma pré-adaptação do organismo que se estabiliza ao meio para desenvolver suas potencialidades. Há uma reciprocidade entre estímulo e meio.

Para o autor “a percepção se desenvolve no tempo” principalmente no caso das crianças. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.551) Com o crescimento e desenvolvimento cognitivo.

Merleau-Ponty aponta algumas dificuldades da psicologia para o estudo da criança tais como: O objeto da observação-criança está

em situação diversa e de difícil compreensão na forma que ela se apresenta; há desigualdade entre o adulto e a criança, a criança reage imediatamente a nossa presença e não nos inteiramos completamente destas reações.

O autor fala da necessidade de conhecer verdadeiramente o outro e reconstruir uma dinâmica interpessoal considerando os traços infantis. È no campo corporal que a criança cumpre o ato do desenvolvimento, ultrapassando seus primeiros estados, mas conservando o que aprendeu.

A concepção da criança oriunda da noção de desenvolvimento é positiva, ativa e se desenvolve a partir de uma consciência diferente, aonde aprende e imita. A consciência acontece nas relações estabelecidas entre os seres no mundo e assim vai se organizando e constituindo. Pelas experiências concretas na realidade ela explora o mundo. A infância também traz limites e conflitos às crianças, pelos pais e parentes que oferecem resistências às vezes a sua ação e liberdade. Nesta dialética se formará a sua conduta e o seu ser, sendo assim, neste primeiro momento “o mundo, ainda é o lugar vago de toda experiência”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.464)

A percepção do outro, pela consciência e corpo, do mundo subjetivo só é problema para o adulto. A criança vive um mundo que ela acredita imediatamente acessível a todos que a circunda, ela não tem consciência de si mesmo como os adultos, nem mesmo dos outros como subjetividades, individualidades. Ela não submete a crítica seus pensamentos, nem nossas falas.

Merleau-Ponty propõe conhecer a criança a partir de seu próprio mundo. Da relação com adultos, com outras crianças, com animais, objetos e seu próprio corpo. Neste movimento a consciência se forma na imbricação dela com o mundo, campo específico das experiências humanas. Desta forma ele concebe a partir do desenvolvimento e de uma dinâmica pessoal e interpessoal a criança. O autor assevera que:

A criança é o que nós acreditamos que ela é. Reflexo do que queremos que ela seja. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da mentalidade infantil. As relações de repressão com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa concepção das intra-subjetividades (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

Para ele a criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, inacabada e imperfeita. A criança possui outro equilíbrio. Precisamos considerar o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário, a afetividade nas práticas educativas. Precisamos nos abster dos conceitos do mundo adulto. O autor considera que o corpo é uma condição de aprendizagem; a necessidade de valorizar a comunicação e as demais expressões das crianças; a necessidade de se considerar a autonomia da pedagogia em relação às disciplinas científicas, ao mesmo tempo em que se deve olhar internamente sobre como temos pensando a pedagogia, focando as experiências vividas das crianças para acompanhar as dinâmicas do conhecimento contemporâneo, da vida social e da cultura.

O que a experiência do movimento revela ao ser humano? Pensando nas brincadeiras das crianças e o entrelaçamento corpo/mundo.

Toda percepção acontece no mundo, não é subjetiva, não está dentro de mim, mas é mediada por um corpo. A criança caminha para um futuro a partir de um hábito, do já conhecido, mas este hábito se abre para algo novo, eis a expressão do corpo próprio na presença de uma espontaneidade que não segue instruções pré-determinadas. (MERLEAU-PONTY, 1975)

O corpo é a apresentação de um sujeito que existe. Trata-se de um “eu operante”, carregado de possibilidades, que independe do pensar, um “eu posso” irrefletido. “O movimento não é o pensar de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou

representado” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.192). A motricidade não está a serviço da consciência da criança, ela pula e age espontânea, compreender o movimento é incorporá-lo.

Sobre a própria infância Merleau-Ponty escreveu pouco. Parece ter tido uma infância feliz, apesar destes acontecimentos. Observamos isto quando se recorda em algumas passagens da *Fenomenologia da Percepção* (1999). Considerada sua principal obra, aos trinta e sete anos. Ele reafirma a sua ligação com a infância, com sua história de vida, com a própria compreensão de história como uma visão sobre o tempo.

Diz o filósofo:

É no presente que compreendo os meus vinte e cinco primeiros anos como uma infância prolongada que devia ser seguida por uma servidão difícil, para chegar, enfim, à autonomia. Se me reporto há esses anos, tais como os vivi e os trago em mim, sua felicidade recusa-se a deixar-se explicar pela atmosfera protegida do ambiente familiar, o mundo que era mais belo, as coisas que eram mais atraentes. Nunca posso estar seguro de compreender o meu passado melhor do que ele se compreende a si mesmo quando o vivi. Amanhã, com mais experiência e mais clarividência, talvez eu a compreenda de outra maneira e, conseqüentemente, construa de outra maneira o meu passado (MERLEAU-PONTY, 1999, p.463).

O autor narrou em sua obra *Fenomenologia da percepção*, o desejo de compreender a sua vivência do passado agora na idade adulta e constata que na infância, *seu mundo era mais belo e as coisas mais atraentes*. Afirma que compreender o passado fica mais difícil, ele espera que com o passar do tempo as reflexões sobre o passado fiquem mais claras e afirma que as interpretações podem ser outras. (MERLEAU-PONTY, 1999)

Com o passar do tempo na posição adulta quantas situações nosso pensamento alcança e ampliamos o nosso campo de entendimento sobre muitas circunstâncias.

### O brincar uma cultura

Os estudiosos da infância, em suas múltiplas visões, têm um pensamento convergente quando se trata do brincar, eles afirmam que o brincar é o espaço da criação cultural por excelência, mas é com Brougère que se complementa este pensamento quando este afirma que a ludicidade possibilita a criança, criar e entrelaçar uma relação aberta e positiva com a cultura. (BROUGÉRE, 1998)

Brincar é uma atividade para Brougère (1998) que se opõe ao trabalhar, ou seja, em oposição às atividades humanas ditas sérias. Para o autor o brincar é um elemento da cultura ao alcance da criança, é seu parceiro. Com ele a criança manipula e age. O processo de criação se desenvolve muito mais. Quanto mais riqueza e diversidade nas experiências oferecidas no seu ambiente, mais estímulo para a criança em sua capacidade de imaginação e criação. Ela reflete o seu pensar nesta forma de agir.

Kramer (2007) em seus estudos sobre a infância na sociedade contemporânea busca em Benjamim (1984) importantes subsídios acerca da visão peculiar da cultura infantil, tais como:

a) *“A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade”* (KRAMER, 2007, p.16) – as crianças imaginam, inventam, criam das ruínas, juntam os pedaços, e através dos brinquedos e bonecas e criam histórias. A cultura infantil é criação e produção. Nesse ‘refazer’ reside o potencial da brincadeira entendida como experiência da cultura.

b) Ao valorizar a brincadeira, Benjamim faz cada um de nós pensarmos: *“é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem nunca ter brincado?”* (KRAMER, 2007, p.16)

c) *“A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história”* (KRAMER, 2007, p.16). Para conhecer o mundo elas utilizam objetos

para outras funções que as da sua utilidade e fantasiam com eles.

d) Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como figurinhas, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (KRAMER, 2007).

e) *“A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição”* (KRAMER, 2007, p. 17). O mundo na visão da criança revela outra maneira de ver a realidade. Elas têm um olhar sensível e crítico sobre a realidade.

f) A criança pertence a uma classe social, pertencem a um grupo específico na sociedade, não é uma comunidade isolada, elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Através de seus brinquedos e brincadeiras a criança desenvolve um canal para o diálogo com o mundo dos adultos. (KRAMER, 2007).

È imprescindível que percebamos as particularidades das crianças e as condições que determinam a posição social. Há uma diversidade cultural, mas apesar de todas as diferenças é necessário garantir o direito as condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto.

Kishimoto (1997) mostra a dialética presente nas concepções dos brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos sociais, inclusive entre professores e pais.

Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. (...) A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações (KISHIMOTO, 1997, p. 27).

O brinquedo e a brincadeira são considerados na sociedade atual constitutivos da infância, eles foram valorizados como resultados da nova organização familiar e social na história, através do processo de industrialização e urbanização da sociedade. A vida infantil foi



se construindo em paralelo e também em contraposição à vida do adulto. Foi um longo caminho para o reconhecimento da alteridade da criança. Ela caracterizada pela sua capacidade de brincar e imaginar, espaço privilegiado de novas formas de entendimento do real, que por sua vez, possibilita o seu processo de crescimento.

Através do brinquedo, da brincadeira e de suas histórias são recuperados os modos e costumes das civilizações. Nesta trajetória encontramos a obra de Atzingen (2001), que narra a história do brinquedo.

Qual a relação dos brinquedos e a brincadeira com a cultura? Muito temos a considerar sobre as diferenças culturais e sua influência na formação dos indivíduos. A diversidade de modelos culturais nos remete para a relevância da compreensão destas diferenças e a influência de alguns elementos na dinâmica da sociedade. Os rituais, festas, costumes, traduzidos nas mais diferentes formas de comemorar, lidar com o cotidiano, nos mostram que as sociedades são muito diversas, com alguns elementos semelhantes.

Brougère (1995) nos ajuda a compreender o brinquedo como elemento cultural ao comentar que o brinquedo deve ser considerado como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, necessitando de uma análise de suas duas facetas, uma, enquanto objeto cultural, o brinquedo por si mesmo; e a outra, como algo que carrega funções sociais que lhe são conferidas e lhe dão razão de existir, contribuindo para o desenvolvimento infantil. Como referência a definição de brinquedo, em uma linha proposta pelo autor, podemos entendê-lo como algo indeterminado, sem uma função precisa, cabendo à criança manipulá-lo com liberdade e criatividade.

O brinquedo é algo indissociável da realidade social em que está inserido, conforme se observa na sua história cultural. A sua função está intimamente ligada ao valor simbólico que lhe é conferido pela criança na brincadeira, que é uma associação entre a ação e a ficção,

possibilitando a representação do mundo através dos objetos.

Pelos brinquedos a criança imita o mundo em que vive, representa papéis sociais e compreende melhor a vida. Já as brincadeiras socializam, faz com que elas interajam com outras. “A brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo. Este tem, em contrapartida, funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança” (BROUGÈRE, 1995, p. 21).

No entanto, podemos buscar através do lúdico a recuperação destes valores e sentimentos. As atividades lúdicas permitem à criança desenvolver-se, imaginando, fantasiando, construindo regras e resolvendo conflitos.

### **O lúdico na educação**

A escola deve reconhecer a aprendizagem com o lúdico como processo facilitador para a criança. O brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, afirmam Moyles (2002, p.11).

O que é ludicidade? Ludicidade vem da palavra latina *ludus* que significa jogo, ou seja, recreação. No ato de brincar que a criança reforça os vínculos e as características de papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis. Sem dúvida no ato de brincar a criança se apropria da realidade e lhe dá significado.

Pelo brincar a função essencial e significativa da construção de sua personalidade é construída. Nos primeiros anos de vida a criança irá compreender e se inserir em seu grupo, explorar e conhecer o seu ambiente. “A brincadeira é a melhor maneira de comunicar-se e relacionar-se com outras crianças, pois brincando ela aprende sobre o mundo que a cerca e tem oportunidade de procurar a melhor forma de inserir-se nele” (KISHIMOTO, 1996, p.15).

Refletindo sobre a prática educativa com o lúdico a partir da concepção fenomenológica, podemos sugerir a construção de novas

posturas, atitudes e ações educativas. A fenomenologia apresenta um novo olhar, pensar, fazer, já que a orientação é que se deixa em epoché as concepções teóricas cristalizadas, ou seja, em suspensão e nos coloquemos abertos a um novo pensar e fazer, analisar e julgar.

Para isso com certeza precisamos buscar novos sentidos e estar cientes da nossa intencionalidade enquanto professores. Caminhando nas ações educativas de forma paralela a evolução do mundo contemporâneo, não podendo ficar aquém dos avanços. Toda consciência é consciência de alguma coisa, “a consciência não é uma substância, mas uma atividade constituída por atitude, percepção, imaginação, especulação” (ROJAS e BARUKE, 2009, p.2)

O professor precisa abrir a consciência ao mundo, a si mesmo e ao outro para estender o fazer pedagógico, retomando sempre a reflexão, recriando os dispositivos pedagógicos no processo do ensinar e do aprender. A reflexão passa pelo observar, na pureza original.

Sempre a tarefa do ressignificar a cada momento seja pela linguagem, pela cognição, a afetividade, ou por uma cultura revelada na interação aluno-professor, tecida pelos saberes pedagógicos. O professor perceptivo fica atento as expressões da criança falada, escrita, desenhada, como as emoções, a história de cada uma para o desvelamento do Ser e a particularidade da sala de aula em seu fazer pedagógico.

Há um horizonte sem fim no que se refere às possibilidades do Ser, o professor e o aluno em seu movimento do ir e vir, do aprender e do ensinar. Nunca se limitando. Um professor que explora as possibilidades reinventa sua prática. Neste trabalho as possibilidades educativas têm como base a Fenomenologia que vislumbra a ação na percepção, observação, afetividade, para a construção da autonomia educativa. A prática pedagógica em Fenomenologia parte da vivência e experiência, a construção da própria história, um aprendizado de vida.

## Referências

- ATZINGEN, M.C.V. *A história do brinquedo*. São Paulo: Alegro, 2001.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Parecer 22/98. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069/07/90. Brasília: Centro de documentação, 2005.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil /MEC-Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC / Sef, 1998, vol. 3.
- BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época).
- \_\_\_\_\_. *A criança e a cultura lúdica*. Revista Faculdade de Educação. v. 24, n.2, São Paulo, jul/dez, 1998.
- KRAMER, S.. A infância e singularidade. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos – orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEC, 2007.
- KISHIMOTO, T.M. *O Jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A Estrutura do comportamento*. Belo Horizonte: interlivros, 1975.
- MOYLES, J. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROJAS J. S., BARUKE, R. A fenomenologia na prática educativa: uma leitura da arte no desenho infantil como linguagem. IN RIGOTTI, P.(org.) UNIARTE: *Textos escolhidos*. 1 ed. Dourados MS: Unigran, 2009, v.1, p.55-73.
- SILVA, L.S.P. ; GUIMARÃES, A.B. ; VIEIRA, C. E. et. alli. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, O Brincar como portador de significados e práticas sociais. v. 17 - n. 2, p. 77-87, Jul./Dez. 2005