

TESSITURAS DO SABER: ENTRE OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO VERDE/ PA

*WEAVING OF KNOWLEDGE: BETWEEN TOYS
AND GAMES OF CHILDREN OF THE MAROON
COMMUNITY CAMPO VERDE/PA*

Shirley Silva do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal

Nazaré Cristina Carvalho

Universidade do Estado do Pará - UEPA

Resumo

A temática proposta nestas escritas traz uma abordagem sobre as construções teóricas relacionadas aos saberes, à cultura e à educação, considerando os fazeres lúdicos de crianças da comunidade remanescente do quilombo Campo Verde, localizada no município de Concórdia do Pará. Para tanto, propõe-se uma abordagem a partir de alguns subsídios teóricos, dentre os quais se menciona Brandão (2002), Charlot (2000), Geertz (2012), Thompson (1995), Benjamin (2002), Brougère (2008), Callois (1990), Huizinga (2012) e Oliveira (2010), no sentido de tecer possibilidades interpretativas acerca da construção do saber sem desprender-se dos processos educativos existentes nas realizações ludicamente vivenciadas no contexto amazônico.

Palavras-chave: Saberes, Brinquedos, Brincadeiras.

Abstract

The theme proposed in these writings brings a discussion on the theoretical constructs related to knowledge, culture and education, considering the playful doings of children of the remaining maroon community Campo Verde, located in the municipality of Concórdia do Pará. For that, it is proposed an approach from some theoretical basis, such as Brandão (2002), Charlot (2000), Geertz (2012), Thompson (1995), Benjamin (2002), Brougère (2008), Callois (1990), Huizinga (2012) and Oliveira (2010), in order to weave interpretative possibilities about the construction of knowledge, without loose the existing educational processes in playfully achievements experienced in the Amazonian context.

Keywords: Knowledge; Toys; Games.

Saberes e culturas: primeiras tessituras teóricas

O subsídio teórico sobre a cultura segue considerando o que pode ser fortalecido e complementado entre Geertz (2012) e Thompson (1995), buscando esclarecer de que forma a cultura pode ser relacionada aos saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras de crianças da comunidade Campo Verde. Geertz (2012), em seus apontamentos teóricos, menciona sobre os contornos culturais presentes na sociedade, os quais são impregnados por teias de significados, tecidas pelos próprios sujeitos em suas ações, numa relação dinamicamente interpretativa.

A abordagem sobre os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, na tentativa de um olhar interpretativo da cultura, não significa estudar unicamente o contexto ou atribuir-lhe o foco investigativo para realizar a pesquisa, é preciso redimensionar o processo para compreender as relações ludicamente vividas pelas crianças na comunidade.

Segundo Geertz (2012, p. 4), “o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu” e a cultura é reconhecida como sendo essas teias tecidas pelos sujeitos, analisada como uma ciência interpretativa a procura de significado. As discussões sobre a cultura não podem ser realizadas de maneira delimitada, desvinculada do ser humano e das relações estabelecidas no cotidiano, visto que é preciso trazer os sujeitos como processos culturais em si mesmos, pois são reconhecidos como criadores dos significados atribuídos às suas ações.

A partir da contribuição de Geertz (2012), percebe-se que a tessitura de significados está para além dos contornos superficiais de sua apresentação na sociedade, mas onde reside também uma densa rede de saberes constantemente alimentados no cotidiano dos grupos sociais,

e que se concretizam a partir dos significados elaborados e compartilhados nas suas específicas realizações.

A contribuição de Geertz (2012) nesta construção teórica perpassa especialmente por sua abordagem sobre a cultura em relação às leituras interpretativas referentes às teias de significados criados e transformados pelos sujeitos a partir das suas convivências, o que permite extrair o caráter dinâmico desse entrelaçado entre o ser humano e a cultura, no qual residem diversidades, validações e reconhecimentos.

Segundo Thompson (1995, p. 166), é possível entender que “os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas”.

As formas simbólicas são entendidas por Thompson (1995, p. 181) como “Ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”.

Considerando-se o conceito apresentado por Thompson (1995) sobre formas simbólicas, é possível reconhecer que as brincadeiras e brinquedos também o são, pois são fenômenos significativos que se realizam dentro de um determinado contexto pelos sujeitos que ali estão. Nesta tessitura teórica, Thompson (1995) apresenta os aspectos envolvidos nas formas simbólicas, identificados como intencional, convencional, referencial, estrutural e contextual.

O aspecto intencional permite que as formas simbólicas sejam compreendidas como as expressões de um sujeito para um/uns sujeito/sujeitos, com objetivos e propósitos a

serem alcançados, ou seja, buscam expressar aquilo que querem dizer ou tencionam dizer nas/pelas formas assim produzidas, para que possam ser interpretadas por aqueles que as recebem como possibilidades de mensagens. No entanto, é preciso ter um olhar cuidadoso em relação a esse aspecto envolvido nas formas simbólicas, uma vez que ser capaz de agir intencionalmente não significa dizer que o sujeito produziu o objeto intencionalmente ou que este objeto é o que o sujeito pretendia produzir, mas sim, dizer que o objeto foi produzido ou percebido como produzido por um sujeito que, em certas ocasiões, fez isso intencionalmente (THOMPSON, 1995).

Outro olhar cuidadoso necessário está relacionado à compreensão de que o significado, ou os elementos constitutivos de uma forma simbólica, “não é necessariamente idêntico àquilo que o sujeito-produtor tencionou ou quis dizer ao produzir a forma simbólica” (THOMPSON, 1995, p. 185), pois as interações sociais diariamente alimentam novas interpretações. Além disso, as intenções dos sujeitos ao produzirem formas simbólicas nem sempre são claras ou compreendidas fielmente da forma com que foram produzidas, podendo ser inconscientes, conflitantes e variadas.

A expressão do estado lúdico ao mesmo tempo demarca a intenção do momento que poderá ou não ser compartilhada, uma vez que esta prática se remete implicitamente ao convite para brincar. Cada criança poderá acolher-se nas expressões recebidas criando suas próprias intenções. A criação do brinquedo, forma simbólica, constitui-se na intencionalidade do criador que não está dissociada da realidade existente e da busca lúdica em traços criativos da expressão. Assim, é viável dizer que o aspecto intencional pode ser identificado nas vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, a partir das relações estabelecidas com seus brinquedos e brincadeiras, pois

elas, em suas realizações lúdicas, refletem a intenção do brincar de maneira explícita ou não.

O aspecto convencional identificado por Thompson (1995) e envolvido na produção, na construção ou no emprego das formas simbólicas, assim como a interpretação destas pelos sujeitos, é permeado por regras, códigos e convenções de várias formas, geralmente concretizados em situações práticas. Está relacionado aos conhecimentos de que os sujeitos fazem uso nas suas vidas cotidianas, que perpassam pelas criações de expressões significativas e atribuição de sentidos às expressões criadas por outros, estando vulnerável a correções e sanções pelos demais.

É pertinente entender que as interpretações das formas simbólicas, quando se considera o aspecto convencional, demandam regras de codificação e decodificação; as primeiras consistem nas produções e, as segundas, perpassam pelo recebimento das formas simbólicas. As codificações e decodificações podem ser alteradas a partir das regras e convenções que subsidiarão as interpretações. “Assim, uma ação pode ser interpretada como um ato de resistência ou uma ameaça para a ordem social” (THOMPSON, 1995, p. 187).

As regras, códigos e convenções também podem ser encontrados nas manifestações lúdicas, como os jogos, as brincadeiras e na própria construção dos brinquedos, pois as crianças de Campo Verde/PA, mesmo que implicitamente, vivenciam as regras durante seus brincareis, as quais são compartilhadas e acordadas por elas mesmas. As formas de resistências podem ser visualizadas quando a regra passa a não ser cumprida porque, de alguma forma, alguém se sentiu prejudicado na brincadeira e o que estava intencionado para o prazer pode torna-se conflituoso, mesmo que seja por pouco tempo.

As formas simbólicas são envolvidas pelo aspecto estrutural, pois “exibem uma estrutura articulada no sentido de que consistem, tipicamente, de elementos que se colocam em determinadas relações uns com os outros” (THOMPSON, 1995, p. 187). Assim, tal aspecto consiste na forma como os elementos estão relacionados a cada forma simbólica, fazendo com que as interpretações sejam norteadas pelos traços estruturais existentes, considerando a maneira como estão dispostos uns em relação aos outros ao transmitirem significados.

Os traços estruturais podem ser reconhecidos no brincar. Considera-se as características elucidadas por Huizinga (2012) e Callois (2002) em relação ao jogo e à brincadeira, uma vez que, de modo geral, apontam a liberdade, a relação espaço-temporal, a presença de regras, a fuga da realidade, assim como as específicas sensações proporcionadas por essas vivências, como elementos presentes nessas expressões lúdicas. As inter-relações estabelecidas e movidas pelos seus criadores, mesmo que não necessitem de uma linearidade, têm base estrutural com traços próprios, cujo conjunto remete aos significados das ações vividas.

Cada brincadeira é reconhecida pelas regras e formas de jogar e brincar que apresentam, pois as crianças descrevem seus brincares a partir das interpretações que possuem das suas vivências lúdicas as quais, de alguma forma, relevam o aspecto convencional que é transformado por seus produtores, de acordo com os seus interesses cotidianos.

O aspecto referencial volta-se ao que está sendo representado ou dito nas formas simbólicas, podendo substituir ou representar um objeto, um indivíduo ou situação, de acordo com um específico contexto; significa dizer que a especificidade do aspecto referencial reside na circunstância ou situação, o que possibilitará interpretações particulares, pois

“algumas figuras ou expressões adquirem sua especificidade referencial somente em virtude de seu uso em determinadas circunstâncias” (THOMPSON, 1995, p. 190).

As brincadeiras e brinquedos, como formas simbólicas, também revelam o aspecto referencial, visto que é na expressão da ludicidade que os espaços e objetos são resignificados, ou seja, novas interpretações lhes são atribuídas no sentido de alimentar o estado lúdico da criança, pois a própria construção de brinquedos revela as representações que os objetos e elementos da natureza podem assumir para as crianças e para aqueles que, de alguma maneira, compartilham essa expressão. As circunstâncias do brincar e dos objetos assumem outras possibilidades interpretativas aos olhos de quem brinca, revelando suas especificidades referenciais.

O aspecto contextual é desdobrado teoricamente por Thompson (1995) como o ponto crucial para o entendimento de uma análise cultural das formas simbólicas, uma vez que “estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 1995, p. 192). As interpretações culturais das formas simbólicas precisam tomar o contexto considerando a sua relevância, visto que as construções sociais não estão desvinculadas dos contextos nas quais circulam impregnadas de sentidos e valores, para aqueles que as produzem e recebem.

Considerando o contexto de Campo Verde/PA, onde as crianças produzem e compartilham as suas formas simbólicas, dentre elas o brincar e os brinquedos, é possível compreender este aspecto contextual, uma vez que as crianças utilizam a realidade e os elementos nela disponíveis para produzir seus momentos lúdicos.

Dessa maneira, a natureza e seus elementos são as principais inspirações e possibilidades para as vivências de suas brincadeiras e criação de seus brinquedos.

Essa compreensão é reafirmada por Thompson (1995, p. 193) quando diz que “as formas simbólicas podem carregar os traços, de diferentes maneiras, das condições sociais de sua produção”. Se os aspectos contextuais não estão envolvidos nas formas simbólicas de maneira isoladas ou alternadas, mas procuram adentrar neste envoltório interpretativo, entendendo que as crianças criam suas interpretações a partir das relações com o seu contexto, movidas por intencionalidades lúdicas, sem desconsiderar as regras existentes, e, nesta expressão, as representações e estruturas envolvidas são construídas e reveladas.

Para Thompson (1995), as formas simbólicas estão inseridas em uma relação espaço-temporal específica, parcialmente constituída por ações e interações dinamicamente realizadas em um espaço e tempo determinados. Assim acontece nas brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, pois essa realização lúdica também está inserida em um espaço e tempo específicos. No entanto, as características relacionadas à questão espaço-temporal, a partir do aspecto contextual, podem divergir quando se pensar no contexto da produção e da recepção das formas simbólicas, visto que as expressões humanas podem assumir significados diferentes em momentos e períodos diversos.

Quando o contexto dos que produzem é o mesmo daqueles que recebem, por partilharem o mesmo ambiente, possivelmente a interação será mais específica, fortalecendo a presença de tais características nas relações compartilhadas. Neste sentido, compreende-se que o fato de as crianças de Campo Verde/PA compartilharem o mesmo contexto, ou seja, o espaço-temporal, ao brincarem, vivenciam

interações que, de alguma maneira, agrupam características, sentidos e significados contextualmente vividos, diminuindo, mas não inviabilizando, as divergências entre quem produz e recebe as formas simbólicas.

As brincadeiras e brinquedos podem ser reconhecidos como formas simbólicas tecidas pelos próprios sujeitos, os quais produzem e recebem tais expressões a partir das interpretações atribuídas. Tais expressões sociais são constituídas nas relações e envolvidas pelos aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual, e se realizam dinamicamente, perpassando por processos de valorização, avaliação e conflitos, sem desconsiderar o exercício do poder presente nas manifestações culturais.

Todo esse processo de criação cultural está inserido dentro de um contexto teórico que exige um diálogo com os saberes. Brandão (2002) propõe apontamentos sobre o que denomina “saberes culturais”, retomando a necessidade de novas interpretações acerca dos conhecimentos codificados em significados vividos e compartilhados na sociedade.

O ser humano, a partir das suas relações do aprender a viver, segundo Brandão (2002), é um ser que se constrói numa manifestação não apenas do viver e do sentir de maneiras isoladas, pois o sujeito se sente sentindo, juntamente com os outros seres da vida. No entanto, nós nos pensamos sabendo e nos sabemos pensando e assim aprendemos a nos saber sabendo, na relação entre o mundo e as outras pessoas. E, dessa forma, criamos e recriamos a natureza no nosso cotidiano.

A relação entre a cultura, a educação e os saberes é observada quando se considera que os sujeitos, entre tantas integrações e interações, são transformados e transformadores de sentidos e significados. Para tanto, “O que importa é a nossa capacidade e também a

nossa fatalidade de atribuirmos significados múltiplos e transformáveis ao que fazemos, ao que criamos, aos modos sociais pelos quais fazemos e criamos e, finalmente, a nós mesmos significados” (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Nesta interação, o próprio sujeito que cria o contexto é por ele criado, numa teia de intenção permeada de sentidos e significados que constantemente são concretizados e realizados pelos saberes constituídos, a partir das relações vivenciadas, sentidas e pensadas com os outros e com o mundo. Assim, a educação se reafirma como construção presente nas culturas e nos seus específicos contextos de manifestação e transformação.

O olhar interpretativo proposto por Geertz (2012) e as considerações de Brandão (2002) sobre os saberes culturais permitem que Charlot (2000) seja necessário nesta construção teórica, quando este autor afirma a existência de “sujeitos de saberes”, pois se percebe a relação existente entre o sujeito de saberes e as teias de significados quando se pensa no entendimento sobre as culturas.

Utiliza-se as compreensões de Charlot (2000, p. 56-57) para discorrer sobre o entendimento de sentido e significado que se compartilha neste texto. “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido”, ou seja, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. Tal afirmação faz com que Thompson (1995) seja lembrado, pois considera que as formas simbólicas são expressões de um sujeito para outro/outros sujeito/sujeitos.

Pode-se dizer que faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevem nesse nó de desejo que o sujeito é. Então, algo pode adquirir sentido, perder o sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo (CHARLOT, 2000).

As crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA presenciam todos os momentos do seu brincar e do processo da criação lúdica, em outras palavras, quando elaboram os próprios brinquedos com os elementos da natureza, estão sendo sujeitos ativos das suas próprias realizações, motivadas por desejos lúdicos. Nessa dinâmica, vivem e interagem consigo, com os outros e com o mundo, dialogando com os saberes que são concretizados nas suas ações.

As relações do saber implicam reconhecer que os saberes não se constroem de maneira estática nem isolada, pois só há saber a partir da relação do saber, a qual é manifestada pelo sujeito na interação constante com o próprio contexto e com os outros. Esta relação traz suas referências da história, da identidade e da sociedade, uma vez que é a organização do conjunto de relações vividas pelos sujeitos. “Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Então, refletir sobre a cultura e os saberes a partir das tessituras teóricas entre Geertz (2012), Thompson (1995), Brandão (2002) e Charlot (2000) é se permitir desconstruir o olhar limitado sobre a cultura, como sendo apenas o reflexo material das criações humanas ou simplesmente ilustrações diferenciadas dos grupos sociais, procurando caracterizar os sujeitos pelos materiais produzidos.

As vivências do brincar compõem uma teia de significados tecida pelos próprios sujeitos e suas ações, no caso, as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA. Na busca por atender às necessidades lúdicas, elas criam e recriam manifestações, as quais não estão dissociadas das relações de saberes e contextos, tampouco são teias isoladas do cotidiano vivido entre os seus, visto que as brincadeiras e os brinquedos,

a todo instante, encontram-se mergulhados em significados, individuais ou coletivos, mas que, dentro de suas especificidades, de alguma forma são externalizados, seja através dos risos ou dos gritos, bem como pela essência curiosa e particular da cultura lúdica. Nesta complexa teia estão presentes as relações entre os sujeitos e os seus saberes, educação e culturas, considerando os sentidos e significados vividos e compartilhados nos específicos contextos e os demais aspectos envolvidos nessas formas simbólicas.

Brinquedos e brincadeiras: fios desencadeadores de novas tessituras do saber.

As intenções em escrever sobre as criações culturais lúdicas originam-se da tentativa de ampliar as tessituras teóricas relacionadas às considerações trazidas anteriormente por Geertz (2012), Thompson (1995), Brandão (2002) e Charlot (2000), pois os olhares acerca dos brinquedos e brincadeiras neste texto apresentam como subsídio o entendimento de que as crianças, nessas vivências lúdicas, constroem teias de significados, de saberes e de culturas.

Dessa maneira, procura-se construir um subsídio teórico que não esteja limitado ao aspecto descritivo do fazer lúdico e do fazer-se ludicamente, mas que possa imergir nas essências culturais dos brinquedos e das brincadeiras, ampliando olhares, no sentido da compreensão das vivências lúdicas como tempo e espaço que refletem um contexto e as relações vivenciadas pelos sujeitos a partir das tessituras dos significados envolvidos nas manifestações da ludicidade.

Antes de adentrar o universo cultural das realizações lúdicas é pertinente abrir um parêntese para falar sobre a questão teórica existente nas discussões sobre o jogar e o brincar, visto que alguns autores estabelecem diferenciações entre as expressões, ao atribuírem ao jogo complexidade, estrutura

organizacional e de regras maior e mais elaborada do que a do brincar.

Para Kramer (2009, p. 170), a palavra “brincar”, conforme o idioma (*spillen, to play, jouer*), apresenta diversos significados: dançar, praticar esportes, encenar uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar, todos eles se relacionam à produção de um sujeito protagonista de suas ações. A criança que brinca, ao brincar, reapresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa e faz.

Neste texto, compartilha-se o posicionamento de autores como Retondar (2013) quando aborda a teoria do jogo trazendo como foco a dimensão lúdica da existência humana. O autor retoma algumas expressões como “jogo e brincadeira”, “jogar e brincar”, “jogantes e brincantes” como sinônimos, visto que se desprende dessa delimitação de nomenclatura para se aprofundar nas características gerais das manifestações lúdicas.

Nesse sentido, buscando explicitar emergências culturais existentes nos jogos e brincadeiras assim como nos brinquedos, sem desconsiderar o processo criativo, reconhece-se as contribuições teóricas de Benjamin (2002), Brougère (2008), Callois (1990), Huizinga (2012) e Oliveira (2010).

O jogo, a partir das características atribuídas por Huizinga (2012), pode ser compreendido como uma criação cultural permeada de conhecimentos, de acordo com o contexto vivido que, por sua vez, refletirá várias expressões na organização social do grupo ao considerar suas relações mais abrangentes como a não obrigatoriedade, a seriedade lúdica, a própria evasão da realidade, a busca pela satisfação que perpassa pelo ganho individual e grupal, num tempo e espaço determinados, mesmo que inconscientemente, e que se realiza pelo simples querer. Este elemento lúdico das relações sociais e do jogo é ameaçado pela obrigatoriedade e preocupação quando direcionadas a ele.

Para Huizinga (2012), o jogo está presente em toda a sociedade, e qualquer atividade que possa ser constituída e reconhecida como voluntária, realizada numa relação de tempo e espaço que permita a evasão da realidade, permeada por regras, poderá ser considerada como jogo, desde que tais características estejam voltadas à busca ou venham ao encontro do lúdico nas ações individuais ou coletivas.

A contribuição de Callois (1990) também é indispensável, uma vez que este apresenta o que se chamaria de uma “leitura íntima das vivências lúdicas”, pois traz uma compreensão sobre as sensações vividas durante o jogo, desprendendo-se de uma descrição superficial. Callois (1990), ao apresentar o jogo, considera inicialmente que existe uma variedade de tipos de jogos, sejam eles de sociedade, de destreza, de azar, ao ar livre, de paciência e outros. Onde a palavra “jogo” traz a ideia de facilidade, risco, habilidade. Assim, contribui para uma atmosfera de descontração ou de diversão, podendo acalmar e divertir ao mesmo tempo.

Para classificar os jogos, Callois (1990) utiliza como parâmetros as sensações e qualidades mobilizadas por eles, relacionadas aos seus fundamentos, propondo uma divisão em quatro rubricas principais, conforme predomine nos jogos: o papel da competição, da sorte, do simulacro ou da vertigem, chamando-os, respectivamente, de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Sendo que:

Todas se inserem francamente no domínio dos jogos. Joga-se a bola, ao berlinde ou às damas (*agôn*), joga-se na roleta ou na loteria, faz-se de pirata, de Nero ou de hanmlet (*mimicry*), brinca-se, provocando em nós mesmos, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (*ilinx*). (CALLOIS, 1990, p. 32)

Neste envoltório teórico, é necessário considerar as contribuições de Brougère (2008), quando tem o cuidado em esclarecer sobre as possíveis definições de brinquedo. Desta forma, aponta dois entendimentos: no primeiro, o brinquedo é compreendido como um suporte para a brincadeira, podendo ser um objeto manufaturado, fabricado por aquele que brinca, algo que só tenha valor para o tempo da brincadeira, sendo adaptado. “Tudo, neste sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido do objeto lúdico só se lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura” (BROUGÈRE, 2008, p. 62).

Na segunda compreensão, o brinquedo é tomado como um objeto industrial ou artesanal reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função dos traços intrínsecos, com um lugar destinado no sistema social de distribuição. “Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança” (BROUGÈRE, 2008, p. 63).

Ao adentrar as teorias de Brougère (2008), é possível reconhecer que essas duas interpretações acerca do brinquedo estão presentes na sociedade. No entanto, percebe-se que não é possível limitar os brinquedos como objetos industrializados, aquilo que meramente lhes é atribuído comercialmente, pois quando envolvidos pelo brincar, a criança pode, a partir das relações vividas, desfazê-lo do imediatismo funcional de objeto, recriando-o para aquilo que sua imaginação e estado lúdico desejarem.

De acordo com Oliveira (2010), a criança, ao brincar, manipula qualquer objeto na liberdade da sua imaginação e criatividade, a fim de satisfazer-se. Em tal imprevisibilidade, encontram-se os segredos culturais das brincadeiras, tecidos no movimento constante de sentidos e significados atribuídos às formas simbólicas.

A sensibilidade duvidosa da criança diante daquilo que é dado ou aparente é destinada ao brinquedo e, durante a brincadeira, cria formas de resistências ao que é proposto de imediato, fazendo com que a atividade livre e criativa possa conduzir ressignificações atribuídas ao objeto escolhido para brincar (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com essa perspectiva, o valor simbólico do brinquedo é flexível, passível de mudanças próprias da dinâmica existente na maneira de quem brinca e interpreta o contexto vivido. “Nos brinquedos, práticas e interpretações sociais estão representadas” (OLIVEIRA, 2010, p. 13). Neste aspecto, reside sua constituição cultural permeada de saberes necessários para sua concretização lúdica. Deste modo, os “brinquedos, vestimentas, tipos de comida, danças, músicas, livros, costumes, ursos e outras tantas formações simbólicas constituem a cultura” (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Para complementar o pensamento proposto, são apresentadas as contribuições de Benjamin (2002, p. 248), ao reconhecer que o brinquedo “não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo”. Deste modo, reafirma-se o valor cultural e social dos objetos do brincar.

Assim, as crianças, ao resignificarem os objetos disponíveis nas suas realidades para fazerem-se ludicamente, também reinterpretem e revelam a teia de significados presentes nas suas culturas. “Todo o inventor, por genial que seja, é sempre produto da sua época e do seu ambiente” (VYGOTSKY, 2009, p. 35-36).

Portanto, as relações entre o brinquedo e o brincar perpassam pela apropriação também de saberes lúdicos, os quais são compreendidos como as realizações e conhecimentos vividos culturalmente nas experiências lúdicas compartilhadas entre os seus criadores e aqueles que testemunham as criações.

Os saberes tecidos no brincar de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA

As tentativas em desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade Campo Verde/PA desdobram-se em possibilidades teóricas, as quais subsidiam o reconhecimento das tessituras lúdicas observadas nesta pesquisa e relatadas por seus criadores, as próprias crianças. Para ampliar a discussão sobre as tessituras lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, esclarece-se o uso da expressão “tessitura” a partir de Geertz (2012), uma vez que para este autor a cultura é compreendida como o conjunto de teias de significados tecidas pelos próprios sujeitos. Então, ao considerar os brinquedos e brincadeiras como realizações culturalmente construídas, compartilha-se da concepção de que essas manifestações são tecidas pelas crianças nas suas relações cotidianas, nas práticas de seus brincares na comunidade.

Para tanto, torna-se necessário reafirmar o entendimento de que as expressões da ludicidade podem ser consideradas como formas simbólicas, a partir das ideias de Thompson (1995). Além disso, compreende-se também os saberes que permeiam as vivências culturais, saberes estes que, de acordo com Brandão (2002), são os conhecimentos elaborados nas realizações do cotidiano, que movem saberes e são o próprio movimento do saber. No brincar, o saber é construído e manifestado pela sua intencionalidade lúdica, que cria e atribui significado e, por ora, o significado reintera a existência da ludicidade que abrange pensamentos, sentimentos, contextos, cenários, sujeitos e natureza (CHARLOT, 2000).

Reflete-se sobre os saberes lúdicos, compreendendo-os como os conhecimentos oriundos das vivências relacionadas aos brinquedos e brincadeiras, considerando o

tripé sujeito-criação-contexto de Brandão (2002, p. 26), para quem a educação como cultura perpassa pelo entendimento de que:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmos.

As crianças de Campo Verde/PA, ao brincarem, de alguma forma, constroem, transformam e compartilham aprendizagens e fazem educação, visto que o processo criativo, como salienta Vygotsky (2009), é próprio do brincar e da criança, e dele emanam saberes que se constituem culturalmente e são aprendidos e concretizados nas práticas diárias por meio dos significados e das ressignificações das crianças, envolvidas por contextos lúdicos.

Nas falas das crianças, foi possível perceber que as compreensões sobre o brinquedo são reveladas a partir de exemplos de brinquedos presentes na realidade delas. Também observa-se a relação das sensações experimentadas referentes à liberdade, autonomia, alegria, diversão, revelando as diferentes interpretações daqueles que interagem com o brinquedo no universo lúdico da brincadeira. Entende-se que o brinquedo “não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 2008, p. 13).

Contudo, este fazer cultural do brinquedo e sua liberdade pressupõe uma relação de saberes, pois, para Charlot (2000), o saber se realiza na própria interação do

sujeito com o outro e com o meio ambiente, ou seja, nesse processo de manipulação dos brinquedos pelas crianças, na prática do brincar, os significados são atribuídos e os saberes são construídos em uma dinâmica própria daqueles que interagem com o brinquedo, podendo ser individual ou coletivamente vivenciado.

Para ter uma maior aproximação com as relações vividas pelas crianças de Campo Verde/PA com seus brinquedos, faz-se necessário conhecer seus objetos do brincar e, nesse sentido, apresenta-se primeiramente os brinquedos industrializados visualizados durante o período da pesquisa, como boneca, coelho de plástico, carro, peças de dominó, espingarda, bolas pequenas, apito, sapo de plástico, violão, peixe, petecas, um pica-pau de pelúcia e uma bola de futebol.

A abordagem sobre o universo lúdico exige que o brinquedo seja considerado como elemento norteador da discussão, uma vez que existe um movimento dinâmico e interpretativo entre a brincadeira e o brinquedo, em que as crianças envolvidas no processo são as principais criadoras dessa relação, a partir dos significados a ele atribuídos. Assim, considera-se importante adentrar este contexto de ressignificações dos objetos presentes na realidade brincada das crianças de Campo Verde/PA.

O universo dos brinquedos das crianças de Campo Verde/PA é marcado fortemente pelo processo da criação que, para Vygotsky (2009), é toda a realização responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer seja a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano.

Em relação aos brinquedos que sabiam construir, as crianças, ao mesmo tempo em que falavam sobre eles, diziam de que materiais eram feitos, como: carros

de lata de sardinha e rodas de tampa de garrafa, boneco de pano, revólver de folha de bananeira, barquinho de casca de cacau, “fufu”, bilhar, vasilhinha de barro, baladeira, arma, flecha, bilhar. Mesmo aquelas que disseram não construir qualquer brinquedo, de alguma forma, participam do processo.

Assim, os brinquedos das crianças de Campo Verde/PA podem ser interpretados como formas simbólicas, as quais, ao serem inseridas na contextualidade do brincar, não estão esvaziadas da realidade vivida; tanto que os objetos envolvidos nos processos criativos dos brinquedos são recursos presentes no cotidiano das crianças, tecidos na ressignificação do ato criativo de seus criadores, entrelaçado de saberes, pois as construções dos brinquedos exigem o conhecimento das possibilidades disponíveis para aquilo que se imaginou fazer.

Retoma-se aqui o que dizem Benjamin (2010), Kramer (2009) e Oliveira (2010), ao enfatizarem que a criança, nas suas realizações imaginativas e criativas, consegue atribuir significados a objetos “inúteis”. Diante disso, é incoerente considerar os brinquedos construídos fora do contexto das criações e de seus brincares.

Os elementos mais frequentemente utilizados por essas crianças nas suas criações são oriundos da natureza, como galhos, folhas, mandioca, casca de frutas e areia; materiais destinados ao lixo como latas usadas, borrachas, sandálias velhas, e tantos outros que estiverem disponíveis aos seus olhos e criatividade.

Este contexto criativo das relações entre as crianças de Campo Verde/PA e os seus brinquedos não está separado da educação, que se reconfigura na liberdade do fazer lúdico. Brandão (2002) reconhece a educação como cultura entendendo que as realizações do brinquedo são manifestações culturalmente construídas e transformadas, movimentando-se através dos sentidos e

dos significados vividos pelos agentes da sua própria criação. Por este motivo, as crianças de Campo Verde/PA, com base nas contribuições de Charlot (2000), podem ser consideradas como sujeitos de saber, visto que se dedicam ou pretendem dedicar-se à busca do saber, existente nas suas ludicidades.

A convivência com as crianças de Campo Verde/PA possibilitou a identificação de expressões referentes a algumas vivências lúdicas, como o “jogar” e “brincar”, sendo que esta última predominou durante os diálogos entre as crianças observadas na pesquisa. Mesmo que, por vezes, o “brincar” fosse substituído pelo “jogar”, a essência espontânea e a busca pela diversão eram o fim proposto. Dessa maneira, o uso dos termos “jogar” e “brincar” não interfere no sentido atribuído, visto que existe algo maior que unifica tais nomenclaturas. Este trabalho não se propõe a construir ou fomentar o abismo teórico entre tais compreensões, mas compartilhar os significados lúdicos atribuídos às vivências pelas crianças de Campo Verde/PA.

Esta oportunidade de presenciar as crianças e suas brincadeiras foi relevante, pois oportunizou o contato com as interpretações e relações delas nos seus contextos, principalmente quando se toma as vivências lúdicas como foco investigativo. As manifestações da ludicidade das crianças de Campo Verde/PA estão intimamente envolvidas pela questão de tempo e espaço, pois, a partir de cada ambiente, elas conseguem criar momentos voltados para suas brincadeiras e brinquedos.

Os espaços existentes em Campo Verde/PA são vivenciados por todos os que moram nesta comunidade, sejam jovens, adultos, idosos e crianças, para diferentes fins, no entanto, quando as crianças os interpretam dentro do contexto do brincar, são envolvidos e transformados pelo desejo lúdico das crianças, que exploram as diversas

possibilidades interativas e de saberes, fazendo com que o mesmo espaço seja revivido a partir do repertório de brincadeiras e criações.

Cada espaço do brincar tem características próprias, as quais são apropriadas pelas crianças nas vivências das brincadeiras, seja para delimitar ou ampliar as alternativas lúdicas, pois os conhecimentos construídos nesse fazer lúdico encontram-se, por vezes, relacionados à afirmação ou negação do espaço como contexto para a ludicidade. Alguns dos espaços observados enquanto o lócus do brincar foram a mata, o rio, o retiro ou casa de farinha, o ramal (estrada), quintais e terreiros.

A relação entre cultura, educação e saberes é observada quando se considera que os sujeitos, entre tantas integrações e interações, são transformados e transformadores de sentidos e significados. As crianças de Campo Verde/PA atribuem significados às suas vivências como expressão daquilo que compreendem como brincadeiras e/ou práticas referentes à ação do brincar. No cotidiano das relações que a criança estabelece consigo, com o outro e com o contexto, os brinquedos e brincares são identificados.

O aprender e o ensinar não acontecem isoladamente, mas em um processo dinâmico e interpretativo. Nesta perspectiva, reconhece-se os envoltórios da educação nas relações estabelecidas pelas crianças de Campo Verde/PA com seus brinquedos e brincadeiras, resguardando os saberes lúdicos que se concretizam nessas realizações culturais e que estão para além dessa relação, uma vez que os sujeitos, quando contextualmente vivenciam suas realidades, se constituem culturalmente a partir do todo tecido constantemente.

Todavia, adquirir saber consiste em construir certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e

partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000). Ao brincarem, as crianças de Campo Verde/PA adquirem saberes e, ao mesmo tempo, transformam os saberes adquiridos, na medida em que a necessidade lúdica instiga a criação voltada para o prazer de brincar, compartilham suas criações e organizam as maneiras do brincar.

A relação dos saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA está diretamente relacionada à concretização das suas vivências lúdicas, as quais, devido à variedade e diversidade de espaços e contextos, se configuram a partir do repertório lúdico existente e vivido na comunidade. Neste sentido, elenca-se aqui alguns saberes lúdicos identificados durante as realizações lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, a partir das relações com seus brinquedos e brincadeiras – os saberes da natureza –, que se constituem não só no aproveitamento de troncos de árvores ou cipós para construção de brinquedos, como na cumplicidade entre as crianças e a natureza na realização das suas brincadeiras, pois os espaços naturais são reinterpretados a partir dos desejos lúdicos das crianças.

A relação entre a busca do lúdico e a natureza desdobra-se em tantos outros saberes: como os saberes de identificar plantas que coçam, saberes de manipulação dos recursos da natureza, saberes do remar, saberes do nadar, saberes do saltar no rio, saberes sobre os possíveis perigos presentes nos rios, nas matas e nos ramais. O saber cuidar do outro também foi percebido, pois nas brincadeiras que exigiam que um grupo carregasse o outro, as crianças não faziam ameaças em derrubar e a confiança no momento da brincadeira era explícita. O cuidar perpassava por todas as vivências lúdicas com diferentes demonstrações, fosse com palavras de alertas diante de qualquer

situação perigosa, fosse na interação corporal entre elas.

Ainda existem outros saberes que se materializam nessa ação lúdica, como o saber reaproveitar objetos, visto que muitas vezes as crianças se apropriavam de elementos descartados, inclusive alguns retirados do lixo: lata de sardinha, garrafas, cascas de frutas, os quais podem ser caracterizados, de maneira geral, como saberes ambientais. Para além destes, se faz presente o saber ressignificar, pois novos significados foram atribuídos aos objetos e espaços envolvidos nas vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, que perpassam pela reutilização do aparentemente “inútil” aos olhares habituais.

Outro saber identificado é o saber compartilhar, uma vez que os intérpretes vivenciam, de maneira coletiva, predominantemente, ludicidades que perpassam pelo compartilhamento de brinquedos e espaços do brincar. Além disso, há o saber da improvisação, visto que algumas brincadeiras, como a “se quebra o touro”, exigem a construção de rimas ou a combinação de palavras improvisadas, sempre associadas a algum tipo de árvore.

Encontra-se o saber da interpretação ou representação, pois as crianças, ao brincarem de casinha ou terem alguma relação com brinquedos que exijam ou motivem a interpretação de personagens, externalizam diferentes papéis, reintegrando imaginação e realidade, por meio de expressões sonoras e gestuais.

Durante as vivências lúdicas, as crianças apresentam expressões particulares, as quais podem ser compreendidas como códigos de comunicação, geralmente manifestados em expressões corporais, que nem sempre precisam ser relatadas para serem entendidas, principalmente quando a brincadeira é mudada de um momento para o outro, pois aqueles que participam reafirmam a decisão mantendo-se no novo

brincar ou procurando outras alternativas. Dessa forma, os saberes da comunicação se fazem presentes na ludicidade dessas crianças. Tais saberes ainda são percebidos quando as crianças querem contar algo para as outras em segredo, principalmente quando querem dizer o esconderijo de alguém durante a brincadeira de esconde-esconde, sem que percebam o autor da informação. Nesta situação, a relação entre o delator e a “mãe” acontece expressamente a partir das tentativas de codificação e decodificação.

Percebe-se ainda o saber ensinar e aprender, pois a todo instante as crianças aprendem entre si, seja com a escuta das experiências das demais, seja observando-lhes as ações e comportamento, diante de uma situação, ou presenciando uma criação.

Nesse processo de ensinar e aprender, outros saberes são concretizados pelas crianças, como: o saber se adaptar ao espaço para brincar, saber trocar conhecimentos, saber aprimorar suas criações, saber conviver, saber memorizar, saber mediar conflitos, saber observar, saber argumentar, saberes de participação comunitária.

No universo lúdico das crianças, o saber da convivência esteve sempre presente, independente de ser a convivência entre si ou com seus familiares e vizinhos, pois as brincadeiras não aconteciam desvinculadas dessa relação. Viviam-se uma rotina entrelaçada por diferentes fazeres, ainda que as crianças conseguissem criar suas alternativas lúdicas diante das possibilidades.

Não mais importantes, mas constantemente vividos, eram o saber do criar e o saber do fazer, quando as crianças construam o novo dentro do seu contexto para saciar seus desejos lúdicos; fosse a criação de brinquedos ou de vivências que permitissem o estado lúdico do fazer-se culturalmente nos saberes interpretativos das suas atividades criativas, construindo material e imaterialmente suas bagagens

lúdicas, carregadas nas realizações cotidianas de seus corpos.

Os saberes lúdicos das crianças de Campo Verde/PA fazem com que o seu contexto possa ser reinventado a cada brincadeira, a cada brinquedo, por meio da manipulação lúdica, conduzida pela imaginação e movida pelo fazer-se ludicamente. Os saberes das crianças movem espontaneamente também o contexto na sua não linearidade, constituindo-se e reconstituindo-se na vivência do brincar.

Portanto, os conhecimentos oriundos das vivências das crianças de Campo Verde/PA com seus brinquedos e brincadeiras não devem ser compreendidos como padrões de saberes existentes em todos os brincar de todas as crianças. Os saberes lúdicos presentes nas relações de saber vividas em Campo Verde/PA estão num específico contexto, que parte das interações entre aqueles que compartilham essa realidade, movidos pela própria dinâmica do brincar, a qual é culturalmente construída e impregnada de sentidos e significados.

Considerações

Esta escrita perpassa por um esforço teórico, no sentido da valorização dos saberes vivenciados pelas crianças durante a manifestação da própria essência lúdica. No entanto, é válido mencionar o entendimento de que não existiu a pretensão de apresentar “todos” os saberes existentes nas vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, tampouco padronizá-los no seu acontecer lúdico, uma vez que a relação do saber pressupõe um processo dinâmico o qual

pertence àquele que vive, quando vive, onde vive e com quem vive. Assim, os saberes lúdicos concretizaram-se quando as crianças brincaram, onde brincaram, com quem brincaram, do que brincaram e com o que brincaram na sua comunidade, a partir das relações vivenciadas.

Nesta perspectiva, os saberes lúdicos das crianças de Campo Verde/PA podem ser interpretados como saberes existentes nas relações vividas com seus brinquedos e brincadeiras, as quais são formas simbólicas envolvidas pelos aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual.

Na concretização dos saberes lúdicos vividos pelas crianças, a educação se faz presente, uma vez que coexistem processos formativos explicitados no ensinar e no aprender, que perpassam por tantos outros desencadeamentos do saber, em que as relações são reinventadas exigindo, na liberdade do brincar, consensos e acordos daqueles que compartilham um objetivo maior relacionado à necessidade de realizar-se ludicamente e culturalmente, a partir dos diálogos e vivências estabelecidas com os brinquedos e brincadeiras.

Portanto, na dinâmica da ação de tecer, percebe-se que os saberes existentes nos brinquedos e brincadeiras não podem ser tecidos completamente, sempre existirá um ponto desencadeador de novas tessituras, pois o saber, na sua relação constante de fazer-se, entrelaçado na infinidade imaginativa e criativa, própria das crianças e do brincar, pressupõe teias interpretativas de sentidos e significados, numa continuidade humana, cultural e científica.

Referências

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- _____. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CALLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- KRAMER, S. Criança e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M. & GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 163-169.
- OLIVEIRA, P. de. **O que é Brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 2010.
- RETONDAR, J. M. **Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1995.
- VYGOTSKY, L. **A imaginação e a Arte na Infância**. Rio de Janeiro: Relógio D'água, 2009.

Sobre os autores

Shirley Silva do Nascimento

Mestrado em Educação (Universidade do Estado do Pará)

Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal.

E-mail: *shirley_makei@yahoo.com.br*

Nazaré Cristina Carvalho

Doutorado em Educação Física e Cultura (Universidade Gama Filho-RJ)

Professora do PPGED/UEPA

E-mail: *n_cris@uol.com.br*

Recebido em 12.03.2015

Aceito em 21.04.2015

