

O BRINCAR ENQUANTO MANIFESTAÇÃO HUMANA: UM OLHAR PELA TELA DE PIETER BRUEGHEL

PLAYING AS A HUMAN MANIFESTATION: A LOOK AT PIETER BRUEGHEL'S CANVAS

Ravelli Henrique de Souza

Universidade Estadual de Londrina
ravelli59@gmail.com

Marta Regina Furlan

Universidade Estadual de Londrina
martafurlan@yahoo.com.br

Eduardo Augusto Farias

Universidade Estadual de Londrina
edufarias123@hotmail.com

RESUMO

Este texto é uma reflexão sobre o brincar enquanto manifestação humana que ultrapassa o tempo e espaço, possibilitando a interação entre sujeito e mundo social. A reflexão aproxima-se da obra de Pieter Brueghel “Jogos Infantis” que expressa as cenas humanas cotidianas presentes em um contexto histórico e social e, que permitem a compreensão de um brincar superior ao objeto, em que envolve as possibilidades humanas de invenção, criação, imaginação tão pouco estimulados no contexto contemporâneo. Diante desse parâmetro, tem-se o objetivo de analisar o brincar enquanto manifestação humana e expressiva da criança. Esses contornos críticos envolve o brincar resignificando-o enquanto manifestação interativa e social da criança e mundo. A metodologia de trabalho envolve uma análise crítica tendo como respaldo teórico as contribuições de Ariès (1981); Vygotsky (1989, 2001, 2008); Leontiev, Rubisten, Tieplov (1969). É possível ver, pelas telas de Pieter Brueghel, por trás de um olho que vê e uma lembrança que revê, uma capacidade de “ir além” do simples ato lúdico, percebendo as leituras de mundo, as concepções e as emoções humanas ao retratar coletivamente as brincadeiras individuais e as próprias concepções de infância e brincadeira da época.

Palavras-chave: Brincar. Educação. Interações sociais. Vygotsky. Jogos Infantis.

ABSTRACT

This text is a reflection on playing as a human manifestation that goes beyond time and space, enabling interaction between the subject and the social world. The reflection approaches Pieter Brueghel's work “Children's Games”, which expresses everyday human scenes present in a historical and social context and which allows the understanding of play that is superior to the object, in which it involves the human possibilities of invention, creation, imagination so little stimulated in the contemporary context. Given this parameter, the objective is to analyze playing as a human and expressive manifestation of the child. These critical contours involve playing, redefining it as an interactive and social manifestation of the child and the world. The work methodology involves a critical analysis having as theoretical support the contributions of Ariès (1981); Vygotsky (1989, 2001, 2008); Leontiev, Rubisten, Tieplov (1969). It is possible to see, through Pieter Brueghel's paintings, behind an eye that sees and a memory that reviews, an ability to “go beyond” the simple playful act, perceiving readings of the world, conceptions and human emotions when collectively portraying individual games and the very conceptions of childhood and play at the time.

Keywords: Play. Education. Social interactions. Vygotsky. Children's games.

Introdução

Este ensaio temático tem o objetivo de analisar o brincar enquanto manifestação humana e expressiva da criança e o processo de interação entre sujeito-mundo à luz das cenas representadas na tela de Peter Brueghel – “Jogos Infantis”. A obra caracteriza artisticamente o momento lúdico de um contexto histórico e social, e que se aproxima do contexto lúdico contemporâneo. Em todos os momentos vemos representadas pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como os processos criativos manifestações presentes no cotidiano das pessoas desde o início da humanidade, tornando-se parte da manifestação humana e, que merece uma atenção especial.

Ao buscar na história, vemos que o homem usa o pensamento criativo como um processo lúdico e, portanto, sabe o que é o processo de brincadeira e criação, como se constrói o momento do brincar, como se brinca e se cria, uma vez que o brincar é a expressão criativa e inventiva da vida social pelo processo de representação, internalização de conceitos e leituras de mundo, além de desenvolver a imaginação, a interação, a curiosidade e o movimento.

Pensando especificamente em uma leitura sobre o brincar, podemos afirmar que esta é a primeira atividade social da criança que tem a especial característica de permitir a construção e reconstrução das relações sociais, culturais, artísticas e históricas. É uma atividade cognitiva, em que através dela, a criança é capaz de se expressar, de socializar, de criar culturas e, construir sua trajetória histórica e social. Diante disso, as crianças, ao brincar, entram em um mundo de fantasia onde tudo se torna possível, criam, reproduzem e reiteram cada brincadeira, recomeçando sempre porque o tempo da criança é sem medidas, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo capaz de ser sempre reiniciado.

Esses fatores fazem com que para as crianças, os objetos ou as formas de brincar acumulem significados atribuídos não só pelo indivíduo que com ele brinca, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história, daí o nosso interesse pela obra “Jogos Infantis” que se relaciona com o nosso objeto de estudo – do brincar enquanto manifestação humana.

As brincadeiras e os brinquedos como mediadores da relação do homem com o mundo, modificam a percepção e a compreensão, constituindo-se ferramentas para aprender a viver e a escrever a própria história. Ademais, quando a criança brinca com um objeto ou com outras crianças ela se apropria de cultura, cria, dá sentido para aquilo que está recebendo e reproduz. Dessa forma, toda socialização pressupõe apropriação e a expressão de cultura. Quando acontece a socialização da criança, a brincadeira e o processo criativo aparecem como uma parte da atividade na qual ela se apropria de códigos e se integra à sociedade.

Nesse sentido, avalia-se a necessidade de realizar uma leitura crítica de como o brincar, enquanto manifestação humana ganha contornos que definem o sentido da humanidade para além do tempo e espaço e projeta-se em um conceito de ludicidade revestido pelo processo de criação pelo brincar e, no próprio processo de interação sujeito-mundo. Ainda, a preocupação é de provocar outra leitura sobre o brincar não somente enquanto espaço em que todos estão juntos, mas principalmente, enquanto manifestação humana de interação a partir das relações sociais.

Ao analisar criticamente a obra, percebe-se um cenário aparentemente rico de interação social, todavia, numa análise mais apurada há a percepção nítida de ser um espaço de o simples brincar juntos, mas não necessariamente o que se espera enquanto processo de interação social entre criança e adultos, criança e criança, conforme contribuições teóricas de Vygotsky (1989).

Para tanto, a metodologia de trabalho parte de contribuições teóricas de Ariès (1981); Vygotsky (1989, 2001, 2008); Leontiev, Rubisten, Tieplov (1969), tendo como preocupação algumas categorias de análise, no caso representado por: concepção de infância e brincadeira; processo de criação pelo brincar; diálogo entre arte e educação; processo de interação entre sujeito e mundo.

A arte do brincar na tela de Pieter Bueghel

No século XVI, na região em que hoje está à Holanda, viveu um pintor flamengo cujo estilo instiga o pensamento do leitor e muito impressiona pelo poder de criação que revela em suas pinturas. Pieter Brueghel nasceu em meados de 1525, perto de Antuérpia, hoje território da Bélgica. Sabemos um pouco mais de sua vida através de suas obras. Na época, Antuérpia era um lugar importante em que as famílias abastadas compravam as obras de arte para suas mansões e incentivavam a arte de novos pintores. Nesse contexto, Brueghel viajou em 1552 para a Itália para conhecer a obra de artistas italianos famosos, como Michelangelo e Rafael. Brueghel recebeu grande influência de Hieronymus Bosch e em algumas de suas obras essas características são evidenciadas com visões do mal, da morte e do diabo traduzindo uma visão de mundo caracterizada pela passagem do fim da Idade Média com seus costumes e mentalidade.

Sua vida e sua obra reservam interrogações, traduções plásticas de ditados e provérbios, representações alegóricas morais, mistérios e paradoxos. Sua biografia traz mais lacunas e imprecisões do que certezas. No entanto,

o aqui e o agora que definem o sentido de sua obra ganham plena existência quando o pintor se propõe a narrar os episódios e as situações de vida cotidiana, com uma preocupação de fazer inveja a um botânico do século XIX. Tendo vivido durante o pleno florescimento renascentista das cidades flamengas, o universo que eleger para seus quadros foi, porém, o das aldeias rurais e sua cultura marcadamente medieval. (GÊNIOS, 1969, prancha II/III).

Ao pensar no seu modo de criar, é possível, ver na obra a importância do brincar para o desenvolvimento da criatividade, fantasia e imaginação que são fundamentais no processo de formação humanizadora do homem. O cenário é constituído por elementos paradoxais: aldeias rurais presumivelmente existentes na época, assim como pela presença de seres humanos e objetos que podem ser identificados por qualquer um. Porém, a forma como é retratado transcende qualquer possibilidade de uma leitura acomodada do real. É impressionante observar o potencial de criação do artista, e que se abre enquanto potencial para quem o olha. As brincadeiras são bastante conhecidas, e podem ser identificadas com facilidade, porém, a forma como o pintor as apresenta é extremamente imaginativa, fazendo o pensamento acelerar em muitas e diversas direções. É o processo criativo do artista emaranhado ao processo lúdico do brincar que vai moldando o barro da sua memória e:

[...] em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a quanto à essência de ser, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila, ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou. (OSTROWER, 1987, p. 51).

Ostrower (1987 p.5) considera que o ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de entender, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. E “isso se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos”. Para a autora, há uma diferença entre criatividade e criação:

Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. [...] No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades, já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1987, p. 5).

Brueghel, ao dar forma a modos de ver, sentimentos e pensamentos, imagina e cria uma imagem, que não existia antes, e que passa a fazer parte não apenas da História da Humanidade, mas também de si mesmo. Ele retrata cenas que parecem cotidianas e, ao mesmo tempo misteriosas. Na tentativa de explicar esse processo Vygotsky (2001) tece considerações sobre a base da reação estética e a define como:

[...] as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas como toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a essa descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste na catarse da reação estética (VIGOTSKI, 2001, p. 272).

O autor tem a preocupação de ressignificar o conceito de arte não meramente como uma função vazia, de expressar e transmissão de sentimentos; mas pelo processo emancipatório, percebê-la enquanto produção estética que vai além do entendimento limitado e equivocado que a reduz a um sentimento agradável e prazeroso ou ao desenvolvimento moral, social e cognitivo. A arte é, contudo, a expressão do pensar e do sentir das pessoas de uma determinada época. Além de proporcionar prazer e sensações agradáveis, ela também pode informar e conscientizar sobre diversos temas e conceitos sociais e culturais. Diante disso, pode-se pensar na obra de Pieter Brueghel “*Jogos Infantis*” como um processo de manifestação de conceitos de sociedade, educação, infância e ludicidade.

A obra de Pieter Brueghel *Jogos Infantis* reporta ao conceito de ser criança no período histórico do Renascimento. Nesta obra, o pintor retrata brincadeiras infantis presentes na época em que viveu no século XVI, sendo realizadas por adultos e crianças, pintadas como miniadultos, como era a visão sobre a criança naquela civilização, época em que não existia um sentimento de infância. Talvez Brueghel com essa obra tenha demonstrado um início de interesse pela infância, pois, até então, as crianças não pareciam ser importantes para a arte e para o pensamento ocidental, sendo que a arte medieval até o século XII desconhecia a infância e suas particularidades retratando as crianças como adultos em miniatura.

Figura 1: *Jogos Infantis* – Pieter Brueghel. Kunsthistorisches Museum, Viena.



Fonte: <https://www.google.com.br>

Nessa época as pessoas não sabiam sua data de nascimento e as fases que separavam a vida em infância, adolescência, vida adulta não diziam respeito às pessoas comuns. Segundo Ariès (1981) a construção do sentimento de amor pelas crianças foi, durante muitos séculos, despercebido, sufocado, chegando mesmo a não existir. Sua tese indica o surgimento da noção de infância apenas no século XVII, junto com as transformações que começam a se processar na transição para a sociedade moderna.

A produção pictórica dos artistas do século XV e XVI nos países baixos se distingue da produção renascentista dos grandes centros europeus, com obras que fugiam da lógica urbana, predominante na cultura europeia. Brueghel pintou cenas da vida camponesa, paisagens, o modo de vida, costumes populares e ocupações do cotidiano aldeão, com suas pequenas mesquinhas, ambientado em lugares pobres e afastado dos centros urbanos.

Na tentativa de lançar um olhar pedagógico para esta obra, a reflexão é necessária na proposição de que Brueghel coloca-se como habitante da aldeia representada na obra ou como observador crítico dela, ao dar nova forma ao modo de olhá-la, vivifica-a, dando-lhe existência, fermenta-a com elementos que a torna viva a quem a olha com olhos de hoje, por exemplo. É possível perceber, numa contemplação amadora da obra, que as imagens ali retratadas pelo pintor não seriam uma cópia fiel da realidade, mas uma criação, que mistura aos dados suas visões e impressões sobre uma dada realidade, podendo toda sua obra ser resumida, em relação à realidade, na epígrafe: “Como eu a vejo” (HAUSER, 2003 p. 412).

Sua obra denota um desapego e uma distância irônica que denunciam o homem de cidade. Segundo Gombrich (1985) Brueghel era, certamente, um homem de cidade e pintou à vida rústica da aldeia para “mostrar a estultice da espécie humana” (p. 296). Para corroborar esse fato Hauser (2003) confirma que as telas de Brueghel não se destinavam ao campesinato, mas aos setores urbanos da sociedade, sendo que os primeiros sinais de um interesse pela vida rural como tema para a arte serão observados nas cortes, e nas ilustrações do calendário do Livro das Horas do duque de Berri. Segundo o mesmo autor as iluminuras em livros desse gênero formam uma das fontes da arte de Brueghel, sendo que a outra:

foi discernida naquelas tapeçarias que também se destinavam primordialmente à corte e aos círculos palacianos, e nas quais, a par de damas e cavalheiros ocupados com caçadores, danças e jogos sociais, também são retratados tipos populares, como lenhadores e vinhateiros (HAUSER, 2003, p. 413).

Ao observar atentamente a tela *Jogos Infantis*, pode-se perceber que não há menos que 84 brincadeiras e que algumas delas nem existem mais, foram apagadas pela memória e pelo desuso. Outras existem até hoje, com inúmeras variações. Porém, há algo muito diferente nessa obra, como já citamos. Crianças anônimas, que se misturam e interagem no ambiente social favorável. Assemelham-se a pequenos adultos, que apenas se ocupam de uma atividade lúdica. “E são justamente as formas assumidas por essa atividade que movem a atenção do artista. É impossível não ficar em dúvida a respeito de quem são os personagens nela retratados: adultos ou crianças? É difícil definir, pois, segundo Ariès (1981), “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XVIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, P. 51). Ao que tudo indica, “essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (ARIÈS, 1981, P. 51). Crianças com aparência de adulto. Adultos em atividade de criança. Não passa despercebido, esse dualismo, esse paralelo evidenciado pelo pintor entre infância e idade adulta.

Esta questão pode ser analisada pelo próprio título: *Jogos Infantis*, como se o artista quisesse afirmar que “brincar” é coisa de criança e mais que isto: é uma necessidade social e humana. Mas nem sempre foi assim, segundo Ariès, era comum, no século XVI, crianças participarem dos jogos dos adultos. Por volta de 1600, a diferenciação das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. Sabemos disso graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia, pois, da Idade Média até o século XVIII, tornou-se comum representar cenas de jogos: um índice do lugar ocupado pelo divertimento na vida social do Antigo Regime. Inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos as crianças. Um marfim do século XIV representa uma brincadeira de adultos: um rapaz sentado no chão tenta pegar os homens e as mulheres que o empurram. Logo, podemos compreender o comentário que o estudo da iconografia dos jogos inspirou ao historiador contemporâneo Van Marle: “Quanto aos divertimentos dos adultos, não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças”. É claro que não, pois se eram os mesmos!” (ARIES, 1981, p. 92-93).

Com o tempo, muitos jogos da corte se transformaram, adaptando-se à realidade infantil e tornando-se brincadeiras de criança, alguma delas, como a cabra-cega, existentes até hoje.

Numa tapeçaria do século XVI, alguns camponeses e fidalgos, estes últimos mais ou menos vestidos de pastores, brincam de uma espécie de cabra-cega: não aparecem crianças. Vários quadros holandeses da segunda metade do século XVII representam também pessoas brincando dessa espécie de cabra-cega. Num deles aparecem algumas crianças, mas elas estão misturadas com os adultos de todas as idades: uma mulher, com a cabeça escondida no avental, estende a mão aberta nas costas (ARIÈS, 1981, p. 93).

Ainda segundo o autor, as cenas medievais “muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias”, o que nos sugere duas ideias: primeiro a de que na vida cotidiana das crianças estavam misturadas com os adultos e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua

graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56). Tudo indica que neste período não existiam brincadeiras ou jogos distintos de crianças ou de adultos, mas simplesmente brincadeiras e jogos, dos quais todos participavam e, que, na aldeia retratada por Brueghel, eles ainda resistiram. Segundo Ariès,

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes (ARIÈS, 1981, p. 124).

Este processo de abandono de alguns jogos em alguns países pode ser analisado como um processo de transformação e adaptação sob formas modernas e irreconhecíveis sendo adotados pela burguesia e pelo “esporte” do século XIX. (ARIÈS, 1981, p. 124). Podemos citar também, os tempos atuais, nos quais os esportes se destacam, e entre eles o futebol, que sempre se evidencia entre as atividades cotidianas de crianças e adultos, e tem sua origem nos jogos antigos.

Interação sujeito-mundo: algumas considerações sobre o brincar

Ao considerar os jogos infantis na obra de Pieter Brueghel pode-se pensar numa nova leitura do brincar enquanto manifestação humana de interação e socialização do sujeito no mundo, independentemente de ser criança ou adulto. Desse modo, o cenário de representação lúdica na obra dá alusão ao brincar enquanto expressão de vida social, de necessidade de se estabelecer relações sociais humanas quando não há distinção entre o brincar de criança e de adulto, mas a necessidade da comunicação lúdica entre os sujeitos que ultrapassa o tempo e o espaço.

Diante disso, há uma emergente necessidade de olhar a obra com os olhos da interação social entre adultos-crianças e crianças-crianças, enquanto processo necessário para a formação social humana e a própria constituição da identidade social. Se o olhar for para esse sentido, conforme Vygotsky (1989) defendeu em sua tese, há então, a probabilidade pelo processo do brincar da possibilidade de trocas de experiências, de leituras de mundo, de formação do pensamento, uma vez que ao interagir com o outro, um ajuda ao outro no processo de aprendizagem e apropriação das máximas qualidades humanas: autonomia, criticidade, processos criativos, etc.

Para Gasparin (2009, p. 46):

Os conceitos do professor não são transmitidos de forma mecânica e direta ao aluno: não são passados automaticamente de uma cabeça a outra. O caminho vai desde o primeiro contato com a criança com o novo conceito até o momento em que a palavra se torna propriedade sua, como conceito científico, é um complicado processo psíquico interno e envolve a compreensão da nova palavra, seu uso e assimilação real.

Dessa maneira o autor compreende o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos como fundamental e que a formação dos conceitos na infância sempre trataram dos conceitos do cotidiano, tendo em vista as experiências próprias que vão adquirindo o indivíduo em sua infância e que se configuram e reconfiguram nos diferentes sentidos da aprendizagem escolar. São condições internas e externas que remetem a aprendizagem social e a aprendizagem pedagógica na qual a escola acumula conhecimento científico, para planificar e executar propostas tendo o lúdico como centralidade no campo da pedagogia crítica.

Nessa perspectiva de análise, o brincar na obra não está necessariamente presa ao objeto, já que o que comanda o cenário é de fato o processo interativo entre adultos e criança, criança e criança e, adulto e adulto. Nesse sentido, o brincar independe do objeto, uma vez que se resume no processo cognitivo e simbólico do indivíduo pelo pensamento criativo. O que pode-se pensar é na hipótese de que a criança se desenvolve pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Diante disso, ao analisar a obra “Jogos Infantis” e a educação, pode-se inferir conforme apontamentos de Vygotsky (1989) que no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento dos objetos.

Para Vygotsky (1989), o brinquedo tem um grande papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e de representar determinado papel na brincadeira, desenvolvendo sua imaginação e interação no mundo. A imaginação é um processo criativo, que, para a criança, representa uma forma de atividade consciente, além do processo de interação sujeito – mundo. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como, atenção, imitação, memória, imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis.

Se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias, restariam apenas regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas. Quando evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias, brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la (VYGOTSKY, 1989).

Nesse processo de aproximação entre brincar e manifestação humana, uma das características fundamentais do pensamento é a expressão criativa do brincar, com características de criação, imaginação, fantasia, espontaneidade. No caso dos objetos manipulados pelas crianças na obra de Pieter Brueghel e suas brincadeiras tais como: bolinha de gude, corda, pião, pula carniça, bambolê e cinco-Marias; permite a compreensão de que as leituras do pensamento e as interações sociais são muito mais ricas do que é possível apenas no manuseio do objeto-brinquedo; ou seja, são capazes de desenvolver ações de brincar superiores ao que o objeto oferece, já que sua leitura está nas características gerais do que é possível no objeto e não apenas seu uso simplista. As brincadeiras são bastante conhecidas, e podem ser identificadas com facilidade, porém, a forma como o pintor as apresenta é extremamente criativa, porque faz o pensamento acelerar em muitas e diversas direções.

Desse modo, acredita-se que as experiências com o brincar possibilitam às crianças aprender o processo do pensamento, ampliando suas leituras para além da percepção imediata e construindo leituras mais profundas sobre os objetos e fenômenos. Esse encontro do pensamento com o sensorial possibilita à criança atitudes mais comprometidas com a aprendizagem, quando passam a desenvolver atitudes de conhecimento frente à realidade e ao mundo exterior.

Para Gasparin (2009, p. 129):

A Cartase assemelha-se, por isso, a um grito de gol como explosão de uma torcida organizada. É a conclusão de todo um trabalho. Entretanto, o gol começou a acontecer bem antes, quando os jogadores do mesmo time, enfrentando os adversários, começaram a construí-lo a partir do meio campo. A passagem da bola, de forma eficiente e adequada, entre as traves é apenas a conclusão de todo o esforço despendido pelos jogadores na busca de seu objetivo. O gol foi construído passo a passo, até sua realização completa, mas ele não aconteceu só no instante final, e sim durante todo o tempo do jogo. Assim é o processo de construção do conhecimento, da apropriação dos conteúdos.

Essa sensação pode ser visualizada na obra de Brueghel quando o artista, ao retratar cenas que parecem cotidianas e, ao mesmo tempo, torná-las misteriosas permite a criação e o processo inventivo de quem visualiza a obra. Mesmo com tanta diversidade de situações lúdicas e de brincadeiras, podem-se notar situações individualizadas com as imagens coletivas que traduzem sentimentos, concepções, leituras de mundo, angústias humanas e até, situações da vida cotidiana. Algumas cenas desse cenário lúdico podem ser destacadas nesse propósito de análise: “Jogar rosas aos porcos” ou como no provérbio bíblico, jogar pérolas aos porcos; “Sentar-se em brasas”, com extrema impaciência e “Colocar lenha na fogueira”; “Enquanto um tosa a ovelha, o outro tosa o porco”. Um tem todas as vantagens e o outro, todas as desvantagens em um mundo nem sempre justo. Ao mesmo tempo, muitos se conformam em “Ser pacientes como uma pequena ovelha.”

Diante disso, pensa-se como se constitui esse processo imaginativo e simbólico, tendo as contribuições de Vygotsky como relevantes, principalmente quando afirma:

A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas como toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a essa descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VYGOTSKY, 2001 p. 272).

Diante disso, acredita-se que no brinquedo, o sujeito projeta-se nas atividades do mundo adulto, de sua cultura, e ensaia seus futuros papéis sociais. No caso a criança é capaz de adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente alcançada com a interação de companheiros da mesma idade e mais experientes. (VYGOTSKY, 2008).

Vygotsky (2008, p. 113 e 115) afirma que:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos [...]. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

As percepções infantis tornam-se cada vez mais elaboradas; a criança não se limita apenas ao objeto, daí a possibilidade de vermos crianças com cabos de vassoura, em situação imaginária, desenvolverem leituras e possibilidade do pensamento simbólico, ao associar com cavalo, moto, bicicleta e outros objetos de características correlacionadas. “Para a criança o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele” (VYGOTSKY, 2008, p. 116).

Concordamos com Freire (2011, p. 19-20) quando ressalta que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar e escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Nesse sentido, Vygotsky (2008) alerta para o fato de que qualquer cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo, mas isso não seria possível acontecer com um cartão postal. Daí sua crítica de que qualquer objeto pode ser qualquer coisa para a criança. Essa afirmativa de Vygotsky (2008) contribui para o pensamento de que, muitas vezes, em espaços escolares, são oferecidos às crianças brincadeiras e objetos fragilizados em seu significado, como os chamados “cacarecos”, que são “coisas” (brinquedos, objetos, utensílios) quebradas e em desuso. Claro que muitos professores poderiam indagar: São cacarecos, sim, mas que ajudam na construção do pensamento imaginário de crianças. Entretanto, questionamos: Esses objetos ou essas brincadeiras são claros em seu significado? Há possibilidade, pelo brincar, de se estabelecer realmente a linguagem e o pensamento para além do que é percebido? As crianças têm nesses objetos possibilidades de desenvolverem leituras e o próprio conhecimento? Possibilitam o desenvolvimento do processo criativo? Uma preocupação é certa: esses cacarecos, muitas vezes, não deveriam estar mais nos “baús” dos brinquedos nas escolas, são inúteis em sua função e, até mesmo, enfadonhos, sem atrativos. Ainda, são literalmente “jogados” para as crianças diariamente, exigindo delas que façam alguma coisa com “isso”.

Certos de que o brincar, independentemente do objeto ou da brincadeira, permite à criança leituras para além do percebido, acredita-se que o mau uso de alguns objetos pode, ao invés de possibilitar novas aprendizagens às crianças, cerceá-las com ações improdutivas, alienantes e de passatempo. Entretanto, pelo brincar, pela brincadeira e pelos processos criativos as crianças precisam falar, contar suas experiências, expressar suas angústias, levantar suas hipóteses, mas essas experiências só podem ser adquiridas quando em um ambiente de interação e de confiança, estabelecido enquanto necessidade de comunicação sujeito-mundo.

Nossa intenção, além de analisar o brincar pela obra de Pieter Brueghel e a retratação conceitual do que era a infância e o brincar nesse contexto histórico, foi de provocar aos profissionais da área de educação outro olhar para o brincar enquanto manifestação humana e como possibilidade de interação sujeito e mundo, aproximando o pensamento criativo e a educação pelo processo lúdico e infantil. As contribuições de Vygotsky (1989); Leontiev e Rubinstein (1969) são propícias nessa análise quando dão alusão as interações sociais pelo processo lúdico e criativo do brincar. De fato, quando não há compreensão contextual do que se vê, o pensamento acaba se restringindo ao que é óbvio, entretanto, quando embasado por uma teoria crítica do conhecimento, é possível perceber o imperceptível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o brincar a partir obra de Pieter Brueghel “Jogos Infantis” é fruto da atividade humana estando intrinsecamente conectado com o ser criança, como a infância era concebida a partir da visão do adulto em miniatura e das formas que essa visão foi se modificando ao longo dos séculos, hoje chegamos num conceito pautado no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, que reconfigura os direitos da infância com o direito ao brincar, a socialização, a convivência familiar e comunitária e o lazer.

O brincar, o jogar são categorias de análise e práticas pedagógicas que tem interface com a leitura de mundo em qual as crianças vão adquirindo a partir de seus saberes conceituais, e linguagem de expressão corporal. Precisamos ressignificar o jogar trazendo a crítica ao processo de competitividade condizendo com a sociedade capitalista. Pieter Brueghel traz a crítica apontando vários elementos em sua obra bem como a adultização de crianças que são forjadas a partir do capitalismo moderno e seu modo de produção e reprodução das relações sociais.

Nesse contexto o brincar e o jogar perdem sua essência estando pautando na indústria de consumo capitalista. E a escola é um propulsor de mediação diante dessas situações marcadas por relações de exploração e de massificação, educadores infantis tem empreendido no sentido de dar uma nova tônica aos conceitos de brincar e de jogar trazendo brincadeiras e jogos que trabalhem com a diversidade cultural, com a pluralidade de ideias combatendo os efeitos da massificação.

Há elementos também que apontam para crianças que possuem dificuldades de socialização, nesse sentido volta-se ao conceito de adulto em miniatura e o educador tem que possuir sensibilidade e sentido para decifrar as relações sociais e pedagógicas que acontecem com as crianças na sala de aula.

Crianças com dificuldade de socialização devem ser estimuladas e incluídas nas práticas de brincadeiras e jogos escolares, o olhar do educador deve estar atento observando as interações sociais, as necessidades educativas especiais e toda a conjuntura da sala de aula, assim como Pieter Brueghel expressa em sua obra com elemento infinitos de análise para que possamos através dela formular estratégias de ações propositivas e capazes de enfrentar a realidade que nos cerca.

Desse modo saímos do que está instituído para viabilizar o instituinte democratizando os processos de educação. Em nosso cotidiano trabalhamos com o planejamento social e pedagógico de brincadeiras, com o lúdico, com as sensibilidades, podendo possibilitar as crianças novos horizontes educacionais, sociais e inclusão social. Interpretamos as vivências das crianças por meio de estratégias de ação que utilizam a ludicidade como fator de inclusão social.

Por isso é necessário proporcionar uma ampla participação nas propostas de atividades, interceptando qualquer forma de exclusão, na interação do sujeito/participante com o mundo, com sua leitura de mundo, com o seu “eu” aberto à dimensão das possibilidades de aprendizagem social e pedagógica em comunhão. O brincar é dinâmico, planejado e criativo a partir das possibilidades que objetivamos no dia a dia para o fortalecimento dos direitos de crianças e adolescentes, favorecendo processos inclusivistas¹ e rompendo com a exclusão social (SASSAKI, 1997; FARIAS, 2021)

Entendemos que esse é um processo que está em construção e que por meio de uma educação que tenha a liberdade como valor ético central, que empreenda no sentido de contar histórias para nossas crianças e que possam verdadeiramente, imaginar, criar e traduzir seus pensamentos a partir de vivências na educação infantil, almejando uma experiência estética em que a educação vise a emancipação por meio de perspectivas inclusivas, plurais, diversas e humanizadoras.

¹ A citação dos conceitos inclusivistas é, a rigor, recente na literatura especializada, porém suas raízes estão ligadas ao passado [...]. São chamados inclusivistas porque abrangem valores que contemplam a inclusão. Surgiram lentamente a partir dos conceitos que hoje poderíamos chamar de pré-inclusivistas (SASSAKI, 1997, p. 27).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- FARIAS, E. A. **Trabalhando com pessoas com deficiências e suas famílias**: a caminho de perspectivas mais inclusivistas. 1 ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 6. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).
- GÊNIOS **da Pintura**. São Paulo: Abril Cultural, 1969. V 8.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, A. S. L.; Tieplov, B. M (Orgs). **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão!** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: 25/06/2023

Aceito em: 16/05/2024