



ISSN: 3085-6434

DOI: <https://doi.org/10.71263/v4sh0e03>

*Submetido em 12/2025*

*Aprovado em 02/2026*

## EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E CULTURA CAMPONESA: Uma leitura benjaminiana da brincadeira

*José Luís de Barros Guimarães<sup>1</sup>*

*Ana Lúcia Pereira dos Santos<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo analisa o resgate dos jogos e brincadeiras populares na educação infantil como práticas culturais decisivas para a formação das crianças e para a preservação da

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí. Email: [zeluis@ufpi.edu.br](mailto:zeluis@ufpi.edu.br) ORCID: 0009-0009-6358-4393.

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Educação do Campo (LedoC), na área de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: [analuciaduasveredas@gmail.com](mailto:analuciaduasveredas@gmail.com)

cultura camponesa. O objetivo consiste em compreender de que modo essas práticas lúdicas podem operar como mediações formativas capazes de reativar experiências coletivas e fortalecer a transmissão intergeracional de saberes no meio rural. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se na filosofia de Walter Benjamin, especialmente em suas reflexões sobre infância, experiência, memória e tradição. A partir desse referencial, sustenta-se que a perda progressiva das brincadeiras tradicionais, sob as determinações da sociedade moderna capitalista, integra um processo mais amplo de empobrecimento da experiência e de dissolução das formas comunitárias de transmissão cultural. Demonstra-se que, no contexto camponês, os jogos populares constituem não apenas práticas recreativas, mas formas históricas de sedimentação da memória coletiva, nas quais a infância participa ativamente da continuidade simbólica do mundo vivido. Argumenta-se, por fim, que o resgate crítico dessas práticas na educação infantil não representa um retorno nostálgico à tradição, mas a reativação de uma dimensão experiencial capaz de confrontar a lógica fragmentária da modernidade e de reinscrever a formação infantil no horizonte da memória compartilhada.

**Palavras-chave:** Walter Benjamin; Educação; Infância; Jogos e brincadeiras; Cultura camponesa.

## 1. INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma dimensão fundamental da existência humana desde a infância, configurando-se como uma prática por meio da qual as crianças se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmas. O jogo e a brincadeira não se reduzem a um simples passatempo, mas assumem papel central no desenvolvimento das capacidades sociais, intelectuais, afetivas e físicas do indivíduo, contribuindo para a ampliação de suas potencialidades, bem como para o enfrentamento de limites e dificuldades próprias do processo formativo.

Nessa direção, Marinho afirmou que: “A brincadeira é considerada uma atividade que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural” (Marinho, 2007, p. 33). A partir dessa compreensão, torna-se possível reconhecer que o ato de brincar permite às crianças apreender elementos da cultura, tais como costumes, traços regionais e diferentes formas de manifestação expressiva. Ao brincar, a criança não apenas reproduz práticas sociais, mas participa ativamente e efetivamente da construção e da ressignificação da cultura em que está inserida.

O conhecimento e a valorização da cultura, apropriados pelas crianças por meio do brincar e do jogar,

revelam-se, portanto, de extrema relevância no processo formativo. Um repertório de práticas lúdicas aprendido, inventado, transmitido ou apropriado pelas crianças em seus diversos contextos sociais contribui diretamente para a constituição da cultura infantil. Jogos, brinquedos e brincadeiras atuam, assim, como elementos estruturantes das experiências infantis, favorecendo processos de socialização, aprendizagem e produção de sentidos.

Entretanto, observa-se que os objetivos e propósitos historicamente atribuídos aos jogos, brinquedos e brincadeiras vêm se enfraquecendo ao longo do tempo. Na contemporaneidade, tais práticas encontram-se, em grande medida, substituídas por atividades vinculadas aos desenhos animados, videogames, filmes, websites, jogos eletrônicos, revistas e demais produtos da indústria cultural, os quais orientam o sistema de comunicação e informação amplamente difundido na sociedade atual.

Esse cenário impacta diretamente a vivência do brincar, afastando as crianças de práticas tradicionais e de vínculos mais estreitos com a cultura local. Alinhado a essa reflexão, Benjamin relatou que, para além do prazer, as brincadeiras favorecem o desenvolvimento integral da criança, pois “controlam a agressividade, proporcionam a realização de desejos, a adaptação ao grupo social de convívio, o desenvolvimento da afetividade entre os companheiros, a vivência de sentimentos diferentes, entre outros aspectos” (Benjamin, 1997, p. 52). Todavia, como o

próprio autor apontou, as dificuldades se intensificam diante do avanço tecnológico e da racionalização crescente da vida social, que tendem a empobrecer as experiências infantis e a reduzir o espaço do brincar livre e criativo.

Diante desse contexto, emerge a problemática que orienta o presente artigo: de que modo os jogos e brincadeiras populares, no contexto da educação infantil, podem contribuir para o fortalecimento da cultura camponesa? Pretende-se, ainda, levantar reflexões acerca da importância do jogo na educação infantil enquanto dinâmica de conhecimento e de socialização da criança, considerando sua dimensão cultural, histórica e formativa.

Assim, definiu-se como objetivo geral compreender de que modo o resgate dos jogos e brincadeiras populares no contexto da educação infantil pode contribuir para o fortalecimento da cultura camponesa. Como objetivos específicos, busca-se: analisar o conceito de infância apresentado por Benjamin a partir de sua crítica à pedagogia moderna; compreender como os jogos e brincadeiras podem auxiliar no processo de formação das crianças com base nas reflexões educacionais benjaminianas; identificar os principais jogos e brincadeiras presentes no imaginário das culturas camponesas; e refletir sobre a importância do jogo na educação infantil enquanto dinâmica de conhecimento e de socialização.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, orientada pelo método hermenêutico. Conforme destacou Minayo, “a interpretação hermenêutica busca compreender os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações, práticas e produções simbólicas, situando-os em seus contextos históricos e sociais” (Minayo, 2014, p. 79). Nessa perspectiva, a análise desenvolveu-se por meio de um movimento circular de compreensão – o chamado círculo hermenêutico – no qual parte e todo se iluminam reciprocamente, permitindo que os conceitos sejam interpretados à luz do contexto e que o contexto seja reinterpretado à luz das categorias teóricas mobilizadas. Como afirmou Gadamer, “a hermenêutica não é um método das ciências do espírito no sentido de um conjunto de regras técnicas, mas a explicitação da compreensão enquanto modo de ser do próprio homem” (Gadamer, 1999, p. 386).

Assim, o corpus teórico principal é constituído por textos de Walter Benjamin que abordam diretamente as categorias de infância, brinquedo, experiência e tradição, dentre os quais se destacam *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009), especialmente o ensaio “Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental”, e o texto “Experiência e pobreza”, publicado em *Magia e técnica, arte e política* (1994). A seleção dessas obras fundamenta-se na centralidade que nelas

assumem as noções de experiência (*Erfahrung*), empobrecimento da experiência, memória e formação, categorias que estruturam a análise proposta. O procedimento metodológico consistiu na interpretação dessas categorias à luz da problemática da infância na cultura camponesa, buscando estabelecer uma articulação dialética entre o referencial benjaminiano e as práticas lúdicas tradicionais, compreendidas como formas históricas de transmissão cultural.

## 2 A CONCEPÇÃO BENJAMINIANA DE INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES FORMATIVAS

Ao longo da história, embora as crianças sempre tenham existido como presença concreta nas sociedades, a infância nem sempre foi reconhecida e compreendida como uma categoria específica, dotada de sentidos próprios. A temática da infância passou a se constituir como objeto sistemático de reflexão apenas em determinado momento histórico, tornando-se, desde então, campo de investigação de diferentes pesquisadores. Diversos enunciados e abordagens teóricas contribuíram para a abertura de novos horizontes de compreensão acerca das crianças e de suas formas de estar no mundo.

Compreender a infância exige reconhecê-la não como uma condição natural ou universal, mas como uma construção histórica, social e cultural. As formas de participação atribuídas às crianças variam conforme a

organização social, os valores culturais e os modos de vida predominantes em cada sociedade. Nesse sentido, cada contexto histórico elabora representações específicas da infância, produzindo concepções, expectativas e práticas que orientam o modo como as crianças são vistas, educadas e inseridas na vida social.

No âmbito dessa discussão, a reflexão benjaminiana desloca a infância da perspectiva normativa presente nos manuais explicativos do desenvolvimento infantil e a reinsere no interior de uma crítica mais ampla à modernidade. Em sua obra, a infância não é compreendida apenas como uma fase preparatória da vida adulta, mas como uma experiência singular, capaz de revelar aspectos fundamentais das relações humanas na contemporaneidade. A partir de uma concepção crítica da história e da linguagem, Benjamin analisa a infância em oposição aos processos de racionalização, repetição e mercantilização que caracterizam a sociedade moderna.

Nesse contexto, a infância aparece como uma dimensão que tensiona a lógica da vivência superficial e da adaptação automática ao mundo das mercadorias. Benjamin associou a modernidade à produção de sujeitos cada vez mais submetidos à repetição, à mesmice e à perda da experiência profunda. A criança, por sua vez, ainda não completamente integrada a essa lógica, estabelece uma relação distinta com os objetos, os espaços e o tempo, abrindo a possibilidade de uma experiência menos

instrumental e mais sensível do mundo. Ademais, a reflexão benjaminiana sobre a infância foi atravessada por lembranças de sua própria experiência infantil, especialmente aquelas vividas em Berlim.

Contudo, tais rememorações não se configuram como uma autobiografia no sentido tradicional. Trata-se, antes, de uma narrativa que articula dimensões sociais, históricas e psíquicas, na qual o olhar do adulto recupera a percepção da criança para compreender criticamente a realidade de sua época. Benjamin interessou-se precisamente pela criança que, aos olhos do adulto, aparece como desajeitada, ingênua ou deslocada, mas que, em sua relação com o mundo, revela formas singulares de percepção e experiência. É nesse horizonte que, ao refletir sobre a infância e suas produções culturais, a filosofia benjaminiana trouxe análise que evidencia a maneira como a criança percebe o mundo a partir de um olhar ainda não conformado pela lógica adulta.

Nessa perspectiva, em *“Livros infantis velhos e esquecidos”*, o Benjamin destacou que a criança vê o mundo com olhos ainda não ajustados às convenções da racionalidade capitalista dominante:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da

construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (Benjamin, 2002, p. 103-104)

A partir dessa reflexão, a filosofia benjaminiana afastou-se de qualquer tentativa de naturalizar a infância como um estágio marcado pela ingenuidade, pela passividade ou pela falta. Ao contrário, essa perspectiva teórica revela a criança como um sujeito dotado de uma forma própria de relação com o mundo, que não se submete imediatamente à lógica funcional e instrumental da vida adulta. A infância aparece, assim, como um campo de experiência no qual o olhar ainda não foi completamente moldado pelos hábitos, pela utilidade e pela repetição que caracterizam a racionalidade moderna.

Nessa leitura crítica, a criança se relaciona com a cultura a partir de um ponto de exterioridade. Por ainda não estar plenamente integrada às convenções do mundo adulto, ela observa, manipula e transforma os objetos de maneira inventiva, inaugurando novas possibilidades de

sentido. A criança não apenas reproduz a ordem existente, mas reinventa o mundo a partir dos restos, dos fragmentos e dos materiais descartados, estabelecendo com eles relações livres e criativas. Trata-se de uma experiência que escapa à lógica da finalidade imediata e da produtividade, abrindo espaço para o jogo, a imaginação e a criação.

Desse modo, a infância traz consigo a potência de recriar o mundo, justamente porque ainda não está completamente conformada às formas estabelecidas da realidade social. Ao reconhecer-se no “rosto que o mundo volta para ela”, a criança estabelece uma relação singular com as coisas, marcada pela curiosidade, pela experimentação e pela possibilidade de transformação. Essa capacidade de deslocamento e de estranhamento revela a infância como um momento privilegiado de crítica implícita à ordem existente, uma vez que o hábito ainda não “fez a obra”, como ocorre no universo adulto.

É nessa chave interpretativa que o filósofo alemão recorreu a figuras alegóricas para pensar a experiência infantil e sua relação com a modernidade. Entre essas figuras, destaca-se o personagem do Corcundinha, que expressa, de modo simbólico, uma forma de percepção desviada e não ajustada à normalidade imposta pela vida moderna, permitindo aprofundar a crítica às formas de adaptação e conformismo produzidas pela sociedade burguesa. Essa reflexão é desenvolvida a seguir:

O corcundinha era da mesma espécie. Contudo não se aproximou de mim. Só hoje sei como se chamava. Minha mãe me revelou seu nome sem que eu o soubesse. “Sem jeito mandou lembranças” era o que sempre me dizia quando eu quebrava ou deixava cair alguma coisa. E agora entendo do que falava. Falava do corcundinha que me havia olhado. Aquele que é olhado pelo corcundinha não sabe prestar atenção. Nem a si mesmo nem ao corcundinha. Encontra-se sobressaltado em frente a uma pilha de cacos: “Quandoa sopinha quero tomar/ É a cozinha que vou,/ lá encontro um corcundinha/ Que minha tigela quebrou.” (Benjamin, 1995, p.141)

A partir da figura alegórica do corcundinha, torna-se possível apreender aspectos centrais do modo como a infância percebe e experiencia o mundo. A imagem do “sem jeito”, recorrente na narrativa, não remete a uma falha ou deficiência da criança, mas a uma forma específica de relação com a realidade. Aquilo que, do ponto de vista adulto, aparece como desatenção ou desorientação revela-se, nessa leitura, como expressão de um olhar ainda não disciplinado pelas exigências da funcionalidade, da ordem e da adaptação.

Nessa perspectiva, a experiência infantil é marcada por insegurança, fragilidade e estranhamento, mas também por criatividade, curiosidade, fantasia e abertura perceptiva. Esses elementos não indicam uma carência em

relação ao mundo adulto, mas uma outra lógica de apreensão da realidade. O “sem jeito” torna-se, assim, um traço constitutivo da infância, evidenciando uma forma de atenção dispersa que permite à criança perceber aquilo que escapa ao olhar habituado do adulto. Trata-se de uma sensibilidade que se orienta menos pela finalidade e mais pela experimentação, pelo jogo e pela imaginação.

Essa compreensão da infância está associada a uma postura crítica diante dos modelos pedagógicos que tendem a corrigir, normalizar ou suprimir tais formas de experiência. A filosofia benjaminiana recusa a ideia de uma educação voltada exclusivamente para a adaptação da criança às normas do mundo adulto, reconhecendo na infância uma potência crítica que se manifesta justamente em seu caráter não ajustado. A desatenção, longe de ser um déficit, configura-se como um modo singular de atenção ao mundo, no qual a criança se abre ao inesperado e ao fragmentário.

Essa reflexão também aparece em outros escritos dedicados à relação entre infância, brinquedo e cultura. Em *Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental*, o autor sustentou que “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (Benjamin, 1984, p. 72). Essa afirmação evidencia que a experiência infantil não se desenvolve de

forma isolada, mas em contato direto com os objetos, os espaços e as práticas herdadas da cultura adulta.

Ainda assim, essa relação não se dá de modo passivo. A criança elabora uma forma simbólica própria de se relacionar com o mundo, apropriando-se dos elementos culturais disponíveis e ressignificando-os por meio do jogo e da imaginação. O brinquedo, nesse sentido, não é apenas um objeto imposto pelo adulto, mas um material a ser transformado, reinterpretado e incorporado à experiência lúdica da criança. Essa capacidade de ressignificação revela a infância como um espaço de criação e de produção de sentidos. É nesse horizonte que o filósofo aprofundou sua reflexão acerca da relação da criança com os materiais, os restos e os fragmentos do mundo adulto, indicando como esses elementos se convertem em matéria-prima para a experiência lúdica e para a construção de um universo próprio. Essa discussão é desenvolvida a seguir:

As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas ( Benjamin, 1984, p. 77-78).

A compreensão da infância como produtora de um pequeno mundo cultural próprio permite avançar para uma reflexão mais ampla sobre o papel do brincar na preservação e na transmissão das culturas populares. Quando as crianças se apropriam livremente dos objetos, dos espaços e das práticas culturais disponíveis em seu entorno, elas não apenas reproduzem tradições, mas as reatualizam a partir de suas experiências singulares. O jogo, nesse sentido, configura-se como uma forma privilegiada de mediação entre a criança e a cultura, operando como espaço de criação, experimentação e elaboração simbólica.

A filosofia benjaminiana sustenta que a experiência infantil mantém uma relação profunda com a memória e com a tradição, especialmente quando vinculada a práticas não inteiramente subsumidas pela lógica da mercadoria. O brincar popular, transmitido entre gerações, conserva marcas de experiências coletivas que resistem ao esquecimento imposto pela modernidade. Como o próprio autor escreveu ao refletir sobre a experiência, “a memória é o meio no qual se cumpre a experiência, assim como a terra é o meio no qual as cidades antigas estão soterradas” (Benjamin, 2012, p. 105). Essa afirmação permite compreender os jogos e brincadeiras populares como verdadeiros depósitos de memória cultural, nos quais se sedimentam saberes, gestos e narrativas do mundo camponês.

O brincar não pode ser compreendido apenas como atividade espontânea ou recreativa, mas como prática cultural historicamente situada. Brougère argumentou que o jogo é sempre uma produção cultural, aprendida socialmente e atravessada por valores, normas e significados compartilhados. Segundo o autor, “não existe jogo fora de um contexto cultural; brincar é sempre aprender uma cultura” (Brougère, 1998, p. 23). Tal compreensão reforça a ideia de que os jogos e brincadeiras populares, quando vivenciados na infância, funcionam como formas de inserção cultural e de pertencimento comunitário.

No contexto da cultura camponesa, essas práticas assumem uma relevância ainda maior, pois estão profundamente articuladas ao território, ao trabalho coletivo, aos ciclos da natureza e às relações de vizinhança. Jogos tradicionais, cantigas, rodas e brincadeiras de rua constituem formas de sociabilidade que fortalecem os laços comunitários e transmitem valores que não se reduzem à lógica individualista. Como destacou Arroyo, as culturas do campo produzem saberes próprios, enraizados nas experiências de vida, no trabalho e nas relações sociais construídas historicamente (Arroyo, 2012).

Desse modo, inserir os jogos e brincadeiras populares no contexto da educação infantil significa reconhecer a escola como espaço de mediação entre infância, cultura e experiência. Trata-se de criar condições

para que as crianças do meio camponês reconheçam suas próprias práticas culturais como formas legítimas de conhecimento, rompendo com perspectivas pedagógicas que hierarquizam saberes e desvalorizam as experiências populares. Essa proposta dialoga diretamente com a crítica benjaminiana à pedagogia adaptativa, ao afirmar a importância de uma formação que preserve a potência criadora da infância e sua capacidade de relação sensível com o mundo.

### **3. JOGOS, BRINQUEDOS E EXPERIÊNCIA INFANTIL NA PERSPECTIVA BENJAMINIANA**

As reflexões desenvolvidas no interior da filosofia benjaminiana permitem problematizar criticamente a maneira como os jogos e os brinquedos são concebidos, produzidos e inseridos no universo infantil. Ao analisar as escolhas feitas pelos adultos em relação aos brinquedos destinados às crianças, o autor escreveu que tais opções “caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências da criança em relação ao brinquedo” (Benjamin, 2009, p. 86). Essa constatação evidencia que o brinquedo, muitas vezes, responde mais às expectativas do mundo adulto do que às necessidades e formas próprias da experiência infantil, o que acaba por limitar a capacidade criadora e imaginativa da criança.

Nessa perspectiva, o brincar não se reduz à simples utilização de objetos previamente definidos, mas constitui uma atividade criadora na qual a repetição desempenha papel central. O autor destacou que, ao repetir uma mesma brincadeira, a criança satisfaz-se em sua própria imaginação, elaborando pequenas vitórias diante dos conflitos impostos pelas atividades lúdicas. A repetição, longe de ser mecânica, apresenta-se como um processo inventivo, no qual a criança incorpora, transforma e ressignifica hábitos da vida real conforme suas próprias necessidades e desejos.

A encenação presente no brincar concede à criança a liberdade de criar realidades provisórias, abertas à transformação constante. Essas realidades não dependem de autorização ou consentimento dos adultos, pois se estruturam segundo regras internas da própria atividade lúdica. Ao recorrer a pequenas narrativas do cotidiano infantil, o pensamento benjaminiano valorizou cenas aparentemente banais da vida cotidiana, revelando nelas uma potência formativa que se manifesta na capacidade da criança de transpor elementos da realidade adulta para um universo próprio, singular e criativo.

Ao tratar do brinquedo em sua dimensão histórica e social, o autor afastou-se de uma compreensão puramente econômica ou utilitarista. Embora tenha reconhecido que “[...] o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura

técnica das coletividades” (Benjamin, 2009, p. 100), essa determinação não esgota o sentido do brincar. A produção dos brinquedos, atravessada por relações de classe, evidencia que os objetos destinados às crianças refletem formas específicas de organização social e econômica.

Nesse contexto, os brinquedos artesanais e oriundos da arte popular aparecem como portadores de uma simplicidade frequentemente desprezada nos círculos sociais da burguesia. Para o autor, essa simplicidade “[...] não está nas formas dos brinquedos, mas na transparência do seu processo de produção” (Benjamin, 2009, p. 98). O caráter distintivo da arte popular reside, segundo ele, “na combinação de técnica refinada com material precioso sendo imitada pela combinação de técnica primitiva com material mais rudimentar” (Benjamin, 2009, p. 99).

Essa transparência do processo produtivo permite à criança reconhecer a origem dos objetos e transformá-los livremente no jogo, fortalecendo uma relação sensível e criadora com o mundo material. Na sociedade moderna, entretanto, a produção de brinquedos passou por uma profunda reconfiguração. O ritmo da vida artesanal deixou de atender às exigências do capitalismo industrial, e os brinquedos tornaram-se produtos especializados das indústrias culturais. Com isso, perderam seu caráter singular, e as crianças deixaram de reconhecer os processos de produção nos quais esses objetos estavam

inscritos, tendo acesso apenas ao produto final. O brinquedo deixa de ser um objeto compartilhado artesanalmente na relação entre adultos e crianças e passa a ser construído segundo uma lógica adulta que tenta capturar uma suposta essência infantil, frequentemente recaindo em representações simplificadas e equivocadas do universo da infância.

Essa transformação revela uma contradição central da modernidade: embora o sistema social afirme oferecer todos os elementos necessários para uma formação completa, não cria condições objetivas para que as crianças vivenciem plenamente sua infância. Nesse processo, a criatividade infantil — elemento central do brincar — é progressivamente limitada, à medida que os objetos lúdicos passam a impor usos, funções e sentidos previamente definidos.

No campo da educação infantil, as brincadeiras assumem papel fundamental nos processos de cognição e de socialização. Por meio do brincar, a criança externaliza capacidades individuais, constrói vínculos sociais e aprende a conviver com o outro, desenvolvendo o respeito às diferenças. O jogo configura-se, assim, como uma forma privilegiada de inserção cultural e de aprendizagem relacional, articulando imaginação, linguagem e interação social.

A ludicidade se intensifica à medida que fantasia e imaginação se integram à cultura e à relação com os pares.

Entretanto, as teorias do jogo indicam que brincar nunca é uma experiência solitária, mas sempre relacional. No contexto contemporâneo, a inserção das tecnologias digitais tem favorecido formas de isolamento, mesmo quando o jogo ocorre em ambientes aparentemente coletivos, alterando significativamente a experiência do brincar e empobrecendo a dimensão corporal e presencial da interação. A filosofia benjaminiana contribui para esse debate ao compreender a cognição infantil a partir da noção de *mímesis*, entendida como um movimento criador de aprendizagem de si e do mundo. Ao brincar, a criança imita e cria simultaneamente, desenvolvendo capacidades sensoriais e expressivas. O gesto, a dança, a encenação teatral e o jogo corporal constituem linguagens fundamentais por meio das quais a criança se apropria do mundo e se relaciona com o outro.

Nesse sentido, o autor escreveu que “a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis [...]. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (Benjamin, 1985, p. 236–237). Essa afirmação expressa uma crítica direta às práticas pedagógicas que subestimam a capacidade intelectual e simbólica da criança, reforçando a necessidade de uma educação que reconheça sua potência reflexiva.

Ao tratar da brincadeira no espaço escolar, o pensamento benjaminiano destacou que “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas”. Essa dimensão mimética revela que, ao brincar, a criança não apenas se adapta ao mundo adulto, mas o interpreta, desloca e transforma. Pensar a educação a partir dessa chave teórica implica romper com a monotonia do cotidiano escolar, sem recorrer a modismos pedagógicos desprovidos de enraizamento cultural.

A criança possui a capacidade de ressignificar espaços, improvisar usos e repovoar o mundo conforme sua imaginação e seus desejos. A memória infantil constitui, nesse processo, um espaço no qual passado e presente se entrelaçam, formando uma trama temporal própria da experiência. O brinquedo, como elemento indissociável do brincar, possibilita o desenvolvimento simbólico, estimula a imaginação, o raciocínio e a autoestima, configurando-se como objeto culturalmente reconhecido no universo lúdico. Nesse horizonte, Silva alertou que “há uma nítida sensação de que o brincar está se transformando em mero fast food, onde o objeto de brincar plastificado e robotizado supre momentaneamente o desejo de brincar e logo em seguida passa a ser substituído por outro desejo, não permitindo a construção da memória da infância” (Silva, 2012, p. 15). Tal diagnóstico reforça a necessidade de resgatar práticas

lúdicas que favoreçam a construção da memória e da experiência.

Essa discussão adquire especial relevância quando articulada à cultura camponesa, frequentemente marcada pelo esquecimento e pela desvalorização no discurso contemporâneo. O resgate dos jogos e brincadeiras populares constitui, nesse sentido, uma forma de resistência cultural, capaz de preservar saberes e modos de vida historicamente construídos. Ao refletir sobre a narrativa e a experiência, o autor escreveu que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (Benjamin, 1994, p. 205). Associada à afirmação de que “as ações da experiência estão em baixa”, essa reflexão evidencia a urgência de práticas educativas que reativem a memória coletiva e a transmissão cultural.

Mesmo diante de desigualdades materiais, a infância preserva a possibilidade de estabelecer experiências significativas com os elementos disponíveis no entorno. A ausência de brinquedos industrializados não impede o desenvolvimento infantil, pois as emoções, a imaginação e a criatividade excedem o objeto material. Crianças de diferentes classes sociais reinventam suas brincadeiras a partir de restos, fragmentos e materiais orgânicos — os chamados “detritos” —, os quais, desprovidos de função pré-determinada, ampliam ainda mais a liberdade criadora e a diversidade das experiências.

As relações de ensino-aprendizagem devem garantir, por meio do jogo e da brincadeira, o desenvolvimento integral da criança. Cabe à escola oferecer condições físicas, espaciais e temporais que favoreçam experiências lúdicas significativas, reconhecendo o brincar como dimensão constitutiva da formação humana, da construção do pensamento e da preservação cultural.

Diante dessas reflexões, torna-se possível compreender que o brincar, enquanto experiência formativa e culturalmente situada, ultrapassa o âmbito individual da infância e inscreve-se no interior de práticas sociais e históricas mais amplas. Se os jogos e brinquedos expressam modos singulares de relação com o mundo, com os objetos e com a memória, então seu apagamento ou substituição por formas padronizadas de entretenimento implica também o enfraquecimento de vínculos culturais e comunitários. É nesse sentido que o resgate das brincadeiras tradicionais adquire relevância particular no contexto da infância camponesa, na medida em que essas práticas carregam saberes, gestos e narrativas transmitidos entre gerações. Ao reativar tais experiências no cotidiano das crianças, abre-se a possibilidade de fortalecer processos formativos enraizados no território, na memória coletiva e nas formas próprias de sociabilidade do campo, tema que será desenvolvido a seguir.

O artigo será articulado em três momentos complementares. Inicialmente, analisa-se a concepção benjaminiana de infância, destacando suas implicações formativas a partir das categorias de experiência, memória e tradição, bem como sua crítica à pedagogia moderna. Em um segundo movimento, aprofunda-se a relação entre jogos, brinquedos e experiência infantil na perspectiva do autor, evidenciando o brincar como forma de elaboração simbólica e de participação ativa da criança na constituição cultural do mundo vivido. Por fim, a reflexão desloca-se para o contexto da cultura camponesa, no qual as brincadeiras tradicionais são examinadas como práticas históricas de transmissão cultural inseridas em comunidades marcadas por vínculos de trabalho, territorialidade e memória compartilhada. Ao articular esses momentos, demonstra-se que a brincadeira, no interior da cultura camponesa, constitui uma forma concreta de resistência ao empobrecimento da experiência na sociedade moderna capitalista, ao manter viva a dimensão coletiva e narrativa da formação infantil.

#### **4. O RESGATE DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CAMPONESA**

A brincadeira constitui uma dimensão fundamental da experiência infantil, não apenas como atividade recreativa, mas como forma histórica de

elaboração simbólica e de inserção cultural. Na perspectiva benjaminiana, a infância não representa um estágio incompleto da vida adulta, mas um modo singular de relação com o mundo, no qual a criança se apropria do real por meio de uma atividade mimética e inventiva. Ao afirmar que as crianças “formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior” (Benjamin, 1984, p. 77-78), o autor evidencia que o brincar não ocorre à margem da realidade social, mas em diálogo constante com ela: a criança recolhe fragmentos do mundo adulto, desloca suas funções, recompõe seus sentidos e, nesse movimento, cria uma experiência própria. A brincadeira, assim, não é mera reprodução; ela é uma forma de mimese produtiva, na qual o real é reconfigurado e tornado habitável pela imaginação.

Esse ponto é decisivo, pois permite distinguir — no horizonte benjaminiano — entre uma experiência densa, transmissível e compartilhável (*Erfahrung*) e uma sucessão de vivências isoladas e fragmentárias (*Erlebnis*), cada vez mais típicas da sociedade moderna capitalista. É nesse registro que Benjamin diagnosticou que “as ações da experiência estão em baixa” (Benjamin, 1994, p. 236). O empobrecimento da experiência não se refere à ausência de acontecimentos, mas à erosão das formas comunitárias de transmissão cultural, especialmente aquelas sustentadas pela oralidade, pela repetição significativa e pela memória coletiva. Quando os vínculos de partilha se

enfraquecem, a experiência deixa de se sedimentar e de circular como saber vivido; torna-se episódica, interrompida, incapaz de constituir continuidade histórica.

No contexto das comunidades camponesas, essa problemática assume contornos específicos, porque a formação infantil tende a ocorrer em estreita relação com o território, com a produção camponesa e com ritmos coletivos de vida. Como muito bem afirmam Caldart, Paludo e Doll:

A vida das famílias no e do campo se insere e se processa atrelada à produção camponesa e construindo raízes culturais próprias. Nessa inserção e interação, as crianças têm, junto aos integrantes de suas famílias, seus interlocutores mais próximos. É nessas relações, ações e vivências junto a diferentes sujeitos e aspectos que produzem a vida cotidiana em que estão inseridas (vida organizada em grande parte por seus pais), que as crianças vão elaborando conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o mundo que as rodeia [...] Como nos diz o pai de uma das crianças pesquisadas: Só aprende a fazer fazendo e vendo os outros fazer (Caldart; Paludo; Doll, 2006, p. 117).

A citação explicita uma forma de aprendizagem enraizada na prática e na convivência: aprende-se “fazendo e vendo os outros fazer”, isto é, por imitação

ativa, por participação e por repetição situada. Essa dinâmica é particularmente relevante para o referencial benjaminiano, pois remete a um modo de transmissão cultural que não se reduz a conteúdos abstratos, mas se realiza como experiência incorporada. Em vez de uma relação meramente informacional com o mundo, trata-se de um processo no qual o saber se constitui na vida comum — e é justamente essa dimensão de experiência transmissível que tende a ser corroída quando a vida social é reorganizada sob parâmetros estritamente produtivos e mercantis.

Entretanto, a infância camponesa não pode ser pensada como espaço harmônico e imune às determinações materiais. A centralidade do trabalho agrícola e doméstico imprime um ritmo específico ao cotidiano, subordinando o tempo social à necessidade e à produção. Essa determinação é decisiva para a análise do brincar: a brincadeira não aparece como dado natural, mas como uma prática que disputa tempo e espaço no interior de uma vida organizada por exigências concretas.

Aqui, a articulação com Benjamin deve ser explicitada: se a crise moderna da experiência está ligada, entre outros aspectos, à transformação do tempo vivido em tempo funcional e administrado, a infância camponesa já revela historicamente — ainda que por outras vias — tensões entre o tempo próprio da formação e o tempo imposto pela sobrevivência material. A brincadeira, nesse

sentido, pode operar como “brecha” de experiência: um intervalo no qual a criança reconfigura o mundo e reorganiza simbolicamente aquilo que a vida social lhe impõe.

É nesse horizonte que ganha sentido a observação de Ravenna:

Também as memórias de camponeses-crianças são raras. Neste mundo de trabalho rural, a criança foi, desde muito tempo, contada como braços a mais, na lavoura e no trabalho de casa, embora nem seu status de trabalhador tenha sido considerado. Por isso, também o tempo não lhes pertence, pois a lógica do mundo do trabalho é que sobressai sobre o tempo da criança (Ravenna, 2020, p. 14).

O trecho acima evidencia uma expropriação do tempo infantil: quando “o tempo não lhes pertence”, o que está em jogo é a redução da infância a função. Isso afeta diretamente as condições do brincar, pois restringe a possibilidade de uma experiência prolongada, compartilhada e formativa. Ainda assim, mesmo sob essas determinações, as brincadeiras tradicionais podem constituir formas de elaboração simbólica e de socialização: nelas, a criança experimenta regras, conflitos e cooperação, produzindo sentido coletivo para o mundo vivido.

Brincadeiras como bilas (bolinha de gude), pião, queimada, bandeirante, amarelinha (macaca), pega-pega e esconde-esconde, bem como a confecção de brinquedos com latas, madeira, pano ou tampinhas, não representam apenas atividades recreativas. Elas configuram práticas enraizadas no território e na convivência direta, nas quais a criança se torna autora (e não consumidora) de suas formas de vida lúdica. Nesses jogos e brincadeiras, não há apenas execução de um roteiro; há negociação, invenção, adaptação e partilha — elementos que reconstituem a experiência como processo coletivo.

Além disso, a fabricação de brinquedos com materiais simples reafirma uma relação mimética com o ambiente: a criança transforma aquilo que encontra, atribui novas funções aos objetos e, assim, reencanta fragmentos do mundo. Essa dimensão é decisiva para uma leitura benjaminiana, uma vez que a brincadeira e o brinquedo artesanal não operam como mercadoria fechada, mas como matéria aberta à imaginação, favorecendo a criação de sentidos e a transmissão de práticas.

Na contemporaneidade, entretanto, a lógica do consumo e a mediação tecnológica reconfiguram profundamente o brincar, inclusive no campo. A presença crescente de conteúdos e dispositivos produzidos fora da comunidade tende a substituir experiências abertas por vivências pré-formatadas. O espaço coletivo — o terreiro,

os quintais compartilhados, a rua de chão batido — cede lugar à interiorização da experiência infantil mediada por telas, frequentemente organizada por estímulos rápidos e fragmentários.

Nesse deslocamento, o brincar perde parte de sua dimensão narrativa e comunitária: em vez de produzir histórias e regras com os outros, a criança passa a receber sequências prontas, tornando-se espectadora de mundos já organizados. A crise aqui não é apenas moral; ela é histórico-formativa, pois trata-se de uma transformação das condições de produção da experiência constituída de valor comunitário.

É nesse ponto que o diagnóstico benjaminiano do empobrecimento da experiência torna-se materialmente inteligível: enfraquece-se a transmissão viva entre gerações, esvaziam-se os espaços de convivência e reduz-se a brincadeira à lógica do consumo. Como sublinhou Arroyo:

As culturas do campo produzem saberes próprios, tecidos nas experiências do trabalho, da convivência comunitária, das festas, das brincadeiras, dos rituais e das lutas pela terra. Esses saberes não são resíduos do passado, mas formas vivas de conhecimento que educam crianças, jovens e adultos. (Arroyo, 2012, p. 33).

A afirmação permite compreender as brincadeiras tradicionais como parte de um tecido de saberes que não se limita ao conteúdo escolar, pois trata-se de formas históricas de socialização, de continuidade

simbólica e de produção de memória coletiva. Por isso, reativá-las na educação infantil do campo não implica um retorno nostálgico; implica reconhecer a brincadeira como mediação formativa concreta, capaz de manter viva a dimensão coletiva da experiência.

Essa perspectiva encontra reforço quando Benjamin afirma que a criança é capaz de “rememorar o novo” (Benjamin, 2009, p. 435). A expressão aponta para a potência infantil de atualizar o passado no presente: a infância não repete a tradição como conservação, mas a reconfigura criativamente.

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita 6 5892um sacerdote-mago, enfeitiçar todas as pessoas que entrarem desprevenidas. (...) Quem a descobrir pode fazê-la petrificar-se como ídolo debaixo da mesa, entretê-la para sempre com fantasma na cortina, bani-la pelo resto da vida na pesada porta. (Benjamin, 2009, p. 107-108)

O resgate das brincadeiras tradicionais, nesse sentido, não consiste na reprodução mecânica de práticas herdadas, mas na atualização inventiva de formas

culturais inscritas na memória coletiva das comunidades camponesas, de modo que o passado se torne novamente legível e praticável no presente.

Desse modo, pensar o brincar na educação infantil do campo implica reconhecer as brincadeiras tradicionais como práticas formativas centrais, capazes de articular experiência, memória, tradição e território. Elas podem funcionar como espaços concretos de resistência ao empobrecimento da experiência na sociedade moderna capitalista, na medida em que preservam — e reativam — a dimensão mimética, comunitária e narrativa da formação infantil, recolocando a infância em contato com formas de vida compartilhadas e historicamente situadas no modo de vida camponês.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a concepção benjaminiana de infância oferece uma chave interpretativa decisiva para pensar o brincar como forma histórica de produção de experiência. Ao distinguir entre experiência compartilhável (*Erfahrung*) e vivência fragmentária (*Erlebnis*), Benjamin evidencia que a crise moderna não decorre da ausência de acontecimentos, mas da dissolução das formas comunitárias de transmissão cultural. Nesse horizonte, o brincar não pode ser reduzido a recurso metodológico ou a estratégia pedagógica auxiliar; ele

constitui uma mediação formativa por meio da qual a infância elabora simbolicamente o mundo e reinscreve a memória coletiva no presente.

No contexto da cultura camponesa, essa problemática adquire densidade concreta. A formação infantil no campo, tradicionalmente estruturada em torno do território, do trabalho e da convivência familiar, revela que o aprendizado se realiza por participação, observação e repetição significativa. Contudo, como evidenciado, essa dinâmica sempre esteve atravessada por tensões entre o tempo da infância e o tempo da necessidade produtiva.

Na contemporaneidade, tais tensões são intensificadas pela expansão da lógica mercantil e pela mediação tecnológica, que reorganizam o brincar sob parâmetros de consumo, rapidez e fragmentação. A substituição progressiva das brincadeiras tradicionais por experiências pré-formatadas não representa apenas mudança de hábitos, mas uma transformação nas próprias condições históricas de produção da experiência infantil.

As brincadeiras tradicionais camponesas — enraizadas na oralidade, na improvisação e na cooperação — configuram-se, assim, como práticas que mantêm viva a dimensão mimética, narrativa e compartilhada da formação. Não se trata de preservar formas culturais como relíquias do passado, mas de reconhecer nelas modos específicos de produção de sentido que articulam memória, território e experiência. Ao possibilitarem que a

criança produza regras, histórias e sentidos a partir de materiais simples e do convívio coletivo, essas práticas tensionam a racionalidade instrumental que tende a capturar a infância sob a lógica da produtividade ou do consumo.

Dessa perspectiva, o resgate das brincadeiras tradicionais na educação infantil do campo não pode ser compreendido como simples valorização cultural ou estratégia compensatória. Trata-se de interrogar criticamente as condições formativas impostas à infância na modernidade. Reativar o brincar como experiência compartilhada significa criar fissuras em um modelo social que reduz o tempo infantil à função – seja produtiva, seja mercantil.

A escola do campo, nesse cenário, não é chamada apenas a incorporar práticas culturais, mas a assumir posição crítica diante das formas contemporâneas de empobrecimento da experiência. Assim, a interlocução com a filosofia benjaminiana permite sustentar que o brincar, quando compreendido em sua densidade histórica e cultural, constitui um campo de disputa formativa.

Ao reinscrever a infância no horizonte da memória coletiva e da criação compartilhada, as brincadeiras tradicionais revelam-se como práticas que desafiam a naturalização da fragmentação moderna. Pensar a educação infantil do campo a partir dessa chave implica

reconhecer que a formação não se esgota na adaptação ao mundo existente, mas envolve a preservação e a atualização de formas de vida capazes de resistir à redução da experiência à lógica da funcionalidade instituída pela sociedade moderna capitalista.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades e Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire **In: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista - 3ª. Edição - São Paulo: Brasiliense, 1994. - (Obras escolhidas; v.3), p.103-149.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 3. reimp. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim por volta de 1900**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental*. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. 1ª edição. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, J. L. de B.; BARBOSA, J. N. F. Walter Benjamin e o sentido da experiência: a literatura de cordel na valorização da cultura camponesa. **Kalágatos**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. e26019, 2026. DOI: 10.52521/kg.v23i1.17275.

GUIMARÃES, José Luís de Barros. Memória, esquecimento e política em Walter Benjamin: a reinterpretação da história a partir do comprometimento ético com os vencidos. **Kalagatos**, revista de filosofia. V.16, N.2. p. 104-128. 2019.

GUIMARÃES, José Luís de Barros; SOUSA FILHO, Joel Brito de. A construção da imagem do campesinato nordestino em Cabra marcado para morrer: Uma análise estético-política a partir da filosofia de Walter Benjamin. **Revista Cacto** - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e26014, 2026. DOI: 10.31416/cacto.v6i1.1841.

MARINHO, H. R. B. **Pedagogia do Movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2. ed. Curitiba: Ibipex, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RAVENNA, Monyse. **Os Sem Terrinha: Uma história da luta social no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

SANTOS, S. V. S. dos. (2013). **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade – a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil**. Dissertação de mestrado em Educação, UFMG, Belo Horizonte.