

A SACRALIZAÇÃO DO BRINCAR E SEUS PARADOXOS: escola, indústrias e consumo em suspeição

THE SACRALIZATION OF PLAY AND ITS PARADOXES: school, industries and consumption under suspicion

Aliandra Cristina Mesomo Lira¹

Eliane Dominico²

Maristela aparecida Nunes³

Marta Regina Furlan de Oliveira⁴

<http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.528>

RESUMO: O artigo objetiva refletir sobre a relação entre crianças e o brincar à luz das práticas educativas institucionalizadas, da produção dos brinquedos e da divulgação dos mesmos. Trata-se de ensaio teórico que parte do reconhecimento do brincar como experiência de vida primordial para as crianças e estabelece uma leitura crítica que reflete sobre as relações de poder que marcam as práticas e objetos lúdicos, tanto no âmbito das instituições educativas como aquelas operadas pelas indústrias e a mídia. O caráter regulador e condicionante dos encaminhamentos pedagógicos e da alusão ao consumo revela que o brincar não é um campo infenso ao poder, mas constitui-se em uma dimensão da vida humana atravessada por ordenamentos e vigilâncias que entrelaçam as crianças de diferentes maneiras. Como alternativa de desvencilhamento dessas racionalidades, sugere-se ampliar a relação das crianças com a natureza como uma possibilidade de proporcionar experiências dotadas de sentido e protagonismo.

Palavras-chave: Brincar. Relações de poder. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: The article aims to reflect on the relationship between children and playing in the light of institutionalized educational practices, the production of toys and their dissemination. This is a theoretical essay that starts with the recognition of playing as a primordial life experience for children and establishes a critical reading that reflects on the power relations that mark playful practices and objects, both within the scope of educational institutions and those operated by industries and the media. The regulating and conditioning character of pedagogical referrals and the allusion to consumption reveals that playing is not a field infested with power, but constitutes a dimension of human life crossed by regulations and vigilances that intertwine children in

¹ Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava, Paraná, Brasil. Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO Mestre em Educação pela UNICENTRO.

⁴ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina/PR

different ways. As an alternative to disentangle these rationalities, it is suggested to expand the children's relationship with nature as a possibility to provide experiences endowed with meaning and protagonism.

Keywords: Play. Power relations. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A história nos mostra que a infância é um território disputado por forças hegemônicas com destaque para a atuação da esfera econômica e midiática. A ideia da criança cuja essência é vazia coloca sua subjetividade como algo a ser controlado, ensinado, e isso é feito não só pela escola, mas por outros esteios sociais. Nesse sentido, a educação das crianças se faz por meio de diferentes instâncias que incluem a família e a escola, mas também a mídia e a indústria de artefatos infantis que por meio das pedagogias culturais ensinam formas de pensamento e de ações em relação a si, aos outros e ao mundo agindo sobre as identidades e subjetividades dos sujeitos (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Veiga-Neto (2020) destaca a importância da atitude crítica frente às metanarrativas, ou seja, as grandes narrativas da modernidade nos convocam a refletir sobre os nossos pensares, ressaltando que a crítica é incômoda e ‘desorganiza’, mas não se consolida como única verdade, pois é sempre provisória. Na relação entre as crianças e o brincar buscamos, mediante um pensamento movido pela inquietação, olhar para as práticas discursivas considerando os sentidos que constroem as realidades, por meio da ampliação das possibilidades de compreensão da atividade de brincar e sua relação entre a infância e os brinquedos.

Bujes (2005; 2000a; 2000b) e Dornelles (2005) em seus estudos, se dedicam a problematizar a relação entre infância e poder, identificando como essas relações isentas de qualquer ingenuidade ou neutralidade, são orientadas por diferentes interesses sociais que se apoderam do sujeito infantil. Nessa perspectiva, o olhar de suspeição sobre a relação entre as crianças e o brincar é direcionado para o exercício de pensar as práticas, os espaços e os objetos como elementos que atuam na constituição das subjetividades infantis. Ao colocar em questionamento a crença historicamente divulgada e defendida da intrínseca e saudável relação entre crianças e brinquedos, autores como Kramer (2020), Huizinga (2001), Kishimoto (2000) e Brougère (1998) defendem que a experiência por meio do brincar impacta decisivamente no desenvolvimento infantil, mas ao mesmo tempo apontam para a necessidade de se focar essa prática a partir dos regimes de verdades que perpassam esses momentos lúdicos.

Partindo da compreensão de que os âmbitos do brincar, da ludicidade, do entretenimento, do divertimento, como nos mostram Bujes (2005) e Dornelles (2005), não são infensos ao poder,

o artigo tem o objetivo principal refletir sobre a relação entre crianças e o brincar à luz das práticas educativas institucionalizadas, da produção dos brinquedos e da sua divulgação. Ainda, intenciona questionar as racionalidades a partir das quais a ludicidade é operada no campo das práticas pedagógicas, no setor da produção dos brinquedos e no contexto midiático regido pela conformação das subjetividades infantis.

De cunho teórico e analítico, o texto é estudo bibliográfico sobre a temática e, apresenta três momentos significativos em torno do objeto de estudo. No primeiro momento, caracterizamos o brincar como experiência de vida. Na sequência, explicitamos os argumentos que colocam em suspeição a relação favorável entre as crianças e o brincar. Por fim, apontamentos sobre o relacionamento entre as crianças e a natureza, percebendo essa associação como uma possibilidade de transformar e enriquecer as experiências das crianças de sentido, vivacidade e protagonismo.

2. O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA

Educar é formação humana, é humanização, processo que se desenvolve na convivência com outros sujeitos. Para as crianças pequenas, o desenvolvimento da reflexão e autonomia, princípios balizadores do processo educativo, assim como a socialização infantil acontecem, especialmente, pelas brincadeiras (ANTONIO; TAVARES, 2019). Freire (2017) revela que a educação se constitui em uma prática de liberdade e estimula a consciência crítica dos indivíduos. Como espaço-tempo de criação, o brincar proporciona múltiplas relações, atuando na constituição das crianças, seus modos de ser, pensar e agir no mundo e com o mundo.

A discussão sobre a relação da ludicidade com a educação e formação das crianças é de longa data e se mescla com a história da infância. Brougère (1998) registra que o jogo passa a ter lugar na educação quando a infância e as crianças são vistas com importância na sociedade, condição que se intensifica a partir do século XVIII fazendo com que elas fossem consideradas como sujeitos diferentes dos adultos. A visão romântica de criança como sujeito inocente, imaturo, carente de formação, cunhada a partir dos séculos XVII e XVIII, sacralizou o brincar (BROUGÈRE, 2010; FORTUNA, 2014) e, especialmente a partir dos estudos da Psicologia e da Pedagogia, estabeleceu direcionamentos para que o mesmo fosse incorporado nas práticas com as crianças.

Estudiosos como Brougère (1998; 2010), Huizinga (2001), Kishimoto (2000), dentre outros, pontuam que os termos jogo, brinquedo e brincadeira envolvem uma complexidade em seus conceitos, assumem sentidos e definições diversos de acordo com o contexto em que se

inserir. Assim, o que é jogo para algumas culturas, pode não ser em outras, como também as práticas assumem distintos formatos ou nomenclaturas.

Considerar o brincar como experiência de vida requer dar espaço ao protagonismo infantil, ao reconhecimento da criança como produtora de cultura, concepção que a considera não apenas pelo viés desenvolvimentista, mas principalmente pelo ângulo social. As definições de brincar nessa perspectiva o concebem como um modo particular de viver; uma linguagem de vida e, segundo Antônio e Tavares (2019), uma dimensão da infância. Para esses autores, brincar é “[...] uma experiência de alegria e liberdade, imprescindível para a inteireza da infância” (ANTONIO, TAVARES, 2019, p. 60). O brincar, nesse sentido, se constitui como momento de experimentação da vida no qual se cultiva a curiosidade, a admiração, o espanto da criança em relação ao mundo, aos outros e a si mesma.

Com relação aos brinquedos, de modo geral, é consensual a sua definição de objetos que acompanham as brincadeiras e, estas, por sua vez, são entendidas, segundo Brougère (2010), como as ações lúdicas com sentidos partilhados entre as crianças. O autor conceitua como cultura lúdica as práticas passadas de geração em geração, sua reinterpretação feita pelas crianças sob a influência da mídia e da cultura adulta. Assim, o conjunto de brincadeiras, costumes lúdicos partilhados entre as crianças, não se fecha em si mesmo, mas interage como elementos externos que o influenciam. O brinquedo, para Brougère (2004, p. 15), é “[...] um objeto social, que não se limita à dimensão material, mas implica em significados sociais mais ou menos estáveis. O brinquedo supõe ações sociais que usam diversos atores para que seja reconhecido e persista como tal [...]”.

Refletindo sobre a relação entre as crianças e o brinquedo, Lira, Dominico e Nunes (2019, p. 15) ressaltam a importância de olhar para os brinquedos

[...] no sentido de compreender os significados que as sociedades imprimem a esses artefatos, com consideração ao contexto histórico e cultural em que se inserem. Ponderar a respeito do brinquedo, suas implicações sociais e sobre a relação que a criança estabelece com ele nos permite entender, além das influências desse artefato na vida de meninos e meninas, o lugar social da infância.

Além de perceber como o contexto social interpreta o uso dos brinquedos pelas crianças, bem como a concepção que se tem do brincar, é essencial também acolher a percepção da criança sobre essa atividade. Em uma pesquisa retratada na obra ‘Casa das Estrelas, Naranjo (2013, p. 27) apresenta como o universo é narrado pelas crianças, e dentre os termos abordados por elas foi mencionado o vocábulo brincadeira, sendo assim definida por Ricardo, 10 anos: “É estar contente e amando”. Observamos na resposta do menino uma visão poética e envolvente que

caracteriza o brincar para as crianças com sentimento de alegria e amor, favorecendo, portanto, a ativação das emoções e da afetividade (FORTUNA, 2014).

Como registra Fortuna (2014), a atividade lúdica tem efeitos indiretos e desenvolve mecanismos indispensáveis para a aprendizagem em geral. Segundo ela, a brincadeira amplia a capacidade de simbolização, pois pressupõe elaboração, é interpretativa e expressiva. Além disso, implica ação mental, uma vez que representa uma forma de compreender e relacionar-se com o meio, podendo promover uma apropriação ativa da realidade e desenvolver a imaginação e a criatividade.

A criança é um sujeito que busca a interação com as pessoas, objetos e o mundo (físico e simbólico) e isso se dá a partir de sua capacidade de criação, de mudança no âmbito da cultura (KRAMER, 2020). Ao brincar em contextos desafiadores com materiais variados, tempo disponível e parceiros as crianças encontram um modo de se apropriar da realidade intervindo sobre ela. Contudo, em função da pressa, da falta de tempo, da racionalidade instrumental instaurada pela modernidade líquida (BAUMAN, 2003) a experiência infantil do brincar está cada vez mais rara dentro de uma rotina preenchida pelo trabalho e outras atividades consideradas mais produtivas e focadas na escolarização.

No cotidiano escolar, um currículo organizado por disciplinas, fragmentado coloca os sujeitos num contexto acelerado, onde não se pode ‘perder tempo’ e, por conseguinte, o brincar encontra dificuldades de se estabelecer. Não obstante, sob a lente analítica foucaultiana, a experiência como sentido de vivências entra em choque com a primazia da razão. Foucault (2003, 2002a, 2002b) faz a crítica à sociedade moderna ressaltando que há uma cumplicidade entre racionalidade e dominação. O autor nos mostra que as instituições sociais, por meio de variados e sofisticados mecanismos, sustentam-se em relações de poder que atuam sobre as condutas, regulando modos de ser e pensar. Esse controle não faz uso da força, mas se apoia em verdades, no discurso, considerado como prática ao constituir as coisas de que fala.

Foucault (2003) nos auxilia a perceber e a especificar as materializações discursivas no tecido social, seus limites, ameaças e engrenagens. Deste modo, ao considerar os benefícios do brincar na vida das crianças precisamos acompanhar tais formulações com olhar crítico e atento, desconfiando da relação consagrada entre os discursos socialmente instituídos e as práticas oriundas deles. Com este propósito e a fim de encaminhar a reflexão, pontuamos duas evidências que colocam em suspeição as crenças historicamente construídas sobre as crianças e o brincar.

3. PRIMEIRA EVIDÊNCIA: UM OLHAR PARA O CONTEXTO ESCOLAR

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil se concretizem Kramer (2020) destaca ser importante, institucionalmente, haver espaço e tempo para as brincadeiras. Contudo, Fortuna (2014) e Bujes (2000a) apontam que, nas instituições, a insegurança e a ‘falta de controle’ que permeiam o brincar o encaminham para contextos nos quais ele não existe ou é extremamente dirigido e controlado.

A constituição dos sujeitos na modernidade é a preocupação de Foucault (2002a; 2002b), cujos estudos mostram como o conjunto das populações é gerido socialmente, e a escola desempenha papel central nessa empreitada. A regulação das condutas não se faz pela força, mas via convencimento, atinge as subjetividades e se materializa dispersamente em modos de agir e conduzir o outro, seja pela verbalização, pelas proibições, pelas categorizações ou pela organização espacial. São as concepções e práticas envoltas no brincar que estão em disputa e fazem parte de um jogo de verdades que põe em funcionamento um agenciamento sobre corpos e mentes de meninos e meninas.

Embora os professores tenham consciência das contribuições do brincar ao desenvolvimento infantil, muitas vezes, as práticas pedagógicas, assim como a organização espacial da sala, denunciam a ausência de ambientes envolvidos por brinquedos e brincadeiras. Espaços com grandes armários ou caixas que guardam os brinquedos revelam que o brincar depende da autorização do adulto e que as crianças somente têm acesso aos objetos em determinados momentos, condição que expõe como a racionalidade de governo (FOUCAULT, 2003) sustenta a dinâmica educativa.

Com brinquedos e espaços para brincar escassos, salas cheias de mesas e cadeiras e as atividades predominantemente realizadas no papel, a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade expõe intencionalidades preparatórias para os anos posteriores da escolarização, ou seja, ignora as finalidades e objetivos da Educação Infantil e desconsidera a infância enquanto uma etapa de vida relacionada ao tempo presente. Nesse cenário, a associação entre brincar e ensino é naturalizada e aceita de forma inquestionável desconsiderando os modos como essa relação se materializa nas práticas que, comumente dirigidas para determinados fins, anulam os jogos e brincadeiras como potentes nos processos de socialização e desenvolvimento integral do ser humano.

Há, de certa forma, o reconhecimento das instituições educativas acerca do tempo para o brincar da criança pequena, entretanto, há um desacordo quando a ação se volta para a organização brincantes. Além da organização espacial que explicita a ausência ou diretividade do brincar, observamos que o caráter lúdico de algumas atividades é empregado com a intencionalidade de ensinar conteúdos e tornar as propostas ‘mais aceitáveis’, o que expõe o projeto utilitarista e pragmático da escola. Nesses termos, o brincar torna-se uma atividade

dirigida (FORTUNA, 2014) e a ludicidade nas instituições sofre um atentado (FORTUNA, 2014; BROUGÈRE, 2010).

Um exemplo é o jogo de boliche com garrafas pet, o qual envolve movimento corporal, agilidade, raciocínio, estratégia, mas que, muitas vezes, na medida em que são inseridos os números nas garrafas, os mesmos devem ser anunciados quando os ‘pinos’ são derrubados; ou ainda, quando as garrafas são preenchidas com papel colorido para ‘ensinar’ as cores. Há, nesse sentido, um apego evidente dos ‘saberes’ escolares (cores, números, formas, letras, entre outros) em momentos de brincadeiras infantis como sendo a única forma do brincar acontecer em espaços formativos e, desse modo, ser respeitado enquanto necessidade da criança.

A experiência brincante infantil envolvida pelo gosto gostoso do brincar enquanto necessidade humana se vê intimidada por práticas cerceadoras de uma concepção lúdica reduzida ao processo de escolarização infantil. Pela forma como são apresentadas e conduzidas essas atividades atuam de maneira limitada e pouco contribuem para a autonomia e protagonismo das crianças, trabalhando de modo artificializado o conhecimento. Os chamados jogos educativos, ao inserir conteúdo pedagógico associado ao entretenimento, intervêm deliberadamente no lazer infantil, ou seja, ação dos professores se sobrepõe à atividade lúdica.

Há também nas instituições educativas uma prática pedagógica não diretiva em relação aos momentos lúdicos das crianças. Os longos períodos de tempo com o ‘brincar livre’ revelam um certo desprezo ao momento espontâneo da criança e o descrédito, em sua maioria, é revelado com oferta insuficiente de brinquedos e materiais lúdicos para esses momentos interativos entre crianças. É praticamente ‘deixar brincar’, para ocupar o tempo e, com poucos ou sem materiais em espaços pequenos, condição esta que gera disputas. Geralmente, o professor assume uma postura de observador ou regulador e raramente participa das brincadeiras. Situações como estas indicam que, em grande medida, as intervenções docentes são pautadas em relações de poder e de forte caráter controlador. A respeito do esquadramento desse controle, Fortuna (2014, p. 33) salienta que, ao restringirem o espaço e o tempo para a brincadeira, os adultos acabam desqualificando-a e assim “[...] desencorajam as crianças a brincar. Impedem que as crianças disponham de um importante meio de compreender o mundo, a si mesmas e os outros, e de expressar essa compreensão e seus sentimentos”.

No interior das instituições educativas, tanto no brincar pedagogicamente orientado como no brincar livre prevalece um desencontro entre o que a criança espera, deseja e o que o professor e a escola pretendem. E nessa divergência o sentido, o valor simbólico e positivo que o brincar carrega, corre o risco de se perder. Percebemos, assim, que o discurso se materializa em

práticas esvaziadas de sentido, mas ancoradas na condução das condutas e do controle dos corpos (FOUCAULT, 2002b).

De maneira não generalista, há os que resistem a este brincar controlador, como é o caso de professores que acreditam que, por meio de práticas brincantes e interativas entre pares, é possível potencializar o desenvolvimento da criança de maneira global, contribuindo efetivamente para a constituição de sua própria humanidade. Todavia, essa luta é desafiadora, no sentido de que profissionais que acreditam nesta forma de trabalho precisam imbuir-se de uma fundamentação consistente na defesa de que é possível aprender e brincar e, brincar e aprender, uma vez que aprender ultrapassa os limites da prontidão para a alfabetização.

4. A SEGUNDA EVIDÊNCIA: AQUELA EXPLICITADA NA PRODUÇÃO, DIVULGAÇÃO E CONSUMO DOS BRINQUEDOS

Uma segunda evidência que coloca em suspeição a relação positiva entre o brincar e a infância está relacionada com o processo de fabricação e divulgação dos brinquedos. A ação articulada das grandes corporações produtoras de artefatos infantis é problematizada por Steinberg e Kincheloe (2001), os quais evidenciam que os brinquedos são condicionados pela cultura econômica. Segundo esses autores, as últimas décadas expressam a rentabilidade do setor industrial que ampliou a produção desses objetos. A profusão e diversidade de bonecas e carrinhos, para citar os mais comuns, cujos tamanhos variam desde miniaturas até versões aumentadas, torna notório como o mercado se renova na caracterização dos brinquedos.

Na passagem de um modelo artesanal de produção para o industrial o brinquedo deixou de ser um produto de ‘restos’, para adquirir um *status* de fabricação especializada, em larga escala (BENJAMIN, 2002). A crescente massificação dos objetos trouxe a homogeneização que promoveu o apagamento da singularidade, a ‘plastificação’, onde todos são praticamente iguais; mudam os acessórios, pequenos detalhes, como forma de atualizar, reinstalar o desejo de posse, constantemente refeito.

O brinquedo passou por profundas transformações, desde o material empregado em sua fabricação, suas características, modos de produção e consumo. Do plástico, material amplamente utilizado, na atualidade proliferam os brinquedos eletrônicos. Brougère (2004, p. 13), afirma que “[...] as mudanças estão ligadas às transformações que o mundo conheceu, e o brinquedo as reflete e também permite ter acesso a elas”. O autor comenta que os brinquedos modernos são produzidos em função das crianças e assim como eles sofreram alterações, por sua

vez, também influenciam e propõem alterações na construção da subjetividade e da identidade infantis.

Brougère (2004) avalia que de objetos autênticos, os brinquedos passam a desviar-se das brincadeiras pelo caráter autômato que adquirem, isto é, por fazerem quase tudo sozinhos com função pré-programada (falar, andar, rodar, etc.), demandando pouca participação da criança. A conformidade do uso vira uma norma e embora as crianças possam subverter a lógica trazida pela produção em larga escala, o potencial criativo e livre da brincadeira, nesses termos, é limitado.

A ampliação da produção e diversificação dos objetos impulsionados pela industrialização traz consigo alguns paradoxos como a ambiguidade entre o acúmulo da compra incessante e a descartabilidade pautada na substituição rápida dos brinquedos, assim como a contradição entre uma vasta gama de opções desses artigos e o individualismo, a solidão e o encarceramento característicos do brincar contemporâneo.

Tanto o âmbito da fabricação como o da divulgação que estimulam o consumo dos objetos lúdicos ancoram-se em estratégias que respondem a interesses econômicos, não circunscritos ao domínio do lazer, do divertimento (BROUGÈRE, 2010; 2004). O consumo se sustenta na associação do brinquedo ao prazer e ao divertimento, ou seja, na visão positiva e sacralizada do brincar que encerra, seja na sociedade, seja nas instituições educativas, um discurso inquestionável para essa relação. Destarte, é preciso olhar para o brincar como parte de uma racionalidade inerente à sociedade capitalista fundada no lucro, que vê na criança a consumidora em potencial.

Se há alguns anos atrás a mídia responsável por essa divulgação era especialmente a televisão, na atualidade esse lugar foi ocupado pela internet, que influencia a cultura lúdica:

O acesso cada vez mais crescente aos ambientes virtuais tem promovido deslocamentos quanto às formas de brincar nos últimos anos, com grande destaque para a presença dos *youtubers* mirins no cotidiano das crianças. Claro, preciso registrar que não ignoramos que uma parcela significativa das crianças não tem acesso à internet, contudo, parece-nos inegável a presença desses interlocutores virtuais na configuração da vida das crianças (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 13).

Nesse sentido, assumimos o pressuposto de que a mídia não apenas veicula, mas constrói discursos e produz significados e sujeitos. Ao atuar na constituição das subjetividades orienta as crianças para que sejam de uma ou outra maneira (in)formados, ou seja, há um impacto na (con)formação dos modos de ser e pensar. Fischer (2001), ao problematizar o estatuto pedagógico da mídia, alerta para a necessidade de investigar os processos de produção e recepção

dos anúncios publicitários, como forma de reconhecer o que, como e para quem se fala, bem como quem, o que, quando e quanto assiste.

O movimento empreendido pela publicidade via internet e redes sociais associado aos *youtubers* mirins e *digital influencers* modela fortemente a cultura lúdica, encaminha a prevalência de determinados objetos, o desejo de posse, num mundo descrito por Fischer (2001) como saturado de imagens, com sujeitos mudos psiquicamente, em que a televisão e a internet capturam nossos desejos e angústias, dão-lhes sentido. A autora alerta que compreender toda esta produção simbólica, os modos de fabricação e consumo dos brinquedos em sua estreita relação com as brincadeiras, significa problematizar quem somos e como nos tornamos o que somos.

O caráter positivo da associação ente infância e brincar, construído na modernidade, assume novos contornos com a utilização massiva dos aparatos tecnológicos, os quais agenciam novos modos de constituição das crianças. O fenômeno de crianças divulgando vídeos na internet e os milhões de acessos e curtidas a esses materiais é problematizado por Lira, Yaegashi e Dominico (2019), que refletem sobre os novos modos de viver, brincar e constituir a infância da contemporaneidade.

Para as autoras, as novas formas de comunicação e divulgação empreendidas pelas empresas de artefatos infantis encontram nos *youtubers* mirins uma maneira informal e disfarçada de divulgar os produtos, com linguagem direta e acessível às crianças, inibindo a capacidade de pensar e incentivando sobremaneira o consumo e atuando na constituição das subjetividades infantis. Assim, o impacto na constituição das subjetividades infantis é fruto de um complexo e articulado modo de produzir quem somos (BROUGÈRE, 2004), sendo prudente considerar como a cultura infantil está condicionada pelas grandes corporações, desde a fabricação dos objetos até sua divulgação e consumo.

Steinberg e Kincheloe (2001, p. 9) registram que “O entretenimento das crianças, como em outras esferas sociais, é um espaço público disputado, onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle”. Mencionam ainda que, “Artefatos da cultura, quer brinquedos ou automóveis, têm sempre trabalhado para nos ajudar a criar a nós mesmos e a nossas afiliações sociais” (p. 27). Os autores ressaltam a necessidade de entender que os seres humanos são o produto histórico dos mecanismos de poder. E dentro dessa ótica, a ludicidade torna-se um campo disputado no qual se conjugam ideologias e posturas voltadas especialmente às crianças.

Brougère (2010) faz um alerta ao ponderar que no campo da brincadeira não temos todas as certezas *a priori*, sendo prudente recusar o discurso forçado e disseminado sobre o valor incontestavelmente positivo do brincar, pois isso vai depender das situações vividas pelas crianças.

Por outro lado, esse autor também nos lembra que se a incerteza dos resultados que permeia o brincar traz a impossibilidade de assegurar uma ou outra aprendizagem, a dinâmica interativa dessa ação comporta oportunidades fabulosas de apropriação da cultura.

5. EXPERIÊNCIAS CRIADORAS: AS CRIANÇAS, O BRINCAR E A NATUREZA

A partir de Veiga-Neto (2020) compreendemos que a crítica almeja transformações modestas nos modos de pensar e agir, propomos um desvencilhamento do olhar rotineiro que perspectiva o brincar envolto pelos brinquedos fabricados para tecermos considerações sobre essa ação a partir dos materiais naturais não estruturados. Num espaço-tempo social inundado de objetos e onde a tecnologia é uma constante, o brincar ligado às telas do celular, dos jogos eletrônicos, do assistir vídeos de outras crianças brincando configura-se numa experiência pseudoformativa, alienada e pouco participativa para as crianças.

Tiriba (2006) chama a atenção para a necessidade de libertação infantil do aprisionamento nas instituições educativas, cujas salas estão tão distantes do mundo natural. A pesquisadora entende a natureza como a própria vida e as crianças como seres da natureza e da cultura, compreensões que são desconsideradas quando as creches e pré-escolas privilegiam uma restrição espacial, de raro contato com o mundo natural, permanecendo as crianças na maior parte do tempo emparedadas.

Nas escolas, as crianças são mantidas predominantemente em espaços-entreparedes porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza. Assim, o que se pode concluir é que a proximidade do mundo natural ameaça, não apenas porque está associada à perigo, sujeira, doença, mas também à liberdade de corpo-mente, à criatividade, ao relaxamento (TIRIBA, 2006, p. 12).

A situação de aprisionamento se acentua quanto menor é a idade das crianças e esse distanciamento da natureza “[...] se deve à identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo. Isto é, com aquilo que ameaça as organizações do cotidiano e da vida, planificadas e pautadas nos ideais de previsibilidade” (TIRIBA, 2006, p. 9). Nesse sentido, o brincar ao ar livre, em meio à natureza, se contrapõe ao ordenamento e controle em vigor nos contextos sociais e educativos.

Segundo Delorme (2018), se sujar com terra, tomar banho de chuva, colecionar folhas, pedras, gravetos, sentir o vento no rosto, são situações nas quais as crianças podem vivenciar um brincar ligado à natureza e ‘desemparedado’. A autora reconhece que o ambiente externo estimula os sentidos e a criação, estabelece novas dinâmicas, invoca a tomada de decisões. Contudo, a

sociedade contemporânea tem enfrentado grandes obstáculos relativos às oportunidades e garantias do direito de brincar ao ar livre. Delorme nos convoca a pensar o brincar a partir de um escopo mais humanizado, em que se encontrem a experiência e o sentido, a liberdade de expressão e a criatividade.

Coloca-se, pois, o desafio a ser enfrentado pelas sociedades contemporâneas na direção de processos educativos mais humanos, que conectam as crianças com a natureza, com a aventura de conhecer e descobrir coisas novas, explorar, tocar e sentir o mundo com suas próprias mãos, numa relação direta com os objetos e materiais. Tais situações muito contribuem para dotar o ato de brincar de sentido de experiência já explicitado no início de nossa discussão e aqui complementado:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Assim, estar na natureza coloca a impossibilidade de aprisionar, permite escapar das intencionalidades da racionalidade de governo dos sujeitos infantis. Para essa empreitada, a formação dos professores é condição primordial no sentido de resgatar o brincar como ofício da criança desobrigado de intencionalidades dirigidas pelos profissionais. Se para os professores o encarceramento promove segurança, previsibilidade, manutenção da norma, para as crianças, cuja capacidade de resistir é pulsante, o distanciamento da natureza gera coerção, impossibilidade de interações, ausência de exploração e descobertas, rompimento com a criatividade. Com sua capacidade de se contrapor ao controle instituído, lançam mão de contra condutas, escapam em alguns poucos momentos:

As crianças resistem. As crianças sobram para além do que planejamos para elas. Nunca os adultos as dominam nem as controlam inteiramente. E seus escapes aparecem nas fendas que criam para conseguirem ser como são, a despeito das atividades, dos tempos e dos espaços que os adultos ‘estabelecem’ para elas (DELORME, 2018, p. 163-164).

Para a pesquisadora a brincadeira livre e em contato com a natureza permite dar vida às formas próprias de ver, sentir e viver das crianças. O esteio das relações das crianças com o

mundo está no imaginário, em sua capacidade de recriar, inventar, participando de experiências qualificadas, desafiadoras, que subvertem os controles adultos. Com menos objetos industrializados a inventividade é acionada:

Os adultos em geral não acreditam, não têm interesse e demonstram até certo medo de investir nesse apuramento sensível de ‘olhar vagabundo’, despretenso, de suas crianças sobre o mundo. A imaginação e a criatividade dependem de certa desocupação, ‘de vazios’, para se nutrirem (DELORME, 2018, p. 171).

Contextos naturais como parques, praças, jardins, hortas, entre outros, e materiais diversificados presentes nesses meios promovem oportunidades de explorações e potencializam a experiência de vida infantil. Aproveitar o que a natureza pode oferecer abre um campo para múltiplas possibilidades. Os materiais que não vêm com manual de uso, como por exemplo, pedras, pinhas, sementes, troncos, areia, argila, oferecem riquezas combinatórias, pois permitem usar a imaginação e a criatividade. Além disso, as crianças podem sentir texturas, pesos, testar os movimentos destes diferentes materiais, vivenciando experimentações em que a descoberta e as combinações não são pré-determinadas e onde o brincar atua de maneira significativa na constituição infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar como experiência de vida, como lugar para a criação e humanização impacta positivamente na formação e desenvolvimento infantil. Para tal, a natureza e a diversidade de materiais que ela dispõe representam uma infinidade de possibilidades para o sujeito infantil vivenciar a brincadeira como um processo de vida criativo de suma importância.

A preponderância de discursos que sacralizam o brincar consagra a importância dessa ação na vida das crianças pelo viés pedagógico, muitas vezes, encobrendo uma percepção crítica que enxerga a racionalidade e os interesses envolvidos no campo do entretenimento e da cultura infantil e de como as práticas lúdicas são vividas nas instituições educativas. Como alertou Brougère (2010), o brincar não é naturalmente progressista, pois tanto pode carregar a tradição como a inovação, ou seja, são as ações das crianças colocadas em prática que nos dão pistas do determinismo ou da criação. Esse autor ainda lembra que aí reside o potencial do brincar, que por um lado pode ser condicionante, influenciado pela indústria e a mídia, mas também pode ser resistência, pois as ações das crianças variam e podem subverter as lógicas instituídas.

Vigilantes nesses aspectos, defendemos uma educação e uma escola ludicamente inspiradas, que assumam o brincar como eixo do trabalho pedagógico, mesmo considerando todos esses interesses e paradoxos. Reconhecê-lo como experiência de vida é a primeira exigência para enfrentar esse desafio e promover o brincar sem desconsiderar as questões que o afetam.

O trabalho pedagógico com as crianças pequenas precisa assumir uma perspectiva lúdica inserindo a brincadeira em um projeto educativo onde ela tenha espaço, tempo e materiais e não sucumba ao controle e à escolarização. Da mesma forma, as intervenções dos professores devem ser revistas não podendo se limitar a correções, determinação de ações, premiações ou sanções, mas se colocando de modo a problematizar, desafiar e apoiar as crianças enquanto brincam. Dessa forma, como educadores, pais e sujeitos que se relacionam com crianças nos diversos setores da sociedade, precisamos constantemente não apenas colocar em evidência, mas em suspeição a relação entre as crianças e o brincar. Essa postura questionadora possibilita a compreensão de que a positividade atribuída a essa relação não pode encobrir as tensões e desafios que a envolvem.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, S; TAVARES, K. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820020001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2020.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: risos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000a, p. 205-228.

- BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 25-44, jan./jun. 2000b. disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/2424/showToc>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.
- DELORME, M. I de C. Experiências criadoras na(s) infância(s). **Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 161-182, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/328>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan/jun. 2002.
- FORTUNA, T. R. A importância do brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 13-44.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KRAMER, S. Precisamos estar preparados para brincar muito. Entrevista. Rio de Janeiro, **Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 775-791, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51073>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-43.
- LIRA, A. C. M.; YAEGASHI, S. F. R.; DOMINICO, E. Disfarça-me que te devoro: *youtubers* mirins, consumo e semiformação da criança. Araraquara, **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 4, p. 1960-1976, dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12921>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. crianças e brinquedos: uma relação inquestionável. Campinas, **HISTEDBR online**, v. 19, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653568>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- NARANJO, J. **Casa das estrelas**. O universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro, Foz, 2013.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e Educação Infantil. **Anais da 29 Reunião Anual da Anped**, Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 16 nov. 2020.