



O BRINCAR INSTITUCIONALIZADO NO *PLAYGROUND* DE UM *SHOPPING*: “ESTÁ PERDENDO TEMPO AQUI DO MEU LADO”

THE ACT OF PLAYING INSTITUTIONALIZED AT THE *PLAYGROUND* OF A *SHOPPING MALL*: "YOU'RE WASTING TIME HERE BY MY SIDE"

Cláudia Inês Horn
Camila Gräbin
Carine Birkheuer
Centro Universitário UNIVATES

Resumo

Neste artigo, apresenta-se reflexões sobre o brincar, da recreação ao jogo educativo, abordando os seus deslocamentos na instituição escolar e na sociedade atual. Através deste estudo, buscou-se pensar o espaço escolarizado e não escolarizado, assim como as transformações ocorridas na sociedade e na escola. Pretende-se mostrar o quanto o brincar em espaços não escolarizados também ocorre de forma institucionalizada. Portanto, observou-se os modos como as crianças brincam e interagem num *playground* do *shopping* de uma cidade do Rio Grande do Sul, sendo este um espaço não escolarizado. Percebe-se o quanto o tempo de brincar está articulado a uma sociedade neoliberal e que a forma de brincar está vinculada com as práticas escolares. O brincar está cada vez mais ligado a objetivos, conteúdos, tempos e espaços delimitados. Defende-se a ideia de um brincar livre de qualquer compromisso, de qualquer coisa que não seja pelo puro prazer do brincar, sentir, experimentar e fantasiar.

Palavras-chave: Brincar. Espaços escolarizados. Jogo educativo.

Abstract

This article presents reflections on the act of playing, from the concept of recreation to the concept of educational game, addressing its shifts in school and society nowadays. Through this study it is considered the schooled and unschooled environments, as well as the changes occurring in society and at school. One intends to show how much the act of playing in the unschooled environment also occurs in an institutionalized way. Thus one proposed to observe how children play and interact in a playground in a shopping mall in a city of the state of Rio Grande do Sul, which is an unschooled environment. One realized how much the playing time is connected to a neoliberal society and that the way of playing is linked to school practices. The act of playing is increasingly linked to goals, contents, periods of time and enclosed spaces. One defends the idea of an act of playing free of any commitment rather than the pure pleasure of playing, feeling, experiencing, and fantasizing.

Keywords: The act of playing. Schooled environments. Educational games.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Ficamos a brincar brincadeiras e brincadeiras.
Porque a gente não queria informar acontecimentos. Nem contar episódios.
Nem fazer histórias. A gente só gostasse de fazer de conta.
De inventar as coisas que aumentassem o nada.
A gente gostasse de fazer nada que não fosse de brinquedo
(BARROS, 2008, p. 155).

Introdução

É a partir do excerto extraído do poeta Manuel de Barros (2008) que problematizamos o brincar na sociedade contemporânea. Neste artigo, pretendemos apresentar como os momentos de brincar na instituição escolar estão voltados, cada vez mais, ao jogo educativo, apresentando objetivos, conteúdos, avaliação, tempos e espaços bastante fechados e planejados pelos adultos. Ao mesmo tempo, queremos mostrar que o brincar em espaços não formais de educação, também, acaba se tornando institucionalizado e escolarizado. Propusemo-nos a observar a maneira como as crianças brincam e interagem num *playground* de um *shopping*, e percebemos o quanto este tempo de brincar articula-se com a sociedade neoliberal. Trata-se de um estudo preliminar realizado na disciplina de “Ludicidade e Educação”, no Curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado-RS.

Quando pensamos sobre as crianças e sobre a infância, nos remetemos, de forma quase naturalizada, à ideia do brincar, como se as relações existentes entre criança-infância-brincar estivessem tão imbricadas, a ponto de não provocar o estranhamento, a dúvida, nem o nosso próprio pensamento sobre essa relação existente. Diferentes áreas, dentre elas a Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia e a Antropologia, tomam o brincar como objeto de estudos. É sabido que há uma significativa produção teórica acerca da importância que o brincar ocupa na vida das crianças, tanto ao afirmar sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem infantil, quanto ao

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



constituir-se como elemento fundamental das culturas infantis. Entretanto, nos inquieta a forma romantizada na qual o brincar, por vezes, é teorizado: auxilia a expressar as emoções, contribui para a socialização, desenvolve a afetividade e a sensibilidade, contribui para o desenvolvimento integral, entre outros imperativos.

Através da leitura e interpretação do poema acima citado, somos provocadas a pensar a partir de duas questões centrais, que, por vezes, parecem simples e banais: atualmente, “ficamos a brincar brincadeiras... fazer nada que não fosse brinquedo” ou o brincar passa a ter objetivos, conteúdos, tempo e espaço delimitados a ponto de não ser mais possível brincar de qualquer coisa? Se a ação de brincar passa a ser escolarizada ou institucionalizada, mantemos o movimento de brincar ou estamos apenas executando mais uma tarefa formal e obrigatória?

Assumimos a defesa de um brincar livre, um brincar para fantasiar, imaginar, sentir-se como outro, sem compromisso, sem ter que mostrar nada a ninguém, sem medo de errar, simplesmente pelo puro prazer de brincar. Um brincar sem prescrições nem normatizações. Um brincar de outra ordem – a ordem do encontro. Compreendemos um encontro como a experimentação do inédito, não o mesmo já balizado; um encontro como um desejo.

Os encontros mais potentes são aqueles que justamente deslocam os sujeitos de seus lugares comuns, que produzem certo tipo de embaraço, que desterritorializam o circuito daquilo que é esperado e que jogam as subjetividades para uma zona de desconforto. Entretanto, ao produzir tal incômodo, os encontros não devem ser considerados como algo ruim. Somos incomodados porque um encontro nos faz experimentar o inédito em nós, o pequeno fragmento inexplorado de nós mesmos, a parcela de intensidade ainda não experimentada, a pequena sensação que não se prestou ao esgotamento. (MUNHOZ; COSTA, 2012, p. 63)

O que nos faz assumir a posição de que o brincar quer e deseja um momento livre, quer e deseja encontros, quer e deseja ser um fim em si mesmo, também está

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



fundamentado em alguns autores que dedicaram parte dos seus estudos para teorizar sobre a ludicidade. Destacamos alguns destes a seguir.

Vygotsky (1987) compreendia a brincadeira como ação de reprodução e representação infantil, mas, ao mesmo tempo, como uma representação na qual a criança não a faz passivamente, mas sim inventa e produz novos significados.

Brougère (2004, p. 335) afirma que através da brincadeira a criança tem a possibilidade de “intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora”. E este movimento é possível através da mediação do brinquedo, “suporte de divulgação ativa dessa cultura e receptáculo de tradições e de inovações lúdicas das crianças” (p. 335).

De acordo com Huizinga (2005, p. 33), “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo”. Para esse autor, o brincar vem acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2005).

Benjamin (2002, p. 102) afirma que “A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo o hábito”.

Para Fortuna (2014, p. 24-25), os fins pedagógicos e o modo pelo qual são fixados pode desfigurar o jogo, “porque se transforma não só em atividade dirigida, mas manipuladora. Deixa de ser jogo, se recordarmos que liberdade e espontaneidade concorrem para caracterizá-lo”.

Como podemos perceber, o brincar tem início na vida de uma criança desde o seu nascimento, a partir do momento em que ela é inserida nessas experiências culturais e vai adquirindo ideias de como brincar através do envolvimento de um adulto e das



aprendizagens obtidas através das relações. Estes ensinamentos podem ser considerados parte da cultura do ser, sendo que “é preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturados por seu meio, para se adaptar às suas capacidades” (BROUGÈRE, 1998, p. 98). Ainda neste sentido, Brougère (1998, p. 98) complementa que “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”.

Desta forma, acreditamos que as crianças, tanto nos espaços escolarizados que frequentam (falamos aqui das instituições escolares), quanto nos espaços não escolarizados (podemos citar o espaço investigado – *playground* de um *shopping*) estão aprendendo a brincar e essa aprendizagem produz efeitos nos modos como elas se constituem enquanto sujeitos na sociedade contemporânea.

Da recreação ao jogo educativo: deslocamentos do brincar na instituição escolar

Pensar na educação hoje não nos faz lembrar apenas das situações vivenciadas nas escolas atualmente, como as brincadeiras, os jogos, as aprendizagens e tantas outras atividades que as crianças vivenciam nas escolas, mas nos faz pensar também sobre todo movimento histórico e os discursos que circulam sobre a infância e o brincar ao longo dos anos. Assim como o conceito de infância, o conceito de jogo também perpassa por diferentes discursos e caminhos que vão se configurando nas diferentes épocas.

Sabemos da importância que os jogos e as brincadeiras têm na vida de uma criança e no seu desenvolvimento. Mas será que o jogo sempre foi pensado da mesma forma na instituição escolar? Será que os discursos e significados que transitam atualmente sobre os jogos sempre foram os mesmos? Para compreendermos essas questões, precisamos discutir sobre as concepções de jogo ao longo da história, buscando entender como este passa a fazer parte dos espaços e tempos da escola.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Fizemos breves considerações históricas sobre a inserção do jogo nas atividades educativas e, para este exercício, utilizamos as contribuições do filósofo francês Brougère (1998). Este autor estuda as escolas infantis francesas, analisando alguns documentos oficiais tais como leis, resoluções, decretos, circulares e instruções destinados aos diretores e professores que trabalhavam nessas instituições.

De acordo com Brougère (1998), a preocupação com a educação foi destacada na primeira circular ministerial, no ano de 1833, com um discurso de educação moral e intelectual, e a sua importância para as crianças desde muito cedo. Percebemos aqui uma preocupação com a educação das crianças para a vida toda, ou seja, não se pensava no presente, mas nas contribuições da educação para formar as crianças nesses primeiros anos para um futuro, mesmo que ainda distante. Em relação a essa questão, podemos fazer referência ao postulado do pastor morávio Jan Comenius (1592-1670), especialmente na obra *Didática Magna* (escrita no século XVII). Narodowski (2006), ao analisar o discurso pedagógico de Comenius, nos mostra que, segundo esse discurso, o homem deveria ser educado nos primeiros anos de vida e, seguindo uma ordem de sequenciação e graduação na instrução, todos os homens poderiam se tornar educáveis. Portanto, a infância deveria ser formada com métodos eficazes, racionais e precisos, através de um programa universal de ensino. Para Comenius, a infância deveria ser educada em sua totalidade, fora do âmbito familiar (pois os pais não têm tempo, nem conhecimentos suficientes para educar seus filhos).

Retomando Brougère (1998), é possível percebermos que a finalidade das salas de asilo era aprimorar e intensificar a educação moral e intelectual das crianças desde os primeiros anos de vida. Essa metodologia de ensino das salas de asilo era fundamental para “conservar esse caráter educativo” (BROUGÈRE, 1998, p. 105). A educação não era pensada como um fim em si mesma, mas como um preparo para a vida, através da moralidade e do intelecto. Neste sentido, questionamos: de que forma o jogo passa a ser

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



considerado nessas instituições escolares? Como ele é pensado nessa época em que se normatiza a educação moral e intelectual como primordial para a vida toda?

Inicialmente, o jogo foi pensado a partir do viés da recreação, ou seja, eram momentos de recreação livres, longe do olhar do adulto. E mesmo que esses momentos tivessem como objetivo apenas “refazer as forças do aluno” (BROUGÈRE, 1998, p. 107), eram momentos nos quais as crianças tinham a possibilidade de criar, de inventar, de interagir umas com as outras sem que houvesse a intromissão de um adulto.

O jogo nas salas de asilo era pesando no viés da recreação, ou seja, “é efetivamente através da necessidade da recreação que o jogo tem o direito de estar na sala de asilo” (BROUGÈRE, 1998, p. 107). Os momentos de recreação não eram muito duradouros, ou seja, o tempo que as crianças tinham para brincar livremente, sem um olhar de controle do adulto era pouco, mas era nesses curtos momentos que as crianças permaneciam livres para poder criar suas próprias brincadeiras. Entretanto, na escola, o jogo não pode ser uma situação de recreação, pois se o jogo é livre, não é um tempo aproveitado, ou seja, é um tempo ocioso e tempo ocioso é considerado como tempo perdido. “A recreação mostra-se essencial, mas o jogo não tem vez fora dela, nega-se-lhe mesmo qualquer papel educativo direto” (BROUGÈRE, 1998, p. 108).

A partir dessa ideia, a escola começa a pensar sobre os momentos de recreação e percebe que a criança não pode estar completamente livre, ela precisa ser vigiada e observada. Assim “essa liberdade do jogo durante a recreação é contestada por aqueles que julgam tratar-se de um momento educativo que deve ser não só vigiado, mas dirigido” (BROUGÈRE, 1998, p. 109).

É preciso preencher o tempo, visando terminar com a anarquia em que a criança faz o que quer no tempo livre. Ao criar jogos educativos, os professores ensinam, mesmo que as crianças não saibam, ou seja, “é preciso que, sem ter consciência disso, ela se desenvolva enquanto se diverte” (BROUGÈRE, 1998, p. 111). Surge então a definição

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de jogo educativo, como “agir, aprender, educar-se sem saber através de exercícios que recreiam, preparando o esforço do trabalho propriamente dito” (BROUGÈRE, 1998, p. 112). Os exercícios educativos passam a ser chamados de jogos educativos. Não existe mais uma recreação livre, mas um jogo que educa, que tem um objetivo, uma finalidade, que é educar, aprender algo através do jogo. “O jogo aí muda de forma, submetido a exigências pedagógicas, tanto em nível de conteúdo quanto de forma (forma coletiva e controlada pela professora)” (BROUGÈRE, 1998, p. 126).

O jogo passa a ser considerado como um instrumento para a aprendizagem. Não se pensa mais no jogo somente como recreação ou como brincadeira livre, mas como um potencial para uma aprendizagem mais eficaz e prazerosa. Gradativamente as instituições escolares foram percebendo o valor do jogo educativo para a aprendizagem das crianças e suas contribuições para o desenvolvimento integral. O brincar, portanto, passou a ser institucionalizado na escola, necessitando contemplar os objetivos e conteúdos previstos para determinada faixa etária. Escolarizamos o brincar.

Na próxima seção pretendemos apresentar como a escola transforma o brincar em momentos cada vez mais institucionalizados e escolarizados, tornando-os períodos escolares voltados a uma aprendizagem permanente.

A escolarização do brincar

As mudanças que estão acontecendo em nossa sociedade (lares com espaços fechados como apartamentos e condomínios, avanço da tecnologia, redução dos espaços de brincar nas cidades, insegurança e perigo nos parques e praças, entre outras) produzem efeitos nos modos de brincar das crianças. Hoje temos um tempo organizado, planejado e uniformizado, com aulas de balé, natação, violão, futebol e parece que a criança tem uma agenda tão igual à de um adulto. Vale referenciar que foi a partir da Modernidade que a criança passou a ser vista como uma categoria geracional diferenciada (consolidada

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



através do período da infância), com papel e importância dentro da família, sendo que os filhos passaram a ser o centro das atenções para as composições familiares, dando origem à educação institucionalizada. Criou-se uma série de mecanismos para o ensino dos bons costumes e da moral, normatizando e padronizando os sentimentos em relação à infância (ARIÈS, 1981). Com a preocupação de ensinar bons costumes e educar as crianças, ocorreu uma mudança significativa na forma de tratá-las, assim passaram a frequentar escolas e as brincadeiras e jogos foram adequados à sua idade e necessidade.

Conforme Foucault (2013), passou-se a uma época em que investimentos foram feitos para o disciplinamento e controle dos corpos, para que seguissem um padrão, se comportassem e se movimentassem conforme as regras impostas nas instituições específicas. Tais estratégias de disciplinamento agem sobre o corpo do sujeito, ou seja, se ele se “torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Através da disciplina, produz-se “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2013, p. 133), e no campo da educação este disciplinamento deu-se através da organização do tempo e espaço escolar, tornando a escola “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2013, p. 142). O uso do tempo e do corpo deve ser bem empregado, de forma que não haja ociosidade, tornando as atividades eficientes e realizadas com rapidez e presteza. Essa educação estava baseada na disciplina, no uso controlado do corpo, do tempo e do espaço, objetivando tornar os sujeitos dóceis e úteis para controlar, manipular a sociedade, modificando as ações da população de forma regulada (CORRÊA; PREVE, 2011).

Apesar das transformações ocorridas na escola, ainda podemos considerá-la como um sistema baseado na disciplina, constituindo-se numa maquinaria de controle dos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



espaços, dos horários, das aprendizagens e da forma de avaliar o aluno. Neste sentido, Silva Jr. et al. (2000, p.19) comenta que:

[...] a ideia de escola como a pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um *novo sentimento* dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da modernidade [...] (grifos dos autores)

Atualmente, os espaços livres, o brincar sem um tempo que pressiona, que se prende ao relógio, isento de produtividade, quase não se percebe mais. Tudo é cronometrado. Tudo pede produtividade. Tanto na escola, onde existe uma rotina com tempos definidos para ler, copiar, comer, brincar, quanto em outros lugares, como parques, praças, *playgrounds*, em que a criança corre contra o tempo para aproveitar o que esses espaços podem lhe oferecer. Percebemos que essas mudanças produzem efeitos sobre as crianças, pois afetam suas formas de se relacionar com os outros e com o mundo.

O tempo e o espaço também são formas de controle sobre o brincar. “O poder disciplinar funciona distribuindo os indivíduos no espaço, organizando-os, classificando-os, hierarquizando-os” (LEMOS, 2007, p. 82). Quanto mais delimitado o espaço, mais conseguimos vigiar o outro, ver como ele brinca, como reage, como se manifesta. Assim também, quanto mais rígido for o horário, mais controle há sobre os corpos. Lembramos aqui da charge de Tonucci (1997, p. 100-101) “A grande máquina escolar”.

Por seu turno, Veiga-Neto (2000) aborda importantes questões sobre o neoliberalismo e as mudanças ocorridas na sociedade atual. Para o autor, o Estado passa a governar de forma mais sutil, para poder governar mais e melhor. Na sociedade neoliberal, os indivíduos passam a ter oportunidade e liberdade para fazer as suas escolhas, mas para que possam adquirir serviços e produtos, precisam aprender e entender essas possibilidades, tornando-se aptos a fazê-las de forma mais eficiente. A partir da

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



racionalidade neoliberal, “a liberdade do sujeito é uma condição para a sua sujeição”, conforme aponta Veiga-Neto (2000, p. 202).

Através da liberdade oportunizada pelos meios de comunicação, da difusão do conhecimento e da sociedade de consumo, torna-se mais difícil disciplinar a todos com maior eficiência (VEIGA-NETO, 2000). Neste sentido, passa-se “de uma lógica disciplinar para uma lógica de controle” (VEIGA-NETO, 2000, p. 208). Através das novas tecnologias passa-se a controlar a tudo e a todos sem maiores esforços, como por exemplo, através das câmeras e sistemas de monitoramento.

A ideia de uma sociedade líquido-moderna trazida pelos estudos de Bauman (2009, p. 7) nos aponta para “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto”. O autor expõe que na sociedade líquida nada permanece por muito tempo do mesmo jeito, pois tudo se modifica e se transforma em um movimento constante, e para que os indivíduos tenham a oportunidade de fazer parte destas ações precisam acompanhar e aprendê-las com tamanha rapidez e presteza.

Acreditamos que, através do brincar, a escola espera que as crianças desenvolvam inúmeras potencialidades, e por isso ela se utiliza desses momentos lúdicos. As estratégias oportunizadas para que a criança brinque são sempre pensadas a partir do olhar do professor, do diretor, do monitor, que se julga responsável pelo espaço onde a criança brinca e, conseqüentemente, responsável por criar estratégias para que a criança interaja nesse espaço. Assim, quanto mais se delimita um espaço onde a criança possa brincar, e da mesma forma, quanto mais se cria estratégias que determinem um certo tempo, mais se terá o controle sobre esse brincar, o controle sobre a criança e seus atos. Entretanto, também acreditamos que o brincar, “à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e até mesmo um mecanismo de produção de si, que amplia a criação de novos mundos, novas formas de pensar, sentir e agir” (LEMOS, 2007, p. 87).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



É importante que tenhamos clareza sobre o nosso entendimento em relação à educação e escolarização e, conseqüentemente, aos espaços escolarizados e não escolarizados. Recorremos à Corrêa e Preve (2011), para contribuir no debate. Os autores percebem que a ideia de educação esteve sempre relacionada diretamente à escola, ou seja, a um processo escolarizado. Diferentemente dessa concepção equivocada que se tem de educação, eles acreditam que:

Educação é qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão. A educação assim, não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação. (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187)

A escolarização, por sua vez, compreende espaços e tempos pensados para o fim específico de ensino e aprendizagem, com um currículo planejado e prescritivo sendo executado através das aulas, planejadas minuciosamente, para colocar o conhecimento científico em ação. A escola é a instituição por excelência voltada aos processos escolarizados, os quais objetivam efeitos escolarizantes nos sujeitos que a frequentam. O currículo é pensado através de conteúdos que precisam ser aprendidos pelos estudantes em tamanha rapidez, servindo como base para a avaliação do aluno e da sua produtividade (MUNHOZ, 2012).

Os espaços não escolarizados, onde a educação também pode acontecer, são potencializadores de aprendizagens, vivências e experiências (MUNHOZ, 2012). Necessariamente, não se preocupam em pensar e planejar currículos, e avaliar suas ações. Corrêa e Preve (2011, p. 197), ao relatarem a proposta de oficina como forma de escapar da escolarização, destacam que: “Não produzir efeitos escolarizantes é abrir espaço para o desconhecido, reduzir o investimento na segurança do mesmo, não cultivar esperanças

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



que fazem esperar e que consolam”. A escola não está fadada a oferecer apenas processos escolarizados (embora este seja sua grande meta); os espaços não escolarizados podem desencadear processos de escolarização e produzir efeitos escolarizantes, dependendo da forma nas quais estão organizados.

Desenvolvemos até aqui a ideia de pensar o espaço escolarizado e não escolarizado, porque nos propusemos a observar os modos de brincar das crianças em espaços não escolarizados – o *playground* de um *shopping*. Esse espaço não é escolarizado, mas percebemos o quanto a forma de brincar está vinculada às práticas escolares. A seguir pretendemos mostrar os movimentos de brincar que nos chamaram atenção ao longo das observações realizadas neste espaço.

“Teu tempo de brincar está acabando”: o brincar no *playground* de um *shopping*

Como já referimos a partir deste estudo nos sentimos provocadas a observar o modo como as crianças, de diferentes faixas etárias, brincam no *playground* de um *shopping* de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. Neste momento, foi possível perceber algumas questões que envolvem esse brincar e que podem ser questionadas, refletidas e servir como meio para pensar o brincar nos dias atuais.

Nas observações realizadas, foi-nos possível perceber a forma como cada criança e como sua família se relacionam nesse espaço, sendo que as menores, numa faixa etária entre um e dois anos, têm a participação dos pais no brincar, havendo o estímulo à experimentação do espaço e dos brinquedos. Há aqueles que aproveitam o tempo em que o filho está distraído, para apenas esperar o término do período comprado para brincar, ocupando-se de outros afazeres, como fazer compras, alimentar-se, utilizar a *internet* e redes sociais, ver folhetos de lojas ou ler revistas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



No *playground* deste *shopping* há a possibilidade de brincar com jogos de direção, de carros e motos, de dança, de acertar o alvo, boliche, carrinhos bate-bate, carrossel de carrinhos, mas o que mais chamou a atenção, ao nosso olhar, e que teve maior utilização por parte das crianças que exploraram aquele espaço foi um brinquedo chamado de “Kit Play”. É compreendido como um brinquedo de desafios, com estruturas que possibilitam subir, escalar, passar por entre obstáculos, escorregar, pular em cama elástica, passar por pontes, e brincar numa piscina cheia de bolinhas coloridas. Para utilizar este brinquedo, a criança ou os seus pais precisam comprar fichas, que lhes dão o direito de brincar por 30 minutos. Da mesma forma, para utilizar qualquer brinquedo, é preciso comprar a senha para o seu funcionamento.

A exploração do “Kit Play” se deu por crianças de diferentes faixas etárias, que aproveitaram para brincar de forma solitária ou interagindo com os demais, principalmente para explorar as suas possibilidades. Foi possível percebermos durante nossa observação como duas meninas de idade mais avançada, por volta dos dez anos de idade, que brincavam juntas, utilizaram-se desse espaço, das possibilidades encontradas ali para criar uma brincadeira. Enquanto uma “fechava ferrolho”, contando até certa numeração em um canto, encostada na parede, outra se escondia por entre os brinquedos, aguardando que a amiga a procurasse, e nesse sentido, foi possível percebermos que o brincar está intimamente ligado à imaginação, à criatividade, como já apresentado anteriormente.

Dentre alguns aspectos observados, nos chamou a atenção a questão que perpassa a organização e a forma de exploração destes brinquedos, sendo que, para poder brincar, é preciso comprar fichas, e, para cada tipo de brinquedo, o valor em reais é diferente. Cada brinquedo tem um tempo específico para sua utilização e, alguns deles, dependendo da pontuação feita pelos jogadores, oferecem novas fichas ou alguns brindes e lembranças no balcão de atendimento, como uma forma de recompensa por ter mais acertos no jogo.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Algumas crianças que passeavam com seus pais pelo *shopping* acabavam passando por ali, uma vez que este local é extremamente atrativo aos seus olhos, porém o brincar não era autorizado por alguns pais devido ao envolvimento de gastos. Dentre aqueles que simplesmente passavam por ali, observamos uma mãe com seu filho, o qual saiu em disparada correndo em direção ao *playground*, mexendo em todos os brinquedos que estavam ao seu alcance, experimentando tudo que lhe chamava a atenção. Ao mesmo tempo, chamava a sua mãe, pedindo que lhe comprasse fichas, mas esta por sua vez lhe disse: “não dá, mamãe não tem dinheiro”, desapontando o menino. Também observamos pais que desejavam que seu filho aproveitasse da melhor forma o “tempo comprado” para utilização dos brinquedos, verbalizando “Teu tempo de brincar está acabando” ou “Está perdendo tempo aqui do meu lado”.

Ainda sobre essa questão, observamos outras situações que nos chamaram a atenção, como a participação de alguns pais na exploração dos brinquedos, talvez como forma de mediação e incentivo às crianças para que brincassem; ou ainda, de pais engajados e entusiasmados com a ideia de acertar mais e melhor em jogos de alvo ou eletrônicos, como forma de conquistar mais fichas, que poderiam ser trocadas por algum brinde ou lembrança (balas, pirulitos, chocolates, brinquedos, entre outros).

Estaria o brincar a serviço de uma sociedade de aprendizagem? Tal como destacam Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), ao abordarem sobre a sociedade de aprendizagem, em que defendem a ideia de que o modo de vida do cidadão dessa sociedade é estar constantemente se colocando num lugar de aprendente e num processo permanente de inovação.

Nós tratamos o aprendiz, numa Sociedade da Aprendizagem, como uma fabricação do cosmopolitismo inacabado. A individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em *comunidades de aprendentes* num processo de permanente inovação. A única coisa sobre o futuro não passível

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de ser escolhida é a própria escolha. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76)

Neste sentido, nos remetemos a diversos questionamentos, dentre eles, a questão de que só se pode brincar neste lugar se tiver dinheiro, e quanto mais dinheiro, mais tempo para brincar. Retomando a ideia do consumismo apontada por Bauman (2009) anteriormente, percebemos o quanto o brincar no *shopping* está ligado ao consumo, pois se compra o brincar. Também, ao oferecer uma variedade de opções para explorar, destacamos os interesses das crianças nesse vasto universo de brinquedos disponibilizados, e percebemos o quanto, desde muito pequenas, as crianças já fazem suas escolhas, e precisam ser melhores a cada vez, recebendo pontuações, premiações pelo seu próprio desempenho. São empresárias de si mesmas, como “um eu que faz investimentos em atividades de gosto legitimado e um eu tomado como investimento” (BALL, 2013, p. 148). Neste universo, repleto de possibilidades de escolha, “oportunidades são proporcionadas, escolhas são feitas, um estilo e uma orientação voltada para o mundo social são instauradas” (BALL, 2013, p. 149).

Nossa intenção não é negar a importância deste espaço, tampouco dizer que ali não há brincadeiras ou brinquedos que potencializem o brincar. Também compreendemos a dinâmica destes espaços em relação à definição de tempo por brinquedo e aos custos necessários para a manutenção desta oferta. Apenas temos a intenção de problematizar as formas de brincar na atualidade, e demonstrarmos o quanto acabamos por escolarizar e institucionalizar espaços considerados não escolarizados de educação. Arriscamo-nos a perguntar sobre o brincar no espaço do *playground* – um brincar estruturado, com tempos e espaços definidos, com monitoramento e autorização de adultos, com regras definidas e com premiação para os melhores jogadores.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Por uma desescolarização do brincar?

Precisamos buscar outras possibilidades de pensar sobre o brincar, rompendo com o que já está naturalizado. Seria possível, nos espaços e tempos das instituições, potencializar um brincar desescolarizado? Talvez fosse oportuno salientarmos que queremos defender a ideia de um brincar na lógica da fruição, do encontro com o outro e consigo mesmo; um brincar na ordem da criação. Este seria para nós um brincar que foge das tramas da escolarização, saturadas de um brincar repleto de objetivos, conteúdos, avaliações, tempos e espaços marcados e controlados, com previsibilidade, obviedade e prescrição nas suas formas. Momentos que estão a serviço de uma aprendizagem permanente, de um desenvolvimento integral, de um sujeito que desde muito cedo aprende a fazer escolhas e precisa mostrar produtividade a partir destas escolhas, numa “sociedade totalmente pedagogizada” (BALL, 2013), em que “talentos e habilidades sejam encontrados e desenvolvidos ao máximo” (BALL, 2013, p. 148).

Essa breve discussão nos leva a perceber que entre as muitas funções do brincar, presentes nos espaços escolarizados e não escolarizados, uma delas seria produzir, acionar, movimentar, mesmo que sutilmente, novas formas de serem crianças na Contemporaneidade. É preciso inventar outros modos de pensar e potencializar o brincar, não o sufocando com prescrições e determinações escolares, a ponto de mais uma vez poder questionar: estamos brincando sob essas condições?

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago, 2013.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez/2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FORTUNA, Tânia. A importância de brincar na infância. IN: HORN, Cláudia (et. al.). **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 13-44.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 81-91, abr. 2007.

MUNHOZ, Angélica Vier. Práticas investigativas: experiências não escolarizadas. In: MUNHOZ, Angélica Vier et al. **Diálogos na Pedagogia: Coletâneas**, v. 1 – Currículo. Lajeado: Univates, 2012.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Luciano Bedin da. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. In: SALES, Jose Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia (ORGS.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2012, p. 61-72.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 34, n. 2 , p. 73-96, maio/ago. 2009.

SILVA JR, Celestino (et al). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTO CARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fonte, 1987.

Sobre as autoras

Cláudia Inês Horn

Doutoranda em Educação – UNISINOS. Mestre em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Curso de Pedagogia – Departamento de Ciências Humanas e Jurídicas e Sociais do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado-RS-Brasil. E-mail: cihorn@univates.br

Camila Gräbin

Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates/Lajeado-RS-Brasil. Profissional na Educação Infantil da Rede Municipal de Lajeado. E-mail: camila.grabin@gmail.com

Carine Birkheuer

Pedagoga graduada no Centro Universitário Univates/Lajeado-RS-Brasil. Profissional na Educação Infantil da Rede Municipal de Lajeado. E-mail: marinomorsch@hotmail.com

Recebido em: 12/01/2016

Aceito para publicação em: 15/02/2016