

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Eduarda Virginia Burckardt

**O BRINCAR E A INDÚSTRIA CULTURAL: É
POSSÍVEL SALVAR A CRIANÇA?**

Santa Maria, RS
2017

Eduarda Virginia Burckardt

**O BRINCAR E A INDÚSTRIA CULTURAL: É
POSSÍVEL SALVAR A CRIANÇA?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Burckardt, Eduarda Virginia
O BRINCAR E A INDÚSTRIA CULTURAL: É POSSÍVEL SALVAR A
CRIANÇA? / Eduarda Virginia Burckardt.- 2017.
85 p.; 30 cm

Orientador: Elenor Kunz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2017

1. Criança. 2. Indústria Cultural 3. Brinquedos
industrializados 4. Brincar e se-movimentar. I. Kunz,
Elenor II. Título.

Eduarda Virginia Burckardt

O BRINCAR E A INDÚSTRIA CULTURAL: É POSSÍVEL SALVAR A CRIANÇA?

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 16 de Fevereiro de 2017:

Prof. Dr. Elenor Kunz

(Presidente/Orientador)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof. Dr. Paulo Carlan

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)

Prof. Dra. Leandra Costa da Costa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

À minha família, meu Pai Lindoberto, minha mãe Jussara e minha irmã Bethina. Dedico esta construção pra vocês que sempre estiveram comigo, apoiando-me, criticando e mostrando que a vida só é possível com amor.

AGRADECIMENTOS

Uso este espaço como forma de reconhecer quem, de alguma forma, significou durante esta caminhada que é marcada por pessoas e momentos especiais. Quero, nesta ocasião, de forma breve, mas intensa, demonstrar todo o carinho e gratidão às pessoas que estiveram comigo neste tempo e auxiliaram na minha formação e pelas andanças em Santa Maria/UFSM.

Aquele desejo tão intenso e verdadeiro pela Educação Física, ainda na graduação, foi se tornando algo tão forte que costumo dizer que o universo conspirou a meu favor. Nas andanças pelo mundo acadêmico, quando participei de um evento em Porto Alegre, naquele momento sozinha, para apresentar um trabalho, sentei em um auditório lotado e, ao meu lado, sentaram duas meninas (Cícera e Daia), que conversaram sobre o Kunz. Eu, na solidão em que me encontrava e gostando de um papo, fui logo me intrometendo naquela conversa e perguntei se era o Elenor Kunz. Então, depois de as duas me olharem um tanto assustadas, mas com um olhar cheio de carinho, responderam que sim... e ali iniciava um papo muito gostoso, uma companhia de um evento.

Depois de muitas conversas, fomos percebendo que nossas intenções, nossas pesquisas iam ao encontro de um desejo: o de estudar a criança! Naquele instante, elas falam do curso do Mestrado em Santa Maria e do grupo que lá estudava esta temática. E foi ali, depois daquele evento, do encontro inusitado que voltei para casa determinada a fazer o Mestrado em Educação Física na UFSM, com o tão falado professor Elenor Kunz, além de eternamente grata pelo destino ter colocado a Cícera e a Daia em meu caminho. Para sempre meu agradecimento!

Todo o processo de inscrição, prova, entrevista, foram me levando a acreditar que sim, era ali que iria iniciar a minha nova caminhada. Eu queria estar ali. Depois do resultado, matriculei-me sem hesitar. Assim, novos rumos em minha vida foram sendo tomados e com eles, belas surpresas, novas aventuras e muitas aprendizagens.

Foi então que começou uma nova organização, a qual me tornou filha em uma nova família. Uma família que me abraçou, adotou-me e esteve comigo, dividindo angústias e conquistas. Não tenho palavras que possam agradecer meu carinho e gratidão, por tudo que fizeram por mim em Santa Maria. Será impossível esquecer o feijão da tia Sirlei e os estudos, companhia e a amizade com a Patti. Obrigada do fundo do coração. Tio Vande, tia Sirlei, Patti e Renato, vocês fazem parte dessa conquista. E, não bastasse essa família, eu ainda

encontrava carinho e aconchego na casa da tia Lili e da Carmem, carinho, conversas e uma camisola gostosa que me acolhia em muitas noites, fazendo-me uma hóspede da casa.

Assim, rodeada de carinho, fui me constituindo uma aluna do Curso de Pós-Graduação, aprendi a andar de ônibus, comer no RU, ir à biblioteca e, de presente, encontrei pessoas especiais, colegas que me divertiram e mesmo com as diferenças, dividimos dúvidas, conhecimentos e angústias. Lembrarei sempre com carinho: Andressa, Vere, Silvester, Cesar, Elci, Mariane e Tamara. Impossível esquecer a Tamara. Nosso encontro não foi por acaso, tínhamos sim algo em comum, além de ser as duas orientandas do Kunz, o “nosso santo bateu”, nossa alegria se somou, e tudo que fizemos teve sempre muitas risadas, brincadeiras, músicas e estudos, foi nesses dois anos a minha companheira em tudo, tornando-se uma amiga que vou levar para sempre.

Nesse caminho, revisei amizades e, com uma luz intensa, uma menina com tanta sabedoria se fez esteio, casa, aconchego, além de uma grande amiga. Dividimos sonhos, dúvidas, aprendizagens, choros, risadas e viagens. Como falamos “Do Antônio Liberato para vida”, e eis que, no mestrado, nós nos encontrávamos! Foi simplesmente maravilhoso ter você comigo, quero levá-la para sempre. Obrigada por tudo, Laís.

Ao orientador prof. Elenor Kunz, serei eternamente grata pela oportunidade de estar ao seu lado, aprender com você. As orientações, conversas formais e informais, momentos de trocas dos assuntos da academia e da vida foram de suma importância. Obrigada por me mostrar que a humildade, o jeito simples de ser nos torna tão humanos, tão grandes e nos faz “arrasar”. Obrigada pela paciência, carinho e dedicação (até orientação em casa eu tive), você trilhou um caminho importantíssimo na Educação Física e me faz ter orgulho de poder construir o meu caminho ao seu lado.

Aos queridos membros da banca, Prof^a Leandra, Prof. Paulo Carlan, Prof. Wenceslau. Muito obrigada pela disponibilidade, carinho e sensibilidade nas contribuições e pela oportunidade de aprender com vocês.

Obrigada, obrigada e obrigada à minha base, meu tudo, minha família. Pai Beto, mãe Jussara e mana Bethina, sem o amor, a compreensão, a ajuda, o companheirismo e o carinho de vocês, eu nada seria. Vocês me mostram todos os dias a importância que uma família possui, vocês estão sempre ao meu lado me enchendo de força e coragem. Amo vocês.

Ao meu companheiro, amigo, namorado e noivo. Muito obrigada, pela paciência nos momentos difíceis, pelo carinho e atenção quando eu estava com você. Obrigada por ouvir meus papos de Santa Maria e, mesmo com a distância, sempre estar ao meu lado. Amo você.

Meu reconhecimento se estende a pessoas que estiveram comigo, inspirando-me, ajudando e fortalecendo. Obrigada Valentina, minha doce afilhada, por me mostrar o que é ser criança. Obrigada minha pequena Antônia que muito me inspirou na escrita. Obrigada minha mana Beh, por todas as leituras e contribuições. Obrigada minha sempre amiga Kátia, pelas ajudas e trocas de trabalhos. Obrigada tia Maristela, pela revisão de Português. Serei sempre grata!

Ao espaço que me acolheu e me mostrou a grandeza de uma universidade pública. Obrigada Universidade Federal de Santa Maria, obrigada aos professores, assistência e aos funcionários que, sempre atenciosos, resolviam as questões burocráticas com cuidado.

Serei eternamente feliz, por todos os momentos que vivi nesses dois anos, por quem sou hoje, e por quem um dia ainda quero ser!

Precisamos dar um sentido humano as nossas construções. E, quando o amor ao dinheiro, ao sucesso nos estiver deixando cegos, saibamos fazer pausas para olhar os lírios do campo e as aves do céu.

(Erico Verissimo)

RESUMO

O BRINCAR E A INDÚSTRIA CULTURAL: É POSSÍVEL SALVAR A CRIANÇA?

AUTORA: Eduarda Virginia Burckardt

ORIENTADOR: Dr. Elenor kunz

Este estudo consiste na inquietação e no desejo de conhecer a criança e suas relações com o brinquedo e o brincar. Com o objetivo de compreender a afinidade que se estabelece entre os artefatos produzidos pela Indústria Cultural, designados de brinquedos industrializados, e o brincar, mais precisamente o “brincar e se-movimentar” da criança. Para tanto, pensar a criança no seu mundo de brincar e sua relação com o brinquedo industrializado, é necessário confrontá-los com os processos sociais e culturais que retratam a contemporaneidade. Esta investigação é caracterizada como uma Pesquisa Teórica, a qual tem a intenção de buscar mais elementos para debater esta temática, procurando dialogar com diferentes autores, na intenção de alargar os estudos sobre o tema. Assim, o trabalho constrói um diálogo situando a criança e o seu brincar, debatendo alguns fundamentos com críticas mais recentes sobre o envolvimento cada vez mais intenso e precoce da criança com o mundo do adulto. Também aprofundar o olhar para a indústria cultural e seus reflexos na vida da criança, suas formas de invasão no universo infantil, ressaltando os brinquedos eletrônicos, as demandas tecnológicas e seus possíveis atravessamentos no desenvolvimento da criança. Sem pretensões de apresentar uma solução, mas na intenção de lançar um alerta para professores e adultos de maneira geral, o estudo se debruça sobre a compreensão do brincar e se-movimentar como uma possibilidade de pensar a criança na sua essência, valorizando as suas percepções de viver o agora, nas suas potencialidades e possibilidades que são descobertas por meio da curiosidade, que, assim, vai estabelecendo um diálogo com o mundo. Dessa forma, esta escrita se propõe a debater as intenções do brinquedo industrializado e o brincar na sua essência, buscando problematizar a importância do brincar e se-movimentar, tecendo algumas considerações às instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Criança. Indústria Cultural. Brinquedos Industrializados. Brincar e Se-Movimentar.

ABSTRACT

THE PLAYING AND THE CULTURAL INDUSTRY: IS IT POSSIBLE TO SAVE THE CHILD?

AUTHOR: Eduarda Virginia Burckardt

ADVISOR: Prof. Dr. Elenor Kunz

This study consists of restlessness and the desire to know the child and his relationships with the toy and play. In order to understand the affinity that is established between the artifacts produced by the Cultural Industry, which we will call industrialized toys and play, more precisely the “play and self-move” of the child. To do so, to think the child in his world of play and its relation with the industrialized toy, it is necessary to confront them with the social and cultural processes that portray contemporaneity. This research is characterized as a Theoretical Research, which intends to seek more elements to discuss this theme, seeking to dialogue with different authors in order to increase the studies on the subject. Thus, the work builds a dialogue placing the child and his play, debating some fundamentals with more recent criticism about the involvement increasingly intense and precocious child with the adult’s world. Then we will deepen the look at the Cultural Industry and its reflections on the life of the child, their forms of invasion in the universe of children and highlighting the electronic toys and the technological demands and their possible crossings in the development of the child. Without pretensions to present a solution, but in the intention of launching an alert, for teachers and adults in general, we focus on the understanding of play and self- move as a possibility to think the child in its essence, valuing their perceptions of living the now, in its potentialities and possibilities that are discovered through the curiosity of children, and thus, establishing a dialogue with the world. In this way, this writing proposes to debate the intentions of the industrialized toy and the play in its essence, trying to problematize the importance of playing and self-move, proposing an alert to the institutions of early childhood education.

Keywords: Child. Cultural Industry. Industrialized Toys. Play and Self-Move.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 MOVIMENTAÇÕES E INQUIETAÇÕES PRIMEIRAS	11
1.2 O CAMINHO INICIAL	12
2 RETORNO AO MUNDO DA CRIANÇA.....	17
2.1 COMPREENSÕES SOBRE A CRIANÇA.....	17
2.1.1 Situando a criança	18
2.2 O BRINCAR PARA A CRIANÇA	22
2.3 DESCOBRINDO A CRIANÇA E A CRIANÇA SE DESCOBRINDO – CURIOSIDADE E CRIATIVIDADE	30
3 INDÚSTRIA CULTURAL E A CRIANÇA.....	35
3.1 UM OLHAR PARA A INDÚSTRIA CULTURAL.....	35
3.2 INDÚSTRIA CULTURAL INVADINDO O UNIVERSO DA CRIANÇA	43
3.3 IMAGENS DE CRIANÇAS SUBJACENTES AOS PRODUTOS DA INDÚSTRIA CULTURAL.....	50
3.4 A NOVA ERA E NOVAS IMAGENS DA INDÚSTRIA CULTURAL ELETRÔNICA .	52
4 O BRINCAR E SE-MOVIMENTAR	61
4.1 O BRINCAR NA LÓGICA DO “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR”	61
4.2 A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR SEM O BRINQUEDO INDUSTRIALIZADO	66
4.3 BRINCANDO COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA	70
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: E AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE PODEM FAZER?	76
REFERÊNCIAS	82

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei...
(A Estrada. Cidade Negra).*

1.1 MOVIMENTAÇÕES E INQUIETAÇÕES PRIMEIRAS¹

Quem sabe, para quem vai ler esta escrita, seja interessante compreender o quanto caminhei para chegar até aqui; as inquietações, os significados em torno deste tema, desta problemática e do encantamento pela criança.

Minhas andanças com as crianças iniciaram bem antes de optar pelo curso de Educação Física. Essa relação ocorreu por meio da dança, que tanto me envolveu desde pequena e, nesse universo, a minha identificação foi aumentando, assim, com o desejo de conhecer e compreender ainda mais esse sujeito, optei pela Educação Física.

Desde 2009, momento em que ingressei no curso de Educação Física na Unijuí, iniciei como estagiária na EFA², escola vinculada à Unijuí, dessa forma, minhas vivências com crianças tornaram-se diárias. Atuei dois anos como estagiária e até o momento, como professora de Educação Física na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esse contato com o campo pedagógico durante a graduação me oportunizou vivências incríveis, que associando a tudo que eu estava estudando no meio acadêmico, conseguia tornar significativo – o que aprendia na academia e o que alcançava de fato na escola com o contato com as crianças. Isso despertou grandes inquietações, o que me conduziu a investigar ainda no trabalho de conclusão de curso (TCC)³, sobre a criança e o brincar, porém na rotina de casa e na família, em diferentes condições sociais. Foi depois desse estudo que muitas observações surgiram, despertando o interesse pelo brincar, pois fiquei impressionada pela forma como esse faz parte da vida da criança nos dois contextos sociais por que circulei.

¹Nesta sessão, em especial, serão utilizados os verbos em primeira pessoa do singular, na intenção de apresentar uma justificativa pessoal para a realização do estudo.

²Centro de Educação Básica Francisco de Assis, carinhosamente conhecido como EFA. Escola de Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, idealizada por Mario Osório Marques e carregada dos ideais Franciscanos. A EFA, desde seu início, destacou-se pela ampla relação que sempre estabeleceu com a comunidade escolar, na perspectiva da construção de relações dialógicas, com vez e voz a todos os segmentos.

³Trabalho de Conclusão de Curso, com o título: Uma investigação acerca dos modos de brincar de crianças em diferentes contextos socioculturais.

Esses anos vividos intensamente ao lado das crianças fizeram-me crescer como sujeito, buscando, ousando, revendo, pensando ou, simplesmente, encantando-me com a criança. Todo esse encantamento, porém, vem repleto de dúvidas, incertezas, questionamentos e reflexões, pois descobri, por esses caminhos, um universo gigantesco em que a criança é inserida, pensada, cobrada quase o tempo todo, sobrando, assim, pouco tempo para a criança ser criança.

Foi nessas andanças que surgiu o desejo de compreender essa criança e suas relações com o brincar e o brinquedo. E foi com essa intenção que submeti essa proposta ao programa de Pós-graduação da UFSM, buscando encontrar novas possibilidades de pensar a criança por meio da pesquisa e arquitetar novos caminhos.

1.2 O CAMINHO INICIAL

Nesse contexto, os debates travados sobre a criança, geralmente apresentavam o brincar e os brinquedos, alcançando intensidade e importância em diferentes discursos funcionalistas, e na sociedade de maneira geral, promulgando a ideia de algo necessário e de muita importância para as crianças, o que fez surgirem diversos entendimentos sobre o brincar, os brinquedos e seus significados.

Assim, nesta dissertação tem-se o desejo de debater o brincar e a relação com o brinquedo da criança na sociedade atual. Para tanto, pensar a criança no seu mundo de brincar e seu envolvimento com o brinquedo, sendo necessário confrontá-los com os processos sociais e culturais que caracterizam a contemporaneidade, para, assim, fomentar essa discussão.

Dessa forma, as inquietações partiram não somente das leituras sobre Educação Física e crianças, mas, principalmente, das observações obtidas ao longo das vivências – tanto em nível pessoal, quanto profissional –, nas quais o brincar e o brinquedo apareciam sob diferentes perspectivas e intencionalidades, despertando o desejo de conhecer e aprofundar estudos sobre esta temática.

O empenho neste estudo é para que se possa observar e interrogar o contexto em que as crianças vivem, focando, mais precisamente, no contexto escolar e familiar de acordo com Fernandes (2008), que entende a infância como um constructo social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo, uma vez que esta acontece de forma plural, sendo afetada por efeitos que constituem e vão determinando a vida da criança pelo seu contexto vivido.

Nesta perspectiva, observa-se, já de início, que desde o momento em que a mãe anuncia que está esperando um bebê, ela e os outros adultos rapidamente pensam nos brinquedos que vão dar à criança. Assim, mesmo antes de a criança nascer, ela já os ganha. Os adultos empenham-se para procurar o melhor brinquedo, geralmente o que está carregado de novidades e tecnologia. E isso tudo não termina aí, pois, quando a criança nasce, é preciso dar as boas-vindas e, na maioria das vezes, isso também está atrelado a um brinquedo. Dessa forma, esse ciclo segue em cada data comemorativa, tendendo a aumentar com o passar dos anos, de tal modo que as crianças acabam inundadas de brinquedos.

Ao encontro desta ideia, Goettems e Schwengber (2013) debatem sobre uma série de objetos que circulam na escola. Assim como os brinquedos, também os jogos, as roupas, os acessórios inscritos em diferentes registros de produção e de consumo, circulam na cultura de um modo geral, e têm efeito na vida das crianças.

Diante disso, questiona-se: o que é brinquedo para a criança e, para o adulto? A criança depende de um objeto para brincar? O brincar da criança, na atualidade, está diretamente influenciado pela indústria cultural? Sem o brinquedo a criança não sabe brincar? O brincar acontece somente por meio do brinquedo pensado pelo adulto e oferecido para a criança? Essas e outras questões fomentaram fortemente um desejo que principiou buscas.

A respeito do brincar da criança, identificam-se também ideias que determinam etapas, momentos, fases, níveis de desenvolvimento, entre outros, reforçando a noção de que é possível ter aspectos comuns nas diferentes partes da cronologia da vida, derivando uma homogeneização das crianças. Nessa visão segmentada, a intervenção do adulto está muito presente, principalmente no brincar da criança, pois existe uma grande preocupação em manter essa homogeneidade, ou seja, há a crença de que essa criança não possa estar aquém do que é proposto para a sua fase; faz-se de tudo para que ela esteja sempre além, jamais atrasada, e isso aparece com grande ênfase no brinquedo, que acaba sendo uma oportunidade de fazê-las aprender cada vez mais (SOUZA, 2015).

Nesse momento, muitas vezes o brinquedo está atrelado à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013) e, a partir desse olhar, é oferecido o brinquedo com que ela pode brincar. O curioso é que muitos pais sentem orgulho quando os filhos conseguem brincar com um brinquedo que seria para uma criança mais velha.

Nessa busca incessante de jamais poder estar atrasado, adultos acabam atropelando e passando por cima das crianças com uma acentuada preocupação com o futuro, na busca por formar sujeitos preparados para viver como adultos competitivos. Para tanto, as crianças são

colocadas “sob pressão” (HONORÉ, 2009), na procura desenfreada de rendimentos para suprir as necessidades do futuro, deixando de viver o presente.

Desse modo, esta escrita apresenta de forma dinâmica e dialógica, os debates sobre a compreensão do ser criança, situando-a no universo da indústria cultural e suas interferências na dinâmica do brincar por meio dos artefatos pensados e oferecidos nos brinquedos industrializados⁴. Assim, analisando essa movimentação, propõe-se como forma de conhecer e dispor de uma alternativa o “Brincar e Se-movimentar”⁵ (KUNZ, 2001), para apontar novos rumos a este debate.

Para tanto, a problemática que se estabelece é *Como entender a criança num mundo em que a indústria cultural do brinquedo se intensificou e vem intervindo no brincar?*, apontando para três objetivos que buscam contemplar esta problemática e assinalar caminhos. Dessa forma, a intenção é buscar nos fundamentos teóricos da “Indústria Cultural” da Teoria Crítica explicações e entendimentos para a compreensão do Mundo de vida da criança de hoje na “era eletrônica” e os efeitos no seu desenvolvimento; relacionar esses fundamentos com críticas mais recentes sobre o envolvimento cada vez mais intenso e precoce da criança com o mundo do adulto; e compreender a inerente necessidade de brincar e se-movimentar da criança oferecendo espaço e tempo para atender essa demanda.

Percorrer este estudo que busca compreender o universo vivido pela criança e sua relação com os brinquedos industrializados é, sem dúvida, ressaltar a complexidade e a importância de suas necessidades no mundo. Dessa maneira, as implicações metodológicas se dão de acordo com Marques (2006), no escrever para pensar e configurar outras formas de conversar e estabelecer trocas que possam servir como reflexões e passagens para se envolver e adentrar no universo desejado.

Entender a pesquisa como uma possibilidade de conversa com diferentes interlocutores, sob vários pontos de vista, é o caminho para estabelecer um diálogo sobre ideias e fazer reflexões que tornam possíveis novos saberes (MARQUES, 2006). Dessa forma, foram pesquisados autores de diversas áreas do conhecimento para fazer parte desta conversa e, juntos, trocar ideias que venham a enriquecer e sustentar o debate.

⁴Os brinquedos produzidos pela Indústria Cultural, serão chamados, ao longo do texto, de brinquedos industrializados, baseados em Varotto e Silva (2004) que situam os brinquedos industrializados, a fim de avaliar a influência da Indústria Cultural mediadora na divulgação de simbologias.

⁵O conceito de “Brincar e Se-Movimentar” resulta da Concepção Teórica Filosófica do Movimento Humano que Kunz (2001) denomina de “Se-Movimentar”, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolvendo o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade. Compreende-se por “Brincar e Se-Movimentar” o movimento livre e espontâneo da criança e sua relação autônoma com o meio. No último Capítulo desenvolvemos o conceito de forma mais ampla.

Assim, este estudo caracteriza-se como uma Pesquisa Teórica, a qual tem a intenção de buscar mais elementos para debater esta temática. Segundo Demo (1997), esse tipo de pesquisa é orientada para se atualizar e, sobretudo, compartilhar teoricamente o conhecimento nas suas várias codificações.

No entendimento desse autor, a pesquisa significa um diálogo crítico e reflexivo com a realidade, e a atitude de aprender a aprender faz parte de todo o processo educativo e emancipatório. Este caminho cabe desde a escola de educação básica até a pós-graduação, primeiramente como princípio de questionamento e de construção de alternativas, para depois aparecer a pesquisa como princípio científico (DEMO, 1993).

Demo (1993) acrescenta ainda que a pesquisa exige profunda competência e renovação incessante, para isso espera-se um diálogo com a realidade, considerando suas tensões e modificações que, confrontadas com os caminhos até então discutidos, possam abrir novas portas com novas perspectivas para serem divididas.

Dessa maneira, para que a atividade de poder compartilhar teoricamente aconteça, a leitura faz-se de fundamental relevância, visto que exige uma compreensão do ler de forma global, estabelecendo um diálogo com o autor. “Ler é soletrar; Ler é entender a comunicação escrita; Ler é informar-se; Ler é interpretar; Ler é contra-ler” (DEMO, 1997, p. 79). E nesse sentido de contra-ler, o autor sugere para a construção de conhecimento, brigar com o autor, contestar, refazer de forma crítica e criativa.

Em outras palavras, de acordo com o mesmo autor:

O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade argumentativa, que é talvez a arte central da pesquisa e da ciência. Argumentar com habilidade significa primeiro, conhecer as argumentações em uso, dominantes, suas origens e confrontos, seus vazios e virtudes, e, em seguida construir uma maneira própria de argumentar, na convicção lididamente científica de que tudo pode ser dito, se tiver a devida argumentação (DEMO, 1997, p. 36).

O desejo de aprofundar o estudo com bases teóricas que sustentem os debates tem a intenção de capacitar com bons argumentos o que se pretende dizer, questionar e propor em relação ao tema. Assim, conforme Demo (1997), a argumentação não se esgota na teoria, pois podemos encontrar boas razões práticas, o que sugere futuras intervenções de caráter metodológico diferente, em que a pesquisa teórica realizada será essencial, pois capacita para novas intervenções com competência.

Sendo assim, no primeiro capítulo, Retorno ao mundo da criança, busca-se centrar no *ser criança* e sua essência, compreendendo e situando a criança na sua complexidade e movimento, com ênfase no que para ela é de relevância. Por conta disso, tratar-se-á sobre o brincar, estabelecendo um diálogo entre as diferenças do brincar para a criança e para o adulto. Procurar-se-á, na discussão, considerar a curiosidade e a criatividade que se encontram nas crianças desde o nascimento e como ocorre a relação do adulto com essas características, para então, esse debate auxiliar na compreensão de como elas se relacionam com os brinquedos industrializados.

No capítulo seguinte, Indústria cultural e a criança, abordar-se-á o debate sobre como o termo *indústria cultural* surgiu, bem como suas intenções, proposições e reflexos na sociedade. Dessa maneira, observar-se-á como a indústria cultural invade o universo da criança, por meio de diferentes artefatos, mais especificadamente pelos brinquedos eletrônicos que estão fazendo parte da vida das crianças e do seu desenvolvimento.

No terceiro capítulo, Brincar e se-movimentar, apresentar-se-á a teoria do brincar e se-movimentar como uma alternativa para a criança poder agir de forma espontânea e natural, sem a limitação dos brinquedos oferecidos e projetados pela indústria cultural. O objetivo é ressaltar a importância de poder brincar sem esse brinquedo pronto, e sim com os elementos da vida, dialogando com a possibilidade dos elementos da natureza se fazerem presentes no desenvolvimento da infância.

Por fim, apresentaremos algumas considerações, debatendo o que de fato se tornou significativo neste processo de pesquisa, fazendo observações que surgiram dos diálogos com os autores e das muitas interrogações que, ao longo da escrita, foram surgindo. Nestas, a atenção voltar-se-á para as instituições de educação infantil e, como forma de alerta, levantar-se-ão algumas questões que não têm pretensão de solucionar o problema, mas de apontar caminhos para “salvar a criança”, pois se existe uma passagem para isso, acredita-se que seja pela retomada do seu brincar e se-movimentar, de forma livre e espontânea.

2 RETORNO AO MUNDO DA CRIANÇA

Num primeiro momento, pode parecer estranho a ideia de retornar ao mundo da criança, pois aparentemente não se sai dele para poder retornar. Mas a ideia aqui é poder se distanciar de tantos olhares voltados e pensados para a criança na sociedade atual, projetando futuros, aprimorando habilidades e gerando inúmeras expectativas e voltar ao lugar de onde a criança ainda é a centralidade, buscando compreender o *Ser criança*.

A intenção é pensar como a criança está perdendo seu tempo de brincar, envolvendo-se com inúmeras tarefas projetadas e pensadas pelos adultos. Assim, ela acaba sem tempo de viver o seu brincar, da sua maneira, em que ela é o sujeito que organiza, propõe e se relaciona de forma intensa. Nesta parte, pensa-se a importância de retornar ao mundo dela e buscar compreender este sujeito valorizando o seu universo.

2.1 COMPREENSÕES SOBRE A CRIANÇA

A busca por compreender a criança está cada vez mais presente, pois, no decorrer da história, muita evolução ocorreu nos assuntos que a envolvem. Essas compreensões sempre partem do olhar do adulto, que busca explicar a criança. O que aparece hoje é que esse desejo surge de diferentes campos, sob diferentes óticas que buscam explicar, entender e divulgar a compreensão da criança a partir de seu ponto de vista.

No entanto, para poder observar a criança, é preciso problematizar o que vem sendo dito com o contexto hoje vivido e seus desdobramentos, considerando as relações, influências tecnológicas, os modos de produção, a política e as interferências que se estabelecem entre todos esses enredos.

As pessoas são atingidas, na contemporaneidade, por uma série de fatores que, juntos, norteiam o enredo pelo qual são conduzidos a se relacionarem. Nestas relações, percebe-se que a concepção sobre a criança mudou e, com isso, a forma como os adultos e as demais partes da sociedade também se modificaram neste percurso.

Vive-se diante de novas “teias” que conduzem o relacionamento com a criança, o que exige redimensionamentos. É necessário um olhar atento para o lugar da criança na atualidade, pois o seu espaço dentro da família acontece de forma central. As crianças são esperadas e têm lugar na organização familiar, diferente da concepção exposta por Ariès (1981), que relata que até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava, ela era vista como um adulto em miniatura.

Essa relação da criança com o adulto é entendida por Merleau-Ponty (2006) de dois modos: a criança considerada não essencial – da forma exposta por Ariès (1981) –, uma atitude antiga, sendo a criança esboço do adulto; e a criança tida como essencial – que é centralidade na família.

Muito mudou na relação da criança com o mundo, tanto na família quanto nas demais instâncias da sociedade, porém, na família, ao se pensar mais a fundo, ainda existe um apoderamento sobre a criança, muitas vezes determinando o que deve fazer, de que forma, em que horários. O que se percebe é que, conforme Souza (2015, p. 17), “Há diferenças nos casos, mas há semelhanças se pensarmos no indivíduo que em nenhuma das situações pode escolher o que fazer enquanto profissão”, pois ainda hoje existem relatos de filhos que seguem a profissão ou o sonho dos pais.

Compreender essa transformação é imprescindível, porém estar atento ao que mudou desperta para o novo, que surge e toma espaço nas relações com a criança e para o fato de que muito da vida da criança ainda acaba sendo determinado pelos pais e pelas influências assombrosas dos diferentes meios organizacionais na sociedade capitalista. Para tanto, busque estreitar essas relações dos adultos com as crianças, referentes à indústria cultural e suas mediações.

2.1.1 Situando a criança

A criança está em constante movimento. Desde os primeiros momentos de vida, ela transforma seu meio, não se afinando com a perspectiva de criança frágil e impotente. Assim, a criança vem ao mundo e vai exercendo seu poder. Esse vir ao mundo é extremamente sensório, pois para poder viver, ela deve sugar o peito da mãe e assim, para crescer ela precisa do contato e vai usando de forma ativa seus sentidos (COSTA; KUNZ, 2013).

A criança vem desde o nascimento se desenvolvendo e esse desenvolver-se está baseado no contato, nas novas consciências de cheiro, luz, na sua sensoriedade. Dessa forma, vai tomando consciência de seu corpo, de suas possibilidades e com ele, seus sentimentos e vai se comunicando com os outros verbalmente, tornando conhecidas as suas necessidades, na medida em que seu intelecto se desenvolve, sendo o bebê, em todos os sentidos, um ser existencial. Esse ser que se desenvolve sadiamente constitui a base do senso de eu da criança, que contribui para um bom contato com o meio ambiente e as pessoas (OAKLANDER, 1980).

Eis que esse contato com o mundo e com o outro é despertado por meio dos sentidos, que disponibilizam para a criança ir conhecendo o mundo desde pequenas. Neste viés, Costa e Kunz (2013, p. 54) enfatizam:

Muito da compreensão da criança tem relação com os cinco sentidos: tato, olfato, audição, paladar e visão. Muitas vezes, alguma deficiência em algum desses sentidos fazem relação a alguma dificuldade de relacionamento da criança com o adulto, com o meio ou com outras crianças. É através dos sentidos que estabelecemos nosso contato com o mundo. Embora muitos de nós algumas vezes percamos a consciência plena dos nossos sentidos, estes parecem se tornar ofuscados, sendo operacionalizados automaticamente, como se estivessem desligados de nós.

Na criança, os cinco sentidos se fazem presentes em todas as suas relações, pois ela é puro contato e expressão, ela não tem medo de olhar, espiar, inspecionar e desse modo acaba conhecendo e dialogando com o mundo, como uma das mais ricas formas de conversar e descobrir.

De acordo com Oaklander (1980, p. 101):

Você sabe que pode ver com seus olhos? É claro que você pode com os olhos, mas os seus dedos lhe contam muitas coisas que os olhos não contam. Os dedos lhe dizem que as coisas são quentes ou frias, duras ou moles, ásperas ou lisas. Todos nós gostamos de tocar as coisas. Isso nos ajuda a descobrir o mundo e como nos sentimos em relação a ele. Podemos descobrir que gostamos de tocar as coisas que outras pessoas não gostam. Isso acontece porque todo mudo é diferente. A sua arte conta o que você sente, vê e sabe. Você pode formar uma figura daquilo que sente.

Essa arte de “ver com as mãos”, ir para além do que os olhos podem mostrar faz parte incessante da vida da criança e, neste “olhar” mais intenso, ela olha pelos seus próprios olhos, despertando as mais diversas sensações, distinguindo e diferenciando-as, para que nesse contato com o mundo, ela faça suas considerações.

Acrescenta Costa e Kunz (2013, p. 55):

À medida que vamos crescendo, começamos a ver o mundo pelos olhos das outras pessoas e assim vamos incentivando as crianças a abandonarem seus próprios olhos. Certas disfuncionalidades na criança advêm, muitas vezes, de fatores de desenvolvimento que não puderam, por falta de contatos com o mundo, se manifestar plenamente.

Geralmente quando a criança vai abandonando “seus olhos”, ela acaba tendo menos contato com o mundo ou esse passa a ser mais superficial. Isso, na maioria das vezes, é

manifestado por ela, porém, exige de nós, adultos, uma boa reciprocidade para poder observar e adentrar no universo que a criança está mostrando.

Para Costa e Kunz (2013), a criança não esconde suas emoções, pois ela só aprende isso mais tarde. A mesma coisa acontece com seu intelecto, mostrando a facilidade que elas têm de aprender. A linguagem é um exemplo. As crianças conseguem pesquisar, são curiosas e fazem muitas perguntas. Na pesquisa da neurocientista Alison Gopnik sobre o que os bebês pensam (2010 apud COSTA; KUNZ, 2013), ficou evidenciado que as crianças conseguem pensar em muitas coisas e fazer relações complexas. A autora cita como exemplo que crianças de 3 e 4 anos têm ideias básicas sobre biologia e uma compreensão inicial de crescimento, herança e doença. Também nesta mesma pesquisa foi comprovado que crianças recém-nascidas já entendem quais pessoas são especiais e imitarão suas expressões faciais. Ela conclui que a maneira de pensar das crianças está longe de ser “pré-causal”.

Para Oaklander (1980), quanto mais experiências a criança possui, com surpreendente flexibilidade e versatilidade desse meio, maior a sua oportunidade de expressão. De acordo com a mesma autora, os bebês aprendem a falar certo imitando a fala dos adultos que as cercam. Se as crianças fossem deixadas à vontade e se os adultos não as assustassem com regras, elas aprenderiam a escrever da mesma maneira que aprendem a falar.

De repente, a criança começa a andar, começa a deixar cair coisas das mãos, começa a chorar se alguém levantar para ela o que deixou cair; ela não tem interesse em manter para si aquilo que deixou cair, por isso ela deixa cair novamente o objeto, até que consiga aprender a dominar essa habilidade, para, então, segurar esse objeto. Dessa forma, ela vai explorando os seus movimentos no seu tempo de desenvolvimento (COSTA; KUNZ, 2013).

Assim, as crianças raciocinam de forma eficaz e vão descobrindo como funciona o mundo. Isso se dá de forma complexa, pois elas se deixam envolver com tudo e com intensidade. Para tanto:

O organismo humano, que inclui os sentidos, o corpo, o intelecto e a capacidade de expressar emoções, preenche sua função de forma fantástica incluindo todos os elementos necessários para um pleno desenvolvimento. Para as diferentes fases de desenvolvimento da criança, isso é muito importante. Mas acontece algo com toda a criança, para alguns um pouco mais forte, para outros em menor intensidade, que atrapalha o pleno desenvolvimento. Os sentidos se restringem e muitas coisas são silenciadas, as capacidades funcionais do corpo são reduzidas, as emoções são bloqueadas e o intelecto não rende o que poderia render. Existem muitos fatores que podem explicar por que isso ocorre. Problemas na família, por exemplo, é um forte fator, porém acontece também de maneira em geral, devido a própria cultura, meio social e educacional onde a criança aprende a se movimentar. Assim, a criança em grande parte faz isso, ela mesma, por instinto, para se proteger (COSTA; KUNZ, 2013, p. 57).

Dessa maneira, quando as crianças querem pintar, por exemplo, as folhas de uma árvore como bem entenderem, sem seguir as ordens ou a cor “normal” das folhas ou simplesmente brincar de coisas criadas por elas próprias, acabam sendo chamadas à atenção pelo adulto. Para Costa e Kunz (2013), essas atitudes da criança não prejudicam em nada o seu desenvolvimento, pois a importância está no que reside, em primeiro plano, para a criança e esse brincar, por vezes sem instruções, não quer dizer sem limite, mas para isso, o adulto precisa entender que as crianças já sabem como brincar.

Para entender tudo isso, é importante conhecer o fenômeno da percepção da criança e, sobre esse assunto, o filósofo Maurice Merleau-Ponty é referência. Sua primeira observação é sobre a clássica concepção da percepção infantil, sendo uma crítica à soma de dados do sentidos isolados, sem ter ligações entre si, em que as sensações se conformariam na experiência, mas de formas isoladas e somente mais tarde conseguiria estabelecer correspondências (KUNZ, 2013).

Ponty (2006) escreve que a experiência das crianças com as cores parece mostrar o contrário, pois ele afirma que é possível distinguir três estágios, mostrando que a criança desde muito pequena reage à luz, depois mostra reação a cores saturadas e, por fim, faz a diferenciação das cores. O autor escreve que o adulto facilmente avalia que a criança não tem capacidade para reconhecer as cores e é dado a ela o direito de enganar-se quanto aos nomes, pois dificilmente se admite que elas apenas apresentam ter diferentes percepções. O autor ainda acrescenta que a percepção do mundo forma a consciência, mas que o que há no mundo exterior e o que se percebe nem sempre precisa apresentar correlação.

Uma outra informação relevante é que os adultos usam os seus sentidos para suas especialidades, ouvidos para ouvir, olhos para ver e assim por diante, e a criança não. Ponty (2006) acrescenta que de fato as percepções nas crianças ocorrem na sua totalidade, de corpo inteiro, pelo envolvimento afetivo maior que está presente nas crianças com as sensações externas.

Dessa maneira, contribui Costa e Kunz (2013) que a percepção na criança não tem a mesma estruturação do adulto, pois se observa que a percepção da criança é mais sincrética. “Por vezes percebe as coisas de forma mais globalizada e às vezes por seus pormenores, por detalhes” (COSTA; KUNZ, 2013, p. 60).

Essa compreensão de que a criança se envolve de corpo inteiro e percebe o mundo de forma global, singular e curiosa colabora na busca de pensar a criança, o brincar e suas relações com o brinquedo industrializado, ao invés de oprimir e sufocá-la com o que apenas o adulto julga importante, para assim poder acompanhar e se dar conta de como o adulto pode

perceber e entender esse processo de crescimento da criança, dando a ela sua total importância.

2.2 O BRINCAR PARA A CRIANÇA

Considerar o brincar como fundamental na vida da criança já parece estar claro, porém a questão é como esse brincar é visto, com que intenção a indústria compreende esse brincar, como os pais entendem e o que significa o brincar para a criança. O entendimento de que o brincar é importante vem sendo demonstrado nas pesquisas de Piaget (1975), Vygotsky (1991), Benjamin (1984), Honoré (2009), entre tantas outras, de diferentes campos. Contudo, na maioria das vezes, as situações e intenções são focadas nas especificidades da área, olhando a criança de forma fragmentada.

Por isso, definir o brincar é tarefa difícil, sua essência efêmera dificulta isso, pois sempre que parece haver algo em que se pode agarrar, sua natureza muda e foge de definições e tabulações racionais e técnicas (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006). Esses autores mostram como isso acontece:

O bebê de 12 meses que está na cozinha batendo as panelas umas nas outras está brincando. A criança de 18 meses que está no berço praticando em voz alta todas as palavras que conhece está brincando. A criança de 4 anos que está jogando pela primeira vez num time de futebol está brincando. E a criança de 5 anos que está fazendo uma brincadeira fantasiosa complicada com um amigo também está brincando. O que essas atividades têm em comum? Quando pediram a quinhentos professores para definir o brincar, o número de respostas foi o mesmo que o número de professores! É interessante, não é mesmo, que as palavras mais comuns sejam, às vezes, as mais difíceis de definir (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 240).

Assim, o brincar acaba sendo entendido de diferentes formas e interpretado por cada segmento de uma maneira, incorporando significados pensados pela indústria, pelo mercado, pelas escolas, pelos adultos, entre outros. Suas demarcações acabam sendo bem distintas, pois cada um considera o brincar por meio de um olhar e tenta defini-lo.

Ao analisar como os adultos se relacionam com o brincar, logo se identifica uma função, uma justificativa pensada e com determinadas intenções para algo. Honoré (2009), em seu livro, faz uma série de reflexões sobre como as crianças estão diariamente sendo colocadas “sob pressão” e o que mais assusta é que a situação está acontecendo cada vez mais cedo. Isso se deve, em grande parte, a estudos científicos que constataram que a criança,

desde bebê, possui uma enorme capacidade de aprender e como isso é interpretado de forma equivocada, a sociedade passou a seguir cegamente esta ideia.

O que se verificam então, neste caminho, são diferentes possibilidades de “incentivar” a criança, buscando sempre seu melhor, estimulando e desenvolvendo-a dia após dia, numa busca exagerada do sucesso, da realização profissional, do *status*. Sendo todas essas questões incorporadas pela indústria que trabalha na intensificação destas ideias e investe nos seus meios de divulgação, para que tudo possa se proliferar, seguindo a lógica do mercado.

Nesse sentido, percebem-se, diferenças no entendimento deste brincar, pois para a criança, conforme Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 231) “o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, em considerações que neguem sua legitimidade”. Já para o adulto parece estar sempre associado a desenvolver algo, com intenções planejadas em busca de uma finalidade.

Neste debate, destacam-se as ideias apresentadas por pesquisadores como Catherine Garvey, professora da Universidade de Maine, e Kenneth Rubin, professor da Universidade de Maryland apud (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006). Segundo os quais o brincar envolve três elementos. Em primeiro lugar, os autores asseguram que o brincar tem que ser prazeroso e divertido; em segundo, o brincar não deve ter objetivos extrínsecos, pois eles defendem a ideia de que ninguém começa a brincar dizendo “agora vou brincar para desenvolver algumas habilidades que eu preciso para aprende a ler”, dessa maneira eles defendem que o brincar não tem uma função, é não utilitário; em terceiro lugar, o brincar é espontâneo e voluntário, é escolha livre de quem brinca (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

Nessa lógica, o brincar é escolha livre de quem brinca e não a determinação de alguém de como se deve brincar, pois se você propuser que a criança jogue algum jogo porque vai ajudá-la, será bom para seu desenvolvimento e crescimento, isso não é brincar. “E se a criança neste contexto achar estressante, certamente não é brincar” (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 240).

Segundo Santin (2001), não é apenas a idade e o tamanho que diferencia a criança do adulto. O autor sugere que talvez a maior diferença aconteça na maneira de ver a realidade e de viver a própria vida. Ele destaca que a vida do adulto é marcada pela seriedade e pela valorização das atividades produtivas e seus resultados, e a vida da criança está entregue a sua imaginação, em que a realidade é o presente vivido e sentido de maneira direta e indireta.

Nesse mesmo sentido, Honoré (2009) enfatiza que o brincar, na sua forma mais pura, é uma maneira de engajar-se com o mundo e consigo. A brincadeira espontânea é incerta – você

nunca sabe onde ela vai levar. O que diante da criança torna-se instigável e desafiador é viver “o seu aqui e o agora”, sem pretensões ou preocupações com o futuro, algo instituído de sentido e significados particulares.

Cunha e Kunz (2015) relacionam a criança e o brincar como obra de arte, pois com uma linguagem metafórica, eles chamam as crianças de massa espiritualizada e ressaltam que as brincadeiras são a expressão dessa massa divina, que estas crianças e as brincadeiras são uma obra de arte⁶, pois são sempre radicalmente novas e inaugurais. O que torna o brincar para a criança e para adulto bem diferente.

Viver no brincar é viver no momento presente, sem se deixar confundir com as intenções que podem levar cada ação, pois a criança está acima de um projeto racional. Para tanto:

A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados, ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 231).

Já sob o olhar do adulto, esse brincar não serve para nada, pois não tem objetivos específicos que levem a alguma intenção futura. Maturana e Verden-Zöllner (2004) ressaltam que nessa lógica da competição e da busca desenfreada pelo melhor, os adultos dizem com o que e como as crianças podem brincar, onde e quanto tempo cada tarefa deve durar, negando o brincar como aspecto central na vida do ser humano.

Envolvido nesse brincar, o brinquedo também tem seu papel. Segundo Benjamin (1984), a história cultural dos brinquedos tem seu início em épocas pré-históricas, tendo como momento relevante o século XIX, o qual consiste na substituição paulatina dos brinquedos artesanais pelos fabricados industrialmente, momento em que os brinquedos infantis vão tomando formas diferentes. Alguns são substituídos e outros vão ocupando lugar na vida da criança.

Nesse período, o brinquedo, tornando-se industrializado, passou a ter novos “valores” e “preços” impostos pela indústria, ocasionando mudanças que ocorreram a partir do

⁶A obra de arte sendo origem, sensibilidade original, coisa extra (aquilo que os gregos chamavam de substrato ou suporte), tem um poder salvador. Ela é a solução que não pode ser engessada no reducionismo de revelações racionais, teóricas, técnicas, instrumentais. A arte é a “coisa” das “coisas”, é energia, “coisa” ontológica, “coisa” de Deus. Ela tem a capacidade de anteceder aquilo que por ela se acede. É a essência universal das coisas. Não é o homem que cria a obra de arte. Ele apenas experimenta sua energia. A obra de arte ao ser origem, verdade, mostra que a matéria pode ser o que nunca terá sido (COSTA; KUNZ, 2015).

momento em que as crianças se tornaram prioridade na agenda cultural e a indústria de brinquedos surgiu com força e esses começaram a ser encarados como mais que um simples brinquedo, e sim como uma ferramenta com condições de formar cérebros jovens, servindo como meios para um fim (HONORÉ, 2009).

Assim, “uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (BENJAMIN, 1984, p. 68). Surge, com força, uma infinidade de propagandas de brinquedos em horários estratégicos; brinquedos que ensinam, prometendo benefícios cognitivos, motores, jogos que ensinam os números, DVDs que ensinam as letras e assim por diante.

Honoré (2009) escreve que o mercado de brinquedos educativos decolou nos anos 1990, momento em que a indústria investiu na projeção de brinquedos, com o objetivo de aumentar a inteligência e realçar capacidades, corroborado com a investida possante na pressão competitiva sobre as crianças. Destaca-se também a propaganda nas embalagens dos brinquedos que, com palavras, faz o coração dos adultos modernos disparar, prometendo utilizar tecnologia de ponta e pesquisas sobre o cérebro para ajudar qualquer criança a iniciar cedo uma vida brilhante, sendo esses associados a um brincar educativo (HONORÉ, 2009).

Cunha e Kunz (2015) alertam que as crianças e os brinquedos, sendo ambos uma obra de arte, são sensibilidade original e representam a energia do início, eles devem configurar a esperança de não serem aprisionados ou reduzidos a revelações teóricas, instrumentais e técnicas, pois para os autores, a criança e o seu brincar são autênticos e esse fato deve estar longe da ideia de controle, consumo e mercadoria.

Dessa forma, o valor da criança e das brincadeiras é do eterno, do intemporal, pois as crianças são o que são. Os adultos não devem olhar para elas com racionalidade, mas sim olhá-las com vista de si, reconhecendo quem são e recebendo a paixão e serenidade da criança. A criança e o brincar são como o belo, como obra da natureza, algo superior (CUNHA; KUNZ, 2015).

Em outros termos, Maturana e Verden-Zöllner (2004) relatam que quando uma mãe pensa no futuro de seus filhos, quando deveria viver com eles o brincar e não o faz, não se encontra com seu filho no presente e como isso acontece, mães e filhos não se enxergam. Os autores destacam que para que pais e mães possam viver com seus filhos no presente, e não na fantasia do futuro, deveriam readquirir a capacidade de brincar.

Porém, Santin (2001, p. 45) destaca a grande diferença que há entre adultos e crianças, sintetizando assim: “a criança sabe brincar e brinca; o adulto não sabe brincar e não consegue

mais brincar”. Talvez nesse distanciamento surjam as lacunas e as desconstruções do que é o brincar para a criança e nesse percalço adultos buscam encontrar finalidades para o que a criança faz.

Isso tudo como oposição ao brincar livre da criança, como se o brincar por si só não fosse atraente e precisasse de aparatos instigantes para despertar na criança o desejo de brincar. Sabemos que a criança brinca e explora materiais diferentes, desde uma tampinha, uma caixa, um gravetinho, e esse “explorar” permite-lhe criar, imaginar, tendo a oportunidade de interagir e modificar. “Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 230).

Esse grande número de brinquedos disponibilizado com diferentes intenções, para Brougère (2000, p. 62), pode ser definidos de duas maneiras:

Em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte na brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo nesse sentido pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor e potencial, em função dos traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos.

Salienta-se que é sobre esse segundo caso que se vai dar atenção, pois é com ele que está a maior preocupação. Quando o brinquedo vem pronto e acabado, exigindo ser usado da forma como foi planejado, sobra pouco espaço para a criança, pois este brinquedo vem com função pré-determinada, o que impossibilita o criar, o inventar, o reinventar, constituindo sentidos diferentes em cada momento do brincar.

Dessa forma, os brinquedos que vem com intenções determinadas, é corriqueiro ouvir dos pais ou educadores, relatos de muita insatisfação e até mesmo broncas severas, quando a criança tomada pela curiosidade vai “descobrir” no brinquedo “pronto” algo que a inquietou e fez buscar mais ou até mesmo procurar entender o que acontece e acaba abrindo o carrinho de controle remoto, desmontando a guitarra que toca musiquinha, entre outras situações, fazendo com o que a utilidade primeira do brinquedo muitas vezes fique “estragada”, e aquele brinquedo passa a ter outro significado.

Honoré (2009) relata em seu livro *Sob Pressão* que o centro de Pesquisa em Estocolmo: “Questiona totalmente o conceito de brinquedo educativo”, pois para eles “é o ambiente da brincadeira que é educativo, não o próprio brinquedo. Você pode fazer um

brinquedo complexo que force as crianças a manipulá-lo de certo modo, mas as crianças podem aprender a mesma coisa ao tirar repetidamente a tampa de uma caixa de sapatos”.

Entrando nesse mesmo debate, Fantin (2000) destaca uma tendência muito grande da utilização de “brinquedos pedagógicos” pelas pré-escolas brasileiras, utilizando-os como materiais didáticos, tornando-os, assim, atividades capazes de ensinar os conteúdos programáticos estabelecidos e pensados pelos adultos como necessários para a criança aprender.

Percebe-se dessa forma que, no brincar, as intenções dos adultos e das crianças são completamente diferentes, isso se deve principalmente ao fato de que os adultos falam muito *sobre* crianças e não *com* crianças. Um exemplo claro que pode ilustrar essa situação é de um pai que foi com sua filha a uma feira de brinquedos e a deixou em um playground com brinquedos tradicionais, os quais deixavam bastante espaço para imaginar e inventar. Ao chamá-la, ela relutou em sair de lá e o Pai insistiu: “Vamos Olivia, você pode ver todos os maravilhosos brinquedos novos da feira e pode até comprar um e levar pra casa”. A menina balançou a cabeça e disse: “Eu não quero nenhum brinquedo novo maravilhoso. Só quero ficar aqui e brincar” (HONORÉ, 2009).

Nesse discurso, a criança apenas pede para poder ficar ali e brincar. O que se tem observado são crianças com rotinas exaustivas, pautadas em tarefas que estimulam e desenvolvem habilidades das mais diversas, em ambientes “adequados”, seguros, longe de riscos e de obstáculos que possam desafiar a criança e por ventura, fazê-la se sujar ou se machucar. Isso tudo acaba restringindo o brincar da criança e delimitando movimentos.

Santin (2001) levanta também a questão do mundo do trabalho, o brinquedo está preparando a criança para a vida adulta e tem sempre a intenção de ensinar ofícios e tarefas. Para o adulto, ele é tolerado como fuga das tensões, como retomada das energias para superar o tédio da “mesmice”, porém, nunca como algo que possui um valor em si mesmo.

Esse delineamento pode ser chamado de processo de adultização⁷, em que a criança realiza tarefas e compromissos como adulto, que os brinquedos são pautados nos desejos dos adultos, limitando o brincar, para uma atividade sempre planejada, estruturada e com finalidades, correndo o risco de retirar o que realmente importa à criança, que vive intensamente o momento presente e pensa somente nele.

Colaboram Maturana e Verden-Zöllner (2004) sobre o fato de que o brincar é atentar para o presente e que a criança, quando brinca, está envolvida no que faz, enquanto o faz.

⁷Esse termo é fruto de discussões e estudos realizados no grupo de Estudos e Pesquisa em Brincar e Se-Movimentar (GEPBrins)/Universidade Federal de Santa Maria/Brasil, coordenado pelo Prof. Dr. Elenor Kunz.

Portanto, se a criança brinca de médico, é médico, se brincar de escalar montanhas, é isso que ela faz. Sem pretensões nenhuma com o futuro, ela simplesmente brinca “no aqui e no agora”.

Santin (2001), por sua vez, assegura que o adulto precisa ter uma razão para tudo que faz, tudo deve significar alguma coisa; já para a criança, brincar é brincar, e ela faz isto ou aquilo, desta ou daquela maneira, simplesmente porque faz. Essa ideia de explicações racionais e que façam algum sentido lógico não atenta para o brincar da criança e sim para o olhar do adulto sobre o brincar.

Compreender o brincar como essencial para a criança, torna-se cada vez mais difícil para o adulto, que, na ânsia de buscar o melhor, dar o melhor, fazer o melhor, sempre acaba esquecendo ou pouco pensa se esta lógica agrada à figura principal desse contexto, a criança. É nesse momento, que se faz necessário parar para pensar até que ponto se pretende chegar com tantos desejos para o futuro, se por ventura não se está esquecendo de ver as crianças no presente.

Para Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 245):

Nossa cultura ocidental moderna desdenhou o brincar como uma característica fundamental degenerativa na vida humana integral. Talvez ela faça ainda mais: talvez negue o brincar como aspecto central da vida humana, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações. Acreditamos que para recuperar um mundo de bem-estar social e individual – no qual o crime, o abuso, o fanatismo e a opressão mútua não sejam modos institucionalizados de viver, e sim erros ocasionais de coexistência –, devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana. Também cremos que para isso aconteça devemos de novo aprender a viver nessa atmosfera.

Nessa dimensão de negar o brincar como aspecto central e natural da vida humana, adultos vestidos de filósofos, pedagogos, psicólogos ou psiquiatras tentaram tratar o brinquedo de diferentes maneiras para poder intervir na vida da criança:

Os pedagogos viram no brinquedo uma oportunidade para desenvolver a inteligência da criança em função de futuras tarefas de ordem social. Os psicólogos entenderam o brinquedo como uma possibilidade de conhecer o caráter reprimido da pessoa. O brinquedo se transforma numa linguagem simbólica que, uma vez interpretada, nos leva a realidade inconsciente da criança (SANTIN, 2001, p. 47).

E assim, na intenção de encontrar no brinquedo ferramentas utilitaristas que projetem e busquem respostas e códigos meramente interpretativos para mostrar e definir o que a criança é, cai-se no dilema de esquecer que ela apenas precisa brincar, ter tempo para isso, de forma livre e espontânea, sem pensar no para que serve.

Assim também o brinquedo acaba interessando o adulto para diagnosticar distúrbios da criança, para ser usado na antessala da oficina, da escola, da empresa, isto é, do complexo mundo do trabalho, mais uma vez sendo pensado com um propósito estritamente do universo adulto. Nesse percurso, o autor sugere que devem ser desmascarados os malefícios que a sociedade do adulto acaba provocando no mundo do brincar da criança (SANTIN, 2001).

Entretanto, não se reforça a ideia de que ter um brinquedo, o qual possivelmente lhe trará aprendizagens e poderá desenvolver habilidades, não seja bom, ou que não se deve ter brinquedos, não se quer cair na descrição de dicas e proibições, mas reforçar a dificuldade e a preocupação de interagir com a criança sempre visando o futuro.

Para Santin (2001, p. 49) “a insistência dos grandes de exigir que as crianças devem jogar o jogo da vida de acordo com as regras que o adulto introduz, como consequência imediata, as ideias de provisoriedade de tudo o que ela é e faz”. Seguindo a lógica de raciocínio do autor, esse brinquedo industrializado seria o embrião do trabalho, de um vir a ser com projeções para o amanhã.

Dessa maneira, sob a pressão das necessidades, o desenvolvimento da mente humana levaria essa criança automaticamente a assumir ou estar bem preparada para o mundo do trabalho. Portanto, nesse caso, o brinquedo que é disponibilizado por meio da indústria seria a preparação ao trabalho (SANTIN, 2001).

Nestes entrelaçamentos do brincar e do brinquedo para retornar ao mundo da criança percebe-se que quase sempre quando se remete a criança, ela é enfocada sob o olhar do adulto, dificilmente conseguindo pensar na criança por ela mesma. Por isso, a intenção é retornar de fato ao mundo da criança e seus valores, na sua situação atual, pois o seu destino já é claro, isto é, a vida adulta. Então para que adiantar, é preciso vê-la no seu exato momento e suas significações.

Nessa direção, Cunha e Gonçalves (2015) apresentam duas dimensões em relação à criança e as implicações sobre o brincar, que podem sistematizar este pensar que se tem explorado. A primeira:

A dimensão ontológica, fenomenológica e existencialista vai reconhecer a criança contemporânea no seu “ser o que se é”, nas suas particularidades [...]. É, assim, um tempo da infância, um tempo (do) presente, com tempo para tudo, onde o brincar, e o se-movimentar se apresentam como manifestações de excelência para ser criança na sua inocência luminosa (CUNHA; GONÇALVES, 2015, p. 21).

A segunda dimensão apresenta outro caráter, mas que vem de encontro com as reflexões que estão sendo feitas:

A dimensão mais racional e progressista vai imputar sob a criança responsabilidades e uma sobrecarga de atividades impostas pelos adultos que as cuidam, educam e assistem. A ideia (consciente/inconsciente) de um adulto em potencial, uma visão “futurista” de ser do “por vir”, do amanhã, de um adulto (agora, em miniatura) que deverá ser preparado o quanto antes para ser um cidadão produtivo dentro da cadeia econômica. Este facto conduz uma representação do viver não “o aqui e agora”, mas, sim, a treinar e a preparar-se constantemente para a vida adulta, para o futuro (CUNHA; GONÇALVES, 2015, p. 21).

Essas duas dimensões debatem situações distintas, num contexto de acelerar este tempo de ser criança, iniciar tudo muito cedo, com certa pressão para o amanhã, para a vida adulta (por parte dos adultos). Por outro lado, o tempo para ser criança, no tempo presente, sendo este único, insubstituível e de relevância no agora.

Para Verden-Zöller (2004), a relação do brincar é de total aceitação e confiança no encontro corporal, seja da criança com a mãe, com o amigo ou vizinho, quando está atenta para o encontro e não no futuro, não no que virá, mas sim no simples fluxo da relação.

Ressaltar o brincar de forma livre e espontânea é pensar no ser humano e suas necessidades vitais, é acreditar que se deve retornar sim ao mundo da criança, compreendendo e valorizando suas formas de dialogar com o outro e com o mundo. Sendo o adulto alguém que possa aprender e se encantar a cada momento com as descobertas feitas pela criança, valorizando o seu movimento, suas relações com os objetos, com o outro e com o mundo.

2.3 DESCOBRINDO A CRIANÇA E A CRIANÇA SE DESCOBRINDO – CURIOSIDADE E CRIATIVIDADE

A criança desde muito pequena demonstra desejo de conhecer, experimentar e até mesmo insistir em algo, utilizando-se de diversas tentativas para pegar, alcançar, bater em algum objeto que despertou sua curiosidade. Essa característica é percebida tanto no que se refere a objetos, como também nas muitas perguntas, dúvidas e questionamentos que surgem com o crescimento da criança.

Segundo Oaklander (2009, p. 74):

Enquanto a criança cresce, ela olha para tudo, ouve tudo, toca em tudo e procura experimentar o gosto de tudo. Seus sentidos estão totalmente ativos. Ela começa a ter consciência de suas capacidades corporais e utiliza isso com grande satisfação. Suas emoções são expressas de forma incontrolável. Com a ajuda de seu intelecto e com todas as capacidades corporais já desenvolvidas, ela começa a recolher todo o tipo de impressões do mundo e assim ela aprende a conhecer e compreender o mundo e a si própria.

Essa forma de ir se inserindo no mundo e experimentando o novo, o diferente é, de certa forma, natural na criança. O que chama a atenção é para a perda gradual da curiosidade, a partir do momento em que a criança vai se adaptando ao mundo na lógica do adulto. Segundo Souza e Kunz (2015), cada vez mais cedo, a curiosidade vai sendo deixada de lado, e as respostas tornam-se mais importantes do que as perguntas, as dúvidas e as inquietações.

Isso é percebido também no brincar que é pensado e projetado pela indústria cultural, que desenvolve no brinquedo para a criança a maior e tão enaltecida tecnologia, evidenciando o que o brinquedo vai ensinar e, nesse, na maioria das vezes, falta espaço para a própria criança poder atuar, mexer, desvendar, conforme sua curiosidade.

Souza e Kunz (2015) alertam, porém, que na ânsia de sempre manter as crianças ocupadas com afazeres que contribuam para sua formação, o brincar tornou-se uma atividade regulamentada e até mesmo os próprios brinquedos vêm com manual de como brincar, conforme sugeriu o fabricante, pois é esse o caminho desenhado pelo adulto para alcançar os objetivos estipulados e buscados para o “melhor” desenvolvimento.

Menciona Oklander (2009, p. 202) que “um bom contato com o mundo só podemos ter quando a gente consegue usar bem as funções de contato pelo ver, ouvir, tatear, degustar, cheirar, *se-movimentar*, manifestando sentimentos, ideias, pensamentos ou curiosidades”. Então, quando o brinquedo não deixa espaço para a criança, essas funções acabam não acontecendo.

Mesmo assim, a criança insiste em ser curiosa e isso, muitas vezes, acaba chateando o adulto, tanto na figura dos pais como dos professores, que de certa forma, incomodam-se com o “mexer” em tudo, abrir portas, gavetas, tirar objetos do lugar, usar materiais com outras intenções e buscar no desconhecido “matar a curiosidade” (SOUZA; KUNZ, 2015).

Nesta lógica que fomenta a criança a sempre “matar” sua curiosidade e dar “trela” para esse desejo, é fundamental que o adulto reconsidere o olhar que já tem sobre o mundo e os materiais que o cercam, para poder compreender e respeitar o tempo que a criança precisa para fazer relações com o que é desconhecido. Nesse sentido, Costa (2011, p. 49) aponta que:

A criança brinca com a realidade e com isso, dá outra significação ao cotidiano. Ela cria outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único atribuído as coisas, apontando-nos e lembrando-nos que a verdade é sempre provisória. Uma caixa de papelão pode ser um carro, um lençol pode ser o mar, uma caverna ou até asas de super-heróis.

Essa significação que a criança constrói, muitas vezes é desconsiderada na lógica do adulto e também da escola, onde a curiosidade parece entrar em declínio, pois, segundo Souza

e Kunz (2015, p. 105) “a criança acaba sendo educada para ter disciplina e para buscar respostas prontas, a criança acaba tendo poucos interesses próprios”. É preciso retomar a discussão esquecida de pensar no sujeito que é centralidade neste processo, ao enquadrá-lo na lógica já estabelecida.

Sob essa visão de fazer com que a criança se adapte ao mundo adulto e, de forma regrada, cumpra as tarefas estabelecidas tanto no ambiente familiar como na escola, sobra pouco espaço para ela fazer o que quer, portanto a curiosidade vai sendo esquecida e desconsiderada, assim como as suas perguntas acabam sendo camufladas.

Nesse viés, Cunha e Kunz (2015) trazem a passagem da obra *Hei tem alguém aí?*, de Jostei Gaarder que em um diálogo entre os protagonistas principais (Mike e Camila) refere: “*uma resposta nunca merece uma vênia. Por mais inteligente e acertada que possa parecer, nunca devemos inclinar-nos perante uma resposta. Uma resposta é o caminho deixado para trás. Só uma pergunta pode apontar para diante... com uma vênia...*”⁸ (GAARDER apud CUNHA; KUNZ, 2015, p. 81).

É por meio das perguntas e da curiosidade que a criança se mostra, que ela vai constituindo e mostrando sua identidade. As perguntas acontecem de diferentes formas, tanto faladas como em formas de movimento, sendo então o brincar e se-movimentar mais uma maneira de questionar, dialogar, descobrir o novo e ir em busca de novas relações incitadas pelo universo curioso.

Contudo, é preocupante a questão de que, de todos os lados está-se podendo ou reprimindo a possibilidade de a criança ser curiosa e mesmo assim, em muitos casos, ela rompe esta lógica que lhe é imposta e deixa fluir a sua curiosidade, dando a um brinquedo já estruturado outro significado: ela desmonta, monta, tira peças, troca, coloca elementos que vão interferir e acrescentar, faz perguntas e rompe com a ideia até então estabelecida e isso, por vezes, acaba sendo contrariado pelo adulto.

No entanto, este contrariar do adulto faz muito sentido quando se analisa o cenário atual, o qual enfatiza a competição desenfreada, na busca pelo melhor, em ser o mais perfeito e preparar a criança para o futuro. Não parece ser uma boa alternativa deixar a criança “quebrar”, interferindo na real intenção do brinquedo ou apenas brincar de forma livre, conforme seu desejo e sua curiosidade permitir.

Buscando entender essa relação com a curiosidade, diante da situação que o adulto enxerga e do olhar da criança, Costa e Kunz (2015, p. 111) alertam que estimular a

⁸Grifos dos autores citados.

curiosidade é algo necessário, mas que é normalmente negligenciado. “Associado ao brincar livre, a curiosidade contribuiu para a aprendizagem, mas não a aprendizagem de qualquer conteúdo, mas sim daquilo que a criança tem interesse no presente”.

Nesse sentido, é importante considerar e dar espaço para a criança, deixando a sua curiosidade adentrar em sua rotina, para que possa explorar por meio do movimento e da relação com o mundo e com o outro, seus desejos e suas dúvidas. Um caminho possível para isso é entender que em situações nas quais a criança pode expressar criativamente o brincar, que tantas vezes tem sido enfatizado, é para ela um “Se-Movimentar criativo”.

Para Kunz (2015) o homem nasceu para ser livre e criativo, o que possui uma imensa importância quando se trata de crianças, pois essa é uma das tarefas humanas. No entanto, muito do que é observado atualmente é um ser humano condicionado a exigências do mundo do trabalho, sempre correndo atrás da máquina e de uma organização social, competitiva, exaustiva e classificadora que ele mesmo conseguiu criar. Portanto, a sensibilidade do homem que nasceu para ser livre e criativo apenas se sobressai quando se movimenta de forma livre e espontânea.

Quando há o movimento sob essa concepção, está-se aguçando a humanidade e há a possibilidade de o homem ser mais criativo. Segundo Costa (2015, p. 124):

Ser criativo é uma capacidade de dar existência a algo, ou, então, de estabelecer relações ainda não concebidas, inventar ou descobrir algo novo, ainda não conhecido. Este novo pode também se referir a um novo significado, um novo valor dado a algo já conhecido. Assim, por exemplo, a criança que todo dia aprende algo novo por seus próprios meios e condições está, de certa forma, criando, construindo seu mundo. Ou então, a partir de contextos e situações antigas já conhecidas, podem-se criar novas significações e novos valores. Isto é muito frequente no brincar da criança com liberdade. E, quanto mais cedo o adulto interferir nesta “criação” por excelência, menos criativo e independente será esta pessoa, quando crescer. Num sentido mais geral e, em especial, nas crianças, todas suas atividades têm certo significado criativo, e elas necessitam disto; é o processo de tornar-se Humano pela própria natureza, antes da intervenção sociocultural: por isto a tamanha importância que tem a brincadeira e o jogo na vida do Ser Humano em crescimento e desenvolvimento.

Há situações em que se verificam crianças que brincam muitas vezes da “mesma coisa”, ou então, sempre da mesma brincadeira, e isso, por vezes, incomoda o adulto que acredita que o brincar precisa ser sempre novo, para “ensinar” algo que a criança ainda não conhece. Isso acontece geralmente em escolas, quando se pensa em algo novo, inédito, que busca surpreender, porém não se percebe que a criança pode brincar determinadas vezes da “mesma brincadeira”, mas em nenhuma terá o mesmo sentido, pois ela cria novos significados e outros valores em cada fazer.

Colabora com essa visão Costa (2015), ao relatar que o objeto ou a brincadeira com que a criança brinca pode ser igual à de outra criança, mas para ela tem um sentido novo. A autora destaca que o grande problema começa quando os adultos tentam classificar, avaliar ou medir as ações das crianças, e as escolas, famílias, instituições apresentam o que deve ou não deve conhecer, o que pode e não pode ser aprendido, o que é importante responder e o que não é. Esvazia-se, assim, todo impulso criativo, toda inteligência intuitiva, toda sensibilidade transcendental e toda percepção individual e única de mundo e das coisas deste mundo (COSTA, 2015).

Para tanto, pensar o que faz com que o ser humano seja criativo e curioso é uma inquietação neste caminho. Souza e Kunz (2015) definem que é a capacidade de diálogo com o mundo, com o outro e consigo mesmo que torna o ser humano criativo e que a forma disso começar na infância é por meio do “brincar e Se-movimentar”.

Vale apresentar também o que afirma Costa (2015, p. 127), segundo a qual:

Quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidas, (até mesmo nas creches) não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, realizam uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. Na falta de realização de atividades que, para crianças e jovens em seu “se-movimentar”, negam vivenciar sentidos e valores subjetivamente significativos, promove-se uma verdadeira “extração de vida” destas crianças e jovens. Afinal, a vida que pulsa num corpo jovem está em constante busca de vivências e experiências subjetivamente significativas, o que quer dizer *criação*.

O que é relatado acima ilustra muito bem como se pode podar o que é de fato inerente do ser humano, pois desconsiderar a constante troca com o outro e consigo mesmo, por meio de movimentos espontâneos, relações de dúvidas, perguntas e inquietações da criança é uma “extração de vida”.

Assim, para aprofundar as proposições até então expressas nesta escrita, adentrar-se-á no universo da Indústria Cultural e suas relações com o mundo da criança.

3 INDÚSTRIA CULTURAL E A CRIANÇA

3.1 UM OLHAR PARA A INDÚSTRIA CULTURAL

O estudo sobre a indústria cultural pode, em uma primeira impressão, parecer excessivo em razão do grande número de escritas sobre este tema. Ele continua, no entanto, importante para se compreender a sociedade atual. Objetiva-se estudar a indústria cultural com enfoque no brinquedo e suas relações com o brincar da criança, sob um olhar atento e cuidadoso para compreender seu caminho e suas codificações.

Por meio de debates e questionamentos referentes ao brincar e à criança, observa-se um forte investimento por parte da indústria atrelado aos brinquedos, o que ocasiona uma grande procura, por parte do adulto, buscando oferecer às crianças esses brinquedos que estão no mercado, prometendo muitos benefícios. Assim, surge o interesse em debater sobre a indústria cultural e suas intencionalidades impostas no contexto em que a criança está envolvida.

O termo Indústria Cultural é um fenômeno que surgiu há mais de meio século, sendo citado por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, pela primeira vez, no livro *Dialética do Esclarecimento: o esclarecimento como mistificação das massas*. Esses autores são os principais representantes da Escola de Frankfurt, fundada em 1924, na Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Ambos elaboraram o conceito de indústria cultural com base na Teoria Crítica, identificando a exploração comercial e a vulgarização da cultura.

Leo Maar (1999) apresenta, com base em Karl Marx, uma abordagem do indivíduo e da sociedade como a formação imanente da história por si mesma, e enfatiza que, para produzir história, o homem precisa viver e para viver, antes de tudo, há necessidades básicas de comida, bebida, entre outras. Então, este é um ato histórico, uma condição básica: satisfazer as necessidades. A grande questão é que essas primeiras necessidades satisfeitas conduzem para novas necessidades. Assim, fica claro o procedimento de produção imanente, que precisa formar necessidades para satisfazer necessidades, sendo elas então produzidas (LEO MAAR, 1999).

Assim, na abordagem de Marx, exhibe-se uma forma social do indivíduo nesse processo, analisando o centro da questão, que é pensar a sociedade no seu processo de reprodução material. Neste momento, Leo Maar (1999) se utiliza de Marx, no caderno quinto

do “Grundisse”⁹, que contribui afirmando que no ato de reprodução, não se alteram somente as condições objetivas, mas também as subjetivas. Dessa forma, na medida que os produtos se desenvolvem e têm novas qualidades por meio da produção, formam novas representações, novas necessidades e novas linguagens, o que faz com que as pessoas também mudem, e assim há necessidade de interferir na sua subjetividade, que precisa mudar para a sociedade se reproduzir (LEO MAAR, 1999).

Esse processo interfere sobre as pessoas, obstruindo a sua visão, convertendo a exploração em relação ao Capital, mudando-as e deformando-as. Os homens, então, têm uma limitação – eles são “deformados”¹⁰ –, como declara Leo Maar (1999). Para este, era preciso intervir e corrigir essa deformação, sendo necessário fornecer conhecimento em forma de cultura, entendida como uma função revolucionária. Bastava fornecer cultura para as pessoas perceberem sua situação de exploração e, portanto, romper com o que lhes era imposto. As coisas, porém, não aconteceram bem assim.

Nesse contexto, o termo Indústria Cultural está atrelado ao sistema político e econômico que tem por finalidade produzir bens de cultura como: filmes, livros, música popular, programas de TV, entre outros, como mercadorias e como estratégia de controle social. Horkheimer e Adorno (1985) constataram que tudo isso funciona como uma indústria de produtos culturais visando ao consumo, e que os meios tecnológicos contribuíram para isso se tornar possível. Para eles, a indústria cultural transforma todos em consumidores de mercadorias culturais, ou seja, essa indústria tira toda a seriedade da indústria erudita, assim como sua autenticidade (FREITAG, 1994).

O conhecimento e a cultura que se imaginava para corrigir a “deformação” passa a ter outra função, deixando de ser um instrumento revolucionário para ser inserida como um instrumento de integração. Desse modo, os valores de espírito produzidos pelo capitalismo de mercado incorporam-se na consciência dos sujeitos pela mediação da indústria midiática de massa (PIRES, 2002).

Essa é, em síntese, “o processo da semiformação cultural, como consequência direta da transformação da cultura em mercadoria, que, como já se afirmou, mais do que adquirir um valor de troca, torna-se um veículo de ideologia” (PIRES, 2002, p. 79).

⁹Texto inicial, na primeira versão das três de “O Capital”.

¹⁰Da exploração do homem pelo Capital se cria uma deformação dos homens que é traduzida como uma limitação da sua consciência de classe [...] e o processo que as pessoas imaginavam para interferir nesse processo de deformação era então corrigir essa deformação [...] então precisa se fornecer conhecimento a elas. A deficiência do indivíduo deformado era uma deficiência cultural. Ele precisava receber cultura necessária para corrigir essa deformação (LEO MAAR, 1999).

Ocorreu, nesse processo, uma produção em série da arte, o que, de certa forma, desvaloriza ou deixa despercebida toda a construção e os motivos que levaram o artista a compor aquela obra. Um exemplo que podemos citar é quando algumas pessoas ouvem a música *Für Elise*, de Beethoven¹¹. O que vem a sua cabeça é um bujão de gás¹², fazendo ficar esquecida toda a essência da obra, sendo esta mais um produto no mercado capitalista.

Apesar de toda a informação que se difunde, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, pois o fracasso dos movimentos revolucionários de realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, provocou uma certa retração de tais movimentos, e, por fim, a cultura se converteu em um valor (ADORNO, [s.d.]).

Essa explosão de barbárie supracitada, com certeza, prejudicou a consciência musical de milhões de pessoas. Isso permite aprender sobre a semicultura, pois a música usada na propaganda nada tem a ver com o conteúdo da obra, no entanto a agarram e sugam de seu êxito como sanguessugas, testemunhas do fetichismo da semicultura em suas relações com os objetos. Dessa maneira, a objetividade da obra de arte fica falsificada pela personalização (ADORNO, [s.d.]).

Pires (2002, p. 79), baseado em Adorno afirma que “A formação cultural agora se converteu em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não acontece à formação cultural, mas a sucede [...]”.

Nesse aspecto, Pires (2002) contribui que o malefício maior da semicultura não seria a deformação de subjetividade na produção de falsas carências que a indústria cultural satisfaz, mas, sim, a obstrução da reflexão crítica proporcionada pela semiformação cultural. Assim, esta revela-se em uma satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas, ao despertar nelas a sensação de que tudo no mundo está em ordem, deixando-as frustradas, caso não atinjam a ilusória felicidade que é propiciada (ADORNO apud PIRES, 2002).

Coelho (1989), por sua vez, levanta a importante indagação: a indústria cultural é boa ou má para o homem, é adequada ou não ao desenvolvimento das potencialidades e projetos humanos?

Apresenta-se, neste momento, um olhar para a indústria cultural que parte da análise de um dos próprios termos presentes em sua etiqueta: indústria. Neste caso, não se pode falar de indústria cultural e suas consequências em um período anterior ao da Revolução Industrial,

¹¹A «Bagatela para piano ‘Für Elise’», conhecida também «**Para Elisa**», em lá menor, de Ludwig van Beethoven é, entre as obras deste compositor, talvez a mais conhecida mundialmente a par da melodia da sua famosa «Quinta Sinfonia», em dó menor (1807-1808, op. 67), e da sua «Nona Sinfonia», em ré menor (1823-1824, op. 125). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%BCr_Elise>. Acesso em: dez. 2016.

¹²Esta música foi usada em caminhões nas ruas para chamar a atenção e, assim, vender bujões de gás.

no século XVIII. Ainda nesse quadro, é necessário acrescentar uma economia de mercado baseada no consumo de bens comuns, a ocorrência de uma sociedade de consumo (COELHO, 1989).

Assim, diante desse quadro, surge a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa como funções do fenômeno da industrialização. Cabe ressaltar, segundo Coelho (1989), que “Meios de comunicação de massa” e “cultura de massa” não são sinônimos, pois, para que a cultura de massa exista, é necessária a presença daqueles meios de comunicação de massa; mas a existência destes não determina a daquela cultura. Dessa forma, o autor apresenta Gutemberg que, no século XV, inventou os tipos móveis de imprensa, que marcam o surgimento dos meios de comunicação de massa, ou, pelo menos, o protótipo desses. Isso não significa, porém, que, de imediato, passe a existir uma cultura de massa.

Nesse sentido, percebe-se que, independentemente da existência dos meios de comunicação de massa, o seu uso não acarreta imediatamente uma cultura de massa. Esse processo se dá a partir da apropriação destes meios de comunicação por um determinado grupo, pois, inicialmente, esse consumo era restrito apenas a uma elite de letrados.

Nessa linha, Coelho (1989) mostra que há duas perspectivas em relação ao surgimento da cultura de massa: uma delas aparece com os primeiros jornais, e a outra exige, além dos jornais, a presença dos romances de folhetim (mesma ideia das novelas de TV), marcado como um produto típico da cultura de massa, pois tem a característica de não ser feito por aqueles que o consumiam. Assim, outros produtos, como teatro de revista (forma simplificada do teatro) e a opereta (idem em relação à ópera), juntam-se formando a cultura de massa na segunda metade do século XIX.

Dessa forma, talvez a grande diferença da indústria cultural e da cultura de massa é que a indústria cultural se configura como aquilo que é imposto para o povo, delimitando, sendo importante o que pensa a indústria e nas vantagens que ela vai ter, não sendo relevante o que o povo pensa. A cultura de massa pode levar a uma ideia equivocada de uma cultura espontaneamente popular. Cabe lembrar, também, que a categoria “massas” significa a homogeneização das classes sociais; o processo de massificação atinge todas as classes (BARBOSA, 1989).

Nesse contexto, as massas são produtos da sociedade. A poderosa indústria cultural manipula as pessoas, influenciando suas necessidades, mudando-as a tal ponto que gostem de consumir aquilo que é apresentado, ignorando todo o restante (LEO MAAR, 1999).

É pelas alterações no modo de produção e na forma do trabalho humano, que se determina um tipo particular de indústria (a cultural), inserindo o vigor da produção

econômica. Assim se inicia o uso crescente da máquina e a obediência do ritmo humano a esta, havendo exploração do trabalhador e divisão do trabalho. Esses são traços nítidos da sociedade capitalista liberal¹³, sendo visível a oposição das classes e o surgimento da cultura de massa (COELHO, 1989).

Segundo Horkheimer e Adorno (1985), toda cultura de massa é idêntica sob o poder do monopólio, e o esqueleto conceitual fabricado começa a se delinear. Os dirigentes não se preocupam e tampouco estão sequer interessados em encobrir esse produto cultural, pois o seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa ao público. “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte”. O fato é que isso é um negócio, sendo utilizado como uma ideologia que legitima o lixo produzido propositalmente. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985, p. 114), “eles se definem a si mesmos como industriais, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos”.

Nesse aspecto, Coelho (1989) destaca dois traços desse momento que merecem atenção: a reificação ou transformação em coisa: a coisificação e a alienação. Tudo se transforma em coisa: o bem, o produto, a propriedade e, inclusive, o homem. Este homem reificado somente pode ser alienado: alienado de seu trabalho, trocado por valor de moeda inferior às forças por ele gastas, alienado ao produto do seu trabalho; ele mesmo não consegue comprar, não recebe à altura do produzido; alienado a tudo, pois nem tempo livre possui, tampouco dispõe de instrumentos teóricos.

Horkheimer e Adorno (1985) acrescentam que a dedicação dos interessados é para dar uma explicação tecnológica da indústria cultural, trazendo a ideia de que, como muitas pessoas participam dessa indústria, é fatal a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades impostas (impondo padrões de moda, de corpo), resultados das necessidades dos consumidores, pois são aceitos sem resistência. Dessa forma, a técnica da indústria cultural levou à padronização e produção em série.

¹³O modelo de Estado Liberal apresenta-se como uma República Representativa, constituída dos três poderes: o Executivo, encarregado de administrar o serviço público; o Legislativo, de instituir as leis; o Judiciário, encarregado de aplicar as leis. Possui ainda um corpo de militares profissionais (Forças Armadas: ou seja, Exército e Polícia) e um corpo de servidores públicos (Burocratas) que são encarregados de cumprir as decisões dos três poderes perante os cidadãos. O Estado Liberal considerava inconcebível que um não proprietário pudesse ser representante em qualquer um dos três poderes. Quando afirmava que qualquer cidadão era livre e independente, nas entrelinhas se interpretava que todos eram dependentes de suas posses, ou ainda que não era livre quem nada possuísse. Assim, se excluía do poder político os trabalhadores e as mulheres (ou seja, a maioria da sociedade). A ideia de contrato social (em que indivíduos isolados tornam-se multidão e esta em corpo político de cidadãos) não previa, assim, o direito à cidadania para todos, mas delimitava a uma classe social: a Burguesia (ou proprietários privados, como preferir) (CHAUÍ, 1994).

Os padrões da Indústria Cultural criam o resultando das necessidades dos consumidores, e se os consumidores têm necessidades, então eles, conseqüentemente, vão consumir aquilo. Na verdade, precisa-se desenvolver uma cultura de massas (LEO MAAR, 1999). “Não são as pessoas que têm necessidades que são satisfeitas na sociedade, mas a sociedade é que inventa necessidades para as pessoas satisfazerem na sociedade” (LEO MAAR, 1999, p. 12).

Assim funciona a indústria cultural, pois o consumo sedutor sempre quer convencer de que a felicidade se encontra ao lado, trazendo a ideia de que se houver apropriação dos produtos propagandeados, imediatamente se toma posse dos atributos vinculados (ZUIN, 1999).

Neste ponto, a cultura passa a ser um produto trocável por dinheiro, que deve ser consumido, assim como qualquer outra coisa. Este é um produto padronizado, um tipo de pré-confecção para atender pessoas que não têm tempo de questionar o que consomem; uma cultura perecível, como valor de troca (COELHO, 1989).

As coisas não são importantes apenas pelo seu valor de uso, pois o homem consegue se desvencilhar, porque por meio do fetichismo da mercadoria se produz consciência, refletindo-se como vontade. Para Adorno (apud LEO MAAR, 1999), vai surgindo na sociedade a necessidade de consumir valores de troca, mantendo a continuidade da exploração capitalista, interferindo, assim, no sujeito e mudando sua relação com o mundo.

Para tanto, Coelho (1989) elucida que a Revolução Industrial, o capitalismo liberal, a economia de mercado e a sociedade de consumo caracterizam o quadro da indústria cultural. Destaca-se também, como importantes momentos históricos, os períodos marcados pela “Era da Eletricidade” e pela “Era da Eletrônica” – quando o poder de penetração dos meios de comunicação se torna incontrolável. Assim, na medida em que a cultura de massa está ligada ao fenômeno do consumo, o momento de instalação dessa cultura seria o século XX, quando o capitalismo não é mais dito liberal, mas um capitalismo de organização (ou monopolista), o qual criara as condições para uma efetiva sociedade de consumo cimentada por veículos como a TV.

Horkheimer e Adorno (1985, p. 114-115) contribuem:

A passagem do telefone ao rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel do sujeito. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações. Não se desenvolveu nenhum dispositivo de réplica e as emissões privadas são submetidas ao controle. [...] No quadro da rádio oficial, porém, todo traço de

espontaneidade no público é dirigido e absorvido, numa seleção profissional, por caçadores de talentos, competições diante do microfone a toda a espécie de programas patrocinados. Os talentos já pertencem à indústria muito antes de serem apresentados por ela [...]. A atitude do público que, pretensamente e de fato, favorece o sistema da indústria cultural é uma parte do sistema, não sua desculpa.

Dessa forma, o consumidor é um material estatístico distribuído no planejamento da indústria e um modo pensado para prender todos estes é fornecer uma hierarquia de qualidades, a qual serve apenas para uma quantificação mais completa, que dê o poder de escolha. O esquematismo do procedimento dos produtos mostra que estes que são mecanicamente/esteticamente diferenciados acabam revelando sempre a mesma coisa, ou seja, são fabricados produtos com um mesmo fim com características diferentes e destinados para públicos distintos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Partindo do pressuposto de que a cultura de massa aliena, forçando o indivíduo a perder ou não formar uma imagem de si mesmo diante da sociedade, uma das primeiras funções por ela exercida seria obtida por meio da ênfase ao divertimento em seus produtos. Buscando a diversão, a indústria cultural estaria mascarando a realidade, fornecendo ocasiões de fuga (COELHO, 1989).

Nessa perspectiva, Coelho (1989) ressalta que a indústria cultural fabrica produtos cuja finalidade é a de serem trocados por moeda, que promove a deturpação e a degradação do gosto popular e simplifica ao máximo seus produtos de modo a obter uma atitude sempre passiva do consumidor, dirigindo-o ao invés de colocar-se a sua disposição.

Neste contexto, é preciso observar novamente que a cultura tem um caráter afirmativo e não fundamentalmente revolucionário, e que as pessoas já não podem confiar na cultura como fator de emancipação. As pessoas “alegremente” sujeitam-se a ser dominadas, pois a dissolução de sua individualidade é a própria sobrevivência como indivíduo, permitindo a sua sobrevivência na sociedade. Neste momento, as pessoas têm uma obediência dotada de paixão, pois apresentam vontade de obedecer às imposições da Indústria Cultural (LEO MAAR, 1999).

Por outro lado, na defesa da indústria cultural está a ideia de que não é fator de alienação na medida em que sua própria dinâmica interior a leva a produções que acabam por beneficiar o desenvolvimento do homem. Um exemplo que o autor cita é a ideia de que “as crianças hoje dominam muito mais cedo a linguagem graças a veículos como a TV – o que lhes possibilitaria um domínio mais rápido do mundo, pois é essa uma das funções básicas da linguagem” (COELHO, 1989, p. 26).

Pode-se atrelar essa dominação da linguagem a muitos outros fatores, pois muitas mudanças ocorreram no universo da criança do século XXI, sejam no espaço que ela possui dentro da família, em creches, escolas, sejam na forma com que é esperada e projetada pelos adultos.

Barbosa (1989, p. 2) considera, em sua escrita, duas visões distintas em relação à Indústria Cultural:

Nas leituras que realizamos sobre a indústria cultural, notamos que as referências realizadas a Walter Benjamin e Kracauer conduzem à ideia de serem esses pensadores otimistas, vislumbrando na massificação da cultura um potencial emancipatório. Ao contrário, as referências feitas a Adorno e Horkheimer, sobretudo a Adorno, indicam o pessimismo de suas análises quanto à indústria cultural, concebendo-a como uma jaula de ferro.

Usando ainda as palavras do autor supracitado (1989, p. 27), pode-se considerar que:

Na verdade, o problema com estes elencos de funções negativas ou positivas é que se confunde o que é circunstancial com o essencial. Não se demonstra que a indústria cultural e seus veículos são, estruturalmente, deste ou daquele modo, mas apenas, que ela é usada de uma maneira ou de outra sem se apontar as alternativas. Isto é tanto mais grave quanto a questão fundamental não é saber se a indústria cultural é boa ou má mas, sim, o que se pode fazer dela, dado que existe e parece razoavelmente irreversível.

Diante desse debate, surgem diferentes opiniões e, como em qualquer questão polêmica, aparecem pontos positivos e negativos, porém uma coisa é certa: a indústria cultural está aí e participa cotidianamente de nossas vidas. A sociedade capitalista consegue reproduzir-se e perpetuar-se, porque não resta mais nada fora dela, pois cria as próprias necessidades para as quais ela funciona como instrumento de satisfação (LEO MAAR, 1999).

Coelho (1989, p. 32) expõe ainda que “os adversários da indústria cultural – aqueles que Umberto Eco chamou de apocalípticos: os que veem na indústria cultural um estágio avançado de ‘barbárie cultural’ capaz de produzir ou acelerar a degradação do homem – essa função seria a alienação”. Já para os adeptos dessa indústria, ou os que toleram “os integrados – essa função central seria a mesma da produção cultural: a revelação para o homem das significações suas e do mundo que os cerca” (COELHO, 1989, p. 32). O autor chama a atenção, porém, de que essa revelação se faria agora mais depressa e para o maior número de pessoas, dada a tecnologia utilizada.

Pedroso (2002) considera também que as recentes tecnologias impõem certas “necessidades” de consumo, o que condiciona novas criações culturais e novas formas de

relacionamentos sociais. Esta autora lembra Habermas, que refletiu sobre a técnica e a ciência e como ela se dava nas relações com um caráter basicamente instrumental, utilitário e pragmático. Neste caso, ela destaca que a intenção não é acabar com a tecnologia, ou então encará-la com um olhar estritamente pessimista, mas valer-se dela com outros objetivos, despertando as emoções, os sentimentos, e, por fim, ressaltando as relações sociais, que é o que há de mais essencial nos seres humanos (PEDROSO, 2002).

Com base nessas questões é que se quer pensar a criança nesse meio, bem como suas relações com o adulto, seja na figura dos pais, avós ou professores. A intenção é buscar entender como acontece essa relação da Indústria Cultural nos diferentes segmentos da sociedade. Neste momento, o olhar volta-se para a compreensão da criança e o seu universo.

3.2 INDÚSTRIA CULTURAL INVADINDO O UNIVERSO DA CRIANÇA

No cenário da indústria cultural, que foi elucidado na parte inicial deste capítulo, buscou-se compreender sua lógica, porém nesta parte do estudo a atenção volta-se para a criança, que foi foco no primeiro capítulo e também está inserida neste processo e, por vezes, é atingida de forma brusca. Neste ponto, a intenção é perceber os elementos pensados pela indústria cultural que invadem o universo da criança.

Napolitano (2002) preocupa-se com o fato de que a indústria cultural, nas últimas décadas do século XX, cresceu a tal ponto, que se transformou em um grande enigma a ser decifrado, além disso, o peso da mídia, como articuladora de identidades e visões de mundo, recai com efeito maior entre os mais jovens, “na medida em que estes grupos não têm ainda um repertório cultural sistematizado a partir de outros espaços e instituições” (NAPOLITANO, 2002, p. 120).

O indivíduo, na sociedade, passa a ser subordinado à condição de mero consumidor nas diversas instâncias, sejam elas de comunicação, educacionais, políticas, entre outras, voltando-se aos interesses do capital, utilizando como estratégia de produtos os meios de comunicação que buscam veicular uma consciência ideologicamente voltada para o consumo (CERRI; TREVISAN, 2006).

Desta forma, chama-se a atenção para a criança que, desde pequena, está mergulhada nesse sistema que vai influenciando e constituindo o universo em que ela vive. Se desde pequena a criança é exposta de forma agressiva aos meios da indústria cultural, isso, com certeza, a influencia.

Dentre os meios de comunicação que participam fortemente da vida das crianças, a televisão se destaca pela capacidade de atingir às diversas classes sociais, disseminando os produtos da indústria cultural e a ideologia dominante aos diferentes sujeitos sociais. A televisão tem colaborado para a (de)formação dos sujeitos, determinada pelas concepções ideológicas do mercado e a concorrência, formando os indivíduos para o consumo (CERRI; TREVISAN, 2006).

Pode-se observar que, na história da criança, ela era caracterizada como um adulto em miniatura (imperfeito, incompleto) e devia ser formada pelos modelos e conhecimentos determinados pelos adultos, que seriam mais “completos” em relação a elas (ARIÈS, 1981). Cabe somente à criança, então, assimilar o que é produzido de forma passiva, deixando, nesse sentido, a cultura coisificada, que serve como alienação e dominação.

Nesse sentido, Cerri e Trevisan (2006) contribuem destacando que a criança tem o papel de simples consumidora de bens culturais, adaptando-se às regras estabelecidas pela sociedade para ser capaz de assumir suas funções sociais e para que tudo continue funcionando em harmonia.

Assim, a indústria cultural invade o universo da criança de forma avassaladora, com estratégias e intenções muito bem pensadas para atingir em cheio este determinado grupo. Ela segue a lógica da necessidade de “ter” e, se não bastasse isso, depois de ter algo, em seguida surge a frustração, pois logo já tem o convite tentador para uma nova necessidade, mais moderna, mais poderosa, mais tudo.

Para Cerri e Trevisan (2006), o consumismo faz parte deste grupo, quando a criança busca sempre adquirir, então o ter passa a ser mais importante que o ser. Nessa preocupação exposta pelos autores, enxerga-se a realidade de uma indústria que investe e pensa nessa criança, trazendo tecnologia de ponta e uma diversidade exuberante que fomenta este “ter” em detrimento do essencial do “ser” criança.

O que ocorre nesse cenário é a padronização cultural destinada para a mercadorização em larga escala, a qual consiste na certeza de que o consumo se daria de forma universal, sendo o mundo todo forçado a passar pelo filtro da indústria cultural, ocorrendo, assim, um processo de mundialização da cultura¹⁴ (PIRES, 2002).

Busca-se, então, uma equivalência entre cultura e produção cultural, reduzindo o primeiro termo ao segundo, pois nessa lógica, a cultura é o simples resultado do processo, o

¹⁴Expressão utilizada por Ortiz (1994) no livro *Mundialização e Cultura*. Ele usa essa expressão para representar o estágio integrado da cultura, articulando “mundo” com “visão de mundo”, um universo simbólico de representações específicas da civilização atual, associando, por isso, ao domínio cultural.

objeto estatístico, e os produtos culturais seriam a expressão de um modo de vida, que se justificam. Assim, a cultura se ajusta com facilidade às concepções de criança na sociedade (PERROTI, 1990).

De acordo com Pires (2002), a inserção desses produtos no livre-mercado atribuídos a um valor de troca na produção artístico-cultural, perde sua dimensão estética e passa a valer pelo traço distintivo que sua posse pode representar na sociedade. Esse olhar estritamente criticado por Horkheimer e Adorno (1985) é contrariado pelos defensores da indústria cultural, que entendem ser positiva a reprodução técnica da arte e a promessa de democratização do seu consumo (PIRES, 2002).

Deste modo, a cultura, quando rebaixada à condição de mercadoria, perde sua capacidade de crítica e isso neutraliza o poder de reflexão que deve ser instigada na criança desde cedo. Para tanto, a criança, no papel de espectador, não tem necessidade nenhuma de pensamento próprio, pois o produto vai prescrever toda a reação por sua estrutura temática, e o que possa exigir em um esforço intelectual é evitado (PIRES, 2002).

Dessa maneira, a criança deve ser a consumidora passiva dos produtos culturais pensados e fabricados para ela, para que possa se tornar um ser humano evoluído “pronto”, “completo”, ou seja, adulto. Assim, a cultura, como um produto acabado, é transmitida para a criança, o que significa inverter o processo em que as coisas passam a ter vida e as pessoas passam a ser coisas (PERROTI, 1990).

Os pressupostos que conduzem a cultura como necessidade acabam por justificar a violação cultural. A criança, nesse processo, passa a ser consumidora, acreditando encontrar no produto o que precisa e cessar suas necessidades a cada compra. Corrobora com a ideia Perroti (1990, p. 17) ao afirmar que “Não se pode, portanto, desabrigar a criança de seu lugar de agente para aí colocar-se uma produção cultural feita pelos adultos e que, transformada em fetiche, enquanto tal deve ser adorado, venerado pela criança, como se ali estivesse sua salvação”.

Na sociedade contemporânea, porém, observa-se uma civilização avançada tecnologicamente que elegeu os meios de comunicação como atribuidores de sentidos, influenciando na constituição de saberes e fazeres. Neste contexto, a criança, muitas vezes, para fazer parte de um grupo, seja da escola, do bairro, do clube, busca sua inclusão social por meio do consumo, para poder se sentir pertencente àquele meio.

Para se arraigar nessa situação, Perroti (1990) colabora mostrando que muitas pesquisas já trazem o teor alienante da maioria das obras/produtos colocadas à disposição das crianças e que, no geral, está inserida em uma concepção redutora da cultura, concebendo o

objeto separado do sujeito, pois desconsidera o modo e as relações de produção por trás de todo produto cultural.

Assim, para entender a produção cultural direcionada à criança, é preciso uma definição do seu lugar na cultura, assim como o que seria a própria cultura. Para Perroti (1990, p. 17-18):

Se cultura for identificada por nós apenas como acumulação de experiência, como transmissão, aceitaremos, em consequência, um papel passivo da criança no processo cultural. Se identificarmos cultura como criação-recriação de si, do outro e do mundo, não poderemos aceitar o deslocamento do lugar que nosso mundo procura impor a criança (...).

Consoante Horkheimer e Adorno (1985, p. 151):

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser o regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna. Os motivos são marcadamente econômicos, quanto maior é a certeza de que se poderia viver sem toda essa indústria cultural, maior a saturação e a apatia que ela não pode deixar de produzir entre os consumidores. Por si só ela não consegue fazer muito sobre essa tendência. A publicidade é seu elixir da vida.

Para Brougère (2000), os países que aceitam a publicidade de brinquedos pela televisão, os mais vendidos são, na maior parte dos casos, os que são objeto de uma campanha publicitária televisiva, pensada e articulada para que a criança descubra suportes de brincadeiras apresentadas como representação do objeto promovido. “A televisão tem influenciado sobre a imagem do brinquedo e sobre seu uso e, é claro, estimula o consumo de alguns deles” (BROUGÈRE, 2000, p. 57). Resultando na maior venda dos produtos que fazem parte da publicidade televisiva.

Dessa forma, o Brasil, que é um país que aceita a publicidade, observou a necessidade de intervir, o que se deu com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e o Código de Defesa do Consumidor (CDC), este último com o intuito de regular a propaganda dirigida especificamente a crianças, conforme artigo 37, parágrafo 2:

Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 2º É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeite valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

Desse modo, a prática do direcionamento de publicidade e comunicação mercadológica à criança, com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço, é abusiva e, portanto, ilegal segundo o Código de Defesa do Consumidor, o qual tem como princípio a proteção do vulnerável.

Sendo assim, algumas iniciativas estão sendo tomadas, como no caso da Campanha Somos Todos Responsáveis (2012), uma iniciativa da Associação Brasileira de Agências de Publicidade (Abap) que buscou, amparada em estudos, estabelecer algumas regras: 1) é proibido o uso do imperativo, como “compre” ou “peça para seus pais”; 2) não pode difundir o medo nas crianças, expô-la a situações perigosas ou simular constrangimento por não poder consumir o produto ou serviço anunciado; 3) é proibido apresentar produtos que substituem as refeições; 4) não pode encorajar o consumo excessivo de alimentos e bebidas e não pode fazer *merchandising* de programas dirigidos a crianças ou utilizando personagens do universo infantil para atrair a atenção desse público.

Outra ação que foi elaborada e tem grande relevância é o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p. 25), o qual apresenta eixos norteadores do currículo para a Educação Infantil, definidos como “interações e brincadeiras”, as quais devem garantir para as crianças, entre outras, experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pela criança.

O que percebemos é que alguns esforços estão sendo realizados, porém é tudo muito recente e não está efetivado de forma clara na sociedade. Na televisão, o foco é que a criança se comporte como um consumidor, pois as propagandas são feitas de maneira que ela, ao ver o produto anunciado e o comportamento adotado pelos modelos da mídia, não resista e, assim, o produto passa a ser indispensável na sua vida (CERRI; TREVISAN, 2006).

Esta evolução da publicidade televisiva teve como consequência uma forte influência no brinquedo, que está ligada a uma história, e é personalizado quase sempre de um desenho animado, o qual está atrelada a um determinado universo (BROUGÈRE, 2000). Este autor cita “a dupla brinquedo/televisão, inseparável”, pois considera que a televisão intervém profundamente no brincar, carregando a perspectiva de que as crianças são consumidoras e gastadoras.

Nessa lógica, a propaganda, ninguém esconde, foi criada para despertar o desejo de consumir (ASSOCIAÇÃO..., 2012, p. 6), lembrando que isso acontece tanto para adultos quanto para crianças. A questão é como cada grupo pode reagir perante isso. Se para o universo adulto isso já apresenta dificuldades, pois é complicado manter o controle e olhar

crítico diante das tentações, imagine para o universo infantil a tamanha complexidade para lidar com as frustrações e os apelos da propaganda.

Observam Cerri e Trevisan (2006) que isso acontece de forma relativa, porque as crianças dependem economicamente dos pais, o que reduz a possibilidade individual de consumo. Estratégias de marketing, no entanto, associam o consumo da criança dentro da unidade familiar. Para tanto, esses autores mencionam:

Com o advento do neoliberalismo e da globalização do capital, o mercado passou a incorporar todos os segmentos da sociedade sob a lógica do consumo, desde recém-nascidos até idosos, independente de etnia, raça, credo, classe ou gênero. O mercado observa no público infantil um consumidor potencial de mercadorias culturais e não culturais, criando assim condições para se consolidar uma rede de comércio que atenda a demanda de consumo desse novo público. Esse mercado infantil constitui-se desde produtos tradicionais (brinquedos, livros, roupas e adereços, entre outros), até a adaptação de produtos adultos e de consumo familiar (CERRI; TREVISAN, 2006, p. 5).

Essa assimilação da indústria cultural perante o mercado infantil se expandiu desde a década de 1980 e vem adentrando com força nesse universo. Na verdade, uma série de estudos vem associando a exposição de crianças à mídia e ao consumismo, à angústia e preocupação. A Abap (ASSOCIAÇÃO..., 2012), em sua cartilha, chama a atenção de que pais e mães se sentem em uma encruzilhada, quando as crianças protestam exigindo ganhar o que viram na propaganda, pois alguns se sentem frustrados de não poder consentir, mas geralmente farão de tudo para poder atender ao pedido do filho.

E isso acontece em todas as classes sociais, porém nas classes mais baixas existe um esforço maior em torno da realização do pedido da criança, pois os pais muitas vezes deixam de priorizar outras coisas para poder atender às necessidades do filho, que talvez insista em algo até para se sentir parte de um grupo e ter um reconhecimento por meio do brinquedo ou objeto comprado.

Honoré (2009) levanta a questão de que nunca apareceu de forma tão nítida que a família gira em torno da criança. As rotinas da família, férias, prioridades de compras, giram em volta deles. O autor considera que, se as estatísticas estiverem corretas, logo se estará perguntando às crianças que carro ou computador comprar. Outra questão importante é observada quando as crianças passam a ser extensão do ego dos pais, e o que as crianças comem, vestem, a música que escutam e os esportes que praticam são exibidos pelos pais como uma medalha de honra (HONORÉ, 2009).

Por esse caminho, a família se tornou mais centrada na criança. Honoré (2009) destaca que ela agora é símbolo de *status*, o privilégio definitivo em uma cultura consumista. Para isto, o autor considera que a ciência teve o seu papel, pois, a partir dos anos 1990, pesquisas mostraram que, desde bebês, crianças começam a formar redes neurais e, com isso, transformam cada segundo dos primeiros anos de vida em um potencial de ensinamentos.

Para tanto, estas evidências se tornam fundamentais para a indústria investir e atacar de forma intensificada o universo dos pais e, seguidamente, o das crianças. Assim, surgem investimentos em brinquedos que falam ou livros que cantam, para que, desde pequenos, as redes neurais possam ser estimuladas.

Para Honoré (2009, p. 47), “a mídia ajudou a promover atmosfera de competição exacerbada” e isso realçou o ensejo de não poder estar aquém dos outros, gerando a necessidade de estar sempre em processo de aprender para não correr o risco de ficar para trás ou atrasado. Assim, “os anunciantes criaram a arte de brincar sobre o medo de que nossas crianças estejam sendo deixadas para trás. Um slogan muito popular de marketing em Taiwan é: Não deixe seu filho perder logo na linha de partida!” (HONORÉ, 2009, p. 47).

Diante disso, a preocupação é que a produção cultural para crianças invada seu universo, ajustando-se “à necessidade do sistema econômico em se reproduzir, ainda que seja à custa da morte do lúdico, do prazer, da criação. Ainda que seja a morte da aventura, do sonho, do encontro” (PERROTI, 1990, p. 26).

Na tensão em que se vive pela culpa de não dar o que é apresentado e produzido para a criança, sejam brinquedos, sejam estímulos, existe um possível conflito dos pais. Honoré (2009) destaca que, algumas vezes, os pais acabam tomando atitudes mais para impressionar os outros pais do que pelo bem de seu filho e, nesse conjunto, a palavra “espero” é básica, pois tudo o que é ligado à infância está sujeito a expectativas crescentes.

Dessa forma, sente-se o efeito de muitas maneiras, mas principalmente na escola em que a criança está inserida desde pequena, onde as consequências geradas pela mídia aparecem. Napolitano (2002, p. 120) relata o assombro de professores diante, por exemplo, da erotização precoce das crianças, “nada mais reflete do que a precoce educação para o consumo”.

A ideia não é proibir sumariamente as crianças de assistirem televisão, de ganhar brinquedos relacionados com desenhos e personagens, pois isso poderia acarretar problemas sérios nelas em virtude da grande inserção social que a mídia possui. A intenção é chamar a atenção, pois a criança está cada vez mais marcada pela experiência midiática, e isso tende a

aumentar pela grande procura e aprimoramento dos meios tecnológicos (NAPOLITANO, 2002).

O intento, portanto, é refletir sobre a criança e o seu Brincar e Se-Movimentar, para, então, relacioná-las, dialogando com essas possibilidades e suas interfaces que se encontram e fazem parte da vida das crianças na sociedade contemporânea.

3.3 IMAGENS DE CRIANÇAS SUBJACENTES AOS PRODUTOS DA INDÚSTRIA CULTURAL

Diante de todo esse contexto que envolve a criança, acaba-se por pensá-la conforme uma imagem mostrada ou “vendida” dela. Grande parte dessa imagem é pensada e produzida pela indústria que, incansavelmente, investe e potencializa muitas possibilidades de constituir a imagem da criança ideal e universal.

Essa imagem, por vezes, é transmitida por meio dos brinquedos que são oferecidos e fabricados para a criança, pelas roupas que ditam e mostram o que é “moda” para o universo infantil e pela imagem da criança dita “perfeita”, a qual segue a lógica das divinas propagandas da TV, quando estão sempre sorrindo, limpinhas e felizes.

O que se tem, algumas vezes, é uma ideia generalizada da criança, como se todas fossem iguais, ou viessem com um manual de informações e dicas, esquecendo que são diferentes, únicas e que devem ser vistas de forma singular, pois possuem desejos, gostos, curiosidades e criatividade particular, que formam e organizam esses sujeitos tão peculiares que elas são.

Nessa perspectiva, observa-se que, com o desenvolvimento e as intenções da indústria, os brinquedos desempenham a função de assemelhar as crianças. Kunz (2014) contribuiu com a reflexão de que no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico atual, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, por meio da indústria cultural, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser formados ideologicamente por essas instituições.

Isso se reflete com grande destaque na indústria de brinquedos, que age apostando em uma grande quantidade de produtos que buscam despertar o interesse e enfatizar a necessidade de a criança tê-los em grande maioria. Na verdade, muitos dos brinquedos acabam sendo imitações de outros, às vezes dos brinquedos mais antigos, ou que apenas mudam uma pequena função e já o caracterizam como um novo brinquedo.

Nessa mesma lógica do brinquedo, Kunz (2014) relata sobre a homogeneização global, em que os brinquedos de outros lugares do mundo se assemelham aos do Brasil. Para

o autor, isso se deve à indústria cultural do brinquedo, pois ela, muitas vezes, descaracteriza as particularidades regionais, fazendo com que o mesmo brinquedo faça parte de diferentes contextos, encontrando-se, na maior parte, descontextualizados.

Outro mercado visualizado pela indústria e que atinge em cheio as crianças, é o mercado da moda infantil. Em reportagem no Caderno Dona do Jornal Zero Hora na edição de 11 de outubro de 2015, o assunto abordado era moda infantil, trazendo dados de como ela cresceu e tornou-se uma indústria bilionária, relacionado ao fato de os consumidores estarem cada vez mais bem informados em razão de tecnologias e, sobretudo, da adaptação das marcas ao contexto, usando referências de ídolos, de jogos e personagens de brinquedos e filmes.

Atrelado a isso, a reportagem demonstra o fato de a indústria elaborar a moda de vestir pais e filhos utilizando peças de roupas iguais para adultos e crianças, fazendo os adultos se encantarem e investirem na nova tendência sugerida. Essa intenção de comportamento é assegurada pela indústria pela capacidade de as roupas se adequarem às idades e personalidades dos adultos e crianças, sem inversão de papéis.

Cabe pensar como assegurar que as roupas se adequem a pessoas tão diferentes, que vivem e se comportam de maneiras tão distintas. Isso surge como mais uma tentativa de a indústria construir uma imagem da criança baseada na lógica do mercado e, o pior de tudo, com o aval dos pais.

Goettems e Schwengber (2013, p. 168) alertam que “pensar a educação dos corpos como ao longo da história é pensar a sua tessitura a partir da cultura e da linguagem das roupas”. Para as autoras, as roupas, principalmente das meninas que se dirigem à escola, estão carregadas explicitamente de referências corporais de mulheres adultas, com o frequente uso de tamanquinho, sandalhinha de salto, roupas com transparências e adereços especialmente adultos.

As autoras trazem a preocupação de que essa precocidade parece ser induzida pelo culto ao corpo contemporâneo, vinculada pelo consumo, estando presente na favela, na cidade e no campo. Para elas, as roupas infantis negam que há um brincar, uma necessidade de movimento próprio da criança (GOETTEMS; SCHWENGBER, 2013).

A intenção da indústria, com certeza, não passa pelo viés de pensar e atender à criança, que precisa ser e viver o seu mundo, que carece de estar confortável e leve para poder descobrir o mundo pelas suas mãos e que a marca em uma etiqueta é o que menos importa para ela.

Roupas caras geralmente são acompanhadas de recomendações das mães que não querem crianças sujas no retorno da escola. Crianças ficam tensas, pois, no movimentar-se espontâneo, ficam amarradas em botas de cano longo, em coletes sobrepostos às blusas, em saias balonês cheias de renda, voal e tules, que mais as cansam do que projetam disponibilidades para que o mundo seja descoberto. Deixa-se de ouvir o mundo real da infância (experimentar, correr, tocar, cheirar...) para uma conexão em um mundo em que a arte de viver o presente é postergada, gerando adultos atropelados pela mídia de massa em seus comportamentos, autonomies e, principalmente, no direito de serem autores de seus tempos e espaços (GOETTEMS; SCHWENGBER, 2013, p. 170).

Essa indústria estuda, planeja e institui uma imagem da criança conforme lhes é favorável, produzindo, assim, um conceito, sem deixar espaço para serem crianças na sua mais rica essência. Desse modo, investem em muitos ramos que possam contribuir na sistematização dessa imagem, até mesmo nos nomes dos brinquedos, os quais, de acordo com Honoré (2009), prometem transformar sua fonte de alegria em supercriança. O autor cita que os nomes falam por si só: *Brainy Baby*, *Clever Clogs*, *Amazing Baby*¹⁵.

Nessa atmosfera, o brinquedo torna-se interessante para os pais, pois fica difícil resistir à tamanha propaganda que promete tecnologia de ponta e pesquisas sobre o cérebro para ajudar qualquer criança a ter um começo de vida brilhante. São vendidos, então, brinquedos que pretendem ensinar o alfabeto, DVDs que ensinam língua estrangeira, que ensinam as cores, números e muito mais.

Nessa mesma linha de brinquedos, Goettens e Schwengber (2013) sustentam que a grande parte das bonecas e bonecos são dotados de caracteres que representam padrões corporais hegemônicos: branco, magro, jovem, olhos claros, cabelos lisos, sendo, na maior parte das vezes, uma inspiração precoce, estando desassociada da ideia de brincar, servindo, apenas, como uma inspiração do vir a ser.

3.4 A NOVA ERA E NOVAS IMAGENS DA INDÚSTRIA CULTURAL ELETRÔNICA

Conforme são estabelecidos alguns debates e apontadas situações de como a indústria tem invadido o universo da criança, passa-se agora para a “nova era” que contempla a indústria cultural eletrônica, que produz os brinquedos chamados de brinquedos eletrônicos¹⁶, com todo o aparato da tecnologia, considerando suas influências na vida das crianças.

¹⁵Bebê cabeça, Obstáculos Inteligentes, Bebê Assombroso. Conforme tradução no livro Honoré (2009).

¹⁶Brinquedos eletrônicos entendidos por brinquedos que são industrializados, mas demandam de tecnologia: videogame (*Play Station*, *Xbox*), *leptop*, celulares, televisão computadores, *Tablets*, *MP3-Player*, carrinhos e bonecas eletrônicos, além do acesso a inúmeros jogos eletrônicos. Com base em Oliveira (1996), Coutinho (2012), Honoré (2009).

Para buscar entender os avanços da tecnologia no universo do brincar, é preciso compreender que trazem uma relação de fetiche, com os brinquedos eletrônicos que não apenas comandam atuações – que movimentam e executam sozinhos suas ações – bastando a si mesmo a função de brincar, fazendo das crianças meros auxiliares (OLIVEIRA, 1996).

Pensando dessa forma, pode-se observar os carrinhos que andam sozinhos (elétricos) e carregam a criança para cima e para baixo, sem nenhuma ação envolvendo a criança, a não ser o fato de guiar a direção, como também, motocas em que o adulto empurra e a criança permanece sentada, além de *mininotebook*, *ipod*, bonecas que falam, entre outros tantos que são possíveis encontrar em lojas e *shopping centers*.

Ao encontro dessa ideia, Oliveira (1996, p. 90) escreve:

A humanização do objeto e a coisificação das pessoas invertem as relações sociais, fazendo as criaturas senhoras de seus criadores. E isso ocorre não apenas porque, neste caso, o brincar é ação dos brinquedos e não das crianças, mas também porque é através da programação deles, do seu conteúdo e de seus níveis de dificuldades, que são definidos previamente os horizontes e limites da brincadeira.

Esses brinquedos, na sua organização, priorizam e contemplam quase que absolutamente a sua ação, e não da criança, que parece ter uma ação muito mais passiva, pois não foram elas que construíram, pensaram sobre este brinquedo e, tampouco, sobra espaço para recriá-los. Elas já recebem prontos, programados, articulados, sobrando pouco espaço para a criança se apropriar a não ser um receptor passivo.

Tal como o mundo em volta delas, as crianças se inclinam ou são inclinadas mais do que nunca à esfera eletrônica. Honoré (2009) relata pesquisas divulgando que crianças menores de 6 anos passam atualmente uma média de sete horas por dia na frente de telas, seja estas da televisão, do computador ou dos brinquedos de high-tech¹⁷, em lugar de brincar ao ar livre.

Nesse sentido, até mesmo nas viagens de carro, quando as famílias saem para passear, as crianças estão conectadas em brinquedos eletrônicos, como volantes de brinquedos, mantendo o bebê estimulado e entretido com uma sinfonia de luzes e sons, ou possuindo um controle que possa ser usado (HONORÉ, 2009). Essa lógica restringe o olhar para fora, poder observar as diferentes paisagens, fazer perguntas ou até mesmo aproveitar o tempo para a família conversar.

¹⁷De alta tecnologia.

Coutinho (2012), em sua pesquisa, aborda os desafios na contemporaneidade, relacionando instituições como os *shoppings centers*, como uma invenção relativamente recente, que acabam capturando as crianças, dispondo lugares planejados para elas. Esses lugares, segundo o autor, são capazes de se adaptar às constantes mudanças do mundo de consumo que, de acordo com sua dinâmica de funcionamento, é capaz de regular os comportamentos sociais e produzir inúmeras possibilidades do mercado.

A invenção do *shopping center* busca concentrar em um único lugar diferentes estabelecimentos que venham a facilitar a vida dos grandes centros e dispor de tudo em apenas um lugar, até mesmo lugar de encontros, para conhecer pessoas e passar seu tempo livre (COUTINHO, 2012). A questão é que esses espaços estão cada vez mais recebendo crianças, e para isso está se investindo em lugares especiais para elas, ampliando ainda mais a possibilidade do adulto tornar-se um frequentador assíduo.

Nessa lógica da sociedade contemporânea, percebe-se que muitas mudanças ocorreram e com elas novos percursos foram e estão sendo traçados, o que modifica por vezes algumas ideias básicas, como dispor de diferentes espaços para se movimentar, de estar em ambientes repletos de contato com o meio ambiente, de trocas com o outro e a exploração do mundo de forma instintiva e natural.

Coutinho (2012) observa, em um passeio pelo *shopping center*, que os espaços sob a direção de empresas privadas cercam seu lugar de funcionamento com grandes telas coloridas e lá dispõem alguns brinquedos como *videogames*, jogos educativos, televisão, vídeos, mesinhas, motos, carrinhos e outros tantos. Com base nessas observações, o autor percebe que as crianças que estavam no canto dos *videogames*, pouco se comunicavam, e o adulto responsável apenas fazia o papel de vigiar.

Assim como o *videogame* que gera fascínio nas crianças, os jogos de computador também são tentadores e conforme a criança vai crescendo, esse torna-se, para muitos, algo ainda mais viciante. Honoré (2009) escreve sobre um jovem que se preparou para uma sessão de maratona de um jogo com batalhas *online* e nas próximas 50 horas, ele só levantou para ir ao banheiro ou tirar uma soneca e beber um pouco de água. Depois de rastream o local em que estava, os amigos pediram que deixasse de jogar, ele disse que terminaria e iria pra casa, mas, minutos após seu coração falhou e pouco depois morreu.

Para muitos, isso foi uma coincidência bárbara, ou falta de sorte. Mas para quem se assusta com a história, de alguma forma vai refletir sobre as horas excessivas em frente a uma tela e nem é preciso chegar ao extremo da morte, mas quanto tempo crianças e jovens

destinam a essas atividades? E o contato com o outro, com o mundo? E suas necessidades básicas? Acaba que muitas situações ficam em segundo plano.

Isso tudo pode gerar, como Coutinho (2012) afirma, uma falsa segurança para os pais, quando acreditam que a intimidade e preferência que as crianças têm pelos brinquedos eletrônicos e também pela facilidade com que entendem e os conduzem, dispensam os cuidados dos adultos, por acreditarem que essa atividade é exclusiva e está longe de perigos e desafios que o mundo social carrega.

Nessa lógica, se seu filho tiver um celular, você pode facilmente controlá-lo, e assim, seu filho não vai correr o risco de ser atropelado por um carro, raptado, se estiver na frente do seu Nintendo, em casa, ou na supervisão de um adulto de confiança. Colocar a mídia eletrônica à sua disposição, torna-se uma forma muito tentadora de cuidar das crianças (HONORÉ, 2009).

Isso, em grande parte, deve-se à rotina exaustiva dos pais, que trabalham incansavelmente, para contemplar a lógica de um mercado capitalista, em que tudo é movido pelo dinheiro. Como resultado, temos pais cada vez mais exaustos, porém ainda com a obrigação de pais, e como fuga para ter seu momento de descanso, encontram nos brinquedos eletrônicos um auxílio que traz tranquilidade.

Outra dúvida que atormenta alguns pais é o fato de querer comprar brinquedos que divirtam seus filhos, mas também para desenvolver melhor seu cérebro. Nesse impasse, a busca exorbitante é algo que combina os dois. Essa situação leva alguns pais a ficarem em dúvida, pois uma parte acha que os brinquedos devem ser simples e gerar prazer, porém a outra metade pensa que existe muitas tecnologias, e se o filho vai brincar de qualquer maneira, por que não usar os brinquedos que o farão mais inteligentes? (HONORÉ, 2009).

Tal forma de pensar é relativa à contemporaneidade, colabora Honoré (2009), quando relata que os brinquedos existem desde antes da história escrita, e que os pais, na antiga civilização, jamais chegaram a pensar que os brinquedos pudessem ter a responsabilidade de ajudar a criar crianças melhores e mais inteligentes. Isso tudo aconteceu devido a muitas mudanças, que foi encaminhando o brinquedo para novos rumos.

Pode-se observar que em alguns centros maiores e, principalmente cidades turísticas, existem Centros de Entretenimento para crianças. Ou seja, lugares em que os pais, para poderem ir ao cinema, à praia, a festas ou outros lugares, podem deixar seus filhos tranquilamente, pois estarão ocupados com um grande número de brinquedos eletrônicos, cineminha e outras diversões sob os cuidados de adultos que realmente só cuidam as crianças e as encaminham para as diferentes atividades.

Oliveira (1996) já dizia que brinquedos eletrônicos podem parecer deterministas, pois nenhum brinquedo funciona se não se adaptar à lógica que segue seu programa. Para a criança não tem outra saída, se não aceitar essa lógica e assimilá-la, criando com o brinquedo um padrão de conformidade, obedecendo às regras dessa lógica, como uma possibilidade de acerto.

Para tanto, este mesmo autor considera:

O oposto se dá com a desobediência, merecedora de punição e castigo. Essa pedagogia binária se revela também na dualidade dos polos antagônicos, presente no conteúdo desses brinquedos: bom/mau; vitória/derrota; certo/errado; sucesso/fracasso, como se os problemas do mundo tivessem que necessariamente se encaixar numa visão maniqueísta (OLIVEIRA, 1996, p. 92).

O que o autor expõe, parece ser uma visão simplificada desses brinquedos, mas não se tem nenhuma pretensão de dizer que estas mídias/brinquedos não possam ser usadas, pois vive-se cercado por tecnologias que mudaram o mundo e essas, querendo ou não, fazem parte da sociedade contemporânea. Para tanto, a ideia é pensar no que os fabricantes desses brinquedos eletrônicos vêm afirmando e buscam compreender, para além das embalagens que prometem maravilhas, os reflexos que isso gera na criança.

Honoré (2009, p. 113) relata uma experiência que muitos pais devem ter tido:

Na manhã de Natal, seu filho rasga o papel de embrulho de um presente para encontrar o brinquedo high-tech muito caro. Você luta com as instruções, coloca pilhas, entrega o brinquedo à criança, esperando que ela seja a atração do dia. Mas seu filho tem outras ideias. Ele deixa o brinquedo de lado e começa a brincar com a caixa, fazendo dela uma personagem de sua própria história, fingindo que ela é um capacete ou uma casa.

A criança parece dar alguns indícios, deixando uma dúvida no ar, pois dá a entender que essa era eletrônica está mais dirigida aos pais do que às crianças. Assim, mesmo que a tecnologia traga benefícios, existe claramente um perigo, ou seja, de que muito tempo destinado a esses materiais restrinja outros elementos que são fundamentais para uma criança saudável. Colabora Honoré (2009, p. 134):

Um importante estudo publicado em 2006 pelo King's College, de Londres, descobriu que os ingleses de 11 e 12 anos estão agora entre dois a três anos atrasados, em relação os seus colegas dos anos 1970, quando se trata de compreender conceitos como volume e densidade, uma capacidade que tem sido ligada à inteligência geral e à capacidade de lidar com novas ideias complexas. Os pesquisadores especulam que parte da culpa pode estar na tendência dos jovens de

passar menos tempo brincando ao ar livre com areia, lama, água e mais tempo presos na frente da televisão e jogos eletrônicos.

O mundo eletrônico entrou mais intensamente na vida das crianças na década de 80 com a Televisão e os programas infantis. Após isso, pedagogos, psicólogos e sociólogos, especialmente, questionaram essa ocupação das crianças e sua nova forma de socialização. Com a intensificação da indústria cultural eletrônica para crianças, o seu mundo de vida passou a praticamente um “mundo de vida eletrônico”. A televisão é a mídia que talvez menos importa, celulares, computadores, *Tablets*, *MP3-Player* além do acesso a inúmeros jogos eletrônicos a partir desses meios eletrônicos de fácil acesso. A maioria desses eletrônicos se encontra em casa e é de uso geral da família, mas também começa cada vez mais a integrar os elementos didático-pedagógicos das Instituições de Educação Infantil. Portanto, quando há poucos anos se poderia dizer que era uma exceção crianças que não tivessem contato com a natureza em um Parque Infantil, brincando e se-movimentando, hoje já passa a valer que é uma exceção uma criança que passa um dia inteiro sem contato com algum aparelho eletrônico.

Mas, nessa constante, Honoré (2009) descreve uma experiência com crianças, em um espaço com diferentes brinquedos. Um menino de cinco anos foi direto para os brinquedos eletrônicos e escolheu o *leptop*, mas depois de poucos minutos, ele se dirige para o Lego; enquanto isso uma menina de quatro anos escuta as palavras em inglês toda vez que bate em uma caixa eletrônica brilhantemente colorida e sonora. Foi quando o menino sentou-se ao lado dela, perguntado coisas e fazendo ruídos, e a menina logo perde o interesse no brinquedo e afirma “é mais divertido falar com uma pessoa” (HONORÉ, 2009, p. 111).

Contudo, esse Mundo da Vida de crianças permeado cada vez mais pela indústria cultural eletrônica tem, com certeza, uma enorme influência no processo de sua socialização. Não se pode deixar de dizer também que isso deve ser uma constante preocupação para Pais, Professores e Pesquisadores que se ocupam com o tema da criança.

Talvez se realmente fosse possível observar mais as crianças ao invés de incutir nelas o que está sendo produzido pela indústria, e fosse dado mais tempo para ouvi-las, seria possível encontrar mais situações como essa. Depois de brincar com muitos brinquedos, as crianças sentaram para falar das suas experiências e o que gostariam de levar para casa. Para espanto dos adultos, a maioria queria levar brinquedos mais simples, e quando perguntaram dos brinquedos eletrônicos, uma menina responde: “Temos muitos desses em casa, mas eles ficam chatos depois de um tempo, porque é sempre a mesma coisa” (HONORÉ, 2009, p.

112). O que de alguma forma desafia a ideia de que, dessa era eletrônica, as crianças preferem naturalmente os brinquedos eletrônicos.

Mas claro, é preciso considerar que o que o autor apresenta no relato acima, é uma experiência, de forma isolada, com um grupo particular de crianças, e com alguns brinquedos específicos, o que não define uma teoria, mas levanta novos questionamentos, e se acredita ser esse um dos possíveis caminhos para começar a pensar.

Algumas pesquisas que se debruçam sobre essa problemática estão estudando crianças que fazem parte da ciberinfância¹⁸, uma infância que vem sendo afetada pelas novas tecnologias, com saberes atuais, sofisticados, simultâneos, universais, individualizados e de discursos muitos vezes autorizados por áreas específicas e pelos meios de comunicação. Uma infância da solidão, de crianças cada vez mais fechadas em seus quartos (DORNELLES, 2012).

No Brasil, esse problema da entrada da era eletrônica na vida de crianças parece ser agravado pela possibilidade existente de se veicular propaganda desses produtos, cada vez mais bonitos, velozes e com funções múltiplas para uso em todos os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão.

Assim, é importante pensar sobre as crianças que nascem sob essas fortes influências das tecnologias e vão conhecendo o mundo por meio das mídias. Dornelles (2012, p. 84) afirma:

É o caso dos nativos digitais caracterizados por Prensky (2001) em uma perspectiva psicológica, da ciberinfância, estudada por Dornelles (2007), na dimensão cultural, e do *home zappiens*, enfocados por Veen e Vrakking (2009) em suas relações com a escola. Todos estes autores buscaram entender como as crianças estão lidando com o fluxo constante de informações e suas implicações na aprendizagem.

Essas denominações demonstram a preocupação de estudiosos sobre a forte influência da tecnologia, informações e brinquedos cada vez mais modernos e eletrônicos. Para Prensky (apud DORNELLES, 2012), a nação de nativos digitais são crianças que nasceram em contato com a sociedade em rede e não conseguem imaginar o mundo antes disso, sendo uma perspectiva psicológica da ciberinfância. Acaba assim, tornando-se uma relação de dependência, um não saber viver sem.

¹⁸Cyberinfância ou Ciberinfância, termo cunhado pela Prof^ª. Dra^ª. Leni Vieira Dornelles da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A infância ligada às novas tecnologias. Período da infância “*on line*”, daqueles que estão conectados à tecnologia através da Internet, *games*, uso de celulares, câmeras digitais, etc.

No entanto, Veen e Vrakking (apud DORNELLES, 2012) chamam a geração de estudantes de *homo zappiens*, crianças que demandam novas abordagens e métodos de ensinar, algo que busque manter a atenção e motivação dessas crianças, pois demonstram comportamento ativo e impaciente. Essas características que estão chamando a atenção de pesquisadores, que exigem novos estudos, seriam algumas implicações que surgem com essa nova configuração de uma infância tão “eletrônica”?

Nesse sentido, pode-se observar, segundo Dornelles (2012), que principalmente os *videogames* evoluem pontos de vista de cada vez mais sofisticados, em que ao passar de histórias contadas, passam para histórias vividas, com tecnologia em que os comandos acontecem conforme se anda por eles. Em alguns jogos, pode-se ver o cenário tendo um acabamento com sombra, textura e efeitos surpreendentes. O que faz admirar tanta capacidade de criação, mas ao mesmo tempo causa preocupação, pois as crianças ficam tanto tempo dentro de seus quartos informatizados e cheios de brinquedos eletrônicos, que pouco espaço têm para observar o cenário do lugar onde moram, de observar texturas, cores, e até mesmo a sua sombra quando brinca livre debaixo de um lindo sol.

Essas manifestações e esse olhar para a criança *ciber* servem como um alerta para pensar se ela consegue ser criança nesse contexto de tanta influência da indústria da mídia, dos brinquedos das tecnologias. Já se discutiu que a televisão influenciava na autoridade de pais e educadores na educação das crianças, como será que fica atualmente essa autoridade? Além disso, quem serão essas crianças no futuro, daqui a 20 anos? Terão ainda sentimentos humanitários, como solidariedade, cooperação, reverência, amor ao próximo?

Esses valores acabaram sendo esquecidos, abrindo espaço para um grande vazio. É o que Dornelles (2012, p. 82) chama de “a guerra contra a solidão” aquela em que as crianças vivem, cada vez mais, quando compõem grupos em que há o esvaziamento de relações, de contatos cada vez menores e mais rápidos. Por isso a autora reitera a necessidade de ter mais estudos que abordem os efeitos das novas tecnologias sobre as crianças.

Honoré (2009) cita alguns escritores que vêm trazendo alertas sobre o fato de os pais encherem os quartos da criança com uma imensidão de brinquedos, distraindo seus olhos da face verdadeira e da suficiência dos objetos da natureza, o sol e a lua, água, pedras, folhas e galhos. Os mesmos já vinham alertando que brinquedos muito ativos produziriam crianças pouco ativas. É nessa linha que é preciso realçar o espaço da criança, poder brincar com brinquedo que lhe permite ser criança, deixando lugar para se-movimentar e expressar-se.

É sobre isso que esta pesquisa quer alertar, com cuidado, sem oferecer soluções, mas lançar um alerta principalmente aos professores de Educação Física, já que têm uma responsabilidade maior, pois se há uma solução, ela certamente tem a ver com o “brincar e se-movimentar”.

4 O BRINCAR E SE-MOVIMENTAR

Ao pensar sobre as crianças, busca-se identificar o contexto e suas relações com o brincar e o brinquedo e, em uma primeira impressão, surgem duas ideias de ver essa relação. O primeiro olhar seria otimista em pensar o quanto a criança aprende com o brinquedo industrializado e tudo que é oportunizado para ela por meio desse brinquedo; o segundo olhar levanta a questão de que não precisa necessariamente do brinquedo industrializado para a criança brincar, ela pode construir essa relação de brincar, com ela mesma, usando seu corpo, seu ambiente natural.

Neste ponto, será pensado em como essas formas de compreender a relação com o brincar influencia o vínculo entre adultos e crianças, e como isso se dá durante o crescimento integral da criança. Na perspectiva em que se vem debatendo sobre o brincar e o brinquedo industrializado no universo da criança, serão trazidos de forma mais profunda alguns conceitos que já foram apresentados até o momento, pois é fundamental aprofundar a possibilidade encontrada nesse desfecho em que o Brincar e Se-movimentar mostra-se como alternativa.

4.1 O BRINCAR NA LÓGICA DO “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR”

Para construir um caminho que possibilite a visualização deste pensar que problematiza o brincar e se-movimentar, entende-se que ele é de fato importante e coloca-se como uma alternativa viável, recorrer-se-á ao entrosamento com a perspectiva do Movimento Humano que resultou no conceito de brincar e se-movimentar.

Nesse sentido, Kunz (2001) considera que o Movimento Humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e o mundo, sendo então denominado de uma concepção dialógica. Dessa forma, para Tamboer (1985 apud KUNZ, 2001, p. 174) “o Se-Movimentar do homem é sempre um diálogo com o mundo”. Entendendo que o ser humano que se-movimenta deve ser entendido de forma integral. Sendo o se-movimentar entendido por Tamboer (1985) e apresentado por Kunz (2001, p. 174) “uma conduta significativa, um acontecimento, mediado por uma relação significativa”.

Partindo do pressuposto de que o se-movimentar envolve o sujeito do acontecimento que se faz na relação de diálogo entre homem e mundo e por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar. Nessa relação o ser humano pode, de diferentes maneiras, questionar o mundo e suas relações com o mesmo (KUNZ, 2001).

Essa compreensão do se-movimentar é, de certa forma, um tanto diferente das compreensões de movimento que há muito tempo foram enfatizadas, sendo que o destaque nesse processo foram as áreas da biologia, física, biomecânica e suas mensurações de velocidade, força, coordenação, tendo como apoio sempre as áreas mais técnicas. As críticas relacionadas a esta compreensão vêm se pautando na ideia de que o sujeito que deveria ser centralidade, acaba sendo desconsiderado de toda a sua complexidade.

A teoria do movimento que se conhece, normalmente, quando relacionada ao treinamento esportivo, ao esporte e por muito tempo entre os professores de Educação Física é excludente do contexto social, sendo desconsiderados os fatores externos ligados ao sujeito. Pensar a criança nesse contexto onde se busca encontrar parâmetros, para compará-las, não é o que se deseja.

Nessa forma de ver o movimento em que o sujeito passa despercebido, concorda Surdi (2014, p. 134) que “a aprendizagem do movimento não é mais própria do aluno, mas sim uma atribuição exclusiva do professor. Os estudantes são concebidos como objetos nos quais deve ser implantada uma forma estranha de movimento”. Aqui cabe pensar como é possível observar a criança, tanto em aula, como em casa, se só é factível observar os movimentos ou a criança que se movimenta como um todo, pois o movimento humano não pode ser visto separado do sujeito que o realiza.

Para Santin (apud SURDI, 2014, p. 128), o homem é um ser indivisível que brinca, sente e que se move.

A mobilidade humana não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da coordenação motora. O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas. O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta.

Em razão disso, a maneira de entender o movimento, por meio da Teoria do Se-movimentar humano tem diferentes influências, como cita Souza (2015, p. 66):

Esta forma de entender o movimento é fortemente influenciada pela Filosofia fenomenológica, especialmente através dos estudos de Tamboer sobre Merleau-Ponty que veio a apresentar o movimento como uma forma de compreender-o-mundo-pela-ação. Dessa maneira, há uma proximidade entre a teoria do Se-movimentar e a fenomenologia, partindo do entendimento de que através do Ser que Se-Movimenta, há uma espécie de diálogo (relação dialógica) com o mundo. Através da experiência promovida por essa relação é possível novas possibilidades de relações/criações.

Essa compreensão do Se-Movimentar foi inicialmente reconhecida e estudada no contexto holandês e alemão, mais tarde, no Brasil, foi conhecida por meio da obra de Elenor Kunz, resultado dos estudos de sua Tese na Alemanha com o professor Andreas H. Trebels, seu orientador. Este estudo resultou no livro conhecido da área da Educação Física brasileira: *Educação Física: Ensino & Mudanças*, sendo a primeira edição em 1991, quando a Teoria do Se-Movimentar foi apresentada ao público brasileiro.

No olhar proposto por essa Teoria que busca uma relação dialógica, o indivíduo é centralidade, pois sua singularidade é resgatada e este é compreendido como único e original, tendo a oportunidade de atuar através de suas situações e intencionalidades com o mundo, propondo um jogo de perguntas e respostas que não se dão apenas de forma verbal, mas também com suas trocas e vivências, valorizando seu contexto.

Neste brincar em que a criança é centralidade, a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato de ele ser o ator de sua ação. Dessa forma, o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos, com objetivos comuns. No brincar, também são exploradas as formas de criação e invenção (SURDI, 2014).

Assim, por meio da concepção da Teoria do Se-movimentar que o brincar vem ganhando espaço e construindo alguns laços que estão sendo consolidados. No entanto, pesquisas nesse sentido ainda são poucas, tornando ainda mais instigante e desafiador construir uma relação de grandeza com o brincar e se-movimentar.

Para tanto, aproximar essa ideia da realidade escolar ainda está distante, pois muito do que se tem visto sobre o brincar está estritamente ligado a algo imposto pelo adulto, pela indústria, determinando brinquedos, horários, tarefas, e tudo mais, não deixando espaço para a criança ser o sujeito da ação. Em contrapartida a essas intenções de regular e comandar o brincar da criança, Kunz (2015) defende que o brincar para a criança é imprescindível, que esta é uma necessidade vital. Diante disto ele defende a expressão “Brincar e Se-Movimentar”, diferenciando esta forma de entender o brincar, enfatizando que a criança é vista aqui como autora e constituidora de sentidos e significados no seu Se-Movimentar, sendo sempre criativo e significativo à criança.

Nosso mundo é sempre um mundo vivido. É neste mundo que nossas possibilidades de se-movimentar se tornam humanas, significativas e belas. Nossas experiências originais são fundamentais para que nossa compreensão de mundo seja significativa. Temos que agir e participar ativamente na relação com este mundo. Essa relação se dá muitas vezes pelo movimento, e esse movimento deve ser inventivo e individual, pois as pessoas são diferentes. Sendo diferentes, devem compreender o mundo, cada qual a seu modo e, dessa forma, criar o seu se-movimentar, que proporciona uma comunicação também significativa com o mundo. Esse poder de criação motora está

direcionado ao sujeito que pratica o movimento, e não ao movimento propriamente dito. Esse poder, proporcionado ao sujeito da ação, tem o objetivo de que ele seja participativo e controlador de todas as suas ações de movimento (SURDI, 2014, p. 132).

Seguindo essa corrente de que o mundo é sempre um mundo vivido, faz-se necessário entender o que é compreendido nessa ideia. Cunha, Kunz e Surdi (2016) asseguram que a realidade é feita de dois mundos distintos. O mundo vivido como ser-no-mundo, um mundo que é pautado pela sensibilidade, experiência e a subjetividade. O mundo de forma contemplativa, fenomenológico que surge antes da ciência, mas que foi aprisionada por ela. E o mundo da ciência, descrito pela matemática e pela técnica que entende a realidade como verdades.

Dessa forma, os autores ressaltam que “a ciência mostra possibilidades de pensamentos e ação, mas o mundo vivido dá-nos mais que possibilidades: dá-nos nós mesmos. Que a técnica e a ciência existam sim, mas que não nos retirem de nós mesmos” (CUNHA; KUNZ; SURDI, 2016, p. 35).

Esse entendimento é pautado pela valorização do mundo e antes de tudo das pessoas, suas subjetividades, experiências, ressaltando a importância de cada “eu” como singular, significativo, encharcado de mundo, histórias e sentidos atribuídos de forma individual e especial.

Esse debate se faz presente quando se trata de crianças, que na maioria das pesquisas são vistas pelo olhar do mundo da ciência, descritos, tabulados, numerados, porém, ressalta-se novamente que o esforço nesta escrita é considerar e compreender o brincar e se-movimentar como a centralidade na vida da criança, seu mundo, seus desejos e curiosidades.

É claro que se precisa considerar que a forma com que a sociedade está organizada vai em contramão desse brincar mais livre e espontâneo, pois está cada vez mais difícil poder sair para brincar na rua, no parquinho, sem ter a presença do adulto, é preciso cuidado com o trânsito, com a segurança e tudo mais que amedronta e deixa as pessoas cada vez mais presas dentro de casa.

Reforça esta organização contemporânea as ideias de Surdi (2014, p. 128):

A preparação para o futuro neste mundo tomado pela objetividade e pela produção é direcionada para as obrigações precoces. Desta forma, as crianças são as vítimas e acabam por envelhecer prematuramente, perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de brincar e seu impulso criativo. Esse processo ocasiona uma renúncia à percepção do mundo vivido – fundamental para o entendimento do sentido da vida – e um direcionamento para o mundo da ciência que já está pronto e estabelecido, bastando apenas seguir certos padrões de conduta criados cientificamente.

Frente a isso, outro lugar que a criança frequenta cada vez mais cedo é a escola, pois diante de uma organização em que os pais ficam cada vez mais horas fora de casa, para que possam trabalhar/produzir, os filhos ficam então sob os cuidados da escola, quase em uma lógica de “terceirização” de cuidados e a ênfase nas condutas científicas. Cabe pensar, então, qual o tempo para a criança ser criança e brincar no ambiente escolar e, principalmente, se isso acontece sem a maçante interferência do adulto.

Relatos de Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006, p. 10) sugerem que “Brincar tornou-se um palavrão! Em 1981, uma criança em idade escolar tinha 40% do seu tempo livre para brincar. Em 1997, o tempo livre de brincar diminuiria 25%. Além disso, 40 % das escolas de ensino nos Estados Unidos eliminaram o recreio”. Situações que demonstram como o brincar vem perdendo espaço na escola, abrindo caminhos para, cada vez mais, exigir produtividade no contexto escolar.

Essas interferências precoces na vida das crianças impossibilitam o brincar de forma livre e espontânea, pois a criança acaba limitada a uma organização de tempo, do que fazer e como fazer. Isso, conforme estudos, vem mostrando que pode ter grande influência nas doenças como: obesidade, diabetes, depressão, hiperatividade, entre outras.

Segundo Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) não é nada surpreendente que as crianças estejam sofrendo de ansiedade e depressão excessivas. Em seus estudos, apresentam dados da Academia Americana de Psiquiatria da Criança e do Adolescente mostrando que o número de crianças deprimidas nos Estados Unidos é de 3,4 milhões, ou 5% do total das crianças e adolescentes. Os autores apontam ainda que, em alguns casos, a depressão pode ser mortal. É o que se comprova como fato de que de 1980 a 1997, o número de crianças de 10 a 14 anos que cometeram suicídio aumentou 109%, o que, para os autores, é estarrecedor.

Vale destacar o que observa Aguiar (2005 apud COSTA; KUNZ, 2013), segundo o qual, para algumas crianças, o simples fato de poder brincar em um ambiente acolhedor e confiável, podendo escolher, da forma como ela quiser, já é suficiente para promover o bem-estar e o resgate de uma interação saudável com o mundo.

Para tanto, o que é de certa forma natural para a criança se transforma em atividade social e cultural tanto pela própria apropriação de elementos culturais, como também pela imposição dos adultos a atividades reconhecidas por eles. Assim, destacam-se duas formas de brincar: o brincar espontâneo e o brincar didático. Infelizmente é sobre este segundo que o brincar relacionado com o brinquedo industrializado tende (COSTA; KUNZ, 2013).

No sentido de impor uma necessidade é que essa lógica didatizada se afirma entre os adultos e, conseqüentemente, nas crianças. Os exemplos disso é o que está sendo debatido nesta escrita, nas mais variadas formas da indústria cultural atingir a criança e o seu brincar.

Para Fantin (2000), o brinquedo educativo acaba sendo reduzido à ideia de material didático e, assim, não transmite valor sociocultural. Quando o brinquedo é confinado ao uso com fins “didático-pedagógicos” ele se transforma em “objeto escolar”, vazio de significação social e descontextualizado de sua função cultural.

De acordo com essa ideia, no livro *Einsten teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar*, Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) escrevem que o brincar não deve ter objetivos extrínsecos, mas eles se questionam quando os pais e educadores permitem que as crianças brinquem sem necessariamente ter um objetivo prático, pois na maioria das vezes, os brinquedos escolhidos pelos adultos para eles têm um fim, embora às vezes não explicitamente, que é fazê-los aprender.

Nesse livro, os autores já consideravam, em 1995, a observação feita em um artigo de que o brinquedo que cheirasse aprendizagem escolar não era bem visto. Anos mais tarde, porém, perceberam que as vendas de brinquedos educativos aumentaram vigorosamente, e que os lucros das empresas subiram absurdamente de 1995 para 2002, passando de US\$ 3 milhões para US\$ 500 milhões, demonstrando um aumento extraordinário.

Obviamente pais, avós, madrinhas, padrinhos, entre outros estão comprando muitos brinquedos educativos. São ruins todos esses brinquedos? Não, pois as crianças gostam de alguns, porém esses brinquedos vêm decidindo a programação para a criança, não é a criança que tem que descobrir o que e como fazer, o brinquedo decide quase tudo por ela (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

Em contramão a esse olhar didático sobre o brincar, enaltecido sob o olhar da indústria – a qual vem prometendo maravilhas no desenvolvimento – e dos adultos que parecem encantados com o futuro promissor, é que se busca o brincar e se-movimentar como uma forma de resgatar o brincar inato e natural da criança, que de forma espontânea se relaciona com o mundo.

4.2 A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR SEM O BRINQUEDO INDUSTRIALIZADO

A intenção, nesta parte do trabalho, talvez seja despertar e instigar a compreensão das formas com que as crianças brincam, e o mais importante, buscar entender o que é o brincar

para a criança, que acontece de forma natural, instintiva e que parece muito mais simples e autêntica quando vista por eles, do que pelo olhar do adulto.

Esta compreensão perpassa pela ideia de que o brincar pode acontecer sem o brinquedo, o que tem grande importância para a criança. Esse brincar sem o brinquedo se dá de forma instintiva, podendo acontecer em diferentes lugares em que a criança convive. Um exemplo disso é o que acontece na escola Casa Redonda que há trinta anos “vem sendo um espaço na natureza, aberto ao encontro sensível com a Vida presente nas crianças, nos jovens e nos adultos que aqui vão descobrindo o seu lugar de expressão” (SOBRE..., 2016). Essa escola localizada na cidade de Carapicuíba, no estado de São Paulo, sendo referência como um centro de estudos.

Esta escola se reporta à etimologia da palavra escola, que em grego (skhole) quer dizer “tempo livre”. Ressaltando a ideia por eles investida de que “fazemos parte de uma CASA onde a cada dia arredondamos o sonho de esperar uma humanidade que aceite a gratuidade da vida, assim como as crianças, ao BRINCAR, entregam-se à liberdade de SER, aqui e agora, em toda a sua inteireza” (SOBRE..., 2016).

A criança em sua espontaneidade e liberdade, expressas no brincar, redefine tempos e espaços, inaugura um universo simbólico, com sua imaginação. Assim, caixas de papelão, tecidos, pedaços de madeira e outros materiais tomam forma e são utilizados no manuseio e na construção de casas, pelas crianças da escola Casa Redonda (A CASA..., 2016).

Dessa forma, simples objetos e materiais podem ser tomados pela criatividade e imaginação que brotam nas suas brincadeiras e, nesse processo, é importante deixar um espaço “livre” para a criança ser o autor desse brincar, assim como saber disso ajuda os adultos a garantir ou até mesmo não impedir esses momentos.

Segundo Tatiana Weberman, responsável pelo SlowKids¹⁹, citada por Rodrigues (2015, p. 1), na Carta Educação, “É preciso não planejar tantas atividades e não deixar tantas opções de brinquedos com uma função específica disponível”. A autora participa do movimento que propõe a desaceleração para a infância: “Deixar menos opções, muitas vezes, é abrir uma porta para a criatividade e uma vastidão de possibilidades”.

O adulto, neste caso, tanto na figura dos pais como dos professores, sempre em busca de oferecer o melhor, acaba podendo este exercício de liberdade da criança, e nessa lógica, a indústria (feita por adultos) projeta o brinquedo e nele já manda as instruções de como deve

¹⁹SlowKids é um conceito criado por Tatiana Weberman e Juliana Borges para tratar de questões relacionadas à criança com base na desaceleração, maior contato com a Natureza e pensamento sustentável.

brincar, como se fosse necessário ensinar a criança a brincar, desconsiderando que isso é a sua essência.

Sob esse viés, é preciso dispor de tempo e de um pouco menos de imposição, para poder admirar e deixar a criança se relacionar com os mais diferentes objetos, sejam elas quebrados, sem utilidade (na visão do adulto), ou até mesmo os mais corriqueiros que nos passam despercebidos, como folhas, galhos, pedras, barro, e assim por diante.

É o que se verifica no trecho (A CASA..., 2016, s/p):

Todos já tivemos oportunidade de observar crianças entrando embaixo de mesas, de camas, de cadeiras, juntando almofadas ou objetos para construir cabanas, criando áreas protetoras que as circundam, por certo, sentindo uma relação de proporcionalidade entre o corpo e o espaço externo, além de estarem expressando mistérios que envolvem recordações e reconhecimentos de si próprias.

É sobre esse brincar de construir a casa/casinha, que a escola Casa Redonda vem debruçando seu olhar, fazendo relações e trazendo para o debate a importância do brincar sem o brinquedo pronto e imposto pelo adulto. Nesse sentido, “Espontaneamente expressando sua casa, seu refúgio, a criança experimenta, no seu próprio corpo, seu “chão”, seu “teto”, suas “paredes” e sua “porta”, criando uma estrutura básica que a coloca num movimento de diferenciação entre ela mesma e o seu entorno” (A CASA..., 2016, s/p).

Nessa direção, a criança se permite experimentar, ousar e criar maneiras de se relacionar com o seu corpo e com o que compõe o entorno, por meio de um brincar e se-movimentar que é cheio de sentidos estruturados pela criança, que vai fazendo relações e constituindo significados para aquele momento.

Como se pode ver, este brincar é inerente à criança, algo que é imprescindível a sua necessidade de ser e viver como criança. Ao encontro da ideia (A CASA..., 2016) sobre a importância de brincar de casinha, com diferentes objetos que não tenham funções pré-estabelecidas, “Compreendemos essa brincadeira como um movimento natural, uma sabedoria inerente à criança que se reconhece e oportuniza respostas às suas necessidades”, afirma-se que esse brincar é uma “possibilidade de a criança exercer sua iniciativa sem necessitar da presença constante do adulto para a realização do seu projeto” (A CASA..., 2016, s/p).

Nesse projeto, a criança fantasia conforme sua imaginação permitir. Cobertores, panos, cadeiras, no brincar podem ter diferentes sentidos, desde um castelo, uma caverna, um túnel, que conforme o dia, a ocasião, a companhia têm um significado, muitas vezes despercebido pelo olhar do adulto.

De encontro a essa questão, o adulto ao perceber o brincar da criança, busca oferecer, na melhor intenção, a casinha pronta. Quem nunca ouvir falar em uma casinha de boneca de verdade, de madeira, grande, na qual a criança pudesse entrar dentro e brincar. Nesse caso, o que muitas vezes acontece é um desinteresse da criança, pois o que envolvia a construção, o montar, o desmontar, pensar como poderia ser a porta, a janela acaba, pois já está sendo oferecido, então o brincar livre e espontâneo muda de caráter.

Foi o interesse pelo brincar de forma livre e espontânea que despertou o desejo da cineasta Renata Mirelles, no ano de 2015, e este tema se tornou objeto de sua pesquisa. Por conta disso, ela viajou por nove estados e estabeleceu-se em quatorze comunidades diferentes durante um a três meses, para estudar o assunto e produzir o documentário Território do Brincar (<http://territoriodobrincar.com.br/>), lançado no mesmo ano. A cineasta relata que “A gente viu muitas crianças que não se utilizam de brinquedos comprados, industrializados, elas reúnem o nada e organizam para compor o que elas brincam”. A esta ideia ela acrescenta: “Nesta busca, ela consegue se ver representada por aquelas coisas que ela fez, compôs, arrumou. Cria um diálogo grande com quem ela é”.

É dessa forma que a criança constrói relações, cria vínculos em que o brincar torna-se encantador, pois todo aquele fazer, construir, estruturar e desmanchar tem um significado que é fortalecido e enriquecido nesse processo. E o mais impressionante disso tudo é perceber que o brincar não depende do brinquedo industrializado e nem é refém da máquina capitalista em que ter o brinquedo que ensina é mais importante do que vínculos que se constroem com o brincar.

A criança brinca com tudo e em todo o momento. O seu brincar não depende de algo imposto e nominado de brinquedo, ela brinca quando caminha, quando pula as linhas na calçada, quando recolhe as tampinhas de garrafa, quando desenha, pinta e recorta. Esse brincar é tão natural que acontece independente do brinquedo fabricado e do valor cobrado, que surge sempre na indústria para suprir uma necessidade já imposta pela lógica do capital, de sempre ter algo novo, mais moderno.

O que levou o homem a brincar, segundo Santin (2001), foi o lúdico. É na dinâmica da ludicidade que surge o ato criador. No âmbito da alegria e do prazer é que as crianças ficam mais propensas a serem elas próprias e reinventarem o mundo a cada momento, aguçando sua imaginação e, com isso, sua sensibilidade expressiva.

Dessa maneira, Santin (2001) assegura que não se pode identificar os elementos que permitem a compreensão da atividade lúdica, pois não são atividades, mas os valores vividos

e realizados por aquele que brinca que torna lúdica uma ação. Assim, só esse que brinca consegue reunir os elementos para brincar.

Logo, aparece neste brincar a capacidade de simbolizar, atribuir algo a uma coisa da qual não faz parte, dando uma intencionalidade humana, que transforma o objeto, a árvore, o animal. Pois para a criança o objeto torna-se aquilo que ela quer, ela mesmo troca e inventa a função que quiser. “No brinquedo acontece exatamente o que se deseja” (SANTIN, 2001, p. 25).

Nesse sentido, Santin (2001) cita o brinquedo, que pode se transformar exatamente no que a criança deseja, ou então que acaba sendo atribuído a ele uma nova intenção, diferente da até então estabelecida, pois sob a ótica da criança não existe o errar. Nessa direção, vislumbra-se um outro olhar que pode ser atribuído ao brinquedo, na intenção de deixar espaço da criança interagir, e mesmo tendo o brinquedo industrializado, pode-se permitir que a criança brinque de várias formas, inclusive, desmontando e criando um novo brinquedo a partir daquele.

Isso torna o brincar ampliado e a forma apresentada no manual, de como brincar, torna-se mais uma maneira e não a regra que deve ser obedecida. Mesmo assim, chama-se a atenção para o interesse da indústria cultural, que vem fazendo com que “a gente precise de algo que não precisamos”, fortalecendo as falsas necessidades impostas no brincar. Cabe observar também, a importância de os adultos entenderem melhor o universo do brincar, para não limitá-lo.

Tudo se torna possível no brincar. As dimensões sensíveis ficam interligadas com tudo o que acontece à sua volta. Nada é perdido. Tudo tem sentido e significado desde que os adultos possam dar o espaço necessário para a criança brincar, também sem o brinquedo, pois, sem dúvida, surgem novas descobertas e o melhor de tudo, sem estar condicionado aos manuais com que a indústria vem “ensinando” a brincar.

4.3 BRINCANDO COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA

Ao longo do tempo, a história do homem com a natureza teve uma ruptura progressiva, a ponto de colocar em cheque até a sua sobrevivência. De uma relação extremamente profunda de trocas e harmonia existente inicialmente, para uma configuração bastante diferente na atualidade. A cada dia, o homem vem se afastando da relação natural com a natureza e seus elementos, remetendo a uma outra relação muito mais de exploração do que de contemplação e admiração.

Nesse sentido, o homem se afastou da natureza, deixou o campo e cresceu na procura por habitar os centros urbanos, que aumentaram a tal ponto de esquecer a importância de poder ter espaços em que pudesse se relacionar com este meio, viver momentos de profundas trocas de energias, revitalizações indispensáveis para a sobrevivência dos seres humanos.

A compreensão de todas essas mudanças faz pensar em seus efeitos na vida da criança contemporânea, que nasce mergulhada nesse universo urbano, civilizatório, industrializado ao qual está submetida. A criança, nesse viés, pouco conhece e se relaciona com o meio natural, o que acaba inundando e incentivando cada vez mais o seu brincar com o brinquedo industrializado, pronto e facilmente oferecido pelo mercado, com apenas um requisito: o de conseguir comprar, comprar e comprar.

Honoré (2009) descreve uma das experiências vivida com sua família, quando saiu do centro urbano e decidiu passar uma semana em uma aldeia com amigos. Durante aqueles dias, observa seu filho e seu amigo que passeavam todos os dias pelas colinas, juntando gravetos, construindo pequenos fortes de pedra e comendo laranjas diretamente das árvores. No final do passeio, ele questiona seu filho de sete anos sobre qual tinha sido a melhor parte, e para seu espanto, a criança responde que foi a liberdade.

O autor, impressionado com o conceito usado pelo filho, se põe a pensar sobre a rotina circunscrita que seus filhos levam em que não é permitido ir de casa até a escola caminhando, nem andar de bicicleta na rua, muito menos sair pela vizinhança com seus amigos. Ele destaca que provavelmente o mais próximo que os filhos chegam da aventura é quando assistem programa de televisão (HONORÉ, 2009).

Percebe-se que, há um tempo atrás, as crianças tinham um pouco mais de contato com a natureza e seus elementos; ainda existiam mais lugares com árvores, bosques, praças em meio às cidades e também um tempo para a criança poder se relacionar com este meio. Hodiernamente se percebe que muitas mudanças ocorreram e uma nova organização surge, tanto da rotina das crianças, como na extinção desses lugares.

O objetivo de buscar esse assunto se dá em função do fato de que se acredita que a natureza e os seus elementos são partes fundamentais para a criança poder viver sua imprescindível necessidade de brincar e se-movimentar, ressaltando a relação natural da criança com a natureza. Conforme Brincando com elementos (2016, s/p), um dos artigos escritos pelos professores da escola Casa Redonda, exploram essa maneira da criança poder brincar:

As crianças apresentam uma ligação natural com os elementos da natureza, que se tornam seus brinquedos preferidos quando, passeando ainda pequeninas em parques naturais e estradas não pavimentadas, elas vão encontrando aqui e ali pequenos gravetos e pedrinhas pelo chão. É comum interromperem a caminhada agachando diante de uma pequena borboleta pousada sobre uma planta que somente elas enxergam, observando atentamente seu lento bater de asas. Mas adiante, uma minhoca, um formigueiro, uma pedrinha, uma pequena flor são motivo de alegres descobertas.

Todas as descobertas acontecem em uma simples relação de se deixar tocar pelo lugar e as trocas estabelecidas com a criança, que por meio do toque, do agachar, olhar e pegar espontaneamente, a criança está brincando. Assim, ela estabelece de forma peculiar, curiosa o contato com a natureza com infinitas variedades de texturas, formas, porosidades e volumes que intensificam experiências sensíveis.

Talvez uma das mais sensíveis experiências que a criança vivencia é o contato com o meio líquido sentido desde a barriga da mãe. Depois ela estabelece relações com a água em diferentes situações em que vai reconhecendo sensações táteis e ativando sensações cada vez mais desafiadoras (BRINCANDO..., 2016).

Pode-se observar isso no contato que a criança tem com a água, no banho, as diferentes interações dela com esse meio, batendo as mãos, pés, sentido a água deslizar sobre corpo, trazendo diversas sensações de sensibilidade. Além dessa interação com o seu corpo, ela interage com a água também com diferentes materiais, sejam eles potes, esponjas e demais objetos que constituem uma relação.

Segundo experiências da Casa Redonda (BRINCANDO..., 2016, s/p):

A água, com sua constituição fluída, propicia infinitas possibilidades de contato com o corpo, e é nessa via que as crianças brincam, ora entrando de corpo inteiro em bacias de água, motivo de intensa alegria, ora enchendo e esvaziando recipientes que possam contê-la, aprendendo a preencher diferentes tipos de latas, garrafas, potes e outros objetos, buscando a proporção correta para não derramá-la.

A fascinação da criança pela água é resultado da sua magnitude que, quando descoberta, encanta e transforma. Suas misturas com terra, areia, vegetais e cores geram novas descobertas que compenetraram as crianças nesse universo do desconhecido que transforma, modifica e gera diferentes fórmulas criativas.

Nessas descobertas, materiais simples como uma bacia com água, pode alavancar muitas brincadeiras que, de acordo com a curiosidade da criança, vão sendo percebidos diferentes estados em que a água pode se encontrar, criando relações das mais diferentes, todas fomentadas pelo brincar livre e espontâneo com este elemento.

Juntamente com a água que, por si só, já instiga e possibilitava o brincar, a terra vem complementar e expandir as experiências sensoriais por todo o corpo. Seguidamente se observam crianças tapando partes do seu corpo, escondendo e percebendo as sensações e, espontaneamente, realizando movimentos de tirar e ver o efeito que gera, sendo repetidas inúmeras vezes.

Para a Casa Redonda (BRINCANDO..., 2016, s/p).

A terra é outro elemento que atrai as crianças em suas brincadeiras. Caminhando, correndo, pulando, rolando, deslizando em terrenos planos e inclinados, elas experimentam subidas e descidas, criando rampas e obstáculos que desafiam o equilíbrio do corpo. Do contato com o elemento terra brotam misturas com a água e surge a lama [...].

Essa mistura de elementos gera diferentes texturas, experimentadas pelas crianças que passam pelo corpo, tendo contato direto com a pele, aguçando as sensações de gelado, quente, áspero, liso. Para tanto, “Nas atividades com o barro e argila, elementos que permitem construções tridimensionais e novas formas de representação, a terra, assim como a água, expande-se para uma experiência sensorial por todo o corpo” (BRINCANDO..., 2016).

A terra entendida pelo caráter de sagrada fica atrelada à ideia associada ao papel de nutrir, relacionando o preparo desta terra para plantar a semente de diferentes tipos, as quais se desenvolvem de diversas maneiras, com tempos distintos e cuidados específicos, mostrando a diferenciação de ritmos, mostrando a singularidade no processo de desenvolvimento.

O manuseio do barro, agregando a ele sementes, flores, gravetos, pedras e outros elementos encontrados nas caminhadas por terrenos baldios, onde a natureza ainda se apresenta com sua vegetação natural, manifestam expressões singulares onde uma estética harmoniosa aparece em diferentes formatos (BRINCANDO..., 2016, s/p).

Esses manuseios de diferentes elementos naturais encontrados nos mais variados locais, incluindo terrenos baldios, sem ocupação, tornam-se por vezes tão significativos para a criança que se expressa por meio do brincar e assim, interage, construindo relações harmoniosas de um brincar livre e espontâneo.

Brincando com os elementos, as crianças são capazes de experimentar a própria vida e, por meio desse brincar, estão em contato direto com a presença do ar. Esse elemento presente desde o nascimento, quando o recém-nascido faz a primeira troca com o mundo, no instante em que sai de dentro do ventre de sua mãe e inicia a sua jornada no mundo.

Para tanto, é destacada a diferença do ar com os outros elementos, pois ele tem a capacidade de penetrar suavemente nos espaços mais escondidos e não ser visto:

No tempo dos ventos, olhar o movimento das folhas nas árvores, e, no outono, a queda das folhas, quando surgem as rajadas de ar, são oportunidades de um contato com esse elemento da natureza que principalmente se torna presente para as crianças quando promove algum movimento. Deitadas sobre a relva, por exemplo, olham o movimento das nuvens embaladas pela alternância de direções do vento que forma diferentes desenhos, criando “bichos esquisitos” (BRINCANDO..., 2016, s/p).

Esse observar atento do que o ar vai formando, transformando e onde vai penetrando, torna-se uma vivência incrível, pautada pela curiosidade, pela imaginação, pelo faz de conta. Poder observar o percurso do ar e seus delineamentos, passa a ser uma sensação incrível de contato com a natureza e seus encantamentos.

Poder sentir o vento no rosto ao correr livremente, perceber o cabelo voando solto, tomando formas e embalas diferentes, conseguir sentir essa relação de trocas, enriquece os contatos sensíveis da criança que descobre o mundo e interage com ele, por meio de um conviver e brincar no seu cotidiano mais simples, de poder ir e vir.

Outro elemento contagiante que faz a criança ter contato com o ar é por meio do sopro, seja soprando a velinha do aniversário, as bolas de sabão, encher bexigas de ar, soprar folhas pelo chão, transformando todo e qualquer ato, no ato de brincar, pois a criança brinca em tudo que faz.

Da mesma forma, a criança brinca com as relações de voar, de sentir o ar em seu corpo, correndo com capas que se movimentam com o vento, subindo em barrancos e descendo, podendo pular de uma cadeira e gritar “Estou voando!”, caminhar sobre um murinho e se sentir nas alturas, experimentando a sensação de estar longe do chão.

Entre os elementos, não se pode esquecer do fogo, cheio de energia, irradiando luz e iluminando o mundo. Ele vem despertar a curiosidade da criança e encantá-la pelas suas características próprias.

Diante desse elemento, as crianças novamente assumem uma atitude de pequenos alquimistas, atentos e compenetrados, querendo ver as transformações que o fogo opera em diferentes objetos, observando com intensa curiosidade o que derrete ou o que endurece sob a ação do calor. Sendo um dos elementos que demanda muita atenção e cuidado, é justamente esse caráter de risco que atua como um importante exercício de concentração e coordenação para muitas crianças (BRINCANDO..., 2016, s/p).

As vivências com o fogo exigem o devido cuidado, porém esse elemento não deve ser escondido ou excluído do convívio das crianças, pois é um elemento com características próprias que possibilitam novas relações, trocas e interações que ocorrem no universo.

Muitas experiências podem ser realizadas para problematizar o fenômeno do fogo de forma segura de que a criança possa participar. Uma delas é acender três velas, todas do mesmo tamanho, e tampá-las com uma garrafa de 600 ml, outra com uma de 2l e a outra com uma de 5l. A partir de perguntas e questionamentos, ir debatendo qual apagou primeiro, porque a garrafa menor apagou a vela mais de forma mais rápida e, de acordo com o que as crianças vão discutindo e fazendo relações, pode-se ir debatendo a ideia de que a água e o ar são compostos por oxigênio, mas em quantidades e formas diferentes, em estado líquido e gasoso, bem como, que o fogo precisa do oxigênio para existir, mas que a água tem oxigênio, mas de forma e quantidade diferentes, conseguindo apagar o fogo.

Para tanto, ao brincar com a água, a terra, o fogo e o ar, as crianças estão entrando em contato com símbolos fortes que acompanham o imaginário da humanidade e nesta relação, o seu corpo entra em contato, faz trocas, ressaltando a maneira com que o homem primitivo apreendia o Universo. Assim, esse brincar vincula-se à natureza compartilhando de um acolhimento mútuo, vividos entre o homem e o universo (BRINCANDO..., 2016).

É assim que esse mundo vivido do brincar e se-movimentar sobrevive, que faz a criança crescer, relacionar, mudar, evoluir. E por meio desse brincar, desse contato, que as relações de troca acontecem de forma natural, verdadeira, sem que seja necessário “comprar” ou adquirir bens específicos com fins para educar, ensinar e reforçar a ânsia de precisar ensinar para a criança o que ela mais sabe.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: E AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE PODEM FAZER?

Em meio a tensões entre o brincar e a indústria cultural, houve o atravessamento, diversas vezes, por assuntos que inquietam, desestabilizam e confrontam colocações de lugares e papéis, até mesmo de ideias, algumas vezes adormecidas e por isso, compreendidas de forma estática. Essas articulações foram aos poucos dando cara e composição a este trabalho e suas interrogações.

Num primeiro momento, foi realizado um retorno ao mundo da criança, na busca de se reportar ao que é o ser criança e suas compreensões, distanciando-se do mundo do adulto e do que os adultos planejam e pensam para a criança. Esse esforço se deu devido à preocupação da criança estar perdendo seu tempo de ser criança em vista de um investimento no futuro, de um vir a ser, esquecendo do que, para ela, o acontecimento mais importante é o brincar.

Desse modo, o resgate das compreensões sobre a criança e o desejo de não a enquadrar num olhar de alguma área específica que venha discutir apenas em um aspecto, como se fosse possível dividi-la em gavetas, foi-se situando a criança como um sujeito sensório, de contato, expressividade, emoção e descobertas. Nesse momento, Ponty (2006) contribui, ressaltando que a criança tem diferentes percepções do adulto, pois elas acontecem na sua totalidade de corpo inteiro e de forma expressiva.

Nesse sentido, destaca-se o brincar para a criança e sua forma de interagir com o mundo pela curiosidade e criatividade. Essa discussão foi baseada em Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 231), segundo os quais “o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade”. O que permite perceber uma grande diferença na compreensão do que os adultos entendem e esperam do brincar.

Assim, fez-se necessário um olhar para a indústria cultural, que há tempos vem interferindo na sociedade e, nas últimas décadas, com força maior no universo infantil, sendo pensada por um grupo (de adultos) que projetam, investem e intensificam as maneiras de atingir esse público. Suas intenções de gerar na criança uma necessidade de consumo, perpassando muitas vezes, pelo aval de pais que se veem sem opções para contemplar as demandas impostas pelo mundo capitalista, que “vende” um futuro promissor.

Dessa maneira, o estudo confrontou opiniões, trouxe observações, tentativas que vêm sendo tomadas e, sobretudo, chamando a atenção para as relações das crianças com o universo

do brinquedo industrializado, eletrônico e suas tecnologias, que parece estar acontecendo sem preocupação com a criança e os efeitos que isso tudo pode gerar no seu desenvolvimento.

Tais provocações levam, num primeiro olhar, a pensar o quanto a criança aprende com o brinquedo industrializado e tudo que é oportunizado para ela por meio desse brinquedo; o segundo olhar levanta a questão de que não precisa necessariamente do brinquedo industrializado para a criança brincar, pois o brincar não depende exclusivamente do brinquedo.

Nesse mesmo viés, não se teve a intenção de um eterno “saudosismo” de outra época e dos brinquedos que eram fabricados artesanalmente, ou até mesmo do fato de não ter muitos brinquedos. A questão sempre foi discutir sobre o que a indústria cultural vem oferecendo e como isso tem se mostrado.

Após essas verificações que o brincar e se-movimentar se fez fundamental, pois tem origem na teoria do movimento humano, e assim, considerando o intuito com que surgiu e os desígnios que ela provoca, foi gerando novos horizontes a esta temática, pois envolve o sujeito do acontecimento que se faz na relação de diálogo entre homem e mundo. É o que Kunz (2015) defende, ou seja, o brincar para a criança é imprescindível, é uma necessidade vital, de viver plenamente o presente e diante disso, defende a expressão “Brincar e Se-Movimentar”.

Como possibilidade de pensar o brincar da criança de forma espontânea, livre, em que ela é o sujeito e autor do brincar, construindo relações e significados próprios, adentrou-se no debate da importância de brincar sem o brinquedo industrializado e como uma alternativa viável, apresentaram-se possibilidades com os elementos da natureza, uma vez que se acredita que, por meio deles, a criança se relaciona com o mundo e com ela mesma.

As reflexões realizadas não se estabelecem na direção de negar os brinquedos industrializados ou de não incentivar as crianças a aprenderem. A intenção é alertar para que adultos de forma geral possam de forma crítica e reflexiva pensar como está sendo o tempo de ser criança, de brincar por brincar, sem pretensões para o futuro. Nas entrelinhas dessas discussões, ficou o contato e envolvimento com a criança, com a Educação Física e as vivências tidas, não só no Programa de Pós-graduação, mas, sobretudo no dia a dia, na escola e do olhar atento para o brincar, que motiva para o encontro de aprender mais com a criança.

Essa preocupação em considerar o brincar da criança por ela mesma, por vezes atormenta. Pois o desejo de não engessar as diferentes possibilidades que uma criança pode mostrar por meio do movimento é uma importante apreensão, em se tratando do campo

pedagógico e, por conseguinte, nas relações de aprendizagens, porém essa apreensão não é de todos.

No entanto, ainda que o debate não tenha se reportado exclusivamente ao contexto da Educação Física escolar, todas as reflexões impulsionadas nesta escrita, em alguma medida, oferecem possibilidades de problematização na relação adulto/instituições e crianças, tanto no contexto familiar, como no campo pedagógico.

Dessa maneira, sentiu-se a necessidade, mesmo que de maneira breve, de tencionar a relação entre a indústria cultural, sua invasão no universo da criança e o projeto apresentado no Brincar e Se-movimentar, ressaltando as possibilidades de diálogos com o universo escolar, sem nenhuma pretensão de esgotar o tema, mas de aproximar as interrogações de forma a auxiliar as instituições.

O que foi possível observar é que a indústria cultural investe pesado em propagandas, as quais garantem vários brinquedos industrializados, nas casas das crianças. Mas a preocupação, que serve também como um alerta, é de que esses brinquedos estão, de forma assustadora, fazendo parte do dia a dia da vida da maioria das crianças, independente de onde estejam.

Esse alerta se dá no sentido de uma reflexão, que por vezes chateia, mas no momento é uma grande inquietação, pois esses brinquedos estão nas prateleiras de casa, no *shopping*, na casa do amigo, na sala de espera, no jantar com a família, no passeio do domingo e, pela lógica, a qual assusta, tende a adentrar também nas escolas que as crianças frequentam, ocupando literalmente todos os tempos e espaços de ser criança.

Assim, surge a preocupação com as instituições que recebem as crianças, pois os pais entregam seus filhos às creches, às escolinhas, aos berçários, cada vez mais cedo. Dessa forma a importante pergunta a ser feita é: É mais fácil investir em salas lotadas de brinquedos industrializados e eletrônicos? Ou investir em pátio, com espaço para a criança brincar e se-movimentar? Neste momento, não se pode deixar de mencionar a preocupação: **É POSSÍVEL SALVAR A CRIANÇA?**

A questão primordial, nesse sentido, é compreender que a Educação Física é promotora desse lugar para brincar e se-movimentar e que nela a criança tem maior probabilidade de experimentar esse projeto, e o adulto percebê-la em toda a sua potencialidade. No entanto, a grande inquietação é como conciliar esse brincar espontâneo e livre da criança, em um lugar que exige controle e cada vez mais se investe em brinquedos eletrônicos dentro das salas.

O que se pode perceber é que os aparelhos de televisão, *videogame*, brinquedos eletrônicos, entre outros aparatos fazem parte da rotina de crianças também no espaço escolar, organizando suas rotinas. Sendo, talvez, apenas as aulas de Educação Física, o momento em que a criança sai da sala e explora, vivencia o seu se-movimentar de forma livre.

Assim, acredita-se que as experiências vividas condizem com a comunicação que resgata o convívio humano, as relações humanas, os interesses, as necessidades e os desejos próprios e não somente os propósitos da indústria e da modernização tecnológica, cujo interesse maior é ditar modos de agir e pensar, como já denunciou Kunz (2014).

A ideia não é oferecer uma solução, mas sim, chamar a atenção de que se existe uma tentativa de rever esses caminhos, ela certamente tem a ver com o brincar e se-movimentar. Nesse esforço, a compreensão do brincar e se-movimentar para que se torne significativo perpassa pelos professores, direção das instituições e também pelos pais, por isso pesquisas como esta são importantes para adultos de forma em geral, pois para que o entendimento do brincar e se-movimentar possa ter sentido para os adultos é necessário conhecer a criança, por ela mesma.

Nessa busca de compreender um pouco mais sobre a criança, para poder perceber, participar, auxiliar, dialogar, enfim conhecer e ajudar no desenvolvimento do ser criança, é preciso deixá-la livre para o seu brincar e se-movimentar. Porque é por meio dele que ela mesma se percebe, relaciona-se, num contexto pessoal e situacional, e a identidade social e individual buscam um equilíbrio (COSTA, 2011).

Contudo, não se está dizendo que o brinquedo com seus objetivos “pedagógicos” e o brincar com aparelhos eletrônicos estejam errados, mas compreender o brincar dessa forma acaba limitando o olhar para o que representa a criança. Com base nessas considerações, é que se propõe a pensar mais especificamente as aulas de Educação Física, bem como a responsabilidade que esse componente tem para atender e se preocupar com as possibilidades para que as crianças possam brincar e se-movimentar.

Obviamente este compromisso não se restringe apenas à Educação Física, mas a todos os profissionais que atuam com crianças. Pois limitar a criança a ideias funcionalistas de usar o brinquedo para aprender, ou fazer esta tarefa pensando que vai torná-la melhor nisso ou naquilo, representa roubar o que é mais puro na vida da criança, é limitar-lhe a própria vida. Porém isso não significa que a criança não possa ter nenhum brinquedo ou que deva estar sempre agitada e em movimento, mas que a criança é o que ela realiza e, para isso, é preciso possibilitar tempo e espaço para a criança brincar e se-movimentar (COSTA, 2011).

Nessa perspectiva, a criança, dentro da instituição escolar, requer um olhar mais cuidadoso. O ensino não deve partir de algo alheio às crianças, é importante analisar a necessidade de o professor observar as curiosidades delas, pois mostram o seu interesse mais sincero, sendo, sem dúvida, um elemento para motivá-las e entusiasmá-las, para que de sua maneira, elas busquem descobrir o mundo pelo seu agir, o que colabora para tornar isso significativo (SOUZA, 2015).

A preocupação, depois dessas ponderações, reporta-se ao papel que o adulto tem neste contexto e ele não deixa de ser fundamental, porém é preciso repensar suas maneiras de intervenção e de olhar para o sujeito-criança. Uma tarefa fundamental pode ser o que Savater (2012) chama de pensar sobre o que se pensa, e esse momento de reflexão mostra nitidamente o salto evolutivo da espécie humana.

E para que esse salto seja dado, teremos que aprender a tolerar a diversidade, a dúvida, o aprender no seu tempo e até mesmo com o conflito. Para tanto como afirma Honoré (2009, p. 340) “Temos que amar as crianças pelo que elas são, não pelo que queremos que elas sejam”. E isso exige reflexão, pensar sobre as crianças atualmente, para que se possa estabelecer trocas, em que o adulto aprende a “ser criança” junto com a criança, de forma intensa e participativa.

Nessa linha, Savater (2012) colabora quando escreve que a vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de ser o que são, também significam. Dessa maneira a criança pode aprender muito sobre o que a rodeia, sem que ninguém ensine, mas por outro lado, sempre precisa pedir a seus semelhantes a chave para entrar no jardim simbólico de seus significados.

Para tanto, o fato de ensinar e aprender com a criança torna os adultos mais capazes de atuar e estar envolvidos de forma surpreendente com estes sujeitos que têm tanto para mostrar. Assim, como ensina Savater (2012) o fato de ensinar e aprender com o outro, na troca e no respeito, seja ele criança ou adulto, é mais importante para a humanidade do que qualquer conhecimento concreto que se perpetua e se transmite.

Da mesma maneira, Oaklander (1980) afirma que as crianças não precisam dos adultos para controlar e determinar suas vidas, mostrando com que brinquedos elas devem brincar. Elas desejam apenas auxílio para aprofundar e expandir suas experiências, podendo expressar seus sentimentos, desejos, criatividade e curiosidade. Isso porque a criança tem em si a imanente propriedade de saber o que deve fazer e do tempo que necessita para tal, o que requer uma percepção de que o tempo da criança é subjetivo.

Portanto, as crianças necessitam de oportunidades para brincar, imaginar, criar, ousar e aprender, para isso elas precisam de espaço, precisam estar livres. Até porque quando são padronizadas e uniformizadas, sobra pouco espaço para a criança ser criança, quando o brinquedo vem pronto, não tem espaço para a criança atuar, e se ela não atua, a sua sensibilidade é excluída dela. É preciso pensar que o brincar se faz com a vida, com o agora.

Enfim, esta pesquisa proporcionou avanços nas discussões travadas entre os autores, em que suas experiências foram usadas nos diálogos e fundamentaram esta escrita. No entanto, há a convicção de que este tema não se esgotou, mas algumas possibilidades foram encontradas contribuindo e demonstrando que o brincar e se-movimentar podem ser o caminho para “salvar” a criança.

Para tanto, acredita-se na sensibilidade, no olhar para o outro, no estar junto e que nesses momentos possa haver trocas que possibilitem o crescimento como sujeito, mais leve e mais humano. Cabe apontar o que Cecília Meireles ensina “É preciso amar as pessoas e usar as coisas e não, amar as coisas e usar as pessoas”. Talvez seja isso também que se tem a aprender com as crianças, pois há momentos em que “ter” menos é “mais”, e para isso é preciso interromper essa ideia de “dessensibilização” por meio de brinquedos grandiosos, se o que mais é necessário na vida é tê-la para viver.

REFERÊNCIAS

A CASA, o corpo, o eu. Disponível em: <<http://acasaredonda.com.br/pagina/19>>. Acesso em: set. 2016.

ADORNO, T. **Teoria da semicultura**. [s.d.]. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>>. Acesso em: jan. 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGÊNCIAS DE PUBLICIDADE. **Pais, mães, a publicidade e as crianças: o que é preciso saber, o que dá pra fazer**. 2012. Disponível em: <<http://www.abapnacional.com.br/pdfs/05-pais.pdf>>.

BARBOSA, M. Algumas considerações acerca da indústria cultural? Suas potencialidades politizadoras e reprodutoras. **Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar**, Maringá, n. 5, 1989. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/005/14soc_barbosa.htm>.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm>. Acesso em: dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

BRINCANDO com os elementos. Disponível em: <<http://acasaredonda.com.br/pagina/19>>. Acesso em: set. 2016.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CERRI, S.; TREVISAN, A. **A indústria cultural, a infância e a educação**. 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/050e5.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, T. **O que é indústria cultural**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COSTA, A. R. **Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COSTA, A. R. **Por mais respeito e responsabilidade com crianças:** possibilidades de se desenvolver e “brincar e se-movimentar” pelo *turnen*. Tese (Doutorado), UFSC, Florianópolis, 2015.

COSTA, A.; KUNZ, E. **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2015.

COSTA, A.; KUNZ, E. O brincar e se-movimentar como a base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA, J. F.; BARRETO, S. J. **Educação infantil:** temas em debates. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2013.

COUTINHO, K. D. Shopping centers, videogames e as infâncias atuais. In: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, A.; GONÇALVES, S. **A criança e o brincar como obra de arte:** analogias e sentidos. Ed. Prithaus, 2015.

CUNHA, A.; KUNZ, E. A criança e o brincar como obra de arte: sentido de um esclarecimento. In: KUNZ, E. **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2015.

CUNHA, A.; KUNZ, E.; SURDI, A. O movimento humano: entre o mundo vivido e o mundo pensado – “O sobressalto”. In: KUNZ, E. **Didática da educação física 4:** educação física e esportes na escola. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DORNELLES, L. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

EYER, D.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. **Einstein teve tempo para brincar:** como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar. Rio de Janeiro: Guarda Chuva, 2006.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira:** jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, C. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho**: culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15690/000688649.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jan. 2013.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GOETTEMS, L.; SCHWENGBER, M. S. A educação dos corpos infantis produzida por roupas e brinquedos. In: FONTELLA, A. R. S.; FEIL, I. T. S.; ALLEBRANDT, L. I. (orgs.). **O curso de pedagogia da UNIJUÍ – 55 anos**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

HONORÉ, C. **Sob pressão**: criança nenhuma merece superpais. Rio de Janeiro: Afiliada, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**: o esclarecimento como mistificação das massas. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

KUNZ, E. **Didática da educação física**: educação física e esportes na escola. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2015.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e mudanças. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 8. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014.

LEO MAAR, W. Teoria crítica e formação do indivíduo. In: **Encontro sobre teoria crítica e psicologia**. Instituto de Psicologia da USP, 09/12/1999 (palestra transcrita por Érica Cristina Almeida – revisada pelo autor – mimeo).

LINDNER, J.; MORAES, M. Pequenos e muito bem vestidos. **Zero Hora**, Caderno Dona, 11 out. 2015.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

MATURANA, H.; VERDEN ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athas, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 596p.

- NAPOLITANO, M. Escola e indústria cultural: entre o mesmo e o outro. In: PEDROSO, L. A.; BERTONI, L. M. (orgs.). **Indústria cultural e educação**. Araraquara: JM Editora, 2002.
- OAKLANDER, V. **Descobrimo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- OLIVEIRA, P. S. Aventuras e enigmas da informatização dos brinquedos. **Rev. Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 89-94, 1996.
- PEDROSO, L. A. Indústria cultural: situando o tema. In: PEDROSO, L. A.; BERTONI, L. M. (orgs.). **Indústria cultural e educação**. Araraquara: JM Editora, 2002.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- PIRES, G. L. **Educação física e o discurso midiático**: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- RODRIGUES, C. **A importância de brincar sem o brinquedo**. 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/a-importancia-de-brincar-sem-brinquedo/>>. Acesso em: nov. 2015.
- SANTIN, S. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST/ESEF–UFRGS, 2001.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- SOUZA, C. A. **O “brincar & se-movimentar” como expressão fundamental para a curiosidade da criança**. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- SOUZA, C.; KUNZ, E. A curiosidade da criança: quem fomenta? In: KUNZ, E. **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2015.
- SURDI, A. C. **A educação e sensibilidade**: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola. 2014. Tese (Doutorado), Florianópolis, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015.
- VAROTTO, M. A.; SILVA, M. R. Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. **Rev. Motrivivência**, ano XVI, n. 23, p. 169-190, dez. 2004.

VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

ZUIN, A. A. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. São Paulo: Autores Associados, 1999.