

O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em
suspensão

Playing in Pedagogy students' discourses: suspended certainty

Circe Mara Marques ⁽ⁱ⁾

Susana Beatriz Fernandes ⁽ⁱⁱ⁾

Ezequiel Theodoro da Silva ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe –UNIARP; Caçador, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760>, circemaramarques@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; Santa Cruz do Sul, RS, Brasil. sufer@terra.com.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6955-2036>, profezequielsilva@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa um conjunto de discursos sobre o brincar, produzidos por estudantes de Pedagogia de uma universidade no Sul do Brasil. Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) estabelecem o brincar como um dos eixos do currículo para esta etapa da Educação Básica, a seguinte questão foi proposta às alunas: brincar para quê? As análises, inspiradas nas perspectivas da Filosofia e da Sociologia da Infância, constataram a recorrência das seguintes ideias: as crianças hoje não brincam mais; as crianças já nascem brincando; o brincar possibilita conhecer melhor as crianças; criança que não brinca não aprende; não pode brincar por brincar; brincar é o melhor remédio. Esta investigação recomenda a necessidade de problematizar tais concepções, colocando no horizonte a produção de outros posicionamentos sobre o brincar, a partir, talvez, daquilo que as próprias crianças tenham a dizer sobre o assunto.

Palavras-chave: brincar, discurso, educação infantil, Pedagogia

Abstract: *This article analyses a series of speeches about playing, produced by Pedagogy students at a university in southern Brazil. Whereas the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) sets playing as one of the axes of the curriculum for this stage of basic education, the question proposed to students was: what does a child play for? The analysis, inspired by the perspectives of Philosophy and Sociology of Childhood, found the recurrence of the following ideas: children today do not play anymore; children are born already playing; playing allows knowing children better; a child who does not play does not learn; you cannot play for the sake of it; playing is the best medicine. This research recommends the need to discuss these views, opening perspective for the production from other positions about playing, from perhaps what children themselves should say about it.*

Keywords: *play, speech, early childhood education, education*

1. Introdução

Brincar é um tema imprescindível quando o assunto é a Educação Infantil. Isto se deve, sem dúvida, ao reconhecimento da importância dessa linguagem na vida das crianças e ao papel que lhe vem sendo atribuído no contexto educacional, de modo que “toda educação infantil deva ter um discurso sobre essa atividade, mesmo que se trate de limitar sua importância” (Wajskop, 1998, p. vi). Em se tratando da educação das crianças de 0-5 anos, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) estabelecem as interações e as brincadeiras como os eixos norteadores das práticas pedagógicas que devem compor as propostas curriculares da Educação Infantil no País.

A partir da Lei n. 9.394 (Lei Br, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe ao curso de Pedagogia formar profissionais para atuar na Educação Infantil, mesmo que ainda seja admitida a formação mínima em nível médio para o exercício da profissão. Neste estudo, a partir de pesquisa de realidade, desejamos caracterizar os discursos sobre o brincar que circulam entre as estudantes de Pedagogia e aprofundar/problematizar os horizontes de objetividade neles contidos.

Uma análise de discurso de inspiração foucaultiana constitui um grande desafio para todos que intentam trabalhar nessa perspectiva metodológica. Fischer (2001), inspirada nos estudos de Foucault, alerta que, para realizarmos a análise de discursos, “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (p. 198). Para investir nessa empreitada, é

necessário considerar que analisar discurso exige dar conta “[...] de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (p. 198).

Dornelles (2003, n.p.) chama a atenção para o deslocamento que se deu nos discursos sobre o brincar ao longo da história. Segundo ela, no final do século XIX, por influência da Psicologia, da Pedagogia e da Medicina, as brincadeiras passaram a ser usadas com o propósito de governo, controle e regulação das crianças, não se apresentando como atividades regidas pelo prazer.

Perguntamos: neste início de século XXI, quais discursos sobre o brincar circulam entre as estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade localizada na região serrana do Rio Grande do Sul? Que impactos esses discursos podem produzir na prática pedagógica na Educação Infantil?

2. O percurso da investigação

A investigação foi realizada envolvendo dois grupos de estudantes¹ – todas mulheres –, durante o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2011. O primeiro grupo era constituído de 19 estudantes e o segundo, de 23, totalizando a participação de 42 estudantes.

No primeiro encontro do semestre, foi proposta às estudantes a seguinte indagação: “Brincar para quê?”. A questão foi respondida individualmente e por escrito por todas. Na sequência elas foram convidadas a compartilhar com o grande grupo aquilo que haviam registrado. Nesse momento de debate entre as alunas, a estratégia foi a escuta atenta da discussão que se travou entre elas, ao mesmo tempo em que eram feitos registros e anotações do que era considerado recorrente nas falas, como também daquilo que era raro ou aparecia esporadicamente. Algumas intervenções foram realizadas apenas quando se sentia a necessidade de que a aluna falasse um pouco mais ou explicasse com mais detalhes a ideia que estava apresentando, para que o argumento pudesse ser entendido.

As análises do material escrito pelas alunas e as anotações do debate ocorreram posteriormente e de forma separada. Após a leitura inicial do *corpus*, tentamos organizá-lo em

¹ Na intenção de preservar a identidade das estudantes participantes desta pesquisa, seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

grupos, por proximidade de concepção. As anotações feitas durante o debate serviram de apoio para as análises, mas não foram incorporadas aos textos das alunas.

Na sequência das análises, percebemos que existiam palavras muito recorrentes; a partir daí reorganizamos o material. Após a reorganização dos discursos, elencamos algumas “categorias” e iniciamos a escrita das análises. Importante ressaltar que no discurso de uma mesma estudante eram encontradas mais de uma categoria, de modo que o “mapa” de concepções sobre o brincar (Quadro 1) apresentadas pelas estudantes ficou assim distribuído:

QUADRO 1

| | 2010 (19 estudantes) | 2011 (23 estudantes) | TOTAL (42 estudantes) |
|--|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| A importância do brincar | 19 | 23 | 42 |
| Brincar para se desenvolver e aprender | 14 | 9 | 25 |
| A extinção do brincar | 11 | 9 | 20 |
| A naturalização do brincar | 8 | 11 | 19 |
| Brincar para imaginar e passar o tempo | 6 | 13 | 19 |
| Brincar para se revelar | 7 | 11 | 18 |
| Brincar para aprender o que é certo e o que é errado | 5 | 13 | 18 |
| Brincar para prevenir o risco social | 2 | 4 | 6 |

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2010, 2011)

Para Alves e Silva (1992),

o momento de sistematização é pois um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de “desenho significativo de um quadro” [ênfase no original], multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis. (p. 65)

Inspirados em Veiga-Neto (2007, p. 19) e tentando utilizar as ferramentas teóricas dos autores escolhidos para essa empreitada, como Brougère (1998); Foucault (1989, 1990, 1996, 1997, 2009a, 2009b); Larrosa (1994, 2004, 2007); Moyles (2002); e Sarmiento (2007), perguntamos sobre o modo como essas concepções sobre brincar operavam nas estudantes e suas práticas docentes. Como desconstruir concepções tão fortemente defendidas? Pensamos

que o retorno dessas análises para as alunas pudesse constituir um momento potente e necessário para sua formação.

3. Resultados da investigação: os discursos sobre o brincar que circulam entre as estudantes pesquisadas

Os dados revelaram resultados muito semelhantes nos dois grupos de estudantes. Embora nenhuma das participantes tenha colocado em suspeita o valor das brincadeiras na educação das crianças, tanto no primeiro como no segundo grupo, elas apresentaram questões diferentes para justificar os seus argumentos. Deram mais visibilidade às seguintes ideias: 1) a extinção do brincar; 2) a naturalização do brincar; 3) o brincar para imaginar e passar o tempo; 4) o brincar para se revelar; 5) o brincar para se desenvolver e aprender; 6) o brincar para aprender o que é certo e o que é errado; e 7) o brincar para prevenir o risco social. São essas as ideias que destacamos neste artigo.

3.1 A extinção do brincar: as crianças hoje não brincam mais (ou não sabem brincar)?

“O brincar está em extinção!”. (Fabiana)
“As crianças hoje não brincam mais”. (Fernanda)
“As crianças não sabem mais brincar”. (Ana)

As transformações ocorridas contemporaneamente, nos modos e contextos de vida das crianças – e, portanto, em suas infâncias –, incidem em seus brinquedos e brincadeiras. As novas tecnologias parecem constituir um motor para tais mudanças. Uma concepção idealizada e romântica da infância parece ser o substrato sobre o qual se dá a produção das falas destacadas em epígrafe. Em paralelo a essas afirmações, as estudantes listaram uma série de brinquedos e brincadeiras alusivas a sua própria infância, hoje pouco comuns entre as crianças: *“As crianças só querem saber de ficar na internet ou em frente à televisão, elas não brincam!”* (Ana, Luiza e Cristina); *“As crianças não sabem brincar de roda, pular corda, pular elástico, andar de pernas de pau, de pés de lata e como a gente fazia”* (Fernanda). A esse respeito, é preciso que nos indaguemos até que ponto estamos

insistindo em alocar as crianças de hoje na infância que outrora vivemos – uma infância que passou. Essa discussão não poderia ser simplificada numa lógica binária centrada no *brincar x não brincar*, mas precisa atravessar o campo da diferença. Com isso queremos dizer que as crianças de hoje são diferentes daquelas que um dia fomos e têm à disposição outros tipos de brinquedos, outros modos de brincar e se divertir – suas experiências culturais são diferentes das nossas e de nossos antepassados (Brougère, 1998). Sem a pretensão de julgar se os brinquedos e as brincadeiras de outrora seriam melhores ou piores que os de hoje, cabe-nos não só apresentar às crianças as tradições lúdicas dos tempos passados como também nos dispor a aprender com elas sobre as suas brincadeiras preferidas.

3.2. A naturalização do brincar: uma atividade espontânea da criança?

As crianças nascem brincando ou aprendem a brincar? As estudantes Rosângela, Caren, Ana Paula e Virginia, durante a investigação afirmaram que “a criança brinca desde que nasce!”. Contudo, Brougère (1995) não admite o caráter natural e espontâneo da brincadeira e argumenta que essa atividade “pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (p. 97).

Smith (2006) considera diferentes modos de brincar, destacando as brincadeiras espontâneas, as brincadeiras com a participação dos adultos e as orientadas/conduzidas pelo adulto. Não prioriza uma modalidade em detrimento de outras, mas defende a ideia de que o currículo deve garantir tempos e espaços para os diferentes modos de brincar. Além disso, quando falamos em currículo na Educação Infantil, não estamos mais tratando de “atividades” aprisionadas no tempo e no espaço, com lugar e hora marcada, tais como a “hora de brincar”, o “dia de trazer brinquedo”, etc. Brincar é uma das múltiplas linguagens das crianças. Essa linguagem é atravessada pelas culturas. Em suas brincadeiras as crianças não reproduzem as culturas adultas, mas, valendo-se da imaginação, fazem as suas próprias interpretações, abrindo perspectivas para o surgimento das culturas infantis.

A ideia de que o brincar se diferencia de cultura para cultura está presente nos estudos de Curtis (2006), de Moyles (2002), de Olusoga (2011) e de Souza (2010). Segundo Moyles (2002), por exemplo, “Assim como existem diferentes crenças religiosas na nossa sociedade, também existe uma variação nos valores associados aos aspectos do brincar que tendem a ser culturalmente baseados” (p. 169).

Sem dúvida, as brincadeiras são importantes vias de trocas culturais, pois concretizam-se como processos de relações entre pessoas e, portanto, de cultura. Em pesquisa na qual trata das expressões culturais das crianças de rua em Angola, Koppele (2012) relata ter ouvido de uma delas que “é possível escrever uma bíblia sobre os jogos que elaboram” (p. 56), evidenciando que brincar faz parte do cotidiano de meninos e meninas, mesmo em situações de extrema pobreza, pois é uma das características das culturas infantis (Koppele, 2012). Também os estudos de Sarmiento (2002) mostram crianças brincando com uma boneca *Barbie* em um campo de refugiados albaneses, no Kosovo. E, dentro dessa mesma linha, os estudos de Feitosa (2011), realizados com crianças abrigadas em uma instituição no Sul do Brasil, ratificam a presença das brincadeiras no cotidiano das crianças sob tutela do Estado.

Através dessas pesquisas, é possível perceber que as crianças, quer sejam as de Angola (Koppele, 2012), as de Kosovo ou as abrigadas em instituições brasileiras (Feitosa, 2011), não estão imunes à globalização cultural e econômica, contudo não são passivas de modo a “assimilar” a cultura adulta. Elas “interpretam conforme seus códigos interpretativos próprios” (Sarmiento, 2007, p. 23) as produções culturais que recebem a partir de múltiplas instâncias existentes em sociedade.

Benjamin (2002), ao lançar um olhar sobre o universo dos brinquedos e das brincadeiras, nos assegura que a forma imagética do objeto não é um determinante para esta ou aquela brincadeira, pois sua fluidez está condicionada ao repertório da criança. Considerando a criança e o seu mundo, esse pesquisador afirma que,

se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não se constituem em nenhuma comunidade isolada, mas sim, uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (p. 94)

Também nessa direção, apoiada nos Estudos Culturais, Paraíso (2012) explicita que “existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram em nossa sociedade” (p. 24), como CD, DVD, livros de literatura e brinquedos.

3.3. Brincar para imaginar e passar o tempo: uma deficiência do pensamento das crianças pequenas?

A estudante Carla afirmou que “*brincar é para viver a imaginação, afinal, as crianças ainda são pequenas*”. É importante não perder de vista que grande parte das brincadeiras das crianças de 3 a 5 anos é simbólica, ou seja, elas

fingem que uma ação ou um objeto tem significado diferente do seu significado usual na vida real; por exemplo, se uma criança gira os braços, diz “biiii-biiii” e distribui pedacinhos de papel, ela está fingindo que está dirigindo um ônibus, buzinando e distribuindo passagens. Se essas ações estiverem suficientemente integradas, podemos dizer que a criança está *dramatizando ou desempenhando um papel* (no caso, fingindo ser um motorista de ônibus) [ênfase no original]. Se duas ou mais crianças estiverem juntas, envolvidas na mesma dramatização, esse é o brincar sociodramático. (Smith, 2006, p. 26)

Contudo, isso não significa que elas brinquem com “qualquer coisa”, de “qualquer jeito”, apenas para passar o tempo. Segundo Pereira (2002), as crianças escolhem cada um dos personagens, dos lugares, dos objetos e a história.

Sarmento (2002), referindo-se aos estudos de Sigmund Freud e de Jean Piaget, chama a atenção para a forma recorrente que vigora no campo tanto da Psicologia quanto da Pedagogia, segundo a qual o imaginário infantil é entendido como um “déficit do pensamento da criança” (n.p.). Dessa forma, a criança é vista como sujeito desprovido de razão, ou seja, alguém que, por valer-se da “imaginação” e do jogo de “faz-de-conta”, apresentaria pensamento deficitário em relação ao pensamento racional do adulto. Este último, “mais evoluído”, é tomado como a referência a partir da qual o pensamento da criança é nomeado e classificado. Larrosa (2007), em entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, aponta que a ciência moderna mudou o estatuto da imaginação. Para os povos antigos, a imaginação era essencial ao conhecimento, basta recordar a “máxima do aristotelismo medieval: *nihilpotest homo intelligesinephantasmate* — não há compreensão possível para o homem sem imaginação” (p.131). Contudo, a modernidade deslocou a imaginação para o lado subjetivo, de modo que ela passou a ser associada “a termos como irrealidade, ficção, delírio, fantasia, alucinação, sonho, etc. Daí também resulta que tenha perdido todo o valor cognoscitivo e esteja enclausurada nesse âmbito informe do psicológico” (p. 131). Esse autor aponta para a capacidade produtiva da imaginação, uma vez que “a imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma” (p. 131).

Corroborando os pensamentos de Sarmiento (2002) e de Larrosa (2007), a capacidade imaginativa da criança é entendida neste estudo não como uma deficiência, mas como uma produção simbólica que lhe permite não só “escapar” da forma pronta, da racionalidade adulta, das normas e dos valores que tentam lhe impor, mas produzir a realidade. Assim, a partir desse olhar socioantropológico, entendemos que a imaginação libera a criança para “criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção” (Sarmiento, 2002, n.p.).

Desse modo, é necessário questionar e, se possível, interromper discursos históricos que circulam em diferentes segmentos da sociedade, inclusive na universidade, que seguem conferindo um *status* inferior às crianças, à imaginação e às brincadeiras.

3.4. Brincar para se revelar: uma confissão das crianças?

“Enquanto brinca, a criança expressa o que verdadeiramente é” (Flávia). Também a estudante Claudia relatou que, enquanto brinca, *“ela [a criança] reproduz o seu dia a dia, se mostra e permite que a conheçamos um pouco mais”*. Outra aluna, Priscila, afirmou que as brincadeiras são os momentos mais importantes da rotina na Educação Infantil, *“devendo ser observada a brincadeira de cada criança, pois ela se mostra enquanto brinca”*.

A brincadeira, na forma como é explorada nos discursos da Psicanálise, nada mais é do que uma técnica de expressão de si, usada como estratégia para conhecer o que se passa na vida interior das crianças. Isso ajuda a entender o motivo pelo qual muitas professoras se atêm mais a observar as brincadeiras das crianças do que a brincar com elas, pois não querem/não podem perder um só detalhe daquilo que meninos e meninas estão “confessando” enquanto brincam.

Cláudia nos disse que *“é preciso estar sempre ‘de olho’ nelas”*. Isso evidencia a vontade de saber sobre a criança, bem como a ideia de vigilância como um mecanismo de poder típico da sociedade disciplinar (Foucault, 1989). Rose (1999), referindo-se ao “governo da alma”, afirma que se têm feito tentativas para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior. Dessa forma, a vida interior das crianças também é objeto de poder.

Conforme os discursos aqui referidos, os momentos da brincadeira devem ser utilizados pelo professor como uma “observação panóptica”² sobre a criança, de modo que seus movimentos e seus comportamentos sejam conhecidos em detalhes. Por essa razão, a Psicologia vem valendo-se dos brinquedos e das brincadeiras para invadir o “eu-privado” das crianças e inventar estratégias para governar suas vidas.

3.5. Brincar para se desenvolver e aprender: uma metodologia de ensino?

Foi recorrente nos discursos das alunas a concepção de brincar com o propósito de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nas mais diversas áreas. A exemplo disso, Amanda afirmou que *“é uma atividade importante para desenvolver aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos, etc.”*. Em consonância com essa constatação, as concepções de brincar das estudantes que participaram da pesquisa emergem das teorias advindas do campo da Psicologia, em especial, a do Desenvolvimento e a Cognitiva – ciência vastamente explorada no currículo do curso de Pedagogia. Sobre as produções a respeito do brincar advindas desse campo de conhecimento, Olusoga (2011) alerta que

as abordagens iniciais da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Cognitiva, como aquelas usadas por Jean Piaget, que procuravam estabelecer regularidades, estágios e ‘leis’ [ênfase no original] biológicas universais para explicar, analisar, categorizar o modo como todas as crianças se desenvolvem e aprendem. A abordagem se espelhou na ciência tradicional, na qual os sujeitos de pesquisa eram estudados fora dos seus contextos usuais sob condições experimentais em laboratórios, engajados em tarefas cognitivas desenhadas especificamente para isso. (p. 62)

E, a partir dessas abordagens, “nas pré-escolas, de modo geral, o brincar foi transformado em um dispositivo didático instrumental” (Lemos, 2007, p. 87), com vistas à promoção do desenvolvimento integral da criança. A estudante Natália afirmou que a

² “Refiro-me ao modelo arquitetônico típico da sociedade disciplinar — o Panóptico de Bentham. Essa organização espacial garante a observação contínua de todos os envolvidos na ‘engrenagem’, sejam eles os apenados na casa de detenção, os loucos no hospício, os operários na fábrica ou os alunos na escola, evitando infrações, rebeliões e garantindo a constante produtividade de cada um, bem como o funcionamento da máquina. Nessa busca pela homogeneização do comportamento dos loucos, detentos, operários e estudantes, a norma é estabelecida e o ‘padrão’ [ênfases no original] deve ser alcançado pelos indivíduos — é a normatização dos sujeitos. Desse modo, esses mecanismos disciplinares atuam sobre os corpos como forma de controle dos indivíduos, sujeitando constantemente as suas forças. O Panóptico de Bentham, para além dos presídios, inspira a organização dos espaços dos asilos, hospícios, fábricas e escolas. Esta última, mais do que qualquer outra instituição, encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, produzindo novas subjetividades e, dessa forma, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (Foucault, 1989).

brincadeira é um *“recurso pedagógico para ensinar conteúdos de maneira diferente”*. Também nessa direção, Luísa disse que as crianças devem *“aprender brincando”*.

Para dar conta da lógica de produtividade recorrente na sociedade capitalista, os brinquedos e os jogos passaram a ser projetados de forma a promover avanços no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, e trazem tal orientação especificada em suas embalagens, incluindo a indicação da idade para seu “uso pedagógico”. Desse modo, a sociedade gerencia o risco³ de que as crianças se afastem do padrão esperado.

Segundo essa concepção, na Educação Infantil há preocupação com o risco de as crianças serem afetadas pelo “mal” de não aprender aquilo que a escola quer que aprendam, do modo como a escola propõe que seja aprendido e no momento em que considera adequado para tal, e isso representa um risco social que pode ser gerenciado pelo brincar. O relato de Mara comprova essa circunstância. Ela ponderou que *“uma criança que não brinca perde muito na aprendizagem, visto que não explora seu pensamento, não interage com outras crianças, não aprende os limites e não interage com o meio”*.

Conforme discurso aqui referido, para uma criança aprender e ter sucesso na escola, ela precisa brincar, e suas brincadeiras devem ser vigiadas nos seus detalhes pelos adultos. Ao mesmo tempo, não é “qualquer brincadeira”, mas aquela que é adequada à sua idade e que promoverá seu desenvolvimento integral. Fica evidente, então, a presença das relações saber-poder permeando a brincadeira infantil, o que é reafirmado por Tatiana, ao enfatizar que *“o brincar é a melhor metodologia para todos os professores”*.

Dessa forma, podemos afirmar que o brincar, muitas vezes, é pedagogizado, isto é, colocado a serviço do “fazer aprender”, usado como estratégia para assegurar o sucesso escolar da população infantil. Na contramão desse pensamento, não podemos considerar equivalentes todos os discursos que preconizam que o professor deve recorrer ao jogo, pois “a própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes” (Brougère, 1998, p. 9).

³ O risco, para Ewald (1993), representa um possível distanciamento da norma, de modo que “não há risco que não seja social” (p. 96). Assim, segundo esse mesmo autor, “a ideia do risco pressupõe que todos os indivíduos que compõem uma população possam ser afetados pelos mesmos males: todos somos fatores de risco, e todos estamos sujeitos ao risco. Isso não quer dizer que cada um faça correr e corra os mesmos riscos. Se o risco define o todo, cada indivíduo distingue-se pela probabilidade de risco que é a sua” (p. 96).

3.6. Brincar para aprender o que é certo e o que é errado: um modo de governo das crianças?

Cristiane advertiu: *“mas cuidado, para que não seja tipo ‘brincar por brincar’. Tem de ter um propósito!”*. Essa advertência evidencia mais uma vez que a brincadeira não escapa à racionalização da sociedade moderna, comprometida com a produtividade do sujeito. Enfim, como já mencionado aqui, enquanto a criança brinca, ela “se mostra” e é conhecida em seus detalhes pelo adulto. E conhecer a criança em seu íntimo é condição de possibilidade para melhor governá-la. Governo que, segundo Foucault (1997), deve ser entendido como “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens: governo das crianças, governo das almas e ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (p. 10).

Sobre o desenvolvimento da arte de governar, Foucault (1996) explica que, a partir do século XVI até o final do século XVIII, “vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes..., mas como arte de governar” (p. 277). Emerge, nessa época, a concepção de “bom governo”, e a ideia de política aparece associada a uma arte de governar, uma técnica ou um conjunto de procedimentos e compreensão sobre a sociedade. O governo, então, é aquele que pode arrebanhar e conduzir seus súditos ao bem viver na sociedade ou garantir a convivência, introduzindo-se nesse processo a ideia de coletividade.

Foucault (1996) ainda ensina que, dentro da sociedade, muita gente pode governar: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais, o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade” (p. 280).

Veiga-Neto (2002), na intenção de diminuir a ambiguidade do termo “governo”, sugere a utilização da palavra “governamento”, para diferenciar o governo (como uma instituição) das práticas ou táticas de exercer o poder. Além disso, é importante considerar que, para Foucault (1996), o governo não se refere somente às ações que visam à administração da conduta alheia, mas também àquelas ações empreendidas por todos nós para pautar não só a conduta do outro, mas também as nossas próprias. A brincadeira parece estar a serviço também da moralização e do disciplinamento das crianças – uma estratégia usada pelo adulto para ensinar o que é certo e o que é errado para as crianças, como apontou Aline, ao afirmar que *“através do brincar, estamos ensinando a cultura, as regras e as relações sociais - o que é certo e o que não é”*. A

consideração de Natália reiterou: “É a partir das mediações do adulto no jogo que elas [as crianças] aprendem a respeitar os outros, a esperar a sua vez, a ganhar e a perder”. E também Amanda afirmou que “as brincadeiras que ensinamos são fundamentais para que [as crianças] cresçam e construam o mundo que queremos”.

O mundo que queremos é, igualmente, o mundo que as crianças querem? Segundo Lee (2010), é necessário colocar sob suspeita as “suposições sobre o conhecimento, habilidade e competência moral dos adultos [que] são a base da legitimidade do controle dos adultos sobre a vida das crianças” (p. 47).

3.7. Brincar para prevenir o risco social: uma tentativa de normalizar as crianças desviantes?

A partir das “confissões” que as crianças fazem enquanto brincam, são organizadas as estratégias de normalização das crianças consideradas desviantes, pois é pela observação daquilo que elas fazem e dizem que os professores “identificam aquelas atitudes indesejáveis que, com o passar do tempo, podem agravar-se e produzir sujeitos perigosos, ameaças à convivência pacífica de uma população” (Lockmann & Traversini, 2011, p. 39).

“Brincar é o melhor remédio para as crianças!” afirmou Clara. A partir dessa metáfora, poderíamos dizer que na Educação Infantil as crianças ganham “doses” diárias, em horários regulados, dessa “medicação pedagógica” prescrita por psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos ou psicomotricistas, e administrada pelas professoras. As doses parecem ser oferecidas conforme a idade das crianças e de acordo com o tempo que sobra entre uma e outra atividade (ou cuidado) prevista na rotina da escola. E são indicadas para a prevenção e para a “cura” dos mais variados tipos de “doenças”: de linguagem, de raciocínio lógico, de socialização, motoras, emocionais, etc. Portanto, são

dispositivo de promoção de desenvolvimento de crianças e, simultaneamente, de produção de crianças normalizadas e controladas a partir dos imperativos da sociedade capitalista, demandando, cada vez mais cedo iniciativas de estimulação cognitiva, visando inserir as crianças rapidamente na lógica de produtividade e submissão política. (Lemos, 2007, p. 81)

Rose (1999) nos diz que “as ciências psicológicas estão intimamente envolvidas com programas, cálculos e técnicas para o governo da alma” da criança, mesmo em se tratando de suas brincadeiras (p. 41). O autor comenta ainda que

temos presenciado o nascimento de uma nova forma de *expertise*, uma *expertise* da subjetividade. Tem surgido e se multiplicado uma família inteira de novos grupos profissionais, cada um afirmando seu virtuosismo no que diz respeito ao eu, ao classificar e medir psique, ao prever suas vicissitudes, ao diagnosticar a causa de seus problemas e ao prescrever remédios. (p. 32)

Especialistas que prestam atendimento psicomotor, psicológico, psicopedagógico, etc. valem-se da “vontade de brincar” da criança para intervir no “eu privado”⁴ dela. Ou seja, as brincadeiras são vigiadas, controladas e avaliadas, como explica Lemos (2007), e isso é feito não só para “curar”, mas também para prevenir os riscos sociais.

A Pedagogia, apoiando-se na Psicologia, busca transformar o brinquedo e a brincadeira em dispositivos didáticos instrumentais para colocar em funcionamento a máquina de fazer aprender os conteúdos escolares (Lemos, 2007; Olusoga, 2011) e evitar o risco social. Ao se inventar o ‘brinquedo pedagógico’, colocou-se em risco o prazer de brincar; afinal, as crianças brincam não para aprender conteúdos escolares, mas porque nas brincadeiras vivem a infância na sua plenitude.

Considerações finais (ou quase!)

Brincar para quê? As respostas das estudantes a esta questão fornecem uma importante visão, ainda que parcial, das concepções presentes em muitos contextos de formação inicial de professores em nosso país.

Questões relativas ao brincar, às culturas infantis e sua relação com a pedagogia precisam ser discutidas e aprofundadas naqueles cursos de graduação que se propõem a formar docentes para as etapas iniciais da Educação Básica. Os estudos e as pesquisas desenvolvidos pelo novo Campo de Estudos da Criança e da Infância parecem abrir novas possibilidades para os discursos que conformam as práticas pedagógicas cotidianas atuais, na medida em que provocam a Pedagogia a rever suas concepções modernas sobre as crianças.

Considerando a fragmentação e a complexidade que envolvem os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, temos pela frente um enorme desafio em defesa de uma Pedagogia que respeite e promova o brincar como um direito inalienável de toda a criança.

⁴ A expressão “eu privado” é usada por Nikolas Rose (1999) para referir-se às nossas vidas íntimas, a nossos sentimentos, desejos e aspirações.

Sem uma revisão curricular dos cursos de Pedagogia, articulados com a Resolução CNE/CEB nº5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e com os novos estudos sobre crianças e infâncias, continuaremos por muito tempo ainda na contramão do que são, pensam e precisam as crianças deste tempo.

Para entender a importância do tema em questão – o brincar – para o campo pedagógico, é necessário que ocorra uma reconceitualização da criança como sujeito histórico e de direitos, e da infância como uma categoria geracional permanente. Na base desta mudança conceitual está a rejeição a uma Pedagogia assentada na ideia de criança como incapaz, como alguém que ainda *não é*. Precisamos continuar a perguntar: “Brincar para quê?”, para que outras respostas possam ser produzidas. Quiçá, pelas próprias crianças.

Referências

- Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. da. (1992, fevereiro/julho). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paideia*, 2, 61-69. Recuperado em 30 de junho 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brougère, G. (1998). *Jogos e educação* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In J. R. Moyles et al., *A excelência do brincar* (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed.
- Dornelles, L. V. (2003). *O brinquedo e a produção do sujeito infantil*. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Recuperado em 03 de dezembro de 2010, de http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf

- Ewald, F. (1993). *Foucault, a norma e o direito* (A. Cascais, Trad.). Lisboa: Veja.
- Feitosa, A. G. S. (2011) *A infância abrigada: impressões das crianças na casa abrigo*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223.
- Foucault, M. (1989). *Vigiar e punir*. (29a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologias del Yo e otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Microfísica do poder* (2a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1997). *Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2009a). *A ordem do discurso* (18a ed.). São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2009b). *Security, territory, population: lectures at the Collège de France 1977-1978*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2014). *On the government of the living: lectures at the Collège de France 1979-1980*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Koppele, B. E. (2012). *Crianças de rua em Angola: caracterização das suas expressões culturais*. Braga: UMINHO, 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologia do eu e educação. In T. T. da Silva, *Sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-86). Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2007). Literatura, experiência e formação. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 129-156). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Lee, N. (2010). Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In F. Müller (Org.), *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições* (pp. 42-64). São Paulo: Cortez.
- Lemos, F.C. S. (2007). A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças [Versão eletrônica], *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 81-91.

- Lockmann, K., & Traversini, C. S. (2011). Saberes morais, médicos e pedagógicos e seu efeitos na inclusão. In A. da S. Thoma, & B. Hillesheim (Orgs.), *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças* (pp. 35-56). Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil* (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Olusoga, Y. (2011). Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In A. Brock, S. Brock, Y. Olusoga, & P. Jarvis, *Brincar - aprendizagem para a vida*. (F. Kanan, Trad., pp.61-93). Porto Alegre: Penso.
- Paraíso, M. A. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso (Orgs.), *Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação* (pp. 23-45). Belo Horizonte: Mazza.
- Pereira, E. T. (2002). Brinquedos e infância. *Presença Pedagógica*, 8(44), 54-59.
- Rose, N. (1999). Governando a alma: a formação do eu privado. In T. T. da Silva (Org.), *Liberdades reguladas* (2a ed., pp.30-45). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2002). *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Recuperado em 10 de junho 2011, de <http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In L. V. Dornelles, *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 19-40). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles et al., *A excelência do brincar* (M. A. V. Veronese, Trad., pp.25-38). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, F. M. (2010). *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Veiga-Neto, A. (Org.). (2002). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A
- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault e a Educação* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Wajskop, G. (1998). Apresentação à edição brasileira. In G. Brougère, *Jogos e educação* (P. C. Ramos, Trad., pp. vi). Porto Alegre: Artes Médicas.

Legislação

Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Recuperado em 14 de junho 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

Resolução Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica n. 5, de 17 dezembro de 2009. (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 2009. Recuperado em 14 de junho 2016, de http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

Submetido à avaliação em 11 de setembro de 2016; revisado em 26 de julho de 2017; aceito para publicação em 17 de outubro de 2017.