

# A educação, o brincar e a infância contemporânea

## *Education, playing and contemporary childhood*

Ana Marta Meira<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta reflexões sobre a infância contemporânea, o brincar, a educação, a cultura, a cidade e a arte, a partir de uma análise transdisciplinar. As contribuições da Psicologia e da Psicanálise são importantes para o aprofundamento de estudos sobre o tema, problematizando questões referentes à crescente medicalização da infância e sua extensão na educação. As configurações do laço e do espaço social encontram-se articuladas a posições que oscilam entre o automatismo e o incremento de trocas coletivas, sendo o brincar considerado fundamental na educação das crianças e em seu processo de subjetivação.

**Palavras-chave:** Brincar. Cultura. Educação infantil. Infância contemporânea. Psicanálise.

### Abstract

*This article presents reflections on the contemporary childhood, playing, education, culture, the city and the art through a transdisciplinary analysis. The contributions of Psychology and Psychoanalysis are important for deepening the studies on the subject. Problematizing questions that refer to the increasingly use of medicine in childhood and its extension to education. The setting between the bonding and the social space are articulated positions that oscillate between the automatism and increasingly collective exchanges. The act of playing considered fundamental in the education of children and in their process of subjectivation.*

**Keywords:** Play. Culture. Childhood education. Contemporary childhood. Psychoanalysis.

### Introdução

A educação na infância apresenta em suas configurações a transversalidade de campos

conceituais, experiências e reflexões sobre as crianças, seus laços sociais e aprendizagens.

Os campos da cultura e ludicidade são importantes eixos na educação, sendo crucial o

---

<sup>1</sup> Pesquisadora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Pesquisa em Educação e Arte. Av. Paulo Gama, s/n., Prédio 12201, Sala 700-14, Centro, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: <anamartameira@gmail.com>.

aprofundamento de estudos sobre suas interfaces, contribuindo para a formação das crianças em todos os âmbitos, considerando-se também a Psicologia e a Psicanálise a partir de suas reflexões sobre a subjetivação das crianças.

A partir de pesquisas realizadas sobre a infância contemporânea evidencia-se que a arte e a cultura são espaços subjetivantes e coletivizantes, propiciando interferências entre múltiplos grupos em espaços da cidade, que é habitada pela diversidade e pelo historicismo que se desvela em suas vias.

### A cultura do brincar

A infância e o brincar são temas que convocam à articulação com a cultura e a história, sendo importante a reflexão sobre suas configurações na contemporaneidade.

Ariès (1981, p.94), ao escrever sobre jogos e brincadeiras, revelando as mudanças que se processam na sociedade industrial, afirma que o brincar, antes ensaio de laços coletivos, passa a assumir características individualizantes:

[...] o divertimento, tornado quase vergonhoso, não é mais admitido, a não ser em raros intervalos, quase clandestinos: só se impõe como dado dos costumes uma vez por ano, durante o imenso êxodo do mês de agosto que leva às praias e às montanhas, à beira d'água, ao ar livre e ao sol uma massa cada vez mais numerosa, mais popular e ao mesmo tempo mais motorizada [...]. Na sociedade antiga [...] os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.

Agamben (2002, p.145) analisa a linguagem e a infância escrevendo a respeito das vias diacrônicas que marcam o brincar ali onde se operam deslizamentos, onde o mesmo é transformado incessantemente. Em oposição à sincronia que o

situaria em uma posição determinada, os elementos diacrônicos vêm a instalar o brincar em processos de transformação permanentes: “enquanto representação de um puro intervalo temporal, o brinquedo, em efeito, é sem dúvida um significante da absoluta diacronia, indicando que uma estrutura se transforma em acontecimento”.

Gagnebin (1999, p.59), a partir das contribuições de Benjamin, ressalta as transformações que ocorrem na sociedade capitalista marcada pelo individualismo:

A história do si vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum (são os inícios da psicanálise, poderíamos também acrescentar). Benjamin situa neste contexto o surgimento de um novo conceito de experiência, em oposição àquele de Erfahrung (Experiência), o do Erlebnis (Vivência), que reenvia à vida do indivíduo particular, na sua inefável preciosidade, mas também na sua solidão. Essa interiorização psicológica é acompanhada por uma interiorização especificamente espacial: a arquitetura começa a valorizar, justamente, o “interior”.

Essas transformações são colocadas em jogo na infância, sendo sua expressão as mudanças que passam a marcar o espaço privado onde as crianças apresentam de forma crescente o isolamento que se estende a suas experiências.

Apesar do discurso hegemônico que apregoa a tecnologia às crianças, observa-se que há uma diferença crucial em relação a formas de transmissão cultural que se realizam pela via do teatro, do circo, das histórias contadas, nas quais a presença do outro é imprescindível e onde há a convocação à travessia da fantasia em uma dimensão de experiência. É comum observar-se que uma criança que escuta uma história, que vai ao teatro, que vai ao circo, se coloca a brincar, posteriormente, com isso que não mais está.

Oferecer às crianças espaços de transmissão que possam ser palco dos ensaios do brincar em presença, nos quais o corpo é colocado em jogo, são vias que convocam à criação. São processos

subjetivantes, ali onde as crianças brincando reinventam cenas que as marcam, construindo seu próprio enredo, enlaçando sua fantasmática a uma dimensão na qual constituem a imagem de si e de seu corpo.

A criança que brinca coloca em jogo posições que remetem ao devaneio, ao sonho. Nessa borda atravessa o espelho e mergulha em um universo de fantasia próprio do brincar. O que opera o encontro da criança com as bordas que a convocam a brincar? Essa questão nos remete a pensar no lugar que ocupa a transmissão nesse espaço de fantasia, que com seu tecido vestirá a possibilidade da criança brincar.

No terreno onde as vias do brincar se fundam, podemos encontrar a alternância entre a presença e a ausência, o aparecimento e o desaparecimento, o jogo, o inesperado, a afirmação, a denegação, as trocas que geram diferenças. Viver suas fantasias ao vivo, pisando no chão, olhando para o outro, falando, realizando trocas, faz diferença na educação das crianças, possibilitando as mesmas experienciar sua infância ali onde mais se encantam, brincando com o mundo e seus pares. A experiência de troca com o outro é constituinte do brincar, fundando formas de ser que consideram a alteridade, deslocando posições narcísicas.

Dolto (1996) remete todos à dimensão do riso diante do inesperado, da surpresa, ao relatar um encontro com um bebê de 9 meses e sua mãe em uma praça. Brinca com ele em torno de um chapéu que lhe chamara a atenção, onde as palavras cobriam os movimentos que com este ela fazia: esconder, aparecer, jogar, pegar. Ao mostrar o chapéu a ele, enunciava: "Não tem mais chapéu!". Ao fazê-lo desaparecer, falava "Chapéu!". Esta brincadeira levou o bebê a dar sua primeira gargalhada:

[...] de repente, e pela primeira vez em sua vida, Jacques pôs-se a rir às gargalhadas, o que, como vocês podem imaginar, surpreendeu tanto a mim quanto a sua mãe! Uma gargalhada! Uma gargalhada que era interrompida, como um arrulho em sua garganta, à espera do que eu ia fazer (Dolto, 1996, p.10).

Hyppolite (1987) escreve sobre a denegação, que remete ao ser sob a forma de não ser, forma constitutiva da linguagem e do pensamento. O processo denegatório é estruturante da brincadeira simbólica e pressupõe a operação de duas posições que se inscrevem primordialmente na criança pequena: o juízo de atribuição e o juízo de existência.

Os processos de introjeção e expulsão encontram-se articulados à construção do eu, do pensamento e do imaginário. Aparecer, desaparecer, ser sob a forma de não ser, afirmar, negar, denegar, são passagens enlaçadas à constituição dos registros do imaginário, simbólico e real.

É no campo do desconhecimento que se constituem o eu e as formações do pensamento. É possível ilustrar essa passagem a partir da observação do brincar de crianças pequenas que se opera pela via do ser e não ser, do faz de conta, de partir do nada e inventar um mundo. Esse é um trabalho psíquico que supõe a possibilidade de pensar, inventar e criar laços imaginários e simbólicos a partir do que é escolhido por ela e do que é jogado fora.

Brincar supõe escolher, deixar de cercar-se da totalidade ilusória para na dimensão da ausência tecer seu enredo, supõe deixar cair o véu sógnico do sentido: "O jogo de engano da criança supõe que a mãe saiba brincar, que ela possa brincar de se fazer enganar" (Bergès & Balbo, 2001, p.85). A fala denegatória aponta para a transmissão simbólica e a construção de um saber.

Brincar com o corpo, com as palavras, com os gestos, com os objetos, funda inscrições que também se desenham no trânsito pelos campos da invenção própria da arte. Nas bordas da ausência, da falta, a criança confronta-se com a imaginação, a simbolização, a invenção. A partir da experiência de perda, ela busca o que não está. Busca que realiza na brincadeira que inventa ali onde o não que escuta de seus pais a convoca a fazer outra coisa com o que não está, com o que é ausente. Assim, encontra-se remetida à possibilidade de buscar nas histórias, contos, teatro, circo, traços que a acom-

panhem em sua trajetória de vida e que sejam o enredo de suas brincadeiras para mais além da novela familiar. Enlaçar seu corpo a palavras pela via da imaginação e fantasia é o trabalho que a marca em sua infância, ali onde o brincar se instala.

A cidade, a cultura e a arte enquanto fonte de laços sociais e cidadania, assim como de referência simbólica e imaginária nos processos de constituição subjetiva e aprendizagem, são relevantes campos que se articulam à Educação, à Psicologia e à Psicanálise.

No âmbito da Psicologia e da Educação, a proposição de espaços coletivos e a criação e aprendizagem não formal na cidade instauram espaços a praticar, lugares a ocupar. O espaço passa a ser lugar praticado, e as crianças encontram em suas vias fontes de subjetivação, de referência simbólica, instaurando memórias, histórias, experiências em presença (Certeau, 2001).

Trilla e Ghanem (2008) escreve sobre os processos educacionais que se estendem para além do universo familiar e escolar, ampliando seus campos para a rua, os meios de comunicação, as artes, a cultura, os museus, entre outros espaços considerados não formais.

Ali onde se transita pelos espaços da cidade reservados à infância, encontram-se novas vias que revelam que a infância circula pelas praças da cidade, pelas regiões mais remotas do Brasil, pelas aldeias indígenas, pelas calçadas, pelas bordas da cultura que veste a cidade com histórias e fantasias (Meira, 2004, 2011). A riqueza das múltiplas infâncias que se revelam quando se transita pela cidade é reveladora da história que se encontra anestesiada pelos automatismos sociais hegemônicos.

Dar o salto em direção à cultura e às histórias do teatro de rua, das peças teatrais infantis, do circo, das brincadeiras tradicionais, das cantigas, é outorgar às infâncias o lugar que lhes cabe: experienciar em presença, aprendendo a realizar trocas coletivas, convocantes de laços sociais e de relações com a cidade.

No campo da educação e da arte há importantes reflexões que fundamentam a parti-

nência dos espaços educativos não formais, da extensão educativa que permeia diferentes territórios que atuam em redes transdisciplinares, em interterritorialidades. A formação dos professores que atuam com crianças também é foco de análises e reflexões, considerando que os "currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias" (Barbosa, 2008, p.24).

A arte em suas diferentes linguagens, para além das práticas de ensino formal, é fonte de pensamento, criação, aprendizagem e educação. As formas de arte articuladas ao lúdico revelam campos onde a invenção é a marca, onde a presença dos atores e artistas remete a uma experiência em que o que tece seu enredo é o jogo de estar onde não está, de falar sobre o que não está, de fazer aparecer o não esperado, de virar do avesso o cotidiano.

A Educação e a Psicologia são campos que podem contribuir para a análise da criança em processos educativos, considerando as formações sociais atuais que apresentam múltiplos campos na aprendizagem e leitura do mundo.

A reclusão no espaço protegido da casa e dos trajetos controlados distancia de forma crescente as crianças do espaço da rua, da sua cidade, da polis. Os espaços segregados, condomínios, prédios gradeados, o afastamento das populações de classe baixa para a periferia do espaço urbano, são processos que desenham na cidade a lógica capitalista.

A sociedade contemporânea apresenta laços sociais atrelados ao espetáculo, ao controle e ao discurso hegemônico próprio dos padrões ideais de consumo, operando cotidianamente a mercantilização de formas de vida. As crianças são marcadas por essas configurações, pela publicidade transmitida nos horários infantis televisivos, com sua convocatória cotidiana ao consumismo sem fim.

Freire (1987) realizou importantes contribuições para a educação, através de suas proposições, entre essas a leitura do mundo, a pesquisa

dos temas geradores, a aprendizagem marcada pela relação dialógica com a comunidade. A sociedade capitalista reproduz a segregação, o individualismo e a competição como traços de referência.

O brincar e os laços sociais são constituintes da subjetivação das crianças (Meira, 2004). Reproduzindo as formações da sociedade capitalista no sistema escolar, os professores frequentemente assumem posições de controle sobre as crianças e a infância, subtraindo os espaços lúdicos. Na sociedade contemporânea o discurso social sobre as crianças, a escola e a cidade ressalta o isolamento, a depressão, a hiperatividade e a violência como sintomas recorrentes.

A medicalização de crianças é crescente na atualidade e nas escolas são inúmeros os encaminhamentos de alunos para consultas psiquiátricas e neurológicas buscando o controle de seu comportamento através da prescrição de psicofármacos (Roudinesco, 2000; Kristeva, 2002).

Os crescentes sintomas relacionados à hiperatividade diagnosticados sem controle em nome dos interesses da indústria farmacológica são a expressão da conjugação de fatores que abarcam, entre outros, a falta de espaço e tempo para as crianças brincarem, o esquecimento da infância no imaginário dos professores, o controle escolar sobre os movimentos (Roudinesco, 2000).

A Organização Mundial da Saúde recomenda o acesso a bens culturais como principal medida relativa à saúde mental das crianças e adolescentes (Saxena, 2005). Os dados desse projeto evidenciaram que a maioria das crianças não são atendidas em seus direitos básicos, sendo crescente a medicalização na infância, corroborada pelas altas taxas de psicofármacos prescritos em função de diagnósticos psiquiátricos específicos de transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros.

A escola na atualidade produz a individualização na aprendizagem e a competição entre as crianças, espelhando-se no discurso social hegemônico que enuncia como ideais de ser a eficácia, a rapidez, a perfeição, o consumo (Kuhlmann Júnior, 1998). A organização espacial das

salas de aula configura-se como expressão do controle sobre as crianças (Faria & Palhares, 2000).

Experiências realizadas no campo educativo podem ser referenciadas na direção de explicitar possibilidades que desvelam a educação para o coletivo e a troca social. Podemos nos reportar a países que apresentam em suas formações sociais a consolidação de relações solidárias.

Na Suécia, 98% das crianças frequentam escolas públicas baseadas em princípios igualitários, convivendo entre vários grupos sociais, de várias idades na mesma classe e aprendendo a constituir laços de solidariedade (Sweden, 2009). As crianças aprendem desde a mais tenra idade a conviver com a diferença, a compartilhar com o outro, em uma concepção pedagógica baseada em Paulo Freire (Freire, 1987). A Educação Infantil privilegia a socialização e a aprendizagem ativa, sendo as atividades criativas, como arte, música, teatro e o brincar, consideradas componentes essenciais da mesma (Korpi, 2007). As crianças são estimuladas a participar de seu entorno, iniciando sua educação e "competência social em direção a processos democráticos" (Korpi, 2007, p.24). Os professores suecos passaram a receber formação nessa direção desde 1962. No final da década de 1980, Reggio Emilia e Malaguzzi também passaram a ser referência na educação, baseada na aprendizagem ativa e na cooperação (Korpi, 2007). No Brasil, o brincar e a arte na Educação Infantil são prerrogativas atuais das diretrizes de educação nacional.

Na sociedade atual, as crianças são confrontadas na escola com a crescente demanda de aprendizagem baseada em conteúdos, tendo como espelhos ideais a produção, eficiência e aceleração. O futuro das crianças é atuado no presente, apagando as formas de ser infantis que justamente outorgam a consistência necessária para sua vida por vir.

Os professores, marcados pelos imperativos institucionais de produção e resultados satisfatórios, atuam muitas vezes em direções que consideram as brincadeiras, as falas e as trocas das crianças

como sendo atos de falta de disciplina, interesse e atenção. Esses sintomas emergem em classes escolares nas quais o individualismo é a regra básica, onde o próprio espaço da sala de aula é baseado no controle e isolamento das crianças. A partir das contribuições da psicanálise, dos estudos clássicos da Psicologia da criança, é constatado que as crianças necessitam de espaços de compartilhamento para a constituição de seu lugar no mundo e do aprender (Piaget, 1973). Falar, trocar, movimentar-se em direção ao outro poderia ser considerado, pelos professores, como busca de interações sociais.

A aprendizagem pode ser construída em interação. Se o futuro é o espelho que rege o ensino, pode-se supor que o trabalho do adulto é realizado em presença de outros, em trocas constantes, na sociedade em rede atual. Mas as crianças são educadas na escola de forma a individualizar seu pensamento, sua aprendizagem. Não podem conversar, trocar; as avaliações são individuais.

### Considerações Finais

A configuração da instituição escolar é regida, via de regra, pelo disciplinamento e controle. Os professores, marcados pelos imperativos de produção, também se encontram paralisados ante o desejo de dar tempo à infância e aprendizagem das crianças e a necessidade de cumprir tarefas curriculares. Essas oscilações pendem para o lado produtivo, e as crianças são disciplinarmente regidas e classificadas a partir de diagnósticos psiquiátricos e medicalizadas como forma de controle do que deveria ser considerado constituinte do ser infantil, as trocas sociais e coletivas, os movimentos em direção ao outro.

O brincar, na direção inversa a essas prerrogativas, é produção temporal extensiva e presencial, outorgando consistência subjetiva às crianças. Brincar supõe o exercício de trocas realizadas de forma que as crianças sejam partícipes, criadoras de laços sociais, ensaiando perdas e ganhos, ausências e presenças, confrontando-se com

a falta produzida pela incessante quebra de espelhos narcísicos. O corpo adquire movimento simbólico e imaginário, em brincadeiras que através do faz de conta produzem formações constitutivas de si e do outro.

À escola, cabe escutar e dar lugar à infância, suas enunciações, movimentações, dando lugar ao brincar, às invenções de si e do outro, formas de aprender que instauram entrelaçamentos entre campos inseparáveis: o desejo e o aprender, o prazer e a experiência de descobrir o mundo através dos mal-entendidos próprios da linguagem. Cenas educativas, por excelência, que possibilitam às crianças experimentar tessituras, redes, em múltiplas linguagens articuladas à subjetivação.

### Referências

- Agamben, G. *Enfance et histoire: destruction de l'expérience et origine de l'histoire*. Paris: Payot et Rivages, 2002.
- Ariès, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Barbosa, A.M. Interterritorialidade na arte/educação e na arte. In: Barbosa, A.M.; Amaral, L. (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Senac, 2008. p.23-43.
- Bergès, J.; Balbo, G. *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre: CMC, 2001.
- Certeau, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Dolto, F. *No jogo do desejo*. São Paulo: Ática, 1996.
- Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org.). *Educação infantil: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Gagnebin, J.M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- Hyppolite, J. Comentario hablado sobre la Verneinung de Freud. In: Lacan, J. *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1987.
- Korpi, B.M. *The politics of pre-school: intentions and decisions underlying the emergence and growth of the Swedish pre-school*. Stockholm: The Ministry of Education and Research, 2007. Available from: <<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/09/10/62/322638cd.pdf>>. Cited: 12 May 2011.
- Kristeva, J. *As novas doenças da alma*. São Paulo: Rocco, 2002.

Kuhlmann Júnior, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Meira, A.M. *A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5120>>.

Meira, A.M. *Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29782>>.

Piaget, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

Roudinesco, E. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Saxena, S. *Atlas: child and adolescent mental health: global concerns, implications for the future*. Geneva: World Health Organization, 2005. Available from: <[http://www.who.int/mental\\_health/resources/Child\\_ado\\_atlas.pdf](http://www.who.int/mental_health/resources/Child_ado_atlas.pdf)>. Cited: 14 May 2011.

Sweden. Ministry of Education and Research Sweden. Government Offices of Sweden. *Preschool pedagogy to nanotechnology: education and research in Sweden - democratic values, fundamental to the system*. 2009. Available from: <<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/13/10/20/618c6013.pdf>>. Cited: 12 May 2011.

Trilla, J.; Ghanem, E. *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008.

Recebido em 9/4/2012 e aprovado em 24/5/2012.