

REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Luís Bruno de Godoy

Universidade Estadual de Campinas - godoy.luisb@gmail.com

Luis Felipe Nogueira Silva

Universidade Estadual de Campinas - luisfelipenogu@gmail.com

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Universidade Estadual de Campinas - de_fabiani@hotmail.com

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas - alcides.scaglia@gmail.com

Cita: Luis Bruno de Godoy, Luis Felipe Nogueira Silva, Débora Jaqueline Farias Fabiani y Alcides José Scaglia, 2021. **Reflexões sobre o brincar na sociedade contemporânea.** Revista *Lúdicamente*, Vol. 10, N°20, Año 2021. Mayo-Septiembre 2021, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 01 de Diciembre de 2020 y aceptado para su publicación el 01 de Febrero de 2021.

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre o brincar das crianças na sociedade contemporânea. Para isso, nos apoiaremos em teorias que compreendem o brincar como uma manifestação cultural que tem um fim em si mesma e a experiência como processos que afetam os indivíduos de diversas maneiras, produzindo arrebatamento e engajamento. Destarte, defendemos a premência da reflexão sobre os ambientes e momentos da sociedade contemporânea que possibilitem que as crianças sejam protagonistas das suas brincadeiras, nas quais as atividades desenvolvidas passem pela decisão dos brincantes de expressar suas subjetividades, dialogar com o mundo, experimentar e construir materiais e brinquedos numa perspectiva não funcionalista.

Palavras-chave: Brincar; Experiência; Jogo; Sociedade contemporânea.

Abstract

This article aimed to reflect about play and experience in the contemporary society. For this, to support us in matters that understand the game as a cultural manifestation that has an end of itself and an experience as the processes that affect the individual in various ways, producing the rapture and engagement. Thus, we defend the urgency of reflection on the environments and moments of contemporary society that are like children who are affected by playing experiences, in which activities are most important as the starting point, the agenda of the game of their directives, dialogue with the world, experiment and constructive materials and toys in the nonproductive perspective.

Keywords: Play; Experience; Game; Contemporary Society.



INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sofrido inúmeras transformações tangíveis, tecnológicas e simbólicas, as quais impactam os indivíduos e as diversas relações estabelecidas entre esses e os ambientes, uma vez que está centrada no imediatismo, no excesso de informações e no consumo irrefletido (Bauman, 2008). Vivemos em uma época de exacerbada valorização de resultados, de bens materiais e de otimização do tempo para aumento do desempenho em diferentes esferas, onde reinam valores como a competitividade, a produtividade e a superficialidade.

O distanciamento das relações e o ínfimo engajamento nas tarefas suscitam a compreensão de que as ações humanas devem ser pautadas pela ausência de compromissos (Bauman, 2003). Ademais, as habilidades e as competências aprendidas precisam ser direcionadas a finalidades específicas, isto é, uma visão utilitarista dos saberes e conhecimentos. Fato esse que acarreta na escassez de experiências, que propiciem aos indivíduos serem afetados por acontecimentos que instiguem um verdadeiro envolvimento pessoal e coletivo (Larrosa, 2017).

Por conseguinte, Bauman (2001) ressalta que a instabilidade, a fragilidade e a “liquidez” caracterizam os encontros, as vivências individuais e coletivas, afetando os modos de construção das subjetividades e das manifestações e criações humanas. Dessa forma, as crianças, enquanto grupo geracional específico que se desenvolve em determinados contextos históricos e culturais (Sarmiento, 2005; Vigotski, 2007), também experimentam mudanças significativas nos espaços e tempos para criar, manifestar e fruir suas distintas atividades, dentre elas o brincar.

Essas novas configurações das relações, marcadas pela efemeridade e pelo enaltecimento de valores individuais centrados no rendimento e no excesso de positividade (HAN, 2017), vão de encontro com o brincar, uma vez que essa atividade é caracterizada pelo desinteresse e pela improdutividade das ações e criações (Caillois, 2017, Huizinga, 2010), bem como pela expressão da subjetividade em permanente encontro e diálogo (Zimmermann, 2014).

Assim sendo, para que o brincar mantenha sua essência, como uma prática que propicia o engajamento dos jogadores com base nas suas motivações internas, nos seus desejos e na busca pela satisfação, engendrando o estado de jogo (Scaglia, 2017), é essencial que as crianças encontrem contextos e tempos para manifestar essa atividade cultural, sustentando seu significado e subvertendo a lógica social dominante, a qual está centrada em valores individuais e produtivos.

Nesse sentido, em contraponto ao defendido pelo senso comum, parte-se do pressuposto de que na sociedade atual as crianças continuam a brincar, sozinhas ou em grupos, com ou sem brinquedos, suportes materiais, recursos tecnológicos e em diferentes locais. Tal premissa se pauta em investigações sobre o brincar das crianças em diferentes contextos, como escolas, ruas, praças, espaços de educação não formal, entre outros (Seixas; Becker e Bichara, 2012; Fabiani, 2016; Fernandes et al., 2016; Spolaor et al., 2019; Zaim-de-Melo et al., 2020) e também em produções cinematográficas como o “Território do Brincar” (2015), que pesquisou e registrou brincadeiras e brinquedos desenvolvidos por crianças em diferentes comunidades no Brasil.

Não obstante, devido ao fato do brincar ser uma atividade intrinsecamente ligada a conjuntura sociocultural, o tempo destinado às práticas, os locais de manifestação, as

formas, as expressões e os temas das brincadeiras se modificam no decorrer histórico em consonância com os contextos e os grupos sociais nos quais são aprendidas e desenvolvidas (Carneiro et al., 2018).

Visto que atualmente as crianças passam longos períodos de suas vidas em instituições, devido a novos arranjos sociais e relações de trabalho, marcados pelo precoce distanciamento do núcleo familiar em relação a outros momentos históricos (Oliveira; Tebet, 2010), os locais para manifestação de atividades como o brincar estão cada vez mais restritos a escolas ou demais espaços educativos não formais, os quais ocupam boa parte inclusive do que seria o tempo livre das crianças, que têm seus ambientes e momentos de lazer reduzidos (Tchoske et al., 2012).

Nessa direção, ainda que os contextos de desenvolvimento do brincar tenham sido ressignificados, Fabiani (2016) constatou que em uma instituição pública de educação não formal as crianças são protagonistas no desenvolvimento das práticas lúdicas, pois conseguem expressar suas desejos e interesses, por meio de encontros e diálogos com seus pares e da disponibilidade de espaços, tempos, materiais e escuta sensível, propiciados pelos educadores, os quais impulsionam o desenvolvimento do brincar na instituição. Com base no enunciado, questionamos, então, sobre quais contextos e momentos na sociedade contemporânea permitem que as crianças sejam protagonistas do brincar, entendendo essa atividade como algo do próprio desejo, na qual aquele que brinca expressa sua subjetividade, sua forma de dialogar com o mundo a partir de suas percepções e interage com outras crianças, manipula, experimenta e constrói materiais e brinquedos de forma não funcionalista.

Diante do exposto, o presente ensaio tem como objetivo refletir sobre o brincar das crianças na sociedade contemporânea, alicerçado em autores que compreendem jogo e a experiência, ambos pautados na liberdade e no envolvimento daqueles que se colocam a brincar integralmente.

O brincar e o brinquedo: construções socioculturais

Estabelecer relações entre a experiência e o ato de brincar decorre previamente da conceituação do que é o próprio jogo. Desse modo, a despeito de ter uma estruturação complexa, o brincar, enquanto manifestação do jogo (Freire; Scaglia, 2003) possui regras mais flexíveis e circunstanciais, consentidas de forma livre entre os participantes. Esse entendimento se aproxima do conceito de Huizinga (2010) acerca do jogo, como uma atividade voluntária, cerceada temporal e espacialmente, guarnecida pôr um fim em si própria e pelo caráter subversivo, caótico, irreduzível e imprevisível.

Na mesma direção, Caillois (2017) classifica o jogo em quatro aspectos que são, em menor ou maior escala, contemplados a partir de um pêndulo orquestrado por quem joga: a competição (âgon), o simulacro (mimicry), o acaso (alea) e a vertigem (ilinx), qualificados entre os polos do ludus, envolto por regras rígidas e seriedade vigorosa, característicos de processo esportivos competitivos e a paidea, que corrobora a improvisação livre e a fantasia, na qual é possível incutir a brincadeira.

Kishimoto (2014) defende, com base nos seus próprios estudos e também em autores como Brougère, Caillois e Huizinga, que o brincar possui certas características que o definem enquanto uma atividade específica, sendo elas: a capacidade imaginativa, de fazer de conta que se é determinado personagem ou que se está realizando ações e papéis sociais diversos; a voluntariedade das ações, ou seja, o jogo é iniciado e suspenso pelo



próprio jogador; a existência de regras, as quais são co-construídas pelos jogadores; a frivolidade e a incerteza das ações decorrentes do jogo.

No brincar os desejos, os interesses e as vontades dos jogadores de superar-se são os impulsionadores do engajamento nas ações e, portanto, fundamentais para se efetivar os ambientes de jogo (Scaglia et al., 2015; Scaglia, 2017). Ademais, a brincadeira pode ser compreendida pelas suas possibilidades, a partir dos esquemas motrizes dos jogadores, resultantes da solução dos problemas apresentados pelo jogo, e suas potencialidades, conferidas pela gestão das próprias possibilidades, que visam ampliar os esquemas motrizes a partir da interação entre o jogador, seus pares e o ambiente em que estão inseridos (Scaglia, 2011, Scaglia, 2017).

Evidenciando o caráter cultural das brincadeiras, Benjamin (2009), destaca que os vestígios deixados pelas gerações mais velhas são elucidados pela criança em situações como o imitar o som de um automóvel, tanto quanto na reprodução de jogos e brinquedos mais elaborados, análogo ao defendido por Vigotski (2007), o qual defende o brincar como uma atividade que se caracteriza pela situação imaginária e pelas regras sociais, implícitas ou explícitas.

O jogo é, portanto, uma atividade cultural, produto e produção dos grupos sociais de determinado contexto histórico, os quais se apropriam e ressignificam a cultura lúdica, um conjunto de conhecimentos em constante transformação, mas que deve ser preservado como um tesouro sociocultural (Carneiro et al., 2018). Assim, as expressões, as características, os significados, as formas de desenvolvimento, a aprendizagem e a valorização ou não do brincar são consoantes com os tempos históricos e os grupos sociais nos quais se manifesta, isto é, uma atividade em permanente transformação.

Nessa perspectiva, "A sociedade, em cada tempo e espaço, oferece recursos do mundo natural, social e cultural que são utilizados pelas crianças em suas temporadas de brincadeiras. Mudam os recursos e permanece a estrutura do brincar." (Kishimoto, 2014, p. 86). Desse modo, a sociedade e sua imposição de costumes, possuem uma relação causal frente a desvalorização da brincadeira, uma vez que essa atividade é considerada frívola e, portanto, passível de abandono pelos adultos em favor da subserviência à lógica produtivista.

O cerceamento das brincadeiras assentado nos valores predominantes da sociedade contemporânea é realizado pelos adultos que, além de preterir essa importante atividade às crianças, desenvolve ferramentas de controle e direcionamento do brincar, negando, assim, seu aspecto central na vida humana (Huizinga, 2010), bem como descaracterizando um dos aspectos definidores do jogo, qual seja, a decisão e a autonomia da criança (Brougère, 2012).

Imbricado ao brincar cerceado, está o brinquedo, definido de maneira rasa como simples objeto evocador do lúdico ou de entretenimento. Para além das definições léxicas, cabe ao brinquedo um olhar atencioso ao seu papel cultural: existente desde a Pré-História, atravessou séculos sob a égide artesanal até ser também absorvido pela lógica industrial, adquirindo formatos distintos - sem o pesar de encaminhar uns ao ostracismo em nome da concepção e precificação de outros (Honoré, 2009).

Nesse sentido, Benjamin (2009) associa a industrialização do brinquedo à subtração de sua essência ao atender exigências, não apenas mercadológicas, mas funcionais, destiladas pelos adultos que cercam a criança. Existe, assim, um apelo da sociedade contemporânea, especialmente os espaços urbanos, para que seja realçada determinada função, seja ela educacional, cognitiva ou que estimule certa passividade da criança, de modo que ali se

fomente uma relação de extrema dependência entre o seu existir/obter ao ato de brincar, não fazendo sentido existir um, sem o outro.

A funcionalidade atribuída externamente ao brinquedo, por conseguinte, justapõe, perigosamente, a imagem que caracteriza sua essência, colocando em segundo plano sua natureza especial, seu valor simbólico. O brinquedo, entretanto, é um objeto extremo, atesta Brougère (1997), assim sendo, sua função principal está assinalada por sua dimensão simbólica, que pode ser manipulada pela criança em consonância com suas motivações e desejos, evidenciando a relação lúdica entre a criança e o brinquedo.

Isso posto, as diferentes concepções apresentadas possibilitam a compreensão de que o brincar e o brinquedo, enquanto construções socioculturais, possuem significados e usos distintos e paradoxais na sociedade contemporânea. Ademais, a despeito de haver alguns discursos sobre a importância do brincar, especialmente nos ambientes educativos, na prática ainda predomina um caráter funcionalista do jogo, fato que deslegitima a premência do desenvolvimento autêntico da brincadeira, centrado no brincante, e da compreensão do brinquedo enquanto objeto e símbolo que oferece um dos sentidos à atividade de brincar.

Experiência: o estar, o meio e o sentir

Para pensarmos na experiência, trataremos da sua potência, para além da banalização do termo, que na maioria das vezes considera por experiência aquilo que já temos enquanto vivência ou o que assimilamos de um acontecimento. No entanto, não como aquilo que nos afeta, que nos coloca em um movimento constante, ou que é capaz de gerar possíveis tensionamentos de nossas certezas, como uma interrupção brusca da lógica, da rotina (Larrosa, 2017).

Considerarmos a experiência como mero instrumento da cognição anula qualquer potência presente no conceito de Larrosa (2017) e acaba por objetificar e dar um fim para além dela mesma, o que nos parece algo justificável diante da demanda por desempenho e especialização precoce presentes na sociedade contemporânea, como elucidado por Bauman (2008).

Nos últimos anos, tivemos avanços sociais significativos. O modo no qual nos comunicamos se modificou, as tecnologias facilitaram acessos; aquilo que Bauman problematizou no "O mal estar da pós-modernidade" se intensificou: a efemeridade, a liquidez, o medo e os distanciamentos aumentaram de maneira significativa. Seguindo por uma perspectiva próxima, Han (2017) considera que pela ótica da positividade estamos vivendo uma era do esgotamento, geradora de transtornos mentais e faltas provenientes dos excessos impostos, além da insegurança e do medo recorrente.

No entanto, as memórias que permanecem vivas em nós são aquelas que em certa medida nos afetaram, a alegria, o medo, a saudade e tudo aquilo que gerou movimentos insubstituíveis, que tensionaram e deslocaram as certezas, frutos de experiências intensas, que por sua vez deixaram marcas. Seguindo a concepção espinosista de Larrosa (2017), a experiência está justamente naquilo que nos afeta e que nos arrebatava, como as brincadeiras da infância.

Nesse sentido, pensar no brincar na infância não só é uma oportunidade de vislumbrar um universo de possibilidades, como também, uma chance para entendermos as potenciais experiências decorrentes desse brincar, que suscita grande envolvimento ao se alicerçar nas motivações internas, nos anseios e nos desejos em consonância com os contextos



(Vigotski, 2007). Assim reside a importância da brincadeira como geradora de afetos, criadora de potências de vida, por meio de um aprendizado que emana tanto por uma relação subjetiva, como também, inter-relacional, na qual o eu-outro passa a figurar novas possibilidades, e entender que esse outro pode ser tudo aquilo que compõe esse espaço múltiplo de troca: sujeitos, objetos, animais e etc.

A experiência não é algo que sejamos capazes de controlar, prever ou até mesmo dominar. Ela nos passa na medida em que nos dispomos a tudo aquilo que nos cerca, é um “estar no mundo” como “um sujeito da experiência” para que com isso sejamos atravessados, tombados por ela. Porém, não podemos negar que estamos imersos em um universo repleto de informações, essas nos chegam a todo momento sem que precisemos ou estejamos dispostos a tais. A informação não é experiência, não é estímulo, e sim, mera abstração passageira. Portanto, esses excessos não são o que tornam a experiência possível, mas a disposição do indivíduo a tornar-se um sujeito da experiência e, isso significa, abertura, vulnerabilidade, disposição para aquilo que vem de fora e é capaz de deixar marcas no vivido. (Larrosa, 2017)

Como dito, somos afetados a partir do momento em que nos colocamos como sujeitos da experiência. Assim, esses afetos são intensificados na medida em que o sujeito da experiência responde a esses fluxos contínuos presentes no mundo. Reverbera, por meio dessa entrega, aquilo que já nos afetava, agora com maior intensidade, pois esses fluxos contínuos irão estimular novos fluxos e a geração de encontros singulares. Nos tornamos parte integrante desse jogo na medida em que jogamos e nos dispomos a ele, fazendo parte também de seus fluxos contínuos (Godoy, 2019):

Ao jogar também estou sendo jogado pelo jogo da experiência [...] aqueles que permitem adentrar nessa nova possibilidade de mundo e responder aos fluxos, ser jogado por eles, tornar-se esse jogo e também seus fluxos por momento que seja (Godoy, 2019, p. 95).

A criança, ao colocar-se em campo de jogo, se torna parte dele e pode abrir espaço para o criar ou o ressignificar das representações já constituídas, o corpo e os objetos assumem funções imaginativas e que não imperiosamente necessitam serem fidedignas a sua representação, basta que tenha um pequeno símbolo para que sejam capazes de serem transformadas em algo novo (Vigotski, 2007). Na mesma medida, ao nos abrirmos a experiência, aumentamos nossos fluxos contínuos e as chances de disposição a ela, também diante desses fluxos somos provocados a criar e constituir novas formas de concepção ao que está posto.

O ato criativo é uma interrupção da lógica da coisa e das ações, no qual por um momento abrimos mão da racionalização daquilo que é em detrimento do que pode vir a ser, em que por um gesto imaginativo criamos a possibilidade de gerar novos criares, que de certa forma estão ancorados no real, mas independem de serem reais para acontecer. “[...] uma suspensão temporária da razão normatizadora para suscitar uma visão mais inebriada e encantadora da vida [...] o devir sempre aberto e inacabado” (Hara, 2017, p. 19).

Para Larrosa (2017), o excesso de informações torna-se um problema na sociedade atual, justamente por não conseguirmos lidar com esses estímulos e tomá-los de maneira a não sermos mais afetados por eles. No entanto, partimos da perspectiva de que os fenômenos estão presentes no mundo de maneira recorrente e constante, e que esses não são meros estímulos não devendo ser, portanto, interpretados como informações efêmeras. Isso se dá pelo encontro que constitui a relação eu-outro, eu-coisas ou pelo próprio meio no qual estamos inseridos, o que Ingold (2015) chama de propiciações. O meio ao qual estamos não é estático, existe um potencial movimento e resposta, o que pode gerar um deslocamento naquele sujeito que se coloca disposto e aberto às experiências provenientes dessas



relações, tensionando-o - um sujeito da experiência - que abre espaço para o criar. Da mesma forma, o espaço do jogar potencializa a criação de novas experiências mediante todos a essas propiciações, na mesma medida em que as experiências também proporcionam novas possibilidades de jogo.

Entretanto, é inevitável pensarmos que os brinquedos e as formas de brincar se alternam mediante o contexto no qual estão inseridos, afinal, o brincar representa uma determinada sociedade, assim como acompanha suas mudanças (Vigotski, 2007; Elkonin, 2009). Desse modo, os espaços para o criar hoje se diferem daqueles que nós ou nossos pais tínhamos na infância, mas não podemos correr o risco de sermos taxativos e dizer que a nossa forma de brincar se comparada a hoje é melhor ou pior, ou que potencializam outras formas de criar.

Vejamos pela própria rua, ela deixa de ser o espaço da troca e do convívio social e passa a ser na maior parte do tempo um espaço do trânsito, pessoas se deslocam da casa para o trabalho, supermercado, academia, universidade (Carlos, 2007). Esse espaço que por muito tempo foi do brincar, do jogar e se relacionar, perde sua potência em decorrência do medo e da falta de tempo. Frente a esse abandono acaba por se tornar um espaço marginal, de pouca permanência (Godoy, 2019; 2020.2).

Não é difícil recordar de momentos da infância, de décadas atrás, e dos afetos gerados pelos jogos e brincadeiras daquele contexto. Ruas, praças, pátios, estacionamentos, terrenos baldios e tantos outros espaços tornavam-se ambientes de jogo, fossem eles feitos para tal ou não. Hoje, os espaços para convívio dos adultos e principalmente para as crianças, estão reféns do medo e insegurança. Esse medo recorrente com a contribuição da tecnologia conduz a certos cerceamentos do espaço.

Os espaços de experiência continuam a existir, no entanto, seguindo as transformações inerentes a sociedade, se resignificam e tendem a ganhar uma conotação de privação: esses espaços tornam-se fechados, mediados por determinados agentes, seja o monitor no clube ou um avatar pela tela do celular. Entretanto, Lopes e Martin (2019, p. 628) afirmam que "As crianças não são integralmente submissas às lógicas sociais e tampouco às lógicas deterministas da reprodução [...]", portanto, a despeito das transformações sofridas nos contextos sociais, as crianças resignificam práticas, espaços e tempos, co-construindo e se apropriando de novas expressões de jogo, como os eletrônico-digitais, por exemplo (Carneiro et al., 2018).

Desse modo, ao olharmos para o quadro "Les Jeux d'enfants", obra de 1560 do holandês Peter Bruegel, podemos encontrar jogos e brincadeiras que ainda fazem parte do imaginário coletivo, no entanto, muitos dessas práticas foram resignificados, algumas até "desapareceram" de nossa cultura lúdica e tantas outras estão fadadas a se tornarem meras representações do passado, como afirmam Scaglia, Fabiani, Godoy (2020). Assim, quais dos jogos desse quadro ainda permanecerão vivos diante da sociedade contemporânea e como seriam retratados por um novo pintor, fotógrafo ou outros artistas? Será que daqui 50 ou 60 anos ainda existirão resquícios desses jogos? Ou quem sabe será necessário um novo quadro para representar a cultura lúdica e os novos jogos que estão por vir.





Imagem 1: Quadro “Les Jeux d'enfants” - Peter Bruegel

Fonte: Wikipedia

POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DO BRINCAR

De que modo, afinal, pode-se relacionar o conceito de experiência - sob a acepção de Larrosa (2017) - ao brincar? considerando nesta ação a existência de um objeto, um tempo, um espaço e um conjunto de mecanismos, como destaca Pereira (2001). Cabe, a priori, evocar a discussão de que tal atividade é, em sua essência, catalisadora de experiências, que dependem da disposição dos sujeitos para serem ratificadas, entendendo universos e relações colocadas em torno de seus significados e intencionalidades.

Assim, Dantas (2012) aponta que no brincar, as ações estão regidas pelo lúdico, havendo atenção em compreendê-lo como a busca não apenas pelo prazeroso, mas pela liberdade de expressão - ainda que as possibilidades de ação estejam constantemente cerceadas pelo contexto, em especial pelas concepções representacionais do universo adulto. Há que se encontrar, portanto, a justa medida entre o prazer e a liberdade, mesmo porque nem sempre a brincadeira é prazerosa, como afirma Vigotski (2007).

Do brincar e seus pressupostos, caracterizados pela disposição, entrega e motivação dos brincantes, emana o ambiente de jogo, aquele que sustentará o engajamento na atividade, bem como seu caráter desafiador (Scaglia et al., 2015). Esse ambiente possibilitará a exposição necessária ao jogador no universo da representação e suspensão da realidade em meio à atividade regida pelo impulso lúdico (Freire, 2002; Scaglia, 2011).

É a cultura lúdica, afinal, a responsável por tornar a brincadeira possível, ao fundir o caráter espontâneo de uma atividade ao consentimento de regras estabelecidas pelo jogador. A cultura lúdica, pois, viabiliza o brincar ao atrelar uma cultura pré-existente aos desígnios do jogo e a elaboração de suas estruturas sociais complexas. Para isso, é necessária disposição dos sujeitos envolvidos entregando-se ao seu caráter sedutor (Brougère, 2012).

O brincar é um potencializador das relações entre a criança e seus pares e oportuniza a constante elaboração e transformação das ações e papéis sociais, sempre contextualizadas com os ambientes de desenvolvimento. Portanto, a complexidade e a dinamicidade características das brincadeiras possibilitam a emergência de desafios e esses constrangimentos mostram-se fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento (Vigotski, 2007; Scaglia, 2011).

Parece oportuno, então, mencionar os riscos da concepção positivista em impregnar o brincar de funcionalidades. Não se trata de extingui-las, mas relativizá-las em prol da liberdade da criança em criar, fantasiar e ressignificar espaços, objetos, brinquedos, intenções e ações, minadas pela imposição desenfreada da ânsia adulta em estipular determinada ordem e que, preferencialmente, corroborem com a aceleração do processo de capitalização de brinquedos e conseqüentemente, das brincadeiras.

Fica posta, portanto, a necessidade de atrelar a singularidade da experiência ao brincar, entendido não apenas do ponto de vista pedagógico, como ferramenta de aprendizagem, mas principalmente filosófico, ao tratá-lo como contraponto à racionalidade e à lógica produtivista e funcionalista. Quem brinca é a criança, enquanto protagonista dessa experiência, e não o objeto, mesmo aqueles que, graças a tecnologia, são capazes de locomoção autônoma - o que não lhes confere, entretanto, vida. Um brinquedo, afinal, só vive se brincado por alguém que sente, expressa e confessa a possibilidade de (re) construir seu universo ao seu modo (Freire, 2002; Santos, 2011).

A problematização cultural da sociedade contemporânea é substancial para mensurar a vulnerabilidade do lúdico, do jogo/brincadeira e do brinquedo frente às estruturas socioeconômicas e as conseqüentes modificações de hábitos cotidianos, guiados pelo avançar de tecnologias. Há, nessa perspectiva, algo que não deve ser ignorado: o processo de desconstrução corrente dos espaços físicos e temporais destinados ao brincar (Neto, 1995; Tchoske et al., 2012).

Ao tomar o jogo e a ludicidade sob uma perspectiva complexa e sistêmica, a constituição de um ambiente que permita a entrega e o arrebatamento de quem joga está condicionada à preservação de um contexto que permita liberdade de expressão, manifestação de seus desejos e propicie a apropriação de conhecimentos partindo de quatro pressupostos: desafio, desequilíbrio, imprevisibilidade e representação (Scaglia et al., 2015).

O evocar do ambiente de jogo está fundamenta-se na proteção desse espaço lúdico - físico e temporal - que propicia à criança ímpar liberdade de expressão junto aos seus pares. Assim o ambiente de jogo deve ser provocativo, ao gerar um espaço para que a criança explore livremente, sendo que sua intencionalidade é o escopo da relação entre a natureza sedutora do jogo e as aprendizagens incidentais derivadas do ato de brincar. Nesse sentido, torna-se indispensável reconhecer os contextos que potencializam o engajamento dos brincantes, de modo que não percam o protagonismo ao esboçar competências e habilidades relacionadas ao próprio desenvolvimento das brincadeiras (Scaglia, 2011).

Considerações finais

É plausível inferir, com base nas reflexões realizadas, que um dos efeitos da modernidade líquida consiste na crescente efemeridade nas relações humanas. A potência dos encontros tende a liquefação diante das inconstâncias presentes na contemporaneidade, o que impacta diretamente na maneira com que os indivíduos lidam com o uso de seus corpos (Bauman, 2001).

Algumas das consequências da modificação do uso dos corpos encontram-se, possivelmente, em questões que estão para além da tecnologia em si, estando os espaços de convívio paulatinamente mais vulneráveis de substituição de outros, tidos como mais “adequados” ou seguros para determinadas ocasiões. Bauman (1998), nesse sentido, problematiza o medo na sociedade contemporânea e a fobia humana ao que não costumeiramente pertence a determinado convívio, acarretando cerceamentos nas relações sociais e dificultado trocas com o meio no qual os indivíduos estão inseridos (Godoy, 2019; 2020.2).

A experiência, entendida sob o prisma larrosiano, independe de espaços para acontecer. No entanto, a relação entre possibilidades e potencialidades é diretamente proporcional, o que significa que a perda dos espaços de troca, em certa medida, diminui consideravelmente os afetos oportunizados pela experiência que é, por conseguinte, amenizada enquanto potência criadora de encontros, tensionadora de ações e geradora de múltiplas possibilidades.

Tal diagnóstico social é útil para compreender os motivos do “desuso” da rua, do pátio (e outros) como espaços de convívio, característicos do cerceamento que limita os espaços coletivos de trocas. A percepção desses espaços como extremamente ricos em possibilidades e estímulos mostram-se indubitáveis no sentido de promover uma cuidadosa reflexão, na qual está publicação se dedicou, que atente aos prejuízos ao ato de brincar na sociedade contemporânea. Para tanto, são apresentadas possibilidades de incitação ao brincar autêntico, considerando os mais diversos espaços destinados à infância e partindo de pressupostos teóricos que caracterizam essa ação como manifestação cultural dos seres humanos, portanto, passível de ressignificações, além de associá-la à experiência, entendida como um fenômeno arrebatador, capaz de afetar intimamente os indivíduos.

O brincar, na sociedade contemporânea, está tão vivo quanto em outros momentos da história da humanidade. O brincante, contudo, o faz por outras vias, esboçando caminhos outros evocados pela fluidez dos espaços e das relações com a diversidade de materiais e brinquedos. Cabe, ao adulto, respeitar as expressões das subjetividades infantis e as formas de diálogo da criança com o mundo, de modo a potencializar estímulos para o desabrochar da experiência, enquanto afeto que propicia o engajamento, que conserve a autenticidade do ato de brincar, suplantando a lógica produtivista.

Posto isso, defendemos a necessidade dessa reflexão sobre qual o espaço do brincar na atualidade, com vistas a elaboração de teorias fundamentadas que auxiliem na compreensão dos lugares destinados a infância que permitem que as crianças realmente tenham experiências expressivas e criativas alicerçadas em seus anseios e vontades, forma de resistência ao estabelecido e de se colocar no mundo com toda sua potência.

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.



- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). O brincar e suas teorias. 7ª reimpressão. São Paulo: Cenage Learning, 2012.
- CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CARLOS, Ana Fani. O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade. 1ª ed. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CARNEIRO, Kleber Tuxen et al. A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 27, n. 66 p. 815-838, set./dez. 2018.
- DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). O brincar e suas teorias. 7ª reimpressão. São Paulo: Cenage Learning, 2012.
- ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FABIANI, Débora Jaqueline Farias. O jogo no horário livre: a Educação Física na educação não formal. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- FERNANDES, Benecta Patrícia Fernandes e colaboradores. Entre o tradicional e o eletrônico: significados do brincar para crianças de uma escola pública de Piracicaba-SP. Revista brasileira de estudos do lazer, v. 3, n. 2, p. 74-96, mai./ ago., 2016.
- FREIRE, João Batista. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, João. Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.
- GODOY, Luis Bruno de. Tensionando o sentido do agir: o clown e seu potencial criativo. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas. Limeira - SP. 2019
- GODOY, Luís Bruno de; JUNIOR, Roberto Donato da Silva; SCHULZ, Peter Alexander Bleinroth. O palhaço no espaço do vazio no contexto hospitalar: a incerteza como potência criadora. Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. 160-184, 2020.2
- HAN, Byung-chul. Sociedade do cansaço. 2ª. ed. Petrópolis- RJ, Editora Vozes. 2017
- HARA, Tony. O saber noturno: uma ontologia sobre vidas errantes. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.
- HONORÉ. Carl. Sob pressão: criança nenhuma merece super pais. Rio de Janeiro. Editora Afiliada. 2009.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- INGOLD, Tim. Estar vivo: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. 1ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones, v. 24, p. 81-106, 2014.
- LARROSA, Jorge Bondía. Tremores: Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOPES, Jader Janer Moreira; MARTIN, Maria Renata Prado Os espaços do brincar em uma escola sem brinquedos: o que nos falam as crianças? R. Educ. Públ., Cuiabá v. 28 n. 69, p. 625-649, set./dez. 2019.
- NETO, Carlos Alberto Ferreira. Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. O plural da infância. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PEREIRA, Tadeu Eugênio. Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Jogo, Lúdico. Presença Pedagógica, v. 7, n. 38, 2001.



- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/2005.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- SCAGLIA, Alcides José. O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.
- SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: LEMOS, Kátia Lucia Moreira; GRECO, Pablo Juan; MORALES, Juan Carlos Pérez (Orgs.). 5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos. Belo Horizonte, MG: EEFETO; UFMG, 2015.
- SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, S1A, p. 27–38. 2017.
- SCAGLIA, Alcides José; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; GODOY, Luís Bruno de. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. *Corpoconsciência*, v. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ ago., 2020.
- SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012.
- SPOLAOR, Gabriel da Costa et al. "Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral". *Lúdicamente*, v. 8, n. 15, nov., 2018/ abr., 2019.
- TERRITÓRIO DO BRINCAR. Direção: David Reeks e Renata Meirelles. Produção: Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos, 2015.
- TSCHOKE, Aline et al. Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./jun. 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZAIM-DE-MELO, Rogério et al. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma "escola das águas". *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 31, e20180052, 2020.
- ZIMMERMANN, Ana Cristina. O jogo: sobre encontro e tradições. In: ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. (Orgs.). *Jogos tradicionais*. São Paulo: Pirata, 2014.
- WIKIPEDIA. Pieter Bruegel the Elder - Children's Games. Disponível em:
<[https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_\(Brueghel\)#/media/Fichier:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_(Brueghel)#/media/Fichier:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg)>

