



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JULIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus Araraquara – SP

VANESSA CRISTINA MACHADO

O BRINCAR EM UMA (IN)FÂNCIA CONECTADA



Araraquara - SP

2022

VANESSA CRISTINA MACHADO

O BRINCAR EM UMA (IN)FÂNCIA CONECTADA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Ari Fernando Maia

Bolsa: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Araraquara - SP

2022

M149b Machado, Vanessa Cristina
O BRINCAR EM UMA (IN)FÂNCIA CONECTADA / Vanessa
Cristina Machado. -- Araraquara, 2022
135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Ari Fernando Maia

1. Brincar. 2. Infância. 3. Cultura Digital. 4. Jogos. 5. Rituais. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VANESSA CRISTINA MACHADO

O BRINCAR EM UMA (IN)FÂNCIA CONECTADA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Ari Fernando Maia

Bolsa: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Data da defesa: 04/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Departamento de Psicologia/ Faculdade de Ciências – UNESP/ Campus de Bauru.

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

Departamento de Educação/ UFSCAR -Universidade Federal de São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP - Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho a todas as crianças do mundo, com carinho especial às minhas filhas, Alice e Júlia. Vocês são a razão do meu pensar constante em mundos brincantes. E também dedico a todas as pessoas que tornaram possível a minha infância que ainda habita em mim com cores, sabores, cheiros, músicas e suavidade.

AGRADECIMENTOS

O meu caminho até aqui é sinônimo de agradecimento.

Obrigada a Deus pelas oportunidades do caminho e por ter colocado em minha vida tantas pessoas maravilhosas;

Ao meu orientador, Ari Fernando Maia, que me guiou na busca de novos conhecimentos tão significativos para a construção deste trabalho; que me ajudou a desnaturalizar o mundo e formar um pensamento crítico. Obrigada, sobretudo, por me ensinar a olhar e refletir sobre o mundo de outros lugares;

À CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Sem esse auxílio não seria possível me dedicar à pesquisa;

Agradeço imensamente à Paula Ramos de Oliveira pelas sensíveis contribuições a esse trabalho como membro da banca de qualificação e defesa e, também, pelos momentos incríveis de reflexões filosóficas no grupo de filosofia com crianças e no GEPFC. Meu agradecimento também a todos que passaram por esses grupos, adultos e crianças. Essas experiências foram fundamentais para a formação e estruturação de várias ideias aqui apresentas.

Ao Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória por compor a banca de qualificação, contribuindo de modo significativo para finalização desse trabalho, e ao Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin por aceitar o convite para compor a banca de defesa e, ainda, à Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa e ao Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes, por aceitarem o convite para compor, como membros suplentes, a banca de defesa dessa dissertação.

Às minhas filhas, Alice e Júlia, que foram sempre tão compreensivas dividindo a mamãe com os livros, aulas, seminários, congressos, etc. Obrigada por serem tão amorosas e por causarem em mim tanta inquietude no pensar;

À minha mãe por sempre estar ao meu lado fazendo o impossível para que eu pudesse alcançar os meus objetivos mesmo sem entender a importância desse mundo pra mim, e ao meu padrasto pela compreensão em dividir minha mãe comigo e, ainda, pelos cuidados de sempre com minhas filhas;

Tenho muito a agradecer a muitos amigos. Alguns que devido à pandemia não puderam estar mais próximos, mas sempre estiveram presentes e outros que estiveram tão perto que não posso deixar de falar de suas contribuições nesse meu processo. Agradeço à Adriana, que me incentivou a fazer o processo seletivo do mestrado em meio a tantas dificuldades que eu atravessava, e por compartilhar comigo o seu processo facilitando o meu caminho. Você sempre me inspirou com a sua luta; À Camila pelas noites de conversas e risos, companheirismo e relaxamento, por trazer à minha vida tanta leveza e alegria; À Ângela que muitas vezes foi minha psicóloga fazendo sempre eu olhar pra dentro de mim, nunca me deixando esquecer quais eram os meus objetivos. Os risos, as músicas, as danças, as nossas brincadeiras sempre foram confirmadores da importância da experiência para formar nossa subjetividade; Ao Eric, pelas noites de reflexão, pelas muitas vezes que me ajudou com as tecnologias e por me ajudar a sair de minhas caixinhas;

Obrigada aos meus irmãos: Anderson e Bruno por me amarem e apoiarem as minhas escolhas;

A todos os autores que li, suas ideias me levaram a outros lugares e me transformaram;

Sem conseguir citar o nome de todos que desejo agradecer obrigada a todas as pessoas que passaram pela minha vida nesses tempo de trabalho. Aqui tem um pedacinho de cada um de vocês que habitam em mim.

“Embora eu possa parecer ridículo o amor é
uma condição de todo revolucionário”

Che Guevara

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar criticamente as formas históricas atuais do brincar, em especial quando ele se realiza com aparatos digitais. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e qualitativa que procurou construir uma constelação crítica sobre o brincar de uma infância inserida na cultura cada vez mais mediada por aparatos digitais. O jogo e o brincar foram tomados como fenômenos histórico-sociais, tal como as concepções de infância e de adulto e os brinquedos – os aparatos materiais e simbólicos que dão suporte ao brincar. A hipótese é que na sociedade atual o brincar e o ritualizar estejam sendo substituídos pela relação com aparatos que suprimem de si sua ínsita historicidade, na medida em que se constitui, pela sua mediação, uma condição pós-histórica. O universo das imagens técnicas incita um novo *Homo Ludens*, que é idêntico a um funcionário que joga segundo regras que não são compreendidas como construções históricas, resultando em um aprofundamento da crise da experiência, denunciada por autores da Teoria Crítica. A constelação crítica organizada neste trabalho ressaltou que o jogo atua em par com o ritual, o primeiro representando a diacronia e o segundo a sincronia nos processos históricos, ambos essenciais à transmissão para as novas gerações da tradição, que por essas mediações é simultaneamente introjetada e transformada. A imersão no jogo por meio de aparatos digitais corresponde a um processo de aceleração social sem mudança real; sujeita adultos e crianças a imperativos capitalistas de exploração da subjetividade para fins de lucro e fetichiza tanto a infância como a idade adulta, tornando a distinção cada vez menos relevante. Para educadores, essas reflexões podem ser relevantes para pensar o espaço que rituais e jogos devem ocupar na educação, desfazendo a ilusão de que se deve educar para o trabalho e a vida adulta quando essas concepções se encontram fetichizadas; também para considerar que o brincar muda suas características de acordo com os aparatos que lhe dão suporte; finalmente, para considerar a necessidade de lidar com temporalidades alternativas ao tempo cronológico vazio e homogêneo na educação.

Palavras-chave: Brincar, Infância, Cultura Digital, Jogos, Rituais.

ABSTRACT

This dissertation aimed to critically analyze the current historical forms of playing, especially when it takes place with digital devices. A bibliographical and qualitative research was carried out that sought to build a critical constellation about the play of a childhood inserted in a culture increasingly mediated by digital devices. The game and playing were taken as social-historical phenomena, such as childhood and adult conceptions and toys - the material and symbolic devices that support playing. The hypothesis is that in today's society, playing and ritualizing are being replaced by the relationship with apparatuses that suppress their inherent historicity, insofar as a post-historical condition is constituted through their mediation. The universe of technical images incites a new Homo Ludens, which is identical to an employee who plays according to rules that are not understood as historical constructions, resulting in a deepening of the crisis of experience, denounced by authors of Critical Theory. The critical constellation organized in this work emphasized that the game works in tandem with the ritual, the first representing diachrony and the second synchrony in historical processes, both essential to the transmission process of social acceleration without real change; it subjects adults and children to capitalist imperatives to exploit subjectivity for profit and fetishizes both childhood and adulthood, making the distinction less and less relevant. For educators, these reflections can be relevant to think about the space that rituals and games should occupy in education, dispelling the illusion that one should educate for work and adult life when these conceptions are fetishized; also to consider that playing changes its characteristics according to the devices that support it; finally, to consider the need to deal with alternative temporalities to the empty and homogeneous chronological time in education.

Keywords: Play, Childhood, Digital Culture, Games, Rituals.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU: Organização das Nações Unidas

PNE: Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O BRINCAR/ O JOGAR	16
2. 1. CONCEPÇÕES DE BRINCAR E JOGAR.....	17
2. 2 NATUREZA E ORIGEM DO BRINCAR/JOGAR SEGUNDO ELKONIN..	23
2. 3 TEORIAS PSICOLÓGICAS DO JOGO – O JOGO E A CRIANÇA	30
2. 4 PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL: BRINCAR E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA.....	39
2. 5. CARÁTER LÚDICO DA CULTURA	42
2. 6. O BRINQUEDO E A CULTURA	45
3. O BRINCAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS	50
3. 1 DIMENSÕES DA TECNOLOGIA CONTEMPORÂNEA	51
3. 2 FLUSSER E O MUNDO CODIFICADO: O DESENVOLVIMENTO DA MÍDIA	56
3. 3 CONCEITOS FLUSSERIANOS DE IMAGENS E TECNOIMAGENS	63
3. 4 CONCEITOS FLUSSERIANOS DE APARELHO E FUNCIONÁRIO	66
3. 5 HOMO LUDENS: UM NOVO MODO DE SER, ESTAR E SE RELACIONAR	71
3. 6 CULTURA OCIDENTAL E AUSCHWITZ.....	75
3. 7 ESCOLA PÓS HISTÓRICA	77
3. 8 CONCEITOS DESENVOLVIDOS POR FLUSSER E O BRINCAR.....	79
4. (IN)FÂNCIA E BRINCAR CONTEMPRÂNEO: CRISE DA EXPERIÊNCIA NO MUNDO CODIFICADO	88
4. 1 LEGISLAÇÕES REFERENTES À CRIANÇA, À EDUCAÇÃO INFANTIL E AO BRINCAR.....	89
4. 2 CONCEPÇÃO DE (IN)FÂNCIA E A CRISE DA EXPERIÊNCIA	98
4. 3 (IN)FÂNCIA (COMO LUGAR DE FALA) E BRINCAR ENQUANTO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	112
4. 4 INFÂNCIA E HISTÓRIA: RELAÇÃO DO RITUAL E DO LÚDICO	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	129

1. INTRODUÇÃO

A realização desse trabalho e, em especial, a escolha pelo objeto de pesquisa, exigiu que eu parasse, que eu realmente fizesse uma pausa para “olhar mais devagar” para a infância e isso porque

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Essa etapa foi marcada por uma busca que tinha como objetivo encontrar algo que fosse realmente significativo para que a infância pudesse continuar a existir, já refletindo sobre as teorias que sugerem o seu desaparecimento. Sinceramente eu cheguei a pensar que poderia ser qualquer tema que envolvesse a criança porque meu comprometimento era com a infância e eu desejava que outras crianças pudessem ter infâncias suaves, mesmo entre tantas dificuldades, que é a realidade de muitas crianças no nosso país e, pudessem conhecer mundos diferentes e transformar a própria experiência. Mas eu precisava escolher um tema, afinal como toda brincadeira o mestrado também tinha suas regras.

Foram as reflexões acerca da suavidade, alegria e prazer que o brincar proporciona à criança que me direcionou a esse objeto - o brincar. Foi escolhido também por abarcar o mundo da criança e por ser um modo de evasão do mundo adulto. Sendo simultaneamente um modo de apreender esse mundo e de lidar com as inevitáveis frustrações que ele provoca. Eu percebia que o brincar carregava muita potencialidade: brincando se aprendia mais fácil, brincando parecia ser possível aprender qualquer coisa; as experiências mostravam-me que brincando compreendiam-se realidades difíceis; brincando tudo ficava mais leve. Pensava se não era possível uma formação crítica a partir do brincar afinal, a luta por uma formação que valorizava a imaginação e o pensamento crítico foi uma luta, primeiramente minha, que travei nesse meu processo de formação até aqui. Inclusive se precisasse definir a minha história em uma palavra eu definiria por brincar: uma história de lutas, rituais, regras e tensões, mas também de prazer, imaginação, mundos diferentes e muita criatividade. Entre tensões e magias eu sou, na maior parte do tempo, criança que deseja desvendar outros mundos, construir outras

histórias, representar muitos papéis, mas “quando eu crescer, vou ficar criança”, (Manoel de Barros).

A relação da tecnologia com o brincar emergiu das reflexões acerca da atualidade quando a pesquisa foi iniciada. Olhar as pessoas, e principalmente as crianças, envolvidas em seus celulares e tablets, quase que hipnotizadas, causava muito inquietação. Parecia que estavam deixando de perceber o mundo a sua volta, no entanto às vezes eu pensava se não era eu quem estava deixando de perceber algo que pudesse ser importante a essa nova geração. Estariam essas crianças fascinadas pela tecnologia percebendo o mundo de um jeito que eu não podia compreender? Eu desejava mergulhar nesse mundo para dialogar com essa geração que nasce nesse mundo tecnológico. Assim iniciou esse trabalho que logo de início foi reorganizado.

A metodologia utilizada para a realização dessa dissertação é de fundo qualitativo. “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas [...]. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente” (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p. 26) o que significa que a análise dos dados se dá, de acordo com Malheiros (2011), por um processo mental através do qual, partindo de dados particulares e já constatados, infere-se uma verdade geral. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Malheiros (2011) aponta que esse tipo de pesquisa identifica na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico e é utilizada quando se busca uma visão geral do assunto, comparando as ideias de alguns autores e buscando pontos de similaridade e divergência entre eles.

Assim, foi realizado um levantamento e, posteriormente, uma análise de obras, artigos científicos, teses e dissertações que englobavam os conceitos de brincar, de infância e tecnologia de modo isolados e relacionados entre si. Fiz um levantamento de autores clássicos e um levantamento de autores e artigos mais recentes com a finalidade de examinar também se havia possibilidade de diálogo entre os diferentes períodos.

Partindo de estudos históricos-filosóficos, o trabalho fundamenta-se numa concepção radicalmente histórica, e tem por objetivo geral construir uma constelação crítica sobre o brincar de uma infância inserida na cultura cada vez mais mediada por aparatos digitais, com intuito de contribuir para a proposição de uma visão sobre o brincar que seja transformadora no processo de humanização. Em uma sociedade em que emergem novas formas de brincar é relevante refletir sobre o que constitui esse brincar, de modo que seja possível compreender os seus efeitos sobre o desenvolvimento e

formação humana. O nosso objetivo delineou o nosso título: *O brincar em uma infância conectada*.

Foram traçados como objetivos específicos refletir sobre a infância contemporânea questionando sobre o lugar que se tem guardado para a criança na cultura digital; refletir sobre o brincar, o jogo e o brinquedo como fenômenos históricos e sociais, colocados na intersecção entre as gerações humanas; esclarecer alguns dos sentidos filosóficos, antropológicos e psicológicos do brincar; apontar questões fundamentais sobre o potencial e os problemas relacionados ao brincar diante das novas tecnologias e apontar os desdobramentos na educação, fundamentando-se nos estudos de Vigotski, Elkonin, Huizinga, Benjamin, Agamben, Larrosa, Adorno e Flusser. Os nossos objetivos são de tipo exploratório. Segundo Vilelas, “esse tipo de pesquisa visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo explícito ou de facilitar a formulação de hipóteses”. (VILELAS, 2009, p. 119).

O problema que se apresenta são os novos desafios que se colocam ao educador da educação infantil em sua prática pedagógica, no que se refere ao brincar, diante de uma infância conectada. A hipótese levantada é que na sociedade atual o brincar e o ritualizar estejam sendo substituídos pela relação com aparatos que suprimem de si sua ínsita historicidade, na medida em que se constitui uma condição pós-histórica; que as imagens técnicas incitam um novo *Homo Ludens*, mas com o problema de que as regras são dadas pelo aparelho numa descaracterização do humano (Flusser); e ainda que a constante relação com o “aparelho”, instrumento tecnológico, retira do aparelho psíquico a possibilidade de sedimentar uma perspectiva histórica e causal, crítica e reflexiva.

Assim, o trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo desenvolverá a concepção de brincar e jogar na qual este trabalho está pautado, em uma perspectiva antropológica, histórica e filosófica. Abordará desde a etimologia da palavra até os emaranhados da cultura envolvidos com os jogos e o brincar; verificará a construção desses conceitos em outras línguas e culturas; examinará a natureza, a origem e a finalidade dessas atividades infantis; analisará o brincar como construção social, a partir da perspectiva histórico-crítica, fundamentando-se em Vigotski e Elkonin; indicará como o brincar passou a ser algo significativo e para que ele é importante da perspectiva da educação; demonstrará algumas contribuições e alguns impasses das teorias psicológicas do jogo dando ênfase à psicologia histórico cultural e, apontará a relação do lúdico com a cultura e o brinquedo como objeto cultural. Neste capítulo será resgatado o pensamento de alguns autores “clássicos” sobre o brincar como Elkonin e Huizinga.

No segundo capítulo é feito um recorte da obra de Vilém Flusser (1920-1990), filósofo e comunicólogo tcheco, com a finalidade de apropriar dos seus conceitos para refletir sobre algumas mudanças operadas pela tecnologia na percepção da realidade, e para pensar o brincar na atualidade. Primeiramente serão tratadas as dimensões da tecnologia contemporânea passando pela história da tecnologia, pelo conceito de tecnologia, o que significa falar de tecnologia na contemporaneidade e, alguns impactos da tecnologia na cultura. Posteriormente serão abordados alguns conceitos desenvolvidos pelo autor (Flusser) que faz uma análise da tecnologia dentro do enfoque fenomenológico, sem desconsiderar a questão do poder. Também será apresentada a ideia do autor de que emerge uma nova ontologia, um novo modo de ser, de estar e relacionar-se, um *Homo Ludens* e, ainda, como pensar o brincar na atualidade a partir dos seus conceitos.

O último capítulo objetiva verificar como emerge o conceito de infância na atualidade refletindo sobre outros modos de conceber a infância, a fim de construir, ou desconstruir, uma concepção de infância que esteja de acordo com uma educação contra a barbárie. Para tal, vamos recuperar pesquisas sobre as legislações que abarcam a infância, o brincar e a educação infantil; será analisado como se constitui o conceito de infância da contemporaneidade e as novas maneiras de pensar a infância que tem se apresentado nos últimos anos, na tentativa de contrapor a ideia de infância, construída na modernidade, que prevalece na educação e nas políticas públicas atuais; também será analisado como se delineia o brincar, em relação a essa infância que emerge, explorando a crise da experiência. E, por fim, pensar a relação dessa infância com a história. Esse capítulo ainda ganhará a contribuição de Türcke com a crítica da cultura do déficit de atenção, e de Agamben, ao tratar da relação da infância com a história.

Devo confessar que apesar de ter realizado pausas para tentar sentir e perceber as entranhas de cada assunto aqui apresentado, em reflexão e análise, muitas coisas me passaram que não me permitiram parar mais para colorir essa dissertação com as vozes das crianças, como fora planejado no início, mas minhas ricas experiências com elas perpassaram todas as reflexões aqui apresentadas. Se apresentaram a mim como uma caixa de lápis de cor com possibilidades infinitas de desenhar, redesenhar e colorir o próprio mundo ou o mundo de alguém. Elas desenharam escadas que rolaram sob meus pés

“Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem

de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque de experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento” (BENJAMIN, 1987, p. 215)

E eu pude experienciar cada linha que escrevi brincando. Eu queria ter me movido mais pelas escadas, mas ainda sinto dificuldade de me desprender das regras. Eu queria ter brincado mais, pois a realização desse trabalho foi um processo incrível, transformou minha visão do mundo, minhas ideias, meus medos, minhas certezas e incertezas, minhas palavras, minhas ações, grande parte de mim. No entanto meus diálogos com os autores aqui apresentados continuarão na expectativa de que eu possa crescer, mas continuar criança, de modo que eu continue a me deixar tombar. De maneira que eu possa sentir ora o relógio correr, como ele corre nesse momento que devo encerrar essa introdução (pois assim como caminho em um tempo aiônico, caminho, também pelo tempo cronológico), ora o relógio sentar e cruzar o braço, como nos momentos em que mergulho nos diálogos com esses autores incríveis que tive a oportunidade de conhecer. Uma verdadeira experiência.

2. O BRINCAR/ O JOGAR

2. 1. CONCEPÇÕES DE BRINCAR E JOGAR

Muitas são as atividades, ações e relações que as palavras brincar e jogar abarcam: jogar bola, brincar de boneca, brincar de cantar, jogar dominó, brincar de faz de conta, jogar xadrez, brincar de mímica, jogar ludo, brincar de jogo da memória, brincar de dançar, brincar de massinha, jogar dama, brincar de imaginar e pintar, brincar de quebra cabeça, jogar cartas, brincar de andar de bicicleta, brincar de pular corda, jogar vídeo game, brincar de andar de pernas-de-pau, jogar dardos, brincar com brinquedo, brincar de subir em árvore, brincar de ser mamãe, de ser doutor ou de ser cachorro, brincar de esconde-esconde, brincar de pular elástico, brincar de pega-pega, brincar de cabra-cega, jogar bingo, brincar com água, brincar na terra, brincar de roda, brincar de luta, etc. Elas ainda se referem a certas atividades livres de sujeitos adultos: a atividade física, recreação, divertimento, passatempo, saltar, correr, jogar na bolsa, jogo de sedução, jogar na loteria, brincar de entreter, pular carnaval, entre outros.

A nossa língua dispõe de duas palavras para definir essas atividades: brincar e jogar. Na etimologia da palavra, conforme dicionário etimológico¹ digital, temos que “brincar” deriva de brinco+ar, vem do latim *vinculum* que significa laço, algema, e é derivada do verbo *vincere*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se. Enquanto jogo, de acordo com Huizinga (2019), vem do latim *ludus*, de *ludere*, que designa atividade livre e, ao mesmo tempo, uma atividade dirigida.

Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa “dançar”. Parece estar no primeiro plano a ideia de “simular” ou de “tomar o aspecto de”. Os compostos *alludo*, *colludo*, *iludo* apontam todos na direção do irreal, do ilusório. Essa base semântica está oculta em *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana, ou então no sentido de “escolas. (HUIZINGA, 2019, p. 45)

¹ Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar>. Acesso em 22 de junho de 2021.

No dicionário digital “Michaelis”² é apresentada uma vasta gama de definições para brincar³ e jogar⁴. As palavras são apresentadas nesse e em outros dicionários com sentido direto e figurado. Elkonin (1998) aponta ser difícil saber quais atividades e características o significado inicial da palavra jogo abrangia e como ela foi adquirindo novos sentidos. Elkonin (1998) indica que Pokrovski (1887) foi quem apresentou a primeira descrição sistemática dos jogos infantis e demonstrou que o conceito de jogo mostra diferenças entre os diversos povos.

Assim, para os antigos gregos, a locução ‘jogo’ significava as ações próprias das crianças e expressava o que entre nós se denomina hoje ‘fazer traquinices’. Entre os judeus, a palavra ‘jogo’ correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os romanos, ‘ludo’ significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, ‘kliada’ era brincadeira, alegria. Entre os germanos a palavra arcaica ‘spilan’ definia um movimento ligeiro e suave como o pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra ‘jogo’ começou a significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação. (POKROVSKI, 1887, p. 1 apud⁵ ELKONIN, 1998, p. 12)

A concepção de brincar e jogar nas diversas línguas é bastante diversificada. Huizinga (2019) indica que o grego, o sânscrito, o chinês e os indígenas utilizam mais de uma palavra para conceituar o jogo. O caso do grego tem o sufixo “*inda*” que dá a qualquer palavra a conotação de “jogar alguma coisa” para os jogos infantis, além de

² <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>

³ O dicionário Michaelis digital define brincar como: “1. Divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; simular situações da vida real; distrair-se, folgar, recrear-se. [...] 2. Manusear alguma coisa distraidamente, para ocupar-se ou por compulsão [...] 3. Dizer em tom de brincadeira; não falar a sério; gracejar, troçar [...] 4. Divertir-se, fingindo exercer uma atividade [...] 5. Fazer zombaria; achincalhar, debochar, escarnecer [...] 6. Agitar-se com movimentos [...] 7. Mover-se livremente; agitar-se, tremelicar, tremer [...] 8. Agir de modo negligente ou leviano [...] 9. Enfeitar excessivamente; adornar, embonecar, emperiquitar [...] 10. Apresentar-se à vista; evidenciar-se, exibir-se, manifestar-se [...] 11. Participar dos folguedos de carnaval [...] 12. Ter relações sexuais; fazer sexo, transar?”. (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brincar/> Acesso em: 23 de junho de 2021)

⁴ O dicionário Michaelis digital define jogar como “1. Arriscar (algo) em jogo (de azar) [...] 2. Fazer apostas em jogo (de azar); apostar, arriscar, aventurar [...] 3. Entregar-se ao jogo 4. Entreter-se num jogo qualquer [...] 5. Manejar com destreza; esgrimir, floretear [...] 6. Atirar com força; arremessar, arrojado, disparar [...] 7. Lançar-se (de um lugar mais alto); arremessar-se, atirar-se [...] 8. Mover-se (a embarcação) devido ao movimento das ondas; balançar, oscilar [...] 9. Mover(-se) de um lado para outro; oscilar [...] 10. Apoiar(-se) em fundamentos, princípios, elementos etc.; escorar(-se), fundamentar(-se), respaldar(-se) [...] 11. Estar em proporção ou harmonia; dizer bem; ajustar, casar, combinar [...] 12. Dar primazia ou preferência a; escolher; querer antes; apostar, optar [...] 13. Usar com talento, arte ou habilidade; escorar-se, valer-se [...] 14. Praticar (algum tipo de esporte) [...] 15. Divertir-se com algum tipo de jogo; entreter(-se), folgar, recrear(-se): Jogar cartas. Participam de concursos de xadrez e jogam horas a fio.” (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogar/> Acesso em: 23 de junho de 2021)

⁵ Esse apud se justifica pela ausência de tradução da obra no português e por não ser de interesse deste trabalho desenvolver a teoria desse autor.

outras três palavras para designar o jogo, as quais estabelecem uma distinção entre competição⁶ e jogo, que são: *paidia*⁷, *athyro/athirma* e *ágon*. O primeiro termo, apesar da etimologia, se refere aos jogos que são próprios da criança e as palavras derivadas delas indicam toda espécie de formas lúdicas abrangendo, assim, um grupo de palavras associado à despreocupação e alegria; o segundo está relacionado às ideias de frivolidade e futilidade; e, por fim, *ágon* que se refere à destreza, às competições e aos torneios. Esse último não expressa o fator lúdico e exclui os elementos de “não seriedade”.

Huizinga (2019) aponta que no sânscrito há quatro raízes verbais: *kridati*, *divyati*, *Ias* e *lila* no entanto, nenhuma das palavras se referem à competição, o que o autor julga que é de se estranhar já que na Índia antiga tinha várias formas de competição. *Kridati* se refere aos jogos entre os animais, as crianças e os adultos, além de englobar a dança e a representação dramática; *divyati* se refere aos jogos de azar e a outros aspectos do lúdico “como brincar, contar piadas, fazer troça” (HUIZINGA, 2019, p. 40); *Ias* significa “brilho, aparecimento súbito, ruído súbito, subir, ir e vir, brincar, ocupar-se” (HUIZINGA, 2019, p. 40); E por fim *lila* com o sentido principal de “‘como se’, designando ‘parecer’, ‘imitar’, a ‘aparência’ das coisas”. (HUIZINGA, 2019, p. 40)

No chinês o autor indica que existem as palavras *wan*, em que predomina a ideia de jogo infantil, com uma semântica que compreende a “ideia de lidar com alguma coisa com uma atenção divertida, de se entregar despreocupadamente a uma atividade” (HUIZINGA, 2019, p. 41); a palavra *tcheng* que corresponde a *ágon* do grego; e a palavra *sai* a qual se refere à ideia de competição que tem como finalidade um prêmio.

E, por fim, entre os indígenas, a língua *blackfoot*, do grupo algonquin, que é parecida com o grego. Tem a raiz verbal *kaoni* que se refere aos jogos infantis, ideia semelhante a *paidiá*, do grego e *kaxtsi* que designa os jogos com regras, jogos de azar, de destreza e de força, parecida com a ideia de *ágon*, do grego. As diferenças entre o grego

⁶ A competição era de grande relevância para a civilização grega e, apesar desta distinção terminológica Huizinga (2019) admite uma relação e identidade entre ambos. Para esse autor a competição possui todas as características formais do jogo e pertence ao domínio lúdico, o que torna impossível essa separação. Para ele essa distinção terminológica se deve porque “[...] a concepção de uma noção geral de jogo, universal e logicamente homogênea é [...] uma invenção linguisticamente bastante tardia. Todavia, desde muito cedo as competições sagradas e profanas haviam tomado um lugar tão importante na vida dos gregos, adquirido um valor tão excepcional, que as pessoas deixaram de ter consciência de seu caráter lúdico. [...] a competição tornara-se uma função cultural tão intensa que os gregos a consideravam perfeitamente habitual, como algo que existia naturalmente.” (HUIZINGA, 2019, p. 39)

⁷ *Paidia* remete diretamente à “paidéia”, o ideal de formação do homem grego, segundo o clássico do Werner Jaeger.

e essa língua são que nessa as palavras são verbos e não substantivos, e os jogos de azar estão abarcados pela mesma palavra que se refere à competição. Essa língua também tem outras palavras para designar ganhar e apostar e, utiliza o prefixo *kip* para dar a qualquer verbo o significado de brincadeira, algo que não é sério.

Contudo, ao contrário da nossa língua e dessas outras citadas acima, as quais possuem mais de uma palavra para expressar o conceito de jogo, há outras que apresentam apenas uma palavra para sintetizar o conceito. É o caso do latim com a palavra *ludus*, de *ludere*, já citada acima, da qual deriva a nossa palavra jogo, e o inglês com a palavra “*play*” a qual

Etimologicamente, a palavra deriva do anglo-saxão *plega*, *plegan*, significando originariamente “jogo” ou “jogar”, mas indica também um movimento rápido, um gesto, um aperto de mãos, bater palmas, tocar instrumentos musicais e todos os tipos de exercício físico. (HUIZINGA, 2019, p. 48)

Outra língua apontada pelo mesmo autor que utiliza apenas uma palavra para designar jogo é o japonês que tem o substantivo *asobi* e o verbo *asobu* para “jogo em geral, recreação, relaxamento, divertimento, passatempo, excursão ou passeio, distração, deboche, preguiçar, ócio, disponibilidade, jogo de azar, estar desempregado [...], jogar alguma coisa, representar, imitar”. (HUIZINGA, 2019, p.43)

A variedade de palavras para expressar um mesmo conceito parece ter a intenção de indicar que há certas atividades que são sérias e outras não⁸; que determinadas atividades tem regras enquanto outras atividades não as contemplam. Entretanto o significado das palavras não são suficientes para definir o que essas palavras realmente expressam. Essa característica que parecem estar separadas se entrecruzam no brincar e no jogar. Huizinga (2019) aponta que a seriedade é considerada, habitualmente, a antítese do jogo, assim também, de um modo especial, o trabalho. Contudo, se por um lado a seriedade⁹ não admite o jogo, esse não exclui a seriedade. Para esse autor o jogo acontece “dentro do mais completo espírito de seriedade” (HUIZINGA, 2019, p. 21). O que nos leva a pensar que, mesmo entre as brincadeiras mais espontâneas, toda concepção de

⁸ É importante observar que toda atividade humana têm regras (e todo jogo tem regras). Algumas implicam que as regras são “sérias” enquanto em outras as regras são “livres”, ou seja, podem ser alteradas pelo acordo dos participantes, ou para ampliar o prazer que se obtém na realização da atividade.

⁹ Huizinga (2019, p. 56) aponta que “o surgimento de uma palavra para designar a “seriedade” significa que os homens tomaram consciência do conceito de jogo como entidade independente – processo que [...] é bastante tardio.”

brincar e jogar deve admitir uma postura séria. Para Bolkestein, conforme Elkonin (1998), essa variedade linguística aponta a diferença entre jogo e competição, o que Elkonin (1998) recusa por admitir que a competição possui todas as características¹⁰ formais do jogo.

O fato dessas palavras apresentarem variedade de significações denuncia que a etimologia não é suficiente para definir brincar ou jogar em um único conceito. Parece que esses conceitos estão muitas vezes subentendidos na cultura, que cria e valoriza diferentes formas de brincar ou jogar, o que torna necessário uma pesquisa entre os teóricos que pesquisam esses termos para apreensão dessas atividades. No entanto mesmo entre esses teóricos que pesquisam o brincar e jogar há uma certa dificuldade em definir esses termos. Brougère (2019), vai ao pensamento de Aristóteles para sustentar que na antiguidade nossa cultura toma a ideia de brincar como uma oposição ao trabalho, significando o espaço para o relaxamento.

Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como ‘brincar’ uma atividade que se opõe a ‘trabalhar’ [...] caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua opinião positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição. (BROUGÈRE, 2019, p. 21)

Para Elkonin (1998, p. 13) não se tem “uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogo” não sendo possível ainda delimitar um conceito geral de jogo. Alguns autores diferenciam o brincar do jogar definindo o brincar como uma atividade espontânea e sem regras, enquanto que o jogar é caracterizado pelo uso das regras, mas para outros, como Santos (2014, p.11) “o jogar ou brincar são ações lúdicas que se fundem e confundem”. Isso demonstra que os autores não são unânimes em considerar o brincar e o jogo uma mesma coisa.

Por meio de inúmeros exemplos Huizinga (2019) aponta que o jogo se configura de formas distintas em diferentes sociedades: como espetáculo, no caso de Roma, como rituais, como a competição para os gregos, como atividade frívola ou como relaxamento,

¹⁰ Essas características serão abordadas nesse capítulo.

concluindo que o jogo não pode ser definido definitivamente. Pode-se apenas descrever as suas principais características apontando, assim, o jogo como

[...] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão. (HUIZINGA, 2019, p. 173)

Para esse autor o jogo ultrapassa os limites da realidade; Ele é uma atividade voluntária e livre¹¹; Não é vida “corrente” nem vida “real”, ele é uma evasão da vida real para uma esfera temporária; é desinteressado, não objetiva satisfação imediata das necessidades e dos desejos, demonstrando que sua finalidade está em sua própria realização¹²; O jogo é limitado no tempo e no espaço, o que significa que ele tem um início e um fim e acontece em um campo delimitado denominado pelo autor de “terrenos de jogo” ou “mundos temporários” aonde se respeitam determinadas regras; E o jogo cria ordem e é ordem.

Reina dentro do terreno de jogo uma ordem específica e absoluta. [...]Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência e ela “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 2019, p. 12)

Caillois (1976, p. 42-43), ao discorrer sobre o as ideias desenvolvidas por Oliveira (1986, p. 29), baseado nas análises de Huizinga, também explicita as características do jogo, contudo adiciona a essa atividade o caráter de incerteza. Ele admite o jogo como uma atividade “livre não sendo nunca obrigatória; delimitada, de modo que tempo e espaço são previamente estabelecidos; incerta por não ser possível prever os desdobramentos e resultados; improdutiva por não objetivar gerar bens ou riquezas; regulamentada pois está submetida a regras e fictícia por basear-se em um contexto de irrealidade.

Entre os teóricos que discordam da definição de brincar e do jogar como uma atividade natural e espontânea estão Elkonin (1998) e Brougère (2001). O primeiro indica o jogo como “uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários as relações

¹¹ Para Huizinga (2019) o jogo constitui uma obrigação apenas quando tem função cultural reconhecida.

¹² De acordo com Huizinga (2019) o fato de ser culturalmente útil e se tornar cultura não diminui o caráter desinteressado do jogo porque “a finalidade a que obedece é exterior aos interesses materiais imediatos e à satisfação individual das necessidades biológicas” (HUIZINGA, 2019, p. 11)

sociais” (ELKONIN, 1998, p.19) e se trata de uma reconstrução (e não reprodução) que destaca o conteúdo social e humano (as tarefas e as normas das relações sociais). Para Brougère (2001) a brincadeira é resultado das relações sociais e esses termos são fruto de uma construção cotidiana. Afirma que o brincar “pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”. (BROUGÈRE 2001, p. 98) Para esse autor “a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social supõe uma significação conferida por todos que dela participam (convenção).” (BROUGÈRE, 2001, p. 102-103) O que nos leva a admitir que a construção dos conceitos de “brincar” e “jogar” provém da compreensão do lugar que ocupam em diferentes contextos sociais, ou seja, cada sociedade determina e legitima seu conceito.

Assim sendo, é importante destacarmos que no decorrer desse trabalho, às vezes utilizaremos a palavra “jogar” e em outros momentos a palavra “brincar” para nos referirmos à atividade lúdica da criança, que pode ser com um brinquedo ou sem brinquedo. O que determinará a escolha da palavra será tão somente a bibliografia utilizada que, por vezes, são traduções de línguas que abrangem apenas uma palavra para o conceito, como é o caso do inglês. Não estaremos diferenciando a atividade pela seriedade, pela regra, imaginação ou por qualquer outra característica pois, como será possível verificar posteriormente, admitimos que essas características em conjunto abrangem todas as atividades lúdicas da criança. Algumas vezes também utilizaremos a palavra “jogo” também se referindo a esse tipo de ação e não ao objeto mediador. Quando este for o caso utilizaremos a palavra “brinquedo”, o que significa dizer que adotamos um conceito de brincar em que jogos corporais, danças de roda, lutas ou atividades dirigidas por “brinquedos” específicos não serão diferenciadas, valendo notar que esse conceito tem uma função operacional, ou seja, será útil para essa dissertação, não tendo a pretensão de valer para toda e qualquer situação.

2. 2 NATUREZA E ORIGEM DO BRINCAR/JOGAR SEGUNDO ELKONIN

Elkonin (1998) apresenta que no início dos estudos da teoria do jogo autores como Schiller, Spencer e Wundt relacionaram a origem do jogo à arte. Para Schiller, conforme

Elkonin (1998, p. 14), por exemplo, “o jogo é uma atividade estética” e o excesso de energia é uma condição para que aconteça o prazer estético que o jogo possibilita. Mas para Elkonin (1998), quem mais se aproximou da origem do jogo entre esses autores foi Wundt para o qual o jogo nasce do trabalho, incluindo o jogo do homem na esfera sócio-histórica.

O jogo nasce do trabalho. [...] Não há um jogo que não tenha o seu protótipo numa forma de trabalho sério que sempre o precedeu no tempo e na própria existência. A necessidade de subsistir obriga o homem a trabalhar. E no trabalho vai aprendendo a considerar a aplicação de sua própria energia como fonte de gozo. O jogo suprime, além disso, a finalidade útil do trabalho e, por conseguinte, faz com que a meta seja esse agradabilíssimo resultado que acompanha o trabalho. (WUNDT, 1887, p. 181 apud¹³ ELKONIN, 1998, p. 16)

Elkonin (1998) aponta ainda que Plekhánov desenvolveu as bases da concepção materialista da arte originada no trabalho, estabelecida por Karl Marx, o que é fundamental para compreender a origem do jogo, uma vez que “na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas”. (ELKONIN, 1998, p. 17)

[...] estou firmemente convencido de que não entenderemos nada da história da arte primitiva se não nos compenetrarmos da ideia de que o trabalho é anterior à arte e de que o homem, em geral, olha primeiro para os objetos e fenômenos do ponto de vista utilitário e só depois estético. (PLEKHÁNOV, 1958, p. 354 apud¹⁴ ELKONIN, 1998, p. 16)

Para compreender o surgimento e desenvolvimento do jogo Elkonin (1998) propõe a análise “desagregadora das unidades”, baseado em Marx, contrapondo-se à análise desintegradora. No capítulo *A mercadoria* de *O capital* “A mercadoria era para Marx a unidade em cuja forma desenvolvida aparecem todas as peculiaridades e contradições internas do modo capitalista de produção” (ELKONIN, 1998, p. 23). O autor defende que, por mais que seja possível decompor uma atividade, e nesse caso se refere ao jogo, isso não leva à compreensão da sua natureza. E aponta Vigotski, como o primeiro a aplicar o método desagregador.

Deve encontrar essas propriedades, indivisíveis e conservadoras, inerentes ao todo, como a unidade e o singular em que as ditas propriedades aparecem

¹³ Esse apud se justifica pela ausência de tradução da obra no português e por não ser de interesse deste trabalho desenvolver a teoria desse autor.

¹⁴ Esse apud se justifica pela ausência de tradução da obra no português e por não ser de interesse deste trabalho desenvolver a teoria desse autor.

invertidas e, mediante essa análise, tentar resolver...os problemas concretos. (VIGOTSKI, 1956, p. 48 apud¹⁵ ELKONIN, 1998, p. 24)

De acordo com a análise de Elkonin (1998) quase todos os pesquisadores que se dedicaram a escrever sobre o jogo das crianças afirmam, de maneiras diferentes, que o fundamento do jogo é representar algum papel. O que lhe permite afirmar que o papel e as ações dele decorrentes constituem a unidade fundamental e indivisível da forma evoluída do jogo. Salienta que na representação de papéis a variedade de temas, como se pode observar com facilidade, é significativa e, no entanto, o conteúdo gira sempre em torno da atividade humana e das relações sociais. Por isso diferencia tema de conteúdo: “O tema do jogo é o campo da realidade reconstituído pela criança” (ELKONIN, 1998, p. 35), variando de acordo com as condições sócio históricas, geográficas e concretas em que vive a criança, enquanto que o conteúdo “é o aspecto característico central reconstituído pela criança, a partir das atividades dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho” (ELKONIN, 1998, p.35). De modo que o conteúdo revela o conhecimento da criança sobre a atividade do adulto.

Nos jogos estão representadas a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade e, quanto mais desenvolvida a ação lúdica, maior é a clareza da atividade reconstruída. O autor demonstra que as crianças só começam a brincar depois de compreenderem as atividades e as relações que se estabelecem no processo de produção. Isso possibilita afirmar que a base do jogo é social.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. (ELKONIN, 1998, p. 34)

Apesar dessa concepção a respeito da origem do jogo – jogo de natureza e origem social, alguns autores consideram que o jogo é um fenômeno de natureza e origem biológicas. Para Stern, por exemplo, conforme Elkonin (1998, p. 36) “a mutabilidade dos temas dos jogos, ocasionada pelo impacto das condições de vida, é apenas uma manifestação da natureza biológica, imutável e instintiva do jogo”

Muitos pesquisadores compartilham do critério da origem biológica do jogo. A diferença reside unicamente nos instintos ou pulsões profundas que se manifestam no jogo: instintos de poder, luta e proteção (Stern e Adler);

¹⁵ Esse apud e os outros relativos ao mesmo autor se justificam por serem complementações da obra citada de Vigotski.

impulsos sexuais (Freud); impulsos congênitos de libertação, agrupamento e compulsão (Buytendijk). (ELKONIN, 1998, p. 36)

Elkonin (1998) considera que uma pesquisa histórica do jogo desmorona todo e qualquer argumento que siga defendendo essa postura. Ele apresenta Arkin como o primeiro autor a realizar uma investigação histórica acerca do jogo. Esse autor verificou que os brinquedos encontrados nas escavações arqueológicas e os brinquedos de povos em fase de desenvolvimento inferior, comparados com os modernos, evidenciam a estabilidade do brinquedo, a universalidade e imutabilidade de suas formas, estrutura e função. Por não encontrar diferença nos brinquedos e pelo fato desses serem utilizados da mesma maneira conclui que não há desenvolvimento do brinquedo e, assim, não existe história do brinquedo. Elkonin (1998) conclui que para Arkin

[...] o brinquedo responde a certas peculiaridades inatas e imutáveis da criança e não apresenta vinculação alguma com a tradição, como afirma a certada tese de Plekhánov de que o jogo, por seu conteúdo, tem suas origens no trabalho dos adultos. (ELKONIN, 1998, p. 42)

Na opinião de Elkonin (1998) Arkin procura unidade onde a diferença é evidente e suas conclusões contradizem os fatos. Acredita que o autor encontra unidade na comparação entre os brinquedos porque escreve apenas sobre os brinquedos que ele classifica como primários, brinquedos que resistem à extinção do utensílio de trabalho, o qual foi copiado e extinto como, por exemplo, o pião, o arco e flecha e a bola.

O quarto da criança contemporânea está cheio de brinquedos que não puderam existir na sociedade primitiva e o uso lúdico dos mesmos é incompreensível para a criança daquela sociedade. Pode alguém imaginar entre os brinquedos da sociedade primitiva os automóveis, trens, satélites artificiais, materiais de construção, pistolas, mecanos etc? (ELKONIN, 1998, p.43)

Defende ainda que os “brinquedos primários” surgem e mudam com o tempo e, uma análise sobre o surgimento dos “brinquedos primários” revelaria que seu surgimento foi precedido da invenção dos respectivos utensílios de trabalho e que eles não desaparecem com a extinção dos utensílios de que são cópias. O erro de Arkin é, para ele, não ter associado a história do brinquedo à mudança do lugar da criança na sociedade.

Pesquisar a origem do jogo protagonizado é apontado como um problema, justamente por ser necessário compreender o lugar que a criança ocupa na sociedade nas diferentes fases do desenvolvimento histórico e também por exigir o conhecimento sobre o caráter e o conteúdo dos jogos infantis nesses períodos, o que, de acordo com Elkonin (1998), é bastante fragmentado e parece não merecer confiança possibilitando, assim, apenas a elaboração de uma hipótese acerca da origem dos jogos protagonizados.

Em algumas pesquisas o critério colonizador, a favor do qual os pesquisadores procuraram baixar por todos os meios o nível do desenvolvimento mental das crianças dos povos oprimidos, está tão evidente que os dados não merecem a menor confiança. Também é difícil comparar os dados obtidos das crianças com a vida da sociedade, já que, com frequência, é uma tarefa árdua determinar em que grau de desenvolvimento social se encontrava tal ou tal tribo, clã ou comunidade no período da descrição. As dificuldades ainda são maiores porque os povos podem viver em condições completamente distintas das que o seu nível de desenvolvimento social impõe, e essas condições, sem a menor dúvida, repercutem na vida das crianças na sociedade, no lugar que ocupam entre os adultos e, por essa razão, no caráter de seus jogos. (ELKONIN, 1998, p. 48-49)

De acordo com esse autor nas sociedades subdesenvolvidas com organização comunitária e primitiva as crianças incorporam-se no trabalho produtivo desde muito cedo e aprendem a manejar as ferramentas participando ativamente do trabalho em uma vida comum com os mais velhos, sem divisão marcada entre adultos e crianças. Elkonin (1998, p. 57), discorre sobre Stebníski, o qual relata que “as crianças são membros da sociedade iguais em direitos e iguais no respeito que se lhes tem. Na conversação geral, são escutadas com a mesma atenção que os adultos” e, por não haver essa divisão as crianças adquirem independência precocemente.

As pesquisas trazidas por Elkonin (1998) demonstram que nessas sociedades não há relatos de jogos protagonizados¹⁶, as crianças não brincam ou brincam pouco e, quando brincam, esse brincar se refere aos afazeres dos adultos. As crianças não brincam de jogos protagonizados porque elas não têm necessidade de reproduzir o trabalho pelo fato de participarem ativamente no trabalho e tampouco de estabelecer relações especiais com os adultos. Quanto à educação, a função educativa ainda não se separa como função social, trata-se de uma educação que é “severa no conteúdo”, uma vez que as crianças participam do trabalho desde muito cedo, mas “sua forma é de extraordinária suavidade” (ELKONIN, 1998, p. 59)

Com a mudança das formas de produção (agricultura e pecuária) ocorreu uma divisão social do trabalho entre agricultores e criadores de gado e, conseqüentemente, a divisão do trabalho de acordo com o sexo. O homem ficou responsável pela criação de gados e foi confiado às mulheres o trabalho doméstico e alguns afazeres considerados

¹⁶ Para Elkonin (1998, p. 58) essa afirmação de que não há jogos protagonizados nas sociedades de nível relativamente baixo de desenvolvimento “não deve levar à dedução de que se trata de crianças de baixo nível de desenvolvimento mental, ou carentes de imaginação etc. como afirmam alguns pesquisadores. A ausência de jogos protagonizados deve-se a situação especial das crianças na sociedade”. Acrescenta que em comparação com a sociedade contemporânea, essas sociedades são tão atrasadas nos jogos protagonizados quanto adiantadas no aspecto da autonomia.

mais simples por exigirem menos esforços. As crianças deixaram de participar ativamente do trabalho e, assim como as mulheres, faziam apenas essas atividades consideradas mais simples ou domésticas, mas ainda eram membros iguais aos adultos na sociedade. Elkonin (1998) relata ainda que nessa fase surgem equipamentos em tamanho reduzido adaptados às crianças, os quais as exercitam para o trabalho produtivo. Nessa fase os adultos ensinam às crianças o manejo com eficácia dos equipamentos, primeiro em tamanho reduzido e depois em tamanho natural em uma incorporação gradativa do trabalho produtivo. Apesar da semelhança não se trata de uma educação sistematizada e apesar de ter elementos lúdicos no processo de assimilação dessas ferramentas, essa atividade não é considerada por Elkonin (1998) como jogo e os objetos não podem ser considerados brinquedos.

É possível que as crianças tenham introduzido no processo de assimilação desses instrumentos dos adultos alguns elementos de jogo: a emulação, a alegria por seus acertos e êxitos etc., mas isso de maneira nenhuma convertia em jogo uma atividade dirigida no sentido da assimilação dos modos de manejar os instrumentos de trabalho; nem transformava em brinquedos [...] as ferramentas de tamanho reduzido. (ELKONIN, 1998, p. 68)

De acordo com os registros etnográficos levantados por Elkonin (1998) o tempo de convivência ficou reduzido com a divisão de trabalho e as crianças ficaram entregues a si mesmas e, embora não participassem ativamente da vida dos adultos, levavam o mesmo tipo de vida em condições mais brandas, o que não favorecia os jogos protagonizados. “Os exercícios no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos, no caso de adquirirem o caráter de jogos, serão de jogos esportivos ou de competição, mas não protagonizados” (ELKONIN, 1998, p. 75) e tão somente porque favoreciam o desenvolvimento de habilidades como, por exemplo, a força, exigidas no manejo dos equipamentos. Os jogos protagonizados são raramente encontrados nos dados que se referem a essa fase e quando aparecem não representam o trabalho do adulto. Predominam os que reproduzem aspectos da vida ou das relações entre os adultos que são inacessíveis ou proibidos para as crianças.

Elkonin (1998) revela, então, que é apenas com o desenvolvimento da produção, com a evolução das forças produtivas e aprofundamento da divisão de trabalho, em que as ferramentas tornam-se mais complicadas e algumas, ao serem reduzidas, perdem ou tem diminuídas suas funções, que surge o brinquedo, como objeto que representa as ferramentas de trabalho e os equipamentos ou utensílios da vida dos adultos.

Ao mesmo tempo, a complicação dos instrumentos de trabalho dava lugar a que as crianças não pudessem aprender o manejo das ferramentas com modelos reduzidos. Ao ser diminuída, a ferramenta perdia suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência exterior das ferramentas de trabalho empregadas pelo adulto. Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, podendo disparar-se com ele uma flecha e acertar um objeto visado, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com a qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo. (ELKONIN, 1998, p. 77)

Esse breve e sucinto levantamento histórico de Elkonin (1998) nos permite afirmar que, em sua avaliação, os jogos protagonizados, os mais difundidos na educação infantil, surgem historicamente com a evolução das forças produtivas, como representação das ferramentas de trabalho. Vale observar que com essas mudanças sociais, em virtude da complexidade das ferramentas, tem-se a necessidade de aumentar o período de aprendizagem para manejo das ferramentas e acontece também, além do surgimento do jogo protagonizado, um prolongamento da infância¹⁷.

Elkonin (1998) confessa que não dá pra determinar com exatidão qual é o momento histórico¹⁸ em que surge o brinquedo simbólico, pois se encontram muitos registros de jogos protagonizados em que as crianças representam o trabalho inacessível a elas e os afazeres domésticos. À medida que as crianças foram sendo excluídas da esfera produtiva e profissional vai surgindo a necessidade¹⁹ do jogo de papéis. Sua tese é que “esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais” (ELKONIN, 1998, p. 80), associando a origem do jogo às condições sociais concretas da vida, ou seja, o jogo é de origem social, o que significa uma crítica às concepções biologizantes da origem do jogo. Segundo Vigotski (2003) o jogo é um elemento construído sócio culturalmente pelo indivíduo e se modifica em função do meio cultural e da época em que o sujeito está inserido, ou seja, o jogo não é uma atividade inata, ele é uma atividade social.

¹⁷ A “infância” será abordada no capítulo 3.

¹⁸ Para Elkonin (1998, p. 78-79) o momento histórico em que aparece o jogo protagonizado “pode ser diferente entre os diversos povos, segundo as condições de sua existência e as formas de passagem de uma fase inferior a outra superior” e que importa “deixar estabelecido que nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento dos seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o jogo protagonizado”.

¹⁹ Elkonin (1998) admite que essa necessidade surgiu com a finalidade de proporcionar às crianças um meio de penetrar no mundo social dos adultos.

2. 3 TEORIAS PSICOLÓGICAS DO JOGO – O JOGO E A CRIANÇA

O jogo se apresenta como objeto de estudo de várias ciências. No campo da psicologia foi objeto de investigação a partir do final do século XIX. De acordo com Brougère (2001) foi o Romantismo, com uma visão positiva das atividades espontâneas da criança, que favoreceu a valorização do brincar. Apenas após esse ocorrido que os psicólogos buscam fundamentar o brincar. Serão apontados alguns autores que se destacaram em suas pesquisas na elaboração, direta ou indireta, de teorias sobre o jogo. Elkonin (1998) faz uma análise crítica de algumas dessas importantes teorias apontando suas contribuições e alguns impasses e, por isso, essa parte de sua análise foi objeto de nossa pesquisa. No entanto esse trabalho não pretende fazer uma crítica dessas teorias ou da análise desse autor. É realizada uma compilação das teorias que compõe o aspecto psicológico do jogo com o intuito de refletir sobre as construções desenvolvidas acerca dessas teorias para refletir sobre esse aspecto na contemporaneidade, no brincar com os aparelhos tecnológicos digitais. Também para demonstrar e, de certa forma justificar, o caminho que trilhamos para tomar uma, e não outra, concepção psicológica como base para o nosso trabalho. Também porque alguns pressupostos desenvolvidos nessas teorias são fundamentais: a base do jogo e do brincar são sociais; o brinquedo (os artefatos e rituais estabelecidos do brincar) são documentos históricos; o brincar está relacionado com os artefatos e práticas humanas do mundo do trabalho (o que não significa necessariamente concordar com o pressuposto de que o trabalho é o único modelo do brincar).

Groos, conforme Elkonin (1998), foi o primeiro a propor uma teoria sobre o jogo. Elkonin (1998) relata que ele fundamentou sua teoria nas ideias de Colozza, expostas anteriormente por H. Spencer, os quais apresentam o jogo como antecipação de uma atividade séria. O mérito de Groos está em ter constatado o problema do jogo – possuir caráter de exercício prévio, apontando o sentido biológico do jogo (uma abordagem naturalista), e em valorizar o jogo como atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico na infância.

Elkonin (1998) expressa que até a publicação do trabalho de Buytendijk em 1933 vários psicólogos fizeram aditamentos, emendas e observações críticas à teoria de Groos. Entre esses Stern o qual apresenta a ideia da “precocidade do amadurecimento das

aptidões” (ELKONIN, 1998, p. 91), reconhece, em contradição com as ideias de Groos, o jogo como instinto e aponta a “necessidade de preparar as aptidões em amadurecimento para o seu contato íntimo com as impressões do mundo exterior” (ELKONIN, 1998, p. 91), passando a considerar as condições externas, diferentemente de Groos. Depois K. Bühler que introduziu o conceito de prazer funcional²⁰, o qual recebe algumas observações críticas de Koffka²¹, e também indica o princípio que rege a forma do jogo ou a aspiração a uma forma perfeita” (ELKONIN, 1998, p. 97). E, por fim, Ch. Bühler reiterando K. Bühler com a definição de jogo como “atividade orientada para o gozo produzido pelo aperfeiçoamento” (ELKONIN, 1998, p. 98)

Foi Buytendijk (1933), conforme assevera Elkonin (1998) quem elaborou uma teoria geral e original do jogo. Na sua teoria o exercício prévio não é importante para o desenvolvimento da atividade instintiva, afirmando que as formas instintivas amadurecem independentemente do exercício. “Afirma não existir nenhuma demonstração de que um animal²² que nunca brincou possua em menor grau instintos de perfeição” (ELKONIN, 1998, p. 99), e separa o exercício do jogo, indicando que os exercícios, quando são preparatórios, não constituem jogo.

Quando a criança aprende a correr ou a andar seus passos são reais, ainda que imperfeitos. Outra coisa muito diferente é quando a criança que sabe caminhar brinca de andar. Quando um filhote de raposa ou outro animal pequeno sai à caça com seus pais para exercitar-se, a sua atividade não apresenta caráter lúdico e é totalmente distinta do jogo de caçar, de perseguir, etc. o primeiro caso, o animal mata a sua presa; no outro, comporta-se de maneira mais inofensiva. (ELKONIN, 1998, p. 99)

Buytendijk também verificou, após analisar os jogos entre os animais com suas particularidades, que o jogo é sempre com algo e esse “algo” são coisas, ou objetos de jogo, que jogam com os jogadores, as quais ele denomina como “imagens”. Além de admitir que o jogo é manifestação dos impulsos, conforme a teoria geral de Freud, e não dos instintos. Para esse autor o jogo surge quando os impulsos primários colidem com as coisas, que são parcialmente conhecidas.

²⁰Um prazer obtido pelo funcionamento, sob o qual se baseiam a motivação e a repetição de certos movimentos.

²¹Para Koffka, conforme Elkonin (1998, p. 96), a atividade “suscita prazer independentemente de que o fim alcançado seja alegre ou não”.

²²Ainda não há uma distinção entre o homem e o animal nas contribuições do jogo, conforme as contribuições de Karl Marx.

Conforme registro de Elkonin (1998), em 1934 Claparède se opõe a algumas ideias de Buytendijk. Aponta que as particularidades do organismo não podem ser fundamento do jogo; indica também que o conceito de jogo de Buytendijk é muito limitado por não englobar as atividades que não apresentam objeto de jogo como, por exemplo²³, a corrida; e aponta como infeliz a utilização do termo “imagem” para dar sentido fictício ou simbólico ao objeto do jogo. A partir de suas objeções afirma que “o fundamento do jogo não está na forma exterior do comportamento” e sim na “atitude interna do sujeito diante da realidade” (ELKONIN, 1998, p. 105)

A teoria de Buytendijk recebeu outros apontamentos e críticas contudo, é apontada por Elkonin (1998) como a mais importante nesse assunto. As teorias posteriores à de Buytendijk apresentam, de alguma forma, uma postura negativa que levou a incerteza quanto à criação de uma teoria geral do jogo. Nas teorias que se apresentaram, posteriormente, destacam-se os fenômenos externos e o desenvolvimento psíquico da criança. Apesar do cenário de incerteza havia o consenso “de que o jogo, como forma singular de comportamento, aparece unicamente numa certa etapa da evolução do reino animal, e seu aparecimento está relacionado com a infância como período especial do desenvolvimento de um exemplar.” (ELKONIN, 1998, p. 112-113). E assim a infância é colocada como um período peculiar da vida no processo evolutivo.

Elkonin (1988) afirma que os representantes de quase todas as teorias psicológicas, com exceção do behaviorismo, dedicaram atenção à fantasia e à imaginação da criança e tentaram, de certa forma, explicar o jogo das crianças buscando interpretar suas características fundamentais. Entre esses teóricos cita Sully (1901) o qual aponta algumas particularidades do jogo protagonizado limitando-se, porém, a questionar a natureza das ideias atraentes plasmadas no jogo pela criança; apresenta também Stern que trata das causas do jogo e dos mecanismos que o acionam, apontando que a fantasia e a ilusão da criança constituem o mecanismo que ativa o jogo, e o que atrai a criança a esses mundos (de fantasia e ilusão) é a “estreiteza do mundo que ela vive, ou a reprodução da atividade dos adultos” (ELKONIN, 1998, p. 124), o que significa tomar o jogo como forma de evasão de um mundo limitado da criança; aponta também Vigotski o qual faz uma crítica à ideia tão difundida de que a imaginação e a fantasia atingem na infância um alto nível de desenvolvimento. “A imaginação da criança [...] não é mais rica, é mais

²³Exemplos apontados por Claparède (1934)

pobre do que a do adulto; durante o desenvolvimento da criança, a imaginação também evolui e só alcança a sua maturidade quando o homem é adulto” (VIGOTSKI, 1967, p. 27-28 apud ELKONIN 1998, p. 125)

O autor também cita Freud, que apesar de não elaborar uma teoria do jogo influenciou outros psicólogos buscando esclarecer o “princípio do prazer”, o qual apontou como princípio fundamental da vida e como força propulsora do desenvolvimento. A partir de algumas observações, Freud admite que além do “princípio do prazer” existe na psique uma compulsão de repetição²⁴– uma tendência para a reconstituição compulsiva da situação traumática, o que adiciona ao princípio do prazer “o princípio de aspiração à morte”²⁵.

[...] essa mesma tendência para a repetição obsessiva é a que compele a criança a jogar [...] e o jogo é o único procedimento de aprender repetindo os sofrimentos insuportáveis que esses traumas denunciam. Do ponto de vista de Freud, cada pessoa é em maior ou menor medida, já desde a infância, um neurótico potencial. À luz dessas asserções, o jogo é um meio terapêutico natural contra as possíveis neuroses que aparecem na infância. Ao reproduzir no jogo os sofrimentos insuportáveis, a criança aprende-os, quer dizer, assimila-os; graças à repetição, no jogo, essas sensações deixam de ser insuportáveis. (ELKONIN, 1998, p. 134)

De acordo com Elkonin (1998) as interpretações freudianas do jogo são as mais difundidas na psicologia ocidental e, de acordo com a sua perspectiva, nessa teoria o jogo é simbólico e é interpretado a partir da sexualidade infantil. Para Freud o jogo é uma simbolização²⁶ inconsciente de uma situação traumatizante e as ações da criança são fantasias (inconscientes) para satisfazer os impulsos sexuais, o que torna o jogo representante dos desejos recalcados e, inclusive, possibilita utilizá-lo, na psicanálise, como método diagnóstico²⁷. “Brincando, a criança expressa de modo simbólico suas fantasias, seus desejos e suas experiências vividas.” (GEETS, 1977, p. 26 apud OLIVEIRA, 1986, p. 21). O jogo também é utilizado na corrente psicanalítica e em outras

²⁴ Um exemplo de compulsão à repetição é a brincadeira denominada por Freud de “fort-da”. (GONÇALVES, 2018)

²⁵ Mais adiante, no capítulo três, será discutida a perspectiva de Türcke que amplia consideravelmente a interpretação de Elkonin sobre a teoria freudiana, na medida em que coloca a compulsão à repetição traumática como fundamento da cultura, sedimentada em rituais nos quais aquela compulsão é repetida e suprassumida. A proximidade e a diferença entre rituais e jogos também será discutida adiante.

²⁶ “A base dessa simbolização não está em um objeto substituir o outro, mas em que se simboliza o sentido de toda a situação traumatizante” (ELKONIN, 1998, p. 131-132)

²⁷ Conforme Elkonin (1998) os psicanalista fazem interpretações livres do emprego simbólico dos objetos partindo do pressuposto que o jogo é a expressão da vida interna da criança.

correntes como ludoterapia²⁸. O que faz da infância “um período de incessantes situações traumáticas, de contínuos conflitos, de pressão permanente da sociedade, dos adultos sobre a criança” (ELKONIN, 1998, p. 135)

Ainda sobre a teoria freudiana Elkonin (1998) afirma que há no jogo o desejo para “ser adulto”, o que significa “plasmar livremente, sem nenhuma limitação, os impulsos sexuais próprios, e possuir sem obstáculo o objeto do impulso sexual” (ELKONIN, 1998, p. 139). A partir desse aspecto da teoria freudiana, Elkonin (1998) ao discorrer sobre as ideias de Adler afirma que a ficção para a criança é uma forma de protestar a sua impotência e os desejos recalçados.

Elkonin (1998) faz algumas objeções. Acredita, por exemplo, ser duvidosa uma simbolização precoce, uma vez que a simbolização pressupõe uma síntese da situação, o que parece não acontecer em idade precoce. Entender que a criança deseja o jogo para realizar as suas fantasias significa pensar a criança como “um ser introvertido no mundo de seus obsessivos impulsos biológicos primários” (ELKONIN, 1998, p. 137) de natureza sexual, o que significa desconsiderar a vida real da criança. Aponta que uma análise dos procedimentos lúdicos evidenciam tentativas de “criar situações que descubram as relações sociais que monopolizam o afeto e, por essa razão, tem implícita a noção de que o sentido central do jogo protagonizado são as relações sociais entre os adultos ou entre a criança e os adultos” (ELKONIN, 1998, p. 144)

A concepção freudiana influencia autores como Piaget e Koffka, para os quais existe um mundo infantil peculiar. Em Piaget, conhecido pela sua teoria do desenvolvimento da inteligência, na qual este acontece a partir do equilíbrio entre assimilação e acomodação, essa influência se dá, de acordo com Elkonin (1998), na “teoria dos dois mundos” na qual Piaget admite existir um mundo subjetivo do autismo, o dos desejos, o do “princípio do prazer”²⁹, o mundo ao qual pertence o jogo, e o mundo da objetividade, da realidade, com a particularidade que o primeiro é o mundo mais importante e não menos real que o outro. É importante observar que para Piaget o jogo

²⁸ A ludoterapia é uma técnica de tratamento. Elkonin (1998) aponta que Axline (1947) indica que a base dessa técnica é que o jogo é um meio de auto expressão, e pode ser dividida em dois grupos: “a técnica orientada, na qual o terapeuta assume a interpretação e as funções corretoras, e [...] a técnica espontânea, na qual se concede a criança completa liberdade no jogo.” (ELKONIN, 1998, p. 146) Importante observar que a primeira nasce, de acordo com Elkonin (1998) das tentativas de aplicar a técnica da psicanálise às crianças enquanto que a ludoterapia espontânea não é, propriamente, psicanalítica.

²⁹ Como afirmaria Freud

constitui os desejos não recalcados, oposto do desejo dos psicanalistas para o qual o jogo é a manifestação dos desejos recalcados e das tendências para a repetição compulsiva; o jogo é “uma das manifestações mais brilhantes dessa peculiaridade do pensamento infantil situado entre o autista do período mais precoce e a lógica desenvolvida nos choques com a realidade e o pensamento maduro dos adultos que rodeiam a criança”. (ELKONIN, 1998, p. 170)

Na análise que Elkonin (1998) faz da obra de Piaget verifica-se que ele se dedica ao jogo simbólico, e para ele o símbolo tem origem na atividade da criança com o adulto, na imitação, que é uma acomodação pura aos modelos exteriores. E o jogo nasce de uma assimilação preponderante sobre a acomodação, em conformidade com a estrutura do pensamento da criança.

Piaget destaca três estruturas fundamentais do jogo ligadas numa série: o jogo-exercício, os jogos simbólicos e os jogos com regras. Todos eles se parecem na medida em que são formas de comportamento nas quais predomina a assimilação: a sua diferença reside em que a realidade, em cada etapa do desenvolvimento, é assimilada segundo distintos esquemas. Piaget afirma sem rodeios que o exercício, o símbolo e a regra são as três etapas essenciais que caracterizam as grandes classes de jogo do ponto de vista de suas estruturas mentais. Conforme seja a estrutura do pensamento da criança em tal ou tal etapa do desenvolvimento, assim será o jogo. (ELKONIN, 1998, p. 177)

Piaget relaciona o jogo às estruturas do pensamento e ao desenvolvimento mental em cada uma de suas fases: sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2-7 anos), operacional concreto (8-12 anos) e operacional formal (a partir dos 12 anos) e aponta o problema do jogo com o egocentrismo, afinal o jogo simbólico é o pensamento egocêntrico puro e o símbolo é o meio fundamental dessa assimilação egocêntrica.

Quanto a Koffka, Elkonin (1998) aponta que ele tece algumas críticas à teoria piagetiana, mas aceita a concepção dos dois mundos com diferença nos termos que caracterizam esses mundos. “Koffka caracteriza-os nos termos de estruturas de diferente grau de duração, interdependência e rigor” (ELKONIN, 1998, p. 156) enquanto Piaget caracteriza-os em termos de lógica do egocentrismo, do autismo e da realidade, notando que “as estruturas do mundo dos adultos recalcam em Koffka as estruturas primárias infantis; em Piaget, a lógica dos adultos recalca a lógica autista primária da criança.” (ELKONIN, 1998, p. 156), o que induz Elkonin (1998) a delinear o desenvolvimento da criança para Koffka como um deslocamento do mundo infantil pelo mundo dos adultos.

Elkonin (1998) se opõe à concepção³⁰ dos dois mundos, defendidas por Piaget e Koffka, pelo fato de admitir o mundo infantil como o mundo de desejos inatos e insatisfeitos; por considerar o mundo subjetivo da criança independentemente do seu mundo objetivo. “A única relação objetiva que eles enxergam é a do deslocamento do mundo subjetivo da criança pelo mundo objetivo dos adultos” (ELKONIN, 1998, p. 160) Para esse autor a criança tem sim certas necessidades desde que nasce, mas essas não existem como formações psíquicas desde o início, admitindo, baseado em suas pesquisas, que as primeiras necessidades da criança já são sociais. Indica que uma caracterização adequada do mundo da criança exige exame da vida objetiva da criança e da relação do seu mundo objetivo com o mundo objetivo dos adultos. No que concerne à teoria piagetiana, esse autor afirma que parte da dificuldade em compreender o conceito de jogo apontado por Piaget está relacionada a uma indeterminação do conceito de “assimilação”. Também não aceita que o jogo simbólico seja um pensamento egocêntrico puro, julga ser a superação desse. No geral considera que a teoria piagetiana traz contribuições importantes no que concerne à relação do jogo com o desenvolvimento, mas a julga muito limitada pois “examina o papel do jogo no desenvolvimento do pensamento da criança com excessiva estreiteza”. (ELKONIN, 1998, p. 183)

Opondo-se a teoria de Piaget, Elkonin (1998) aponta as ideias de Sliosberg (1934) e Lewin (1935), que parte de pesquisas que focam a relação entre a realidade e a satisfação das necessidades. É apresentado o conceito de “estratos de distinto grau de realidade” (ELKONIN, 1998, p. 165) que define o jogo como um estrato especial da realidade. E nessa concepção o jogo, apesar de ter semelhanças com o estrato irreal, ele não é irreal. Ele está na esfera da realidade e uma vez que as ações têm caráter real e não imaginário, no jogo podem ser satisfeitas algumas necessidades.

Assim, por exemplo, se a criança estabelece no jogo relações reais com seus companheiros, essas relações reais podem satisfazer determinadas necessidades, por exemplo, as de comunicação com os colegas. Entretanto, quando a criança atua num plano imaginário, as necessidades não podem ser satisfeitas. (ELKONIN, 1998, p. 168)

Outro autor citado por Elkonin (1998) é J. Châteaux que admite que há prazer no jogo, mas esse é de natureza moral. Ele afirma que a satisfação moral é fruto do cumprimento do plano e das regras do jogo, o que torna o jogo sério. O foco inicial das pesquisas desse autor foram os jogos com regras. Depois estende o entendimento desses

³⁰ Uma concepção que deduz a originalidade do pensamento como biológica

a todos os outros tipos de jogos (jogos funcionais³¹ ou imitativos³²) por admitir que a regra está sempre presente.

Para Châteaux, a auto-afirmação é expressão do anseio de aperfeiçoamento e de superação das dificuldades, do veemente desejo de conquista de cada vez mais progressos. Essa ânsia de aperfeiçoamento próprio e, na concepção de Châteaux, uma peculiaridade humana típica que distingue a criança dos filhotes de animais. (ELKONIN, 1998, p. 185)

Elkonin (1998) apresenta pesquisas que comprovam que essa tendência à auto-afirmação não está com a criança desde que ela nasce e, por aparecer bem tarde, não pode ser a base dos jogos (funcionais) na primeira infância. Para ele não é a tendência ao “auto-aperfeiçoamento” que leva a criança a jogar, mas ela aperfeiçoa-se porque joga.

Tanto as concepções que admitem o jogo como manifestação de instintos ou impulsos, igualando o desenvolvimento dos animais ao das crianças, como as concepções que admitem um mundo peculiar da criança, mas que assumem o processo de desenvolvimento como adaptação ao meio, sem relacionar o mundo subjetivo da criança com o mundo objetivo, parecem ser insuficientes para delinear uma teoria do jogo. Concordando com Elkonin (1998), todos esses autores falham por olhar a criança isoladamente. É preciso olhar para a criança na vida circundante, na relação da criança com o outro e, inclusive, com o objeto, olhar para o lugar que a criança ocupa na sociedade nos diferentes momentos e, ainda, conforme Elkonin (1998), relacionar o jogo com o desenvolvimento psíquico e com o desenvolvimento das ferramentas materiais e simbólicas que a humanidade desenvolveu historicamente.

[...] se esquece totalmente que a criança vive numa sociedade humana e entre objetos humanos, a cada um dos quais se vincula um modo de agir determinado e elaborado pela sociedade, cujo agente é o adulto. Não veem que os objetos não levam escrito o modo de agir com eles, nem o sentido humano de suas ações. Por último, tampouco se apercebem de que o modo de atuar com um objeto pode ser assimilado pela criança somente em função de um modelo, e o sentido das ações só pode ser alcançado se elas se incluem no sistema das relações inter-humanas. (ELKONIN, 1998, p. 187)

Elkonin (1998) cita também alguns autores soviéticos que fizeram apontamentos importantes sobre o jogo. Indica, a princípio, dois que antecederam a revolução russa. O primeiro é D. Utchinski que realiza pesquisas sobre o jogo relacionado com a imaginação. Esse autor considera errôneo admitir a imaginação sendo mais rica na criança; aponta a

³¹ Para Châteaux, conforme Elkonin (1998) relata, os jogos funcionais são típicos da primeira infância e encontram-se na idade pré-escolar.

³² Para Châteaux, conforme Elkonin (1998) anuncia, os jogos imitativos se desenvolvem na idade pré-escolar.

peculiaridade do jogo infantil que será a base do jogo como método projetivo e reconhece a importância do jogo para o desenvolvimento. O outro autor desse período é A. I. Sikórski com suas pesquisas do jogo relacionado com o desenvolvimento mental.

Outro autor soviético citado por Elkonin (1998) é M. Y. Básov o qual defende uma nova perspectiva do problema da psicologia do jogo: transfere o problema do indivíduo para as condições objetivas. Também indica a existência de um conteúdo social no jogo.

Básov foi o primeiro a introduzir em psicologia o conceito de tipos gerais de atividade caracterizadores das relações do homem como fator ativo de seu meio circundante; e a propor, em segundo lugar, a renúncia às teorias puramente naturalistas do jogo que viam suas fontes no interior da personalidade e não no sistema de inter-relações da criança com a realidade circundante. (ELKONIN, 1998, p.193)

Blonski, ainda segundo Elkonin (1998) compartilhou dessas ideias, apesar de admitir não ter uma teoria satisfatória sobre o jogo. Ele identifica, conforme Elkonin (1998) relata, o jogo com a arte e relaciona a origem do jogo às “ocupações de tipo laboral”. Sua teoria é considerada de grande relevância para Elkonin (1998) para compreender a origem da protagonização e, conseqüentemente, do jogo.

Por fim, Elkonin (1998) se refere a Vigotski que relaciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores com a utilização dos signos/símbolos que ganham sentido com as ações reais. Para esse autor o significado está separado do objeto, diferente de Piaget para o qual o símbolo e significado são semelhantes. Na opinião de Elkonin (1998) o que Piaget defende se dá com outros símbolos e não com o jogo.

[...] um punhado de trapos enrodilhados ou um pedaço de madeira são, num jogo, um bebê, porquanto as crianças fazem os mesmo gestos representativos de levar um bebê no colo ou dar-lhe de comer. O próprio movimento da criança, os próprios gestos, é o que comunica a função do signo ao respectivo objeto, o que lhe confere sentido. (VIGOTSKI, 1935, p. 78 apud ELKONIN, 1998, p. 182)

Vigotski assume o jogo como atividade principal³³ da criança relacionando a forma evoluída do jogo protagonizado com o desenvolvimento psicológico. Sua teoria é exposta, conforme nos revela Elkonin (1998) detalhadamente em uma conferência em 1933 e foi publicada pela primeira vez em 1966. Esse autor nos mostra os principais pontos dessa proposição feita por Vigotski.

³³ Para Vigotski o jogo é atividade principal antes do início da idade escolar enquanto que na idade escolar a atividade principal é o estudo, e na vida adulta o trabalho.

1. O fundamento do jogo consiste em dar satisfação aos desejos de natureza generalizada [...] 2. O central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação “fictícia” que consiste na adoção do papel de adulto pela criança [...] 3. Todo jogo na situação fictícia é [...] jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo com a situação “fictícia”. [...] 4. No jogo, a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais. [...] 5. [...] O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel. 6. O jogo é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar. Contém todas as tendências do desenvolvimento; é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; na esteira do jogo ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral. (ELKONIN, 1998, p. 199-200)

Essa teoria, apesar de não conseguir formular ou resolver todas as questões quanto a natureza psicológica do jogo, é, para Elkonin (1998), a mais adequada, o que não significa que está finalizada.

2. 4 PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL: BRINCAR E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA

Silva, Fernandes e Marques (2019) realizaram uma pesquisa com estudantes do curso de pedagogia para averiguar os discursos sobre o brincar interrogando-as: “brincar para quê?”. Os autores verificaram que os discursos das estudantes deram maior visibilidades as ideias de

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. (SILVA, FERNANDES E MARQUES, 2019, p. 5)

Essas ideias demonstraram que, mesmo entre as estudantes do curso de pedagogia, não há clareza na apreensão da finalidade do brincar. Talvez seja porque o brincar tem características importantes para desenvolver muitos aspectos fundamentais da vida, atribuindo-lhe muitas finalidades: brincar para se divertir, para passar o tempo, para desenvolver-se, para aprender, para criar, para refletir, para ressignificar, para nos tornarmos indivíduos sociais, para liberar as energias extras, para ser feliz; brincar como lazer, como recreação, brincar para descansar, brincar para exercitar, como instrumento de sedução ou como recurso didático, entre outros. No entanto, admitindo o brincar como uma atividade social, para que o brincar é realmente importante na educação? Em que ele favorece no processo de formação humana (humanização)?

Para a psicologia histórico cultural o brincar exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança, se revelando como uma atividade fundamental para a formação³⁴ humana. Essa teoria desenvolvida por Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977), fundamenta-se no Marxismo e se refere, principalmente, às funções psicológicas superiores, aos mecanismos psicológicos mais complexos típicos do ser humano, como a memória, a linguagem, a atenção, a percepção e a aprendizagem. Vigotski (2003) coloca a aprendizagem como elemento fundamental para o desenvolvimento psicológico do ser humano estabelecendo que a relação entre o indivíduo e o ambiente sócio cultural marca, de forma decisiva, o desenvolvimento.

Para esse autor o desenvolvimento não é natural, se produz no interior de condições históricas e culturais, acontece em virtude da mediação e da apropriação da cultura. Conforme Pasqualini (2013, p. 76) afirma, para Vigotski (1995) “é a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem”. O desenvolvimento também não acontece de forma linear, progressiva e evolutiva, ele é histórico e dialético. A autora aponta que Vigotski admite que o desenvolvimento psíquico combina “processos evolutivos e revolucionários” (PASQUALINI, 2013, p. 75)

O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança-sociedade. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado.” (PASQUALINI, 2013, p. 76)

A importância que Vigotski atribui ao social no desenvolvimento cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem: o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* que se refere às funções emergentes, que o sujeito realiza com ajuda de alguém, e às funções autônomas, que o sujeito realiza sozinho. Esse conceito

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2003, p. 112)

³⁴ “Formação” remete à ideia de que os seres humanos não nascem prontos e precisam se apropriar da cultura para se humanizarem; no contexto deste capítulo a palavra “formação” não está se referindo ao conceito alemão de *Bildung*, caro à Teoria Crítica da Sociedade em suas análises da educação.

Vigotski (2003) aponta as atividades imitativas como uma oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades já consolidadas, e a zona de desenvolvimento proximal abarca essas ações imitativas possíveis justamente por consistirem em possibilidades de expansão do desenvolvimento já existente. E o jogo infantil configura-se como uma condição de criação de zonas de desenvolvimento proximal na criança, influenciando, assim, seu desenvolvimento. Para essa vertente teórica o lúdico é uma forma de mediação que promove a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento.

Do ponto de vista do desenvolvimento o brincar possibilita avanços sociais, cognitivos e afetivos. É importante para se apropriar da cultura, vivenciar e se colocar no mundo e, assim, se humanizar. Vigotski (2003) aponta que é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VIGOTSKI, 2003, p. 127). Essa relação entre “o campo do significado” (situações no pensamento) e “o campo da percepção visual” (situações reais) é para Vigotski (2003) a essência do brinquedo. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela criação de uma situação imaginária quanto pela capacidade de subordinação às regras.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2003, p. 134-135)

Para esse autor não existe jogo envolvendo uma situação imaginária que seja sem regras e todo jogo com regras contém uma situação imaginária. “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal.” (VIGOTSKI, 2003, p. 124) O que remete ao jogo um duplo sentido: “Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles” (VIGOTSKI, 2003, p. 136)

Na brincadeira a criança não só imita como recria e reelabora a experiência. Para Arce (2013, p. 24) a brincadeira oferece a possibilidade de “desenvolvimento da imaginação tão cara aos processos criativos” e Wajskop (1995, p. 31) reitera Brougère (1989) para o qual a brincadeira “é lugar de socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção”

[...] em seus jogos, reproduzem muito mais do que veem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O afã que sentem em fantasiar é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos. (VIGOTSKY, 1982, p.12 apud WAJSKOP, 1995, p. 101)

No lúdico a criança brinca de papéis sociais se apropriando da cultura (apropriação de condições objetivas), através da mediação. Quando a criança se apropria da cultura ela recria e ressignifica, e torna-se indivíduo social. “A brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.” (Wajskop, G, 1995, p. 25), fazendo do lúdico um elemento da cultura fundamental no processo de humanização.

As psicologias do jogo e do brincar revelam sua importância para a formação de cada novo ser humano, como se essas atividades fossem mecanismos pelos quais as novas gerações se apropriam de elementos essenciais da cultura. Mas a relação entre o jogo, o brincar e a cultura se transformam também em função da ordem histórica e social, e os objetos e contextos em que se brinca tendem a reproduzir também os dilemas da civilização. Retomaremos a relação entre o brincar e a cultura para procurar avançar no esclarecimento dessas relações.

2. 5. CARÁTER LÚDICO DA CULTURA

Jogo e cultura estão intimamente entrelaçados. De acordo com Huizinga (2019) o jogo é mais antigo que a civilização, ele antecede a cultura pois esta pressupõe a sociedade humana, e os animais já brincavam. Admite que todos os fatores básicos do jogo encontram-se presentes na vida animal. “Os faisões silvestres executam danças, os corvos realizam competições de voo, as aves do paraíso e outras ornamentam os ninhos, as aves

canoras emitem suas melodias.” (HUIZINGA, 2019, p. 60) Para esse autor o jogo constitui uma das principais bases da civilização. Apresenta o fator lúdico “como criador de muitas formas fundamentais da vida social”.

O culto teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos[...] em suas fases primitivas, a cultura é um jogo. Não quer isso dizer que ela nasça do jogo[...]Ela surge no jogo, para nunca mais perder esse caráter. (HUIZINGA, 2019, p. 229)

O jogo é, para ele, dotado de uma capacidade criadora de cultura por estar “inseparavelmente ligado a um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza.” (HUIZINGA, 2019, p. 95) Defende que o elemento lúdico esteve presente desde o início admitindo que a cultura surge sob a forma de jogo, o que, segundo o autor, não quer dizer que o jogo se transforma em cultura, mas que em suas fases primitivas a cultura possui um caráter lúdico. “Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como, por exemplo, a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica” (HUIZINGA, 2019, p. 59). O autor demonstra ainda que é através das competições, que se apresentam das mais variadas formas³⁵, e com o ideal de honra, que a sociedade se desenvolve, e independente da forma sob a qual ela se apresenta, é sempre considerada jogo.

As maneiras segundo as quais os homens são capazes de competir pela superioridade são tão variadas quanto os prêmios que são possíveis de se ganhar. A decisão pode ser dada pela sorte, pela força física, pela destreza ou pela luta armada. Também pode haver competições de coragem e resistência, habilidade, conhecimentos, fanfarronice ou astúcia. É possível que se exija uma prova de força ou a apresentação de uma obra de arte; ou que se peça a forja de uma espada ou a invenção de rimas engenhosas. Pode-se solicitar resposta a determinadas perguntas. A competição permite-se assumir a forma de um oráculo, de uma aposta, de um julgamento, de um voto ou de um enigma. Mas seja qual for a forma sob a qual se apresente é sempre de jogo que se trata, e é sob esse ponto de vista que devemos interpretar sua função cultural. (HUIZINGA, 2019, p.139)

Huizinga (2019) relata que nas fases mais adiantadas da civilização, em que se tem as nações e os Estados no lugar dos clãs e das tribos, os ideais de honra são substituídos pelo ideal da justiça. Os sistemas que vão se formando baseados na ética vão

³⁵ Huizinga (2019, p. 94) assevera que até mesmo os combates mortais já pertenciam, em todos os aspectos, ao jogo e que é “da mais alta importância o fato de que esses combates dos gladiadores romanos, apesar de seu caráter sanguinolento, supersticioso e escravista, continuem a ser designados simplesmente pela palavra *ludus*, com tudo o que essa evoca de alegria e liberdade”.

eliminando os espaços de “combate”, contudo não perdem as características de uma comunidade lúdica.

O princípio da reciprocidade dos direitos, as fórmulas diplomáticas, a obrigação recíproca de respeitar os tratados e, em caso de guerra, abolir oficialmente a paz, tudo isso apresenta uma semelhança formal com as regras lúdicas, na medida em que só é válido enquanto o próprio jogo (isto é, a necessidade de ordem na vida dos homens) é reconhecido. (HUIZINGA, 2019, p. 132)

Acrescenta que à medida que a civilização vai se tornando mais complexa “o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia e as diversas formas da vida jurídica e política.” (HUIZINGA, 2019, p. 60) ocultando-se nos fenômenos culturais. E, quando uma comunidade prioriza os interesses e o poder do próprio grupo, seja a nação, o partido, a classe, a igreja ou outro, desaparece o espírito lúdico e, conseqüentemente, a civilização. Quando isso acontece a “sociedade desce ao nível da barbárie” (HUIZINGA, 2019, p. 132), o que significa dizer, de acordo com esse autor, que sem espírito lúdico a civilização é impossível.

Para nossa grande preocupação o autor aponta que o elemento lúdico se encontra em decadência desde o século XVIII, e que na maior parte das vezes em que ele parece se apresentar, trata-se de um “falso jogo”, o que o autor indica como uma atividade que não contempla os elementos lúdicos. Acrescenta, ainda, que o século XIX se despede dos elementos lúdicos, o que é de grande preocupação, uma vez que se considera que para a civilização atingir a sua plenitude e dignidade precisa considerar o elemento lúdico. “Em nenhuma outra instância o respeito às regras do jogo é mais absolutamente necessário do que nas relações internacionais; se essas regras são desrespeitadas, a sociedade cai na barbárie e no caos” (HUIZINGA, 2019, p. 273)

Analisando a sociedade contemporânea, com suas diferentes formas de brincar e com o aumento significativo de brinquedos que se somam aos aparelhos tecnológicos, terá fundamento essa hipótese de Huizinga (1998)³⁶? Após refletirmos sobre os brinquedos³⁷ e os aparelhos³⁸ tecnológicos talvez seja possível fundamentar um parecer.

³⁶ Essa obra é a 9ª edição da tradução de João Paulo Monteiro, que teve sua primeira edição em 1971. Ela baseou-se na publicação alemã original, da edição de 1949, confrontada com a edição em língua inglesa.

³⁷ Tema abordado nesse mesmo capítulo

³⁸ Tema abordado no segundo capítulo

2. 6. O BRINQUEDO E A CULTURA

A brincadeira é indiscutivelmente fundamental na vida da criança. Na brincadeira a criança socializa, apropriando-se da cultura aprende e se desenvolve, assimila e recria o mundo no qual vive, elabora ansiedades, simboliza os conflitos psíquicos, desenvolve a imaginação e a criatividade trilhando o seu percurso no processo de hominização e humanização. Entretanto, na apropriação da cultura ela se confronta, de acordo com Brougère (2001), com imagens e representações que traduzem a realidade ou se referem a mundos imaginários.

A criança, como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. A cultura na qual ela está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações. (BROUGÈRE, 2001, p. 40)

A infância é um momento de apropriar dessas imagens e representações, o que acontece por meio de diferentes fontes, e o brinquedo é uma dessas. Benjamin (1984), a partir da obra de Karl Gröber (1928), discute, de forma sucinta, a história do brinquedo. Afirma que no início³⁹ os brinquedos não eram criados por fabricantes especializados, “eles nasceram sobretudo nas oficinas de entalhadores de madeira, fundidores de estanho etc. Antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única indústria” (BENJAMIN, 1984, p. 67) e, com isso a comercialização não era função de comerciantes especializados podendo-se encontrar “bonecas de cera com o fabricante de velas”. (BENJAMIN, 1984, p. 68) Aponta que é apenas no século XIX que se inicia a substituição dos brinquedos artesanais pelos brinquedos industriais, ambos objetos palpáveis, construídos materialmente. Para o autor nesse momento o brinquedo vai direcionar mais as brincadeiras, cerceando o brincar livre e criativo.

Atualmente se encontram poucos brinquedos artesanais. Predominam os brinquedos industrializados e somam-se a eles os aparelhos tecnológicos: vídeo games, tablets, celulares ou computadores com inúmeros aplicativos de jogos destinados tanto a crianças como a adultos. Esses últimos se multiplicam numa velocidade estonteante e são utilizados cada vez mais cedo pelas crianças, e consumidos, em certa medida, por

³⁹ Benjamin (1984) se refere ao início da produção para distribuição ou comercialização.

todas as classes sociais. Com o advento da tecnologia digital os brinquedos ganham diversas transformações. Inúmeros brinquedos representam, por exemplo, personagens da televisão, o que demonstra que a mídia traz novas representações aos brinquedos, modificando a brincadeira e apresentando à criança, e também ao adulto⁴⁰, objetos mais complexos para serem decodificados, como melhor será discutido no terceiro capítulo na análise dos “aparelhos”, realizada por Flusser (2011).

Esse autor, ao tratar do “aparelho”, o define como brinquedo, um objeto para jogar, e enfatiza que “um objeto é algo que está no meio, lançado no meio do caminho (em latim, *ob-iectum*; em grego, *problema*)” (FLUSSER, 2017, p. 194) e, objetos de uso⁴¹ são mediações entre o homem e o mundo. Ainda compreende a cultura como a “totalidade dos objetos de uso” (FLUSSER, 2017, p.194), o que nos conduz a julgar o brinquedo como um objeto cultural que faz mediação entre o homem e o mundo, além de obstruir seu caminho.

Assim, além de ser objeto material o brinquedo é “considerado como uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”. (BROUGÈRE, 2001, p. 63) Seja o brinquedo de madeira, de plástico ou tecnológico, ele é um objeto cultural⁴² e histórico carregado de intenções humanas e recheado de significações. Seus sentidos e significados estão relacionados aos valores do mundo atual, o qual, não devemos desconsiderar, é capitalista. “A boneca-bebê traduziu, do seu jeito, o interesse crescente da sociedade pela criança pequena e pela maternidade. O brinquedo simbolizava, aos olhos das crianças, e também dos adultos, a imagem que valorizava a criança, nova construção cultural”. (BROUGÈRE, 2001, p. 47) O brinquedo para esse autor tem, assim, uma dimensão simbólica além da sua dimensão funcional e elas estão intimamente relacionadas.

Tanto quanto ocorre com jornais, revista, livros músicas, filmes, programas de rádio e de televisão, [...] e demais meios de transmissão de informações, os brinquedos também traduzem ideias e conhecimentos e se incluem no vasto elenco comercializável de mercadorias culturais. Fazem parte de um conjunto maior que constitui a indústria de elaboração de consciência.” (OLIVEIRA, 1986, p. 55)

⁴⁰ Vamos nos ater a discussão da infância.

⁴¹ Para Flusser (2017, p. 196) “Aquele que produz objetos de uso (aquele que faz cultura) lança obstáculos no caminho dos demais [...]”.

⁴² Flusser (2011, p. 19) define objeto cultural como “objeto portador de informação impressa pelo homem.”

A criança que manipula o brinquedo, esse objeto cultural, manipula a representação de um universo imaginário ou de uma imagem social, uma representação de uma realidade, na maioria das vezes adaptada ou modificada, que constitui uma parte da impregnação cultural, que deve ser decodificada. No contato com o brinquedo a criança se depara com um discurso cultural da sociedade, uma cultura geral que vai delineando a cultura lúdica, manipulando, assim, códigos culturais e sociais. Isso demonstra a importância dos objetos na construção da cultura lúdica, definida por Brougère (2019) como o “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. (BROUGÈRE, 2019, p. 23)

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. (BROUGÈRE, 2019, p. 24)

Contudo, nessa manipulação a criança não só assimila os significados como imprime novos sentidos e significados ao objeto. Brougère (2001) afirma que “embora a impregnação cultural passe pela brincadeira [...] trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa” (BROUGÈRE, 2001, p. 49) Cita o exemplo⁴³ da Barbie, uma boneca que representa um adulto em um universo de beleza, riqueza e luxo, que bem ilustra essa situação. Ele diz que “Embora algumas brincadeiras permaneçam fiéis a essa imagem (o baile, a maquiagem etc) a apropriação das crianças leva a inseri-la em outros contextos ligados à sua vivência cotidiana: ela se torna faxineira, babá ou mãe de família” (BROUGÈRE, 2001, p. 48), ou seja, ainda que os brinquedos possam ser construídos para controlar, as crianças subvertem o esperado, participando na criação de suas culturas.

Quando a criança atribui novos sentidos ou significados aos objetos da brincadeira ela se afasta, em alguma medida, do que está inscrito no objeto. E esse é justamente o movimento que possibilita a promoção de indivíduos humanizados, capazes de promover uma transformação da realidade social. Isso acontece porque a brincadeira está além do brinquedo, modificando muitas vezes o seu sentido.

A brincadeira é uma mutação do sentido da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas

⁴³ Apesar de bem ilustrar uma ressignificação, o exemplo está desatualizado. Atualmente a indústria já produz bonecas “Bárbies” que são mães de família, esportivas, babás, etc.

pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. (BROUGÈRE, 1989, p. 35 apud⁴⁴ WAJSKOP, 1995, p. 29)

Contudo devemos considerar que a brincadeira é ambígua podendo ser, às vezes, apenas mais um lugar de reprodução cultural, e no caso do nosso país, de reprodução cultural das relações imperialistas, conforme adverte Oliveira (1989), de reprodução de dominação. E isso se dá porque a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Ela está intimamente relacionada à cultura geral que determina o que se considera por jogo. Benjamin (1987) indica que

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialismo histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1987, p. 225)

Podemos concluir que apesar do jogo ser criador de cultura, como se verifica na hipótese de Huizinga (2019), o jogo é também um produto da cultura, de uma cultura que reproduz relações de dominação por meio da produção de mercadorias culturais padronizadas, entre elas os brinquedos, o que reitera que a criança não nasce sabendo brincar; o jogo é uma atividade social, tanto no sentido de incorporar regras e objetos historicamente criados, como usá-los em contextos sociais em que estão disponíveis. De modo que dizer que atualmente, no mundo tecnológico, as crianças não brincam mais não é verdadeiro. Elas estão aprendendo a brincar com o que é valorizado em nossa cultura atualmente, com os aparelhos digitais. E se não estamos vendo elas brincarem de outras brincadeiras é porque não estamos ensinando.

Sintetizando o que elaboramos nesse capítulo, temos que o jogo e o brincar são elementos essenciais do desenvolvimento humano, sendo a base dessas atividades a sociedade humana e suas formas históricas, ou melhor, as formas históricas dos objetos materiais e simbólicos criados pela cultura e as relações sociais típicas de cada época. O brincar e o jogo envolvem sempre os objetos e símbolos existentes na cultura e servem, simultaneamente, para que a criança elabore situações conflituosas e difíceis, para que se aproprie da cultura, para que possa se diferenciar sem diretamente se adaptar. Também foi posta a hipótese do jogo e do brincar estarem na própria origem da cultura, próximos do ritual e do estabelecimento das regras fundamentais da convivência, regulando as disputas por ideais de “honra” e pela elaboração de regras que tornam as ações humanas

⁴⁴ Esse apud se justifica pelo interesse em conhecer outras leituras sobre o autor

simultaneamente civilizadas e prazerosas. Finalmente, foi colocada a questão do significado do brincar em sociedades nas quais o campo cultural se tornou ocupado por mercadorias, materiais ou simbólicas, culminando em uma problematização da chamada cultura digital. A partir deste último problema precisamos lançar mão de autores que nos ajudem a compreender o que significam o jogo e o brincar em uma cultura capitalista tendencialmente monopolista e digital.

3. O BRINCAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

3. 1. DIMENSÕES DA TECNOLOGIA CONTEMPORÂNEA

A contemporaneidade é marcada, fundamentalmente, pela presença constante da tecnologia, a qual molda a vida cotidiana e as formas mais amplas de organização da produção mundial de mercadorias. Muitas das nossas necessidades coletivas são satisfeitas por meio de aparatos tecnológicos e muitos desses aparatos (automóveis e celulares, por exemplo), se tornaram objetos de desejo para muitas pessoas. A definição da palavra tecnologia tem origem grega e, de acordo com Pinto (2005), *techne* significa técnica, arte, ofício e *logia* remete a palavra ou discurso o que conduz a compreensão da tecnologia como um conjunto de discursos sobre a técnica, entretanto, não é somente um conjunto de discursos, mas um poder político, uma forma de organização de processos políticos sob a batuta de critérios de eficiência e funcionalidade que camuflam as escolhas éticas e políticas que se apresentam.

Toda tecnologia está, de alguma forma, atrelada à técnica, um “saber fazer” sujeito a regras. Esse “fazer” produz artefatos ou processos artificiais que são, literalmente, tudo que foi produzido conforme uma “arte”, mas vale ressaltar que a produção e utilização de artefatos requer determinadas habilidades.

[...] a habilidade técnica parece acompanhar a existência humana desde seus primórdios (o que levou alguns estudiosos a definir o homem antes como *homo faber* do que como *homo sapiens*) a intervenção da ciência na produção de artefatos é vista geralmente como geradora de uma diferença importante entre a técnica tradicional, baseada no conhecimento empírico do mundo, e a tecnologia, resultante do saber teórico. (CUPANI, 2016, p. 14)

Cupani (2016) afirma que a tecnologia é uma “realidade polifacetada”, se apresentando não só em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas como sistemas, como processos, modos de proceder e como certa mentalidade. Acrescenta ainda que ela é marcada por uma valoração que pode ser positiva ou negativa, conduzindo à reflexão sobre as vantagens e desvantagens da vida numa sociedade tecnológica. Essas reflexões conduzem a inúmeras definições sobre tecnologia que, entretanto, apesar das suas diferenças, concordam que ela não se reduz à ciência aplicada.

A tecnologia tem sido objeto de pesquisa de diferentes intelectuais como historiadores, sociólogos, educadores, filósofos, teóricos da comunicação, entre outros, e, apesar de estar presente em nossas vidas muito mais que qualquer outra coisa, é ainda um mundo a desvendar. Cupani (2016) aponta que embora os instrumentos, ferramentas e

aparelhos tenham existido desde a antiguidade, é a civilização moderna que se caracteriza pelos processos mecânicos, e isso “reflete na organização social disciplinada e na padronização crescente dos produtos, modos de ação e formas de pensamento” (CUPANI, 2016, p. 74). Esse autor indica que Lewis Mumford, historiador norte-americano, é um autor que ilustra essa ênfase ao esboçar uma história do desenvolvimento tecnológico da espécie humana a partir do relógio, “máquina chave da era industrial” (CUPANI, 2016, p. 75), por ter uma marcação regular e padronizada que inspira a criação de outras máquinas.

Segundo Cupani (2016), Mumford afirma que o relógio trouxe uma nova relação com o tempo, possibilitou uma visão objetiva do mundo com tendência a quantificar e abstrair, e o mundo tecnológico foi também influenciado pelo capitalismo, sendo a máquina (processo tecnológico, que abrange conhecimento, habilidades e artes, bem como instrumentos, aparelhos e utilidades) o resultado da vontade de ordem associada à vontade de poder. Aponta, ainda, três etapas da evolução da técnica que se apresentam como a inter-relação do meio social e das inovações tecnológicas.

A primeira etapa é denominada “eotécnica”, de 1000 a 1750 d. C., caracterizada pelo uso da água e da madeira, utilizada para fabricar praticamente tudo, além do uso do vidro e dos ventos. Uma fase que substituiu o ser humano por forças naturais e animais em que utilizou-se o cavalo para transportes, luta e como motor de engenhos. O vidro permitiu descobrir novos mundos, como por exemplo, o das bactérias e dos astros, e possibilitou corrigir e aumentar o uso da visão humana. As grandes invenções desse período foram o método experimental e a imprensa.

O livro libertou as pessoas do domínio do imediato e do local. [...] começou a se desenvolver a aprendizagem nos e dos livros e a confiança no que estava escrito (contratos, títulos de propriedade). [...] por causa do hábito de usar imprensa e papel, o pensamento “perdeu seu caráter flutuante, orgânico” e se transformou em algo “abstrato, categórico, estereotipado. (CUPANI, 2016, p. 79)

De acordo com Cupani (2016), Mumford indica, para esse período, um equilíbrio entre tecnologia e cultura, mas as novas indústrias, sobretudo as de vidros e têxtil, se desenvolveram assumindo “caráter de exploração capitalista”.

O segundo período foi chamado de “paleotécnico”, de 1750 ao final do século XIX, caracterizado pela utilização do carvão e do ferro. “Em todos os setores da vida, antigas máquinas e ferramentas, como o torno, foram aperfeiçoadas e outras novas, como

o estetoscópio ou a imprensa rotativa, foram criadas.” (CUPANI, 2016, p. 82). As grandes invenções do período como a máquina a vapor, trilhos, elevador, locomotiva e o trem subterrâneo, convergiam com o objetivo da época que era economizar tempo, e, o destaque desse período foi a estrada de ferro. Entretanto, apesar do significativo avanço tecnológico dessa etapa, em que se tem um modelo de vida inspirado pela máquina e uma filosofia mecanicista, houve uma degradação da população trabalhadora, além de perda de sensibilidade estética e poluição do ambiente.

Ao perseguir o ganho, os empresários do ferro e das indústrias têxteis exigiram-se a si mesmos quase tão duramente quanto exigiram aos seus trabalhadores: eles se estreitaram, restringiram e esgotaram no começo, por avareza e vontade de poder, assim como os próprios trabalhadores o fizeram por necessidade [...] Isso porque um novo tipo de personalidade tinha surgido, uma abstração andante: o Homem Econômico [...] um neurótico de sucesso. (MUMFORD, 1963, p. 177 apud⁴⁵ CUPANI, 2016, p. 80)

A terceira etapa denominada “neotécnica”, abrange do século XIX até a publicação do livro do autor, em 1934, caracterizada pelo domínio da eletricidade e das ligas metálicas. Uma época marcada pela velocidade dos transportes, pela comunicação a distância e pelos recursos para registrar imagens, sons e movimento (fotografia e cinema) os quais produzem um mundo público que direciona para a exploração do inconsciente e visibilidade do que é imperceptível. Nessa etapa o autor percebe, além do mecanicismo, uma tendência inversa que busca resolver os problemas relativos ao meio ambiente e à saúde humana.

De acordo com essa análise histórica, a máquina significou um modo de vida diferente, uma cultura mecanizada, caracterizada pela automação crescente, regularização do tempo e velocidade, que possibilitou muitos benefícios à existência humana contudo, foi acompanhada por aspectos negativos que o autor associa à relação da tecnologia com o capitalismo.

Essa máquina social, que se prolongou ao longo dos tempos sob diversas figuras, teve aspectos positivos sem os quais não teria perdurado: o uso da escrita, o desenvolvimento das artes visuais e musicais, o aumento da comunicação e o intercâmbio para além da comunidade local (superando o acanhamento da vida na aldeia e favorecendo a ampliação das mentes) e a tendência a produzir uma sociedade universal. Mas esses benefícios foram sempre acompanhados por aspectos negativos: guerra, destruição, exploração do trabalho. (CUPANI, 2016, p. 88)

⁴⁵ Esse e os outros “apud” referentes à Cupani se justificam porque não há interesse em desenvolver as teorias desses autores. São citados apenas para conhecimento do caminho realizado pelo Cupani.

Ampliando a análise dos impactos da tecnologia na sociedade a partir de vários autores, filósofos, cientistas sociais e teóricos da educação e da comunicação, Cupani (2016) aponta mais algumas características da sociedade mediada por tecnologias. Relata, por exemplo, a aceção de Winner (1977, p. 128-129) para o qual todas as tarefas e problemas em uma sociedade tecnológica tendem a ser compreendidas como questões meramente técnicas, e existem técnicas para tudo: “A ação técnica ou tecnológica converte-se no modelo de toda ação” (LADRIÈRE, 1979, p. 133, apud CUPANI, 2016, p. 188) encerrando uma “racionalidade instrumental”, que somada às “normas que implicitamente guiam a ação instrumental tornam-se valores sociais” (LADRIÈRE, 1979, p. 125, apud CUPANI, p.189).

A questão não é mais aplicada tão somente a coisas como a produção em linha de montagem. Ela se torna igualmente aplicável a assuntos como o prazer, o descanso, a aprendizagem, todo caso de comunicação humana e toda classe de atividade, qualquer que seja o seu propósito. (WINNER, 1977, p. 230, apud CUPANI, 2016, p. 190)

Outra característica da sociedade tecnológica apontada por Cupani (2016) está relacionada com a dimensão temporal, é a aceleração⁴⁶ do tempo. Para o autor o tempo tecnológico é o do projeto e da planificação, e nessa temporalidade o passado é desvalorizado porque não há tempo de olhar para trás e o presente é dissolvido na pressa e na projeção do futuro.

Postman, (1993, p.8), conforme apontado por Cupani (2016, p. 194) indica ainda que a tecnologia produz mudanças nos significados na maioria das palavras fundamentais. Entre elas conhecer e saber. Conhecer passa a ser a busca de informação e saber se torna sinônimo de acumular informação.

A liberdade será doravante algo exercido dentro de determinadas maneiras técnicas de agir. A inteligência ou razão será entendida como capacidade de organizar meios em relação a fins. A aprendizagem será entendida em termos de condicionamento ou acúmulo de dados. A Natureza (na medida em que os computadores intervêm na pesquisa dela) se reduzirá a informação a ser processada, etc. Em particular, “ciência” irá significando cada vez mais a pesquisa tecnologicamente mediada e orientada, da qual se espera resultados úteis (tecnociência). (CUPANI, 2016, p.194)

Entre as várias mudanças, citadas por Cupani (2016), produzidas pela tecnologia na sociedade, é indicada como a mais importante “a eliminação de outras possibilidades de vida”. Postman (1993, p.48), de acordo com Cupani (2016, p. 198), denomina

⁴⁶ Maia (2017) a partir da obra de Harmut Rosa, que analisa as formas sociais de organização temporal em que se tem como centro a ideia de aceleração, discute a dimensão temporal.

“tecnopólio” à tendência de uma sociedade tecnológica em suprimir outras possibilidades de racionalidade. Para esse autor outras alternativas tornam-se irrelevantes “redefinindo o que entendemos por religião, arte, família, política, história, verdade, privacidade, inteligência, de tal modo que as nossas definições se adaptem aos seus novos requerimentos.” (POSTMAN, 1993, p.48, apud CUPANI, 2016, p. 198)

As modificações produzidas pela tecnologia afetam significativamente vários aspectos da cultura negando as visões otimistas sobre a tecnologia, mas assumir o impacto cultural da tecnologia pode ser considerado, de acordo com Cupani (2016), uma postura ideológica.

Do ponto de vista filosófico, a apreciação do impacto cultural da tecnologia exige um esforço para não julgá-la, acriticamente, desde a posição ideológica que todos temos, seja ela qual for. Precisamos da coragem para “colocar entre parênteses” (como sugeriria um fenomenólogo) nossas convicções e indagar, de maneira sistemática, a realidade efetiva das mudanças culturais operadas pela tecnologia, pois há aqui uma questão empírica independente dos juízos de valor. (CUPANI, 2016, p. 199)

Na elaboração desse capítulo, o qual visa observar algumas mudanças culturais operadas pela tecnologia adota-se uma postura que coloca “entre parênteses” as próprias convicções, tentando evitar o que Cupani (2016) denominou como uma postura ideológica. Isso porque parece fundamental, se queremos analisar o jogo e o brincar em uma cultura amplamente mediada por tecnologias, na qual os brinquedos se converteram em aparatos tecnológicos com alta saturação de símbolos e enorme capacidade de mobilização subjetiva sobre crianças e adultos.

O autor de referência para pensar a tecnologia digital relacionada ao brincar é o filósofo e comunicólogo tcheco Vilém Flusser (1920-1991). Esse autor faz uma análise da tecnologia dentro do enfoque fenomenológico, contudo o autor não deixa de fora a questão do poder⁴⁷. Cupani (2016) aponta três formas de pensar a tecnologia – três abordagens filosóficas. A primeira é o enfoque analítico, o qual faz uma análise conceitual; a segunda é o enfoque fenomenológico, que visa compreender a experiência humana condicionada pela tecnologia e a terceira é o enfoque político, o qual questiona a relação da tecnologia com o exercício do poder. Flusser, portanto, pensa a experiência humana no contexto de uma cultura de alta concentração tecnológica, mas não deixa de pensar a questão política.

⁴⁷ A questão do “poder” será possível verificar no desenvolvimento do conceito de “aparelho” e “funcionário” abordados nesse mesmo capítulo

Será realizado um recorte da obra desse autor com a finalidade de se apropriar de alguns de seus conceitos para refletir sobre o brincar na atualidade, em um mundo tecnológico. Flusser (2016) é um autor com ideias e conceitos revolucionários, traz uma visão original sobre a comunicação e propõe uma nova imaginação. O centro teórico da revolução desse autor é que vivemos em um mundo codificado, no qual ainda há muito a ser revelado sobre os modos de operação da sociedade.

Essa nossa ignorância quanto aos novos códigos não é surpreendente. Levou séculos, depois da invenção da escrita, para que os escritores aprendessem que escrever significava narrar. Inicialmente eles apenas contavam e descreviam cenas. Também vai demorar bastante até que aprendamos as virtualidades dos códigos eletrônicos: até que aprendamos o que significa fotografar, filmar, fazer vídeos ou programação analógica. (FLUSSER, 2013, p. 135)

Vilém Flusser emigrou para o Brasil em 1940, após fugir para a Inglaterra, depois da invasão alemã de Praga em 1939. No Brasil publicou seu primeiro livro, *Língua e Realidade*, lecionou Filosofia da Ciência como professor convidado na Escola Politécnica da USP, foi um dos fundadores do curso de Comunicação Social da Faap e, também, escrevia para o jornal alemão *Frankfurter Allgemeine*. Depois de mais de trinta anos no Brasil, em 1972, retorna à Europa aonde permanece até sua morte, em 1991. Durante esse período escreveu regularmente para as principais revistas norte-americanas, francesas e alemãs sobre arte, cultura, fotografia, além de redigir sua autobiografia filosófica *Bodenlos*. (FLUSSER, 2017, p. 221-222)

O recorte que analisaremos foi pautado em três importantes obras do autor: *O Mundo Codificado: por uma filosofia do design e da comunicação* (FLUSSER, 2017); *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia* (FLUSSER, 2011) e *Pós-História: vinte instantâneos e um Modo de usar* (FLUSSER, 2011b). Baseia-se na proposição do autor de que três mundos circundam o homem: o mundo da natureza, das coisas que existem e podem ser agarradas; o mundo da cultura, das coisas disponíveis e informadas, e o mundo do lixo.

3. 2. FLUSSER E O MUNDO CODIFICADO: O DESENVOLVIMENTO DA MÍDIA

Para Flusser (2017) vivemos em um mundo codificado em que a comunicação é um processo artificial, nem sempre totalmente consciente, que se serve de símbolos

organizados em códigos⁴⁸ e, acrescenta ainda que, quando aprendemos um código tendemos a esquecer a sua artificialidade, que é o objetivo do mundo codificado. “depois que se aprende o código dos gestos pode-se esquecer que anuir com a cabeça significa apenas aquele “sim” que serve desse código.” (FLUSSER, 2017, p. 86)

[...] um código é um sistema de símbolos. Seu objetivo é possibilitar a comunicação entre os homens. Como os símbolos são fenômenos que substituem (“significam”) outros fenômenos, a comunicação é, portanto, uma substituição: ela substitui a vivência daquilo a que se refere. (FLUSSER, 2017, p. 126)

A comunicação não é natural pelo fato de propor armazenar informações adquiridas. Flusser (2017) afirma que seria um artifício para dar significado à vida, com objetivo de “promover o esquecimento da falta de sentido e da solidão de uma vida para a morte.” (FLUSSER, 2017, p. 92). Esse objetivo só pode ser alcançado se houver um equilíbrio entre a comunicação dialógica, em que os homens trocam informações já guardadas na memória com propósito de sintetizar informação, produzindo informação nova⁴⁹, e a comunicação discursiva em que os homens compartilham informação adquirida, visando evitar que ela se perca pelo efeito da entropia, mantendo-a sob a forma de memórias orgânicas ou físicas. A sociedade ocidental é marcada pelo predomínio dos discursos sobre o diálogo, e por uma “solidão na massa” que não é consequência de uma falta de comunicação, afinal os discursos nunca funcionaram tão bem quanto na atualidade, mas sim da dificuldade de uma comunicação dialógica.

A conhecida queixa de que “não se pode mais comunicar” é um bom exemplo. O que as pessoas pensam certamente não é que sofram de falta de comunicação. Nunca antes na história a comunicação foi tão boa e funcionou de forma tão extensiva e tão intensiva como hoje. O que as pessoas pensam é na dificuldade de produzir diálogos efetivos, isto é, de trocar informações com objetivo de adquirir novas informações. E essa dificuldade deve ser conduzida diretamente ao funcionamento hoje em dia tão perfeito da comunicação, a saber, deve ser dirigida para a onipresença dos discursos predominantes, que tornam todo diálogo impossível e ao mesmo tempo desnecessário. (FLUSSER, 2017, p. 94)

Flusser (2011b) indica que a sociedade ocidental pode ser vista enquanto “jogo comunicativo” que vai aplicando métodos de comunicação (diálogo e discurso) como “estratégias de jogos”. Argumenta que há dois tipos de diálogos e quatro tipos de

⁴⁸ Centro teórico da Revolução da Comunicação de Flusser (2017)

⁴⁹ Na produção de informação nova Flusser (2011, p.68) aponta também a existência do diálogo interno que ocorre em memória isolada.

discursos. Os diálogos são circulares (mesas redondas, parlamento⁵⁰) ou em redes (sistema telefônico, opinião pública⁵¹) e, os discursos são: teatrais (aulas, concertos⁵²), piramidais (exércitos, igrejas⁵³), árvores (ciência, artes⁵⁴) e anfiteatrais (rádio, imprensa⁵⁵). No primeiro método discursivo a emissão da informação se dá em semicírculo e, no segundo acontece entre retransmissores, no terceiro a emissão da informação se dá entre círculos dialógicos e no último a emissão da informação se dá no espaço vazio. Esses modos de discurso correspondem a determinada situação cultural sendo o primeiro uma situação responsável, o segundo autoritária, o terceiro progressista e o último massificada.

O discurso teatral, um discurso aberto para o diálogo, é o mais antigo e antecede a história. É a partir do neolítico que esse discurso se torna desvantagem, pois o que se pretende é a obediência e não mais o diálogo, emergindo, assim o discurso piramidal⁵⁶ que continua caracterizando as pirâmides atuais (Igreja, Estado, exército, partidos políticos, empresas). No renascimento são realizadas reformas na pirâmide com a finalidade de abri-la para o diálogo resultando no discurso em árvore, característico da modernidade. “A dinâmica do discurso em árvore inundou a sociedade com verdadeira enchente de informações novas” (FLUSSER, 2011b, p. 76), entretanto, essas informações eram decifráveis apenas para os especialistas. Do intuito de traduzir as mensagens para a sociedade resulta, no século 20, a construção de aparelhos de comunicação de massa que “transcodam”, produzindo o “discurso anfiteatral” característico da atualidade.

O teatro exige que se dialogue a mensagem, a fim de produzir informação nova. A pirâmide proíbe o diálogo. A árvore exige competência específica, elitária, para se poder participar da elaboração de informação nova. O anfiteatro exige que a informação irradiada seja transformada dialogicamente em mingau amorfo, em “opinião pública”, a fim de servir de feedback aos aparelhos emissores. (FLUSSER, 2011b, p. 77-78)

⁵⁰ Exemplo citado por Flusser (2011b, p.73).

⁵¹ Exemplo citado por Flusser (2011b, p.73) valendo observar que a opinião pública serve de feedback aos aparelhos.

⁵² Exemplo citado por Flusser (2011b, p.73).

⁵³ Exemplo citado por Flusser (2011b, p.73).

⁵⁴ Exemplo citado por Flusser (2011b, p.73).

⁵⁵ Exemplo citado por Flusser (2011b, p.73). Há indícios que essa redação seja de 1980, o que implicaria reformulação dos exemplos na atualidade abrangendo toda comunicação de massa.

⁵⁶ “O primeiro exemplo de pirâmide é o reino sacerdotal. Nele as mensagens partem de um “autor” inacessível (um deus) e passam por “autoridades”, *relais* cuja função é a de manterem tal mensagem “pura” de ruídos, e de barrarem o acesso ao emissor para os receptores. [...]” (FLUSSER, 2011b, p.75)

Na perspectiva de Flusser (1998) o discurso é considerado o lançamento de um sistema (pessoa) sobre seu vizinho a fim de assimilá-lo ao próprio; é informação apenas em um sentido; é caracteristicamente imperativo, mesmo quando é indicativo. E o diálogo é concebido como uma situação na qual dois ou mais sistemas (pessoas) trocam informação por um canal comunicante (língua) e, para que o diálogo ocorra, são necessárias determinadas condições. A primeira é que os sistemas não podem ser idênticos ou muito semelhantes porque se forem o que está num sistema estará no outro; a segunda é que os sistemas não podem ser inteiramente ou quase inteiramente diferentes porque se forem não há possibilidade de captar a comunicação. A terceira condição apontada é que um dos sistemas não pode englobar ou quase englobar o outro, senão o diálogo degenera em discurso. E a última é que os sistemas devem estar abertos um para o outro. O que significa dizer que o diálogo acontece quando dois sistemas diferentes, mas semelhantes, se abrem mutuamente e tem amplidão comparável havendo o enriquecimento dos dois participantes, e, o diálogo cessa quando um assimila o outro.

De acordo com o autor discurso e diálogo interagem dinamicamente. Todo discurso pressupõe diálogo, por pressupor informação elaborada dialogicamente e todo diálogo pressupõe discurso por pressupor recepção de informações a serem sintetizadas. O que distingue diálogo de discurso, para Flusser (2011b, p. 71) é, sobretudo, o clima: “o diálogo se dá em clima de responsabilidade⁵⁷.”

A civilização coloca à disposição, conforme aponta Flusser (2017), dois tipos de mídia (meios de comunicação): a linear (livros e publicações científicas) e a de superfície (filmes, ilustrações, imagens de TV), e a vida se dá em três reinos: o reino da experiência imediata (exemplo: a flor), o reino das imagens (exemplo: o desenho ou a fotografia da flor) e o reino dos conceitos (exemplo: a explicação sobre a flor), denominando o primeiro reino de “o mundo dos fatos” e os outros dois de “o mundo da ficção”. Este último busca representar o mundo dos fatos e, para isso, os “símbolos são coisas que tem sido convencionalmente designadas como representativas de outras.” (FLUSSER, 2017, p.109)

Os códigos conceitual e imagético apresentam diferenças em suas estruturas e decodificações. O primeiro independe de um ponto de vista pré-determinado, sendo objetivo e baseado em convenções para serem aprendidas conscientemente, enquanto que

⁵⁷ Responsabilidade é para Flusser (2011b, p. 71) a abertura para respostas.

o segundo depende de ponto de vista pré-determinado, sendo baseado em convenções que não precisam ser aprendidas conscientemente, sendo inconsciente.

O autor observa que podemos participar das duas formas de mídia, linear e de superfície, contudo a linear exige o aprendizado de suas técnicas, o que explica a divisão da sociedade em “cultura de massa” e “cultura de elite” em que a primeira é composta por aqueles que participam quase exclusivamente da ficção em superfície e a segunda por aqueles que participam quase exclusivamente da ficção linear. Não deixa de apontar que, pela especificidade de cada mídia, ambos encontram problemas.

Para a elite, o problema é que quanto mais objetiva e clara se torna a ficção linear, mais pobre ela fica, uma vez que ameaça perder o contato com a realidade que pretende representar. [...] Para a cultura de massa, o problema é que quanto mais tecnicamente perfeitas vão se tornando as imagens, tanto mais ricas elas ficam e melhor se deixam substituir pelos fatos que em sua origem deveriam representar. Em consequência, os fatos deixam de ser necessários. (FLUSSER, 2017, p. 112)

O desenvolvimento da mídia, para Flusser (2017), acompanha o desenvolvimento da cultura humana. O período pré-histórico é caracterizado pelas mídias de superfície – as imagens - em que os fatos são concebidos em cenas. É um momento marcado pelo pensamento imagético, circular, sem linearidade e por uma consciência mágica. Essas primeiras imagens tem a função de representar o mundo e a imaginação pré-histórica tenta “agarrar o mundo”, mas elas também se interpõe entre o homem e o mundo. O homem deveria se servir da imagem para se orientar no mundo, porém passa a viver em função da imagem – idolatria⁵⁸. A “imaginação torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens, de reconstituir as dimensões abstraídas” (FLUSSER, 2011, p. 24)

O período posterior é denominado por Flusser (2017) de História. Seu início é marcado pela invenção da escrita, e isso não porque a escrita grava os processos e permite reconstruir o passado, mas sim porque ela transforma as cenas em processos e permite experimentar o tempo historicamente como um processo, produzindo, assim, uma consciência histórica e um pensamento objetivo, que mais tarde conduz à ciência e à tecnologia.

Para a consciência imaginística o mundo é contexto de cenas: é vivenciado e conhecido por mediações bidimensionais, superfícies. Para a consciência textual o mundo é contexto de processos: é vivenciado e conhecido pela

⁵⁸ “Idolatria: incapacidade de decifrar os significados da ideia, não obstante a capacidade de lê-la, portanto, adoração da imagem.” (FLUSSER, 2011, p. 18)

mediação de linhas. Para a consciência estruturada por imagens a realidade é situação: impõe a questão da relação entre seus elementos. Tal consciência é mágica. Para a consciência estruturada por textos a realidade é devir: impõe a questão do evento. Tal consciência é histórica. (FLUSSER, 2011b, p. 115)

A escrita é inventada quando a função das imagens de “biombo”⁵⁹ sobrepõe-se sobre a função orientadora. Ela é um recuo em relação às imagens e seu propósito inicial era decifrar as imagens e traduzir a superfície em linha. “A escrita, a consciência histórica, o pensamento linear racional foram inventados para salvar a espécie humana das “ideologias”, da imaginação alucinatória.” (FLUSSER, 2017, p.140) Os textos se dirigem às imagens para torná-las compreensíveis. “A invenção da escrita deve-se, em primeiro lugar não à invenção de novos símbolos, mas ao desenrolar da imagem em linhas (zeilen)”. (FLUSSER, 2017, p. 128)

A escrita codifica planos em retas abstraindo todas as dimensões, com exceção da conceituação. Isso demonstra uma maior abstração do pensamento conceitual em relação ao pensamento imaginativo (imagens tradicionais) e um afastamento ainda maior do homem em relação ao mundo concreto.

Os textos têm o objetivo de mediar o homem e as imagens e, embora os textos expliquem imagens, essas são capazes de ilustrar textos, numa relação dialética, e, de acordo com Flusser (2011), é devido a essa dialética que imaginação e conceituação, que se negam, vão se reforçando de modo que textos explicam imagens fazendo-as mais conceituais e imagens ilustram textos tornando-os mais imaginativos. E, apesar dos textos mediar homens e imagens eles podem também esconder imagens, não permitindo aos homens decifrar os textos e, tampouco, reconstituir as imagens abstraídas. “Passa a viver não mais para se servir dos textos, mas em função destes. Surge, a textolatria⁶⁰, tão alucinatória como a idolatria” (FLUSSER, 2011, p. 26)

Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem. (FLUSSER, 2011, p. 25)

Antes desse período, marcado pela escrita, tinha-se uma consciência mágica e essa não foi superada imediatamente. A consciência histórica na Antiguidade e na Idade Média era característica de uma elite. Ela vai se universalizar no decorrer do século XIX e as

⁵⁹ No sentido que se interpõe entre o homem e o mundo.

⁶⁰ “Textolatria: incapacidade de decifrar conceitos nos signos de um texto, não obstante a capacidade de lê-los, portanto, adoração ao texto.” (FLUSSER, 2011, p. 20)

principais responsáveis foram a invenção da imprensa, que tornou a consciência histórica acessível à burguesia ascendente, e a revolução industrial, que promoveu as escolas públicas primárias. Nesse momento as imagens são expulsas para o ghetto das “belas artes”.

Vale ressaltar que, de acordo com Flusser (2017), o propósito inicial da escrita era explicar as imagens, e a tarefa da razão era criticar a imaginação. Hoje a função da escrita é explicar tecnoimagens⁶¹, e o papel da razão é criticar a tecnoimaginação, o que significa um desmascaramento das ideologias, uma desideologização. A história entra em crise quando a função da escrita de “tapar o mundo” se sobrepõe à função de explicar.

O período posterior é denominado por Flusser (2011b e 2017) de pós-história, marcado pela revolução da informação e da comunicação, apontado como consequência da revolução industrial. Seu início é marcado pela fotografia⁶² a qual inaugura um novo paradigma de novas mídias e imagens técnicas. Com a fotografia o valor se transferiu do objeto para a informação. A mídia que caracteriza esse período é a imagem técnica. Essas imagens são diferentes das imagens anteriores ao período da invenção da imprensa. Não mais representam o mundo e sim exprimem conceitos referentes ao mundo; elas retratam textos, são produtos de textos e alimentadas por textos. Essas novas imagens são denominadas por Flusser (2017) de “tecnoimagens”. São produzidas por aparelhos que “transcodam” sintomas⁶³ em imagens, diferentes das imagens tradicionais, da pré-história, que eram produzidas por homens. Esses aparelhos são manuseados por um novo homem que busca esgotar o programa inscrito no aparelho e são denominados por Flusser (2011) de “*homo ludens*”⁶⁴, como veremos mais adiante. E esse novo ser, para Flusser (2011), age em função do “aparelho”⁶⁵ como “funcionário”⁶⁶ porque não domina os processos internos dessa “caixa preta” - modo como Flusser (2011) denomina os aparelhos.

Os códigos eletrônicos são um passo de volta aos textos, pois eles permitem que as imagens sejam compreendidas. Uma fotografia não é a imagem de uma

⁶¹ Tecnoimagens é como Flusser (2017) se refere às imagens técnicas, produzidas por aparelhos.

⁶² Para Türcke (2010), conforme Lastória (2017), as fotografias, as quais denomina de “gritos óticos mudos”, “realizam sob a forma imagética o mesmo que os sonoros gritos dos feirantes de outrora: chamar a atenção dos transeuntes para as suas próprias mercadorias dispostas ao público” (LASTÓRIA, 2017, p. 598) e, nela, ao capturar um instante, a criatura supera o criador pagando um alto preço, uma vez que “fotografar equivale a paralisar, matar” (LASTÓRIA, 2017, p. 596)

⁶³ Sintoma é o “[...] signo causado pelo seu significado.” (FLUSSER, 2011, p. 19)

⁶⁴ Mais adiante abordaremos detalhadamente o conceito “*homo ludens*”.

⁶⁵ Mais adiante abordaremos detalhadamente o conceito “aparelho”.

⁶⁶ Mais adiante abordaremos detalhadamente o conceito “funcionário”.

circunstância[...] mas é a imagem de uma série de conceitos que o fotógrafo tem com relação a uma cena. (FLUSSER 2017, p.132)

Atualmente são as superfícies, e não mais as linhas, que codificam o nosso mundo; elas são coloridas e “irradiam mensagens”. As imagens são os media dominantes e essas imagens são, de acordo com Flusser (2011b), portadoras de informações que nos programam; são pós-alfabéticas e não pré-alfabéticas como eram as imagens do passado e, são instrumentos para tornar imaginável o texto. As imagens pós-históricas⁶⁷ se dirigem contra os textos a fim de torna-los compreensíveis libertando-os da loucura conceitual.

Por mais que continuemos a ser programados por textos, a nova geração é programada por imagens eletrônicas. “O mundo codificado em que vivemos não mais significa processos, vir-a-ser; ele não conta histórias, e viver nele não significa agir. O fato de ele não significar mais isso é chamado de crise de valores”. (FLUSSER, 2017, p. 131)

A crise dos textos implica o naufrágio da História toda, que é, estritamente, processo de recodificação de imagens em conceitos. História é explicação progressiva de imagens, desmágicização, conceituação. Lá, onde os textos não mais significam imagens, nada resta a explicar, e a história para. Em tal mundo, explicações passam a ser supérfluas: mundo absurdo, mundo da atualidade. (FLUSSER, 2011, p. 26)

Flusser (2017, p.131) aponta que “[...] ainda não sabemos os significados programados pelas imagens eletrônicas que nos circundam”; não sabemos o que significa fotografar, filmar, etc. Mas considera isso natural, uma vez que levou séculos, depois da invenção da escrita, para aprendermos que escrever significava narrar. O que se pode observar, de acordo com Flusser (2011), é que as imagens técnicas remagicizam a vida.

3. 3 CONCEITOS FLUSSERIANOS DE IMAGENS E TECNOIMAGENS

As imagens são, para Flusser (2011) superfícies com objetivo de representar o mundo; tem caráter mágico por serem códigos que traduzem processos em cenas e são, também, mediações entre o homem e o mundo. Sua origem se deve à capacidade,

⁶⁷ Hanke (2015) afirma que Flusser utilizou o termo “pós-história” pela primeira vez em 1967, intitulado um livro em 1982.

tipicamente humana, de abstração e essa é retratada sob o nome de “imaginação” ou “faculdade imaginativa”.

No seu livro *Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da Fotografia* (2011) o autor aponta que as imagens oferecem aos receptores um espaço interpretativo por serem símbolos ‘conotativos’ e que o significado decifrado é a síntese da intenção do emissor e do receptor. Observa, ainda, que na interpretação de uma imagem o olhar e o tempo são circulares e tendem a voltar e contemplar elementos já vistos. Para Flusser (2017) as imagens devem seu surgimento a dois gestos opostos um ao outro. No gesto inaugural da imaginação o homem se afasta do objeto e recua para a própria subjetividade, ou seja, recua do mundo para imaginá-lo.

Em outras palavras: imaginação (Einbildungskraft) é a singular capacidade de distanciamento do mundo dos objetos e de recuo para a subjetividade própria, e a capacidade de se tornar sujeito de um mundo objetivo. Ou ainda, é a singular capacidade de ex-sistir (ek-sistieren) em vez de in-sistir (in-sistieren). Esse gesto começa, digamos, com um movimento da abstração, de afastamento de si, de recuo. (FLUSSER, 2017, p. 161)

No entanto o recuo necessário para a abstração não é suficiente para criar imagens, o que significa dizer que a imaginação por si só não é suficiente. Para o filósofo o que é visto subjetivamente tem que ser codificado em símbolos e publicado para ser decifrado por outros. O que significa dizer que de um lado a imaginação permite abstrair e codificar fenômenos em símbolos planos, e por outro, reconstruir as dimensões abstraídas, decodificar as mensagens codificadas. Definindo, assim, imaginação como a capacidade de fazer e decifrar imagens; como “a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos (abstraindo duas dimensões), e decodificar as imagens assim codificadas”. (FLUSSER, 2011, p. 21)

Para Flusser (2017) a cultura ocidental é uma tentativa progressiva de explicar a imaginação onde a escrita emerge para clarear as imagens para o mundo, porém a escrita nem sempre é suficiente. O homem, então, se afasta da crítica escrita e linear para analisar o mundo e, assim, acontece a incorporação do código numérico pois parece que “Somente uma imaginação totalmente calculada pode ser considerada explicada.” (FLUSSER, 2017, p. 167).

Recentemente houve, contudo, a retirada do código numérico do código alfabético⁶⁸ eclodindo um novo gesto de criação de imagens – a junção de elementos pontuais para a formação de imagens passando dos números para as informações digitais e, assim, uma nova imaginação que projeta imagens sintetizadas a partir da análise, projetada por cálculos nulodimensionais. “É um gesto que concretiza: reúne elementos adimensionais para recolhê-los em uma superfície, ignorando o intervalo entre esses pontos” (FLUSSER, 2017, p. 170)

Flusser (2017, p. 173) apresenta que as intencionalidades⁶⁹ dos dois gestos são diferentes. O propósito do gesto inaugural é criar uma cópia que sirva de modelo para ações futuras enquanto que a intenção das novas imagens, que ele chama de imagens técnicas, é “buscar situações inesperadas num campo de possibilidades dado”.

As denominadas “imagens técnicas” ou “tecnoimagens” são produzidas por aparelhos,⁷⁰ são superfícies que transcodificam⁷⁰ processos em cenas; são historicamente pós-históricas, enquanto que as imagens tradicionais são pré-históricas; são mágicas como toda imagem, mas Flusser adverte que se trata de uma nova magia e sua função é libertar a sociedade do pensamento conceitual.

A nova magia não visa modificar o mundo lá fora, como o faz a pré-história, mas os nossos conceitos em relação ao mundo. [...] A nova magia é ritualização de programas, visando programar seus receptores para um comportamento mágico programado. (FLUSSER, 2011, p. 33)

As imagens técnicas substituem a consciência histórica por uma consciência mágica de outra natureza, substituindo a “capacidade conceitual” pela “capacidade imaginativa”. Fascinados por essa nova magia, agimos, de acordo com Flusser (2011), cada vez mais em função das imagens técnicas.

Ontologicamente as imagens tradicionais, relativas à pré-história, imaginam mundos, enquanto que as imagens técnicas, relacionadas à pós história, imaginam textos, ou seja, codificam textos em imagens e, portanto, para decifrar as imagens técnicas é necessário reconstituir os textos que tais imagens significam. Na pré-história, o papel da

⁶⁸ A retirada do código numérico do código alfabético significa, para Flusser (2017), a retirada do pensamento que calcula do pensamento histórico e linear.

⁶⁹ Intencionalidade é um conceito fundamental da fenomenologia. Todo objeto é visado de alguma forma, por alguma perspectiva, e isso é a intencionalidade. Ele está, portanto, dizendo que os fins e usos dos novos códigos “nulodimensionais” são diferentes dos antigos códigos imagéticos e lineares.

⁷⁰ O conceito de “aparelho”, segundo Flusser é desenvolvido nesse mesmo capítulo.

razão é uma análise dos mitos, enquanto que na pós-história o papel da razão é uma “desideologização”, deve objetivar decifrar as ideologias escondidas em um progresso técnico. Um problema apontado por Flusser (2011) é que as imagens técnicas apresentam uma aparente objetividade parecendo desnecessário que sejam decifradas porque sua representação se confunde com o real; no entanto são tão simbólicas como todas as imagens.

Decifrá-las é reconstituir os textos que tais imagens significam. Quando as imagens técnicas são corretamente decifradas, surge o mundo conceitual como sendo o seu universo de significado. O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é o ‘mundo’, mas determinados conceitos relativos ao mundo. (FLUSSER, 2011, p. 31)

Atualmente, tudo objetiva transformar-se em imagem técnica, inclusive o nosso objeto de pesquisa deste trabalho, “o brincar”, torna-se cada vez mais mediado pela presença de dispositivos portadores de imagens técnicas. “Como a imagem técnica é a meta de todo ato, este deixa de ser histórico, passando a ser ritual de magia.” (FLUSSER, 2011, p. 35)

Se a vida social se torna dominada por uma consciência mágica, uma vez que está dominada por imagens que “remagicizam” a vida, como se dá a apropriação pelo brincar e pelo jogo? Aparentemente a distância entre as gerações, entre o mundo adulto e o infantil se apaga pelo apagamento da consciência histórica e linear ligada à escrita. Seguiremos com Flusser para aprofundar essa questão.

3. 4 CONCEITOS FLUSSERIANOS DE APARELHO E FUNCIONÁRIO

Os aparelhos, para Flusser (2011) são os objetos produzidos que conferem certas características à cultura, e a análise do aparelho fotográfico conduz à essência de todos os aparelhos. Para o autor esses objetos culturais obedecem a determinadas intenções humanas e podem ser de dois tipos: bens de consumo ou instrumentos, em que esses últimos são prolongamentos do corpo humano. Com a revolução industrial esses instrumentos tornam-se mais poderosos e passam a se chamar máquinas. Quando ocorre essa mudança, sua relação com o homem se inverte.

Antes da revolução industrial, os instrumentos cercavam os homens; depois as máquinas eram por eles cercadas. Antes, o homem era a constante da relação,

e o instrumento era a variável; depois a máquina passou a ser relativamente constante. Antes os instrumentos funcionavam em função do homem; depois grande parte da humanidade passou a funcionar em função das máquinas. (FLUSSER, 2011, p. 39-40)

Os aparelhos produzem, manipulam e armazenam símbolos, atividade que não é trabalho no sentido tradicional e, apesar de serem produtos industriais, são objetos pós-industriais. E, de acordo com Flusser (2011), não dispomos de categorias adequadas para a cultura pós-industrial e, assim, definir aparelhos é caminhar na elaboração de novas categorias⁷¹.

O que caracteriza o aparelho, para Flusser (2011), é estar programado, o que significa dizer que as superfícies simbólicas produzidas pelos aparelhos estão “programadas” por aqueles que o produziram, e são “realizações de algumas das potencialidades inscritas no aparelho” (FLUSSER, 2011, p.42). Essas potencialidades do aparelho devem exceder a capacidade de quem manipula o aparelho, contudo não se deve desconsiderar que ampliam a capacidade humana genérica de conhecer o mundo. Para Flusser (2017b) o aparelho não cospe coisas desejadas pelo homem e sim instiga desejos nos homens pelas coisas que cospe.

Para compreender a essência do aparelho Flusser (2011) diferencia o aspecto instrumental do seu aspecto brinquedo. Para tal esclarece que o aparelho tem o *hardware*, objeto duro, e o *software*, coisa mole e impalpável, e o que o torna brinquedo não é o seu aspecto duro, feito de plástico ou metal, mas sim o seu aspecto mole, impalpável e simbólico. E assim aponta que: “[...] Não é a madeira do tabuleiro e das pedras que torna o xadrez jogo. São as virtualidades contidas nas regras: o *software*”. (FLUSSER, 2011, p. 46-47) *Hardware e software*

São dois programas que se co-implicam. Por trás destes há outros. O da fábrica de aparelhos fotográficos: aparelho programado para programar aparelhos. O do parque industrial: aparelho programado para programar indústrias de aparelhos fotográficos e outros. [...] Não pode haver um “último” aparelho nem um “programa de todos os programas” Isto porque todo programa exige um metaprograma para ser programado. (FLUSSER, 2011, p. 46)

Acrescenta ainda que é o aspecto simbólico, e não o aspecto duro, que confere o verdadeiro valor ao aparelho do mundo pós-industrial, o que significa dizer que não é o objeto que tem valor e sim o símbolo. Assim: “o jogo com símbolos passa a ser o jogo do poder” o que desencadeia, para o autor em um “imperialismo pós industrial” (FLUSSER,

⁷¹ “A categoria fundamental do terreno industrial (e também do pré-industrial) é o trabalho. Instrumentos trabalham. Arrancam objetos da natureza e os informam. Aparelhos não trabalham.” (FLUSSER, 2011, p. 41)

2011, p.47). Não é mais quem “possui” que tem o poder, mas quem programa informações e as distribui, a decadência do objeto e a emergência da informação em um jogo hierarquicamente estruturado.

Flusser (2011) compara a ação do homem que manuseia o aparelho, referindo-se ao fotógrafo, com a do enxadrista que procura um lance novo a fim de realizar o que está oculto no jogo. E, assim define o aparelho como brinquedo, e o homem que manuseia o aparelho como jogador que busca esgotar o programa, como um *homo ludens*.

Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas contra ele. Procura esgotar-lhe o programa. (FLUSSER, 2011, p.43)

Flusser (2011) denomina esse novo ser de “*funcionário*”⁷² por ter uma nova relação com o aparelho. Na relação com o aparelho o homem não é constante nem variável, ele está “amalgamado ao aparelho”, chega a se confundir com o aparelho. Esse novo ser é funcionário porque exerce função e torna-se a propriedade mais valiosa do aparelho. O “*funcionário*” é diferente do artesão cercado de instrumentos e se diferencia do proletário submisso à máquina. Ele se encontra no interior do aparelho procurando esgotar o programa,⁷³ que contém potencialidades que excedem as potencialidades do “funcionário”, de modo que o programa deve ser impenetrável por quem manipula porque, se o manipulador esgotasse o programa seria o fim do jogo.

E é por essa complexidade do aparelho, que o torna impenetrável, que Flusser (2011) o denomina de “caixa preta”. Acrescenta que apesar do homem, “funcionário”, dominar o *input* e *output* da “caixa preta”, ele não conhece os processos no interior da caixa e, por isso, é dominado pelo aparelho.

O aparelho funciona, efetiva e curiosamente em função da intenção do fotógrafo. Isto porque o fotógrafo domina o *input* e *output* da caixa: sabe com que alimentá-la e como fazer para que ela cuspa fotografias. Domina o aparelho, sem no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado. (FLUSSER, 2011, p. 44)

⁷² “Funcionário” é a forma como Flusser (2011b) denomina esse novo ser do período pós industrial, denominado por ele de pós-história.

⁷³ “Os programas dos aparelhos são compostos por símbolos permutáveis. Funcionar é permutar símbolos programados.” (FLUSSER, 2011, p. 44)

Com o advento dos aparelhos vai se constituindo uma nova ontologia na passagem da sociedade agropecuária para a industrial, e da sociedade industrial para a pós industrial, e essa mudança é possível verificar na práxis do “funcionário”, que se dá no mundo codificado e não mais no mundo concreto. Para Flusser (2011b, p. 49) a “transformação da forma de trabalho vai modificando a ontologia dominante, portanto a experiência, a visão e a ação da sociedade”, de modo que a realidade é vivenciada de forma diferente.

Para o camponês “viver” significa tratar da natureza viva, ocupar o lugar “justo” dentro da ordem do cosmos animado. [...] Para o operário “viver” significa usufruir do resultado do seu trabalho, da obra. [...] Para o funcionário “viver” significa funcionar dentro de um aparelho que lhe proporciona seus direitos. Se o aparelho lhe negar tais direitos, é que foi mal programado e está mal funcionando. Deve ser consertado. Para o funcionário o direito não é juízo ético ou político, mas juízo formal. O funcionário é formalista pela ontologia que o domina. (FLUSSER, 2011b, p.51)

O autor indica como classe dominante na sociedade pós-industrial a dos aparelhos, pois a aparente classe dominante, a dos programadores, também não passa de um conjunto de funcionários, caracterizando, assim, a sociedade pós-industrial como “des-humana”.

A nova ontologia emerge em função da inversão dos vetores de significação. A objetividade do mundo codificado é tomada pelo “funcionário” como realidade e não como símbolo que representa a realidade. Os símbolos são para ele a própria realidade. O autor aponta nessa ontologia e nesse novo contexto a urgência de reflexão sobre o significado da teoria. Demonstra que na sociedade agropecuária “teoria” é visão de formas imutáveis⁷⁴; na sociedade industrial “teoria” é elaboração de novos modelos - formas mutáveis⁷⁵ e na sociedade pós-industrial sugere que “teoria” seja possivelmente estratégias de jogos, tomando como realidade a intersubjetividade humana. No entanto observa que

[...] estratégias são aplicáveis apenas quando há regras de jogos. E que regras, são convenções que ordenam a manipulação dos símbolos. Que tanto regras como símbolos exigem consenso. E que portanto toda ontologia que assume como real o mundo codificado deve assumir, como fonte do real o consenso. (FLUSSER, 2011b, p. 54)

Para Flusser (2011b,) a conscientização dessas questões nos livraria do totalitarismo aparelhístico, pois seria possível elaborar programas em função do consenso, mas identifica seu ponto de vista como utópico pelo fato de as únicas mensagens aceitas por consenso serem as emitidas pela ciência. Uma ciência que vem

⁷⁴ Flusser 2011b, p. 48 cita como exemplo de formas imutáveis a forma da vaca e do trigo.

⁷⁵ Flusser 2011b, p. 48 cita como exemplo de formas mutáveis a forma do martelo e do sapato.

substituindo explicações finais (para que) e causais (por que) por explicações formais (como), tornando os saberes isentos de causa e valor na composição de um universo vazio; uma ciência caracterizada pela progressiva diminuição da satisfação de suas explicações; uma ciência que também se tornou aparelho; uma ciência que passou a ser jogo para programadores; e um jogo fascinante pelo fato de nos convencer, ou programar, que podemos saber sobre tudo, menos o que nos interessa, menos o que é existencialmente significativo; uma ciência que transforma o que interessa para a humanização em “más perguntas”; uma ciência incompetente para encontros intersubjetivos.

Em seu livro *Pós-história: vinte Instantâneos e um modo de usar*, Flusser (2011b) aborda a crise da ciência. Cabe-nos apenas ressaltar das suas ideias que essa crise se apresenta como crise epistemológica e, vista a partir da sociedade, como crise estrutural. Situação que só pode ser solucionada, de acordo com o autor, com a reformulação da comunicação numa postura democrática⁷⁶, sendo mais que uma tarefa epistemológica, uma tarefa política. “Enquanto não houver espaço para a política, para diálogos circulares não elitários, a crise da ciência se apresenta insolúvel”. (FLUSSER, 2011b. p.79)

Ainda com relação aos aparelhos Flusser (2011b) nos chama a atenção para a miniaturização. A tendência à miniaturização dos aparelhos é uma tendência que ocorre a partir da segunda guerra mundial, como uma contra revolução industrial, propondo uma alternativa à megalomania alienante dos aparelhos. Uma tendência que se iniciou no campo da física, passando pela política, economia, arte, religião e, claro, pela tecnologia, provocando mudanças nos modelos e modificando, assim, a vida humana.

O autor demonstra que na sociedade pré-industrial os modelos eram ideais, estavam na cabeça do artesão. Na sociedade industrial os modelos são formas aperfeiçoáveis, passaram a estar na ferramenta. E no pós industrial, com a contrarrevolução, os modelos passam a estar no programa dos instrumentos inteligentes, transformam-se em informação.

Os modelos não mais provêm do transcendente (do Reino das Ideias, de Deus), nem são “invenções” de homens geniais (técnicos, cientistas, políticos, filósofos, artistas). São resultados de combinações minuciosas de “bits” feitas por programadores, analistas de sistemas, e outros funcionários anônimos comparáveis. Tais modelos não evocam nem imagens divinas, nem visões inspiradas, mas mosaicos. Ou evocam, melhor ainda, ideogramas que funcionam. (FLUSSER, 2011b, p.101)

⁷⁶ Democrática no sentido de diálogo produtor de informação que não seja elitário.

Flusser (2011b, p. 102) aponta que essa miniaturização não combate a “megalomania alienante dos aparelhos” porque o ínfimo não pode ser visto, sendo menos humano que o gigantesco, que pode ser admirado. Com a miniaturização o homem passa a ser partícula, “dado de informação”, “bit”, entidade desprezível” e, assim des-valoriza a vida, des-humaniza.

Como se verifica as imagens técnicas transformam os seres humanos e sociedades em aparatos, em funcionários, que exploram virtualidades dos aparelhos enquanto somos por eles dominados. Transforma a todos nós, como veremos a seguir com mais detalhes, em *homo ludens*. O que nos remete à necessidade de reflexão de modos para resgatar o ser humano como sujeito do próprio processo.

3. 5 HOMO LUDENS: UM NOVO MODO DE SER, ESTAR E SE RELACIONAR

Atualmente emerge um novo ser, denominado por Flusser (2011) de “funcionário”, que manuseia o aparelho como jogador buscando esgotar as virtualidades inscritas no programa - um *homo ludens*. De acordo com Flusser (2017, p. 32) a denominação *Homo Sapiens Sapiens* “expressa a opinião de que nos diferenciamos dos homínídeos que nos precederam exatamente por uma dupla sabedoria”, e a designação *Homo Faber* “denota que pertencemos àquelas espécies de antropóides que fabricam algo”.

Para ele fabricar significa quatro movimentos de transformação: apropriação, em que o homem se apropria de algo da natureza; conversão, em que determinado objeto se converte em algo manufaturado; aplicação, o qual imprime uma aplicabilidade; e utilização, em que ao objeto é atribuída uma utilidade. Afirma que é possível distinguir quatro períodos distintos, se a história da humanidade for considerada como uma história da fabricação: o período das mãos, o das ferramentas, o das máquinas e o dos aparelhos eletrônicos. Sendo a fabricação realizada primeiramente pelas mãos, depois, com a revolução industrial, as mãos são substituídas pelas ferramentas, em seguida com a segunda revolução industrial substitui as ferramentas pelas máquinas e, por fim, uma revolução que ainda está em andamento que substitui as máquinas pelos aparelhos eletrônicos. Mudanças que fazem das fábricas lugares que produzem novas formas de

homens: “primeiro o homem-mão, depois, o homem-ferramenta, em seguida, o homem-máquina e, finalmente, o homem-aparelhos-eletrônicos” (FLUSSER, 2017, p. 34) de maneira que um sapateiro, por meio da sua atividade, faz sapatos de couro e faz de si mesmo também sapateiro, como nos exemplifica Flusser (2017).

A primeira revolução é indicada como aquela que expulsou o homem da natureza e a segunda a que expulsou o homem de sua cultura. O problema que Flusser (2017) levanta sobre o futuro do *homo faber* é que quanto mais complexas se tornam as ferramentas, mais abstratas são suas funções. Observa que para fazer uso das ferramentas, o fabricante precisava adquirir informações empiricamente. Já as máquinas exigiam informações empíricas e teóricas o que justificava a escolaridade obrigatória.

[...] escolas primárias que ensinam o manejo de máquinas, escolas secundárias para o ensino da manutenção das máquinas e escolas superiores que ensinam a construir novas máquinas. Os aparelhos eletrônicos exigem um processo de aprendizagem ainda mais abstrato. (FUSSER, 2017, p. 39-40)

Como o próprio Flusser (2017) salienta, vivíamos em um mundo de coisas, em meio aos livros, máquinas, veículos, casas e outros, mas esse mundo foi sendo substituído pelas “não coisas”, as informações, pois como o próprio nome propõe trata-se de “formar em” coisas. As informações sempre existiram e bastava ler as coisas para decifrá-las, mas essas informações que tomam conta do nosso mundo são “informações imateriais”⁷⁷.

As imagens eletrônicas na tela de televisão, os dados armazenados no computador, os rolos de filmes e microfimes, hologramas e programas são tão “impalpáveis” (software) que qualquer tentativa de agarrá-los com as mãos fracassa. Essas não coisas são, no sentido preciso da palavra, “inapreensíveis. São apenas decodificáveis. (FLUSSER, 2017, p.50)

No mundo de agora temos o interesse existencial deslocando das coisas, dos objetos, para as informações. “Estamos cada vez menos interessados em possuir coisas e cada vez mais querendo consumir informações”. (FLUSSER, 2017, p.51) E vai nascendo um novo homem para o qual a vida passou a ser um espetáculo. Ele não mais lida com as

⁷⁷ Para resgatar o conceito de imaterialidade Flusser (2017, p. 30) define o mundo material como aquele que preenche as formas, o “recheio”, e que não é oposto de imaterialidade. “Pois a “imaterialidade”, ou, no sentido estrito, a forma, é precisamente aquilo que faz o material aparecer. A aparência do material é a forma”, o que significa dizer que “a matéria não aparece (é inaparente), a não ser que seja informada, e assim, uma vez informada, começa a se manifestar (a tornar-se fenômeno).” (FLUSSER, 2017, p. 26) O conceito de imaterialidade é desenvolvido no seu livro *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação* no capítulo “coisas” (p. 20-30).

coisas, “não é mais uma pessoa de ações concretas, mas sim um performer (Spieler): *Homo ludens*, e não *Homo faber*.” (FLUSSER, 2017, p.54)

Para Flusser (2011b) atualmente percebemos o nosso ambiente como contexto de jogo e não mais como contexto de mecanismos, como fazíamos no século XVIII, ou como contexto de organismos como no século XIX. Tomamos o jogo por modelo de conhecimento e ação. Inclusive não mais captamos a existência social como rodas de engrenagem ou como órgãos, mas como peças de jogo e, os problemas sociais não se apresentam sob a forma de forças que movem a sociedade ou de propósitos que motivam a sociedade, mas sob a forma de estratégias que estão em jogo.

[...] para o século 18 o corpo humano era máquina, para o século 19 era conjunto vital e para nós é jogo de sistemas complexos. Ou: para o século 18 a língua era uma espécie de relógio, para o século 19, fenômeno vivo em desenvolvimento, e para nós é jogo de palavras. (FLUSSER, 2011b, p. 121)

A tendência à ludicidade é atribuída pelo autor à práxis, que é a de jogo com símbolos e ao fato de vivermos programados. A práxis, como já vimos, é caracterizada pela inversão do vetor de significados. Trata-se de uma práxis que manipula o tempo e transcende a história fazendo com que percamos o “senso de realidade” vivendo absurdamente, mas que também encontra resistência nas “regras do jogo”.

Os jogos simbólicos dos quais participamos não representam universo de experiência concreta qualquer, mas, pelo contrário, tal experiência concreta representa os jogos. Vivemos a experiência concreta em função dos jogos. Os jogos são nosso terreno ontológico e toda futura ontologia é necessariamente teoria de jogos. Tudo é ficção, nada é realidade”. (FLUSSER, 2011b, p.128)

Além do nosso ambiente ser percebido como contexto de jogo, o mundo é percebido como “contexto de relações”. Para Flusser (2011b) nosso modelo de experiência está mudando. Percebemos o mundo como campo, como contexto de relações, e nele vivenciamos redes de relações que definem o “eu”, o que significa dizer que o “eu” é em relação ao outro e, sem essa relação somos “estritamente nada”.

Acrescenta, ainda, que uma vez que a relação implica diálogo intersubjetivo, essa ontologia relacional deveria substituir o individualismo por altruísmo, constituindo uma consciência “politizada”; contudo, estamos diante de uma “despolitização massificante”, e para ele isso é consequência do modelo dinâmico e complexo que sustenta nossa noção de “campo”, o da “caixa preta”.

Vivenciamos nossas relações sociais enquanto encontros casuais, lances de jogo. Isto está tornando extremamente dinâmico o tecido da sociedade.

Estamos nos movimentando no contexto social com irresponsabilidade acelerada, e esbarramos, em tal movimento, contra um número crescente de “outros”. Tal mobilidade social nossa, geográfica, econômica, informacional, intelectual, sensacional, vai nos tornando sempre mais ricos, no sentido de envolver-nos em relações sempre mais numerosas. Simultaneamente tal mobilidade vai revelando sempre melhor a vacuidade do núcleo no qual tais relações se concentram. Estamos desempenhando um número crescente de papéis no jogo social, e sabemos sempre melhor de tratar-se, em tais papéis, de máscaras que encobrem nada. (FLUSSER, 2011b, p.176)

E assim, o jogo social vai se revelando absurdo porque o enriquecimento crescente das relações, que se apresenta como aparente “liberdade” para atar e desatar relações, é acompanhado do sentimento de solidão porque o modelo de “campo”, de “caixa preta”, amputou as dimensões míticas e históricas, “des- existencializou-as”.

Se tomamos a vida como um jogo, que implica prazer e regra, tensão e liberdade, podemos pensar que estamos inseridos em uma cultura lúdica. Parece que essa magia que nos fascina e implica que nos deixamos ser programados, está relacionada com o prazer, com o divertimento. Será que fomos fígados pelo nossos desejos? Parece que estamos imersos em uma cultura, e aqui nos referimos a cultura digital, em que se tem entre os principais objetivos escapar ou, pelo menos, suspender uma realidade autoritária. Uma espécie de repetição do “pão e circo”⁷⁸; pode-se dizer que vivemos uma nova história da velha história, com o agravamento de que tomamos o circo por realidade. Uma cultura que não busca revelar a realidade, diferente de algumas culturas que se baseiam na concentração do pensamento⁷⁹ para revelar a ilusoriedade do mundo concreto; uma cultura que nega qualquer realidade em detrimento de um mundo mágico e perfeito; uma cultura que não procura elaborar seus acontecimentos; uma cultura do divertimento; uma cultura que amplia, cada vez mais, a alienação da vida concreta em um falso jogo, porque como veremos no capítulo três o verdadeiro jogo é revolucionário.

O divertimento, para Flusser (2011b) “é relaxamento da tensão dialética que caracteriza a consciência humana” (FLUSSER, 2011b, p. 130) e, na cultura digital as sensações sucessivas divertem a consciência da nossa alienação quanto ao mundo. Contudo, Flusser adverte que “os aparelhos não conseguiram divertir-nos totalmente da consciência, porque antes da reprogramação éramos excepcionalmente conscientes de nós

⁷⁸ Essa expressão é utilizada por alguns historiadores para se referir à política, no Império Romano, que objetivava controlar a plebe, camada social mais baixa, através da distribuição do “pão” (o alimento) e do “circo” (a diversão).

⁷⁹Flusser (2011b) demonstra que o hinduísmo e o budismo utilizam o método de concentrar o pensamento sobre um assunto, denominado meditação, para revelar a ilusoriedade do mundo fenomenal, conduzindo o indivíduo à realidade.

mesmos e do mundo” (FLUSSER, 2011, p.133), o que explica as brechas do funcionário que não é perfeito.

[...] No divertimento a oposição dialética entre eu e mundo é desviada para terreno intermediário, o das sensações imediatas. As sensações não são ainda nem eu nem mundo. “Eu” e “mundo” não passam de extrapolações abstratas da sensação concreta. A experiência da sensação faz esquecer “eu” e “mundo”. O filme, a TV, a notícia sensacional, o jogo de futebol divertem a consciência da tensão dialética “eu-mundo”, porque são anteriores a esses dois polos. A sensação é mais “primitiva” que a consciência, anterior à alienação entre homem e mundo. Por ser o divertimento sensacionalista, revela ele tanto “Eu” quanto mundo como espectros que cercam a experiência concreta. (FLUSSER, 2011b, p.130-131)

Estamos imersos em um modo de viver que não nos confronta com a realidade, uma vida falsamente lúdica, que ludibria a nossa consciência. Nessa perspectiva o principal feedback aos aparelhos é uma extrema necessidade de divertir-se para suspender o mundo real, exigindo divertimento sempre mais intenso. E, para nos manter nesse jogo, jogo do prazer, a humanidade consente que Auschwitz não só aconteça como também se repita.

3. 6. CULTURA OCIDENTAL E AUSCHWITZ

Flusser (2011b) indica Auschwitz como um exemplo concreto da tendência ocidental rumo ao aparelho⁸⁰. Ele defende que esse evento brota diretamente do fundo da nossa cultura desmascarando-a, revelando uma espécie de descrença nos seus próprios fundamentos. Um acontecimento que “esvazia o chão que pisamos”, a nossa cultura, representando a nossa vacuidade. Auschwitz se revelou como o marco de uma revolução cultural pelo fato de derrubar tudo o que nos apoiava, todos os nossos “modelos” e todas as nossas categorias. Auschwitz inaugura a objetivação dos homens, “a técnica social levada ao extremo” (FLUSSER, 2011b, p 26)

O inaudito em Auschwitz não é o assassinato em massa, não é o crime. É a reificação derradeira de pessoas em objetos informes, em cinza. A tendência ocidental rumo à objetivação foi finalmente realizada, e o foi em forma de aparelho. O SS eram funcionários de um aparelho de extermínio e suas vítimas funcionaram em função do seu próprio aniquilamento. (FLUSSER, 2011b, p.22)

⁸⁰ Fica explicitado que Auschwitz é para Flusser tão importante como evento histórico como o é para Adorno.

Duarte (2018, p. 36) aponta que para Adorno Auschwitz se realizou “porque já havia anteriormente uma forte tendência ao esfriamento nas relações humanas”, a chamada “frieza burguesa”, “típica da sociedade tardo-capitalista”. Os prisioneiros do campo de concentração eram uma questão meramente “técnica”. O autor traz um relato de Flusser (2009) que demonstra essa situação.

Numa carta de uma firma alemã a Göring consta: recebemos a reclamação, de que as instalações de gás, das quais calculamos que eliminaria cem pacientes em cada caso, na verdade o fazem apenas em setenta. Aprofundamos na coisa e constatamos que, de fato, havia erros de contas em nossos cálculos. E pedimos desculpas sobre isso. Consertaremos isso. Com saudações alemãs! (FLUSSER, 2009, apud DUARTE, 2018, p. 36)

Flusser (2011b) aponta que atualmente as objetivações aparentam ser menos brutais com o refinamento da técnica social primitiva, da transformação de homens em cinzas, como é o caso da robotização da nossa sociedade. Os outros aparelhos ora não se assemelham aos campos de extermínio, ora são seus rótulos e ora são ideologias que os inspiram, contudo, são todos “caixas pretas” complexas que funcionam para realizar um programa. Contudo; “funcionam todos, no sentido de aniquilarem seus funcionários, inclusive seus programadores. Necessariamente, porque objetivam, des-humanizam o homem.” (FLUSSER, 2011b, p,25).

Embora tenha havido comportamento “normal” (roubo, assassinato, revolta, heroísmo), havia também comportamento “a-normal”: funcionamento em situação de limite. E é isto o que conta. Pela primeira vez na história da humanidade pôs-se a funcionar um aparelho, o qual, programado com as técnicas mais avançadas disponíveis, realizou a objetivação do homem, com a colaboração funcional dos homens”. (FLUSSER, 2011b, p. 23).

Tão trágico quanto a objetivação é o consenso. Maia (2018) quando se refere às repetições trágicas da história, aponta a necessidade de analisar quais os meios que favorecem a formação de subjetividades incapazes de reflexão porque a violência tem “seus próprios novos meios” para ser legitimada, permitindo que Auschwitz continue se repetindo. Há os que recomendam o esquecimento do evento, o “recalque”, mas a repetição da tragédia aparenta ter relação com o recalque da violência histórica. Flusser (2011b) defende que na medida que tentamos encobrir o passado somos contrarrevolucionários, e que Auschwitz se repetirá sob outras formas se não for totalmente conscientizada.

Somos contrarrevolucionários, procuramos divertimento, porque somos conscientes que toda revolução futura terá o mesmo efeito das passadas: escravidão, injustiça, indignidade. O nosso consenso, seja explícito ou implícito, que o divertimento é o melhor método para evitarmos a infelicidade,

reza pois: a sociedade aparelhística que nos diverte é má, mas é melhor que as sociedades do capitalismo tardio e das “democracias populares”, se tomada a sério. (FLUSSER, 2011b, p. 135)

Flusser (2011b, p. 27) propõe “analisarmos o evento Auschwitz em todos os detalhes, para descobrirmos o projeto fundamental que lá se realizou pela primeira vez, para podermos nutrir a esperança de nos projetarmos fora do projeto.” Como já dizia Adorno (1995) é fundamental “elaborar o passado”, e a partir dessa perspectiva, Maia (2018) aponta que

[...] é necessária uma memória que articule os traumas individuais e sociais, o passado, o presente e o futuro. A memória social e a memória pessoal são interpenetradas, se configuram mutuamente; o problema é que num momento histórico em que vigoram condições sociais de semiformação radical torna-se difícil para os sujeitos confrontarem as estratégias dominantes de esquecimento. (MAIA, 2018, p. 225).

Para Flusser (2011b, p. 24) “Auschwitz é a primeira realização de uma virtualidade inerente ao projeto ocidental”, mas observa que a cultura ocidental é portadora de outras virtualidades, as quais não foram realizadas, apesar de serem todas “infectadas pelos aparelhos”. (FLUSSER 2011b, p. 26)

A falta de competência da ciência, para lidar com os encontros intersubjetivos, colabora no processo de objetivação, uma vez que toda teoria de conhecimento pressupõe um objeto conhecido para ser científica, sacrificando assim o diálogo em prol do conhecimento.

O diálogo é sacrificado, e com ele é sacrificado o reconhecimento. O resultado é a solidão do conhecimento: um conhecimento não reconhecido, nem reconhecível. Pois se o conhecimento não for reconhecido dialogicamente, se não for resultado de diálogo, e se não se dirigir rumo ao outro, passa a ser absurdo. (FLUSSER, 2011b, p. 67-68)

3. 7. ESCOLA PÓS HISTÓRICA

Na sociedade pré-industrial a escola era, para Flusser (2011b), caracterizada pela valorização da vida contemplativa e desvalorização da vida ativa. Nesse período a escola era o lugar das ideias imutáveis, lugar da “teoria”. A revolução industrial “deformou a escola” e modificou o significado de “teoria”, que passou a ser “disciplina da vida ativa” e a escola passou a ser “lugar de preparação da vida ativa”. Deixou de ser lugar de contemplar ideias e passou a ser lugar de elaboração de ideias; passou a ser o lugar de

elaboração da ciência e da técnica que propiciava o aperfeiçoamento dos produtos. A escola industrial isolou a dimensão estética criando as “academias das belas artes” e em contrapartida às escolas superiores científicas e técnicas. Para a atualidade Flusser (2011b) aponta essa escola, a qual chama de “escola industrial”, como “supérflua”, “inoperante” e “antifuncional” indicando a necessidade de repensar o significado de “teoria”.

Supérflua, porque os aparelhos programam os funcionamentos da sociedade com métodos superiores ao disponíveis à escola. Inoperante, porque a escola moderna tem estrutura inapropriada à estrutura atual do saber e a do fazer. É antifuncional porque a escola moderna funciona mal no interior do sistema comunicológico reinante. Eis a razão porque podemos observar em toda parte, e sobretudo nas escolas “superiores”, experiências que visam “re-estruturar a escola. (FLUSSER, 2011b, p. 165)

São supérfluas porque as memórias cibernéticas têm maior e mais rápido armazenamento e os aparelhos cibernéticos elaboram informações com maior proveito, além de que, as memórias artificiais “esquecem melhor” (FLUSSER, 2011, p. 166). É inoperante porque a estrutura da escola industrial (que consiste de ramos que tratam as matérias – ramo da física que trata de objetos inanimados e ramo da biologia que trata de objetos animados, por exemplo, e ramos que tratam de métodos – ramos da lógica e da matemática) não mais espelha a estrutura do saber pós-industrial, que vai aderindo às novas disciplinas como informática, cibernética e teoria das decisões e dos jogos; é antifuncional porque a escola industrial está em contradição com a estrutura comunicológica da atualidade. “As escolas são teatros”, os medias atuais são anfiteatros que irradiam as suas mensagens. A escola industrial é ilha arcaica no oceano das comunicações da massa.” (FLUSSER, 2011b, p. 167)

Flusser (2011b) aponta uma mudança na posição social da escola. “Na sociedade pré-industrial a escola ocupava a ponta da hierarquia”, a sociedade vivia para alcançar a sabedoria, a vida contemplativa, onde reinava a filosofia. Na industrial a escola ocupava o “nível médio”, a sociedade nesse período vivia para a “realização (industrial) de obras” e a escola tornou-se meio para alcançar tal realização.

A partir das afirmações dos conceitos desenvolvidos por Flusser sobre a pós-história, que envolve o mundo codificado, a tecnoimagem, o aparelho, o funcionário, o *homo ludens*, como deverá ser a escola do futuro, a escola pós-histórica? Qual posição a escola ocuparia? A escola será lugar de ensinar estratégias de jogos? Será lugar de manter os indivíduos como “funcionários”, dando continuidade a uma sociedade contrarrevolucionária que busca ludibriar a consciência? Ou será uma escola que estimula

o pensar a partir do imaginário a fim de elaborar seus acontecimentos e revelar a ilusoriedade do mundo concreto?

Para Flusser (2011b, p. 168-169) a escola pós-histórica ou funcionará programando funcionários para programar programas ou “permitirá que os receptores das informações se retirem da escola para o seu espaço privado, e de lá publiquem informação efetivamente nova”. Para o autor todos serão “escravos” e a escola ocupará o nível mais baixo ou todos serão “reis”. Nesse último caso os alunos transcenderiam o aparelho, perceberiam o aparelho como jogo e realizariam “a virada ontologicamente viscosa característica da arte” (FLUSSER, p. 171).

A escola do futuro deverá ser instituto de tecnologia, criatividade a serviço dos aparelhos. Mas tais institutos são ambíguos do ponto de vista dos aparelhos. Deverão necessariamente irradiar disciplinas formais, isto é: proporcionar a visão das estruturas subjacentes. [...]exigirão conhecimento de informática, cibernética, teoria dos conjuntos e dos jogos. Isto proporcionará aos alunos recuo “irônico” com relação aos aparelhos e seu funcionamento. E tal distanciamento teórico será convite para o mergulho em direção da experiência imediata. Convite à “filosofia”. (FLUSSER, 2011b, p. 170)

Para que ocorra tal virada propõe repensar o significado da “teoria” e uma reestruturação da escola que passaria de discursiva a dialógica. Uma escola em que as estruturas deixariam de ser temas e passariam a ser estratégias intersubjetivas. Nessa escola os alunos, para Flusser (2011b, p. 171), “deixarão de ser “programados”, e passarão a ser programadores dialógicos dos aparelhos. Não mais programarão programas, mas os próprios aparelhos. [...] A sociedade totalitária virará “democracia” em sentido jamais imaginado anteriormente”.

3. 8 CONCEITOS DESENVOLVIDOS POR FLUSSER E O BRINCAR

Para Flusser (2017) viver em um mundo codificado significa comunicar-se através de símbolos organizados em códigos, em uma comunicação considerada um processo artificial, que deve ser equilibrada entre discurso e diálogo, com objetivo de esquecer a falta de sentido da vida e a solidão. A partir das afirmações desenvolvidas pelo autor sobre a comunicação no mundo codificado e sobre o conceito de aparelho é possível verificar que o diálogo não acontece quando se manuseia o aparelho, pois só se pode realizar as

virtualidades inscritas no aparelho. O que se realiza é um discurso⁸¹ imperativo do aparelho sobre aquele que brinca, numa relação de poder. Isso também acontece em brincadeiras/ jogos em que o brincante⁸² fala com o aparelho, numa ilusória postura de diálogo, pois o aparelho só responde o que está programado para responder. Quando se trata das brincadeiras sem aparelhos pode acontecer discurso ou diálogo⁸³. Quando se conversar sobre as regras se tratará de diálogo, valendo observar que uma mesma brincadeira pode possibilitar os dois tipos de comunicação.

Pensar em uma escola reestruturada a partir de estratégias intersubjetivas e, conseqüentemente, diálogos intersubjetivos, nos remete a pensar em uma escola que favoreça o brincar como diálogo e não como discurso, abrangendo brincadeiras as quais poderiam ser denominadas de brincadeiras filosóficas, favorecendo o diálogo e a reflexão, além da experiência. Uma informação nova, o novo em si, pressupõe “experiência” individual de modo que haja intercâmbio da informação. Valendo observar, ainda, que quanto mais massificada a informação menor a chance de um diálogo produtivo.

Atualmente as crianças têm contato cada vez mais cedo com os aparelhos e os utilizam com uma frequência cada vez maior. Mazieiro, Ribeiro e Reis (2016) citam uma pesquisa realizada em 2014 pela Commom Sense Media que já indicava que 38% das crianças menores de dois anos já utilizavam dispositivos móveis. Os aparelhos estão por toda parte, são TVs, celulares, tablets, computadores, entre outros, para assistir desenhos, filmes, dançar ou brincar. Os pais deixam as crianças diante das telas para entretê-las e controlá-las nas mais diferentes situações, para distraí-las, acalmá-las, ficarem quietas, para eles próprios conseguirem fazer algo, às vezes trabalhar, e até com a intenção de aprender. Percebem, consciente ou inconscientemente, que os aparelhos são portadores de certa magia, que tem poder “hipnótico” sobre as crianças, e utilizam dessa magia sem refletir, muitas vezes, quais os impactos desses aparelhos e dessas imagens técnicas sobre a criança, sobre seu desenvolvimento, comportamento e/ou sua aprendizagem⁸⁴. Entretanto, estudos realizados por Mazieiro, Ribeiro e Reis (2016) demonstram que a exposição excessiva às telas nos primeiros anos de vida afeta o desenvolvimento das

⁸¹ De acordo com Flusser (2017) discurso não gera novas ideias, apenas reproduz o conhecimento.

⁸² “Brincante” aqui é utilizado como sinônimo de “aquele que brinca”.

⁸³ Para Flusser (2017) o diálogo pode ser com o outro ou pode ser um diálogo interno.

⁸⁴ A magia dos aparelhos têm sobre os adultos tanto poder como sobre as crianças, e mais quanto menos eles tiveram oportunidade de se formarem em um universo “linear”, histórico, assentado no texto e na escrita.

capacidades motoras, linguísticas e psicológicas, podendo favorecer desatenção, diminuição da memória, impulsividade, mudanças no cérebro e no comportamento.

Christakis (2001), alega que o cérebro de uma criança triplica de tamanho desde o nascimento até seus dois anos de idade, e o desenvolvimento continua até os vinte e um anos, a principal causa de doenças como déficit de atenção, atrasos cognitivos, impulsividade, hiperatividade, dá-se pela falta de estímulos ambientais ao cérebro em sua fase de desenvolvimento. Estes estímulos que foram substituídos pelo uso da tecnologia, prejudicam o aprendizado, pois a falta de estímulo, além de provocar doenças, causa um atraso no desenvolvimento da aprendizagem, muitas crianças entram na escola já com déficit de aprendizado.” (MAZIEIRO; RIBEIRO; REIS, 2016, p. 82)

E, por isso, os autores apontam que a Associação Americana de Pediatria (2014) recomenda que crianças abaixo de dois anos não tenham contato com a tecnologia e após os dois anos que o tempo se limite a duas horas.

Na relação criança-aparelho as imagens técnicas são tão onipresentes que passam, inclusive, despercebidas. Flusser (2011, p. 88) aponta que a onipresença se dá devido à circunstancialidade, “estamos habituados à nossa circunstância” e, acrescenta ainda que não estamos habituados a determinada imagem técnica⁸⁵ mas à alteração constante dessas imagens técnicas, o que o autor chama de um “hábito ao progresso”.

O universo fotográfico está em constante flutuação e uma fotografia é constantemente substituída por outra. Novos cartazes vão aparecendo semanalmente sobre os muros, novas fotografias publicitárias nas vitrines, novos jornais ilustrados diariamente nas bancas. Não é a determinadas fotografias, mas justamente à alteração constante de fotografias que estamos habituados. Trata-se de novo hábito: o universo fotográfico nos habitua ao “progresso”. Não mais o percebemos. (FLUSSER, 2011, p. 87)

O autor ainda indica que além de estarmos habituados ao “progresso” há, também, o hábito da coloração do mundo que vai programando magicamente o comportamento o que significa dizer que estamos habituados à mudança constante de aspecto e cor em um jogo de permutação com superfícies claras e distintas. Assim, funcionalmente, brincar com aparelhos pode ser visto como uma permutação de aspecto e cor e essa permutação indica um “movimento” sem deslocamento. O brincar com aparelhos acaba sendo uma permuta com as categorias do aparelho, as quais estão inscritas no programa deste aparelho, o que significa que a “escolha” de quem brinca está limitada pelo número de categorias inscritas no aparelho. A criança não pode inventar novas categorias, pois estas são criadas por quem faz os programas dos aparelhos.

⁸⁵ Flusser em seu livro *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*, 2011 se refere fotografia.

A pós-história incita um *homo ludens* e nessa perspectiva a criança, e qualquer ser, é jogador, mas é também peça do jogo por fazer parte do programa que visa programar a massa. No brincar com o aparelho esse novo ser, que percebe seu ambiente como jogo, e vive em função do aparelho, como “funcionário”⁸⁶, está programado a apertar o botão infinitamente, sem sair do lugar, num gesto que chega a ser compulsivo e automático, cerceando cada vez mais a capacidade do indivíduo de agir e escolher, já que ele só pode escolher o que está no programa. Assim, uma criança⁸⁷ que brinca muito tempo com aparelhos (TV, tablete, jogos, entre outros) não aprende ou vai desaprendendo a brincar sem aparelho, não cria e vai ficando perdida no mundo concreto/real. Isso acontece em virtude de serem os jogos e brincadeiras com aparelhos estruturalmente complexos, “caixas pretas”, mas funcionalmente simples, ao inverso dos jogos e brincadeiras tradicionais⁸⁸ que são estruturalmente simples e funcionalmente complexos exigindo mais habilidades corporais, psicológicas e sociais. Também ocorre uma “perturbação” na relação entre as gerações: o equilíbrio entre reproduzir formas, regras e papéis adultos e criar a partir da fantasia e de necessidades psicológicas. É rearticulado em novo patamar: há um predomínio quase absoluto do jogo em detrimento do ritual. Adultos e crianças se veem diante de um panorama de mudança constante em que nada parece se repetir. A pós-história significa rompimento com a ideia de processo, de sentido a partir de uma narrativa, de experiência como memória e articulação com o passado. O jogo e o brincar se pervertem, tendencialmente, em relação programada com caixas-pretas.

Flusser (2011) considera o aparelho um brinquedo que simula um tipo de pensamento; algo contra o qual esbarramos; um objeto mediador entre o homem e o mundo. E pelo fato de conter informação impressa pelo homem é considerado um objeto cultural; assim, quem manuseia o aparelho se choca com obstáculos que contém determinadas intenções. A partir do mundo codificado, que Flusser (2017) nos apresenta, pode-se concluir que decifrar o brincar com o aparelho implica decifrar as condições culturais e como essas são traduzidas em um programa. Contudo, observa quanto ao deciframento das imagens técnicas que

Para decifrar fotografias⁸⁹ não preciso mergulhar até o fundo da intenção codificadora, no fundo da cultura, da qual as fotografias são pontas de *icebergs*.

⁸⁶ “Pessoa que brinca com aparelho e age em função dele” (FLUSSER, 2011, p.18)

⁸⁷ Nos referimos a criança por se tratar do nosso objeto de estudo, mas pode ser estendido a qualquer “indivíduo” que manuseia o aparelho.

⁸⁸ “Brincadeiras tradicionais” são as brincadeiras sem os aparelhos os quais “cospem” imagens técnicas.

⁸⁹ A fotografia é considerada por Flusser (2011) a primeira imagem técnica.

Basta decifrar o processo codificador que se passa durante o gesto fotográfico, no movimento do complexo “fotógrafo-aparelho. (FLUSSER, 2011, p.62)

Ele sugere captar as intenções codificadoras daquele que brinca com o aparelho e do aparelho que, a seu ver, são inseparáveis, mas podem ser diferenciadas. Aponta como intenção do aparelho codificar os conceitos inscritos no seu programa em imagens e se servir de um “funcionário” que realize seu programa de modo que dê um feedback para um contínuo aperfeiçoamento do programa; e como intenção do fotógrafo codificar em imagens os seus conceitos do mundo e servir-se do aparelho para realizar essa codificação de modo a fazer que tais imagens sirvam de modelos a outros, eternizando seus conceitos nos outros. No caso dos jogos, a criança serve de feedback para aperfeiçoamento contínuo do jogo, na criação de novas categorias para manter a magia, o efeito “hipnótico”. O que não pode ser esquecido é que sempre há a intenção de outros aparelhos, na hierarquia dos aparelhos, que tem a intenção maior de programar a sociedade para aperfeiçoamento dos aparelhos.

Como se verifica, é considerado que, como todo objeto da cultura, os aparelhos revelam intenções. O problema fundamental é que o propósito por trás dos aparelhos, de acordo com Flusser (2011), é torná-los independentes do homem. Uma autonomia onde o homem é eliminado; uma autonomia que inverteu a relação com o homem, o homem funciona em função do aparelho. O autor considera o universo das imagens técnicas como um dos meios para transformar homens em “funcionários” e “des-humanizar”. Estar no universo das imagens técnicas implica viver, conhecer, valorar e agir em função delas. Uma questão interessante é: o brincar é um meio pelo qual crianças apreendem e se apropriam dos códigos culturais, dos símbolos. Ao confrontá-las com os aparelhos codificados de segunda ordem, que Flusser denomina tecnoimagens, estamos colocando-as diante de objetos cuja decodificação não é transparente (ou possível) sequer para os adultos; estamos privando-as da possibilidade de estabelecer diálogos em jogos com outras crianças e adultos, de desenvolver no próprio brincar seus próprios “programas”, de constatar que os “programas” sociais são convencionais e não naturais?

Essa perspectiva do autor nos leva a admitir que o brincar com aparelhos, que cospem imagens técnicas, pode ser indicado como uma “experiência” que é, em grande

parte, uma vez que se admite que tem brechas, robotizada⁹⁰; E, tendo caráter robotizado, não possibilita espaço para reflexão, para a liberdade e para a autonomia, se enquadrando na forma refinada de objetivação e barbárie já tratada nesse mesmo capítulo.

As melhores imagens técnicas seriam aquelas que evidenciariam a vitória da intenção do homem sobre o aparelho. Porém, enquanto não houver crítica da imagem técnica, a intenção do aparelho sobrepujará à intenção humana. Isso significa que decifrar é descobrir os conceitos das duas intenções codificadoras (fotógrafo/ “funcionário” aparelho) a fim de fazer prevalecer a intenção humana sobre a do aparelho.

Com a imagem técnica não só temos um mundo mágico, como sempre existiu desde a pré-história, como tomamos esse mundo como a própria realidade, invertendo o vetor de significados, uma remagicização; isso torna fundamental uma filosofia da imagem técnica com a finalidade de desmascarar/desmagicizar esse jogo; uma filosofia para a conscientização; uma filosofia para captar as brechas do funcionário que nunca será perfeito, como o próprio Flusser (2011) admite, com objetivo de uma ação reflexiva, autônoma e livre.

Urge uma filosofia da fotografia⁹¹ para que a práxis fotográfica seja conscientizada. A conscientização de tal práxis é necessária porque, sem ela, jamais captaremos as aberturas para a liberdade na vida do funcionário dos aparelhos. Em outros termos: a filosofia da fotografia é necessária porque é reflexão sobre as possibilidades de se viver livremente num mundo programado por aparelhos. (FLUSSER, 2011, p. 107)

No desenvolvimento das mídias, Flusser (2017) demonstra um distanciamento cada vez maior do mundo concreto. Os jogos eletrônicos, com as possibilidades infinitas de construir realidades paralelas (sempre dentro dos parâmetros previstos pelo programa), tem substituído o brincar, enquanto experiência, carregado de novas possibilidades reais. Assim, quem brinca com aparelhos pode ter mais dificuldade em lidar com situações reais de escolhas, perdas e frustrações. Também se priva de contatos reais com outras pessoas de condição semelhante à sua, em idade, força e capacidades psíquicas; se priva de experienciar situações de colaboração, confronto, diálogo, deliberação, construção de alianças e acordos, enfim, de formas de relação humana que formam capacidades essenciais para algo que um dia foi entendido como política. Brincar também forma

⁹⁰ Para Flusser (2011) a robotização da vida em todos os seus aspectos (gestos, pensamentos, desejos, sentimentos) é facilmente constatável e se inicia com a criação do aparelho fotográfico, produtor da primeira imagem técnica.

⁹¹ Flusser toma a fotografia como imagem produzida por aparelho e aponta a fotografia como a primeira imagem técnica.

politicamente, o que a teoria do desenvolvimento moral de Piaget não deixa de apontar. Isso pode estar relacionado com o aumento de crianças depressivas, porque sentem-se solitárias, sem histórias e sem memórias para dialogar, ou, ainda com o aumento de casos de crianças com transtornos como o TDAH⁹².

Lastória (2017, p. 602) a partir dos conceitos desenvolvidos por Flusser e TÜRCKE nos adverte que o que se denomina “choque imagético”, promove a distração a partir do confisco da nossa atenção, o que significa que “a concentração que antes fora “ligada” ao longo de incontáveis milênios, de modo a ensinar as nossas formas perceptuais de recepção e expressão, representações e conceitos, enfim, os assim chamados “processos mentais superiores”, inicia uma marcha ré”.

Além disso Lastória (2017) aponta duas outras ideias importantes que devemos considerar. A primeira é que pensar imagens implicaria decodificar modelos de conceitos, por meio da escrita e isso tem importantes consequências para a educação, mas num momento em que o brincar já não seria a atividade principal. A outra é a sacralização do mercado que resulta da convergência entre choque imagético e a dinâmica viciadora de imagens que expressam imperativos econômicos, o que parece estar relacionado com o design dos aparelhos.

Assim, a partir dessas afirmações, é possível especular que uma infância conectada a aparatos digitais imagéticos significa uma desconexão da vida concreta/real, que carregava inúmeras possibilidades de ser, sentir, escolher, criar, construir histórias, dialogar e experienciar, que vem sendo abandonadas em favor do jogo com aparatos digitais. A saída não é um mero retorno ao brincar em quintais: foi brincando neles que se formou a geração que produziu Auschwitz! Segundo Flusser, trata-se de apreender os aparelhos de modo a possibilitar um recuo irônico em relação ao jogo que eles propõem, possibilitando que outras virtualidades da cultura ocidental, que ainda não se realizaram, se realizem de modo que não se permita que Auschwitz continue se repetindo.

A partir do desenvolvimento dos conceitos de Flusser é possível concluir que a existência humana foi marcada inicialmente por uma concepção mítica e, com o advento da ciência moderna emerge, posteriormente, uma concepção causal. Ambas são superadas

⁹² Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

pela concepção programática, uma visão que acaba com a perspectiva histórica, crítica e reflexiva descaracterizando o humano, des-humanizando.

A nossa herança mítica habituou-nos à noção de uma existência e de um mundo regidos pelo *destino*, e as ciências da natureza despertaram em nós a noção de uma existência e de um mundo regidos pela *causalidade*. A atualidade exige que repensemos tais noções, a do destino, a da causalidade, e a do programa. (FLUSSER, 2011b, p. 37)

A atualidade se define por uma ruptura sociológica, ontológica e epistemológica. Tudo o que caracterizou a existência humana até o momento vai desmoronando. Estamos diante de um novo mundo, conforme Flusser (2017) nos indica, um mundo codificado; estamos diante de um novo ser, um *homo ludens* e, de um novo modo de “estar no mundo” e, conseqüente, uma nova maneira de se relacionar.

Esse mundo em que vivemos, uma sociedade conectada com a tecnologia, nos conecta a uma vacuidade, que nos des-humaniza cada vez mais. Permitir que as crianças se conectem com a tecnologia cada vez mais cedo é admitir o vazio, é aceitar a tomada de um mundo que não é real por realidade. É admitir um absurdo.

Na reflexão que abarca a relação dos conceitos de Flusser com o brincar nota-se a urgência em recuperar o contato com a vivência concreta, em procurar “mediar o imediato” (FLUSSER, 2011b, p.190), através de um brincar enquanto experiência, que seja filosófico, que favoreça inverter os vetores de significado do mundo codificado, pois o mundo concreto é aquele que carrega novas possibilidades, principalmente a de desenvolvimento de um pensamento crítico da realidade.

“Desmágicizar” não é romper com uma milenar capacidade de visão mágica do mundo. Isso parece ser utópico. Seria a proposição de usar a própria capacidade de imaginação, mais característica da fase infantil, por estar menos in-formada, para, através do brincar, que deve acontecer na relação com o outro, não permitir a inversão do vetor de significados, de modo que possamos estar conectados com o real. É a ideia de um brincar, enquanto experiência, que se contraponha ao brincar tecnológico, não para que anule este, mas para que seja crítico deste. Um brincar que circule pelo mundo imaginário e pelo mundo concreto a partir de diálogos de subjetividades, o que, inclusive, torna necessário apreender a lidar com a intersubjetividade; um brincar que reflita a magia, o imaginário e a realidade; um brincar em que o divertimento/o prazer não ludibrie a realidade, mas que seja capaz de ser transformador; um brincar filosófico, que seja aberto

ao outro, ao novo, que seja questionador e revolucionário. Parece que a humanização depende que se contraponha à objetivação do homem, uma subjetivação do mundo, que não se assemelha a subjetividade do mundo mítico.

Diante dessas mudanças que marcam a contemporaneidade delineando a cultura digital cabe-nos questionar qual é o lugar que ocupa a infância no brincar contemporâneo?

**4. (IN)FÂNCIA E BRINCAR CONTEMPRÂNEO: CRISE DA
EXPERIÊNCIA NO MUNDO CODIFICADO**

4. 1 LEGISLAÇÕES REFERENTES À CRIANÇA, À EDUCAÇÃO INFANTIL E AO BRINCAR

É imprescindível olhar o desenvolvimento de algumas das legislações que se referem à criança, à educação infantil e ao brincar por considerar que a lei é um movimento para a efetivação de políticas públicas, e reflete a força de movimentos sociais, culturais e acadêmicos ligados à valorização da infância e do brincar. Devemos salientar que não temos a pretensão de analisar a relação das leis com a efetivação das políticas públicas, o que implicaria outro estudo. Almejamos tão somente verificar como emerge e se apresenta a valorização da infância, do brincar e da educação infantil nas legislações, supondo que elas, em alguma medida, refletem um contexto político, social e cultural. Foi realizado um recorte histórico, a partir de 1989 até os dias de hoje. Iniciamos nesta data porque nela foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Para tal serão apresentados os documentos que inicialmente abordaram essas questões e alguns que são de grande relevância para a atualidade. Entre esses estão: a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1989 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989), a Constituição de 1988 (BRASIL, 2016), a Convenção sobre os Direitos da Criança promulgada pelo decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990), o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2017), a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2017b), o PNE - Plano Nacional de Educação nº 010172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2010) e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, homologada em 14 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

A nível mundial um importante marco é a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989) que passa a considerar a criança como “sujeito de direito”. Essa declaração indica a necessidade de proteção e cuidado com a criança para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. O princípio VII assegura o direito da criança à educação, que deve ser gratuita e

obrigatória nas etapas elementares, e o direito a usufruir de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar direcionados para a educação.

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. [...]A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989, p. 2)

Notemos que a valorização da criança como sujeito peculiar e o direito à educação emergem relacionados a uma concepção que frisa a utilidade da criança para a sociedade, ou melhor, que ela deve ser bem cuidada para chegar a ser um membro útil para a sociedade.

O outro documento é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2016) que retrata no Título VIII, Capítulo III, artigo 205º a educação como dever do Estado e da família; no artigo 208º determina que o dever do Estado deve ser efetivado na garantia da educação das crianças até cinco anos em creches e pré-escolas e da educação básica (obrigatória e gratuita) para crianças de quatro a dezessete anos, com o adendo no artigo 211º que atribui aos municípios a atuação prioritária na educação infantil. Complementa ainda no capítulo VII, no artigo 227º, que a família e a sociedade também devem assegurar os direitos básicos da criança, delineando como fundamentais os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação e, inclusive, ao lazer, como dever da família, da sociedade e do Estado:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de discriminação, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2016, p. 132)

Logo após a Constituição de 1988 apresenta-se a Convenção do Direito à Criança (BRASIL, 1990) adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Esse documento é fruto de discussões de várias organizações que duraram seis anos, e foi o mais aceito mundialmente. De acordo com Terre des Hommes (Org.), foi ratificado por 196 países. Apenas os Estados Unidos e a Somália não validaram o documento. É um documento de proteção e cuidado da infância com objetivo de incentivar políticas e medidas que garantam o desenvolvimento pleno e integral da criança e do adolescente nos aspectos físico, mental e social. Entre os vários direitos apontados à criança está, no

artigo 29º, o direito à educação com obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, direcionada, por um lado, a desenvolver a personalidade e capacidade física e mental da criança e, por outro, a inculcar na criança o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais, aos pais, à identidade cultural, ao ambiente, a sua língua e aos valores próprios e, aos valores do país de origem e do país que reside, objetivando preparar a criança para uma vida adulta numa sociedade livre, além de promover a paz entre as nações.

Outro apontamento relevante nessa Convenção para o nosso trabalho é o artigo 31º que ressalta o direito ao lazer:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (BRASIL, 1990, [s. p.]

Em seguida no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8. 069 de 13 de julho de 1990 no artigo 3º todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana são assegurados à criança a fim de garantir desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, como se a criança antes não abarcasse uma humanidade. O artigo 4º confere à criança os direitos “a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, p.11) como deveres prioritários da família, da sociedade e do Poder Público. O artigo 15º especifica os aspectos que compreendem o direito à liberdade e no artigo 16º o documento aponta o brincar, praticar esportes e divertir-se como expressão de liberdade e, de acordo com o artigo 59º, a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltados para a infância é de responsabilidade dos municípios, com apoio dos Estados e da União. Para complementar o artigo 71º assegura à criança o direito à informação, à cultura, ao lazer, aos esportes, diversões e espetáculos, desde que respeitem a peculiaridade da criança em desenvolvimento.

Quanto à educação, o artigo 53º deste documento garante à criança esse direito, focando um desenvolvimento pleno entretanto, dessa vez, atrelado à cidadania e ao trabalho. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno

desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício à cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 34). Concernente à educação infantil o artigo 54º estabelece que é dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos e “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (BRASIL, 1990, p. 36)

Posteriormente tem a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 2017b) que regulamenta o sistema educacional brasileiro, público e privado, da educação básica (abrange a educação infantil: creches de zero a três anos e pré-escolas de quatro e cinco anos, ambos gratuitos e não obrigatórios, o ensino fundamental: do 1º ao 5º ano – anos iniciais e do 6º ao 9º ano - os anos finais, ambos gratuitos e obrigatórios e, o ensino médio - do 1º ao 3º ano) até o ensino superior, sendo dever do Estado, conforme artigo 4º garantir a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

Essa lei reafirma o direito à educação e que o Estado e a família têm o dever de assegurá-la⁹³, como já exposto e garantido na Constituição de 1988 (BRASIL 2016), valendo notar que fica a cargo dos municípios a garantia da educação infantil além do ensino fundamental, priorizando este último, ou seja, à educação infantil não é dada prioridade. Reafirma ainda a questão da educação para o desenvolvimento pleno, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como já abordados na Convenção do Direito à Criança de 89 (BRASIL 1990) e no ECA (BRASIL 2017), além de retomar a vinculação da educação com o trabalho e com a prática social também apontado no ECA (BRASIL, 2017).

Quanto a educação infantil o artigo 26º estabelece que essa etapa da educação, assim como o ensino fundamental e médio, deve ter um currículo de base nacional comum; contudo, na Seção II, do artigo 29º ao 31º, a qual se refere à educação infantil, não há menção sobre o currículo ou qualquer componente dessa etapa da educação. Essa lei também não faz menção ao brincar ou ao lazer, apenas estabelece no artigo 26º que a

⁹³ O dever da família e do estado é exposto no artigo 2º

arte, que compreende as artes visuais, a dança, a música e o teatro, juntamente com a educação física devem compor o currículo da educação básica.

Em 2001 há a aprovação do Plano Nacional de Educação, lei n. 010172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001); porém, vale observar que o primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, mas esse não foi proposto na forma de um projeto de lei. Compunha um conjunto de metas e, apesar das revisões, não veio a se concretizar. A necessidade de um plano havia sido anunciada pela Constituição de 88 (BRASIL, 2016) no artigo 214º:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2016, p. 125)

A necessidade de um plano foi também indicada pela LDB (BRASIL, 2017b) no artigo 9º: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2017b, p. 11) e, no artigo 87º.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) traça diretrizes e metas com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população, de melhorar a qualidade de ensino respeitando a diversidade cultural, reduzir a desigualdade e democratizar a gestão do ensino. Afirma como prioridade o ensino fundamental e a ampliação do atendimento nos demais níveis: educação infantil, ensino médio e ensino superior. Quanto à educação infantil admite se basear nas pesquisas científicas quanto ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa educação, que pode acontecer na família, na comunidade e nas instituições, objetiva a formação integral da pessoa e na escola deve atender prioritariamente as crianças de famílias de baixa renda; objetiva também elaborar padrões mínimos de infraestrutura no prazo de um ano para o funcionamento adequado das instituições. Nota-se que há muitos desafios ainda a serem superados para uma educação infantil de qualidade. Importante observar que o Plano Nacional de Educação que está em vigor foi aprovado em 2014 sob a lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Além desses documentos citados acima julgamos ser relevante citar, ainda, as DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) por

abordar os componentes curriculares dessa etapa da educação que ainda não abordados explicitamente como tal até o momento e por ser o documento norteador da prática do profissional da educação infantil da atualidade, e a BNCC Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) elaborada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), as quais são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. São normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e do sistema de ensino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) é estabelecido que é dever do Estado garantir a educação infantil de forma pública, gratuita e de qualidade. Também é delineado o que se compreende por educação infantil: “constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial” (BRASIL, 2010, p. 12), por currículo, por proposta pedagógica e, também por criança tomada como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Esse documento aponta também os princípios éticos, políticos e estéticos em que se devem pautar as propostas pedagógicas, indicando como princípios estéticos a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais; apresenta que as propostas pedagógicas devem promover oportunidades: “ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p. 17) além de construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade” (BRASIL, 2010, p. 17); designa como objetivo das propostas pedagógicas:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Ainda determina que a prática pedagógica da educação infantil deve ter como eixo norteador as interações e a brincadeira, além de garantir experiências, com a ressalva de que delega às creches e pré-escolas a escolha pelos modos de integração dessas

experiências. Talvez pelas condições de precariedade em que se apresenta a educação infantil em diferentes regiões do país, afinal em alguns lugares a experiência que se deseja é apenas a de sanar necessidades básicas como o alimentar-se, dando continuidade ao caráter assistencialista da educação infantil.

E por último a BNCC Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) a qual define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas nas etapas da educação básica incluindo a educação infantil na base curricular comum.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (BRASIL, 2018, p. 44).

Esse documento, por considerar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) para a qual a aprendizagem e o desenvolvimento têm como eixo a interação e o brincar, organiza o currículo da educação infantil em cinco campos de experiências nos quais a criança aprende e se desenvolve: 1. “O eu, o outro e o nós” que abarcam as experiências com o outro (criança ou adulto) de diferentes grupos sociais e culturais; 2. “Corpo, gestos e movimento”, englobam as experiências que exploram o mundo com o corpo; 3. “Traços, sons, cores e formas” compreendem as experiências de convivência com diferentes manifestações artísticas; 4. “Escuta, fala, pensamento e imaginação” abrange as experiências comunicativas; e 5. “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos são delineados em uma divisão etária, considerando as especificidades das idades. A BNCC pontua, também, que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2018, p. 39)

Observando como se delinea o brincar, a criança e a educação infantil em todos os documentos citados acima, verifica-se nessas legislações que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959) há uma contínua e crescente valorização da infância e da criança como sujeito de direitos a ela intrínsecos; conseqüentemente, também se valoriza a educação infantil, que às vezes perpassa pelo brincar. Mas, considerando que o brincar ganha maior discussão nas legislações brasileiras apenas a partir de 2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), torna-se importante refletir sobre o que teria

provocado essa valorização mais recente. O que se verifica, a princípio, na declaração de 89, é o reconhecimento da criança como “sujeito de direito”⁹⁴ e em situação peculiar de desenvolvimento, com necessidade de proteção e cuidado, para tornar-se membro útil à sociedade, o que demonstra que a infância vai surgindo, como a própria Declaração adverte: para ser “útil à sociedade”. Mas é útil para quê?

Como se verifica na história da educação infantil do nosso país, a infância vai se formando no movimento de se tentar resolver os problemas sociais, econômicos e do processo de industrialização, ou seja, apesar do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ela ainda é pensada como algo para um outro momento: a vida adulta. Nesse sentido, o brincar só é válido se proporciona “desenvolvimento”, se prepara para outra coisa, e não em si mesmo, como atividade de um ser íntegro cuja forma de existir é em si mesma válida, e como uma das formas de mediar e elaborar a difícil adaptação ao mundo.

Em momento posterior, na Constituição de 88 (BRASIL, 2016), o atendimento em creches e pré-escolas é garantido como direito social da criança e delega-se a responsabilidade da criança ao Estado, à família e à sociedade; com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 89 (BRASIL, 1990) temos o reconhecimento da educação, com objetivo de desenvolvimento pleno do indivíduo, atrelada aos valores, à cultura e ao lazer.

Em seguida, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017) a educação é apresentada como um processo que deve respeitar os valores culturais artísticos e históricos do contexto social da criança; no ECA podemos notar a influência dos estudos da psicologia da criança que consideram o contexto social. Nesse documento a educação é também relacionada com a cidadania e o trabalho.

Pouco tempo depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017b) reafirma questões que já haviam sido abordadas nos documentos anteriores, acrescentando, entre outras coisas, que deveria haver um currículo de base nacional comum; entretanto, nada se especifica nessa questão para a educação infantil. Contudo o Plano nacional de Educação (BRASIL, 2001) com as diretrizes e metas, escancara uma educação infantil que, apesar de ser considerada importante para o desenvolvimento e aprendizagem, não é priorizada em relação a outras etapas da educação. Além disso, o

⁹⁴ Como citado na declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959.

plano denuncia a inexistência de “padrões mínimos” de infraestrutura e, conseqüentemente, de qualidade.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apresenta-se, pela primeira vez, o delineamento de um currículo para a educação infantil mas, apesar de trazer questões de grande relevância como, por exemplo, as interações, a brincadeira e a experiência como eixos norteadores da prática e apontar algumas concepções fundamentais para compor a educação infantil como, por exemplo, o que se entende por criança, elas não apontam o que se compreende por brincadeira e tampouco por interação e experiência. O que nos leva a pensar: a que tipo de brincar, interação e experiência estará se referindo a lei? Afinal, no primeiro capítulo vimos, por exemplo, que o brincar pode ser interpretado de diversas formas, seja pela semântica da palavra, por várias teorias psicológicas, ou pela inserção cultural.

Já no último documento apresentado, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), há a inclusão da educação infantil na Base Curricular Comum e um delineamento do que denominam de “campos de experiência”.

Apesar das muitas garantias em torno da criança, do brincar e da educação infantil, são nesses dois últimos documentos que os temas: brincar, infância, a vivência dessa e a experiência ganham maior notoriedade e a educação infantil, apesar de ser citada há muito tempo, ganha uma maior preocupação e valorização. Com relação ao brincar, a Declaração de 89 apenas o indica como um direito da criança; na Constituição de 88 é reforçado sob o nome de “lazer” e no ECA é colocado como sinônimo de liberdade. Será apenas a partir de 2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que teremos as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da prática de Educação Infantil. Apesar da maior evidência desses temas nas legislações verifica-se também que não há clareza do que se entende por eles. Não fica claro a que brincar e a que infância as leis se referem e tampouco o que se entende por essas interações e experiências, ou seja, trata-se de um brincar “abstrato”, que não considera a historicidade do ato humano de brincar (uma vez que seus temas, objetos, contextos, linguagens etc são sempre históricos). Concretamente, as formas do brincar dependem, por exemplo, da classe social: nas favelas ainda se brinca nas vielas, com bolas e objetos concretos; da classe média para cima, cada vez mais se brinca com aparatos digitais. Se a legislação abstrai a realidade do brincar, o educador não poderia se dar ao luxo de fazê-lo.

A análise dessas leis é importante também para verificarmos que existe um grupo significativo que está sendo privado desses direitos fundamentais para a formação humana, afinal a lei garante o que está sendo negado a várias pessoas e grupos. Admitir que a prática na educação infantil deve ser norteadada pela interação, pelo brincar e pela experiência é o mesmo que admitir que isso não está acontecendo, de algum modo, sem querer generalizar; pois se coloca em lei aquilo que, de algum modo, não acontece naturalmente, ou que se considera que deva acontecer apesar das dificuldades.

Apesar de tudo ainda nos deparamos com situações de desrespeito aos direitos fundamentais da criança. Há ainda muito que se fazer para que esses direitos sejam legitimados e para delinear o que se compreende pela infância, pelo brincar, por experiência e também por educação infantil. Ter clareza sobre esses conceitos é fundamental para a efetivação de políticas públicas, para que não sejam legitimadas, por exemplo, relações de autoritarismo na relação professor-aluno, para que não seja legitimada uma educação infantil como forma de assistencialismo e tampouco um brincar que não se caracterize como experiência e que não seja transformador.

4. 2 CONCEPÇÃO DE (IN)FÂNCIA E A CRISE DA EXPERIÊNCIA

O brincar é, como verificamos no primeiro capítulo, indiscutivelmente fundamental para a infância, em seus aspectos psicológico, social e cultural, mas o que se compreende por infância? É inadmissível falar em brincar sem falar de infância. Buscando a etimologia da palavra “infância” tem origem no latim *infantia*⁹⁵, do verbo *fari* que significa falar, onde *fan* significa falante e *in* constitui a negação do verbo. O que significa que essa palavra abarca aquele que não fala. Assim sendo poderíamos questionar se a palavra “infância” não deveria, então, se referir a um período mais curto do que entendemos por infância? Não deveria se referir apenas ao período que a psicologia denomina de primeira infância? Ou poderíamos pensar em uma nova construção para o conceito de infância?

O poema *Ruína* de Manoel de Barros apresenta:

⁹⁵ Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia>. Acesso em: 06 de julho de 2021.

Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha ideia era de fazer uma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as tapers abrigam. Porque o abandono não pode ser apenas um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. [...] digamos a palavra AMOR...A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo. (BARROS, 2010, p. 385-386)

Para delinear a concepção de infância desse trabalho nos propusemos partir desse poema, a construção de uma ruína para a palavra “Infância”, em um movimento de desconstrução e construção do conceito. A ideia de desconstrução é apontada por Oliveira et al (2016) como característica do pensamento do filósofo Jacques Derrida (1930-2004), “seu pensamento nos oferece uma estratégia que, partindo daquilo que é familiar, próximo, permite chegar ao seu avesso, rumo à sua ambivalência”. (OLIVEIRA et al 2016, p. 19)

O conceito mais difundido de infância a compreende como uma etapa da vida, no tempo cronológico (*chrónos*)⁹⁶, como um vir a ser, como meio de introduzir mudanças e transformações sociais. Dentro dessa perspectiva uma visão importante é a do historiador Ariès (1986), publicada no Brasil na década de setenta⁹⁷. O autor tem grande contribuição para a compreensão da infância como construção social. Para ele a descoberta da infância acontece no século XIII, mas o sentimento de infância se desenvolve, de modo significativo, entre os séculos XVI e XVII. Quando Ariès (1986) se refere ao “sentimento de infância” ele se refere ao reconhecimento de uma particularidade infantil e não a uma afeição pela criança. Na Antiguidade as crianças, assim como as mulheres não usufruíam de proteção e apoio, eram consideradas seres inferiores. Na idade média a infância estava limitada a um período relativamente curto e quando apresentavam independência física já eram inseridas no mundo dos adultos. Não existiam instituições especiais para elas. A criança “não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida”. (ARIÈS, 1986, p. 56) O fato de serem representadas

⁹⁶ No grego clássico há mais de uma palavra para designar o tempo: *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. Conforme Kohan (2004, p. 54) *Chrónos* é uma palavra grega que designa a continuidade de um tempo sucessivo; é a numeração ordenada da percepção do movimento; é a soma do passado, presente e futuro.

⁹⁷ A primeira edição brasileira do livro *História Social da Criança e da família* de Ariès data 1978.

não significa, para o autor, que existia o sentimento de infância. Elas não eram representadas sozinhas.

[...] não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos surge duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco [...] e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. (ARIÈS, 1986, p. 55-56)

A falta desse sentimento poderia ser atribuída ao alto índice de mortalidade infantil afinal, “não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 1986, p. 56-57), mas o sentimento de infância se dá quando as condições demográficas ainda não são favoráveis, o que é uma surpresa para Ariès (1986) e é marcado, de acordo com esse autor, pelo aparecimento de crianças mortas nos retratos dos séculos XVI e XVII, ou seja,

[...] embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer. [...] É certo que essa importância dada a personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (ARIÈS, 1986, p. 61)

Além das imagens Ariès (1986) recorre aos trajes para justificar o desinteresse pela infância.

Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. [...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. (ARIÈS, 1986, p. 69-70)

Ariès (1986) revela que a partir do final do século XVI a criança, em especial o menino, passa a ter um traje⁹⁸ que o distingue dos adultos, revelando uma preocupação em separar a criança do mundo do adulto. Eles usavam um vestido comprido, aberto na frente, às vezes fechado com botões e outras por agulhetas. Nas meninas não se fazia a diferenciação com os trajes, elas continuavam a usar as roupas iguais a dos adultos assim

⁹⁸ Ariès (1986) relata que o traje tinha grande importância na França. “Muitas vezes ele representava um capital elevado. Gastava-se muito com roupas, e, quando alguém morria, tinha-se o trabalho de fazer o inventário dos guarda-roupas, como hoje o fazíamos apenas com relação a casacos de peles. As roupas custavam muito caro [...] o traje representava com rigor o lugar daquele que o vestia numa hierarquia complexa e indiscutida. Cada um usava o traje de sua condição social [...] Cada nuance social era traduzida por um signo especial no vestuário. O fim do século XVI, o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como uma entidade separada, tivesse também seu traje particular.” (ARIÈS, 1986, p. 77-78)

que abandonavam os cueiros; entretanto, eram diferenciadas por “duas fitas largas presas ao vestido atrás dos dois ombros, pendente nas costas” (ARIÈS, 1986, p. 74). Essas fitas também eram usadas pelos meninos como mais uma forma de diferenciar o mundo do adulto do mundo da criança. O autor ainda aponta que nesse período os retratos das crianças isoladas e vivas se multiplicam e, os retratos de família se organizam em torno da criança, demonstrando um sentimento de querer conservar a infância.

Nesse período a criança também passa a ser “paparicada” pela família; entretanto, este sentimento sobre a infância se dá nas camadas mais nobres da sociedade. A criança do povo continua a não conhecer o verdadeiro significado da infância. Elas, inclusive, continuam a usar os mesmos trajes dos adultos. No século XVII “não existia um traje propriamente popular e tampouco havia a *fortiori* trajes regionais. Os pobres usavam as roupas que lhes davam ou que compravam em belchiores. A roupa do povo era uma roupa de segunda mão”. (ARIÈS, 1986, p. 79) É apenas no século XVIII que o artesão passa a ter um modo próprio de se vestir, usando as calças compridas.

Ainda nesse século, período da revolução industrial, a exploração do trabalho infantil, em virtude de ser uma mão de obra barata, assim como da mulher, abriu espaço para a discussão de leis que inibissem esse acontecimento, surgindo as primeiras formas de proteção à infância, o que desencadeou o surgimento de outras instituições com objetivo de isolar a criança do mundo adulto.

Pensar a infância como uma construção social nos conduz a pensar que a infância pode se apresentar de modos distintos nas diversas culturas. Oliveira et al. (2016) apresentam o estudo de Clarice Cohn, uma análise de uma etnia indígena do Pará, os Kayapó-xikrin. Essa autora “vai mostrar que entre os xikrin se é criança até o momento em que o menino ou a menina passam a ter uma criança que é sua” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 9)

A Antropologia da criança vai nos mostrar que em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir ou então ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira diferente dependendo do contexto cultural. (OLIVEIRA et al., 2016, p. 8)

Kohan (2003) aponta que são feitas algumas críticas à teoria de Ariès e uma delas é que o sentimento de infância talvez não seja uma invenção moderna; entretanto, este autor afirma que se a infância não é uma criação moderna, é nesse período que aconteceu

uma intensificação de sentimentos, práticas e ideias em torno da infância como em nenhum outro período da história.

Outro autor de grande relevância para pensar a infância é Postman (1999), o qual indica o tendencial desaparecimento da ideia de infância. Ele aborda o surgimento da ideia de infância e as condições de comunicação que a tornaram primeiramente desnecessária, depois inevitável e, por fim, rumo ao desaparecimento. Demonstra que foram os gregos que deram o prenúncio da ideia de infância quando desenvolveram a educação e que foram os romanos, a partir da ideia de escolarização dos gregos, que desenvolveram primeiramente a ideia de infância; são eles que estabelecem uma relação da criança com a vergonha, reclamando a ela a necessidade de proteção dos segredos dos adultos, principalmente os que se referiam à vida sexual. A ideia de infância desenvolvida pelos romanos foi interrompida pela invasão bárbara e queda do Império Romano. Relata ainda que na Idade Média desaparecem a necessidade de ler e escrever, a educação, a vergonha, e, conseqüentemente, a infância. A criança vivia a vida com o adulto, aprendia fazendo com o adulto e compartilhava o mesmo ambiente informacional, o que tornava desnecessária a infância. Postman (1999) aponta que a infância não existiu nesse período em razão da falta de alfabetização, da falta do conceito de educação, da falta do conceito de vergonha, além da alta taxa de mortalidade infantil.

Assim como Ariès, Postman (1999) defende que a ideia de infância emerge no século XVI, porém supõe que isso acontece como resultado da invenção da tipografia, a qual revolucionou a sociedade criando com a palavra impressa a separação dos que sabiam ler e a dos que não sabiam ler.

[...] um novo ambiente comunicacional começou a tomar forma no século dezesseis como resultado do surgimento da imprensa e da alfabetização socializada. A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na *competência de leitura*, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na *incompetência de leitura*. (POSTMAN, 1999, p. 32)

O autor aponta que a tipografia criou um novo mundo simbólico, o qual criou a necessidade de um novo mundo adulto, que por sua vez excluiu as crianças, tornando necessária a criação de um outro mundo para elas, o qual se deu a conhecer por infância. O livro criou um modo de organizar o conteúdo e, conseqüentemente de organizar o pensamento, emergindo, assim, um novo tipo de consciência. A criação de um mundo adulto que deveria ser conquistado tornou a escola necessária. “Ao criarem o conceito de

uma hierarquia de conhecimento e habilidades, os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil” (POSTMAN, 1999, p. 60)

De acordo com esse autor as revoluções tecnológicas, que causam mudanças no mundo simbólico não sustentam mais o que tornou a infância possível e, ainda estão conduzindo ao “desaparecimento da infância”. Quando o autor diz que a infância está desaparecendo não quer dizer que o mundo deixou de produzir crianças, mas que as crianças estão se tornando “adultas” muito mais cedo, ou que os adultos já não se organizam pela lógica da leitura de textos, o que os torna infantilizados. Ou ainda: que a distinção entre adulto e criança deixa de fazer sentido.

Apona que a televisão destrói a linha divisória entre a infância e idade adulta e isso acontece por três motivos: primeiro porque não exige aprendizagem específica, segundo porque não faz exigências complexas à mente ou ao comportamento e terceiro porque não separa o público. Conclui que com a televisão que escancara tudo se tem não só a ascensão da criança “adultizada” como do adulto infantilizado. Parece relevante questionarmos o que acontece quando temos dispositivos digitais que são usados com mais naturalidade pela infância que pelos adultos. Contudo, “com mais naturalidade” não significa necessariamente com mais competência. Apesar da aparente facilidade com que os “nativos digitais” usam os aparatos, é certo que eles não são, em geral, competentes na programação dos aplicativos, ou na compreensão dos contextos sociais nos quais o uso de aplicativos ganha sentido.

As ideias de Postman são fundamentais para complementar as ideias de Ariès. Aponar as mudanças do mundo simbólico como as responsáveis pela mudança de consciência que vai emergindo na modernidade é revolucionário, mas estaríamos mesmo diante do desaparecimento da ideia de infância? Ou estaríamos diante do aparecimento de um outro ser e, tendo um novo homem, delineia-se, assim, também uma nova infância, ou seja, não estaríamos diante de uma nova consciência e, portanto, diante do surgimento de uma nova infância?

Kramer (2007) também contesta o pensamento de Postman. Questiona se o que está em crise é a infância ou o homem contemporâneo e suas ideias. A autora denota que, se por um lado, a infância emerge na modernidade das classes médias, da necessidade de serem “moralizadas” e “paparicadas”, por outro havia uma população infantil condenada a não ser criança, o que se verifica até nos dias de hoje. Sarmento (2004) também

contrariando as ideias de Postman considera que “a 2ª modernidade⁹⁹ radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tampouco lhe retirou a identidade plural ou a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias”. (SARMENTO, 2004, p. 7)

É inegável que a presença constante de aparatos visuais muda o sentido da separação entre o mundo adulto e infantil, mas não parece haver um “desaparecimento” da infância; o que parece ocorrer é uma constante resignificação, tanto da infância como do mundo adulto, de tal forma que as continuidades e rupturas entre as duas esferas do tempo histórico geracional se tornam fluidas e incertas.

Apesar da visão da infância cronológica se estender e predominar na atualidade, a contemporaneidade é marcada por diferentes maneiras de ser criança, de maneira que já é possível perceber outras formas de conceber a infância. Conforme Kohan (2004) aponta, o fragmento 52 de Heráclito, associa *Aión*¹⁰⁰ à infância quando diz:

[...] *aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘crianças’), seu reino é de uma criança. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión-país*) e poder-infância (*basilefe-país*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (KOHAN, 2004, p. 54-55)

Kohan sugere, assim, um tempo de intensidade além do tempo cronológico para a infância. O que nos possibilita afirmar que ao lado da infância cronológica existe a infância, a qual denominaremos de “Infância Aiônica”, a infância da experiência que nos acontece, que nos toca, como diria Larrosa (2002). Uma está preocupada em delimitar o tempo do relógio para a infância enquanto que a outra está preocupada em brincar, um

⁹⁹ “A 2ª modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas do mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.” (SARMENTO, 2004, p. 4)

¹⁰⁰ *Aión* é uma das palavras em grego que se refere ao tempo, “designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana [...], uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. (LIDDELL E SCOTT, 1966, p. 859 apud KOHAN, 2004, p. 54)

brincar concretizado enquanto experiência, em um tempo (tempo aiónico), que envolve tudo aquilo que nos acontece enquanto criança; o tempo de tudo o que nos passa quando somos crianças. E isso é pensado baseado no conceito de experiência desenvolvido por Larrosa (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (LARROSA, 2002, p. 21) que “ao nos passar nos forma e nos transforma”. (LARROSA, 2002, p. 26) Conforme Kramer (2007) aponta

Já no início do século XX, Benjamin criticava a modernidade e o risco de se perder a capacidade de narrar, porque a experiência se empobrece e se torna vivência (1987a): na vivência, reagimos aos choques do cotidiano e a ação se esgota no momento de sua realização, por isso é finita; na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a outro, partilhada, se torna infinita. Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido, de ser coletivo, constitui a experiência. (KRAMER, 2007, p. 10)

Kohan (2004) aponta que Deleuze (1992) também discrimina dois modos de temporalidade: a história e o devir que se cruzam e se confundem. O “devir” instaura uma temporalidade diferente da história; o “devir” “não é tornar-se uma criança [...] é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades que provoca uma terceira coisa entre ambas” (KOHAN, 2004, p. 64)

A história não é experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. De um lado, então as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. De um lado está o contínuo: a história, *Chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, aión, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. (KOHAN, 2004, p. 60)

Outra concepção que transcende a visão de uma infância cronológica é a apresentada por Agamben para o qual a infância é uma condição da experiência humana. Referindo-se ao pensamento de Agamben, Kohan (2004) denota que a

[...] infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância. (KOHAN, 2004 p. 54)

Essa outra temporalidade da infância apresentada por esses autores nos leva a pensar na infância como um “lugar” em que cabem muitas maneiras de ser criança. Uma

infância que circula por entre outras fases cronológicas da vida compartilhando as experiências que lhe atravessaram; esse “lugar” é o lugar da experiência, um lugar de inquietação, de reflexão, de compreensão da realidade, de resistência e de transformação; é o lugar de construção de memórias, de modo a combater a amnésia contemporânea que esquece todas as barbáries e é o lugar da fala¹⁰¹. Poderíamos, inclusive, pensar numa outra denominação para essa infância que não seja mais a negação da fala, uma vez que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2002, p. 20-21) ou, tomar o prefixo (in) da palavra infância não como negação, mas como movimento para dentro, o que nos levaria a uma compreensão da palavra “infância” por “em fala”, o que significa que aquele que habita a infância “fala” para um outro que escuta, ou seja, aquele que ocupa esse lugar tem voz e é considerado importante e, quando se tratar de criança, não menos que o adulto. O sujeito “em fala” tem o poder de falar e transformar. Vale observar que essa fala não se trata da linguagem e que não se resume à criança; esse “lugar” é um lugar de tensão, mas é também lugar de prazer, é o lugar de regra, mas é também o lugar de ser livre, é o lugar de criar, de imaginar, de reinventar; é, sobretudo, o lugar do brincar, do espírito lúdico. O lugar do brincar enquanto experiência e, apesar de estarmos olhando e pensando na criança, é um lugar que qualquer um pode habitar - a criança, o jovem ou o adulto.

Parece que essa é uma infância que cabe no mundo de barbárie, conforme apontado por Adorno (1995), contra a barbárie; uma infância que brincando vira o mundo ao contrário e carrega possibilidade de transformar barbárie em humanização. E nesse lugar a criança é apenas um outro. A criança tem particularidades psíquicas, sociais, na relação com o conhecimento, na apropriação da linguagem, entre outras, no entanto, o fato de ser diferente não significa ser inferior e, não pode se esgotar no saber do adulto.

Se é verdade que, em boa medida, a criança depende dos cuidados práticos e afetivos dos adultos, também não é menos verdadeiro que podemos relativizar a ideia de que a criança é um ser incompleto, um adulto em formação. Se assim o fosse seria admitir a fossilização de todos quantos não mais fossem criança; seria considerar o adulto um ser acabado, formado, completo, pertencente a um último estágio, superior, no qual, anos mais tarde, deveria chegar a criança. Cronologia não é sinônimo de maturidade, assim como maturidade adulta não deve confundir-se com estagnação. Se a criança é um ser em formação, o adulto não deixa de representar também um ser em trans-formação. (OLIVEIRA, 1986, p. 63)

¹⁰¹ “Lugar de fala” significa que esse é o lugar de uma fala que será ouvida e considerada e não diminuída.

A partir da visão sobre a criança ainda não formada, imatura, inexperiente, tem-se apresentado uma educação como instrumento de dominação sobre a criança. A imaturidade da criança parece que tem legitimado certas instituições como a escola, que evidentemente também pode ser justificada por outras finalidades: a socialização do conhecimento, por exemplo, e, neste caso não se trataria de “imaturidade” que precisa ser superada pela educação, mas de um direito de ser apresentado ao patrimônio cultural humano, com suas contradições e possibilidades. No entanto, nos leva a questionar se a escola não deveria, em certa medida, ser legitimada pela (in)fância em fala com poder transformador. Admitir que a criança tem particularidades não significa fazer dela menos do que o adulto, é apenas um outro, um diferente ao qual se deve dar voz, o que nos conduz considerar que os conceitos de criança e infância passam pelo conceito de alteridade. E nessa relação com o outro é preciso não querer controlar, afinal que direito temos de modelar o outro segundo nossos parâmetros?

Parece que estamos em um momento que precisamos resgatar a “extraordinária suavidade” da relação com o outro ao qual Elkonin (1998, p. 59) se refere que acontece entre as sociedades primitivas a qual demonstram a extraordinária autonomia das crianças. Mas será possível pensar uma concepção de (in)fância, como lugar de fala, em uma sociedade capitalista?

Adorno (1995) aponta que é na primeira infância que se forma “todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes” (ADORNO, 1995, p. 121) e a formação do indivíduo implica a repressão da natureza, dos instintos e dos impulsos; porém, essa repressão causa o que Freud denomina de “mal-estar da cultura”, afirmando a barbárie no próprio princípio civilizatório. Santos (2018) acrescenta que no processo civilizacional “a assimilação do indivíduo ao social e a manutenção dissimulada do discurso da individualidade convergem para sustentar as relações sociais capitalistas” (SANTOS, 2018, p. 333) e que esse processo, para Adorno, “se une às discussões em torno do fetichismo da mercadoria” (SANTOS, 2018, p. 326) configurando uma vida falsa que está aprisionada às finalidades impostas pela dinâmica econômica. Benjamin (1984) denuncia que a industrialização do brinquedo contribui para impregnar as brincadeiras infantis de relações capitalistas.

Nesse processo, Santos (2018) aponta que para Adorno a criança ainda consegue se esquivar do mundo da mercadoria, ou seja, das relações capitalistas que impregnam a vida e a percepção dos adultos e, “é justamente essa possibilidade peculiar da infância de distanciamento relativo da lógica da mercadoria que transforma esse período da vida em um aceno para a vida certa” (SANTOS, 2018, p. 328) em meio à vida falsa. Mas embora a infância carregue a possibilidade de uma vida não danificada ela não é vista por Adorno como um território de pureza. Ele “está ciente de que a infância consiste também no campo de batalha que serve de palco para que a cultura se imponha à natureza – não sem violência” (SANTOS, 2018, p. 331). Adorno adverte, porém, que o “defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos a experiência” (ADORNO, 1995, p. 148), tudo opera contra a experiência e contra a emancipação.

Assim como Adorno, outros autores, como Benjamin, Agamben e Larrosa apontam a crise da experiência na modernidade. A própria lei tenta, como se pode verificar nesse capítulo, garantir desesperadamente na atualidade a experiência através da educação, como se no deserto da experiência pudéssemos avistar um oásis e beber dele um gole daquilo que não permite o desaparecimento do que resta de humano em nós.

Benjamin (1987) aponta desde 1933 a “pobreza da experiência” apresentando que as ações da experiência estavam em baixa e que tendiam a desaparecer. Faz esse apontamento após a terrível experiência da primeira guerra mundial.

Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram os mercados literários nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências radicalmente mais desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de força de correntes e explosões destruidoras estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1987, p. 114-115)

Para o autor as experiências eram transmitidas de uma geração a outra através das narrativas; ele porém adverte que elas estão deixando de ser comunicáveis pois “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1987, p. 197) associando a perda da experiência ao declínio da narrativa. Benjamin diz que está ocorrendo uma ruptura na

transmissão da tradição de uma geração a outra. Ele está indicando que os novos já não podem ouvir os velhos porque estes já não sabem narrar.

Benjamin também atribui a pobreza de experiência ao desenvolvimento das forças produtivas, ao desenvolvimento da técnica, ao rompimento com a herança cultural, ao ajustamento do mundo que emerge – à modernidade. De acordo com Schlesener (2011) Benjamin vincula a perda da experiência

[...] a um trauma causado pela primeira guerra mundial, mas que também pode ser entendido como um resultado de um processo histórico que culminou na formação da percepção moderna do mundo, a partir de determinadas estruturas do trabalho e da aplicação generalizada da técnica para fins de exploração da natureza e dos homens”. (SCHLESENER, 2011, p. 130)

Benjamin (1987) relata que na modernidade quase nada do que acontece beneficia a narrativa e que o primeiro a contribuir para o desaparecimento da narrativa é o romance, que só se torna possível com a invenção da imprensa. Também relaciona o declínio da narrativa à difusão da informação admitindo que esta é tão estranha à narrativa como o romance. Para o autor na modernidade quase tudo favorece a informação. Schlesener (2011, p. 131) em análise da obra de Benjamin aponta que “a modernidade se caracteriza como um modo de vida que institui uma nova temporalidade centrada na vivência individual, concomitante com a perda do sentido da experiência resultante da vida coletiva”. O que nos remete a pensar o que diria Benjamin do mundo contemporâneo com a difusão acelerada da informação que abarca não somente os adultos como também as crianças. Admitiria que chegamos ao desaparecimento da experiência?

Quanto a Agamben (2005) apesar de considerar, como vimos, que a infância é condição para a experiência, indica também que com o advento da ciência moderna, a qual nasce duvidando da experiência, o homem foi “expropriado de sua experiência”. “O homem moderno volta para a casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozés -, entretanto nenhum deles se tornou experiência”. (AGAMBEN, 2005, p. 22) É possível verificar, com esse autor, que a ciência moderna toma a experiência como o caminho do conhecimento, como método, unindo experiência e ciência em um único sujeito, um sujeito pensante, considerado uma realidade psíquica, que nada mais é que o *ego cogito* cartesiano, um sujeito com uma consciência.

A ideia de uma experiência separada do conhecimento tornou-se para nós tão estranha a ponto de esquecermos que, até o nascimento da ciência moderna,

experiência e ciência possuíam cada uma o seu lugar próprio. E não só: distintos eram também os sujeitos de que lançavam mão. Sujeito da experiência era o senso comum, presente em cada indivíduo [...], enquanto que o sujeito da ciência é o *nous* ou intelecto agente, que é separado da experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 26)

Agamben (2005) aponta que a crise desse conceito cartesiano de experiência e sujeito tem maior evidência quando emerge o conceito de inconsciente, no século XIX. Ele recorre a Kant, que fala contra esse sujeito em único eu psíquico, e distingue o sujeito transcendental (o eu penso) do sujeito empírico de modo que o sujeito transcendental seja compreendido “como algo de linguístico” pois “apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a apercepção transcendental como um ‘eu penso’.” (AGAMBEN, 2005, p. 56), ou seja, a experiência proposta por Agamben (2005) baseia-se em sua leitura do conceito Kantiano de “experiência transcendental” abarcando uma experiência que se mantém apenas na linguagem o que significa dizer que na linguagem o homem se constitui como sujeito.

A mudança no significado da experiência produz, conforme Agamben (2005), modificação na imaginação de modo que essa, que outrora foi mediadora entre o sentido e o intelecto, passa a ser eliminada do conhecimento sendo considerada irreal. Acontecendo, assim, a expropriação da fantasia no plano da experiência, pois o novo sujeito (o *ego cogito*) que emerge dispensa a necessidade da mediação. “De sujeito da experiência o fantasma se torna o sujeito da alienação mental, das visões e dos fenômenos mágicos, ou melhor, de tudo aquilo que fica excluído da experiência autêntica”. (AGAMBEN, 2005, p. 34) A mediação da técnica e da ciência na transmissão do conhecimento entre gerações tende a excluir, portanto, a fantasia e o prazer em favor de uma “razão instrumental” que só pode tomar o jogo como delírio e alienação mental.

Ao encontro da ideia do desaparecimento da experiência de Agamben e de Benjamin, Larrosa (2002) aponta que a experiência é cada vez mais rara, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Larrosa (2002) aponta alguns fatores que contribuem para tornar a experiência cada vez mais rara. O primeiro deles é a informação. O autor esclarece que a informação não é sinônimo de conhecimento ou sabedoria e que ela cancela nossas possibilidades de experiência pois, o sujeito moderno, com a informação acessível, se admite como sábio com o direito de opinar sobre tudo. Inclusive o excesso de opinião é o segundo fator apontado pelo autor que contribui para anular a experiência fazendo da opinião a dimensão “significativa” da denominada “aprendizagem significativa”.

O autor também indica como fator a falta de tempo anunciando que a aceleração provoca a falta de silêncio e de memória.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. (LARROSA, 2002, p. 23)

E, por último, apresenta que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho distinguindo, ainda, experiência de trabalho, já que às vezes um é tomado como sinônimo do outro numa proposição de que apenas no trabalho se adquire experiência, relacionando experiência à ação e, conseqüente, definindo o sujeito da experiência por sua atividade. No entanto, Larrosa (2002) afirma que o que define o sujeito da experiência é o contrário disso, é a sua passividade¹⁰², a sua receptividade, a sua disponibilidade e a sua abertura. O que significa dizer que o sujeito da experiência é aquele que abre mão do controle; é aquele que se deixa tombar. É, de acordo com o autor, a forma como o sujeito se expõe, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco, que define o sujeito da experiência, que define a criança ou o adulto¹⁰³ que habita esse lugar chamado infância,

¹⁰² Para Larrosa (2002, p. 24) “trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.”

¹⁰³ Nos referimos também ao adulto por ser a infância um lugar habitável pelas diferentes idades cronológicas.

ou seja, a experiência requer que estejamos implicados nela, é algo que avassala a nossa subjetividade.

Larrosa (2019) relata que apesar da infância ter sido abarcada pelos nossos saberes, práticas e instituições, ela é uma “presença enigmática”¹⁰⁴, ela é um “outro” de modo que inquieta o que sabemos, suspende o que pensamos e questiona as nossas práticas nos lugares construídos para ela. Pensar a infância como “outro”

[...] não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos [...] não se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais refinada de nossas práticas e de nossas instituições, mas tampouco pode se confundir com o que ainda não pudemos submeter. (LARROSA, 2019, p. 231)

Quando Larrosa (2019) admite a infância como um “outro” ele parece tomar a infância como sinônimo de criança. Afora essa questão, pois para nós criança e infância são coisas distintas, tomar a criança como um “outro” vai ao encontro do que é defendido nesse trabalho: tomar-se a infância como um lugar de fala que acolhe a criança que é um “outro”.

Quando indicamos a infância como um lugar admitimos que a infância envolve espaços e tempos próprios, dificultados pela “nulodimensionalidade” que caracteriza a contemporaneidade, conforme nos aponta Flusser, pela perda da experiência – com as consequentes dificuldades de transmissão entre gerações - e pela ocupação de espaços e tempos pela lógica da cultura digital. Consequentemente tomar a infância como um lugar de fala significa admitir que a infância implica uma relação com a fala, e, consequentemente uma relação com as linguagens e nos leva a pensar que esse lugar com espaço/tempo não deve reduzir o outro à lógica dos que já habitam ou habitaram esse lugar.

4. 3. (IN)FÂNCIA (COMO LUGAR DE FALA) E BRINCAR ENQUANTO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

No que concerne à educação, e nesse caso refletimos sobre a educação da (in)fância como lugar de fala, Adorno (1995) confessa como questão fundamental a

¹⁰⁴ Nos parece que a questão da infância enigmática não é só para que olha para a infância de fora, mas a relação da criança com a linguagem também é enigmática e remete a um encantamento

desbarbarização¹⁰⁵ e para tal a educação deve ser emancipadora. Ao se referir à concepção de educação assevera que

[...] não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142)

O autor não desconsidera que existem várias dificuldades quando se trata de educar para a emancipação, entre elas a organização do mundo e a ideologia dominante; no entanto, assevera que uma educação para a emancipação é uma educação para a experiência.

Larrosa (2011) apresenta que a experiência tem muitas possibilidades no campo educativo e para defini-la aponta que ela passa pelo “princípio de alteridade”, pelo “princípio da exterioridade” e pelo “princípio da alienação” pois é algo ou outro diferente do sujeito da experiência, exterior e alheio a ele. Na experiência a exterioridade não deve ser interiorizada, a alteridade não deve ser identificada e tampouco a alienação apropriada; passa também pelo “princípio da subjetividade” porque o lugar da experiência é o sujeito, a sua subjetividade. A experiência não está diante ou na frente do sujeito, mas no sujeito da experiência. A experiência se dá nas palavras, nos sentimentos, nos projetos, nas representações, nos saberes, nas vontades, ou seja, na subjetividade desse sujeito e, uma vez que se dá no sujeito, essa experiência é única. Adorno (1995) denota que pelo fato de ser “extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos, [...] as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” (ADORNO, 1995, p. 121); Para Larrosa (2011) passa também pelo “princípio da reflexividade” porque o eu vai ao encontro do acontecimento e esse afeta o sujeito. E, por fim, passa pelo “princípio da transformação” porque na experiência o sujeito está aberto à sua própria transformação permitindo que seja formado e transformado.

¹⁰⁵ Adorno(1995) entende por barbárie o atraso da civilização em relação ao desenvolvimento tecnológico e a agressividade e impulso à destruição que caracteriza essa mesma civilização. Baseado em Freud afirma que os “momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 1995, p. 157)

Nessa perspectiva o brincar enquanto experiência envolve, então, algo ou alguém que atravessa e transforma o sujeito que brinca, um sujeito que se coloca aberto na experiência. E se no brincar o sujeito não modificou o que sente, o que sabe ou o que pensa, ele não teve uma experiência. O que significa dizer que o brincar é experiência apenas quando forma ou transforma o que somos, de modo que a experiência depende da postura do brincante de se deixar tombar, como nos revela Larrosa.

O sujeito da experiência, esse sujeito que temos caracterizado já como aberto, vulnerável, sensível e exposto, é também um sujeito singular que se abre à experiência desde sua própria singularidade. Não é nunca um sujeito genérico, ou um sujeito posicional. Não pode situar-se desde alguma posição genérica, não pode situar-se “enquanto/como”, enquanto professor, ou enquanto aluno, ou enquanto intelectual, ou enquanto mulher, ou enquanto europeu, ou enquanto homossexual, ou enquanto indígena, ou enquanto qualquer outra coisa que lhes ocorra. O sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. [...] A possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva. (LARROSA, 2011, p. 18)

Além desse sujeito o brincar enquanto experiência exige espaço e tempo para que o sujeito da experiência viaje ao encontro desse algo ou alguém, em uma relação com esse outro que transcende o apropriar, em uma relação em que o sujeito da experiência se tomba ao outro, ou seja, uma relação não autoritária. “Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar, também esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempo educativos” (LARROSA, 2011, p.24)

No aforismo 90 da *Mínima Morália* quando Adorno (1951) aborda a apropriação da linguagem alienada pela criança, ele vai denominar a escola de “Instituição para surdos-mudos”. Nesse aforismo Adorno trata da nossa relação com a fala em uma sociedade em que a indústria cultural coisifica a linguagem. Para ele enquanto se adentra as pessoas no uso da fala os alunos emudecem, retratando o desenvolvimento da fala como desenvolvimento da capacidade de discursar repetindo clichês e fórmulas prontas e de um comportamento autoritário o que, conseqüentemente, gera uma incapacidade para dialogar, ouvir e de comunicar experiências.

Enquanto as escolas treinam os homens no discurso, como também nos primeiros auxílios às vítimas dos acidentes de trânsito e na construção de planadores, os instruídos tornam-se cada vez mais mudos. Podem dar conferências, cada frase qualifica-os para o microfone diante do qual se postam como representantes da mídia, mas estanca-se lhes a capacidade de falarem entre si. Esta supunha a experiência digna de se comunicar, a liberdade na expressão, a independência e, ao mesmo tempo, a relação. (ADORNO, 1951, p.128)

Adorno (1995) aponta que “a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade” (ADORNO, 1995, p. 166) e no processo de desbarbarização “o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas” (ADORNO, 1995, p.163).

Pensar no brincar enquanto experiência significa pensar o brincar como algo que forma e transforma, o que implica pensar no brincar como uma atividade que tem relação com a subjetividade do sujeito que brinca. Portanto o brincar não se resume a método de conhecimento, divertimento, fuga do mundo real e tampouco como ideal de salvação. Ele se apresenta como possibilidade para a emancipação. Vale ressaltar que a experiência é subjetiva e que o brincar na subjetividade é singular e, por isso, não se sabe o que vai acontecer em uma brincadeira mesmo que nela há regras e caminhos a seguir.

Assim falar em uma educação emancipadora, em uma educação para a experiência, significa falar em uma educação para formar sujeitos abertos para a experiência, significa orientar a postura do brincante em relação ao brincar numa postura de inquietação, abertura, questionamento e escuta – uma postura filosófica. O papel do educador não deve ser apenas de deixar os alunos brincarem, mas o de promover espaços de fala e de inquietação.

Pensar sobre a educação da (in)fância (em fala) de modo que seja emancipadora nos remete ao pensamento de Larrosa (2019) que resgata a teoria da “novidade radical” de Hannah Arendt sobre a infância¹⁰⁶ em que a autora relaciona a educação com o nascimento¹⁰⁷.

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. [...] Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (LARROSA, 2019, p. 234-235)

Assim a educação da (in)fância (em fala) refere-se a uma educação que não se dá pelo discurso, supondo que o educador é o único que tem algo novo a dizer, tentando enquadrar o outro no seu mundo; A educação dessa (in)fância pode acontecer apenas

¹⁰⁶ Larrosa (2019) apresenta que a infância para Hannah Arendt é entendida como o que nasce com potencial de renovação do mundo e descontinuidade do tempo.

¹⁰⁷ Larrosa (2019, p. 236) aponta que “nascimento” implica o aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmo”.

através do diálogo que carrega a possibilidade de questionar o que já se conhece de maneira a possibilitar a construção de um novo conhecimento, como nos indica Flusser (2017). Não se trata de transformar a infância na matéria prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, de nossos desejos ou expectativas. Conforme Larrosa (2019) isso não considera o outro como um diferente mas, como expressão de nós mesmos, do que somos ou do que gostaríamos de ser. “A alteridade da infância é [...]sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2019, p. 232)

E nessa relação com o outro, que é diferente e que nasce diante de nós, é preciso deixar-se tombar, como nos diz Larrosa (2002), a partir de Heidegger (1987).

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. (HEIDEGGER, 1987, apud LARROSA, 2002, p. 25)

Assumir a (in)fância como lugar de fala significa assumir uma postura de abertura ao outro deixando tombar o que somos e sabemos para permitir que o outro nos alcance, sem medo de que o novo possa trazer mudanças no que construímos como saber e prática em nós e na educação; significa modificar a educação que passa a se realizar diante da desestruturação do autoritarismo do adulto em relação à criança; significa admitir uma educação que lida com o novo, com esse “outro” que se apresenta ou que nasce, parafraseando Hannah Arendt, que defronta com a incerteza, que encara a mudança elaborando os medos e os traumas, individual e coletivo.

Larrosa (2019) apresenta que os escritos de Hannah Arendt apontam uma equivalência entre os regimes totalitários e a destruição da novidade revelando que o terror nasce do medo do novo e pode surgir com aquele que nasce, ou seja, com cada “outro” que se dá voz. O que significa que além de desapossar do nosso saber é preciso desapossar do nosso poder.

[...] talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio. Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (LARROSA, 2019, p. 245)

Seria, como indica Larrosa (2019) um autêntico “cara a cara com o enigma” onde nos colocamos como sujeitos da experiência “que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro” (LARROSA, 2019, p. 245) caracterizando uma verdadeira experiência.

Contudo Schelesener (2011) nos adverte que tendemos a uma experiência pobre porque tendemos a paralisar o presente e cancelar o passado por entendê-lo como “infância ingênua da humanidade” demonstrando uma nova relação nossa com o tempo que também modifica a nossa experiência.

4. 4. INFÂNCIA E HISTÓRIA: RELAÇÃO DO RITUAL E DO LÚDICO

Agamben (2005) se refere à infância e à história para ressaltar que sempre teremos novas gerações que precisarão ser educadas, inseridas na cultura humana e, nesse sentido, de alguma forma o passado terá de ser apresentado aos novos humanos, o que não é simples, afinal essa operação educativa pode dar muito errado, gerando gente incapaz de reproduzir a civilização, como ocorre com as personalidades autoritárias. Importa observar que os grandes operadores das relações entre gerações são o ritual, que tende a repetir o passado, e o lúdico, que tende a mudar o passado.

Agamben (2005, p. 83) vale-se da afirmativa de Levi-Strauss de que a “função do ritual é [...] preservar a continuidade” para indicar uma relação simultânea de correspondência e de oposição entre jogo e rito acrescentando que ambos “mantêm um vínculo com o calendário e com o tempo” de modo que “o rito fixa e estrutura o calendário” enquanto que o jogo altera-o. O autor recorre ao romance de Collodi “Pinóquio” para demonstrar ainda que no “país dos brinquedos”, referindo-se ao mundo do brincar, há uma mudança na percepção do tempo – uma aceleração do tempo. O que nos leva a admitir que assim como a infância, o brincar admite uma outra relação com o tempo. Agamben (2005, p. 111) admite que “toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação dessa experiência”.

A correlação entre jogo e rito também é indicada por outros autores. Huizinga (2019), por exemplo, aponta que as características do jogo são características dos rituais demonstrando que

[...] uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana. É-lhe reservado, quer materialmente ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras tem validade. Ora, a delimitação de um lugar sagrado é também a característica primordial de todo ato de culto. (HUIZINGA, 2019, p. 23)

O próprio Agamben (2005, p. 84) afirma que várias pesquisas indicam “que a origem da maior parte dos jogos que conhecemos encontram-se em antigas cerimônias sagradas. [...] Assim, no jogo de bola, podemos perceber os vestígios da representação ritual de um mito em que os deuses lutavam pela posse do sol”. Demonstra, por exemplo, o estudo de Benveniste, na obra “*O Jogo e o sagrado*” que além de associar jogo e rito indica que no jogo apenas o rito sobrevive e que o jogo transforma o rito colocando-os numa relação de oposição; entretanto, apesar de afirmar que o jogo pertenceu à esfera do sagrado, Agamben (2005) admite que o jogo não se esgota neste, de modo que novos jogos são inventados o tempo todo.

Quando é discutida a relação do jogo e do rito está se delineando a relação do jogo com o tempo. Para Agamben (2005), brincar é uma relação com a história e, desse ponto de vista, o brinquedo tem uma relação com o tempo histórico e possibilita o aprendizado de uma temporalidade humana, de maneira que o brinquedo é parte de uma história. Ao contrário do rito que transforma diacronia (diferença/ mudança) em sincronia (permanência e repetição), o jogo transforma a sincronia em diacronia de forma que o jogo produz diacronia e o rito produz sincronia. A história é, assim, apresentada como uma dialética entre permanência e mudança. “Longe de identificar-se como o *continuum* diacrônico, a história nada mais é, nesta perspectiva, que o resultados das relações entre significantes diacrônicos e significantes sincrônicos que rito e jogo produzem incessantemente.” (AGAMBEN, 2005, p. 93), ou seja, a história é o resultado da relação entre rito e jogo, entre *chrónos* e *aión*, entre permanência e mudança e a valorização de um em detrimento do outro significa um caminhar para a destruição da experiência.

De acordo com Agamben (2005) nas sociedades que ele denomina de “sociedades quentes”, em que acontece a aceleração do tempo histórico, o brincar destrói toda e qualquer estabilidade porque o brincar perdeu a referência do rito. Vale observar novamente que a função do rito é repor o passado e a do jogo é se apropriar e transformar o passado. É muito significativo pensar que o diagnóstico da perda da experiência, lido pela chave do jogo e do rito, nos alerta que não conseguiremos lidar nem com a diacronia nem com a sincronia.

O autor sugere que nessas sociedades se dá o desaparecimento da conexão entre rito e jogo, entre repetir o passado e criar o novo, entre viver uma tradição e alterar um significante. Parece que nos encontramos em um tempo paradoxal, um tempo extremamente acelerado que quase nada acontece de novo porque abandonamos o passado. Nesse “tempo paradoxal” a infância deixa de ser o lugar e o momento de se apropriar do antigo pela mediação do jogo e do rito, ou seja, de se apropriar do sincrônico pela ferramenta do diacrônico e vice-versa. Resultando, assim, um novo elemento no diagnóstico do desaparecimento da infância por conta de um novo paradoxo: nos encontramos na pura lógica do jogo, como nos assevera Flusser propondo o *homo ludens* mas, ao cancelarmos a experiência (a relação com o passado – sincronia) abandonamos a infância em uma condição de insegurança e ausência de relação com o passado. O que nos sugere que só podemos experienciar o diacrônico se experienciarmos o sincrônico e só podemos experienciar a ruptura se experienciarmos a continuidade.

Essas ideias tem uma profunda conexão com o pensamento de Türcke (2016) que afirma que a hominização tem origem nos rituais sagrados, que, por sua vez, tem origem no ritual de sacrifício. Esse autor considera que a “práxis humana de repetição é a gênese de um culto sacrificial” (TÜRCKE, 2016, p. 22) e é uma particularidade da espécie *Homo Sapiens*. Indica ainda que é a compulsão à repetição,¹⁰⁸ já abordada no primeiro capítulo, quando abordamos as teorias psicológicas do jogo, que inaugura o espaço humano da imaginação, apontado como um espaço de fuga de si mesmo que possibilitou a vivência humana – a hominização, apresentando, assim, que a cultura se funda a partir da compulsão à repetição. Entretanto admite que a compulsão à repetição traumática naufragou, literalmente na cultura. Afirma que foi justamente o deslocamento para o imaginário, em que se teve a repartição da atenção (em que acontece a fixação da atenção em um outro instante), que deu o primeiro passo para o declínio da atenção¹⁰⁹ humana.

O autor pontua que os tempos modernos inauguram a objetivação da repetição humana com os movimentos maquinais em um processo tido por Freud por

¹⁰⁸ Türcke (2016) recorre a Freud para explicar a compulsão à repetição traumática como um fenômeno de legítima defesa pois o homem produz o que quer aliviar. O primeiro capítulo quando desenvolvida as teorias

¹⁰⁹ Türcke (2016) aponta que na ontogênese, no processo de evolução individual, essa atenção se consolida entre os nove e doze meses do bebê e que a atenção pode ser profundamente afetada se essa fase ocorrer em meio as “máquinas de imagens” (se referindo à televisão). O autor discorre sobre a “revolução dos nove meses” de Tomasello (2002, p. 84) na qual acontece a inserção da criança na comunidade da atenção especificamente humana, pois nessa fase surge “uma série de novos modos de comportamento, que [...] são triádicos, no sentido de implicar uma coordenação de suas interações com os objetos e pessoas”.

“assemelhamento de um EU a outro”, (TÜRCKE, 2016, p. 28) ou seja, em um processo de identificação conforme a teoria freudiana originando, assim, novos modos de expressão e percepção.

Com a adoção dos movimentos humanos pelas máquinas, sucede à repetição algo de qualitativamente novo: sua retirada do organismo humano e, com ela, sua objetivação. Movimentos maquinais se deixam repetir de modo incomparavelmente melhor do que movimentos humanos, a saber, pela programação. A qualidade de um programa técnico consiste em poder funcionar repetidas vezes com a mesma confiabilidade. A competência das máquinas é uma nova e como que sobre-humana espécie de saber repetir. (TÜRCKE, 2016, p. 27)

E acrescenta que quando as imagens técnicas se tornam cotidianas agem roubando a atenção do observador através de uma estimulação ininterrupta causando, assim, sintomas de déficit de atenção¹¹⁰, delineando uma cultura do déficit de atenção. De acordo com Türcke (2016, p. 48-49) uma cultura de constantes choques visuais que “estimula o cérebro a constantes reinstalações de suas interconexões sinápticas”, não favorece a “construção e a consolidação de algumas de suas redes neurais” exigindo um alto desempenho da inteligência plástica; uma cultura que treina o cérebro a realizar constantes interrupções; uma cultura em que o indivíduo sofre de inquietação e dificuldade em se concentrar e de persistir em algo, uma cultura carente de repetição e de estabilidade. O autor afirma que trata de um distúrbio cultural instaurado no cérebro e, nessa cultura, “a atenção humana se apresenta como um bem passível de ser perdido” (TÜRCKE, 2016, p. 10)

Para Türcke (2016, p. 82) o cinema, com a imaginação técnica, retira da imaginação humana a distinção entre alucinação e representação fazendo da “máquina de imagens” um aliado da psicose pois “quem entrega seu olhar ao olhar da câmera penetra num cenário de sonho voltado para fora, tecnicamente clarificado – um cenário que outros já sonharam por ele” abrindo uma “nova dimensão da experiência do mundo”.

Türcke (2016) propõe uma nova disciplina escolar que funcione como “viés” em relação à divisão em disciplinas existentes, com dupla função: de eixo geral e disciplina

¹¹⁰ De acordo com Türcke (2016) o conjunto excessivo de sintomas é denominado de TDA (síndrome do déficit de atenção) ou TDAH (síndrome do déficit de atenção com hiperatividade) no entanto, admite que “nunca haverá entendimento sobre o que é o TDAH, na mesma medida em que uma figura não pode ser entendida pela enumeração de seus elementos, posto que seja, justamente, mais do que a soma de suas partes: uma constelação. E o TDAH é um fenômeno constelativo, para não dizer plástico. Ele consiste em elementos determináveis, mas em seu bojo acolhe outros elementos, bem como os elabora e reestrutura.” (TÜRCKE, 2016, p. 46)

especial – uma disciplina da concentração, o que o autor denomina de “Estudos Rituais”. Uma disciplina que constituiria em repetição, exercício, ritualização e representação. Os rituais para TÜRCKE (2016, p. 96) vão além das regras, devem funcionar como “aparelhos de ginástica da liberdade” e são tomados como “algo de espontâneo”. No entanto, “não são destituídos de violência, sendo sempre performances comunitárias sem autor identificável”.

Com TÜRCKE (2016) e AGAMBEN (2005) nota-se que ritual e lúdico são inseparáveis numa dialética entre permanência e mudança. Entretanto há tempos em que uma tende a predominar. A morte da experiência, em Agamben, parece ser um “travamento” da dialética entre ritual e lúdico, de forma que a “razão instrumental” cartesiana, consubstanciada em aparatos digitais numa cultura capitalista, nos impõem um tempo sem contato com o passado e sem possibilidade de mudança real. E, assim, o problema da infância conectada é a ausência de um equilíbrio entre repetição ritualística e elaboração lúdica, que articulam o passado e o presente abrindo a possibilidade da construção de experiências. Assumir o caráter “lúdico” (diacrônico, acelerado) da cultura só vai tornar mais aguda a situação de perda da experiência, de rompimento com o passado e com a possibilidade de uma real mudança. E para isso há que existir um equilíbrio entre ritual e lúdico. Em outras palavras, uma real articulação com o passado, com os tempos alternativos que o ritual contém.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade é marcada por mudanças de caráter econômico, social e político que mudam o lugar da criança na sociedade, trazendo novos desafios ao educador na prática pedagógica diante de uma infância conectada. Na busca por construir uma constelação crítica do brincar, esta dissertação debruçou-se sobre essa atividade, em seus aspectos sociais e históricos a fim de apontar as questões fundamentais e os problemas do brincar diante das novas tecnologias. Caminhou-se, também, por entre os aspectos que caracterizam o brincar, refletindo sobre a criança inserida na cultura digital. Conceitos importantes foram explorados para desenvolver as reflexões aqui apresentadas como, por exemplo, os conceitos de aparelho, brinquedo, experiência, entre outros.

No decorrer desse trabalho as hipóteses apontadas, de que o brincar e o ritualizar estejam sendo substituídos pela relação com aparatos que suprimem a historicidade, na medida em que se constitui uma condição pós-histórica; que as imagens técnicas incitam um novo *Homo Ludens*, mas com o problema de que as regras são dadas pelo aparelho numa descaracterização do humano; e ainda, que a constante relação com o “aparelho” tecnológico, retira do aparelho psíquico a possibilidade de sedimentar uma perspectiva histórica e causal, crítica e reflexiva, foram examinadas teoricamente, e entre as reflexões mais relevantes se percebeu que tanto o brincar como os rituais são igualmente importantes para a educação. E, ao se questionar quanto a possibilidade do brincar promover a formação de indivíduos críticos, mais humanos, capazes de transformar a realidade social, percebeu-se que o brincar carrega tanto a possibilidade de reproduzir quanto de transformar.

O brincar e o jogar se apresentaram entrelaçados com a cultura, delineando além dos seus aspectos sociais e históricos, os aspectos psicológicos e filosóficos. As brincadeiras tradicionais, nas quais os aspectos rituais e do jogo confluem, quase não mais existem. São os brinquedos tecnológicos, carregados também de determinações do modo de produção capitalista, que ocupam a maioria dos espaços e tempos de brincar da criança contemporânea, ao menos nas classes média e alta¹¹¹.

Importante notar, conforme Oliveira (1986) que a criança passa a ser percebida e levada a sério porque passa a ser vista como uma consumidora que deve ter sempre novas necessidades. “Sob o capitalismo, o brinquedo é, antes de mais nada, uma mercadoria que permite ao detentor dos meios de produção sacar mais-valia do trabalhador.” (OLIVEIRA, 1986, p. 47)

“[...] operam-se esforços no sentido de serem criadas sempre novas necessidades, cada vez mais elaboradas e requintadas. Brinquedos capazes de conferir status a quem os possui, transformando a propriedade em signo de diferenciação social. Diferenciação pelo refinamento, como no caso dos brinquedos mecanizados e eletrônicos mais sofisticados. Diferenciação pela seletividade, como no caso dos brinquedos mais caros.” (OLIVEIRA, 1986, p. 50)

Atualmente as crianças compõem com números significativos o rol dos consumidores e, assim, fica cada vez mais difícil se esquivar do mundo da mercadoria. Parece que há um movimento paradoxal: de um lado, na esteira do desenvolvimento dos

¹¹¹ O brincar das crianças que não têm acesso aos aparatos digitais provavelmente ainda contém elementos tradicionais, embora seja necessário realizar estudos específicos sobre essa questão.

direitos humanos, a criança é vista como sujeito de direitos, se elaboram os direitos da criança (que incluem o brincar) enquanto, de outro lado, ela é tratada como consumidora e, como tal, passa a fazer parte do mundo do capital. No entanto, apesar da infância ter sido, de certa forma absorvida pelo mundo do capital, a natureza do jogo faz com que seja sempre possível tomar os objetos, e até mesmo as palavras, de forma subversiva.

Importa retratar que o jogo tem sempre algo de repetição, porque também ele está lidando com a compulsão à repetição e, embora nele se abra uma porta à novidade, ele é intrinsecamente histórico, pois como vimos o brinquedo é materialização da historicidade contida nos objetos e, contém também, o sincrônico. E, no processo de apropriação da cultura, são fundamentais tanto o sincrônico como o diacrônico, tanto a reprodução como a transformação, e o brincar medeia ambos, tal como o ritual.

Quanto ao brincar com aparelhos digitais, este parece não admitir, pelo menos na maioria dos jogos, nada além do que está inscrito no programa, o que anula a possibilidade de escolher e criar, pois o programa não é discutível, não se dialoga com as regras e o aparelho afirma ainda mais uma cultura dominadora. Se a criança não submeter-se ao programa ela não brinca porque o aparelho não funciona e o aparelho vai transformando a criança em sujeito passivo.

O brincar com aparelhos digitais parece que também vai revelando uma eliminação do outro, retirando da criança a possibilidade de relacionar-se e de apreender alguns dos fatos e problemas reais da vida pela convivência com seus pares, de modo que essa forma de brincar não permite que ela possa experimentar, experienciar, compreender e transformar o mundo real. De acordo com Oliveira (1986) os brinquedos eletrônicos apresentam uma ética “nitidamente definida através de características duais e opostas: bom/ mal; vitória/ derrota; certo/ errado; sucesso/ fracasso, como se os problemas reais tivessem necessariamente que se encaixar numa visão maniqueísta” (OLIVEIRA, 1986, p. 87). Esse autor parece sugerir que o brincar com o aparelhos digitais apresenta uma eliminação fria do adversário que é apenas uma “coisa” ensinando que o outro é algo que deve ser eliminado. Os jogos eletrônicos propõem que “o adversário não é mais aquele com quem se contracena, mas alguém que deve ser suprimido, arrasado, destruído, eliminado, massacrado. Matar ou morrer, ter sucesso ou fracassar, alcançar êxito ou ser derrotado”. (OLIVEIRA, 1986, p. 88) Brincar com os aparelhos digitais impede que a

criança perceba o outro na vida real como um sujeito diferente que deve ser respeitado e ouvido, com o qual deve dialogar e negociar as regras da vida.

Além das questões apresentadas por Oliveira (1986), os autores analisados nesta dissertação apresentam problemas mais abrangentes, relacionados à crise da experiência, à perda de uma perspectiva histórica e à progressiva tendência ao déficit de atenção. Se observamos a vida contemporânea, em que a maioria dos sujeitos estão absorvidos em seus aparelhos eletrônicos, parece que estamos diante de uma sociedade que se joga mais que qualquer outra apresentada até agora na história nos identificando como “*homo ludens*”, como diria Huizinga (2019); no entanto, estamos diante de uma sociedade na qual o espírito lúdico, conforme apontado pelo mesmo autor, se esvai. Estamos diante de um falso jogo no qual o objetivo tem sido eliminar o outro, o diferente, contraposto em absoluto à experiência, que para acontecer demanda abrir-se e se tombar ao outro; de uma sociedade de “desmancha prazeres”¹¹²; de uma sociedade que incute uma cultura do entretenimento, do “pão e circo”, que ludibria a massa através da diversão. E também de uma sociedade sem tempo para o jogo como experimentação com as regras, com as relações e com a emergência do novo. Os jogos tecnológicos não admitem o novo, se apresentam como uma nova face de um regime totalitário que emudece a criança e não possibilita uma educação transformadora e revolucionária. Assim a infância conectada não se caracteriza por uma nova experiência, mas por uma ausência de experiência sem precedentes.

O diagnóstico de crise da experiência não é novo. Entre os teóricos que abordaram a questão da experiência, Benjamin (1987) já apontava desde 1933 a “pobreza de experiência”; Adorno (1995) em 1971 relatava que os homens não eram aptos à experiência e Agamben (2005) em 1978 apontava que o homem havia sido “expropriado de sua experiência”. A questão que se apresenta atualmente na relação da infância com experiência é que, assim como a objetividade do mundo codificado é tomada por realidade, as relações, as comunicações e os jogos tecnológicos são tomados como novas experiências quando na verdade são obstáculos a elas.

Nota-se, ainda, que o declínio e desaparecimento da experiência estão intimamente ligados à fetichização da comunicação. Como vimos, Benjamin (1987), por

¹¹² Termo utilizado por Huizinga (2019) para se referir aquele que não respeita as regras do jogo. Para esse autor o elemento lúdico, que envolve o respeito às regras do jogo, é fundamental para que a civilização atinja a sua plenitude e não caia na barbárie.

exemplo, relaciona o desaparecimento da experiência com o declínio da narrativa e Agamben (2005) o relaciona à linguagem e, uma vez que temos na atualidade quase toda comunicação mediada pela tecnologia, fomos, então, conduzidos a refletir sobre o lugar da fala na infância. Adorno (1951), por sua vez, denuncia que ensinar clichês linguísticos nos emudece.

Em contrapartida pensar no brincar enquanto experiência, significa admitir um brincar que tem abertura para o novo, um brincar que carrega novas possibilidades, uma vez que a criança ainda não está totalmente enredada no fetichismo da mercadoria. É um brincar em que a criança é um sujeito que se tomba, como nos diz Larrosa (2002), que experiencia, que não só age, mas pensa, sente, fala permitindo que toda sua subjetividade dialogue com o novo que se apresenta. E a criança não é “um sujeito definido por seus sucessos ou por poderes” (LARROSA, 2002, p. 25), não é uma criança que precisa ganhar o jogo, mas “um sujeito que perde seus poderes” (LARROSA, 2002, p. 25) e está aberto para novas possibilidades e para sua própria transformação.

É importante observar que a criança tem um modo próprio de se relacionar com a linguagem de modo que há uma brecha para que ela escape ao fetichismo, na medida em que o sujeito parte do espanto inicial com a coisa (palavra) e joga com ela. A tecnologia pode ser retratada como uma linguagem, porém, trata-se de uma linguagem inflexível e autoritária e, por isso, não pode ser considerada apta a produzir experiências, de modo que a infância (em fala) se contrapõe à infância conectada. No entanto, parece inadmissível que haja pura contraposição; cada nova geração teve de se confrontar com o mundo adulto, assimilá-lo e ao mesmo tempo criar seu próprio espaço. As crianças de hoje precisam fazer exatamente isso em um mundo conectado. O grande desafio é como podemos permitir que as crianças brinquem com aparatos que são avessos a uma relação de apropriação lúdica? Flusser dá pistas ao propor que a escola se torne uma politécnica filosófica e estética. Quanto às observações de Benjamin com relação às narrativas é importante observar que a criança, através do brincar, parece conseguir recuperar a narrativa numa experiência que caminha numa outra temporalidade. Uma temporalidade que envolve *chrónos e aión*; uma experiência que relaciona conceito e sensibilidade se permitindo tombar sendo criativa, transformadora e revolucionária.

Assim, o brincar enquanto experiência é uma relação com a linguagem em que nem nos sujeitamos fetichisticamente a ela nem nos perdemos em um delírio. O brincar é o tipo de relação com a linguagem em que ela se revela aberta, inconclusa, dinâmica,

criativa etc. Esse brincar não significa um caminho de via certa, como método, mas justamente ausência de caminho, pois quando se entra numa brincadeira não sabemos o que vai acontecer. E isso acontece por mais que haja certas regras ou determinadas inscrições nos brinquedos; esse brincar assemelha-se a portas que se abrem para diversas possibilidades – um brincar enquanto portas para a aporia. E uma vez que o brincar é uma relação com a linguagem, trata-se de uma experiência de fala substanciada pela aporia, o que remete a um caráter filosófico, além de histórico, psicológico e sociológico, ao brincar, negando, assim a suposição de um brincar naturalista.

A infância, tanto em geral como nas leis que regulamentam a educação, é vista como preparação para a vida adulta. De fato a infância inescapavelmente está em uma relação dialética com o mundo adulto; este opera como modelo (a ser afirmado e negado, evidentemente), mas se reconhece a importância de tomar a criança como “sujeito de direitos”, isto é, como valor intrínseco, independente do que ela possa se tornar na vida adulta.

Tomar a infância como um lugar significa admitir nesse pelo menos duas dimensionalidades: espaço e tempo, ambas sujeitas às formas históricas em que se configuram as culturas humanas. Atualmente, revelam-se várias dificuldades de estar sendo criança e, simultaneamente, de torna-se adulto; no tempo acelerado da cultura digital, vivemos cada vez mais uma crise da distinção entre ser criança e adulto. O sujeito autônomo imaginado pelo iluminismo, capaz de se apropriar da cultura em um agora que enlaça passado e futuro, capaz de “resolver” essas tensões pelo par ritual-jogo, tende a desaparecer por sua imersão em uma virtualidade digital que não mais distingue crianças e adultos. Todos jogam ininterruptamente, mas sem poder mais assentar, pelo ritual, uma relação refletida com o passado. Caminhamos por mudanças céleres, mas sem que haja verdadeiramente mudanças naquilo que é mais essencial.

Além dos problemas relacionados à crise da experiência e da relação entre a vida adulta e a infância, há muitas crianças desprovidas desse lugar; crianças em fome, abusadas, em guerra, violentadas; crianças expropriadas de infância. Infância como lugar, e lugar de fala, tem cheiro, tem sabor, tem som, constrói memórias, tem textura, tem espaço para se mover nem que seja para brincar de estátua, tem o outro ou algo que conversa com a nossa subjetividade numa relação objetiva e intersubjetiva, tem alguma coisa que nos atravessa e nos faz pensar, tem algo que nos faz falar ou dançar, rir ou

chorar, cantar ou desenhar. Esse lugar tem cor, tem forma, pode ser de terra, pode ser de chão, com ou sem parede, é o lugar de criar e transformar. É o lugar de hominizar e humanizar; tomar a infância como lugar de fala significa admitir a necessidade do desenvolvimento das linguagens, e no caso desse trabalho nos referimos em especial à linguagem do brincar, lembrando que se trata de um brincar enquanto experiência.

Debruçar-se sobre o brincar em uma (in)fância conectada denuncia que a nossa cultura se constituiu e se fortaleceu como dialética entre cultura e barbárie, como já diria Benjamin (1987). Observemos que, como nos adverte Sônia Kramer (2021, p. 7): “Não corremos o risco de chegar à barbárie, vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie”. Precisamos compreender e encarar essa nossa realidade e resistir a ela. A escola precisa repensar seus espaços e a relação com o tempo e, ainda, não favorecer o brinquedo que estimula o “ter” - brinquedos divulgados pela mídia e sim brincadeiras que favoreçam o pensar, a relação com o outro, a criatividade e o pensamento crítico.

Educação da (in)fância em fala exige um equilíbrio entre rituais (sincronia) e brincadeiras (diacronia), de modo que o passado possa ser apropriado e simultaneamente modificado. Uma educação transformadora possibilita espaços de brincar onde a criança possa desenvolver novos significados, onde ela possa reinventar e não apenas assimilar o mundo do adulto. Fica parecendo que o único objetivo é tornar-se adulto e a infância não pode ser apenas uma fase de preparação para essa condição de “ser adulto”, quando esse não pode ser considerado acabado. A fetichização do mundo adulto, como um ponto de chegada estabelecido, se reflete sobre a infância como fechamento a uma relação de abertura, de produção de uma experiência, com as crianças.

Concluindo: a elaboração, nessa dissertação, de uma constelação crítica sobre o brincar revelou que a mediação da técnica digital em uma sociedade capitalista - em que ela está a serviço da exploração -, acentua a crise da experiência. Resulta uma situação paradoxal em que a infância é afirmada como tempo e lugar a ser valorizado nas legislações educacionais e nos Direitos Humanos, mas nas relações entre as gerações os mecanismos que permitiam uma apropriação mais livre e crítica da cultura, o rito e o brincar, se encontram desequilibrados; o *homo ludens*, sob a forma do funcionário, joga aceleradamente a mudança social, sem que exista de fato mudança naquilo que é essencial – o modo de produção capitalista.

Simultaneamente, o brincar tem um espaço periférico na educação, justamente no momento em que o mundo do trabalho para o qual ela se dirige se converte em jogo para funcionários dirigidos por programas cada vez mais abrangentes. Nesse sentido, recuperar na educação o ritual parece ser, em vista do diagnóstico da crise da experiência, importantíssimo, inclusive para que o brincar não se converta em mera sucessão cronológica de paisagens digitais, que não se sedimentam sob a forma de memórias significativas e não permitem elaborar o passado e superar a barbárie. Apropriar-se do passado e elaborá-lo são elementos fundamentais da educação contra a barbárie, e o brincar tem um lugar essencial, junto com os rituais, para que a infância seja de fato reconhecida como um “outro”, para que não seja a ela imposta mais uma vez a barbárie que é constitutiva da civilização em sua forma capitalista atual.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Mínima Morália**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Portugal, Edições 70, 1951.

AGAMBEN, B. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da História. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna. 1993.

ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. *In*: Obras Escolhidas. vol 1: Magia e técnica, arte e política. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, W. **O Narrador**: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: Obras Escolhidas vol 1: Magia e técnica, arte e política. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-222.

BENJAMIN, W. **Sobre o Conceito de História**. *In*: Obras Escolhidas vol 1: Magia e técnica, arte e política. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018 Brasília: Ministério da Educação (MEC) Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de julho de 2021.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre os Direitos da Criança**.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **ECA**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Lei. n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2013.

BRASIL. Lei n. 010172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**.

BRINCAR. *In*: **Dicionário Michaelis**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, © 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brincar>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BRINCAR. *In: Dicionário Etimológico*. Etimologia e Origem das palavras. 7 Graus, © 2008-2021. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar>. Acesso em: 22 de junho de 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43)

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Tradução: Ivone Mantoanelli e revisão de Tzuko Morchida Kishimoto. *In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) O brincar e suas teorias*. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DUARTE, R. **Auschwitz, de novo**. *In: Tecnologia, Violência, Memória: Diagnósticos críticos da cultura contemporânea*. Organização: Luiz A. Calmon Nabuco Lastória; Mateu Cabot; Antonio Álvaro Zuin. 1.ed. São Paulo: Nanquin, 2018.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FLUSSER, V. **Ficções Filosóficas**. São Paulo: Edusp, 1998.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, V. **Pós-história: Vinte instantâneos e um modo de usar**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2011b.

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. Organização Rafael Cardoso; Tradução Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

FLUSSER, V. **O Último Juízo: gerações**. São Paulo: É Realizações Editora, 2017b.

GONÇALVES, R. **Um estudo de caso sobre a brincadeira do fort-da como indício de estruturação do sujeito**. Revista Estilos clin, v. 23, n. 3, p. 626-637, set/ dez 2018.

HANKE, M. M. **Pós-História e Pós Modernidade**. Dois conceitos chaves da filosofia da cultura crítica de Vilém Flusser e sua análise contemporânea da mídia e das imagens técnicas. *Galáxia* (São Paulo, On line), n. 29, p. 96-109, jun. 2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva. 2019.

INFÂNCIA. *In: Significados*. 7 Graus, © 2011-2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia/>. Acesso em: 06 de julho de 2021.

JOGAR. *In: Dicionário Michaelis*: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, © 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogar>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

KAUARK, F. S; MANHÃES, F.C; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Vila Litterarum, 2010.

KOHAN, W. O. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. (Org.) **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. *Revista Teias*, [S. l.] v. 1, n. 2, p. 1-14, ago. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 03 jul. 2021.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez, 2011.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LASTÓRIA, L. A. C. N. **A fábula flusseriana e o futuro da educação**. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 1, p. 591-604, out./2017.

LEAL, L. A. B. **Brougère, Gilles. Jogo e educação.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003. Revista *entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 177-183, jul./dez. 2014.

MAIA, A. **Aceleração:** Reflexões sobre o tempo na cultura digital. *Impulso*, Piracicaba 27(69), 121-131, maio-ago. 2017

MAIA, A. **Tecnoimagens:** sobre ideologia e memória na cultura digital. *In: Tecnologia, Violência, Memória: Diagnósticos críticos da cultura contemporânea.* Organização: Luiz A. Calmon Nabuco Lastória; Mateu Cabot; Antonio Álvaro Zuin. 1.ed. São Paulo: Nanquin, 2018.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAZIEIRO, L. L.; RIBEIRO, D. F.; REIS, H. M. **Desenvolvimento Infantil e Tecnologia.** Revista *Interface Tecnológica*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 79-91. 2016. Disponível: <<https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/127>>. Acesso em: 13 abril de 2021.

OLIVEIRA, P. de S. **Brinquedo e Indústria Cultural.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, P. R. de. **Encontrar filosofia (s) e infância (s).** Revista *Digital de Ensino de Filosofia*. Santa Maria, vol. 2, n. 2, p.3-25, jul./dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959. **Declaração Universal dos direitos da criança.** UNICEF. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em 11 de julho de 2021.

PASQUALINI, J. C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski:** a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade.** In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004.

SANTOS, P. S. **Infância e promessa:** notas baseadas no pensamento de Theodor Adorno. Revista Pro-Posições. Campinas – SP, v. 29, n. 3 (88) (323-338) / set./ dez. 2018.

SANTOS, S. M. P. dos. **O Brincar na escola:** Metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHLESENER, A. H. **Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin.** Paidéia, Ribeirão Preto, SP. Jan-abr. vol. 21, n. 48, p.129-135, 2011.

SILVA, E. T. da; FERNANDES, S. B; MARQUES, C. M. **Pedagogia:** certezas em suspenso. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, e20160136, p. 1-18. 2019.

TERRE DES HOMMES (Org.). **Convenção sobre os direitos da criança.** Terre des Hommes. Fortaleza: [s.n.], 2014.

TÜRCKE, C. **HIPERATIVOS** Abaixo a Cultura do déficit de atenção. Tradução: José Pedro Antunes. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

VIGOTSKI L. S. **A formação Social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michel Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILELAS, J. **Investigação:** o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção questões da nossa época; v. 48)