

DOSSIÊ

O BRINÇAR E O SABER DE
EXPERIÊNCIA: UMA FORMA DE
RESISTIR

POR MADALENA PEDROSO AULICINO E DANIELA MARCÍLIO

RESUMO *O brincar é uma atividade livre e séria, possui finalidade autônoma e é um intervalo da vida cotidiana (HUIZINGA, 2005; CAILLOIS, 1990). A criança se desenvolve, adquire experiência, constrói e transmite sua cultura lúdica brincando (WINNICOTT, 1979; BROUGÈRE, 2008). Mas, que brincar é esse promovido e recomendado na atualidade? O objetivo desse artigo é refletir sobre a redução do tempo da infância em prol de uma ideologia da produção e do consumo, que valoriza a informação, o conhecimento e o aprendizado técnico e científico, e reduz o “saber de experiência” (BONDÍA, 2002). Nesse contexto, a retomada do brincar como atividade livre e uma experiência de vida seria uma possibilidade de resistência aos valores vigentes. Constatou-se que os Estudos Culturais como estratégia crítica e política podem contribuir para repensar o brincar hoje.*

PLAYING AND LEARNING
EXPERIENCE: A WAY TO
RESIST

ABSTRACT *The play is a free and serious activity, it has autonomous purpose and it is a break from everyday life (HUIZINGA, 2005; CAILLOIS, 1990). The child develops, gains experience, builds and transfer his or her ludic culture by playing (WINNICOTT, 1979; BROUGÈRE, 2008). But, what kind of playing is promoted and recommended by science today? The aim of this paper is to reflect about the childhood's time reduction for the sake of an ideology of production and consumption, that values information, knowledge and scientific and technical learning, and reduces the "knowledge of experience" (BONDIA 2002). In this context, the retaken of play*

as a free activity and a life experience would be a possibility of resistance to current values. We argue that Cultural Studies, as a critical strategy and policy, can contribute to rethink the play today.

PALAVRAS-CHAVE *Brincar* *Experiência*
Resistência

KEY WORDS *Play*
Experience *Resistance*

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIEDADE, A CULTURA E O BRINCAR

De acordo com Thompson (1998), o tempo passou a ser moeda após a introdução dos relógios. Segundo o autor, o relógio passou a regular os ritmos da vida industrial e também se tornou uma das necessidades que o capitalismo industrial exigia para seu avanço. A partir daí “o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro” (p. 272), lembrando que, antes desse período, quando os indivíduos detinham o controle de sua vida produtiva, o padrão de trabalho sempre alterava momentos de atividade intensa e de ócio.

Importante ressaltar que uma instituição não industrial também reforçou o uso econômico do tempo: a escola. Thompson (1998) menciona que em escritos da Inglaterra de 1775 já era comum a crítica à presença das crianças nas ruas, pois estas estariam desperdiçando seu tempo, principalmente com hábitos de jogo. Esses escritos defendiam que a escola seria ideal para ensinar o trabalho e a ordem para essas crianças. De acordo com Thompson, “na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado; é uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’” (p. 298), ou seja, os trabalhadores não poderiam desfrutar do tempo de lazer. Sobre a questão do lazer, Thompson (1998) argumentou:

O puritanismo, com seu casamento de conveniência com o capitalismo industrial, foi o agente que converteu as pessoas a novas avaliações do tempo; que ensinou as crianças a valorizar cada hora luminosa desde os primeiros anos de vida; e que saturou as mentes das pessoas com a equação “tempo é dinheiro” (THOMPSON, 1998, p. 302).

Sendo assim, o autor fez uma descrição do surgimento desse pensamento no qual tempo é dinheiro, introduzido na vida das crianças desde muito cedo.

As discussões sobre o tema do lazer se intensificaram durante o século XIX acompanhando as mudanças na forma de produção e de relação com o tempo. Lafargue (1980), por exemplo, informou que o lazer é um produto de uma evolução do trabalho e do tempo que os trabalhadores conseguissem tomar ao trabalho. Para Veblen (1965) o lazer é atributo das elites que fazem da ociosidade um campo de consumo notável, como que para apresentar que não estão sujeitas à opressão do trabalho manual intenso e desagradável. Friedman (1972) destaca o lazer como a forma pela qual os trabalhadores conseguiriam de alguma maneira compensar um trabalho cotidiano repetitivo e banal. Segundo Dumazedier (2004), lazer é:

Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2004, p. 34).

Nesse sentido, o lazer teria surgido como um momento de ocupação do tempo livre das obrigações trabalhistas, familiares, sociais e religiosas, com foco no desenvolvimento, divertimento e descanso. Camargo (1983) defende a hipótese de que a emergência do lazer moderno é definida pela urbanização e não pela industrialização. De fato o processo industrial culminou na separação do tempo livre do tempo de trabalho, isto é, trouxe modificações a partir do controle do tempo por intermédio dos relógios.

Além disso, segundo Dumazedier (2004), a cultura depende hoje, cada vez mais, dos ideais e da maneira como o lazer é praticado, e o trabalho fica reduzido cada vez mais, a um meio de ganhar a vida, um ganha-pão e em certos aspectos, a um *ganha-lazer*; o autor lembra, ainda, que o tempo livre é o preferido para todas as formas de decadência e de florescimento humano, e que por esse poder ambíguo, organismos públicos e particulares procuram agir sobre conteúdos e condições do lazer.

Conforme Williams (2003), capitalismo é um termo que designa um sistema de produção particular, descrito a partir do século XIX. Houve um desenvolvimento desse significado, na medida em que passou a ser utilizado para indicar um sistema econômico específico e histórico, e não qualquer sistema econômico. Williams (2003) menciona que, para Marx, o capitalismo era visto como uma forma particular de propriedade centralizada dos meios de produção, dando origem ao sistema de trabalho assalariado, sendo um produto da sociedade burguesa. Esse sistema ainda é vigente em tempos atuais, inclusive no Brasil.

Segundo Frederico, Williams (2007), quanto aos que cantam em coro fúnebre as ideias de Marx, tem-se que acuado na luta ideológica, “o marxismo, entretanto, tem a evidência dos fatos, mais do que nunca, ao seu lado” (FREDERICO, WILLIAMS, 2007, p. 446). Nesse sentido, ao contrário do que muitos acreditam, o marxismo não morreu e está mais presente do que nunca: “a realidade social hoje,

está mais próxima da descrição feita por Marx do que quando ele escreveu sua obra: o que era *tendência* agora se efetivou plenamente” (p.446). Dessa maneira, é possível fazer uma relação com as propostas sobre a experiência e o saber de experiência, que serão apresentadas por Bondía (2002) no próximo item.

Dando continuidade às ideias de Frederico (2007), ele relembra o pensamento de Marx de que a economia do tempo é o segredo da economia: “O segredo da economia, dizia Marx, resume-se a uma única coisa: economia de tempo. O desenvolvimento das forças produtivas vem reduzindo progressivamente o tempo de trabalho necessário à produção social” (p. 447). A partir dessas informações, nota-se que o tempo além de mercadoria, está cada vez mais distante do tempo de trabalho necessário à produção social. Para Frederico (2007), “sob a forma atual da ‘cooperação complexa’, nunca se trabalhou tanto para o capital em toda a história” (p. 447). Nesse sentido, o tempo nunca foi tão suprimido pelo trabalho como na sociedade atual.

Outro aspecto importante levantado por Frederico (2007) corresponde à dominação do capital, principalmente no campo da cultura: “A dominação do capital, finalmente, imprimiu sua marca ao conjunto da vida social, evidenciando que economia e cultura não são esferas separadas” (p. 447). Além disso, os Estudos Culturais constituem-se num campo interdisciplinar, combinando diversas áreas consagradas de estudo, criando assim uma forma distinta de pensamento. De acordo com Felipe (2009), a versatilidade teórica dos Estudos Culturais é uma de suas características essenciais:

Uma das principais características dos Estudos Culturais é justamente sua versatilidade teórica, entendendo que os processos culturais vinculam-se de maneira importante às relações sociais – de classe, de raça, de gênero, de geração -, envolvendo relações de poder. Além disso, a cultura deve ser entendida, neste referencial, como um local de lutas e de disputas, e não simplesmente um campo autônomo e determinado (FELIPE, 2009, p. 6).

Nesse sentido, a cultura é um campo de lutas e disputas, e uma ferramenta poderosa de dominação. Pensando a cultura como instrumento de dominação, Bourdieu (2008) a relacionou com o capital utilizando o termo “capital cultural” para falar sobre sua distribuição na instituição escolar: “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (p. 35). Isto é, no ambiente escolar são reforçadas as diferenças culturais entre os alunos, uma vez que o conhecimento não é transmitido de forma democrática. Pertencendo apenas a uma determinada camada social, a cultura se torna instrumento de dominação, sendo que a escola contribui silenciosamente para que essa cultura dominante continue sendo transmitida como uma cultura “boa”, e dessa forma favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. Aqueles estudantes que não detêm esses códigos, ou seja, não conseguiram ter acesso a esses bens culturais, acabam sendo excluídos no ambiente escolar.

Para Williams (1958),^[11] “a cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar” (p. 2). O autor afirma que “uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo” (p. 5). Nesta linha de pensamento não se pode encontrar diferenciação entre uma boa e uma má cultura, assim como uma prescrição de seu significado, pois ele se constitui na vida, é feito e refeito.

Segundo Williams (1958) era importante expandir o conceito de cultura para que não existisse essa cisão entre alta e baixa cultura, e entre cultura de boa ou má qualidade. Assim como era urgente pensar em formas de difundir a cultura considerada de “qualidade” para a população e rejeitar a falsa equação de que a produção cultural existente é um reflexo da sociedade vulgar e que uma má cultura afasta a boa. E ainda: “a organização de nossa cultura de massas atual está firmemente entrelaçada com a organização da sociedade capitalista e que o futuro de uma não pode ser discutido a não ser nos termos do futuro da outra” (p. 11).

De acordo com Lefebvre (1969), a “cultura” é também uma “práxis”, ativa, específica, isto é, uma maneira de viver. Mas o autor afirma também que ela tornou-se “mercadoria de consumo” (p. 151). Obras, estilos e cidades são entregues a um chamado “consumo devorador”, e o consumidor, por sua vez, se alimenta de sinais e símbolos, que podem ser da riqueza, da felicidade, do amor. Existe uma contradição extrema na sociedade do consumo destrutivo, ou devorador: a irracionalidade desse desejo sem limite e a necessidade do limite. Sobre a cultura como mercadoria, Debord (2005) mencionou em seu estudo que a sociedade passou por um processo no qual a cultura tornou-se “mercadoria vedete da sociedade espetacular” (p. 138). Explicando o espetáculo o autor destacou: “O espetáculo é o momento em que a mercadoria chega à *ocupação total* da vida social” (p. 25). Nesse sentido, a mercadoria ocuparia a vida social por inteiro.

Por isso a importância do campo dos Estudos Culturais, para repensar esses conceitos de forma crítica e, principalmente, agindo e intervindo politicamente na sociedade. Williams (1958) lutava por uma educação humanística e acreditava numa solução pela democracia. O autor trouxe uma definição de cultura mais justa e próxima do real. Sendo assim, como relacionar o significado de cultura proposto por Williams com a questão das brincadeiras infantis? É preciso pensar como as brincadeiras infantis, entendidas como práticas culturais, refletem direcionamentos da sociedade.

A partir das informações apresentadas sobre o tempo, pode-se dizer que este modelo de sociedade ainda está presente, e principalmente na infância. De acordo com Kato et al (2010), observa-se uma aceleração do processo de conquista da maturidade e um despertar precoce para o desenvolvimento funcional das crianças com “vistas a uma pretensa preparação para o mercado de trabalho” (p. 49). A autora completa que o mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais exigente, demandando mais especialização de sua mão-de-obra, interferindo diretamente na preocupação dos pais em preparar e encaminhar seus filhos para a escolha de uma

carreira de sucesso precocemente. Dessa maneira, aqueles justificam a inscrição das crianças em cursos preparatórios e de aperfeiçoamento de habilidades tanto cognitivas quanto intelectuais, durante o tempo disponível. Ou seja, esse tempo disponível seria o mesmo tempo livre da criança, o qual seria destinado às brincadeiras.

Da mesma forma que há uma substituição do tempo da brincadeira por atividades extracurriculares, há também um discurso voltado para um brincar eficiente do ponto de vista do desenvolvimento físico, cognitivo e intelectual, que tem sido incentivado em detrimento de um brincar livre. De acordo com Kishimoto (1994), os paradigmas sobre o jogo infantil parecem equipará-lo ao que não é sério, à futilidade, e também o associam à utilidade educativa. Segundo Kato et al. (2010):

No entanto, do ponto de vista dos profissionais e educadores, a brincadeira tem sido tomada em seu aspecto funcional de modo que a abordagem técnica e mediada pelo adulto toma precedência e importância e vai se perdendo de vista a função fundamental e formativa do brincar, nas suas manifestações mais espontâneas. (KATO et al, 2010, p. 58)

Sendo assim, na atual sociedade, algumas brincadeiras podem ser compreendidas como perda de tempo. Segundo Carneiro (2010) o consumo e a competitividade, o questionamento de pais e professores sobre as vantagens do brincar, o preconceito de professores em relação ao jogo, como atividade que impede o planejamento e a organização, bem como o despreparo, preconceito e falta de interesse dos professores seriam alguns dos fatores que estariam dificultando a prática do brincar e o reconhecimento de uma cultura da infância. Sem contar que eles também vivenciam os mesmos valores, os quais são espontaneamente transmitidos por meio de suas ações.

Ainda nesse modelo de sociedade, Maturana e Verden-Zöllner (2004) discutiram sobre a produção atual, que está exigindo cada vez mais tempo e força de trabalho dos pais. Em razão disso, crianças não aprenderam a viver a aceitação mútua e plena como algo espontâneo. Para esses autores é importante que as crianças possam viver a auto-aceitação corporal, desenvolvida durante as brincadeiras espontâneas com seus pais. No trecho a seguir serão apresentadas algumas dificuldades encontradas pelos pais na atualidade:

Por causa de sua própria alienação na separação de corpo e espírito – e da instrumentalização de suas relações por meio de sua submissão diante da atitude produtiva exigida por nossa cultura –, as mães com frequência não têm consciência de sua corporeidade. Portanto, não tem plena consciência social e não se dão conta de que instrumentalizam suas relações com seus filhos. Elas os ensinam, educam-nos e os guiam para o seu futuro ser social (MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G., 2004, p. 131).

Os autores descrevem um comportamento existente na sociedade que visa a produção e o lucro. Neste sentido, cada vez mais cedo as crianças estão sendo “lapidadas para o futuro”, e os pais se esquecem de levar em consideração o seu tempo de desenvolvimento, que pode ser o tempo destinado às brincadeiras. Informam também que a criança torna-se humana quando constrói o domínio espaço-temporal de existência enquanto desenvolve sua consciência corporal ao crescer em mútua confiança e aceitação envolvida nas relações de brincadeiras com os seus pais, de maneira espontânea. Quando isso ocorre, a criança torna-se um ser humano bem integrado socialmente. Para Maturana e Verden-Zöllner (2004), está-se perdendo a capacidade de brincar na sociedade ocidental:

De fato, na cultura ocidental muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos, numa forma de vida já descrita como luta constante pela existência. Para ser realmente pais e mães que vivem com seus filhos no presente, e não na fantasia do futuro ou do passado, temos de readquirir essa capacidade (MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G., 2004, p. 230).

A partir dessas ideias, nota-se que é urgente retomar a capacidade de brincar, que foi atropelada pelo modo de produção em que tempo é uma mercadoria. Também é necessário refletir como o brincar é compreendido em uma sociedade na qual o excesso de informação está presente e o conhecimento tornou-se mercadoria. Para entender melhor essa questão, na sequência serão apresentados os conceitos de experiência, saber de experiência e semelhança, apontando sua relação com o brincar.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA E SABER DE EXPERIÊNCIA

Trazendo um ângulo diferente para a brincadeira, Benjamin (2009) acreditava que era preciso pensá-la enquanto algo que está relacionado com as experiências, ou seja, algo que marca o ser humano. O conceito de Benjamin (1994a) sobre a semelhança diz que ela pode ser encontrada na natureza, ou então produzida pelos homens. Para o autor é uma capacidade do ser humano inventar e produzir semelhanças e é pela brincadeira que a criança exercita essa capacidade.

Entende-se, a partir de Benjamin (1994a), que os indivíduos perderam a capacidade de reconhecer semelhanças na atualidade, devido à aceleração da vida, o cotidiano levado ao ritmo da indústria, em que só há valor para o que é produtivo. Só é possível perceber e produzir as semelhanças no relaxamento, na contemplação, ou seja, no momento de plenitude, que pode ser encontrado durante uma atividade como a brincadeira. A descrição do brincar como algo que marca a vida humana, sua relação com a experiência e assim como seu embate com a chegada da informação (meios de comunicação, aceleração da vida, regramento do tempo em

função do trabalho, dentre outros aspectos) é uma maneira de contestar a introdução das novas tecnologias e seus efeitos diretos na vivência humana. Se não há tempo para a brincadeira, não há mais tempo para a experiência e para a capacidade de produzir e reconhecer semelhanças.

De acordo com Winnicott (1975), o brincar tem lugar e tempo para acontecer. A criança precisa de tempo para brincar: “para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (p. 63). A falta desse espaço e desse tempo interfere diretamente no desenvolvimento do brincar espontâneo das crianças. Mas por que há essa falta de tempo? É o que se vai comentar mais adiante, mas antes disso, e completando a primeira discussão desse artigo sobre a sociedade e o brincar, é preciso voltar-se agora para os conceitos de experiência e saber de experiência.

De acordo com Bondía (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Seguindo a perspectiva de Benjamin (1994b) sobre a experiência, Bondía descreveu que a experiência é cada vez mais rara nos tempos de hoje devido ao excesso de informação e de opinião e pela falta de tempo. O autor questiona a sociedade da informação, na qual se constroem sujeitos informantes e informados, obcecados pelo saber. Para ele:

Independente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade construída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível (BONDÍA, 2002, p. 22-23).

Sendo assim, a informação, assim como o excesso de opinião, não é experiência. Após adquirir conhecimento a partir da informação, os indivíduos precisam opinar sobre qualquer assunto, partindo do ponto de vista do que é a favor ou contra. Bondía (2002) utiliza a palavra “periodismo”, momento em que a informação e a opinião são fabricadas. Nessa perspectiva, cria-se “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (p.22).

No que se refere à falta de tempo, a velocidade dos acontecimentos e a obsessão pelo novo impedem a conexão entre acontecimentos, bem como a memorização deles: “cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (p.23). Conforme apontado no primeiro tópico desse artigo, é preciso destinar tempo e espaço para a vivência plena da infância e das brincadeiras infantis espontâneas, pois do contrário, possivelmente elas não serão conservadas na memória. Vale mencionar também a descrição de Bondía (2002) sobre a formação permanente, presente nos currículos escolares e exigida pelo mercado de trabalho:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (BONDÍA, 2002, p.23)

Esta é uma crítica ao sistema escolar da forma como está configurado na atualidade, estando a serviço do modelo de produção vigente, no qual a competição e o consumo estão instaurados. Para Bondía (2002) a experiência:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar 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. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a experiência e a falta de tempo e de disponibilidade para pensar, olhar, escutar e sentir de forma devagar, evitando a pressa e a agitação muito presentes na atualidade. Associando com as concepções de Winnicott (1975), para ele a brincadeira toma o corpo da criança, o fazer e o sentimento. Uma vez interrompida, a criança perde muitos dos processos que estão envolvidos nessa atividade e é preciso possibilitar o tempo para a brincadeira se esgotar. Percebe-se que tanto na vivência escolar quanto na familiar, o brincar, este tempo da experiência, é constantemente interrompido por sinais e ordens.

Para Bondía (2002), é preciso voltar-se para os tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista para entender o que seja a experiência. Cita que durante séculos o saber humano era aprendido durante os acontecimentos ao longo da vida: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p.27). Nesse tipo de saber a verdade não é o que importa, mas sim os acontecimentos que fazem sentido ou o não. Por isso, esse saber é um conhecimento particular, subjetivo e pessoal: “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (p. 27).

As ideias de Bondía (2002) sobre o saber de experiência traduzem um sentimento no qual o conhecimento moderno é exterior, distante e desligado da vida dos indivíduos e não é mais um saber ativo que ilumina e guia a existência humana. Além de tecer uma crítica ao experimento, muito comum na ciência, o autor questionou o modelo de aprendizado e de educação presente na sociedade da informação. Para ele “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite

apropriar-nos de nossa própria vida” (p. 27). Vale mencionar, também, que para ele a experiência “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido” (p. 27), e assim é possível relacionar experiência com o brincar: ambos não possuem e não buscam um objetivo específico, não têm função alguma a não ser o conhecimento adquirido no fazer e de forma subjetiva.

Das informações apresentadas, apreende-se que o tempo para as brincadeiras precisa ser retomado, para que as crianças possam viver sua infância de maneira plena. Não obstante, é necessário pensar o brincar como uma forma de resistir ao modelo vigente, este apresentado até o momento, o qual está baseado na aceleração do tempo, na produção, na competição, no consumo e na busca de saberes constantemente.

BRINCAR COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

Para discutir sobre o brincar como forma de resistência, é preciso trazer mais informações sobre o modelo escolar e a disciplina. Foucault (1999) descreveu os mecanismos de controle da sociedade, tomando como exemplo a disciplina e o controle do corpo. Os “corpos dóceis” seriam sutilmente adestrados para o culto ao trabalho. Para o autor a subjugação ou dominação acontece de maneira sutil e escapa da percepção dos indivíduos, e os corpos dóceis se dão a partir das regras de trabalho, de comportamento, e de moralismos, repetidos e inquestionados pelos indivíduos: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p. 118). Foucault propôs que em qualquer sociedade o corpo está submetido a poderes, impondo limitações, proibições e obrigações, e que as disciplinas seriam o principal método de controle minucioso das operações do corpo. Argumentou ainda que estes processos disciplinares estão presentes nos conventos (nas escolas), nos exércitos, nas oficinas (no trabalho). Essa “mecânica do poder” atinge todos os seres humanos, desde o seu nascimento, sendo importante refletir sobre como esses mecanismos atingem as crianças. Foucault (1999) menciona o poder que as disciplinas possuem para criar corpos dóceis.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Este trecho complementa a discussão apresentada no início desse artigo sobre a sociedade e a falta de tempo, e perda da capacidade de experiência dos indivíduos. Ao mesmo tempo em que as pessoas ampliam suas aptidões e saberes, também há uma dominação acentuada. Foucault (1999) argumentou sobre as transformações no espaço escolar e a organização das filas:

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1999, p. 126).

Nesse sentido criam-se espaços isolados e de controle, extremamente hierarquizados, frios e sem comunicação com a experiência de vida das crianças. Nessa estrutura escolar, por exemplo, não existe espaço nem tempo para as brincadeiras infantis. Até mesmo o tempo do recreio, que seria destinado ao brincar livre das crianças, é utilizado de maneira inadequada, não correspondendo às necessidades das crianças. Compreende-se assim que a escola não abandonou suas técnicas disciplinares e continua utilizando-se delas para o controle dos corpos. Mudanças ocorrem, é claro, e existem outros mecanismos de controle, entretanto, os exercícios, os sinais, as filas, a segmentação, que podem ser comparados ao esquema da linha de montagem, continuam fazendo parte desse sistema. Assim, por meio das repetições os alunos aprenderão o conteúdo.

Após os argumentos de Foucault (1999), pode-se refletir que a escola permaneceria executando então sua função de controle dos corpos, e valeria pensar nas possíveis saídas para esse esquema de dominação, saídas que historicamente podem ser definidas como resistência. Quando as crianças insistem em executar a “atividade proibida” do brincar nos intervalos e nos corredores das escolas, seria uma forma de resistência?

Thompson (1998) havia sugerido, como uma possível saída para o modo de vida instaurado, o reaprender algumas artes de viver antes da Revolução Industrial. Essas artes podem ser definidas como o tempo de lazer, o tempo social, o tempo para expressões culturais, para festas, para apreciar a natureza, para brincar.

Mas se a notação útil do emprego do tempo se torna menos compulsiva, as pessoas talvez tenham de reaprender algumas das artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial: como preencher os interstícios de seu dia a dia com relações sociais e pessoais mais enriquecedoras e descompromissadas; como derrubar mais uma vez as barreiras entre o trabalho e a vida (THOMPSON, 1998, p. 302).

Dessa maneira, no brincar seria possível resistir às transformações da sociedade, como uma defesa em relação ao sistema produtivo e também como uma forma de combater ao sistema escolar. De acordo com Lucas & Hoff (2007):

Se existe uma arte de resistência – de que os atores sociais minoritários são agentes – ela é capaz de desarticular, no território da opinião pública, a legitimidade de uma série de discursos que funcionam como oxigênio imprescindível para os dispositivos de poder.”(LUCAS, L; HOFF, T, 2007, p. 2)

Assim, o processo de resistência pode começar com a introdução do debate sobre a infância da forma como está sendo encarada na sociedade nas famílias e nas escolas: “De certo modo a infância ainda é compreendida como uma fase transitória, passageira, e que precisa ser superada” (SILVA, 2005, p. 81). Resistir também seria promover espaços e tempos para as crianças brincarem. A brincadeira também é um campo de lutas e a partir do momento que não se tem tempo nem espaço para a sua prática é preciso lutar. Por isso, brincar, deixar brincar, aprender o valor do brincar, não deixa de ser também um ato político, como propõe os Estudos Culturais, nas palavras de Baptista (2009), que se constituem numa prática intelectual dispersa, e que têm como centro a articulação e o diálogo entre “três nós problemáticos essenciais: cultura, teoria e ação cívica” (p.20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que desde o surgimento dos relógios e o controle do tempo para o desenvolvimento de uma produção industrial, os tempos de hoje ainda estão marcados por essa visão do tempo como mercadoria, que, por essa razão, não pode ser desperdiçado com atividades que não agregam ou desenvolvem o ser produtivo. Nessa linha de pensamento, portanto, não há espaço para o aproveitamento do tempo livre, para o lazer. Também não há espaço para as brincadeiras infantis espontâneas, uma vez que a criança precisa aproveitar seu tempo aprendendo conteúdos para futuramente se estabelecer como um adulto informado, produtivo e que opina.

Ao que consta, as crianças estão encontrando problemas para viver sua infância de maneira plena no brincar, devido aos aspectos apresentados sobre a sociedade capitalista, entre eles a perda da experiência e do saber de experiência, e o modelo escolar presente. Ademais, o tempo e o espaço destinados às brincadeiras estão sendo ocupados com excesso de informação a partir de atividades extracurriculares, que podem ser estendidas além do período escolar. Nesse cenário, não há tempo para a brincadeira e para a vivência plena da infância, para a experiência do saber, ou o saber da experiência.

Assim, o brincar pode ser uma forma de resistência, pois também é uma maneira de questionar esses valores destrutivos da experiência humana. De acordo com Thompson (1998), “não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura” (p. 304). É impossível pensar no retorno de uma cultura do tempo primitiva, porém é possível que se faça a crítica

da cultura, e novos valores sejam defendidos, entre eles o direito e o respeito ao brincar e ao lazer, o que pode levar o ser humano a se repensar de uma forma integral, unindo corpo e espírito, e indo muito além das restritas dimensões de produtor e consumidor, tão valorizadas na atualidade. Os Estudos Culturais, com sua perspectiva política e crítica, seriam fundamentais para questionar esses modos de vida, essa cultura, que reduz o tempo para o lazer e a brincadeira.

notas de rodapé

[1] Texto "A cultura é de todos" (*Culture is ordinary*) de 1958, traduzido por Maria Elisa Cevasco [200-?].

bibliografia

BAPTISTA, M. M. O quê e o como da investigação em Estudos Culturais. In: BAPTISTA, M. M. (ed.). *Cultura: Metodologias e Investigação*. 1ª ed. Lisboa: Ver o Verso Edições Ltda, 2009, p.17-28.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a, p. 108-113.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leska. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 197-221.

_____. Experiência. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009. capítulo 2, p. 21-25.

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em 10 dez. 2015.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 13-52.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990, p. 23-58.

CAMARGO, L.O.L. Temps Libre, Temps Inoccupé dans le Sociétés en Voie de Développement. *Rev. Loisir Société*, Trois Rivières (Québec, Canadá), v. 05, n. 02, 1983.

CARNEIRO, M. A. B. (Org.). *Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010, p. 13-34.

DEBORD, G. A mercadoria como espetáculo. In: DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005. capítulo 2, p. 21-32.

_____. *A sociedade do espetáculo*. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005, p. 21-148.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004, p.35, 37, 270.

FELIPE, J. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. *Revista Textura*, Canoas, v.11, n. 19-20, p. 4-13, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/998/774>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 117-142.

FRIEDMAN, G. *O trabalho em migalhas*. São Paulo : Perspectiva, 1972.

FREDERICO, C. Marxismo. In: WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 443-447.

GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1982. capítulo 2, p. 115-157.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 3-31.

KATO, R.A.F. et al. Aspectos psicológicos acerca do brincar. In: CARNEIRO, M.A.B. (Org.). *Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos*. São Paulo: articulação Universidade escola, 2010, p. 43-62.

KISHIMOTO, T.M. *O jogo e a educação infantil*. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260>. Acesso em 10 de dezembro 2015.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: Kairós, 1980.

LEFEBVRE, H. *A vida quotidiana no mundo moderno*. Lisboa: Ulisseia, 1969, p. 139-152.

LUCAS, L.; HOFF, T. *Resistência e emancipação social: a cidadania como condição participante na construção da produção simbólica*. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 15.; UTB, 2007, Curitiba – PR. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1038_Resist%EAncia%20e%20Emancipa%E7%E3o%20Social.pdf . Acesso em 10 dez. 2015.

MARCILIO, D. S. *Brincadeiras infantis no município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente*. 2015. 300 folhas. Dissertação de mestrado – Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2004, p. 217-246.

SILVA, L. S. et al. O brincar como portador de significados e práticas sociais. Revista departamento Psicologia, UFF, 2005, vol. 17, n. 2, p. 77-87. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-80232005000200007&script=sci_arttext . Acesso em 10 dez. 2015.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

VEBLEN, P. *A teoria da classe ociosa*. São Paulo: Pioneira, 1965.

WILLIAMS, R. *Palabras chave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003, p. 49-51.

WILLIAMS, R. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. London: Verso, 1988.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1975, p. 13-165.