

**“AS CRIANÇAS DE HOJE EM DIA NÃO SABEM BRINCAR”: PRÁTICAS
CORPORAIS BRINCANTES SOB O OLHAR DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Evandro Salvador Alves de Oliveira¹

Mônica Caldas Ehrenberg²

Resumo: “Os meninos e as meninas de hoje em dia não sabem brincar” ou brincam de maneira diferente em relação às brincadeiras do passado? Aqui o foco é desconstruir um paradoxo que envolve as práticas corporais brincantes no universo da Educação Infantil e o objetivo é analisar a compreensão de professoras acerca de aspectos da infância, considerando o que elas trazem à tona em suas memórias e em suas observações atuais sobre o brincar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que recorreu ao valor das memórias recuperadas por meio de entrevistas semiestruturadas. As conclusões apontam que elas sabem brincar, porém de maneiras diferentes em relação às brincadeiras do passado. As transformações sociais são claramente reverberadas nas práticas corporais brincantes das crianças contemporâneas.

Palavras-chave: Infância. Práticas corporais. Brincadeiras.

Abstract: “Today’s boys and girls don’t know how to play” or do they play differently compared to the games of the past? Here the focus is to deconstruct a paradox that involves playful bodily practices in the Early Childhood Education universe and the objective is to analyze the teachers’ understanding of childhood aspects, considering what they bring to the surface in their memories and in their current observations about the play. This is a qualitative research, which resorted to the value of memories recovered through semi-structured interviews. The conclusions point out that they know how to play, but in different ways compared to games of the past. Social transformations are clearly reverberated in contemporary children’s playful body practices.

Keywords: Childhood. Body practices. Play.

Introdução

Neste artigo apresentamos o olhar de professoras³ da Educação Infantil sobre as práticas corporais brincantes, explorando dois vieses investigativos. Um deles diz respeito às memórias que as professoras possuem sobre o brincar no tempo em que viveram suas infâncias, tendo em vista o resgate que propomos a fazer a respeito dessa dimensão histórica. O outro refere-se ao olhar atento, percebido e registrado que as professoras possuem a

¹ Pós doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão e docente do curso de Educação Física da UNIFIMES-GO. Email: evandro@unifimes.edu.br

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE) da Feusp. Co-líder do Gymnusp. Email: monica.ce@usp.br

³ Embora na parte metodológica do artigo seja apresentado os sujeitos da pesquisa, nove professoras e um professor, no texto optamos por utilizar a expressão “professoras” em razão de as mulheres serem maioria nesse universo investigativo.

respeito das cenas, expressões, ações brincantes e discursivas das crianças com as quais trabalham na escola de Educação Infantil.

Nosso olhar para a pesquisa que traz como mote principal a brincadeira no contexto educativo existe em virtude de considerarmos o brincar como uma das potentes e ricas dimensões das práticas corporais. Compreendemos a brincadeira como uma manifestação lúdica que propicia criação, manifestação humana que, assim como afirmam Spolaor, Grillo e Prodócimo (2020), possui um modo de operar configurado pelo e no corpo lúdico, este entendido como “impulso à potencialização e à liberdade de expressão, com especificidade transgressora e irreverente” (p. 153).

Reconhecemos que o corpo produz conhecimento, por isso julgamos indispensável trazer esse tema para o debate no campo da Educação, sobretudo da Educação Infantil. Le Breton (2019) é um dos teóricos que colaboram para construirmos esta compreensão sobre o corpo brincante, nomeadamente porque pretendemos destacar nas pesquisas científicas aspectos sobre as expressões e a gestualidade que se produzem na contemporaneidade. Ele entende que o corpo é a casa dos afetos, ou seja, “a condição corporal do homem o faz imergir num banho sensorial ininterrupto” (LE BRETON, 2009, p. 215).

O banho sensorial ininterrupto que o autor aborda de algum modo se relaciona com as múltiplas maneiras que o corpo possui para se expressar. É por isso que neste artigo reconhecemos as práticas corporais como uma das várias formas de expressão do corpo ou dos gestos corporais, enfocando, sobremaneira, “o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal”, conforme atestam Silva & Damiani (2005, p. 24). Em Portugal há quem também defenda esta ideia, como Silveira & Camilo Cunha (2014). Tais autores afirmam que “as brincadeiras podem assumir inúmeros significados/conceitos, bem como inúmeras práticas” (SILVEIRA & CAMILO CUNHA, 2014, p. 38).

Ora, se o conceito de práticas corporais pode ser utilizado e interpretado em diversas áreas do saber como defende Silva (2014), neste artigo compreendemos tal conceito como as várias maneiras de explicitação do corpo ou dos gestos corporais, sem deixar de reconhecer, portanto, “o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal” (SILVA & DAMIANI, 2005, p. 24). De maneira mais específica, compreendemos que

O termo práticas corporais é o símbolo linguístico para um conceito que reúne os enunciados acerca dos fenômenos sociais. Em termos teóricos, o termo abarca características ou atributos dos fenômenos chamados de significantes, os quais são concretos e compõem a realidade social, tais como as danças, os jogos, os esportes, as acrobacias, as lutas, as artes marciais (SILVA, 2014, p. 9).

Silva (2014) contextualiza aspectos importantes sobre a construção, consenso e consolidação do conceito de práticas corporais, recuperando o entendimento de outros autores afins, como Castellani Filho e Carvalho (2006), Grando (2006), Lazzarotti e colaboradores (2010), assim como Pinto, Bassani e Vaz (2012). Como a produção teórica acumulada sobre essa temática tem nos mostrado ao longo do tempo, o brincar não pode ser dissociado do conceito de práticas corporais. As crianças, por exemplo, brincam de jogar, brincam de fazer esportes, de lutar, de dançar e de muitas outras práticas corporais. Logo, temos as práticas corporais brincantes, realizadas por corpos lúdicos.

Analisar o corpo lúdico na escola implica compreender as ações das crianças em espaços normatizados, de vigilância e punição, como produto de processos dinâmicos e dialógicos que ocorrem de maneira visível ou oculta aos olhos da instituição e que, por seu turno, engendram a transgressão dessas normas e regras. Estudar o corpo lúdico nos ajuda a problematizar a produção de saberes escolares e valorizar a criatividade e a imaginação, a expressividade e liberdade como princípios para se pensar a educação. (SPOLAOR; GRILLO; PRODÓCIMO, 2020, p. 154).

Nesta direção, e considerando essa breve contextualização, ressaltamos que neste texto buscamos problematizar a ideia de que “as crianças de hoje em dia não sabem brincar”, como uma das participantes entrevistadas nos sinalizou na pesquisa. A ênfase neste texto incide em discutir questões relativas ao brincar, sobre as crianças que estão imersas na cultura contemporânea, sujeitos compreendidos como nativos digitais⁴.

Os nativos digitais, desde muito cedo, se apropriam de equipamentos, dispositivos e diversos recursos digitais e com o passar do tempo estabelecem relações e interações sociais com tais recursos, sobretudo com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Reconhecemos que as relações se dão em diversos setores e atingem, direta e indiretamente, todos os segmentos sociais (RODRIGUES, OLIVEIRA & EHRENBORG, 2022). Por isso

⁴ Os nativos digitais, conforme afirmam Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), citando Franco (2013) e Prensky (2001), são os sujeitos que nasceram a partir de 1990, num universo permeado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas. As crianças e suas infâncias, indivíduos que expressam a corporalidade e as práticas corporais com muita naturalidade e espontaneidade, nos mostram um mundo à parte sob a forma das expressões, do lúdico, dos discursos, enfim, dos modos de ser, brincar e estar no mundo (RODRIGUES, OLIVEIRA E EHRENBORG, 2022, p. 3).

propomos romper com a tese de que as crianças da atualidade não sabem mais brincar, pois elas nos apresentam infinitas outras formas de brincar. As transformações sociais reverberam nas práticas corporais, pois essas são sociais, sendo assim as tecnologias e apropriação digital tão comuns na sociedade contemporânea são também reconhecidas nas brincadeiras e demais práticas corporais.

A intencionalidade de explorar esse tema se justifica pela necessidade de olhar para as práticas corporais brincantes das crianças (seja na escola ou em outros espaços não formais de educação) como um fenômeno que passa por constantes metamorfoses na cultura contemporânea. Para alcançar os objetivos aqui propostos realizamos uma pesquisa de campo com professoras efetivas vinculadas à rede municipal de Educação Infantil. Para tanto, um caminho metodológico foi delineado e perseguido, este que será melhor detalhado a seguir.

Questões metodológicas: sobre a ética, os procedimentos, a recolha de informações e a escolha dos pseudônimos

Em primeiro plano esclarecemos que a pesquisa realizada foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Goiás, Campus Jataí, com parecer número 4.423.737/2020. Como anunciado, docentes de uma instituição de Educação Infantil, situada em Mineiros, Goiás, foram entrevistados, após tomarem conhecimento sobre a pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE).

O lócus de investigação se trata de uma instituição que em 2022 possui 474 crianças entre 03 e 05 anos, matriculadas na rede pública municipal. A unidade escolar existe desde 11 de agosto de 1983 e possui 20 professoras, sendo 19 com formação em Pedagogia e uma em Educação Física. Além das professoras, a instituição conta com duas coordenações pedagógicas, uma diretora, denominada gestora, e uma vice diretora, também compreendida como vice gestora.

Tendo em vista o quantitativo de professoras (vinte) que trabalham com as crianças na Educação Infantil na instituição investigada, conseguimos ter acesso a metade desse universo durante a pesquisa de campo. Algumas argumentaram não ter disponibilidade de tempo para serem entrevistadas, considerando que estas aconteceram no próprio contexto escolar e durante o horário de trabalho. Desse modo, 10 professoras participaram da entrevista por nós organizada, mais especificamente 09 professoras e 01 professor, este último

especialista da área de Educação Física. Por uma opção metodológica e ética na investigação optamos por trazer ao artigo as falas das professoras na íntegra, tal como foi dito no momento da entrevista e registrado por nós.

As entrevistas aconteceram com o suporte de um roteiro prévio de perguntas e foram realizadas individualmente em uma sala da própria instituição, por ser um local sem barulhos, e apenas com a presença da professora e do entrevistador/pesquisador. Ao final das conversas, que foram gravadas por meio de um equipamento digital (celular), as participantes foram convidadas a escolherem um pseudônimo. Ou seja, um nome fictício para que as mesmas tivessem suas identidades preservadas no estudo. A escolha foi livre, no entanto foi sugerido, não imposto, que o codinome pudesse ter alguma relação com personagens de desenho animado, filmes, heróis ou heroínas, dada a temática do projeto de pesquisa que dispõe investigar questões sobre o brincar na infância.

Vale destacar que um estudo publicado no Uruguai abordou a questão do sigilo em pesquisa, a construção e a utilização dos nomes fictícios, a exemplo do trabalho de Monteiro, Raimundo & Martins (2020). Os autores discutiram em sua produção a questão do sigilo na investigação a partir da realização de uma pesquisa de campo que contou com oficinas de sensibilização corporal. Eles oportunizaram a criação de nomes fictícios que eram construídos nas oficinas pelos próprios participantes, valorizando os sujeitos no processo investigativo.

Monteiro, Raimundo e Martins (2020, p. 161) acreditam “que os sujeitos têm importância fundamental na construção do conhecimento”. Por esta razão a participação ativa do sujeito na pesquisa, nesse caso com a sua fala, gestos e expressões, demonstra o valor que os seres humanos possuem quando se realizam estudos que exploram subjetividades que oportunizam análises qualitativas. Trata-se, portanto, de reconhecer o participante como peça fundamental na investigação científica. Por isso existe a preocupação em preservar suas identidades, sem descartar a possibilidade de esses escolherem outras formas para serem identificados no estudo, como a atribuição de um nome fictício.

Embasamo-nos nas pesquisas de Oliveira (2014), Ehrenberg (2014), Oliveira (2019) e Oliveira (2020) para convidarmos as participantes do nosso estudo a pensarem em pseudônimos. Os elegidos foram os seguintes: Frozen, Luluzinha, Branca de Neve, Narizinho, Alice, Princesa Giselle, Emília, Pocahontas, Punky Brewster e Mister Bean.

Essas dez participantes da pesquisa responderam pelo menos oito perguntas que foram previamente planejadas, mas que durante a execução da entrevista não houve a

obrigação de que as mesmas acontecessem na sequência prevista. O mais importante era propiciar um momento agradável durante a conversa para que as professoras se sentissem à vontade para discorrer sobre o assunto, e ao final das entrevistas todas as participantes responderam as perguntas que estavam previstas.

As questões norteadoras da entrevista aparecem aqui no artigo em itálico, seguidas das respostas obtidas. De posse de todas as entrevistas realizadas, gravadas e transcritas, ao nos depararmos com os dados percebemos claramente um cenário que nos convida a conhecer, refletir e compreender algumas questões trazidas à tona pelas professoras, especialmente sobre temas relacionados à brincadeira, aos tipos de brinquedos, à socialização na infância, às práticas corporais e relações com gasto de energia, bem como aos dispositivos eletrônicos e digitais da contemporaneidade. Esses são apresentados, discutidos e analisados a seguir.

Sobre as professoras participantes do estudo

Nos interessou saber desde quando as professoras investigadas trabalham com crianças no âmbito da Educação Infantil, com a intenção de verificarmos os diferentes tempos históricos em que os cursos de formação inicial (graduação) dessas professoras aconteceram. A tabela 1 retrata que metade do universo pesquisado trabalha com a docência há mais de 10 anos, como as professoras Frozen, Luluzinha, Punky Brewster, Narizinho e Pocahontas. A outra metade sinalizou ter realizado os cursos de graduação (licenciaturas) na última década, ou seja, entre 2010 e 2020.

Tabela 1. Relação da área de formação e do período de docência na Educação Infantil

Frozen	Pedagogia, professora desde 1995
Luluzinha	Pedagogia, professora desde 2000
Punky Brewster	Pedagogia, professora desde 2001
Narizinho	Pedagogia, professora desde 2007
Pocahontas	Pedagogia, professora desde 2012
Branca de Neve	Pedagogia, professora desde 2014
Mister Bean	Educação Física, professor desde 2014
Alice (País das maravilhas)	Pedagogia, professora desde 2015
Princesa Giselle	Pedagogia, professora desde 2017
Emília (Sítio do Pica Pau Amarelo)	Pedagogia, professora desde 2019

Nenhuma professora entrevistada nasceu no século 21, todas nasceram entre as décadas de 1970 e 1990. Portanto, deparamo-nos com docentes imigrantes digitais. Em outras

palavras, são sujeitos que chegaram ao mundo provavelmente sem muito contato com uma “cultura marcada por tempos virtuais e digitais” (OLIVEIRA, 2019, p. 50). Tais indivíduos são compreendidos como “imigrantes digitais por necessitarem de conviver com os nativos e no decorrer da vida aprenderem a desenvolver habilidades para se apropriarem das mídias, equipamentos e objetos tecnológicos e digitais”, como argumenta Oliveira (2019, p. 50).

Essa constatação sobre as professoras investigadas nos permitiu identificar alguns pontos e contrapontos presentes nos excertos advindos das entrevistas, explorados mais adiante. Todas as professoras entrevistadas nos *contaram um pouco sobre como eram as suas brincadeiras quando criança e com quais brinquedos interagem*.

“Tive uma infância muito feliz”: as brincadeiras das professoras quando crianças

É muito forte nos discursos das professoras a narrativa de que suas infâncias foram muito felizes. Alguns relatos sinalizam terem vivenciado infâncias em contato com a natureza, em cidades do interior e longe dos grandes centros, com os pés no chão e com brinquedos produzidos pelas próprias crianças. “Tive uma infância muito feliz, brincava de subir em árvore, esconde-esconde, barra manteiga, brincadeiras de roda, de esconder varinha, boneca, panelinha. Mas, como minha mãe me criou sozinha não tinha variedade de brinquedos pelas condições, se caso chegasse um brinquedo novo tinha que ser dividido com meus irmãos”, argumentou Punky Brewster.

É latente o fato de as infâncias das professoras investigadas terem sido marcadas por relações construídas por famílias bastante humildes, pois conforme contam “não tínhamos acesso aos brinquedos industrializados tudo que tínhamos era confeccionado”. No final do século passado as crianças ainda brincavam bastante com os brinquedos que elas mesmas manipulavam. Esse cenário começou a ser modificado após o fenômeno da indústria cultural.

Conforme Benjamin (1987) nos contou, as crianças do século passado construíam brinquedos artesanais, brincavam com soldadinhos de chumbo, bonecas e animais de madeira entalhada. O autor explorou aspectos sobre o brincar na infância em seus escritos sobre a história cultural do brinquedo. Como a brincadeira e a cultura lúdica é um produto das interações sociais e culturais, as crianças brincavam com as referências que faziam parte do seu contexto.

De certa maneira esse fenômeno se articula com a infância das professoras que pesquisamos. Como elas nos disseram, quando crianças brincavam bastante de “casinha, comidinha, panelinhas, bonecas de pano, tomavam banho no rio, andavam de bicicleta, brincavam de correr, de subir em árvores, pular a corda, pular elástico, de ser professora, de futebol e bola”, conforme nos contou Luluzinha, Branca de Neve e Punky Brewster. Diante disso, podemos dizer, então, que as crianças de hoje não têm uma infância feliz em detrimento dos tipos de brincadeiras que existem na atualidade e que tem sido observada pelos adultos? Acreditamos que as crianças da contemporaneidade possuem uma infância distinta em comparação àquelas de tempos remotos. E não há ninguém melhor do que as próprias crianças para nos dizer como consideram suas infâncias (se elas são felizes ou não, se elas sabem brincar ou não, e por aí vai).

Neste novo milênio o que observamos é a intensificação daquilo que alguns teóricos anunciaram no século passado. A título de exemplo, Adorno e Horkheimer (1985) apontaram a ascensão de uma indústria cultural que trabalha de maneira incessante, veloz e acelerada para produzir produtos direcionados, sendo as crianças um importante alvo. Nesta mesma direção, vemos que na contemporaneidade Alonso (2019) recupera tal análise em sua obra sobre a cultura de massa e as imagens técnicas refletindo sobre escritos de Benjamin e Flusser acerca dessa discussão. “A massa pode não estar mais na rua, ou pode estar menos na rua, mas os movimentos de massa continuam a existir” (ALONSO, 2019, p. 234).

Assim, não apenas as professoras da Educação Infantil, como também nós, adultos e pesquisadores, temos constatado muitos brinquedos e objetos lançados ao mercado diariamente de forma frenética. Esses brinquedos chegam às mãos das crianças com bastante naturalidade e sem grandes dificuldades. Estamos diante, portanto, de crianças que possuem infinitas referências materiais e imateriais para brincar e, conseqüentemente, conviver em sociedade – como abordaremos com mais profundidade mais a diante.

Perguntamos também às professoras sobre *qual década aconteceram as brincadeiras que praticavam e quais práticas corporais mais gostavam de fazer. Pedimos para dar exemplos de quais eram essas brincadeiras.*

As práticas corporais que as professoras mais gostavam de fazer nas suas infâncias

As brincadeiras das professoras, em suas infâncias, aconteceram durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, considerando o período em que nasceram. Trata-se de um período em que o Brasil se encontrava em fase de desenvolvimento e constantes transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Dentre as várias atividades realizadas pelas professoras em suas infâncias, como já citadas, as mais comuns foram: pique-esconde, pique bandeira, barra manteiga ou batata quente, brincar de casinha, de boneca, andar de bicicleta, fazer casinhas em cima do pé de manga, pega-pega, queimada, subir em árvore, correr, brincar na rua, pular corda, andar de patins, jogar bola e pular elástico.

Notamos nas entrevistas que as professoras não fizeram nenhum tipo de menção a alguma brincadeira realizada na escola. Ao resgatar suas memórias não houve registros de práticas corporais realizadas durante o período em que passaram pela escola, tampouco nas aulas de Educação Física que possuíam. Spolaor e colaboradores (2019) reconhecem como o brincar no contexto educativo é potente para o desenvolvimento das crianças ao tecerem análises sobre o recreio na escola de tempo integral.

Provavelmente as infâncias dessas professoras foram marcadas por práticas corporais brincantes prazerosas que aconteceram em contextos diferentes do ambiente escolar, pois elas mencionaram que ocorriam no quintal, na rua, nas proximidades das suas casas. Trata-se de um fato que nos chama a atenção por entendermos que a escola também é um espaço rico e fértil para a vivência e a experimentação de práticas corporais lúdicas.

Contudo, abrimos aqui uma janela para refletir que essa mesma escola que pode potencializar as práticas de atividades lúdicas, também pode ser uma instituição que

objetiva, ainda que não de forma explícita, normatizar o corpo ao institucionalizá-lo. Pelos moldes de naturalização e disciplinarização das crianças, busca-se a criação de boas condutas, a regularização dos aspectos morais (formas de ser) e dos modos de pensamento (formas de pensar e agir). Mesmo que de maneira velada ou como face oculta, a escola intervém e controla os corpos, de modo a torná-los produtivos mediante um discurso legítimo e institucional”. (SPOLAOR, GRILLO & PRODÓCIMO, 2020, 148).

Recuperamos o fragmento supracitado para refletir sobre a constatação dessa ausência de memórias lúdicas sobre o período em que as professoras investigadas tiveram contato com a escola em suas infâncias. Será que as experiências vivenciadas por elas no contexto educativo não contemplou aspectos lúdicos ao ponto de não serem citados na

entrevista? Será que a escola foi controladora e disciplinadora de maneira a suprimir o brincar na vida dessas pessoas? Conforme discutem os autores, um corpo controlado num ambiente institucional parece não dar espaço ao brincar espontâneo e natural, e isso foi um aspecto que apareceu em nossa investigação evidenciado por meio do silêncio (o não dito) sobre essa questão. Acreditamos que a escola é um espaço capaz de fomentar a cultura corporal, as expressões, a gestualidade, afinal, existem corpos ali na escola.

Como argumentam Surdi e Kunz (2010, p. 272) “os movimentos devem ser experimentados pelo executante através das suas sensações”. Por entendermos que são os movimentos que possibilitam as práticas corporais, coadunamos com o pensamento dos autores por reconhecermos que o indivíduo percebe o movimento como espécie de diálogo entre o homem e o mundo, ou seja a gestualidade é a forma de comunicação. (Surdi & Kunz, 2010).

A pesquisa de Oliveira (2019) confirma o quanto isso é importante e evidente. Conforme é defendido em sua tese, “na escola, percebemos o quanto esse fenômeno é forte nas crianças”, referindo-se às práticas corporais (OLIVEIRA, 2019, p. 100). Complementa o autor que enquanto brincam, as crianças reproduzem aquilo que vivenciam socialmente, em casa, na escola, etc. Por isso julgamos importante fomentar o brincar na escola, sobretudo na Educação Infantil.

Sobre o brincar com o outro ou consigo mesmo à luz das memórias das professoras

Pedimos para as professoras nos dizer se *suas brincadeiras eram geralmente com outras pessoas ou sozinha e onde elas geralmente aconteciam*. Conforme identificamos, a maioria das professoras brincavam com outras pessoas, em grupo de pares, geralmente no quintal da casa, também na rua e nas proximidades de onde residiam. Duas participantes do estudo disseram que costumavam brincar sozinhas e geralmente era sempre em casa ou na calçada, muito raro com os colegas. Outros lembraram que brincavam com os vizinhos e os primos.

De acordo com os relatos das professoras, o brincar na rua, fora de casa, com outras pessoas ou colegas, era algo não tão perigoso antigamente. Se comparado com os tempos atuais esse cenário modificou bastante. Buckingham (2007) mostrou em sua tese de doutorado que na cultura contemporânea os pais têm equipado os quartos das crianças com uma gama de

dispositivos eletrônicos com o objetivo de mantê-las resguardadas dos perigos da rua. Em outras palavras, a pesquisa do autor demonstrou que as crianças, cada vez mais, crescem e brincam na era das mídias eletrônicas, mantendo contatos estreitos com os diversos tipos de recursos digitais, virtuais e tecnológicos.

Crianças que passam grande parte do tempo brincando dentro dos quartos possivelmente não brincam com os pais. Sobre a ausência da família nas culturas lúdicas infantis, uma das professoras chamou a atenção para essa questão que envolve os pais. A docente Punky Brewster fez uma crítica dizendo que “os pais não brincam mais com as crianças”, enfatizando que “isso não se tem hoje em dia pela falta de tempo deles. Antigamente minha mãe brincava bastante comigo e minha memória afetiva acaba sendo muito boa [...]”.

O que constatamos com os discursos das professoras é que, para elas, na atualidade as crianças brincam pouco com os pais. Pressupõe que elas brincam então com outros ou com brinquedos diversos. Não se trata de um não saber brincar, principalmente em comparação com as formas como se brincava antigamente. O que é evidente na cultura contemporânea são crianças que brincam e interagem com outros tipos de objetos e recursos eletrônicos, como videogame, televisão, celular, internet, redes sociais, aplicativos, jogos digitais, entre outros.

Como realizamos uma pergunta que pretendeu verificar a intensidade das brincadeiras que as professoras realizaram em suas infâncias, um pressuposto foi levantado por nós. Parece-nos que as docentes entendem que a brincadeira está bastante relacionada à exaustão, ao cansaço, ao gasto de energias. Isto é, se realizar alguma atividade que demanda bastante energia do corpo, o sujeito está brincando!

As brincadeiras “eram bastante energéticas, brincávamos até não ver mais a bola”

Buscamos saber das entrevistadas se *suas práticas corporais brincantes eram cansativas, exaustivas, se demandavam energias do corpo ou se eram mais calmas*. O professor de Educação Física, Mister Bean, foi quem disse que as brincadeiras “eram bem energéticas, brincávamos até não ver mais a bola”.

As professoras pesquisadas, em geral, manifestaram que elas gastavam bastante energia quando brincavam. Embora as práticas corporais resgatadas pelas memórias das participantes do estudo eram cansativas em suas concepções, pois demandavam bastante

energia do corpo, elas eram divertidas por serem “sempre muito agitadas”. Por outro lado, Luluzinha afirmou que “apesar de bem agitadas, a gente não cansava”. “Era prazeroso, a gente corria muito”, salientou Emília. Eram “cansativas e divertidas”, complementou Pocahontas.

Na pesquisa de Spolaor et al (2019, p. 9) também foi constatada em suas observações participantes no recreio escolar “uma tendência ao brincar agitado e intenso, com grande movimentação, e entre pares”. Se trata de uma atividade bastante comum em se tratando de crianças pequenas brincando livremente na escola, nesse caso no âmbito da Educação Infantil. As crianças interagem com as outras e compartilham experiências, de forma intensa e aparentemente com vontade de não ter fim. Os relatos registrados nas entrevistas com as professoras da escola investigada permitem compreendermos o quanto a brincadeira na infância é algo peculiar e instigante a investigar, descortinar e explorar. Novamente retomamos algumas reflexões de Benjamin (1987), que destaca em sua obra a dimensão do “presente interminável”, fenômeno também analisado por Oliveira (2019) em sua pesquisa com crianças na Educação Física Infantil. Se para nós, adultos, o presente é algo mais instantâneo, com início, meio e fim, para a criança o presente parece não ter fim.

Benjamin (1987, p. 253) argumenta que “fazer sempre de novo” se caracteriza como pura essência do ato de brincar, cuja realização da ação proporciona imenso prazer. A criança “não quer fazer a mesma coisa duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes”. A afirmação do autor explica o porquê o professor, quando criança, brincava com seus amigos até não verem mais a bola. Era algo tão prazeroso e sublime que o desejo era de que aquele presente pudesse ser algo interminável, que não tivesse fim. Foi essa constatação que obtivemos quando analisamos as respostas das professoras no que tange à realização de práticas corporais vivenciadas em suas infâncias. Em linhas gerais percebemos que os tipos de brincadeiras das docentes utilizavam bastante o próprio corpo e pouco dependia de objetos e outros recursos, pois as atividades envolviam corridas, saltos, escaladas em árvores etc.

Também provocamos as professoras a se recordarem se *em suas infâncias elas brincavam com algum tipo de equipamento eletrônico ou digital*. Todas as dez respostas sinalizaram não haver experiências com recursos eletrônicos. Alguns argumentaram que naquela época não existia, outros informaram que apenas assistiam televisão, mas que não considerava aquilo como uma brincadeira. Uma professora lembrou que brincava com mini

ensinamento de jogos e brincadeiras do passado, dos tempos em que as professoras eram crianças e praticavam em seus contextos vividos. Confirmamos isso quando nos deparamos com o seguinte relato: “quando resgatamos brincadeiras antigas, vemos o entusiasmo apenas no início, mas querendo ou não as brincadeiras deles mesmo é o videogame”, diz Narizinho. A intenção de trabalhar jogos e brincadeiras antigas com as crianças é um fato entre as professoras da escola investigada. Conforme apontam, em tom de espanto, as crianças retornaram para a escola após a amenização da pandemia causada pela Covid-19 com indícios muito fortes de alienação aos equipamentos digitais, principalmente ao aparelho celular.

Tendo em vista os vários pontos observados e destacados pelas professoras, a capacidade de imaginação das crianças também foi questionada por elas. Como afirma Princesa Giselle, “eles têm pouca imaginação, falta de criatividade e os discursos deles é que não têm conhecimentos sobre essas brincadeiras que resgatamos e passamos para eles”. Alice diz, “eles gostam muito de brincar, mas se for deixar a critério deles, do faz de conta, percebo a dificuldade para imaginar e criar brincadeiras. Eles não têm tanto apego pelos brinquedos”. Esse último fragmento nos convida a pensar sobre a facilidade com que as crianças descartam os objetos lúdicos e destroem os brinquedos que parecem ter sido produzidos para durar pouco tempo.

Parece que as análises de Bauman (2008; 2009) fazem sentido na atualidade, nomeadamente sobre suas reflexões a respeito da “arte da vida” e da “vida para o consumo”, obras publicadas na primeira década do século 21. A busca incessante pelo novo e o prazer em adquirir objetos tem sido uma nova característica dos sujeitos desses tempos líquidos e acelerados. A felicidade parecer estar nas prateleiras das lojas, dos shoppings centers, como discute Bauman (2009), e esse fenômeno também tem alcançado as crianças de alguma maneira.

A emergência de uma nova cultura na escola: algumas considerações finais

Hoje podemos dizer que há uma nova cultura na escola, a cultura das mídias (OLIVEIRA, 2019). Segundo o autor, trata-se de uma cultura “híbrida”,

esta que, como outras culturas, sofre transformações de acordo com aspectos relacionados ao homem, aos objetos, aos fatos e, sobretudo, à temporalidade. As mídias estão na escola, assim como em outros espaços sociais. Se num primeiro

momento elas foram olhadas como instrumentos de apoio didáticos e pedagógicos, começam agora a ser olhados (o desejo) como lócus de aprendizagem, conhecimento e sabedoria. (OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Assim, podemos dizer que as crianças com as quais as professoras de hoje convivem no espaço educativo, por serem novos sujeitos (nativos digitais), possuem em suas peles fragmentos tecnológicos que passaram a incorporar seus corpos, causando, inclusive, novas maneiras de comportamentos e pensamentos (KERCKOVE, 1997).

Neste sentido, em razão de suas vidas possuírem novos equipamentos acoplados a elas, suas subjetividades também são transformadas, conseqüentemente suas formas de brincar e se expressar. Kerckhove (1997) menciona os meios eletrônicos como recursos que se tornaram extensões do corpo como um todo. Sabemos que os equipamentos eletrônicos são mais do que extensões dos corpos humanos, pois a mente também é ampliada nessa dimensão (RODRIGUES, OLIVEIRA & EHRENBERG, 2022). Em meio a esses processos estão as crianças, sujeitos dotados de curiosidades, conhecimentos, habilidades e capacidades de produzir e reproduzir culturas, apropriando-se do leque de recursos digitais disponíveis na sociedade.

Ao final da entrevista realizada com as professoras perguntamos *se haviam outras considerações que julgassem importante ressaltar sobre o tema da entrevista e se gostariam de acrescentar algo a mais*. Algumas apenas agradeceram pela oportunidade, mencionaram a importância de debater o assunto sobre as crianças e o brincar na escola, e outras registraram complementos às falas anteriores.

A professora Frozen, mencionou *“que os meninos e meninas de hoje em dia não sabem brincar, até mesmo quando vamos ao pátio, eles só querem saber de correr. Ou eles começam a ser agressivos um com o outro, “ainda mais depois do Coronavírus, eles voltaram muito diferentes, como se estivessem perdidos por passarem tempo demais parados em casa, presos em televisão ou celular, tornando crianças sem limites”*. O trecho destacado em itálico proferido pela professora nos chamou muito a atenção e nos provocou a produzir esse artigo e trazer para o debate tal assunto que, para nós, é tão caro no campo da educação.

Embora tenhamos percebido que algumas professoras reconhecem o quanto importante é resgatar as brincadeiras do passado, neste trabalho propomos romper com a visão de que as crianças imersas na cultura contemporânea não sabem brincar. Mais ainda, de que meninos e meninas estão “presas neste mundo virtual”, como apontado.

Ora, evidências científicas apontam que a sociedade vive em rede, em constante conexão informacional e tecnológica, não sendo mais capaz de conviver sem a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação, como Castells (2016) expõe. Kerckhove (1997), ainda no final do século passado, nos alertou para as transformações sociais que nós, seres humanos, vivenciamos em virtude da estreita relação com as tecnologias que passaram a compor a nossa segunda pele. Dardot e Laval (2016) também apontam aspectos sobre as várias metamorfoses culturais, políticas e econômicas que estão presentes na sociedade que sente esta nova razão do mundo construída pelo neoliberalismo e que os adultos são altamente atingidos. E, por fim, Antunes (2015) critica exponencialmente o novo proletariado de serviços na era digital, convidando-nos a pensar sobre as imposições e tensões que estão presentes no mundo do trabalho e que se intensificam com a cultura digital e virtual da qual fazemos parte e ajudamos a alimentá-la. Portanto, é salutar dizer que as crianças estão presas no mundo virtual, como se os adultos estivessem em um mundo à parte?

Compreendemos que são os adultos que apresentam às crianças o universo que chegam a elas. São os adultos que oferecem às crianças brinquedos, equipamentos e dispositivos eletrônicos com os quais elas aprendem a manusear desde a mais tenra idade. São os adultos que permitem que os discursos midiáticos alcancem as crianças e passem a fazer parte das suas reproduções interpretativas e de suas culturas infantis, como os estudos de Corsaso (2011) e Sarmiento (2013) comprovam.

As crianças sabem brincar, sim. Acontece que elas brincam apropriando-se das referências simbólicas que fazem parte dos contextos em que estão inseridas. Elas brincam com os artefatos que chegam em suas mãos, sejam eles digitais ou não. As crianças brincam como outras crianças da mesma idade brincam nas mais diversas regiões do país e do mundo. Elas possuem brincadeiras modernas que se configuram como referências diferentes daquelas que eram praticadas em décadas passadas. Os contextos são outros, as pessoas são outras, os objetos são outros, portanto, as produções e as relações também são outras. Talvez, precisemos ajustar as lentes para observar e reconhecer que as professoras precisam compreender que, uma vez que os tempos e espaços são outros e as crianças também, as práticas pedagógicas, bem como as práticas corporais, as brincadeiras e as ações vivenciadas no contexto escolar, também precisam ser ressignificadas. A compreensão de práticas sociais nos faz não julgar tempo melhor ou pior, mas outros tempos, outras práticas.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALONSO, Rafael Miguel. Entre as palavras e as imagens técnicas: Vilém Flusser e Walter Benjamin. **ARTEFILOSOFIA**, Nº 26, julho, p. 217-237, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018, 328 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era dos media eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Sandra Regina Santana; Duqueviz, Bárbara Cristina; Pedroza, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez, 2015.

DARDOT, Pierre; Laval, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições** | v. 25, n. 1 (73) | p. 181-198 | jan./abr, 2014.

KERCKHOVE, Derrick. **A pele da cultura**. Tradução de Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LE BRETON, David. **As Paixões Ordinárias: Antropologia Das Emoções**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MONTEIRO, A. C., RAIMUNDO, M. P. & MARTINS, B. A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. **Psicologia, Conocimiento y Sociedad**, 9(2), p. 157-172, 2019 doi: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v9.n2.6>

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. **Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil, 2014.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. **Infância, Media e Educação Física no contemporâneo: as influências dos heróis nas culturas lúdicas das crianças**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, 2019.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. **“Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”: metamorfoses do trabalho docente na cultura digital, pontos e contrapontos na UNIFIMES-GO**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Uberaba (UNIUBE), Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves; et al. Educação Infantil durante a pandemia e algumas contribuições de um projeto de extensão. In: OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de Oliveira (org.). **Crianças em Ação: contribuições da extensão universitária “Brinquedoteca UNIFIMES”**. 1. Ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. 106 p.

RODRIGUES, Ana Letícia; OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves; EHRENBERG, Mônica Caldas. Práticas corporais, nativos digitais e corporalidades em discussão. In: **Anais do VI Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, IV Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar e III Feira de Empreendedorismo da UNIFIMES**. Centro Universitário de Mineiros, 2022.

SARMENTO, Manuel. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: Teodora ENS, Romilda & Garanhani, Marynelma Camargo. (orgs.). *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: Silva, Ana Márcia; Damiani, Iara Regina (Orgs.), **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física** (vol. 1). Florianópolis: Naemblu Ciência & Arte, 2005.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Rev. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p. 5-20, jan/jun, 2014.

SPOLAOR, Gabriel da Costa; Souza, GALDINO Rodrigues; GRILLO, Rogério de Melo; Prodócimo, Elaine. "Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral. **Lúdicamente**. Vol. 8 – Número 15, 2019. Novembro 2018 - Abril, Buenos Aires (ISSN 2250-723x), 2019.

SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 144-156, mai./ ago. 2020

SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elonor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física.
Revista Movimento, Porto Alegre, v. 16, n° 4, pp. 263 – 290, outubro/dezembro, 2010.