

## As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física

Eduarda Virginia Burckardt<sup>1</sup>  
Leandra Costa Da Costa<sup>2</sup>  
Elenor Kunz<sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo consiste na reflexão sobre o brincar e o brinquedo industrializado, ressaltando a importância do brincar natural e espontâneo da criança. O objetivo foi destacar como o brincar para a criança e para o adulto se organiza de formas diferentes. Este estudo caracteriza-se como uma Pesquisa Teórica, de modo que as reflexões realizadas não se estabelecem na direção de negar os brinquedos industrializados ou de não incentivar as crianças a aprenderem, mas sim no intuito de alertar para uma possibilidade de pensar o tempo de ser criança e atentar para o fato de que se existe uma tentativa de rever esses caminhos e que estes estão ligados ao brincar e Se-movimentar. A compreensão do brincar e Se-movimentar para que se tornem significativos perpassa professores, direção das instituições e também pelos pais, de forma que, estudos e pesquisas são fundamentais para orientar, esclarecer e considerar fatores importantes desse processo.

**Palavras-chave:** Brincar. Criança. Educação física

- 
- 1 Mestre em Educação Física. Professora do Centro de Educação Básica Francisco de Assis (EFA). Ijuí/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [eduarda\\_lang@hotmail.com](mailto:eduarda_lang@hotmail.com)
  - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [lcostadacosta@hotmail.com](mailto:lcostadacosta@hotmail.com)
  - 3 Doutor em Ciências do Esporte. Docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria/Rio Grande do Sul. E-mail: [elenkunz@terra.com.br](mailto:elenkunz@terra.com.br)



Este texto está publicado sob uma licença Creative Commons  
Atribuição NãoComercial-Compartilhável – CC BY NC AS  
Mais detalhes em: <https://br.creativecommons.org/licencas/>

## **The relationships of the industrialized toy with playing and moving: a reflection in Physical Education**

### **ABSTRACT**

This study consists of the reflection on the play and the industrialized toy, emphasizing the importance of the natural and spontaneous play of the child. The goal was to highlight how playing for the child and for the adult are organized in different ways. This study is characterized as a Theoretical Research, so that the reflections are not established in the direction of deny industrialized toys or not encourage children to learn, but rather in order to alert to a possibility of thinking the time to be child and be careful to the fact that there is an attempt to revise these paths that are linked to play and to move. The understanding of playing and moving to become meaningful pass the teachers, the institutions' supervision and even the parents, so that studies and research are fundamental to guide, clarify and consider important factors of this process.

**Keywords:** Playing. Child. Physical education

## **Las relaciones del juguete industrializado con el jugar y moverse: una reflexión en la Educación Física**

### **RESUMEN**

Este estudio consiste en la reflexión sobre el jugar y el juguete industrializado, resaltando la importancia del jugar natural y espontáneo del niño. El objetivo fue destacar cómo el jugar para niños y adultos se organiza de formas diferentes. Este estudio se caracteriza como una Investigación Teórica, así pues las reflexiones que fueron realizadas no se establecen a fin de negar los juguetes industrializados o de no incentivar a los niños a aprendieren, sino de alertar para una posibilidad de pensar el tiempo de ser niño y para el hecho de que si hay un intento de rever ésos caminos y que éstos están relacionados al jugar y moverse. La comprensión del jugar y moverse para que se vuelvan significativos transcurre a través de maestros, dirección de las instituciones y también por los padres, pues estudios e investigaciones son fundamentales para orientar, esclarecer y considerar factores importantes de ese proceso.

**Palabras clave:** Jugar. Niño. Educación física

## INTRODUÇÃO

A busca por compreender a criança está cada vez mais presente, pois, no decorrer da história, muita evolução ocorreu nos assuntos que a envolvem. Essas compreensões sempre partem do olhar do adulto, que busca explicar a criança, de modo que, atualmente esse desejo surge de diferentes campos, sob diferentes óticas que buscam entender e divulgar a compreensão da criança partindo de diferentes pontos de vista.

No entanto, para poder observar a criança, é preciso problematizar o que vem sendo verificado com o contexto hoje vivido e seus desdobramentos, considerando as relações, influências tecnológicas, os modos de produção, a política e as interferências que se estabelecem entre todos esses enredos.

As pessoas são atingidas, na contemporaneidade, por uma série de fatores que, juntos, norteiam a realidade pela qual são conduzidas a se relacionarem. Nestas relações, percebe-se que a concepção sobre a criança mudou e, com isso, a forma como os adultos e as demais partes da sociedade também se modificaram neste percurso.

Vive-se diante de novas “teias” que conduzem o relacionamento com a criança, o que exige redimensionamentos. É necessário um olhar atento para o lugar da criança na atualidade, pois o seu espaço dentro da família acontece de forma central. As crianças são esperadas e têm lugar na organização familiar, diferente da concepção exposta por Ariès (1981), que relata que até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava, ela era vista como um adulto em miniatura.

Essa relação da criança com o adulto é entendida por Merleau-Ponty (2006) de dois modos: a criança considerada não essencial – da forma exposta por Ariès (1981) –, uma atitude antiga, sendo a criança esboço do adulto; e a criança tida como essencial – que é centralidade na família.

Muitas mudanças ocorreram nas relações da criança com o mundo, tanto no que se refere à família quanto nas demais instâncias da sociedade. Na família, ainda existe um apoderamento sobre a criança, muitas vezes determinando o que deve fazer, de que forma e horários. Conforme Souza (2015), “há diferenças nos casos, mas há semelhanças se pensarmos no indivíduo que em nenhuma das situações pode escolher o que fazer enquanto profissão”, pois ainda hoje existem relatos de filhos que seguem a profissão ou o sonho dos pais.

Para compreender essa transformação é imprescindível estar atento ao que mudou e desperta para o novo, que surge e toma espaço nas relações com a criança e para o fato de que atualmente a vida da criança ainda é determinada pelos pais e pelas influências dos diferentes meios organizacionais da sociedade capitalista. Para tanto, é preciso considerar a necessidade de estreitar essas relações dos adultos com as crianças, elencando a indústria cultural e suas mediações.

Dessa maneira, Costa e Kunz (2013) contribuem para esta discussão quando mencionam que a percepção na criança não tem a mesma estruturação do adulto, pois se observa que a percepção da criança é mais sincrética: por vezes percebe as coisas de forma mais globalizada e às vezes por seus pormenores, por detalhes (COSTA; KUNZ, 2013, p. 60).

Essa compreensão de que a criança se envolve de corpo inteiro e percebe o mundo de forma global, singular e curiosa colabora na busca de pensar a criança, o brincar e suas relações com o brinquedo industrializado, ao invés de oprimir e sufocá-la com o que apenas o adulto julga importante, para assim poder acompanhar e se dar conta de como o adulto, tanto na figura dos pais como dos professores pode perceber e entender esse processo de crescimento da criança, dando a ela sua total importância.

Assim, este estudo caracteriza-se como uma Pesquisa Teórica, a qual tem a intenção de buscar mais elementos para debater esta temática. Segundo Demo (1997), este tipo de pesquisa é orientada para se atualizar e, sobretudo, compartilhar teoricamente o conhecimento nas suas várias codificações. No entendimento desse autor, a pesquisa significa um diálogo crítico e reflexivo com a realidade, e a atitude de aprender a aprender faz parte de todo o processo educativo e emancipatório.

## O BRINCAR PARA A CRIANÇA E O BRINQUEDO INDUSTRIALIZADO

Considerar o brincar como fundamental na vida da criança já parece estar claro, porém a questão é como esse brincar é visto, com que intenção a indústria compreende esse brincar, como os pais entendem e o que significa o brincar para a criança. O entendimento de que o brincar é importante vem sendo demonstrado nas pesquisas de Piaget (1975), Benjamin (1984), Vygotsky (1991), Honoré (2009), entre tantas outras, de diferentes campos. Contudo, na maioria das vezes, as situações e intenções são focadas nas especificidades da área, olhando a criança de forma fragmentada.

Por isso, definir o brincar é tarefa difícil, sua essência efêmera dificulta isso, pois sempre que parece haver algo em que se pode agarrar, sua natureza muda e foge de definições e tabulações racionais e técnicas (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006). Esses autores mostram como isso acontece:

O bebê de 12 meses que está na cozinha batendo as panelas umas nas outras está brincando. A criança de 18 meses que está no berço praticando em voz alta todas as palavras que conhece está brincando. A criança de 4 anos que está jogando pela primeira vez num time de futebol está brincando. E a criança de 5 anos que está fazendo uma brincadeira fantasiosa complicada com um amigo também está brincando. O que essas atividades têm em comum? Quando pediram a quinhentos professores para definir o brincar, o número de respostas foi o mesmo que o número de professores! É interessante, não é mesmo, que as palavras mais comuns sejam, às vezes, as mais difíceis de definir (EYER, HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 240).

Assim, o brincar pode ser entendido de diferentes formas e interpretado por cada segmento de uma maneira, incorporando significados pensados pela indústria, pelo mercado, pelas escolas, pelos adultos, entre outros. Suas demarcações acabam sendo bem distintas, pois cada um considera o brincar por meio de um olhar e tenta defini-lo.

Ao analisar como os adultos se relacionam com o brincar, logo se identifica uma função, uma justificativa pensada e com determinadas intenções para algo. Honoré (2009)

propõe uma série de reflexões sobre como as crianças estão diariamente sendo colocadas “sob pressão” e o que mais assusta é que a situação está acontecendo cada vez mais cedo. Isso se deve, em grande parte, a estudos científicos que constataram que a criança, desde bebê, possui uma enorme capacidade de aprender e como isso é interpretado de forma equivocada, a sociedade passou a seguir cegamente esta ideia.

O que se verifica então, neste caminho, são diferentes possibilidades de “incentivar” a criança, buscando sempre seu melhor, estimulando e desenvolvendo-a dia após dia, numa busca exagerada do sucesso, da realização profissional, do status. Sendo todas essas questões incorporadas pela indústria que trabalha na intensificação destas ideias e investe nos seus meios de divulgação, para que tudo possa se proliferar, seguindo a lógica do mercado.

Nesse sentido, percebem-se, diferenças no entendimento deste brincar, pois para a criança, conforme Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 231) “o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, em considerações que neguem sua legitimidade”. Já para o adulto parece estar sempre associado a desenvolver algo, com intenções planejadas em busca de uma finalidade.

Neste debate, destacam-se as ideias apresentadas por pesquisadores como Catherine Garvey, professora da Universidade de Maine, e Kenneth Rubin, professor da Universidade de Maryland, pois de acordo com seus estudos o brincar envolve três elementos. Em primeiro lugar, os autores asseguram que o brincar tem que ser prazeroso e divertido; em segundo, o brincar não deve ter objetivos extrínsecos, pois eles defendem a ideia de que ninguém começa a brincar dizendo “agora vou brincar para desenvolver algumas habilidades que eu preciso para aprender a ler”, dessa maneira eles defendem que o brincar não tem uma função, é não-utilitário; em terceiro lugar, o brincar é espontâneo e voluntário, é escolha livre de quem brinca (EYER, HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

Nessa lógica, o brincar é escolha livre de quem brinca e não a determinação de alguém de como se deve brincar, pois se você propuser que a criança jogue algum jogo porque vai ajudá-la, será bom para seu desenvolvimento e crescimento, isso não é brincar. “E se a criança neste contexto achar estressante, certamente não é brincar” (EYER, HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 240).

Segundo Santin (2001), não é apenas a idade e o tamanho que diferencia a criança do adulto. O autor sugere que talvez a maior diferença aconteça na maneira de ver a realidade e de viver a própria vida. Ele destaca que a vida do adulto é marcada pela seriedade e pela valorização das atividades produtivas e seus resultados, e a vida da criança está entregue a sua imaginação, em que a realidade é o presente vivido e sentido de maneira direta e indireta.

Nesse sentido, Honoré (2009) enfatiza que o brincar, na sua forma mais pura, é uma maneira de engajar-se com o mundo e consigo. A brincadeira espontânea é incerta – você nunca sabe onde ela vai levar. O que diante da criança torna-se instigável e desafiador é viver “o seu aqui e o agora”, sem pretensões ou preocupações com o futuro, algo instituído de sentido e significados particulares.

Cunha e Kunz (2015) relacionam a criança e o brincar como obra de arte, pois com uma linguagem metafórica, eles chamam as crianças de massa espiritualizada e ressaltam que as brincadeiras são a expressão dessa massa divina, que estas crianças e as brincadeiras são uma obra de arte<sup>4</sup>, pois são sempre radicalmente novas e inaugurais: o que torna o brincar para a criança e para adulto bem diferente.

Viver no brincar é viver no momento presente, sem se deixar confundir com as intenções que podem levar cada ação, pois a criança está acima de um projeto racional. Para tanto:

A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados, ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 231).

Já sob o olhar do adulto, esse brincar não serve para nada, pois não tem objetivos específicos que levem a alguma intenção futura. Maturana e Verden-Zölller (2004) ressaltam que nessa lógica da competição e da busca desenfreada pelo melhor, os adultos dizem com o que e como as crianças podem brincar, onde e quanto tempo cada tarefa deve durar, negando o brincar como aspecto central na vida do ser humano.

Envolvido nesse brincar, o brinquedo também tem seu papel. Segundo Benjamin (1984), a história cultural dos brinquedos tem seu início em épocas pré-históricas, tendo como momento relevante o século XIX, o qual consiste na substituição paulatina dos brinquedos artesanais pelos fabricados industrialmente, momento em que os brinquedos infantis vão tomando formas diferentes. Alguns são substituídos e outros vão ocupando lugar na vida da criança.

Nesse período, o brinquedo passou a ter novos “valores” e “preços” impostos pela indústria, ocasionando mudanças a partir do momento em que as crianças se tornaram prioridade na agenda cultural. Assim, a indústria de brinquedos surgiu com força e esses começaram a ser encarados como mais que um simples brinquedo, e sim como uma ferramenta com condições de formar cérebros jovens, servindo como meios para um fim (HONORÉ, 2009).

Assim, “uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (BENJAMIN, 1984, p. 68). Surge, com força, uma infinidade de propagandas de brinquedos em horários

---

4 A obra de arte sendo origem, sensibilidade original, coisa extra (aquilo que os gregos chamavam de substrato ou suporte), tem um poder salvador. Ela é a solução que não pode ser engessada no reducionismo de revelações racionais, teóricas, técnicas, instrumentais. A arte é a “coisa” das “coisas”, é energia, “coisa” ontológica, “coisa” de Deus. Ela tem a capacidade de anteceder aquilo que por ela se acede. É a essência universal das coisas. Não é o homem que cria a obra de arte. Ele apenas experiência sua energia. A obra de arte ao ser origem, verdade, mostra que a matéria pode ser o que nunca terá sido (COSTA; KUNZ, 2015).

estratégicos; brinquedos que ensinam, prometendo benefícios cognitivos, motores, jogos que ensinam os números, DVDs que ensinam as letras e assim por diante.

Honoré (2009) escreve que o mercado de brinquedos educativos decolou nos anos 1990, momento em que a indústria investiu na projeção de brinquedos, com o objetivo de aumentar a inteligência e realçar capacidades, corroborando com a investida possante na pressão competitiva sobre as crianças. Destaca-se também a propaganda nas embalagens dos brinquedos que, com palavras, faz o coração dos adultos modernos disparar, prometendo utilizar tecnologia de ponta e pesquisas sobre o cérebro para ajudar qualquer criança a iniciar cedo uma vida brilhante, sendo esses associados a um brincar educativo (HONORÉ, 2009).

Cunha e Kunz (2015) alertam que as crianças e os brinquedos, sendo ambos uma obra de arte, são sensibilidade original e representam a energia do início, eles devem configurar a esperança de não serem aprisionados ou reduzidos a revelações teóricas, instrumentais e técnicas, pois para os autores, a criança e o seu brincar são autênticos e esse fato deve estar longe da ideia de controle, consumo e mercadoria. Dessa forma, o valor da criança e das brincadeiras é do eterno, do intemporal, pois as crianças são o que são. Os adultos não devem olhar para elas com racionalidade, mas sim olhá-las com vista de si, reconhecendo quem são e recebendo a paixão e serenidade da criança. A criança e o brincar são como o belo, como obra da natureza, algo superior (CUNHA; KUNZ, 2015).

Em outros termos, Maturana e Verden-Zölller (2004) relatam que quando uma mãe pensa no futuro de seus filhos, quando deveria viver com eles o brincar e não o faz, não se encontra com seu filho no presente e como isso acontece, mães e filhos não se enxergam. Os autores destacam que para que pais e mães possam viver com seus filhos no presente, e não na fantasia do futuro, deveriam readquirir a capacidade de brincar.

Santin (2001, p.45) também destaca a grande diferença que há entre adultos e crianças, sintetizando assim: “a criança sabe brincar e brinca; o adulto não sabe brincar e não consegue mais brincar”. Talvez nesse distanciamento surjam as lacunas e as desconstruções do que é o brincar para a criança e nesse percalço adultos buscam encontrar finalidades para o que a criança faz.

Isso tudo como oposição ao brincar livre da criança, como se o brincar por si só não fosse atraente e precisasse de aparatos instigantes para despertar na criança o desejo de brincar. Sabemos que a criança brinca e explora materiais diferentes, desde uma tampinha, uma caixa, um gravetinho, e esse “explorar” permite-lhe criar, imaginar, tendo a oportunidade de interagir e modificar, pois “Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.230).

Esse grande número de brinquedos disponibilizado com diferentes intenções, para Brougère (2000, p. 62), podem ser definidos de duas maneiras:

Em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte na brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo

nesse sentido pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor e potencial, em função dos traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos (BROUGÈRE, 2000, p. 62).

Salienta-se que é sobre esse segundo caso apresentado por Brougère que se direciona a atenção, pois é nele que está nossa maior preocupação. Quando o brinquedo vem pronto e acabado, exigindo ser usado da forma como foi planejado, sobra pouco espaço para a criança, já que este brinquedo vem com função pré-determinada, conseqüentemente, impossibilita o criar, o inventar, o reinventar, constituindo sentidos diferentes em cada momento do brincar.

Considerando os brinquedos que vem com intenções determinadas, é corriqueiro escutar dos pais ou educadores, relatos de muita insatisfação e até mesmo broncas severas, quando a criança tomada pela curiosidade vai “descobrir” no brinquedo “pronto” algo que a inquietou e fez buscar mais ou até mesmo procurar entender o que acontece e acaba abrindo o carrinho de controle remoto, desmontando a guitarra que toca música, entre outras situações, fazendo com o que a utilidade primeira do brinquedo muitas vezes fique “estragada”, e aquele brinquedo passe a ter outro significado.

Honoré (2009) relata em seu livro *Sob Pressão* que o Centro de Pesquisa em Estocolmo questiona totalmente o conceito de brinquedo educativo, pois para eles “é o ambiente da brincadeira que é educativo, não o próprio brinquedo. Você pode fazer um brinquedo complexo que force as crianças a manipulá-lo de certo modo, mas as crianças podem aprender a mesma coisa ao tirar repetidamente a tampa de uma caixa de sapatos”.

Entrando nesse mesmo debate, Fantin (2000) destaca uma tendência muito grande da utilização de “brinquedos pedagógicos” pelas pré-escolas brasileiras, utilizando-os como materiais didáticos, tornando-os, assim, atividades capazes de ensinar os conteúdos programáticos estabelecidos e pensados pelos adultos como necessários para a criança aprender.

Percebe-se dessa forma que, no brincar, as intenções dos adultos e das crianças são completamente diferentes, isso se deve principalmente ao fato de que os adultos falam muito sobre crianças e não com crianças. Um exemplo claro que pode ilustrar essa situação é de um pai que foi com sua filha a uma feira de brinquedos e a deixou em um playground com brinquedos tradicionais, os quais deixavam bastante espaço para imaginar e inventar. Ao chamá-la, ela relutou em sair de lá e o pai insistiu: “Vamos Olivia, você pode ver todos os maravilhosos brinquedos novos da feira e pode até comprar um e levar pra casa”. A menina balançou a cabeça e disse: “Eu não quero nenhum brinquedo novo maravilhoso. Só quero ficar aqui e brincar” (HONORÉ, 2009).

Nesse discurso, a criança apenas pede para poder ficar ali e brincar. O que se tem observado são crianças com rotinas exaustivas, pautadas em tarefas que estimulam e desenvolvem habilidades das mais diversas, em ambientes “adequados”, seguros, longe de riscos e de obstáculos que possam desafiar a criança e por ventura, fazê-la se sujar ou se machucar. Isso tudo acaba restringindo o brincar da criança e delimitando movimentos.



Santin (2001) levanta também a questão do mundo do trabalho, o brinquedo está preparando a criança para a vida adulta e tem sempre a intenção de ensinar ofícios e tarefas. Para o adulto, ele é tolerado como fuga das tensões, como retomada das energias para superar o tédio da “mesmice”, porém, nunca como algo que possui um valor em si mesmo.

Esse delineamento pode ser chamado de processo de adultização<sup>5</sup>, em que a criança realiza tarefas e compromissos como adulto, que os brinquedos são pautados nos desejos dos adultos, limitando o brincar, para uma atividade sempre planejada, estruturada e com finalidades, correndo o risco de retirar o que realmente importa à criança, que vive intensamente o momento presente e pensa somente nele.

Colaboram Maturana e Verden-Zölller (2004) sobre o fato de que o brincar é atentar para o presente e que a criança, quando brinca, está envolvida no que faz, enquanto o faz. Portanto, se a criança brinca de médico, é médico, se brincar de escalar montanhas, é isso que ela faz. Sem pretensões com o futuro, ela simplesmente brinca no tempo presente.

Santin (2001), por sua vez, assegura que o adulto precisa ter uma razão para tudo que faz, tudo deve significar alguma coisa; já para a criança, brincar é brincar, e ela faz isto ou aquilo, desta ou daquela maneira, simplesmente porque faz. Essa ideia de explicações racionais e que façam algum sentido lógico não atenta para o brincar da criança e sim para o olhar do adulto sobre o brincar.

Compreender o brincar como essencial para a criança, torna-se cada vez mais difícil para o adulto, que, na ânsia de buscar o melhor, dar o melhor, fazer o melhor, sempre acaba esquecendo ou pouco pensa se esta lógica agrada à figura principal desse contexto, a criança. É nesse momento, que se faz necessário parar para pensar até que ponto se pretende chegar com tantos desejos para o futuro, se por ventura não se está esquecendo de ver as crianças no presente.

Para Maturana e Verden-Zölller (2004, p. 245),

Nossa cultura ocidental moderna desdenhou o brincar como uma característica fundamental degenerativa na vida humana integral. Talvez ela faça ainda mais: talvez negue o brincar como aspecto central da vida humana, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações. Acreditamos que para recuperar um mundo de bem-estar social e individual – no qual o crime, o abuso, o fanatismo e a opressão mútua não sejam modos institucionalizados de viver, e sim erros ocasionais de coexistência –, devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana. Também cremos que para isso aconteça devemos de novo aprender a viver nessa atmosfera.

Nessa dimensão de negar o brincar como aspecto central e natural da vida humana, adultos vestidos de filósofos, pedagogos, psicólogos ou psiquiatras tentaram tratar o brinquedo de diferentes maneiras para poder intervir na vida da criança:

---

5 Esse termo é fruto de discussões e estudos realizados no grupo de Estudos e Pesquisa em Brincar e Se-movimentar (GEPBrins)/Universidade Federal de Santa Maria/Brasil, coordenado pelo Prof. Dr. Elenor Kunz.

Os pedagogos viram no brinquedo uma oportunidade para desenvolver a inteligência da criança em função de futuras tarefas de ordem social. Os psicólogos entenderam o brinquedo como uma possibilidade de conhecer o caráter reprimido da pessoa. O brinquedo se transforma numa linguagem simbólica que, uma vez interpretada, nos leva a realidade inconsciente da criança (SANTIN, 2001, p. 47).

E assim, na intenção de encontrar no brinquedo ferramentas utilitaristas que projetem e busquem respostas e códigos meramente interpretativos para mostrar e definir o que a criança é, cai-se no dilema de esquecer que ela apenas precisa brincar, ter tempo para isso, de forma livre e espontânea, sem pensar para que serve.

Assim também o brinquedo acaba interessando o adulto para diagnosticar distúrbios da criança, para ser usado na antessala da oficina, da escola, da empresa, isto é, do complexo mundo do trabalho, mais uma vez sendo pensado com um propósito estritamente do universo adulto. Nesse percurso, o autor sugere que devem ser desmascarados os malefícios que a sociedade do adulto acaba provocando no mundo do brincar da criança (SANTIN, 2001).

Entretanto, não se reforça a ideia de que ter um brinquedo, o qual possivelmente lhe trará aprendizagens e poderá desenvolver habilidades, não seja bom, ou que não se deve ter brinquedos, não se quer cair na descrição de dicas e proibições, mas reforçar a dificuldade e a preocupação de interagir com a criança sempre visando o futuro.

Para Santin (2001, p. 49), “a insistência dos grandes de exigir que as crianças devem jogar o jogo da vida de acordo com as regras que o adulto introduz, como consequência imediata, as ideias de provisoriedade de tudo o que ela é e faz”. Seguindo a lógica de raciocínio do autor, esse brinquedo industrializado seria o embrião do trabalho, de um vir a ser com projeções para o amanhã.

Dessa maneira, sob a pressão das necessidades, o desenvolvimento da mente humana levaria essa criança automaticamente a assumir ou estar bem preparada para o mundo do trabalho. Portanto, nesse caso, o brinquedo que é disponibilizado por meio da indústria seria a preparação ao trabalho (SANTIN, 2001).

Nestes entrelaçamentos do brincar e do brinquedo para retornar ao mundo da criança percebe-se que quase sempre quando se remete a criança, ela é enfocada sob o olhar do adulto, dificilmente conseguindo pensar na criança por ela mesma. Por isso, a intenção é retornar de fato ao mundo da criança e seus valores, na sua situação atual, pois o seu destino já é claro, isto é, a vida adulta. Então para que adiantar, é preciso vê-la no seu exato momento e suas significações.

Nessa direção, Cunha e Gonçalves (2015) apresentam duas dimensões em relação à criança e às implicações sobre o brincar, que podem sistematizar este pensar que se tem explorado. A primeira:

A dimensão ontológica, fenomenológica e existencialista vai reconhecer a criança contemporânea no seu “ser o que se é”, nas suas particularidades- [...]. É, assim, um tempo da infância, um tempo (do) presente, com tempo para tudo, onde o brincar, e o Se-movimentar se apresentam como manifestações de excelência para ser criança na sua inocência luminosa (CUNHA; GONÇALVES, 2015, p. 21).

A segunda dimensão apresenta outro caráter, mas que vem de encontro com as reflexões que estão sendo feitas:

A dimensão mais racional e progressista vai imputar sob a criança responsabilidades e uma sobrecarga de atividades impostas pelos adultos que as cuidam, educam e assistem. A ideia (consciente/inconsciente) de um adulto em potencial, uma visão “futurista” de ser do “por vir”, do amanhã, de um adulto (agora, em miniatura) que deverá ser preparado o quanto antes para ser um cidadão produtivo dentro da cadeia econômica. Este facto conduz uma representação do viver não “o aqui e agora”, mas, sim, a treinar e a preparar-se constantemente para a vida adulta, para o futuro (CUNHA; GONÇALVES, 2015, p. 21).

Essas duas dimensões debatem situações distintas, num contexto de acelerar este tempo de ser criança, iniciar tudo muito cedo, com certa pressão para o amanhã, para a vida adulta (por parte dos adultos). Por outro lado, o tempo para ser criança, no tempo presente, sendo este único, insubstituível e de relevância no agora.

Ressaltar o brincar de forma livre e espontânea é pensar no ser humano e suas necessidades vitais, é acreditar que se deve retornar sim ao mundo da criança, compreendendo e valorizando suas formas de dialogar com o outro e com o mundo. Sendo o adulto alguém que possa aprender e se encantar a cada momento com as descobertas feitas pela criança, valorizando o seu movimento, suas relações com os objetos, com o outro e com o mundo.

## O BRINCAR NA LÓGICA DO “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR”

Para construir um caminho que possibilite a visualização deste pensar que problematiza o brincar e Se-movimentar, entende-se que ele é de fato importante e coloca-se como uma alternativa viável, recorrer-se-á ao entrosamento com a perspectiva do Movimento Humano que resultou no conceito de brincar e Se-movimentar.

Nesse sentido, Kunz (2001) considera que o Movimento Humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e o mundo, sendo então denominado de uma concepção dialógica. Dessa forma, para Tamboer (1985 apud KUNZ 2001, p. 174) “o Se-movimentar do homem é sempre um diálogo com o mundo”, entendendo que o ser humano que se-movimenta deve ser entendido de forma integral. Sendo o Se-movimentar entendido por Tamboer (1985) e apresentado por Kunz (2001, p.174) “uma conduta significativa, um acontecimento, mediado por uma relação significativa”.

Partindo do pressuposto de que o Se-movimentar envolve o sujeito do acontecimento que se faz na relação de diálogo entre homem e mundo e por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do Se-movimentar. Nessa perspectiva, o ser humano pode, de diferentes maneiras, questionar o mundo e suas relações com o mesmo (KUNZ, 2001).

Essa compreensão do Se-movimentar é, de certa forma, um tanto diferente das compreensões de movimento que há muito tempo foram enfatizadas, sendo que o

destaque nesse processo foram às áreas da biologia, física, biomecânica e suas mensurações de velocidade, força, coordenação, tendo como apoio sempre as áreas mais técnicas. As críticas relacionadas a esta compreensão vêm se pautando na ideia de que o sujeito que deveria ser centralidade acaba sendo desconsiderado de toda a sua complexidade.

A teoria do movimento que se conhece, normalmente, quando relacionada ao treinamento esportivo, ao esporte e por muito tempo entre os professores de Educação Física é excludente do contexto social, sendo desconsiderados os fatores externos ligados ao sujeito. Pensar a criança nesse contexto onde se busca encontrar parâmetros, para compará-las, não é o que se deseja.

Nessa forma de ver o movimento em que o sujeito passa despercebido, concorda Surdi (2014, p. 134) que “a aprendizagem do movimento não é mais própria do aluno, mas sim uma atribuição exclusiva do professor. Os estudantes são concebidos como objetos nos quais deve ser implantada uma forma estranha de movimento”. Aqui cabe pensar como é possível observar a criança, tanto em aula, como em casa, se só é factível observar os movimentos ou a criança que se movimenta como um todo, pois o movimento humano não pode ser visto separado do sujeito que o realiza.

Para Santin (apud SURDI, 2014, p. 128), o homem é um ser indivisível que brinca, sente e que se move.

A mobilidade humana não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da coordenação motora. O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas. O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta.

Em razão disso, a maneira de entender o movimento, por meio da Teoria do Se-movimentar humano tem diferentes influências, como cita Souza (2015, p. 66):

Esta forma de entender o movimento é fortemente influenciada pela Filosofia fenomenológica, especialmente através dos estudos de Tamboer sobre Merleau-Ponty que veio a apresentar o movimento como uma forma de compreender-o-mundo-pela-ação. Dessa maneira, há uma proximidade entre a teoria do Se-movimentar e a fenomenologia, partindo do entendimento de que através do Ser que Se-Movimenta, há uma espécie de diálogo (relação dialógica) com o mundo. Através da experiência promovida por essa relação é possível novas possibilidades de relações/criações.

Essa compreensão do Se-movimentar foi inicialmente reconhecida e estudada no contexto holandês e alemão, mais tarde, no Brasil, foi conhecida por meio da obra de Elenor Kunz, resultado dos estudos de sua Tese na Alemanha com o professor Andreas H. Trebels, seu orientador. Este estudo resultou no livro conhecido da área da Educação Física brasileira: *Educação Física: Ensino & Mudanças*, sendo a primeira edição em 1991, quando a Teoria do Se-movimentar foi apresentada ao público brasileiro.

No olhar proposto por essa Teoria que busca uma relação dialógica, o indivíduo é a centralidade, pois sua singularidade é resgatada e este é compreendido como único e original, tendo a oportunidade de atuar através de suas situações e intencionalidades com o mundo, propondo um jogo de perguntas e respostas que não se dão apenas de forma verbal, mas também com suas trocas e vivências, valorizando seu contexto.

Neste brincar em que a criança é centralidade, a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato de ele ser o ator de sua ação. Dessa forma, o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos, com objetivos comuns. No brincar, também são exploradas as formas de criação e invenção (SURDI, 2014).

Assim, por meio da concepção da Teoria do Se-movimentar que o brincar vem ganhando espaço e construindo alguns laços que estão sendo consolidados. No entanto, pesquisas nesse sentido ainda são poucas, tornando ainda mais instigante e desafiador construir uma relação de grandeza com o brincar e Se-movimentar.

Para tanto, aproximar essa ideia da realidade escolar ainda está distante, pois muito do que se tem visto sobre o brincar está estritamente ligado a algo imposto pelo adulto, pela indústria, determinando brinquedos, horários, tarefas, e tudo mais, não deixando espaço para a criança ser o sujeito da ação. Em contrapartida a essas intenções de regular e comandar o brincar da criança, Kunz (2015) defende que o brincar para a criança é imprescindível, que esta é uma necessidade vital. Diante disto ele defende a expressão "Brincar e Se-movimentar", diferenciando esta forma de entender o brincar, enfatizando que a criança é vista aqui como autora e constituidora de sentidos e significados no seu Se-movimentar, sendo sempre criativo e significativo à criança.

Nosso mundo é sempre um mundo vivido. É neste mundo que nossas possibilidades de Se-movimentar se tornam humanas, significativas e belas. Nossas experiências originais são fundamentais para que nossa compreensão de mundo seja significativa. Temos que agir e participar ativamente na relação com este mundo. Essa relação se dá muitas vezes pelo movimento, e esse movimento deve ser inventivo e individual, pois as pessoas são diferentes. Sendo diferentes, devem compreender o mundo, cada qual a seu modo e, dessa forma, criar o seu Se-movimentar, que proporciona uma comunicação também significativa com o mundo. Esse poder de criação motora está direcionado ao sujeito que pratica o movimento, e não ao movimento propriamente dito. Esse poder, proporcionado ao sujeito da ação, tem o objetivo de que ele seja participativo e controlador de todas as suas ações de movimento (SURDI, 2014, p. 132).

Seguindo essa corrente de que o mundo é sempre um mundo vivido, faz-se necessário entender o que é compreendido nessa ideia. Cunha, Kunz e Surdi (2016) asseguram que a realidade é feita de dois mundos distintos: o mundo vivido como ser-no-mundo, um mundo que é pautado pela sensibilidade, experiência e a subjetividade. O mundo de forma contemplativa, fenomenológico que surge antes da ciência, mas que foi aprisionada por ela. E o mundo da ciência, descrito pela matemática e pela técnica que entende a realidade como verdades.

Dessa forma, os autores ressaltam que “a ciência mostra possibilidades de pensamentos e ação, mas o mundo vivido dá-nos mais que possibilidades: dá-nos nós mesmos. Que a técnica e a ciência existam sim, mas que não nos retirem de nós mesmos” (CUNHA, KUNZ; SURDI, 2016, p. 35).

Esse debate se faz presente quando se trata de crianças, que na maioria das pesquisas são vistas pelo olhar do mundo da ciência, descritos, tabulados, numerados, porém, ressalta-se novamente que o esforço nesta escrita é considerar e compreender o brincar e Se-movimentar como a centralidade na vida da criança, seu mundo, seus desejos e curiosidades.

É claro que se precisa considerar que a forma com que a sociedade está organizada vai em contramão desse brincar mais livre e espontâneo, pois está cada vez mais difícil poder sair para brincar na rua, no parquinho, sem ter a presença do adulto, é preciso cuidado com o trânsito, com a segurança e tudo mais que amedronta e deixa as pessoas cada vez mais presas dentro de casa.

Reforça esta organização contemporânea as ideias de Surdi (2014, p. 128):

A preparação para o futuro neste mundo tomado pela objetividade e pela produção é direcionada para as obrigações precoces. Desta forma, as crianças são as vítimas e acabam por envelhecer prematuramente, perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de brincar e seu impulso criativo. Esse processo ocasiona uma renúncia à percepção do mundo vivido, fundamental para o entendimento do sentido da vida e um direcionamento para o mundo da ciência que já está pronto e estabelecido, bastando apenas seguir certos padrões de conduta criados cientificamente.

Frente a esse contexto, outro lugar que a criança frequenta cada vez mais cedo é a escola, pois diante de uma organização em que os pais ficam cada vez mais horas fora de casa, para que possam trabalhar/produzir, os filhos ficam então sob os cuidados da escola, quase em uma lógica de “terceirização” de cuidados e a ênfase nas condutas científicas. Cabe pensar, então, qual o tempo para a criança ser criança e brincar no ambiente escolar e, principalmente, se isso acontece sem a maçante interferência do adulto.

Relatos de Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006, p. 10) sugerem que “Brincar tornou-se um palavrão! Em 1981, uma criança em idade escolar tinha 40% do seu tempo livre para brincar. Em 1997, o tempo livre de brincar diminuiria 25%. Além disso, 40 % das escolas de ensino nos Estados Unidos eliminaram o recreio”. Situações que demonstram como o brincar vem perdendo espaço na escola, abrindo caminhos para, cada vez mais, exigir produtividade no contexto escolar. Essas interferências precoces na vida das crianças impossibilitam o brincar de forma livre e espontânea, pois a criança acaba limitada a uma organização de tempo, do que fazer e como fazer. Isso, conforme estudos, vem mostrando que pode ter grande influência nas doenças como: obesidade, diabetes, depressão, hiperatividade, entre outras.

Segundo Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) não é nada surpreendente que as crianças estejam sofrendo de ansiedade e depressão excessivas. Em seus estudos, apresentam dados da Academia Americana de Psiquiatria da Criança e do Adolescente mostrando que

o número de crianças deprimidas nos Estados Unidos é de 3,4 milhões, ou 5% do total das crianças e adolescentes. Os autores apontam ainda que, em alguns casos, a depressão pode ser mortal. É o que se comprova como fato de que de 1980 a 1997, o número de crianças de 10 a 14 anos que cometeram suicídio aumentou 109%, o que, para os autores, é estarrecedor.

Vale destacar o que observa Aguiar (2005), citado por Costa e Kunz (2013), que para algumas crianças, o simples fato de poder brincar em um ambiente acolhedor e confiável, podendo escolher, da forma como ela quiser, já é suficiente para promover o bem-estar e o resgate de uma interação saudável com o mundo.

Para tanto, o que é de certa forma natural para a criança se transforma em atividade social e cultural tanto pela própria apropriação de elementos culturais, como também pela imposição dos adultos a atividades reconhecidas por eles. Assim, destacam-se duas formas de brincar: o brincar espontâneo e o brincar didático. Infelizmente é sobre este segundo que o brincar relacionado com o brinquedo industrializado tende a se constituir (COSTA; KUNZ, 2013).

Para Fantin (2000), o brinquedo educativo acaba sendo reduzido à ideia de material didático e, assim, não transmite valor sociocultural. Quando o brinquedo é confinado ao uso com fins “didático-pedagógicos” ele se transforma em “objeto escolar”, vazio de significação social e descontextualizado de sua função cultural.

De acordo com essa ideia, no livro *Einsten teve tempo para brincar*: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar, Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) escrevem que o brincar não deve ter objetivos extrínsecos, mas eles se questionam quando os pais e educadores permitem que as crianças brinquem sem necessariamente ter um objetivo prático, pois, na maioria das vezes, os brinquedos escolhidos pelos adultos para eles têm um fim, embora, às vezes não explicitamente, que é fazê-los aprender.

Obviamente pais, avós, madrinhas, padrinhos, entre outros estão comprando muitos brinquedos educativos. São ruins todos esses brinquedos? Não, pois as crianças gostam de alguns, porém esses brinquedos vêm decidindo a programação para a criança, não é a criança que tem que descobrir o que e como fazer, o brinquedo decide quase tudo por ela (EYER, HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

Em contramão a esse olhar didático sobre o brincar, enaltecido sob o olhar da indústria – a qual vem prometendo maravilhas no desenvolvimento – e dos adultos que parecem encantados com o futuro promissor, é que se busca o brincar e se movimentar como uma forma de resgatar o brincar inato e natural da criança, que de forma espontânea ao se relacionar com o mundo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A preocupação da criança estar perdendo seu tempo de ser criança em vista de um investimento no futuro, de um vir a ser, esquecendo do que, para ela, o acontecimento mais importante é o brincar é que foram tecidas algumas considerações priorizando a questão

de que se permitirmos que ela brinque e explore o meio em que vive, possibilitaremos um Se-movimentar espontâneo e natural.

Nesse sentido, as reflexões realizadas não se estabelecem na direção de negar os brinquedos industrializados ou de não incentivar as crianças a aprenderem. A intenção é alertar para que adultos de forma geral possam de forma crítica e reflexiva pensar como está sendo o tempo de ser criança, de brincar por brincar, sem pretensões para o futuro.

Assim, surge a preocupação com as instituições que recebem as crianças, pois os pais entregam seus filhos às creches, às escolinhas, aos berçários, cada vez mais cedo. Dessa forma a importante pergunta a ser feita é: é mais fácil investir em salas lotadas de brinquedos industrializados e eletrônicos? Ou investir em pátio, com espaço para a criança brincar e Se-movimentar?

A questão primordial, nesse sentido, é compreender a Educação Física como promotora desse lugar para brincar e Se-movimentar e que nela a criança tem maior probabilidade de experimentar esse projeto e o adulto percebê-la em toda a sua potencialidade. No entanto, a grande inquietação é como conciliar esse brincar espontâneo e livre da criança, em um lugar que exige controle e cada vez mais se investe em brinquedos eletrônicos dentro das salas.

A ideia não é oferecer uma solução, mas sim, chamar a atenção de que se existe uma tentativa de rever esses caminhos, ela certamente tem a ver com o brincar e Se-movimentar. Nesse esforço, a compreensão do brincar e Se-movimentar para que se torne significativo perpassa pelos professores, direção das instituições e também pelos pais, por isso pesquisas como esta são importantes para adultos de forma em geral, pois para que o entendimento do brincar e Se-movimentar possa ter sentido para os adultos é necessário conhecer a criança, por ela mesma.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 4. ed. São Paulo. Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA, A; KUNZ, E. O Brincar e Se-movimentar como a base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. In: **Educação Infantil: temas em debates**. Org: Jorge Fernando Hermida, Sidirley de Jesus Barreto. João Pessoa. Ed. Univeritária da UFPB, 2013.
- CUNHA, A.; GONÇAVES.; S. **A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos**. Ed. Prithaus. 2015.
- CUNHA, A.; KUNZ, E. A criança e o brincar como Obra de arte: sentido de um esclarecimento. In. **Brincar e Se-movimentar - tempos e espaços de vida da criança**. Org. ElenorKunz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.



- CUNHA, A; KUNZ, E; SURDI, A. O Movimento Humano: entre o mundo vivido e o mundo pensado "O sebreassalto". In. **Didática da Educação Física 4** - educação física e esportes na escola. Org. ElenorKunz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- EYER, D; HIRSH-PASEK, K; GOLINKOFF, R. M. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar**. Rio de Janeiro. Editora Guarda Chuva, 2006.
- FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- HONORÉ. C. **Sob pressão: criança nenhuma merece super país**. Rio de Janeiro. Editora Afiliada. 2009.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí. Ed. Unijuí, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física: Educação Física e Esportes na escola**. 4ed. Ed Unijuí, 2015.
- MATURANA, H.; VERDEN ZÖLLER, G. **Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano**. São Paulo, Editora Palas Athas, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- SANTIN, Santin. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre:Edições EST/ESEF – UFRGS, 2001.
- SOUZA, C. A. **O "Brincar & Se-movimentar" como expressão fundamental para a curiosidade da criança**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- SURDI, A. **Educação e sensibilidade: o brincar e o "se movimentar" da criança pequena na escola**. Tese de doutorado. Florianópolis .2014
- VERDEN-ZÖLLER. G. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

Recebido em: Março/2017

Aprovado em: Outubro/2017