

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**TATIANA KOSCHELNY**

**O Brincar Administrado: deterioração da  
experiência do brincar na infância.**

**São Paulo**

**2016**

TATIANA KOSCHELNY

**O Brincar Administrado: deterioração da  
experiência do brincar na infância.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Área de Concentração:** Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

**Orientador:** Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva

**São Paulo**

**2016**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Koschelny, Tatiana.

O Brincar administrado: deterioração da experiência do brincar na infância / Tatiana Koschelny; orientador Pedro Fernando da Silva. -- São Paulo, 2016.

152 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Brincar 2. Experiência 3. Infância 4. Mundo administrado 5. Teoria crítica I. Título.

GV182

Nome: Koschelny, Tatiana.

Título: O Brincar Administrado: deterioração da experiência do brincar na infância.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a todas as crianças que resistem, sem saber porque e nem por onde, ao princípio de dominação deste vil e cruel mundo administrado.

A elas pertence o Reino dos Céus.

## **AGRADECIMENTOS**

Certa vez ouvi que, ao dizer “obrigado” passamos a nos vincular mais profundamente com aqueles que nos deram algo significativo. É neste sentido que desejo agradecer àqueles que cruzaram o meu caminho e ofertaram uma dádiva de vida.

Aos professores da graduação: agradeço ao Ari, primeiro mentor, pelo início nos meus estudos em Teoria Crítica; e à Salete por me fazer transcender o conhecimento da razão instrumental em suas aulas tão enigmáticas (suas palavras ressoam até hoje em meus ouvidos).

Aos professores do Instituto de Psicologia: agradeço à Ecléa por me desvelar o lugar da memória e a preciosidade da tradição oral; agradeço à Malu por acolher minhas dúvidas e me ofertar tantas outras, sobre o método científico e o lugar do pesquisador na relação de conhecimento com seu objeto de pesquisa; agradeço ao Leon por apontar sempre a necessidade de esclarecer o esclarecimento; agradeço ao Zeca por me lembrar o motivo de meus estudos – a busca pela justiça social; agradeço à Claire por me apresentar o caminho das pedras na investigação sobre o brincar; e por fim, agradeço ao Pedro pelo acolhimento e sensibilidade tão necessários no processo de orientação de pesquisa.

Aos colegas e amigos que ao longo da graduação me ofertaram uma família: agradeço a paciência e convivência em meio às turbulências da vida. Levo comigo uma parte de vocês em cada brigadeiro que faço, em cada unha que pinto, em cada jogo competitivo, em cada viagem inusitada, em cada fraqueza reconhecida. Obrigada pelas perdas e ganhos.

Aos colegas que após o fim da faculdade me ajudaram a fazer o luto da “terra do nunca”: obrigada pela presença, pelo companheirismo, pela possibilidade de reconhecer semelhanças e lidar com as diferenças. Sem vocês essa caminhada não seria possível. E aos colegas de mestrado: obrigada pela possibilidade de rir da própria condição de miséria – sem vocês, a caminhada seria insuportavelmente solitária.

Aos colegas de trabalho destes últimos anos: obrigada por permitirem o testemunho de quem está inteiro no que faz, comprometido com as pessoas e não com o capital. Isto teceu uma esperança em mim. Aos atuais colegas de trabalho: obrigada por ofertar o dom da amizade - o mesmo tem sido meu sustento nos últimos dias.

Por fim, agradeço àqueles que neste mundo contraditório me criaram Tateando por luz em meio às sombras: pai e mãe, o meu amor é por vocês. À minha irmã, obrigada por sempre brincar comigo – nas memórias mais preciosas e vivas dentro de mim, você se faz presente. Às minhas outras irmãs - de alma, de sangue e de carne: obrigada por ofertar nada mais do que as suas próprias feridas, pois elas têm me curado noite e dia.

E a todas as crianças que me fizeram duvidar das certezas deste mundo, incluindo o querido André e o meu amado Lucas: fica aqui o meu “obrigado”.

“Mairarê, no entanto, tinha detestado o outro presente. Uma boneca de pernas tão compridas que parecia uma garça, cabelo amarelo e escorrido, o corpo duro de dobrar. A menina resolveu brincar só com a cabeça da boneca, para penteá-la como se fosse boneca de sabugo de milho. Então, a primeira coisa que fez foi arrancá-la.

Sonia, amiga de seus pais que morava na cidade e que lhe dera a boneca de presente, não entendeu. Fez cara de tristeza e os olhos dela ficaram mareados. Mairarê sorriu e deu de ombros.

- Cada um pode brincar como gosta – ela pensou. Ou então não é brincadeira, é dever de casa, coisa que a gente aprende na escola.

Mairarê gostava muito de ir à escola, mas na hora de brincar, tudo tinha que ser do jeito que ela preferia.

- Brincar é quando a gente inventa sozinha – ela pensava.”.

(“A vitória de Mairarê”, de Heloisa Pietro e Víctor Scatolin)

At the San Francisco Museum of Art, an abstract gets close scrutiny.



**(Foto de autoria desconhecida)**

## RESUMO

KOSCHELNY, T. **O Brincar Administrado: deterioração da experiência do brincar na infância.** (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2016.

Esta pesquisa teórica investiga a deterioração da experiência do brincar infantil no contexto do mundo administrado e suas possíveis implicações. A pesquisa é realizada a partir de autores da Teoria Crítica, com ênfase em Walter Benjamin e Theodor Adorno. A investigação realizada aponta para a deterioração da experiência do brincar na infância como um brincar administrado - caracterizado pela submissão do brincar à razão instrumental. No âmbito da educação, o brincar sem finalidade produtiva é preterido pelo brincar como recurso de aprendizagem, de modo que se torna um instrumento da racionalidade produtiva. No âmbito da indústria cultural, o brincar é submetido ao princípio de dominação da organização social moderna e se torna atividade de consumo. O brincar administrado implica na expropriação da capacidade mimética de reconhecer e criar de semelhanças, prerrogativa do próprio brincar, e de suas possibilidades imaginativas. A ação imaginativa do brincar propicia as expressões de alteridade na cultura e relaciona-se com a dimensão estética da vida humana. Porém, ao atender às pressões adaptativas da organização social, o brincar administrado compromete a dimensão estética e submete os indivíduos à frieza. Deste modo, ele ameaça as expressões das diferenças e orienta os sujeitos às tendências regressivas da barbárie.

**Palavras-chave:** brincar, experiência, infância, mundo administrado, teoria crítica.

## ABSTRACT

KOSCHELNY, T. **The Administered Play: deterioration in the experience of playing in childhood.** (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2016.

This theoretical research investigates the deterioration of the playing experience in childhood in the context of the administered world, as well as its possible implications. The research is oriented by the Critical Theory, especially from the perspective of Walter Benjamin and Theodor W. Adorno. The survey points out to deterioration of the playing experience in childhood as a administered activity, characterized by its submission to the instrumental rationality. In the field of education, playing without any productive purpose is substituted by playing as a learning resource, leading to the transformation of the act of playing into instrument of productive rationality. Within the cultural industry, the playing experience in childhood is subject to the principle of domination of the modern social organization and becomes a consumer activity. The administered playing implies the expropriation of mimetic faculty to recognize and create similarities, which are prerogatives of the activity of playing, as well as of its imaginative possibilities. The imaginative action underlying the act of playing provides the expressions of cultural otherness and relates to the aesthetic dimension of human life. However, in order to attend the adaptive pressures of social organization, the administered playing compromises the aesthetic dimension and subjects individuals to the coldness. Thus, the administered playing threatens the expression of differences in the society and leads the individuals to regressive tendencies to barbarism.

**Keywords:** play; experience; childhood; administered world; critical theory.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
Brincar – expressão da relação indivíduo e sociedade .....	17
<b>CAPÍTULO 1 – ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR</b> .....	25
1.1. O brincar e o jogo .....	26
1.2. O brincar e suas dicotomias: oposição ao trabalho e ausência de finalidade produtiva .....	33
1.3. O brincar e suas dicotomias: jogo como treino para a vida adulta e recurso para aprendizagem .....	36
1.4. O brincar e suas dicotomias: elemento do desenvolvimento infantil .....	42
1.5. O brincar e suas dicotomias: o lugar do brincar na cultura .....	49
1.6. Conclusão .....	51
<b>CAPÍTULO 2 – O BRINCAR À LUZ DE WALTER BENJAMIN</b> .....	54
2.1 Brincar: seriedade com a cultura .....	55
2.2. Brincar: experiência compartilhada .....	57
2.3 Brincar: reconhecimento do trabalho humano sobre a natureza .....	59
2.4 Brincar: imaginação versus imitação .....	61
2.5 Brincar: experiência de alteridade e desejo de repetição .....	63
2.6 Brincar: princípio mimético .....	66
2.7 Conclusão .....	71
<b>CAPÍTULO 3 – DETERIORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA: O BRINCAR ADMINISTRADO</b> .....	74
3.1 A experiência do brincar: semelhanças entre o brincar e a experiência em Walter Benjamin .....	74
3.1.1 Experiência: aproximação do distante no tempo e no espaço .....	74
3.1.2 Experiência: caráter enigmático e inesgotável .....	75
3.1.3 Experiência: conselho como reconhecimento de semelhanças e sua importância .....	76
3.1.4 Experiência: o ócio necessário, memória involuntária e o encontro com o coletivo .....	77
3.1.5 Experiência: o terreno do desejo .....	79
3.1.6 Teceduras do brincar com a experiência .....	80
3.2 Esclarecimento e a negação da <i>mimesis</i> .....	83
3.2.1 Ódio às expressões da <i>mimesis</i> .....	85
3.2.2 Infância .....	87
3.2.3 Retorno da <i>mimesis</i> perversa .....	89
3.2.4 Mundo Administrado .....	91
3.3 Brincar Administrado: o brincar nos moldes da indústria cultural .....	93

3.3.1	Indústria Cultural: o padrão e a reprodução no controle pela satisfação	93
3.3.2	Brinquedo industrializado - experiência compartilhada cindida do seio familiar.	95
3.3.3	Configuração física do brinquedo industrializado.	100
3.3.4	Consumo e diluição nas massas	105
3.4	Brincar administrado: paixão submetida à razão nas prescrições pedagógicas	110
3.4.1	Paixão submetida à razão instrumental	110
3.4.2	Tempo livre administrado.	115
3.5	Conclusão	117
<b>CAPÍTULO 4 – IMPLICAÇÕES DO BRINCAR ADMINISTRADO</b>		<b>121</b>
4.1	Gênese da burrice	121
4.2	Tédio e atrofiamento da capacidade imaginativa: adaptação para o trabalho alienado	125
4.2.1	Adaptação para o trabalho alienado	126
4.2.2	Comprometimento da dimensão estética	128
4.3	Formação cultural como educação para a frieza.	133
4.3.1	Educação para a frieza: tendências regressivas à barbárie	135
4.4	Conclusão	137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>		<b>144</b>

## APRESENTAÇÃO

Desde o início de minha graduação em Psicologia, despertavam-me interesse e encanto temas transversais que dialogavam com outros campos de saber, afastando-me de propostas e teorias “psicologizantes” da vida humana. Algumas questões do campo psicológico emergiram durante meu percurso acadêmico a partir de estudos em epistemologia da ciência, história da psicologia, constituição da subjetividade humana na tradição marxista e na tradição psicanalítica. Dentre elas, a relação dialética do indivíduo e sociedade se manteve como pergunta filosófica que me acompanha até este presente momento.

Sob orientação de um professor da graduação, dei início a estudos em Teoria Crítica, com ênfase na Indústria Cultural como mediação na constituição da subjetividade humana. Concomitantemente, cursava a disciplina de Psicologia Escolar e realizava estágio de extensão universitária em uma escola pré-primária. Tais experiências proporcionaram a problematização da educação infantil, formal e informal, na mediação da subjetividade.

Ao final da graduação realizei estágio em uma brinquedoteca hospitalar e participei de um projeto de extensão, que visava analisar o uso dos livros infantis nas práticas pedagógicas adotadas em uma creche. Embora os resultados obtidos visassem as educadoras, a questão da experiência infantil se consolidou como foco de minha atenção ao fim da pesquisa. Desta forma, passei a indagar sobre as particularidades das experiências infantis em suas possibilidades e impedimentos na sociedade atual. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

(Instituto de Psicologia – USP) tinha como interesse pesquisar as resistências infantis a diversas formas de controle cultural. Ou seja, resistências infantis à dominação.

Adorno e Simpson (1994) afirmam que submeter-se à dominação implica em um “tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que lhe é imposto” (p.146). De modo que “para ser transformado em inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar sua transformação em homem” (p.146). A aceitação da dominação demandaria um imenso esforço e sofrimento, a mesma energia necessária para a resistência do sujeito. A impotência estaria determinada não pela incapacidade individual de resistir à dominação, mas sim pelas condições objetivas de cerceamento social e busca da sobrevivência física. Entretanto, afirmar a total impotência do indivíduo assim como negá-la implicaria na dissolução do indivíduo na história da humanidade (Ramos, 2004).

A ambivalência vivida pelos sujeitos diante da dominação jaz como uma marca de resistência. A atuação cada vez mais direta e profunda dos mecanismos de dominação sobre os sujeitos ocorre não por uma passividade e resignação dos mesmos, ao contrário, pela sua capacidade de resistência. O enigma posto entre dominação e resistência teria então como resolução a sustentação da tensão do próprio enigma. Sustentar a tensão do enigma de modo a apreender suas contradições internas. Para Ramos (2004), é necessário reconhecer a dominação do indivíduo,

[...] sem que isso imponha sua impotência derradeira marcada por uma passividade resignada ou por uma determinação absoluta [...] apostar no indivíduo independente, autônomo e humano de fato, sem negar sua impossibilidade atual devido à dominação social (p.101).

Sendo assim, um estudo mais aprofundado sobre as contradições inerentes à experiência cultural em seu movimento histórico dialético me levou à seguinte exigência: antes de apontar resistências infantis à dominação, se faz necessário esclarecer de quais formas a dominação se insere na experiência infantil.

Dentre os possíveis recortes da experiência infantil, um em particular me chamou a atenção: a experiência do brincar. Retomei minha experiência com crianças sob a luz dos estudos em Teoria Crítica provenientes do mestrado. Neste processo, novas impressões do cotidiano infantil emergiram resultando na hipótese de que o brincar na infância sofre controle social nos moldes da ideologia capitalista, comprometendo a experiência do brincar.

Desta maneira, constituiu-se como objetivo desta pesquisa teórica investigar a deterioração da experiência do brincar na infância e suas decorrentes implicações, a partir de perspectivas de análises e conceitos de autores da Teoria Crítica<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ver “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de Max Horkheimer (1983). A Teoria Crítica é associada à Escola de Frankfurt, que tem como representantes Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, dentre outros. Tais teóricos serão os autores de referência desta pesquisa, especialmente Walter Benjamin e Theodor Adorno.

# INTRODUÇÃO

## **Brincar – expressão da relação indivíduo e sociedade**

Esta pesquisa de caráter teórico a respeito da deterioração da experiência do brincar baseia-se em uma perspectiva histórica e dialética sobre a constituição dos indivíduos. O fenômeno do brincar expressa a relação entre indivíduo e sociedade, e para compreendê-lo é necessário adotar uma teoria social que elucide tal relação.

A despeito de possíveis diferenças teóricas, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse são os autores da Teoria Crítica tomados como referência nesta pesquisa para a compreensão da relação entre indivíduo e sociedade. E, por conseguinte, do fenômeno do brincar.

Segundo Adorno e Horkheimer (1978), “a relação entre o indivíduo e a sociedade é inseparável da relação com a natureza” (p.49). Tendo isto em vista, o fenômeno do brincar é compreendido como expressão da relação entre indivíduo, sociedade e natureza. Adorno e Horkheimer (1985) analisam esta relação pelo movimento histórico do pensamento na civilização, mais conhecido como dialética do esclarecimento.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. **O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber** (Adorno & Horkheimer, 1985, p.17, grifo nosso).

Os autores discorrem que, no processo histórico da civilização a busca pela superação do medo ante a natureza resultou na sua dominação por meio da racionalidade. A fim de superar o medo, esta racionalidade desvincula-se de todo artefato mítico e resquícios do mundo sensível, tal qual a imaginação. O esclarecimento seria, então, a razão reduzida a uma racionalidade que produz a dominação da natureza em prol da sobrevivência dos homens. Outrora encantada devido ao assombro que causa nos homens, a natureza perde seu encantamento com o esclarecimento.

O entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital [...] **O que os homens querem aprender da natureza é como emprega-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa.** (Adorno & Horkheimer, 1985, p.18, grifo nosso).

A fim de desencantar a natureza, o esclarecimento subtrai do pensamento humano todo elemento considerado mágico. O esclarecimento tomado como dominação tem o objetivo de conhecer a natureza de maneira instrumental. “Nada mais importa”. O conhecimento nos moldes do esclarecimento traduz-se em poder, eliminando as possibilidades de reflexão e crítica do pensamento. Adorno e Horkheimer (1985) reconhecem na ciência moderna o triunfo do esclarecimento, de modo que:

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade [...] O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento (p.18 e 19).

Segundo os autores, uma vez que o sentido e o conceito foram subtraídos do pensamento, o esclarecimento estabelece como legítimo somente o conhecimento produzido pela fórmula, calculabilidade e utilidade. “Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa” (p.20). Ao restringir as categorias do pensamento e do conhecimento, o esclarecimento preconiza suas verdades de modo que “[...] para ele o processo está decidido de antemão” (p.32). Com vistas à dominação, o pensamento reduzido à racionalidade instrumental se torna ele mesmo um mero instrumento:

Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do mítico [...] O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. **O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento** [...]. (Adorno & Horkheimer, 1985, p.32 e 33, grifo nosso).

Pensar o pensamento: eis a máxima filosófica negada pelo esclarecimento. Na busca pela superação do medo da natureza, todo pensamento que escapa às classificações e matematizações coloca-se como resistência e impedimento. E, portanto, deve ser eliminado. Neste movimento, o esclarecimento elimina seus inimigos ao subjuga-los de acordo com seu princípio de dominação.

Para a civilização, a vida no estado natural puro, a vida animal e vegetativa, constituía o perigo absoluto. Um após o outro, os comportamentos mimético, mítico e metafísico foram considerados como eras superadas, de tal que a ideia de recair neles estava associada ao pavor de que o eu revertesse à mera natureza, da qual havia se alienado com esforço indizível e que por isso mesmo infundia nele indizível terror. A lembrança viva dos tempos pretéritos – do nomadismo e, com muito mais razão, dos estágios propriamente pré-patriarcais – fora extirpada da consciência dos homens ao longo dos milênios com as penas mais terríveis. O espírito esclarecido substituiu a roda e o fogo pelo estigma que imprimiu em toda

irracionalidade, já que esta leva à ruína. (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 37).

Todo pensamento que não se submete ao esclarecimento carrega o estigma da irracionalidade. Os mitos trabalham com narrativas que implicam em construção de sentido na relação estabelecida entre o indivíduo e o coletivo, entre o narrador e o ouvinte. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), os mitos de origem da humanidade não seriam passíveis de questionamento, pois escapariam às categorias de explicações lógicas. Assim, na história da dialética do esclarecimento, as explicações lógicas excluem a imaginação e o sentido das coisas.

Adorno e Horkheimer (1985) ainda afirmam que os mitos são autoritários e totalitários tais quais dogmas. Para os autores, os mitos se configuram como conhecimento que não é passível de dominação uma vez que não podem ser questionados nem explicados. Portanto, no projeto do esclarecimento o mito deve ser combatido. Neste combate, toda coisa e ser vivo que carrega marcas do desconhecido - incontrolável e inescrutável - ganha o estigma da irracionalidade. E deve então ser eliminado.

Adorno e Horkheimer (1985) apontam para a contradição presente na relação do mito com o esclarecimento: o mito como narrativa de origem da humanidade contém componentes do esclarecimento, pois se coloca como explicação do mundo; e o esclarecimento passa a exercer um caráter totalitário na busca pela superação do mito. Deste modo, o esclarecimento coloca-se como único conhecimento legítimo, ao submeter a racionalidade ao seu princípio de dominação.

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito. (Adorno & Horkheimer, 1985, p.23).

Na visão dos autores, o esclarecimento trai a si mesmo ao combater o mito e seu caráter totalitário. O esclarecimento incorporaria o caráter totalitário do mito ao eliminar toda forma de conhecimento contrário a si mesmo. “O esclarecimento é totalitário” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.19). O conhecimento mítico e sua dimensão imaginativa seria o alvo a ser eliminado pelo esclarecimento, por apresentar-se como ameaça ao seu projeto de dominação da natureza. Sendo assim, o esclarecimento elimina todo componente mítico. E ao fazê-lo, elimina a dimensão imaginativa do conhecimento, como afirmou Adorno (2008): “a imaginação, hoje [é] relegada à competência do inconsciente e [é] excluída do conhecimento como rudimento pueril desprovido de julgamento” (p.119).

O esclarecimento teria em seu projeto de emancipação humana a busca pela verdade como a essência do conhecimento. Assim, o esclarecimento teria autoconsciência de si mesmo em sua finalidade emancipadora. Entretanto, devido o princípio de dominação presente no esclarecimento, a verdade como autoconsciência é sobreposta pelo poder. Aqui jaz a contradição do esclarecimento presente desde o seu nascedouro. Uma vez que a verdade não mais importa, e sim a dominação de todas as coisas, o esclarecimento produz sua inverdade.

Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua

própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (Adorno & Horkheimer, 1985, p.18).

Em seu processo histórico e dialético, o esclarecimento tornou-se impreterivelmente violento. Adorno e Horkheimer (1985) discorrem que, para se adaptar, o “eu” da razão realiza um “extermínio metódico de todos os vestígios naturais como algo de mitológico” (p.36). Neste processo de violência a si mesmo, o esclarecimento como dominação “amaldiçoou do mesmo modo aquele que, esquecido de si, se abandona tanto ao pensamento quanto ao prazer” (p.36). Reflexão e prazer ficam cindidos da racionalidade reduzida à razão instrumental. Para sobreviver no mundo regido pelo esclarecimento, o sujeito “integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar” (p.37). A autoconservação, que visava a sobrevivência perante a natureza, passa a ter um caráter coercitivo no mundo regido pelo esclarecimento.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 21).

“O mito converte-se em esclarecimento”, pois retornaria em sua força totalitária na racionalidade do esclarecimento.

Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga tudo o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. (Adorno & Horkheimer, 1985, p.34).

Na análise de Adorno e Horkheimer (1985) a sociedade burguesa está regida pela lógica da equivalência própria do esclarecimento, de modo que ela “torna o heterogêneo comparável” (p.20). A fim de eliminar o componente mágico da civilização, o esclarecimento nega tudo aquilo que não pode ser submetido à lógica formal. “A lógica formal [...] oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo” (p.20). Com isto, os homens tornam-se alienados da natureza em suas diferentes expressões. Uma vez que o desconhecido é reconhecido como ameaça à sobrevivência nos ditames do esclarecimento, o incomensurável é eliminado.

O preço a ser pago pela civilização consiste no fato de que, para triunfar como totalidade, toda forma de idiosincrasia deve ser exterminada. “A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.24). Unidade repressiva que garante e ratifica o esclarecimento como negação de tudo que escapa à sua calculabilidade e lógica da equivalência. Ou seja, tudo o que é incomensurável.

A partir destas considerações esta pesquisa compreende que o brincar na infância situa-se no campo dos fenômenos prazerosos que escapam à racionalidade do esclarecimento. Tendo isto em vista, a pesquisa apresenta: algumas concepções sobre o brincar no capítulo 1; o brincar na perspectiva de Walter Benjamin no capítulo 2; a deterioração da experiência do brincar na

infância no capítulo 3, como um brincar administrado pela razão instrumental; e por fim, algumas implicações do brincar administrado no capítulo 4.

Espera-se que com as elucidações propostas possamos resistir ao desencantamento do mundo desde os primórdios da vida humana.

## **CAPÍTULO 1 – ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR**

Nas últimas décadas, o brincar como experiência infantil desponta-se como tema de crescente interesse em pesquisas científicas e produções literárias, sob diferentes perspectivas tais como a pedagogia, a antropologia, a filosofia, a sociologia e a psicologia.

Há décadas o lúdico é objeto de diversas áreas, como Antropologia, Sociologia, Linguística, História, Psicologia, Educação. Existe, portanto, uma vasta bibliografia que sustenta concepções peculiares sobre o lúdico o que, para o bem e para o mal, dificulta a apropriação do conceito no que se refere à sua função social, bem como a sua própria realização. Isso porque autores das mesmas áreas sustentam interpretações divergentes sobre o assunto, além de cada área evidenciar o objeto de acordo com as perspectivas as que se direcionam. Tais variadas interpretações parecem decorrer do próprio significado do verbete que é amplo, o qual denota ações distintas, mesmo que de mesma natureza. Por outro lado, essas várias interpretações expressam o quanto o lúdico é evidenciado pelas diversas áreas do conhecimento científico (Martinez, 2006, p.3).

O lugar de importância do brincar pode ser identificado de acordo com as dimensões pelas quais o fenômeno é abordado: dimensão afetiva e importância para o desenvolvimento psíquico, dimensão de aprendizagem e importância para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, dimensão social e importância para a formação cultural.

Parece haver então certo consenso científico de que o brincar deve ter um lugar de destaque nas considerações e reflexões sobre a experiência infantil. As publicações sobre o tema para o público leigo atestariam que a preocupação com o brincar não é prerrogativa acadêmica: os pais, a mídia e a sociedade estariam atentos aos pequenos em suas experiências lúdicas. Mas

qual a origem de toda essa preocupação em si? À qual finalidade ela responde em suas determinações sociais?

Este trabalho de investigação sobre o brincar na infância parte do pressuposto que vivemos em um mundo administrado pela razão instrumental. Nesse mundo, as experiências sociais que os indivíduos experimentam em sua dimensão subjetiva têm em si determinações objetivas, limitadas pelas tendências regressivas da razão instrumental. No mundo administrado as possibilidades de experiência dos indivíduos têm em sua determinação social uma racionalidade produtiva que permeia todos os preâmbulos da vida humana. Esta racionalidade exerce controle sobre as formas de ser e estar no mundo, inclusive sobre o brincar na infância. A partir disto, a autora desta dissertação adota o termo “brincar administrado” como a experiência do brincar em sua dimensão de controle social.

Entretanto, para refletir sobre as relações do termo mencionado acima se faz necessário acompanhar o objeto de pesquisa em seu movimento histórico de contradição. Não é o objetivo desta pesquisa explorar todas as perspectivas teóricas sobre o brincar, uma vez que o próprio objeto de pesquisa não se esgota nas análises realizadas. Deste modo, as investigações das concepções sobre o brincar apresentadas a seguir procuram tatear o fenômeno do brincar, em sua complexidade teórica e diversidade interpretativa, nos diversos campos de conhecimento.

### **1.1. O brincar e o jogo**

Para início de conversa, parece ser necessário apontar para a dificuldade de diferenciação entre os termos “brincar” e “jogo”. Tais termos ora se

confundem e ora se distinguem nas produções relativas ao brincar.

Caillois (1990) comenta que a palavra “jogo” pode remeter às diversas expressões lúdicas, pois os “jogos são em número variadíssimo e de múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos de ar livre, de paciência, de construção, etc.” (p.9). Em diversos textos e autores, as atividades lúdicas são mencionadas como “jogo”, não sendo este restrito à experiência infantil.

A indiferenciação entre “jogo” e “brincar” poderia ser explicada devido às diversidades culturais e diferentes raízes epistemológicas linguísticas. Neste sentido, Martinez (2006) apresenta uma análise da origem dos termos jogar e brincar, na qual:

Inicialmente pode-se indicar as proximidades das origens dos verbos ‘jogar’ e ‘brincar’. Jogo advém de *jocus*, que permitiu o termo francês *joie*, que por sua vez deu o inglês *jeweler*, que significa joalheiro. Assim, ‘jogo’ deriva de *jocus* junto de joalheria e é relativo a brinquedos e enfeites [...] Já o termo ‘brincar’ é derivado de brinco e é relativo a divertimento, festa e ornamentação. Sua origem ‘vem do germânico *sprigen*, que significa pular, ou de *blinkan*, gracejar; também do latim *vinculum*, laço, donde provém brinco, enfeite pendurado na orelha [ou jogo de criança] que depois deu brinquedo’ [...] As brincadeiras são atividades e ações ‘fáceis’ de serem realizadas, o que remete à interpretação de que são ações jocosas, ligadas ao gracejo, à jovialidade, ao escárnio, à zombaria. O termo ‘jocosos’ também é derivado da expressão latina *jocus*, *jocare*, que em latim clássico não significa jogar, mas volta-se ao sentido de fazer humor, contar piadas [...] (p.4).

A apresentação dos verbetes relacionados ao lúdico continua no texto de Martinez (2006) abarcando outros termos, tais como “sério” e “play”. Conclui-se que a análise da etiologia dos termos não resolve a questão da diferenciação entre eles, pois ambos os termos apresentam dicotomias em seus significados.

Dentre inúmeros estudos, o termo “brincar” parece se relacionar mais

intimamente com infância. Já o termo “jogo” parece se referir, na maioria das vezes, aos jogos infantis e jogos de azar, jogos esportivos, jogos políticos, dentre outros. Para pensar na diferenciação entre brincar e jogar, iremos nos ater à diferenciação dos termos brinquedo e jogo, realizada por Kishimoto (2011):

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização [...] O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras (p.20).

Ao contrário do jogo, que pressuporia regras e desempenho de habilidades, para a autora o brinquedo despontaria como prerrogativa do mundo infantil, relacionando-se com a representação de realidades, “tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas” (p.21). A autora afirma que o brinquedo supõe uma relação de intimidade da criança com o objeto, e uma liberdade quanto ao seu uso. Porém, o adulto que fabrica o brinquedo dota-o de valoração cultural, e nele deposita aspirações. “O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico [...] O fabricante ou sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com a sua cultura” (p.21). Como a própria autora afirma:

A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do

criador do objeto[...] o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação (Kishimoto, 2011, p.22 e 24).

Deste modo, o brinquedo fabricado pelo adulto pressupõe um uso determinado, uma intencionalidade e, uma relação íntima com o objeto oriunda da experiência do adulto e não da criança. Segundo a autora, o brinquedo estaria ligado a um livre brincar – ausência de sistema de regras, indeterminação de finalidade e íntima relação com a criança. Ora, o brinquedo criado pelo adulto, em sua concepção e finalidade, escaparia à concepção de um brincar livre.

Poderíamos então formular uma distinção entre o jogo e o brincar: o jogo implicaria em determinação de uso e sistema de regras, o brincar implicaria na indeterminação de uso e na ausência de sistema de regras. Aqui, pode-se considerar como única regra presente no brincar àquela criada por quem brinca no momento em que brinca, sem estar subordinada à tradição e à lógica formal. Ou ainda, sem estar subordinada a um sistema de regras que tem sua origem na coletividade e na tradição.

Também poderíamos diferenciar o brinquedo produzido pelo adulto do brinquedo produzido pela criança. O brinquedo produzido pelo adulto seria mais característico do jogo, pois pressupõe um uso determinado que obedeceria a certas regras. Já o brinquedo produzido pela criança seria mais característico do brincar, pois teria em si a liberdade de uso e a indeterminação em sua finalidade. Ressaltamos que, neste momento da pesquisa ainda não se leva em conta como tal diferenciação pode ser corrigida pelas próprias crianças (ao transgredir o uso determinado do brinquedo criado pelo adulto).

Entretanto, com as considerações de Brougère (2010) o binômio presença-ausência de regras como critério de diferenciação entre o jogo e o brincar se torna questionável. Como ponto de partida de suas análises, Brougère (2010) adota o brincar como fenômeno de aprendizagem social da cultura, contrapondo-se às explicações que lhe consideram um comportamento inato:

Trataremos aqui da brincadeira humana que supõe contexto social e cultural. É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira supõe uma aprendizagem social.

Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria. É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Porém, é certo que os adultos brincam com a criança. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas. Ao querer chamar de brincadeira o conjunto da atividade juvenil, perdemos a própria especificidade desse comportamento (Brougère, 2010, p. 104).

O que seria então o específico do brincar, segundo Brougère? Para o autor, sua especificidade encontra-se no campo de relação de sentidos. “A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular [...]” (p.105). Segundo o autor, uma briga física entre

duas crianças pode configurar uma brincadeira para quem dela participa, ao passo que, aos olhos de um adulto pode aparentar um conflito. A brincadeira de ser um super-herói pode ser considerada verdadeira e real para quem brinca, enquanto que para quem assiste pode aparentar somente um faz-de-conta. Para Brougère (2010), não haveria nenhum comportamento ou ação que seja própria do domínio do brincar, a não ser a resignificação das ações e comportamentos oriundos da vida cotidiana, tomados então como outra coisa do que originalmente se apresentam.

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que desobedece a regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana [...] (Brougère, 2010, p.106).

Deste modo, “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”. (Brougère, 2010, p.106). Para que isto aconteça faz-se necessário haver certa comunicação e interpretação, de um acordo tácito entre os sujeitos que participam da brincadeira: a livre escolha de participar dessa reconfiguração de sentido dos atos, e o cumprimento do conjunto de regras que sustentam essa nova situação. Brougère (2010) discorre que:

Para brincar, existe um acordo sobre as regras (é o caso de jogos clássicos já existentes, em que os jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. Vigotsky mostrou, claramente, que o imaginário da brincadeira era produzido pela regra. Não existe jogo sem regra. Contudo, é preciso ver que a regra não é a lei, nem mesmo a regra social que é imposta de fora. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira. Ela pode

ser transformada por um acordo entre os que brincam. Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa decisão é questionada. A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real (p.107).

A regra no brincar surge como uma convenção a ser seguida de comum acordo, no tempo em que os participantes (ou ainda, a criança sozinha) determinar. “Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta deste acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha” (Brougère, 2010, p. 109). Portanto, o brincar entendido como um espaço social supõe regras, escolhas e decisões por parte dos brincantes que sustentam a brincadeira enquanto tal.

Brougère (2010) ainda comenta que o brincar “é um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação interna faz ressurgir a brincadeira....toda coação externa arrisca-se a destruí-la” (p.110). Portanto, o brincar seria marcado pela incerteza, pelo acaso, pela indeterminação, por uma dimensão aleatória (p.109).

Chegamos a um impasse na diferenciação entre o jogo e o brincar, proposta anteriormente neste texto. Segundo Kishimoto (1994) “fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas” (p.107). Brougère (2002) comenta que:

Brincar supõe, de início, que, no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como ‘brincar’ a partir de um processo de designação e de interpretação completo. [...] O *ludus* latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo. [...]

Seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de

designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brincar, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades (p.20).

Portanto, podemos considerar que significado do jogo ou do brincar seria relativo ao contexto cultural em que está inserido. A partir disto, a diferenciação entre os termos “jogo” e “brincar” fica em segundo plano neste trabalho de pesquisa, e têm-se como prioridade o desvelamento das nuances presentes no brincar.

Fato é que, nas produções sobre o brincar os termos jogo e brincar permeiam-se nos significados. E, portanto, serão tomados como sinônimos nesta pesquisa. Conforme for necessário, caberá ao desenvolvimento das ideias apresentadas realizar a distinção entre os termos, seguindo o movimento do objeto no decurso da investigação.

## **1.2. O brincar e suas dicotomias: oposição ao trabalho e ausência de finalidade produtiva**

Considerando a diversidade de concepções sobre o jogo, Kishimoto (1994) elabora uma tentativa de definição do mesmo que discuta seu significado. Para descrever as características do jogo, a autora destaca alguns autores como Caillois e Henriot, além de Huzinga e Brougère, dentre outros. Para Caillois (1990) o jogo se caracteriza por ser livre, com tempo e espaço delimitado, estabelecido previamente. O autor afirma que o jogo é incerto,

improdutivo, regulamentado com convenções que estabelecem o que é jogo e o que não é. E ainda, o jogo é fictício de modo que cria outra realidade. Caillois (1990) afirma que: “Só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser. Isso significa que o jogo é uma atividade livre. É, além do mais, uma atividade incerta. A dúvida acerca do resultado deve permanecer até ao fim” (p. 27).

Segundo Kishimoto (1994), a contribuição de Caillois para a compreensão do jogo se daria com a elucidação de sua natureza improdutiva e incerta, pois “nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais, bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (p.114). E para Henriot (apud Kishimoto, 1994) o eixo comum presente em diversas concepções de jogo seria o fato de que o jogo “se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pela incerteza dos resultados, ausência de obrigação em seu engajamento, supondo uma situação concreta e um sujeito que age de acordo com ela” (Kishimoto, 1994, p.114). Quanto à Brougère e Huizinga, já fomos apresentados ao primeiro autor anteriormente, e teremos as considerações do segundo autor no decorrer deste capítulo.

A incerteza e sua improdutividade, apontada pelos autores acima, parece remeter o brincar em sua negatividade. Ou seja, o brincar tomado por “algo que ele não é”. Tal concepção pode ser identificada desde a Antiguidade, nas considerações do jogo como oposição ao trabalho humano e ausência de finalidade produtiva.

Segundo Kishimoto (1994), Aristóteles atestava a importância do jogo enquanto divertimento, relaxamento e lazer. Na compreensão do filósofo grego,

o jogo seria necessário devido ao “descanso da mente para uma nova jornada de trabalho” (p.117), que incluiria o descanso para o processo de aprendizagem. Nesta mesma perspectiva encontravam-se as considerações de Sêneca, de Sócrates e Tomás de Aquino. Mais tarde na Idade Média, o jogo era encontrado nas festividades populares à margem da religião oficial e, associado ao dinheiro, expandiu-se pelos séculos seguintes como jogos de azar (Kishimoto, 1994).

Caillois (1990) aponta para o entendimento do jogo como oposição ao trabalho como um paradoxo: “acalma e diverte” (p.9) por se opor ao mundo do trabalho, porém, ao fazê-lo, “tal como o tempo perdido se opõe ao tempo bem empregue” (p.9). A frivolidade, característica própria do jogo, é tanto seu atrativo quanto sua desvantagem perante a vida cotidiana. Excluído da dimensão de seriedade, oriunda do mundo do trabalho, o jogo se torna questionável em seu valor.

Como avaliar o lugar do jogo na escala de valores a serem atribuídos às ações humanas: negativo, nulo ou positivo?

A resposta de Tomás de Aquino, inspirada em Aristóteles e Santo Agostinho, é clara. É preciso atribuir ao jogo, bem compreendido, uma dupla positividade. Por um lado, o jogo pertence ao domínio do repouso necessário ao espírito finito, que não pode aplicar-se continuamente a tarefas intelectuais sem sentir uma fadiga proporcional à dificuldade da tarefa e ao seu distanciamento das coisas sensíveis. [...]

Por outro lado, uma virtude que tem os jogos por objeto e que os jogos desenvolvem, é a *eutrapelia*, a urbanidade ou o bom humor, e essa virtude é necessária em sociedade. A tal ponto que Tomás de Aquino admite perfeitamente que possa haver até mesmo pecado em não se jogar [...] essa dupla positividade está sujeita à condição de que o jogo seja praticado com comedimento. Sendo necessário como repouso, isso também significa, ao contrário, que só é verdadeiramente justificável como repouso. Reintroduzido na ordem das atividades humanas legítimas, é apenas a título das que satisfazem uma necessidade de tipo inferior ligado à nossa finitude e à nossa carnalidade, como comer ou dormir (Duflo, 1999, p.20).

Duflo (1999) comenta que em uma dimensão ética, Aristóteles inaugura o “paradoxal conceito que é o jogo: atividade aparentemente baseada em si mesma, revela-se nem fim, nem ato, mas repouso da atividade” (p.14). Segundo o autor, o prazer obtido nos jogos de azar é compreendido como falta ética pelos filósofos mencionados acima. Isto seria devido os malefícios dos jogos de azar, a ganância e o vício, e da utilização dos jogos como estratégias de sedução política por parte dos governantes na Antiguidade. Deste modo, o prazer não poderia ser a finalidade última do jogo, mas antes, o jogo teria seu lugar na não-finalidade, no repouso de toda atividade com finalidade.

Embora esta concepção pareça apontar para uma não-finalidade do jogo, este seria considerado uma atividade legítima somente como suporte para as atividades produtivas: descansar para trabalhar. Subtende-se aqui o jogo como uma necessidade biológica. A discussão ética em questão, do dilema entre o prazer (do jogo) e o dever (do trabalho) parece se refugiar na submissão do primeiro ao segundo. Jogar para trabalhar – uma expressão da dialética do esclarecimento, na qual a racionalidade produtiva domina a experiência social.

### **1.3. O brincar e suas dicotomias: jogo como treino para a vida adulta e recurso para aprendizagem**

Com o movimento cultural do Renascimento, entre os séculos XIV e XVII, o jogo passou a ser entendido como “cultura livre que favorece o desenvolvimento da inteligência” (Kishimoto, 1994, p.119). Neste contexto surgiram autores que defendiam a ideia de que o “pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos” (p.119) no processo de aprendizagem escolar, tais como

Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Basedow. Nesta perspectiva, Montaigne (apud Kishimoto, 1994) concebia o jogo como “um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário” (p.120), que teria como prioridade o escritor e o poeta. Montaigne valorizava os jogos da modalidade “faz-de-conta” devido sua capacidade interpretativa e dramática, e criticava os jogos de outras modalidades (como jogos de caça) considerando-os inúteis e fúteis (Kishimoto, 1994).

Segundo Duflo (1999), os julgamentos morais limitavam o interesse no jogo. Tal fato seria superado com as incursões científicas das riquezas matemáticas presentes nas diferentes formas de jogos a partir do século XVI “e, sobretudo no século XVII, um terreno propício para novas análises, que serão de grande fecundidade para a história da Matemática” (p.23), especialmente no caso dos jogos de azar. O reduzido interesse filosófico no jogo também poderia ser explicado devido sua associação com a infância, desconsiderada de importância até então (Duflo,1999). O autor comenta que “o interesse matemático pelo jogo contribuiu amplamente para essa reavaliação conceitual. O jogo tornava-se assim claramente o lugar onde uma certa engenhosidade humana desabrochava-se sem a coerção do real” (Duflo,1999, p.53). Deste modo, a valoração da infância teria acompanhado a valoração do jogo.

O caráter não-sério do jogo permaneceu ao longo dos anos. Porém, a partir de Rousseau (apud Duflo, 1999) o jogo passou a ser valorizado, pois foi incluído sob a perspectiva pedagógica. Rousseau teria dado destaque ao jogo como estratégia de ensino. O jogo seria tolerado somente enquanto recurso para a aprendizagem escolar e condenado na vida adulta. Neste sentido, Duflo

(1999) comenta que:

Mas, ainda aí, não é senão indiretamente e de modo muito condicional que o jogo assume um mérito qualquer. Se agora é bem compreendido como uma atividade, e não somente como este momento necessário de suspensão da atividade verdadeira, só é tolerado com a condição de que o que é 'tão agradável' seja também 'tão útil' (Duflo, 1999, p.54).

A utilidade pedagógica aparece aqui como condição *sine qua non* para a valoração positiva do jogo. Segundo Duflo (1999) a proposta pedagógica de Rousseau consistiria em um aproveitamento da dinâmica lúdica do jogo. Seu objetivo seria atenuar as diferenças entre o jogo e o trabalho em favor deste último, visando à adaptação dos sujeitos na sociedade como cidadãos. Mais uma vez, o dilema ético entre a esfera do prazer (do jogo) e o do dever social (do trabalho) parece se resolver na submissão do primeiro ao segundo. Podem-se reconhecer aqui sinais do movimento histórico da racionalidade como dominação da natureza, conforme apresentado na introdução da pesquisa.

Leitor de Rousseau, Kant (apud Duflo, 1999) teria se oposto em diversos pontos às proposições do primeiro na obra "Emílio", especialmente naquilo que concerne ao trabalho e ao jogo na educação:

Não podemos, segundo Kant, fundar uma pedagogia sobre a aprendizagem por meio do jogo. Certamente, o treinamento puro e simples, repousando unicamente sobre a autoridade do mestre e a pura heteronomia, é ruim. Mas haveria uma contra-senso total sobre a destinação do homem em fundar sua formação sobre o puro prazer lúdico, pois, por definição, trabalho e jogo são diferentes e mesmo opostos sob alguns aspectos. De modo que a confusão almejada por Rousseau, que deveria levar a uma indiferenciação para a criança entre o trabalho e o divertimento é um erro, primeiramente, conceitual e finalmente pedagógico. Se o jogo é

'uma atividade em si mesma agradável', o trabalho é, por oposição, 'uma atividade em si mesma desagradável (penosa) e que não é atraente a não ser por seu feito (por exemplo, o salário) e que, conseqüentemente, pode ser imposta de maneira constrangedora'. O que Rousseau não viu, é que, se é certamente bom que o primeiro seja praticado, o segundo deve ser, por sua vez, aprendido, precisamente naquilo que tem também de penoso e constrangedor (Duflo, 1999, p.56).

Deste modo, a crítica de Kant sobre as proposições de Rousseau recai no fato de que o jogo como artifício para o trabalho camuflaria o aspecto coercitivo do mesmo, "o que faltará sempre a uma educação que só tem o prazer da criança em vista é a assimilação da estrutura coercitiva do real" (p.56). Tal crítica se sustenta no fato de que Kant considera o homem como o único animal livre, sendo o trabalho uma questão ética do uso de sua liberdade (Duflo, 1999).

A escola é uma cultura por coerção. É extremamente ruim habituar a criança a ver tudo como um jogo. Ela deve ter tempo para suas recreações, mas também deve haver para ela um tempo em que trabalhe. E se a criança não vê de início para que serve essa coerção, perceberá mais tarde sua grande utilidade (Kant apud Duflo, 1999, p.56).

Duflo (1999) aponta que Kant defendia a separação entre jogo e trabalho, sem que um estivesse em detrimento do outro. Deste modo, "a coerção e a mediação também devem ser ensinadas" (p.57) para a formação das crianças. Segundo Duflo (1999), Kant reconhece uma especificidade do jogo: além do prazer em si mesmo, o jogo possibilita uma aprendizagem da vida humana de maneira autônoma, sendo considerada como "cultura livre". Uma vez que para Kant o jogo é imprescindivelmente ato voluntário e necessário para a vida

humana, tanto quanto o trabalho é necessário para a vida social e implica cerceamento de liberdades, “acreditar que o jogo possa ensinar a trabalhar é se equivocar sobre os fins recíprocos do trabalho e do jogo” (p.57).

Apesar disto, podemos considerar que Rousseau promoveu um salto qualitativo ao apontar o jogo como parte constituinte da formação do ser humano, conferindo-lhe uma “dignidade filosófica”: “Não é porque lhe falta algo que o homem deve jogar, mas porque deve tornar-se humano e aprender, de alguma maneira, sua liberdade” (Duflo, 1999, p.55).

Com as contribuições de Rousseau, a criança tornou-se alvo de proposições pedagógicas que visavam o treino para a vida em sociedade. De acordo com suas propostas apresentadas na obra “Emílio”, “ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade” (Kishimoto, 1994, p.121). Esta visão de infância, concebida como detentora de saberes sobre a humanidade, exerceu forte influência na visão que naturaliza o jogo como um treino instintivo de adaptação para a vida adulta. Nesta perspectiva, Kishimoto (1994) ressalta que Groos defendeu o jogo como treino de instintos herdados de modo que ele “adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie, e acrescenta a vontade e a consciência infantil em busca do prazer para justificar os processos psicológicos” (p.121). Aqui, o jogo despontaria como recurso que atende tanto às necessidades biológicas de descarga de energia quanto às necessidades psicológicas de prazer; e ainda, às necessidades sociais de treinamento para a vida adulta.

A relação do jogo com a educação infantil passa a ganhar corpo com as transformações sociais na modernidade e as decorrentes expressões culturais

do século XIX. O Romantismo, expressão cultural que rompia com a marcada racionalidade iluminista, teria tido forte influência para a valorização da infância em um movimento de retorno aos “comportamentos naturais que expressam uma verdade mais essencial do que as verdades racionais dos conhecimentos constituídos” (Brougère, 2010, p. 96). O autor afirma que no Romantismo

[...] A criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade. A criança, que está próxima do poeta, do artista, exprime um conhecimento imediato que o adulto terá dificuldades para encontrar. Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores. O aparecimento da valorização da brincadeira se apoia no mito de uma criança portadora de verdade. [...] Não foi a razão que colocou a brincadeira no centro da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade, uma filosofia que se impôs como ruptura com o racionalismo das Luzes (Brougère, 2010, p. 97).

Brougère (2010) comenta que com o Romantismo desenvolveu-se uma “confiança quase cega na natureza” (p.97), na qual a brincadeira passa a ser a chave de conhecimento para os mistérios do ser humano revelados na forma da criança. Kishimoto (1994) comenta que o Romantismo estabelece um “novo lugar para a criança e seu jogo. Filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffman e Froebel consideram jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância” (p.120).

No campo da pedagogia, destaca-se a importância das contribuições de Froebel. Segundo Silva (2003) ele “foi o primeiro a apontar o valor educativo do jogo, como parte essencial do trabalho pedagógico” (p.15). Froebel teria entendido “ [...] o jogo como objeto e ação de brincar, que se caracteriza pela liberdade e espontaneidade” (p.15) de modo que “[...] já percebia que o brincar tem um *fim em si mesmo*, quando se caracteriza pela auto-expressão e

espontaneidade, e é um *meio de ensino*, quando busca algum resultado” (Silva, 2003, p.15). Deste modo, com a valorização da infância o jogo passa a ser visto como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil nas teorias pedagógicas e psicológicas.

#### **1.4. O brincar e suas dicotomias: elemento do desenvolvimento infantil**

Na pedagogia do século XX, o pedagogo Claparède estudou o papel desempenhado pelo jogo infantil no processo de autodesenvolvimento, considerando o jogo como “método natural de educação e instrumento de desenvolvimento” (Kishimoto, 1994, p.122), por meio da brincadeira e imitação. As ideias dos escolanovistas brasileiros (Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Mário de Andrade) sobre os jogos e brincadeiras infantis, compreendidos como atividades livres, contribuíram para “a valorização das brincadeiras e dos jogos infantis na educação das crianças” (Silva, 2003, p.14).

No campo da Psicologia, diversos teóricos discorreram sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Ao analisar a relação entre o brincar, o fantasiar e o aprender, Bomtempo (1999) comenta que de uma maneira geral

No decorrer do desenvolvimento, várias maneiras de brincar aparecem. Da mesma forma que a criança adquiriu habilidades de andar, falar, escalar alturas etc. através da prática repetitiva, agora, utiliza o faz-de-conta, o jogo imaginativo, para se introduzir no mundo dos adultos. Significa que a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Ela aprende que uma bola é redonda, rola e que, ao brincar com ela, podemos jogá-la em várias direções e de muitas maneiras diferentes (Bomtempo, 1999, p.52).

A prática repetitiva do brincar é conhecida por ser um elemento facilitador de aprendizagem de habilidades e comportamentos, como aponta Bomtempo (1999). As contribuições do brincar para o desenvolvimento humano parecem ser inesgotáveis nos estudos psicológicos, de modo que iremos nos ater somente a algumas proposições do campo da Psicologia.

De acordo com os diferentes pressupostos epistemológicos, o desenvolvimento infantil pode ser estudado por diversos prismas nas teorias psicológicas: ênfase nos processos cognitivos, ênfase nos processos de aprendizagem social, ênfase nos processos afetivos. Na psicanálise de Freud, o brincar é visto como recurso psíquico para elaboração de conflitos e saída catártica no processo sublimatório dos indivíduos. Ao observar uma criança brincando com um carretel de madeira atado a um cordão, pelo qual a criança jogava com a presença e ausência do objeto, Freud (1920) elabora uma interpretação do jogo que

[...] se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance[...] (p.11).

Com o jogo, Freud (1920) identifica um movimento de prazer envolvido na tentativa de elaboração de um conflito afetivo. Dolto (2008) comenta a potencialidade terapêutica do brincar no caso de uma criança enferma, de modo que ao brincar de faz-de-conta “[...] ela possa, pela linguagem mímica e pela palavra, expressar e fantasmar seus desejos quer sejam realizáveis ou não [...]” (p.12).

Silva (2003) aponta Bruner, Wallon, Piaget, Vigotsky e Winnicott como psicólogos que também se interessaram pelo brincar como fenômeno de estudo, dentre outros. Segundo Kishimoto (1994), Bruner afirma que o jogo estimularia a criatividade conduzindo à descoberta de regras na infância, tal como a descoberta das regras gramaticais da linguagem e suas possibilidades de criação. Silva (2003) comenta que para Bruner o jogo é um “meio de exploração e de invenção, na medida em que, durante o jogo, as crianças vão trocando os meios e os objetivos e adaptando-se a novos” (p.2), de maneira que não há “uma preocupação demasiada com os resultados obtidos no jogo, porque as crianças modificam o que estão fazendo, deixando o caminho livre para a fantasia” (p.2). E para Wallon, o brincar desenvolveria uma fuga da realidade para o mundo imaginário, “no sentido de que essa fuga constitui a base para o salto que a criança dá para apropriar-se do mundo real” (Silva, 2003, p.4).

Macedo (2009) realizou diversos estudos sobre as contribuições de Piaget quanto ao uso de jogos no desenvolvimento infantil. Segundo o autor, o jogo tem relação íntima com a teoria interacionista de Piaget uma vez que nesta há “a visão de que conhecimento e vida só se realizam na dialética de suas conservações e transformações, em um contexto de troca” (p.46). E do mesmo modo, o jogo “trata-se de uma experiência que só ocorre em um contexto de trocas – do sujeito com os objetos, as regras e as outras pessoas que fazem parte deste sistema lúdico” (p.46). Para Kishimoto (1994), Piaget teria destacado o papel da imitação no desenvolvimento psíquico devido sua participação nos “processos de acomodação, relegando o jogo infantil à um plano secundário, restrito à assimilação” (p.122), de modo que, o jogo e a

brincadeira apareceriam como suporte do desenvolvimento em sua teoria, ao revelar “mecanismos cognitivos da criança” (p.122).

Kishimoto (1994) avalia que tanto nas proposições de Piaget quanto nas proposições freudianas, “o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos” (p.123), tal como usado por diversos psicólogos em processos de diagnóstico infantil. Nesta vertente, Vigotsky (1991) comenta a importância de entender as necessidades infantis que derivam seus comportamentos, pois

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vigotsky, 1991, p.62).

Vigotsky (1991) considera o brincar na infância como uma necessidade da criança perante as frustrações, dado que no brincar configura-se uma situação imaginária pela qual a criança procura dar conta do adiamento do seu desejo. O autor tem como premissa a noção de que o pensamento e a consciência são gerados por meio da experiência social na realidade objetiva. Ou seja, que o mundo das ideias é desencadeado pelas experiências que o ser humano realiza em seu processo de seu desenvolvimento. Neste sentido, o brincar se configura por uma situação imaginária que tem em sua origem condições objetivas – a frustração e o adiamento de desejos. Segundo Vigotsky (1991):

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (p.62).

Para Vigotsky (1991), a imaginação presente no brincar não seria algo puramente subjetivo, mas uma apropriação cultural que responde às necessidades, frustrações e desejos que não podem ser respondidos de imediato. Neste movimento, a criança cria uma situação imaginária pela qual suas ações irão se pautar como brincar. Tal situação imaginária, composta por regras de comportamento que ditam os limites entre ficção e realidade, desponta como um desencadeador do desenvolvimento ao requerer aprendizagem de processos de interpretação e significação de contextos. Vigotsky (1991) comenta que

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (p.66).

Vigotsky (1991) considera que este movimento de satisfação e adiamento de desejos presente no brincar da criança é um propulsor do desenvolvimento do pensamento, de modo que a “essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (p.70). Silva (2003)

afirma que Vigostky entende o brincar como “uma forma particular de atuação cognitiva espontânea, que tem sua origem na influência que a cultura exerce sobre a própria atividade do sujeito, que é orientada, concretamente, a partir do exterior” (p.21). Assim:

Toda a brincadeira é simbólica para o autor e, por se apoiar na ação, que tem origem no social, obedece a regras determinadas pelo contexto, ou seja, reflete o eu a sociedade vai indicando à criança a respeito de sua ação espontânea. Assim, quando a criança brinca de médico, o seu jogo de faz-de-conta adquire um valor de socialização e de transmissor de cultura, através de cenários nos quais estão presentes valores morais, situações da vida cotidiana e as emoções das pessoas (Silva, 2003, p.22).

O valor de socialização e de transmissão de cultura presentes no brincar dialoga com o seu caráter imaginativo, pois “é nas relações sociais que se encontra o alimento da imaginação criadora” (Silva, 2003, p.23). Deste modo, o brincar da criança não é separado da vida social e da cultura, mas antes, nelas encontra seus elementos de jogo.

A relação entre o brincar e a cultura para o desenvolvimento humano também foi explorada por Winnicott (1975). O conhecimento do mundo, a apreensão da realidade, e a construção de sentidos pela criança são vistos por ele para além das dimensões interna e externa, subjetiva e objetiva. Para o autor, há uma terceira dimensão inerente à vida humana e ao desenvolvimento infantil: o espaço transicional. Segundo Winnicott (1975):

Introduzi os termos 'objetos transicionais' e 'fenômenos transicionais' para designar a área intermediária de experiência [...] Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa.

Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas (p.11 e 12).

Ao abordar os fenômenos transicionais como o campo em que a criança encontra um objeto substitutivo (objeto transicional) da mãe, Winnicott (1975) aponta para a possibilidade da criança em realizar, sem angústia, relações de diferença e semelhança. O autor afirma que o fenômeno transicional tem sua importância não tanto em seu valor simbólico, mas em sua realidade. “O fato de ele não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o fato de representar o seio (ou a mãe)” (Winnicott, 1975, p.17). Nesse sentido, o autor atesta o nascimento do campo da experimentação da vida humana, base para todo o processo de desenvolvimento psíquico de uma criança.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (Winnicott, 1975, p.30).

A partir do campo dos fenômenos transicionais, Winnicott (1975) passa a se interessar pela questão do brincar, pois identifica que “a brincadeira, na verdade, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (p.153), mas antes, é o campo da experimentação que carrega em si a potencialidade de criação de cultura. Winnicott (1975) relata que empregou “o termo 'experiência cultural' como uma ampliação da ideia dos

fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra 'cultura'. A ênfase, na verdade, recai na experiência” (p.157). Assim, Winnicott (1975) relaciona intrinsecamente o brincar com a cultura, ainda que ateste a indefinição do termo “cultura” em seus escritos.

### **1.5. O brincar e suas dicotomias: o lugar do brincar na cultura**

Com as diferentes perspectivas apresentadas até aqui, podemos reconhecer que o jogo erige uma relação intrínseca com a cultura. A partir de trabalhos que abordavam, dentre outras coisas o elemento lúdico na cultura, Huizinga (1999) reuniu análises que visam integrar o conceito de jogo no conceito de cultura:

O jogo é o fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. [...] mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando ‘instinto’ ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe ‘espírito’ ou ‘vontade’ seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.

A psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e dos adultos [...] Todas as respostas, porém, não passam de soluções parciais do problema (Huizinga, 1999, p. 3 e p.4).

Para Huizinga (1999) o brincar tem como prerrogativa a força imaginativa e criadora de cultura, pois no brincar se apresentaria um movimento de reprodução e de invenção da cultura. O autor considera a dimensão do jogo

como elemento fundamental da cultura humana e da vida animal devido ao “seu caráter profundamente estético” (p.5). Para ele, as explicações psicológicas e biológicas perdem de vista o caráter estético ao perguntar pela funcionalidade e finalidade do jogo, pois, preocupam-se “apenas superficialmente em saber o que o jogo é *em si mesmo* e o que ele significa para os jogadores” (p.5). O autor supõe que o divertimento, o prazer, e a alegria proporcionadas pelo jogo resistem às análises tradicionais, sendo o prazer a própria essência do jogo. Deste modo, Huizinga (1999) afirma que o jogo não seria passível de explicação - biológica, social, cultural - em termos lógicos. Ele afirma que o entendimento de jogo “deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características” (p.10). Com isto em vista, Huizinga (1999) discorre:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade [...] o jogo não é vida ‘corrente’, nem vida ‘real’ [...] visto que se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que têm uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, ele se nos apresenta: como um *intervalo* em nossa vida quotidiana. Todavia, em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. Dá satisfação a todo o tipo de ideais comunitários. Nesta medida, situa-se numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação (p.11 e p.12).

Caracterizada por ser uma atividade voluntária, o brincar distinguir-se-ia de todas as outras produções culturais da humanidade em seu caráter livre e diverso da vida cotidiana. Entende-se como “vida cotidiana” as atividades produtivas e de sobrevivência humana.

Embora Huizinga omita “deliberadamente a descrição e a classificação dos próprios jogos, como se todos respondessem às mesmas necessidades e exprimissem, de forma indiferente, a mesma atitude psicológica” (Caillois, 1990, p.23), sua grande contribuição foi colocar em foco “uma pesquisa sobre a fecundidade do espírito de jogo no domínio da cultura” (p.23). Com Huizinga “se descobre o jogo onde, antes dele, ninguém soube reconhecer a sua presença ou a sua influência” (Caillois, 1990, p.23).

## **1.6. Conclusão**

A partir das análises realizadas neste capítulo identificamos concepções do brincar como: ausência de finalidade produtiva, oposição e descanso para o trabalho, treino para a vida adulta, recurso de aprendizagem, elemento de desenvolvimento psíquico e princípio da cultura. Foi possível reconhecer na maioria das concepções apresentadas o princípio de dominação do esclarecimento, que subjuga o prazer em prol da razão instrumental. Além disso, reconhecemos duas concepções sobre o brincar que trazem íntima relação com a cultura: a concepção de que o brincar tem origem na cultura, e a concepção de que a cultura tem em sua origem o brincar.

Assim, por um lado, talvez a “miscelânea” de teorias seja reflexo da dificuldade de se definir o próprio conceito de lúdico.

Os pesquisadores, diante da extensa produção que abarca diversas áreas do conhecimento, utilizam-se de vários autores para o aprofundamento da fundamentação teórica. Contudo, esse aprofundamento acaba por ser anulado quando o uso dessas obras é feito indiscriminadamente [...] a “miscelânea” teórica favorece a falta de rigor na fundamentação teórica [...] Talvez o lúdico não tenha uma teoria consolidada, pois a função social que exerce assim não o necessita. Isso aponta para a não compreensão do lúdico como objeto e o conhecimento (e esclarecimento) de suas implicações. Sem teorias que o fundamente ele é interpretado como algo comum, totalmente conhecido: tal como ele se mostra é a forma como ele se basta. Isso não elucida o que ele é de fato e, assim, o que ele poderia ser. O problema maior nisso é que suposições a respeito de conceitos, por serem, sobretudo, subjetivas, tendem a transformar o próprio conceito em ideologia. (Martinez, 2006, p.26).

Martinez (2006) aponta para a necessidade de escolha de paradigma para pensar o fenômeno do brincar, pois as “suposições a respeito de conceitos, por serem, sobretudo, subjetivas, tendem a transformar o próprio conceito em ideologia”. Aqui, recorreremos a Walter Benjamin para a conceituação do brincar e a compreensão do seu lugar social.

Benjamin foi um estudioso da cultura moderna, com grande contribuição para a compreensão do movimento histórico da racionalidade e da civilização. Tal qual Huizinga e Winicott, suas análises incluíram elucidações sobre o fenômeno do brincar no binômio brincar-cultura. Sekkel (2013) atenta para a relação do brincar com a cultura nos escritos de Benjamin, de modo que

O brincar é uma atividade entre mundos; não se dá entre pessoas e objetos isolados. Um mundo é um universo de significados que tem um contexto, em que estão presentes sentimentos, anseios, valores, fantasias. Benjamin expressa isso em várias passagens. Uma delas, quando afirma que a criança não é um Robinson Crusoe e que a brincadeira é um diálogo da criança com o povo [...] é esse espaço de conjugação de mundos, em que outros mundos se criam (p.19).

Nos escritos de Benjamin há um salto qualitativo ao considerar dialeticamente os polos “origem da cultura no brincar” e “origem do brincar na cultura”, de modo que o brincar nasce na cultura e está presente na origem da mesma. Portanto, as reflexões de Benjamin sobre o brincar em sua relação com a cultura na modernidade serão adotadas como a fundamentação teórica desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 – O BRINCAR À LUZ DE WALTER BENJAMIN**

Walter Benjamin é conhecido como um crítico da cultura da modernidade, compreendida a partir do movimento histórico dialético da racionalidade. Em textos sobre a criança e o brinquedo, Benjamin (2009) aponta a cultura como elemento chave para a compreensão do fenômeno que aqui nos interessa: o brincar na infância. Benjamin se aproxima do fenômeno do brincar na infância visando a cultura. O autor busca compreender o que tal fenômeno implica, aponta e esclarece sobre as transformações sociais e históricas da modernidade.

No capítulo anterior, identificamos duas concepções sobre o brincar que trazem relação íntima com a cultura: a concepção de que o brincar tem origem na cultura, e a concepção de que a cultura tem em sua origem o brincar. Benjamin (2009) apresenta elucidações sobre o brincar que apontam para um movimento dialético entre as duas concepções mencionadas. Para o autor, o brincar é impreterivelmente fenômeno cultural e traz em si elementos presentes na origem da cultura. Benjamin apresenta um duplo caráter do fenômeno do brincar: individual e coletivo, subjetivo e objetivo. Relação dialética na qual um aspecto não se sobrepõe ao outro.

Em seu livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2009) encontramos textos de Benjamin que versam sobre o brincar tais como “Velhos brinquedos”, “História cultural do brinquedo”, “Brinquedos e Jogos”, “Rua de mão única” e “Brinquedos russos”. Tais textos nos guiarão na compreensão do brincar. A partir de uma análise da história cultural do

brinquedo, Benjamin identifica que “os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança” (Bolle, 1984, p.14). Ele atesta que a infância é uma dimensão envolvida por uma luta política e ideológica, de modo que “o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança” (Benjamin, 2009, p.96). Deste modo, Benjamin aponta o brincar na modernidade como um fenômeno que expressa as contradições sociais do capitalismo. Com esta consideração em vista, seguiremos com o capítulo.

## **2.1 Brincar: seriedade com a cultura**

Benjamin (2009) identifica que as escolhas dos brinquedos para as crianças realizada pelos adultos “caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências da criança em relação ao brinquedo” (p. 86). Na perspectiva do autor, a escolha de brinquedos que fazem alusão a uma suposta ingenuidade infantil apontaria para uma concepção de infância idealizada. Para Benjamin (2009), a construção dos jogos em um “âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras” (p.96) seria impossível. Nas palavras do autor:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas – para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer às vezes que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos (Benjamin, 2009, p.86).

Se anteriormente a criança era vista como um adulto em miniatura, na modernidade a criança passa a ser vista de fora das contradições humanas, em uma concepção de infância “pura”. Benjamin (2009) afirma que na antiga concepção da criança como um pequeno adulto “fazia-se pelo menos justiça à seriedade enquanto esfera adequada à criança” (p.98). Sua crítica recai nas suposições dos adultos sobre as necessidades infantis. Tais suposições despojam a infância de contradições, de modo que a criança não é percebida como um sujeito. E, portanto, não considera o mundo infantil em sua seriedade:

Se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano. A sua inocência já providencia espontaneamente todas as restrições, e mais tarde, quando estas começarem a ampliar-se aos poucos, o elemento novo encontrará personalidades já preparadas. Que os pequeninos riem de tudo, até dos reversos da vida, isso é precisamente a magnífica expansão de uma alegria radiante sobre todas as coisas, mesmo sobre as zonas mais indignamente sombrias e, por isso, tão tristes. Pequenos atentados terroristas maravilhosamente executados, com incêndios que irrompem automaticamente em grandes magazines, arrambamentos e assaltos. Bonecas-vítimas que podem ser assassinadas das mais diversas formas e seus correspondentes assassinos com todos os respectivos instrumentos; guilhotina e fora: pelo menos os meus pequenos não querem mais prescindir de nada disso (Mynona apud Benjamin, 2009, p.87).

As escolhas por brinquedos “rasos”, que procuram esconder os dramas e conflitos humanos, não levariam em conta a seriedade que o brincar carrega: uma relação íntima com a cultura. Tais escolhas apontariam para uma compreensão idealizada da infância como um mundo à parte dos adultos, que “reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos” (Benjamin, 2009, p.86).

## 2.2. Brincar: experiência compartilhada

Benjamin (2009) comenta que antes do século XIX os brinquedos eram produzidos como produtos secundários em diversas oficinas manufatureiras – marcenarias, serralherias, confeitarias. Com as restrições corporativas no decorrer do século XVIII, “[...] para [haver] a produção de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria” (p.90). Desta maneira, a produção passou a ser segmentada.

Se antes do século XIX a produção de brinquedos não era própria de um único segmento, do mesmo modo, a venda de brinquedos não era função de comerciantes específicos. A segmentação da produção correu junto com a segmentação da comercialização de brinquedos. A figura do “comerciante de brinquedos propriamente dito foi surgindo aos poucos, ao final de um período da mais rigorosa especialização comercial” (Benjamin, 2009, p.82).

Benjamin (2009) afirma que em sua história cultural, “o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos” (p.92). Com o crescente processo de industrialização, o brinquedo outrora produzido no cotidiano das oficinas se emancipou do âmbito familiar:

Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (Benjamin, 2009, p.92).

A produção rústica dos brinquedos, na qual se utilizava materiais encontrados na casa ou nas oficinas artesanais, supunha uma experiência compartilhada. Experiência compartilhada entre os pais e os filhos, entre adultos e crianças.

Benjamin (2009) também aponta que, com a industrialização, não somente a técnica de produção do brinquedo sofreu transformações, mas também a sua configuração física:

Considerando a história do brinquedo em sua totalidade, o formato parece ter uma importância muito maior do que se poderia supor inicialmente. Com efeito, na segunda metade do século XIX, quando começa a acentuada decadência daquelas coisas, percebe-se como os brinquedos se tornam maiores vão se perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador. Será que somente então a criança ganha o próprio quarto de brinquedos, somente então uma estante na qual pode, por exemplo, guardar os seus livros separados dos livros pertencentes aos pais? Não há dúvida: em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes *in quarto* mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna (p.91).

O brinquedo pequeno implica uma mediação da família em seu manuseio. Implica uma experiência compartilhada entre o adulto e a criança. Os brinquedos pequenos, miniaturas e bibelôs que reproduziam o mundo adulto em escala reduzida, eram característicos das oficinas artesanais. Com a industrialização, estes passaram a ser substituídos por brinquedos de tamanhos grandes. “A jovialidade oriunda da consciência de culpa impõe-se sobretudo com as tolas distorções para dimensões maiores e mais largas [do brinquedo]” (Benjamin, 2009, p.98). Benjamin (2009) aponta que tal qual uma

expressão de culpa burguesa, o brinquedo em escala maior passa a substituir a presença do adulto.

A experiência compartilhada entre o adulto e a criança no brincar se expressava tanto pelo processo de produção quanto pela mediação do uso do brinquedo. Com o processo de industrialização do brinquedo, o tamanho do brinquedo e os materiais utilizados no processo de produção contribuíram para o descarte da mediação dos pais no brincar. Assim, Benjamin (2009) reconhece uma cisão desta experiência compartilhada que atestaria o embate entre o mundo adulto e o mundo infantil na modernidade.

### **2.3 Brincar: reconhecimento do trabalho humano sobre a natureza**

Para Benjamin (2009), a compreensão do brincar perpassa pela compreensão deste como um fenômeno econômico, concebido no movimento materialista histórico dialético. Segundo ele “[...] o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades” (p.100). A produção dos brinquedos como uma questão econômica está envolta no caráter de classe social. Os brinquedos artesanais e oriundos da arte popular teriam a marca da simplicidade, visto de maneira pejorativa nos círculos sociais da burguesia. Para o autor, a simplicidade “[...] não está nas formas dos brinquedos, mas na transparência do seu processo de produção” (p.98). O que seria característico da arte popular é “a combinação de técnica refinada com material precioso sendo imitada pela combinação de técnica primitiva com material mais rudimentar” (Benjamin, 2009, p.99).

Ora, o brinquedo que é produzido industrialmente tem seu processo de produção oculto para quem com ele brinca. Para Benjamin (2009), isto sim seria pejorativo, uma vez que a participação ou compreensão do processo de produção do brinquedo é parte intrínseca do próprio brincar:

Meditar com pedantismo sobre a produção e objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (p.103 e p.104).

Benjamin (2009) aponta que, para a criança o brinquedo é sinal da ação material humana sobre as coisas do mundo. O interesse pelos restos e resíduos de um canteiro de obras, por exemplo, revelaria o desejo da criança em descobrir a ação material humana que resultou neste resto e resíduo. “O espírito do qual descendem os produtos, o processo total de sua produção, e não apenas o resultado, está sempre presente para a criança no brinquedo [...]” (p.127). A criança se interessa pelo mundo que a rodeia – tateia os objetos da casa, manipula os utensílios da cozinha enquanto os adultos preparam a comida.... Inconvenientemente na perspectiva do adulto, a criança procura para

si os objetos do cotidiano que a rodeia para brincar. Nestes objetos do cotidiano se encontrariam pequenas ‘caixas de Pandora’, com universos a desvendar “[...] na medida em que ela possa imaginar como esses brinquedos são feitos” (p.127). Benjamin (2009) afirma que “é exatamente isso que a criança deseja saber, é isso que estabelece uma relação viva com suas coisas” (p.127). Não é à toa que programas televisivos infantis, que abordam ludicamente a ciência presente nos objetos do cotidiano, tornaram-se tão marcantes na infância de muitas crianças. Os porquês conhecidos como característicos da curiosidade infantil atestariam o que Benjamin (2009) afirma: “Mal entra ela [a criança] na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas” (p.107).

#### **2.4 Brincar: imaginação versus imitação**

Além de reconhecer a ação material humana sobre as coisas, Benjamin (2009) afirma que a criança deseja estabelecer uma relação nova entre os mais diferentes materiais. Na visão dos adultos, tal relação pode parecer incoerente pois escapa à lógica formal. No brincar, as crianças “reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas” (p.104). Nisto residiria um próprio mundo de coisas tipicamente infantil – a possibilidade de conhecer e inventar novas relações possíveis entre o que existe no mundo. “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda”. (Benjamin, 2009, p.93). O brincar então, se baseia na experiência viva com os objetos que

possibilitem conhecê-los em suas nuances e produzir novas relações entre eles.

Benjamin (2009) aponta para o “equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade, dá-se o contrário” (p. 93). Sendo assim, a criança é quem confere o conteúdo imaginário ao brinquedo. Portanto, o brincante é senhor do conteúdo imaginário do brinquedo e da brincadeira.

Tal compreensão vai na contramão da concepção do brincar como imitação do mundo. Benjamin (2009) afirma que ao supor que a criança deseja encontrar a imitação da realidade em seus brinquedos, “os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (p.92). O autor identifica o gosto dos adultos pela imitação, expressada nas versões miniaturizadas de soldados de guerra e nas bonecas gigantes similares a um ser humano. Para ele, “[...] o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação” (p.100). A fidedignidade da reprodução do mundo nos brinquedos, supostamente considerada criação para a criança, atenderia aos desejos dos adultos:

Conhecemos aquela cena da família reunida sob a árvore de Natal, o pai inteiramente absorto com o trenzinho de brinquedo que ele acabou de dar ao filho, enquanto este chora ao seu lado. Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente

interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após o final da guerra (Benjamin, 2009, p.85).

Os traços de verossimilhança dos brinquedos despertam fascínio e atração nos os adultos. O próprio Benjamin colecionava brinquedos infantis e ainda hoje, não é raro encontrar adultos fascinados em lojas especializadas de brinquedos (especialmente no caso dos brinquedos oriundos das histórias em quadrinhos). Benjamin (2009) conclui que os brinquedos com caráter imitativo exercem fascínio para os adultos como uma libertação das amarras do real.

Em contrapartida ao caráter imitativo do brinquedo, os instrumentos do brincar para Benjamin (2009) seriam aqueles que propiciam à criança identificar o trabalho humano neles contido, e assim, possibilitam criar novas relações entre as coisas. Neste sentido, Benjamin (2009) afirma que “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (p.93). O objeto que traz em si o caráter imitativo da realidade limita as possibilidades de criação de relações pela criança. Uma vez que o significado e sentido da brincadeira estão dados pela configuração física do brinquedo, a ação imaginativa do brincar fica reduzida. A imitação presente nos brinquedos não seria própria do brincar, mas antes, seria seu impedimento.

## **2.5 Brincar: experiência de alteridade e desejo de repetição**

Benjamin (2009) atenta para uma enigmática dualidade como característica do brincar. O autor identifica nos jogos elementos tais como a perseguição (entre o gato e o rato), a defesa maternal (do goleiro com seu gol, do tenista com sua área) e a luta pela posse (dos jogadores com a bola de futebol ou com a bola de basquete). Assim, ele observa um “magnetismo que [se] estabelece entre as duas partes” (p.100).

Para Benjamin (2009), o jogo com os objetos inanimados (por exemplo, arco e flecha) possibilitaria a experiência de “ritmos primordiais” (p.101) de uma relação de conhecimento do sujeito com o objeto. Um goleiro precisa conhecer o gol em suas dimensões físicas para protegê-lo. O jogador de basquete precisa conhecer a constituição material da bola para melhor manuseá-la. O caçador precisa conhecer o objeto perseguido para obter êxito em sua caça. Desta forma, no jogo aparece uma relação de interdependência entre coisas diferentes, de modo que um elemento não existe sem o outro na cena do jogo. Dualidade entre sujeito e objeto, subjetivo e objetivo, que anteciparia a experiência de alteridade:

Provavelmente acontece o seguinte: antes de penetrarmos, pelo arrebatamento do amor, a existência e o ritmo frequentemente hostil e não mais vulnerável de um ser estranho, nós já teremos vivenciado desde muito cedo a experiência com ritmos primordiais, os quais se manifestam, nas formas mais simples, em tais jogos com objetos inanimados (Benjamin, 2009, p.101).

Benjamin (2009) reconhece no jogo um “ritmo primordial” presente na experiência de conhecimento do outro. Esse movimento de conhecer o diferente apontaria para experiências de alteridade. Experiências que arrebatam. O sujeito que joga é arrebatado pela experiência de conhecimento

do objeto, tal qual somos arrebatados pela experiência do diferente no amor. Quem de nós já não nos sentimos arrebatados pelo jogo ou pelo brincar, no momento em que brincamos? Não é raro ouvir que ao brincar uma criança esquece sua fome, seu sono ou até mesmo que estava doente. Conhecer o diferente se apresenta como experiência irresistível. Tão irresistível que suscita o desejo de repetição:

[...] a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o 'mais uma vez'. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um 'além do princípio do prazer' nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial [...] não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes (Benjamin, 2009, p.101).

Para Benjamin (2009), a repetição presente no brincar da criança “não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjunto malicioso ou paródia [...] ” (p.101). O brincar não seria apenas uma tentativa de elaboração de conflitos psíquicos, mas também consistiria no ato de “saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os trunfos e vitórias” (Benjamin, 2009, p.101). Experiência prazerosa, que nos remete ao princípio de prazer freudiano. No brincar, o conhecimento do mundo relaciona-se à dimensão da paixão e contrapõe-se ao conhecimento como pertencente à esfera da racionalidade produtiva – racionalidade própria do trabalho no mundo capitalista. Toda vez que uma criança se assenhora de seu brinquedo, experimenta por assim dizer

um trunfo: estabeleceu uma relação de conhecimento com o objeto, travou uma experiência. Experiência arrebatadora que suscita o eterno desejo de repetição.

“A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (Benjamin, 2009, p.102). Fazer sempre de novo, pois, sempre se desvenda novas nuances do conhecimento na brincadeira viva. Conhecer é ato inesgotável. E na origem dos hábitos do cotidiano se encontra o brincar em sua lei da repetição. “Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito [...] O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira” (Benjamin, 2009, p. 102). Deste modo, o brincar aparece como um elemento presente na origem da cultura, tal qual afirmou Huizinga, apresentado no capítulo anterior.

## **2.6 Brincar: princípio mimético**

Benjamin identifica que na origem da cultura encontra-se o princípio mimético, concebido como a capacidade de criar semelhanças. Segundo Gagnebin (2005), o ser humano “é capaz de produzir semelhanças porque reage, segundo Benjamin, às semelhanças já existentes no mundo” (p.96) presentes na natureza.

Gagnebin (2005) comenta que a “originalidade da teoria benjaminiana está em supor uma história da capacidade mimética” (p.96). Ao elucidar a história do princípio mimético da cultura, Benjamin (2012a) analisa que originalmente a *mímesis* expressava-se em relações de semelhança entre “o

micro e o macro-cosmos” (p.51), pelas quais o destino dos homens era lido nas estrelas. No movimento histórico dialético da civilização “[...] nem as forças miméticas, nem os objetos miméticos, permaneceram inalteráveis com o andar dos tempos” (p.51). A faculdade mimética do homem sofreu transformações na história, de modo que “ao longo dos séculos, a força mimética e com ela, mais tarde, a inteligência mimética desapareceram de determinados campos, para provavelmente surgirem noutros” (Benjamin, 2012a, p.51).

“Ler o que nunca foi escrito”. Esta é a leitura mais antiga: a leitura antes de todas as linguagens, a partir das vísceras, das estrelas ou das danças. Mais tarde começaram a utilizar-se os elos de mediação para uma nova leitura, as runas e os hieróglifos. Supõe-se que estes foram estádios pelos quais aquele dom mimético, que fora anteriormente a base da *práxis* oculta, encontrou o acesso para a escrita e para a linguagem. Deste modo a linguagem seria o grau superior da faculdade mimética e o mais perfeito arquivo das semelhanças não físicas: um *médium* no qual as forças primitivas de produção e interpretação mimética penetraram de tal modo que conseguiram liquidar as da magia (Benjamin, 2012a, p. 58).

O comportamento mimético, considerado como próprio do campo da magia, transmutou-se em princípio mimético da linguagem em sua origem. Os conhecimentos produzidos pelas leis da similitude nos tempos de outrora, tais como a astrologia e os saberes oriundos dos rituais, passaram a ser adjetivados como ‘mágicos’ pelo saber racional. No processo histórico da racionalidade esclarecida, entende-se que a crescente eliminação desses componentes mágicos traria o triunfo do progresso científico. Gagnebin (2005) atesta o equívoco desta concepção segundo Benjamin, pois

As reflexões de Benjamin vão numa direção totalmente outra. A sua tese principal é de que a capacidade mimética humana não desapareceu em proveito de uma maneira de

pensar abstrata e racional, mas se refugiou e se concentrou na linguagem e na escrita (Gagnebin, 2005, p.96).

A concepção de Benjamin sobre o princípio mimético da linguagem requer o entendimento da *mímesis* não como uma “relação de causa e efeito entre as coisas e as palavras, e as vísceras, mas uma relação comum de configuração” (Gagnebin, 2005, p.97). Configuração que supõe uma relação de semelhança não-física. Benjamin atesta nossa dificuldade em compreender tal capacidade de semelhança não-física pois “na nossa percepção, já não possuímos aquilo que outrora tornou possível falar de uma semelhança entre uma constelação e uma pessoa” (Benjamin, 2012a, p.53).

Podemos compreender melhor a questão da semelhança não-física com as correspondências entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Para Benjamin (2012a), a linguagem comportaria “o mais perfeito arquivo de semelhanças não-físicas” (p.55) de modo que ela “seria a utilização superior da faculdade mimética” (p.55). No lugar do vidente ou sacerdote, que reconhecia as semelhanças entre os elementos míticos e humanos, surge a linguagem. Ela teria assumido o papel de “um *médium* no qual as faculdades primitivas de percepção das semelhanças penetraram tão profundamente que ela agora representa o *médium* em que as coisas se encontram e se relacionam entre si” (Benjamin, 2012a, p.55).

A percepção da semelhança escaparia ao controle cronológico do tempo moderno, de modo que surge “em todos os casos ligada a um momento-relâmpago” (Benjamin, 2012a, p.53). No caso da linguagem, Benjamin (2012a) comenta que “até a leitura profana – se quiser ser simplesmente compreensível

– partilha com a leitura mágica a dependência de um ‘ritmo’ necessário” (p.55). O autor ressalta que este ritmo é “um momento crítico que o leitor não pode, de modo algum, esquecer se não quiser ficar de mãos vazias” (p.55). Portanto, a percepção da semelhança apareceria tal como uma fulguração, que pede calma e atenção fora dos padrões de produtividade da modernidade.

Benjamin (2012a) afirma que o homem “possui a mais elevada capacidade de produzir semelhanças” (p.51) dentre as espécies da natureza. O autor reconhece que a capacidade mimética está na base de todo conhecimento humano, pois, “não há nenhuma das suas funções superiores (do homem) que não seja determinada, de forma decisiva, pela sua faculdade mimética” (p.51). Tal afirmativa não encontraria ecos na cultura moderna uma vez que “os casos em que ele [o homem de hoje] toma diariamente consciência das semelhanças são uma ínfima parcela dos inúmeros casos em que a semelhança os determina inconscientemente” (Benjamin, 2012a, p.51).

Mas qual seria a relação entre o brincar e o princípio mimético? Benjamin (2012a) afirma que a *mímesis*, presente na história da espécie humana, tem na história dos indivíduos o jogo como sua escola:

O jogo infantil está, em toda a parte, perpassado de formas de comportamento miméticas e o seu âmbito não é, de modo nenhum, limitado à imitação dos adultos. A criança brinca não só a fazer de comerciante ou de professor, mas também de moinho de vento e de comboio. Mas o que é que a aprendizagem da faculdade mimética lhe traz, realmente, de útil? (Benjamin, 2012a, p.56).

A imaginação presente no brincar passa pela criação de semelhanças. A imitação, suposta qualidade do brincar na visão dos adultos, é sobreposta aqui

pela faculdade mimética. Podemos supor então que a *mímesis* seja uma prerrogativa do brincar.

Mas o que ela traz realmente de útil? Benjamin esboça uma teoria da *mímesis* distinguindo dois momentos principais da atividade mimética humana: o reconhecimento e a reprodução de semelhanças. Essa produção mimética seria a atividade intrínseca dos jogos e das brincadeiras infantis. Segundo Gagnebin (2005):

Benjamin tenta pensar a semelhança independentemente de uma comparação entre elementos iguais, como uma relação analógica que garanta a autonomia da figuração simbólica. A atividade mimética sempre é uma mediação simbólica, ela nunca se reduz a uma imitação. [...] Do lado da *mímesis*, no sentido amplo que Benjamin deu a esse conceito, do lado de Nietzsche certamente e talvez também de Freud, encontramos uma lógica não da identidade, mas da semelhança, portanto uma concepção nunca identitária do sujeito e da consciência. O movimento do pensamento não remete aqui a contradições sucessivas num processo progressivo, mas muito mais a um fazer e desfazer lúdico e figurativo [...] Nessa descontinuidade fundamental há momentos privilegiados em que ocorrem condensações, reuniões entre dois instantes antes separados que se juntam para formar uma nova intensidade e, talvez, possibilitar a eclosão de um verdadeiro outro (p. 96 e 101).

Segundo Gagnebin (2005), Benjamin reconhece na *mímesis* o conhecimento do mundo que implica no movimento entre sujeito e objeto do conhecimento. Diferentemente da razão instrumental, que estabelece de antemão as categorias do conhecimento pelo método da lógica formal, a *mímesis* possibilitaria “um fazer e desfazer lúdico” (p.96). Deste modo, Benjamin retoma a *mímesis* aristotélica associando-a “ao jogo, ao aprendizado, ao conhecimento e ao prazer de conhecer” (p.95).

A brincadeira infantil em seus eternos pedidos de repetição refere-se à possibilidade de um fazer e um desfazer lúdico e figurativo. Benjamin (2009)

atesta que os pedidos de repetição das crianças nas brincadeiras não dizem respeito a um 'sempre o mesmo', mas sim de um 'igual diferente'. Atividade criadora e transformadora de sentidos, na qual as crianças podem conferir diferentes significados às experiências.

## **2.7 Conclusão**

A partir da perspectiva de Walter Benjamin, vimos que o brincar tem íntima relação com a cultura de modo que o brincar carrega um duplo caráter, individual e coletivo, em uma relação dialética na qual um aspecto não se sobrepõe ao outro.

Na modernidade, o brincar expressa as contradições sociais do capitalismo, tais como uma idealização da infância e das supostas necessidades infantis. O brincar atesta a não seriedade pela qual o mundo infantil é abordado, com a omissão dos dramas humanos no brincar por parte dos adultos.

A criança busca conhecer o trabalho humano pelo brincar, de modo que se interessa sobre toda forma de ação humana material sobre as coisas. Com a industrialização testemunhou-se grandes perdas. A perda da experiência compartilhada entre crianças e adultos no brincar, devido às mudanças tanto no processo de produção, quanto nas configurações físicas dos brinquedos. E a perda da compreensão e participação da criança no processo de produção do brinquedo.

No brincar, a criança buscar construir novos significados e diferentes relações entre os objetos, transformando a natureza pela sua ação no mundo.

Por meio de seu trabalho, a criança confere o conteúdo imaginário ao brinquedo. Deste modo, não é o brinquedo que confere o conteúdo imaginário da brincadeira.

O equívoco do conteúdo imaginário da brincadeira ser determinado pelo brinquedo espelha-se no equívoco de que os brinquedos devam ter um caráter imitativo da realidade. Quanto menor o caráter imitativo do brinquedo, maior é a experiência imaginativa. A imitação nos brinquedos aparece como impedimento do brincar.

A dualidade entre sujeito e objeto, a relação de interdependência entre os diferentes elementos do jogo, antecipa a experiência de alteridade na vida dos sujeitos. O brincar é marcado pela lei da repetição, pois o conhecimento daquilo que é diferente, da alteridade, apresenta-se como experiência irresistível que suscita o desejo de repetir a experiência de conhecimento.

A *mímesis* (capacidade de criar, reconhecer e reproduzir semelhanças não-físicas) é prerrogativa do brincar, pois, a imaginação no brincar pressupõe a criação de semelhanças. O reconhecimento de semelhanças tem no brincar sua escola, seu campo fecundo.

O princípio mimético está presente na origem da cultura, pois segundo Benjamin (2012a) a *mímesis* está na base de todo conhecimento humano. Sendo assim, o brincar também tem seu lugar na origem e produção da cultura. A riqueza do princípio mimético reside no fato de que a *mímesis* implica o contato com o diferente, com a alteridade.

E por fim, a faculdade mimética exige um tempo próprio: o tempo do reconhecimento, da fulguração. No brincar, o tempo cronológico é colocado em

xeque, de modo que quem brinca tem outro registro do tempo da brincadeira. O brincar implica o ócio, a imersão na experiência de quem brinca.

Tais elucidações aproximam o brincar à categoria do trabalho (criativo e não-alienado) como elemento constitutivo do ser humano, à experiência de alteridade e, à origem da cultura, dentre outros. Conforme as elucidações de Benjamin, cabe perguntar: quais impedimentos as crianças sofrem na experiência do brincar nos dias atuais? Deste modo a investigação teórica seguirá para a elucidação da deterioração da experiência do brincar, nos moldes do princípio de dominação do esclarecimento.

## **CAPÍTULO 3 – DETERIORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA: O BRINCAR ADMINISTRADO**

### **3.1 A experiência do brincar: semelhanças entre o brincar e a experiência em Walter Benjamin**

Ao pensar na deterioração da experiência do brincar na infância, deparamo-nos com questionamentos sobre o que caracteriza a experiência infantil e se o brincar configura sua principal expressão. Muito aquém de responder tais questionamentos, propomos pensar nas semelhanças entre os constructos do brincar e da experiência nos escritos de Benjamin. Assim, acredita-se no reconhecimento de semelhanças entre os conceitos para pensar nas relações de contradição do brincar na modernidade.

Benjamin é reconhecido na atualidade por sua crítica à ideia de um progresso linear da sociedade moderna burguesa. O tema da experiência apresenta-se como preocupação recorrente em suas obras, e ganha corpo teórico através de sucessivas análises sobre os bens da cultura. E ao compreender as transformações sociais na modernidade, Benjamin aponta para uma atrofia da capacidade de trocar experiências.

#### **3.1.1 Experiência: aproximação do distante no tempo e no espaço**

Benjamin (2012b) discorre sobre a experiência como uma “faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável” (p.213). Faculdade capaz de propiciar uma troca que aproxima o distante no tempo e no espaço, tecida no seio da tradição de uma comunidade. A partir de análises sobre a tradição oral

da narrativa, Benjamin (2012b) aponta para o marinheiro mercante e o lavrador sedentário como figuras símbolos do ato de narrar histórias. O marinheiro trazia conhecimentos de lugares distantes, ao passo que o lavrador conhecia as histórias e tradições de outrora de sua terra. Benjamin (2012b) afirma que as dimensões do viajante e do nativo se encontravam nas oficinas de artesãos, pois nelas “associava-se o conhecimento de terras distantes, trazido para casa pelo homem viajado, ao conhecimento do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (p.215).

Benjamin (2012b) atenta para o fato de que na tradição oral de contar histórias, do distante no tempo e no espaço, exige-se uma relação entre o narrador e o ouvinte. Quem narra assim o faz a partir de sua própria experiência, e deixa suas marcas na narrativa. Quem ouve assim o faz a partir de sua própria experiência, e agrega suas marcas à narrativa, transformando-lhe o sentido.

### **3.1.2 Experiência: caráter enigmático e inesgotável**

A narrativa exige uma experiência entre narrador e ouvinte, de forma que não encerra sentido, nem significado da experiência. “Metade da arte da narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações” (Benjamin, 2012b, p.219). As narrativas furtam-se às explicações de modo que “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p.217). O caráter enigmático da narrativa exige uma construção de

sentido por parte do ouvinte, na relação com o narrador. Desta forma, a narrativa é inesgotável em seus sentidos.

A cada vez que uma história é contada abrem-se novas possibilidades de percepção de suas tramas. “Ela [a narrativa] não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (Benjamin, 2012b, p.220). Porque furta-se às explicações, a narrativa “é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão” (p.220). Tal como uma semente de trigo, que conservada nas pirâmides do Egito por milhares de anos preserva sua força germinativa, a narrativa tem a capacidade de imantar experiências ao longo dos tempos. Toda e qualquer tentativa de dissecar a narrativa em interpretações psicológicas rouba-lhe o encantamento. Sua preciosidade reside em seu caráter não racionalizado (Benjamin, 2012b).

### **3.1.3 Experiência: conselho como reconhecimento de semelhanças e sua importância**

Não obstante, a verdadeira narrativa carrega um caráter prático para a vida humana. Sua importância para o cotidiano da vida consiste em ensinamentos morais, sugestões práticas, provérbios ou normas de vida (Benjamin, 2012b). A narrativa propicia o conselho como “uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando” (p.216). Devido sua experiência de vida, “o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte” (p.216) de modo que “o conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria” (p.216). O fruto da narrativa é a sabedoria de vida para quem ouve e para quem narra.

### **3.1.4 Experiência: o ócio necessário, memória involuntária e o encontro com o coletivo**

Benjamin (2012b) reconhece um trabalho de tecedura na narrativa, comparando-a ao trabalho artesanal. “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (p.221). Este trabalho do pensamento implica o ócio ou o tédio<sup>2</sup>, entendido como “um estado de distensão” (p.221). Benjamin (2012b) ressalta que “o tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência” (p.221), de modo que a impossibilidade do tédio culmina na perda do “dom de ouvir, e [assim] desaparece a comunidade dos ouvintes” (p.221).

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 2012b, p.221).

Benjamin (1994) ainda aponta para o fato de que o tempo da experiência é o tempo da rememoração involuntária, na qual se traz à luz “o passado

---

<sup>2</sup> Em Benjamin (2012b), o termo “tédio” é tomado positivamente como um tempo livre que contrapõe-se ao tempo industrial do progresso na modernidade. Em Adorno (1995), o termo “tédio” aparece negativamente como o tempo do embotamento, do desinteresse, de um “cinza objetivo” (p.76) fruto da racionalidade produtiva presente nas dimensões da vida humana. Devido aos diferentes sentidos atribuídos ao termo “tédio” nos textos de referência, nesta pesquisa escolhe-se o termo “ócio” para fazer referência ao tempo livre que possibilita a emergência do brincar e da experiência, não submetido à racionalidade produtiva da modernidade.

impregnado com todas as reminiscências que haviam penetrado em seus poros durante sua permanência no inconsciente” (p.131). Com base na distinção de Proust sobre memória voluntária e memória involuntária, Benjamin (1994) aponta para o fato de que a experiência não é fruto de uma atenção e concentração. Mas antes, a experiência é fruto de uma emergência involuntária e inesperada de significações.

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo (Benjamin, 1994, p.107).

A experiência é oriunda do tempo involuntário da memória que vincula o sujeito à sua comunidade. Entretanto, o sujeito da modernidade é refém do tempo industrial, no qual os acontecimentos são vividos sempre como choques provocados pelos inúmeros estímulos do modo de organização social. Com base nos estudos sobre Baudelaire, Benjamin (1994) aponta para a relação entre “a imagem do choque e o contato com as massas urbanas” (p.113). No meio da multidão de uma metrópole, o indivíduo não deve se atentar aos detalhes da cidade nem às feições dos transeuntes. Antes, sua atenção deve voltar-se à proteção contra todo empecilho em seu caminho. Há então uma necessidade de defesa perante a intensidade e quantidade de choques sofridos. Deste modo, o sujeito moderno permanece em um estado de alerta contínuo no qual os acontecimentos não podem encontrar meios de serem elaborados.

O apelo da vida moderna é a exigência de uma atenção e concentração contínua, advindas de um esforço da vontade do sujeito em sobreviver. Estas, em suas últimas consequências, geram um imediatismo e automatismo nas respostas que os sujeitos conferem aos choques sofridos pela vida moderna. Tal caracterização da vida moderna é nomeada por Benjamin (1994) como vivência, que caracteriza a perda da experiência.

### **3.1.5 Experiência: o terreno do desejo**

Benjamin (1994) também considera a perda da experiência humana no âmbito do desejo, uma vez que o desejo “pertence à categoria da experiência” (p.129). O tempo do desejo é “o contrário daquele tempo infernal, em que transcorre a existência daqueles a quem nunca é permitido concluir o que foi começado” (p.129). E ainda:

Na vida, quanto mais cedo alguém formular um desejo, tanto maior será a possibilidade de que se cumpra. Quando se projeta um desejo distante no tempo, tanto mais se pode esperar por sua realização. Contudo, o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso que o desejo realizado é o coroamento da experiência (Benjamin, 1994, p.129).

“O desejo realizado é o coroamento da experiência”. Isto implica que para haver desejo é necessário haver experiência. E suas significações implicam outras relações com o tempo, para além do tempo linear do progresso da sociedade industrial. O ócio em suas condições objetivas é crucial para a irrupção da memória involuntária, terreno no qual as reminiscências

inconscientes do passado podem encontrar abrigo no presente (Schmidt, 1990).

### **3.1.6 Teceduras do brincar com a experiência**

“Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (Benjamin, 2012b, p.221). Como não fazer referência ao brincar, em seu tempo próprio de envolvimento com a atividade pari passu ao alheamento do mundo à sua volta? O brincar tal qual a experiência exige o tempo do ócio, do descanso, da distensão. E quando se brinca, entrega-se inteiramente à brincadeira de modo que nada mais importa a não ser o brincar.

O caráter enigmático da narrativa pode nos remeter ao caráter imaginativo do brincar, pois o caráter enigmático da narrativa suscita a imaginação. E tal qual a experiência, o brincar nunca esgota seu sentido. Imaginação que não se esgota e que suscita o desejo pela repetição.

As narrativas apresentam diferentes possibilidades de sentido e de continuidade. O conselho, caráter prático da narrativa, seria fruto do reconhecimento de semelhanças entre diferentes situações. Isto nos remete ao princípio mimético do brincar. No conselho e no brincar, aproximamo-nos dos objetos procurando reconhecer entre eles suas semelhanças. Tal qual o conselho em seu caráter prático, o brincar pode reconhecer e criar semelhanças de modo que contribui objetivamente na vida cotidiana das crianças.

O reconhecimento de semelhanças entre o distante no tempo e no espaço pode emanar no brincar tal qual na narrativa. Benjamin considera que os objetos, em sua materialidade e em suas representações pela tradição, podem carregar a experiência que neles foi depositada, atravessando o tempo e adquirindo a qualidade de objetos auráticos<sup>3</sup>. Tais objetos poderiam revelar verdades – fulgurações do longínquo no tempo e no espaço, por meio da contemplação dos mesmos. Assim sendo, os objetos auráticos se comunicariam conosco de forma latente: nos veem, nos revelam imagens, nos indagam, nos falam. A atualização e ressonância da imagem latente nos objetos e, nas representações da tradição, dependeriam do trabalho da memória coletiva por meio das narrativas (Schmidt, 1990).

Os objetos materiais dos quais uma criança se utiliza para brincar podem trazer aparições do longínquo no tempo e no espaço, por meio da contemplação dos mesmos? Não é raro ouvir das crianças que os brinquedos “falam” com elas. Segundo Jobim e Souza (1994), a contemplação dos objetos exercida pelas crianças possibilitaria imagens e fulgurações: “No universo benjaminiano, também os objetos esvaziados do seu conteúdo próprio e liberados de suas conexões repressivas são capazes de revelar uma outra ordem significativa da realidade” (p.90).

Se perguntarmos à uma criança qual o sentido de uma brincadeira que ela inventou, muito provavelmente não ficaremos satisfeitos com as respostas

---

<sup>3</sup> A capacidade de revelar verdades é nomeada por Benjamin como “aura do objeto”. Para Benjamin (1994) “a aura é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (p. 170). A aura é a fulguração inesperada de verdades, tecidas no seio da tradição. Segundo Olgária Matos (1989), a tradição na visão de Benjamin seria “a dimensão na qual se aloja a ‘aura’ do tempo. É a consolidação da experiência coletiva, a sanção, a autoridade que garante o acesso do indivíduo à dimensão de sua ancestralidade, tradição que pulsa em cada instante do ‘agora’” (p.31). Deste modo, a localização e orientação dos sujeitos no tempo seria galgada pela tradição uma vez que esta preserva em seus objetos a verdade sobre a história dos indivíduos.

obtidas. Isto provavelmente se dá porque o brincar trabalha com o terreno do desejo e a irrupção de significados não previamente estabelecidos, tal qual a irrupção da memória involuntária. Mais uma vez podemos reconhecer semelhanças entre o brincar e a experiência.

Do mesmo modo que na experiência, no brincar jaz o encontro do indivíduo com o coletivo, pois todo brincar é ato de cultura e, a ela remete ao apropriar-se dos bens culturais. Como vimos no capítulo anterior, no brincar a criança procura conhecer o trabalho humano sobre a natureza e sobre os objetos do mundo que a cercam. Encontro do indivíduo com o coletivo. Do mesmo modo que o desejo - como coroamento da experiência - exige um tempo para além do tempo linear do progresso, o brincar impreterivelmente trabalha com o registro do desejo do indivíduo em seu próprio tempo. Benjamin relaciona o desejo com a experiência de modo que a experiência propicia a irrupção do desejo. Se para haver desejo é necessário haver experiência muito provavelmente o brincar se insere na constituição do desejo dos indivíduos, devido às semelhanças que carrega com a experiência. Identificamos mais uma vez o princípio mimético comum à experiência e ao brincar: a irrupção do desejo e seus significados oriundos da memória involuntária trabalha com o reconhecimento e criação de semelhanças, tal qual a criança que brinca.

Sendo assim, adotamos a proposição de que a deterioração do brincar é semelhante à deterioração da capacidade de realizar experiências, uma vez que estes dois conceitos guardam íntimas semelhanças. Neste sentido, o brincar despontaria como um representante da experiência na modernidade em suas possibilidades contraditórias.

[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula à nós? [...] Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral (Benjamin, 2012b, p. 125).

Agamben (2005) afirma que “toda discussão sobre a experiência tem que ter em vista que ela não é mais possível hoje de ser realizada” (p.21). Uma vez que o brincar guarda semelhanças com a ideia de experiência - de sentido e significado, em seu princípio mimético de criação e reconhecimento de semelhanças - ele teria a potencialidade de salvaguardar elementos desta na modernidade.

Entretanto, o próprio brincar é colocado em risco ao ter sua experiência administrada pela razão instrumental, que nega toda manifestação do princípio mimético. A expropriação da *mimesis* na experiência do brincar traduz-se em um brincar administrado: um brincar orientado pela racionalidade produtiva na modernidade.

Seguiremos com a análise do princípio mimético na história dialética do esclarecimento, a fim de guiar a compreensão da deterioração da experiência do brincar na infância como brincar administrado.

### **3.2 Esclarecimento e a negação da *mimesis***

Na obra “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985) realizam uma análise crítica sobre a história do esclarecimento, na qual a *mimesis* foi negada pelo princípio civilizatório. Para os autores, a razão

ocidental nasce da recusa do pensamento mágico, refém do medo perante a natureza.

No estágio mágico, sonho e imagem não eram tidos como meros sinais da coisa, mas como ligados a esta por semelhança ou pelo nome. A relação não é da intenção, mas do parentesco. Como a ciência, a magia visa fins, mas ela os persegue pela mimese, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto. Ela não se baseia de modo algum na “onipotência dos pensamentos”, que o primitivo se atribuiria, segundo se diz, assim como o neurótico [...] A “confiança inabalável na possibilidade de dominar o mundo”, que Freud anacronicamente atribui à magia, só vem corresponder a uma dominação realista do mundo graças a uma ciência mais astuciosa que a magia. (Adorno & Horkheimer, 1985, p.22)

A negação dos componentes mágicos oriundos dos mitos consiste na negação da *mímesis* – reconhecimento de semelhanças - da vida humana. Pelo princípio mimético atribui-se qualidades do humano às coisas inanimadas da natureza, do mesmo modo que se reconhece semelhanças da natureza indomada na vida humana. Entendida pela filosofia de Platão como engano e ilusão em sua tentativa de representar o mundo, a *mímesis* foi tomada como elemento regressivo no movimento histórico do esclarecimento uma vez que ela carregaria uma força arrebatadora e remeteria a uma indiferenciação com a natureza. Indiferenciação que impediria a dominação da natureza e dos homens.

Quando o humano quer se tornar como a natureza, ele se enrijece contra ela. A proteção pelo susto é uma forma de mimetismo. Essas reações de contração no homem são esquemas arcaicos da autoconservação: a vida paga o tributo de sua sobrevivência assimilando-se ao que é morto.

Inicialmente, em sua fase mágica, a civilização havia substituído a adaptação orgânica ao outro, isto é, o comportamento propriamente mimético, pela manipulação organizada da mimese e, por fim, na fase histórica, pela práxis racional, isto é, pelo trabalho. O anjo com a espada de fogo, que expulsou os homens do paraíso e os colocou no caminho do progresso técnico, é o próprio símbolo desse progresso. O

rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de vida miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscricção social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização (Adorno & Horkheimer, 1985, p.149).

Nos moldes do princípio de dominação presente no esclarecimento, a negação da *mimesis* desponta como condição *sine qua non* para a existência da civilização. “O núcleo secreto do esclarecimento jaz na sua interpenetração profunda com a violência” (Gagnebin, 2005, p.88). A fim de conquistar sua vitória perante o medo da natureza, o esclarecimento reprime violentamente o impulso mimético existente na natureza e no humano. Adorno e Horkheimer (1985) reconhecem tal repressão na dominação simbólica das culturas tradicionais, e ressaltam o domínio sobre a infância com uma “pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis” (p.149). Conclui-se que o universo infantil carrega as violentas marcas das contradições do princípio civilizatório.

### **3.2.1 Ódio às expressões da *mimesis***

*Mimesis* e magia são equivalentes na lógica do esclarecimento. Sendo assim, o princípio mimético torna-se alvo a ser eliminado da organização social. E como ele, elimina-se toda forma de vida que carregue em si seus traços.

A universalidade dos pensamentos, como a desenvolve a lógica discursiva, a dominação na esfera do conceito, eleva-se fundamentada na dominação do real. [...] O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador. Juntamente com a magia mimética, ele tornou tabu o

conhecimento que atinge efetivamente o objeto. Seu ódio volta-se contra a imagem do mundo pré-histórico superado e sua felicidade imaginária (Adorno & Horkheimer, 1985, p.25).

A negação da *mimesis* no esclarecimento sucumbe ao conhecimento “que atinge efetivamente o objeto” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.25). Conhecer passa a significar poder sobre os objetos do mundo. Assim, resta o ódio sobre toda forma de vida que carrega traços do “mundo pré-histórico” dotados de componentes miméticos.

O ódio volta-se contra os representantes da *mimesis*, historicamente identificados na figura da mulher, da criança e do mundo animal, dentre outros. A dominação dos povos ocidentais sobre outras matrizes culturais, como as culturas tradicionais, expressa o ódio contra o princípio mimético na civilização. Tal dominação se dá tanto pela via da extinção física quanto pela extinção simbólica. Esta última consiste na incorporação dos objetos a serem dominados pelo esclarecimento. Nesta incorporação, pervertem-se o caráter mimético tornando-os objetos coisificados pela razão instrumental. Mais uma vez, a categoria do conhecimento que teria originado o esclarecimento fica comprometida.

A abstração, que é o instrumento do esclarecimento, comporta-se com seus objetos do mesmo modo que o destino, cujo conceito é por ele eliminado, ou seja, ela se comporta como um processo de liquidação. [...] A distância do sujeito com relação ao objeto, que é o pressuposto da abstração, está fundada na distância em relação à coisa, que o senhor conquista através do dominado (Adorno & Horkheimer, 1985, p.24).

A aproximação ao objeto, característica da *mímesis* em seu conhecimento por semelhanças, é sobreposta aqui pelo distanciamento do indivíduo com o objeto de conhecimento.

### **3.2.2 Infância**

O que isto nos diz a respeito do conhecimento construído historicamente sobre a Infância? Em termos gerais, parece-nos que as afirmações científicas sobre o mundo infantil partem de uma relação com o conhecimento expropriado de sua dimensão mimética. Devido a sua “incomensurabilidade”, a infância teria sido alvo de proposições que reiteram a lógica formal do esclarecimento. E que a reafirmam como objeto a ser dominado. “A humanidade teve de se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu, caráter idêntico, determinado e viril do homem, e toda infância ainda é de certa forma a repetição disso” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.39). Toda infância é um campo de batalha da relação entre indivíduo e sociedade. Toda infância ainda é de certa forma a repetição da expressão de negação da natureza, marcada pelo esclarecimento.

Com as transformações sociais da modernidade, o esclarecimento galga força e se estabelece como o discurso científico. Nascidas em diferentes contextos e tempos históricos, as disciplinas Pedagogia e Psicologia teriam como um de seus objetivos a dominação da infância no processo do esclarecimento. Segundo Benjamin (2009):

Psicologia e ética são os pólos em torno dos quais se agrupa a pedagogia burguesa. Não se deve supor que ela esteja estagnada. Ainda atuam nela forças ativas e, por vezes, também significativas. Apenas, nada podem contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os

âmbitos, está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente. Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem íntegro, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico - e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia. A sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude [...] hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias. “As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas”, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática da reprodução (p.121 e 122).

A contradição apontada por Benjamin (2009) consiste no fato de que a psicologia buscou o que parecia dado como “natural”, e perdendo de vista a mediação da cultura, cristalizou significados do que seria a infância e a adolescência. O despertar das novas ciências Pedagogia e Psicologia apontariam uma necessidade histórica da sociedade burguesa de obter meios de avaliação e de disciplina dos indivíduos. Elas revelariam a preocupação de estabelecer métodos que levassem as crianças a uma maturação desejável, ao adulto ideal. Métodos de avaliação, de ensino e de disciplina que expressam as contradições presentes na história do esclarecimento.

O princípio de dominação implica na incorporação do objeto, a ser dominado, à razão instrumental. Assim, se faz necessário conhecer a natureza do objeto para dominá-lo totalmente. Na ciência moderna, a pergunta pela natureza do educando procura somente por respostas que seguem a racionalidade do esclarecimento - da lógica formal, de equivalência, de calculabilidade. Qualquer resposta que se apresente como pergunta, como

dúvida ou como interposto deve ser eliminada. Deste modo, busca-se uma “essência absoluta” da infância, dada *a priori* nos seres humanos. Uma vez determinada o que seja a natureza infantil pela ciência moderna, não se pode tolerar quaisquer expressões de autonomia e diversidade<sup>4</sup>.

### 3.2.3 Retorno da *mímesis* perversa

Portanto, a infância na modernidade é fenômeno que expressa a relação contraditória entre indivíduo e sociedade na história da civilização. Ancorados nos conhecimentos de Freud sobre o dilema entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, conhecido como o mal-estar na civilização, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que “toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza” (p.24).

Em seu conhecimento por semelhanças, a *mímesis* remeteria à uma dissolução do homem com a natureza. O esclarecimento como busca pela sobrevivência e superação da natureza recusa tal dissolução. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que “o rigor que impede a recaída em modos de vidas miméticos [...] é a própria condição da civilização” (p.149). Rigor que culmina na proibição “de imagens na religião, passando pela proscricção social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis” (p.149). Rigor que se estende à uma “educação social e individual [que] reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se

---

<sup>4</sup> Vale dizer que este trabalho não se debruça sobre o conceito e história da infância. A pesquisa busca compreender o fenômeno do brincar na experiência infantil considerando a infância como expressão da relação indivíduo, sociedade e natureza em suas contradições históricas. Neste sentido, as particularidades da experiência infantil são apresentadas na medida em que são apontadas pelos autores de referência da pesquisa.

perderem nas flutuações da natureza” (p.149). Deste modo, todo elemento na cultura que carregue modo de vidas miméticos se torna alvo de dominação pela razão instrumental. Entretanto, a negação da *mímesis* retorna no esclarecimento pela dissolução do homem com as massas em prol de sua sobrevivência. Alienados de si mesmos, os homens tornam-se coisificados:

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (Adorno & Horkheimer, 1985, p.35).

Os homens se diluem nas massas, perdendo todo traço de autonomia. A *mímesis* negada retorna como uma segunda *mímesis* perversa - semelhança do indivíduo com as massas que não tolera quaisquer sinais de alteridade. Assim, o esclarecimento é a mistificação das massas devido o seu caráter regressivo.

Neste movimento histórico, o esclarecimento torna-se orientado para a barbárie ao invés da preservação da vida. É neste contexto que se situam as análises das ideologias totalitárias fascistas desenvolvidas por Adorno e Horkheimer (1985) na dialética do esclarecimento. Os autores localizam as ideologias totalitárias fascistas como modos de organização racional que visam à destruição da vida humana. Nas palavras de Gagnebin (2005):

[...] a segunda *mímesis* perversa, a única permitida pela civilização iluminista. O anti-semitismo na sua forma nazista permite, na análise de Adorno e Horkheimer, a experiência

trionfante do recalque da *mímeses* originária e do sucesso da *mímeses* segunda [...] O oficial nazista rígido, de pé no seu uniforme apertado, personifica a ordem viril que recusa as formas fluidas [...]essa 'identificação-*mímesis* perversa precisa, para seu sucesso completo, encontrar um objeto de abjeção, um objeto que represente esses desejos miméticos mais originários, recalcados e proibidos: o contato físico imediato, a abolição da distância, este prazer da sujeira e do barro que as crianças ainda saboreiam, essa decomposição gostosa e ameaçadora na fluidez sem formas. Contra várias explicações que tentam mostrar, valendo-se de características sociais ou 'biológicas' dos judeus, por que foram escolhidos como objeto de aversão, a análise adorniana faz o caminho inverso: é o anti-semitismo que constrói o seu judeu, necessário à sua própria constituição (p.90).

Os desejos miméticos originários citados pela autora se referem à “lembrança dessa felicidade originária [...] que se experimenta da dissolução dos limites subjetivos e na embriaguez da fusão com o infinito” (Gagnebin, 2005, p. 89). Os mecanismos de proibição da *mímesis* teriam o objetivo de impedir a recordação do medo originário perante a natureza, assim como impedir uma regressão civilizatória totalitária representada em seu máximo pelo fascismo.

#### **3.2.4 Mundo Administrado**

Neste contexto, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a pressão civilizatória que se dirige contra o indivíduo multiplicou-se em uma escala insuportável. Ao sobrepor-se ao indivíduo de tal forma, a pressão civilizatória passa a gerar violência contra a própria civilização. O esclarecimento, tomado como dominação da natureza e dos homens, gerou o predomínio de uma racionalidade instrumental em todos os âmbitos da vida humana, sendo que:

[...] o pensamento crítico ficou ameaçado de extinção. Todos os níveis da cultura foram virtualmente permeados pelo processo de coisificação, conceito já descrito por Marx, no século XIX, no contexto das relações de trabalho e de produção, levando ao que Adorno denominaria de *mundo administrado* (Ruschel, 1995, p.240).

O conceito de mundo administrado refere-se à cultura tomada pelo esquematismo e automatismo da razão instrumental, de maneira que esta passou a organizar todas as esferas da vida humana na modernidade. Neste sentido, o esclarecimento é a mistificação das massas devido ao seu caráter regressivo:

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 41).

Os sujeitos, isolados uns dos outros na alienação de si mesmos, não conseguem estabelecer uma relação viva de conhecimento com as coisas. “Incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 41). Nesta configuração social, resta a adaptação às formulas e esquematismos culturais de satisfação do mundo administrado.

No mundo administrado, os bens culturais são transformados em mercadorias, que ao trazer em si tal racionalidade, estruturam os sentidos da vida cultural. Adorno e Horkheimer (1985) comentam que:

O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. [...] caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais (p.35).

Deste modo, os sentidos dos objetos culturais são manipulados pela própria organização da cultura. A satisfação provocada pelo consumo de bens culturais é uma satisfação submetida aos sentidos econômicos e políticos de dominação. Esta satisfação, que corresponde a interesses objetivos, é uma satisfação real. Nela há uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Porém, estes últimos sofrem uma regressão estancando as possibilidades da experiência do sujeito no mundo (Maar, 2003).

### **3.3 Brincar Administrado: o brincar nos moldes da indústria cultural**

#### **3.3.1 Indústria Cultural: o padrão e a reprodução no controle pela satisfação**

A indústria cultural é apresentada por Adorno e Horkheimer (1985) como uma das expressões do mundo administrado. O conceito de indústria cultural

designa a apropriação e reprodução das manifestações culturais pela “produção verdadeiramente racionalizada do ponto de vista tecnológico” (Adorno, 1978, p.95). A indústria cultural coloca-se como sucedâneo da dimensão estética ao sancionar as possibilidades de experiência, pois, captura as expressões culturais e coloca-as como forma de entretenimento. Deste modo, os bens culturais perdem seu caráter emancipatório na formação cultural dos sujeitos e, medeiam a constituição da subjetividade dos sujeitos com fins de manutenção do mundo administrado.

Segundo Adorno (1978), as diversas manifestações da indústria cultural “se articulam de tal forma que não há espaço entre elas para que qualquer reflexão possa tomar ar e perceber que o seu mundo não é mundo” (p.346). A indústria cultural oferece uma realidade substituta que oculta a violência e a injustiça da sociedade na qual vivemos e que, por meio da própria indústria cultural, se reproduz.

Uma das características mais relevantes dos produtos da indústria cultural é a da reprodução em forma e conteúdo de modos estereotipados de ver, pensar e sentir o mundo. Os produtos oferecidos como mercadorias culturais são sempre iguais em sua estrutura básica e têm como finalidade produzir um efeito específico no espectador: fazer com que este permaneça, indefinidamente, consumindo o mesmo produto ou seus substitutos. Disto decorre uma adaptação da sensibilidade do consumidor, sensibilidade que se torna esvaecida em busca de fórmulas repetidas. No contato com os produtos da indústria cultural, o prazer buscado pelos sujeitos é sempre frustrado, uma vez que tais produtos nunca cumprem aquilo que prometem. Ao mesmo tempo em que os sujeitos experimentam a frustração das promessas da indústria

cultural, também experimentam o prazer próprio das fórmulas repetidas: uma satisfação instantânea que se coloca como sucedâneo da dimensão estética da vida humana (Adorno,1978).

A satisfação instantânea advinda dessas fórmulas suprime o pensamento e a reflexão, a elaboração dos desejos e a contemplação das coisas no mundo. As formas de obtenção de prazer, de sensibilidade, de ver e pensar o mundo, de experienciar as coisas e as relações sociais se tornam viciadas, cristalizadas e enrijecidas. Por meio da indústria cultural, há a satisfação de algumas necessidades ao passo que outras necessidades são engendradas pelo modo de produção capitalista.

### **3.3.2 Brinquedo industrializado - experiência compartilhada cindida do seio familiar.**

Na Indústria Cultural, os brinquedos carregam a marca de uma homogeneização e perdem a particularidade de sua história de confecção. A criança e o adulto não participam do processo de criação do brinquedo. Historicamente, os brinquedos industrializados destituem a função criativa do trabalho artesanal. O brinquedo artesanal de outrora seria construído na relação da criança com seu cuidador, em um processo de transmissão de conhecimentos que possibilitava a experiência no seio familiar.

Uma caixa de pizza proveniente do jantar da família pode se tornar um brinquedo produzido em uma experiência compartilhada. Não é raro ouvir que as crianças gostam de brincar com o material da casa. As crianças costumam tomar objetos da casa – por exemplo, a panela, o tênis do pai, o vão debaixo

da cama, a almofada do sofá, a caixa de leite - como brinquedos. Muitas vezes, estes objetos provenientes do cotidiano familiar que a criança toma para si como brinquedos, possibilitam uma experiência compartilhada entre elas e seus cuidadores. O que, ora é utensílio de uso cotidiano para o adulto, ora é material de imaginação para a criança. Junto das crianças, os adultos podem participar da transformação do material da casa em brinquedo, e participar das possibilidades imaginativas suscitadas pela criança. Hoje é possível encontrar um afastamento da criança no que tange à manipulação dos objetos do cotidiano da casa. Neste sentido, as transformações sociais da modernidade teriam gerado uma partição entre o mundo infantil e o mundo. Segundo Ariès (1978):

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães e das amas [...] aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos, jovens ou velhos, dos trabalhos e dos jogos de todos os dias [...] (p.275).

Ariès (1978) comenta que a criança na Idade Média participava do cotidiano da casa e da comunidade, sem estar segregada em um mundo infantil. A despeito de contribuições que a concepção moderna de infância<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Historiadores afirmam que a Infância concebida como um período da vida e do desenvolvimento humano com características próprias – como a fragilidade e dependência do indivíduo, que demandam ações como o cuidado constante e a educação infantil, resultando em restrições à inclusão no mundo adulto do trabalho, da política e do conhecimento - é uma construção do mundo moderno. Ariès (1978) atenta para o fato de que a organização social das comunidades durante a Idade Média até o século XVIII se caracterizava pela mistura de idades e a não-distinção de espaço público e privado, salvo algumas exceções como o caso da nobreza e o clero. A educação seria garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. Dessa forma, a socialização da criança não era nem assegurada nem controlada pela família, uma vez que o próprio sentimento de família, como

proporcionou, hoje testemunha-se uma partição entre o mundo adulto e mundo infantil de maneira intensa e contraditória. De um lado, os brinquedos industrializados carregam uma mensagem que diz que o brinquedo desejado pela criança não está na casa em que a criança habita. Assim, encontramos uma premissa de que o mundo infantil é outro mundo que não o cotidiano familiar. Por outro lado, os brinquedos industrializados antecipam de maneira perversa nuances do mundo adulto, em um processo de adaptação social dos indivíduos desde a infância.

Horkheimer (2006) discorre que a família na sociedade burguesa tem função adaptativa por meio de uma educação autoritária. O autor afirma que tal educação “[...] para a qual ela é qualificada com base em sua própria estrutura autoritária não pertence às manifestações passageiras, mas à estabilidade

---

espaço privado e carregado de afeto, seria ausente. O sentimento de família na modernidade teria sua origem no processo de crescimento da burguesia e na emergência do capitalismo. A partir do século XVII “as pessoas começaram a se defender contra uma sociedade cujo convívio constante até então havia sido a fonte da educação [...] longo esforço do homem para se separar dos outros, para se afastar de uma sociedade cuja pressão não pôde mais ser suportada”. (Ariès, 1978, p.274). A crescente preocupação moral em formar cidadãos adaptados ao mundo do trabalho alienado do capitalismo (acostumar o indivíduo a não se desesperar no mundo do trabalho) está relacionada com o surgimento da concepção moderna de infância. Dentre outros fatores, Ariès (1978) atribui o surgimento da infância nos moldes da modernidade a uma cristianização mais intensa da sociedade devido a Reforma Protestante (com a retomada de valores como o da dignidade humana) e, ao surgimento do sentimento de família no qual a criança assumiria um lugar central.

Desse modo, no início dos tempos modernos emerge uma preocupação que teve como desdobramento um processo de disciplina da infância - regulação das funções corporais como quietude, imobilidade, adiamento do prazer. A escolarização como um processo de disciplina da infância teve como pressuposto a ideia de que havia um mundo a ser escondido e privado das crianças – como o sexo, as relações econômicas, a violência, a morte. Portanto elas deveriam ser orientadas e monitoradas, formalmente ou informalmente, para a vida adulta, para a administração do mundo simbólico adulto. Todo este processo de disciplina se constituía numa preparação para o mundo capitalista da produção, o mundo adulto, o mundo da esfera pública. Passa a existir uma distinção dos comportamentos públicos e privados, entre a esfera pública e privada, ficando a criança restrita a esta última esfera social. O controle e o corpo subjugado da infância visavam uma formação para que o adulto fosse disciplinado. A criança desejável era indício de um futuro adulto adequado na sociedade burguesa, ou seja, a criança só teria valor em vista do adulto que poderia vir a ser. O conceito de infância veio a ser considerado como uma categoria natural e não como um produto da cultura. Na medida em que a criança passou a ser vista como indivíduo que necessita de cuidado constante, os controles sociais também se intensificaram visando formar o adulto adaptado. (Postman, 2002).

relativamente permanente” (p.235). A família aparece como a primeira instituição que assegurará a formação de indivíduos adaptados ao mundo moderno, ao reproduzir em si mesma os mecanismos autoritários sociais.

Entre as circunstâncias que influenciam de modo decisivo a formação psíquica da maior parte de todos os indivíduos, tanto pelos mecanismos conscientes quanto pelos inconscientes, a família tem uma importância predominante. O que ocorre nela plasma a criança desde a sua mais tenra idade e desempenha um papel decisivo no despertar de suas faculdades. Assim como a realidade se reflete no meio deste círculo, a criança que cresce dentro dele sofre sua influência. A família cuida, como um dos componentes educativos mais importantes, da reprodução dos caracteres humanos tal como os exige a vida social, e lhes empresta em grande parte a aptidão imprescindível para o comportamento especificamente autoritário do qual amplamente a sobrevivência da ordem burguesa.

Esta função da família foi destacada como atitude consciente, especialmente na época da Reforma e do Absolutismo. Acostumar o indivíduo a não se desesperar naquele duro mundo da nova disciplina de trabalho que se propagavam, mas fazer boa figura exigia que a fria impiedade contra si e contra os outros se convertesse para ele em natureza (Horkheimer, 2006, p.214).

Pela expropriação da experiência compartilhada na produção dos brinquedos “a educação de caracteres autoritários” (Horkheimer, 2006, p.235), própria da estrutura familiar burguesa, ganha maior força, pois favorece a adaptação social nos moldes da indústria cultural pelo consumo de brinquedos industrializados. Podemos considerar que a produção e experiência compartilhada dos brinquedos com os objetos da casa atesta um lugar ofertado e possibilitado à criança no seio familiar. A criança que transita pela casa brincando com os objetos que encontra é vista como sujeito desejante, capaz de fazer escolhas em busca do conhecimento do mundo que lhe cerca. Por outro lado:

Se o maior confinamento da criança dentro da casa a aproxima fisicamente da família e a protege da violência na rua, opera certamente uma limitação nos horizontes da percepção, da criação e da ação infantil. Afinal, não poucas vezes, toda energia física e mental da criança esbarra contraditoriamente com a *ordem* doméstica. Cada gesto e cada objeto devem-se conter às prescrições, forçosamente limitadores, do universo “gerencial” doméstico. Cada coisa deve estar no seu devido lugar. Elementos como terra, areia, madeira, folhas, latas e outros são vistos como signos da *des-ordem* (Oliveira, 1986, p.34).

A administração do espaço doméstico atesta qual o lugar ofertado à criança. Não se trata aqui de uma indiferenciação das crianças com os adultos, ou de uma permissividade irrestrita dos adultos com as crianças. Quando uma criança é vista somente como um vir a ser, sem capacidade de escolha legítima, ofertamos um espaço infantil (e objetos) separado do mundo adulto no cotidiano da casa. Quanto mais apartadas as crianças se tornam da realidade cotidiana dos adultos, mais o princípio mimético, tão reconhecido nelas, se ausenta de nossos olhos. Separação que visa o controle da “des-ordem”: a negação da natureza pela sua dominação.

A expropriação da família no brincar pode ser constatada pela cisão entre o espaço público e o espaço privado no brincar da criança. Nos dias atuais prolifera-se a especialização de profissionais lúdicos e o surgimento de locais ‘próprios’ para o brincar, tais como brinquedotecas e parques temáticos. Dentre outros fatores, estes espaços parecem apontar para uma demanda de resgatar o brincar infantil apartado da experiência familiar devido ao processo de organização social. Porém, eles acabam tornando-se redutos do brincar. A família, que devido ao seu caráter informal seria a instituição social supostamente mais acolhedora, é expropriada da experiência do brincar. E fica despossuída daquilo que lhe caracterizava tão fortemente desde o advento da modernidade: a possibilidade de refúgio das pressões sociais e de sua

racionalidade instrumental. Assim, já não é mais possível encontrar na família o local propício para o ócio por meio do qual a memória involuntária pode irromper, suscitando significações inesperadas.

### **3.3.3 Configuração física do brinquedo industrializado.**

Os brinquedos produzidos no seio familiar são preteridos em face dos brinquedos industrializados, devido ao apelo de consumo ideal que estes últimos apresentam. Tais brinquedos em sua configuração física voltam-se para a imitação em detrimento do princípio mimético e apresentam finalidades que impõe uma resposta à criança, encerrando significados e sentidos.

[...] perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode assumir o papel de proprietário, ou daquele que usa e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria...nunca há um caminho a percorrer (Barthes apud Oliveira, 1986, p. 69).

Quanto mais se apresenta uma finalidade no brinquedo industrializado, menor é a possibilidade do livre brincar, limitando assim a experiência possível de ser realizada. Portanto, a questão da configuração física dos estímulos dos brinquedos aparece como ponto a ser considerado na análise do brincar administrado. Segundo Benjamin (2009):

De modo geral, é este ponto de vista extremamente exterior – a questão da técnica e do material – que permite ao observador penetrar fundo no mundo dos brinquedos [...] De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos

materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (p.92).

Benjamin (2009) ressalta o fato de que quanto mais arcaico e monolítico for o material com o qual a criança brinca, maior é a possibilidade da atividade imaginativa. Através da atividade imaginativa uma pedra pode se transformar em carro, pessoa, comida, animal e, em uma infinita variedade de elementos culturais, de acordo com a realidade objetiva em que a criança está inserida. Oliveira (1986) comenta que ao comparar os brinquedos industrializados e brinquedos artesanais feitos pelas crianças “chega-se à conclusão de que os primeiros são expressão máxima da manipulação da mente infantil, impedindo sua reflexão e impossibilitando sua própria expressão” (p.81). Por exemplo, um carrinho de brinquedo industrializado encerra significados, sentidos e finalidade no brincar devido a sua configuração de estímulos que pretende ser cópia fiel do mundo do adulto. Cópia que não permite a criação e reconhecimento de semelhanças que caracteriza a capacidade mimética do humano.

Em muitos casos, os brinquedos industrializados geram uma espécie de choques: acontecimentos que exigem atenção e concentração contínua, uma consequente automatização de respostas e um imediatismo.

Há ainda a considerar, dentro de um plano mais genérico, a questão da atividade e da passividade da criança diante dos brinquedos [industrializados]. Diz-se dos brinquedos eletrônicos que permitem uma atitude ativa, ao contrário do que ocorre com os brinquedos mecanizados e com a televisão. Afirma-se que a criança interage com a máquina. Perguntamos nós, entretanto, que tipo de interação é essa? A situação de passividade, ao contrário do que se possa supor, não é

reiterada pela *ilusão* de atividade (ou de participação) na manipulação de tais brinquedos? Não é o público infantil o criador de tais equipamentos, “mas seu receptor ou, quando muito, seu imitador”. Não se trata, é necessário enfatizar, de promover nostalgicamente os brinquedos e as formas de brincar do passado como “bons” em face dos brinquedos “modernos”, necessariamente “ruins”. O que está em pauta é o fato de que estes se colocam como a *única* “opção” às crianças modernas. Elas que, como vimos, sempre fizeram dos brinquedos um modo de se experimentar e de conhecer o mundo, criando-o e modificando-o à sua vontade, agora se vêem compelidas a abdicar dessa operação criadora e transformadora *no* mundo para se tornarem “ativas” ao “controlar” brinquedos à distância ou ao “comandar” movimentos de figuras na tela. A criança se vê constrangida assim a alienar seu poder de atuar diretamente no real (na sociedade, na natureza, nos materiais, etc) para fazê-lo sob a mediação, a restrição, o controle da *linguagem* dos objetos tornados lúdicos. (Oliveira, 1986, p. 86)

O que dizer dos grandes parques de diversão e de seus ‘brinquedos radicais’? Devido à sensação de medo, os “brinquedos radicais” teriam algo do comportamento mimético perante a natureza, na busca pela sobrevivência. Não somente estes, mas em âmbito geral, os brinquedos industrializados apelam para um imediatismo e uma automatização de respostas. A interação neste caso dá-se pelo brinquedo guiando o brincar – um brincar administrado.

A submissão às normas estabelecidas torna-se evidente com os brinquedos eletrônicos, que supõe uma determinada lógica para brincar. Caso contrário, não funcionam. Os pilares dessa lógica nunca são explícitos ou passíveis de discussão. À criança resta, única e exclusivamente, aceitá-las, acatá-las, assimilá-las para que o brinquedo se realize. O brinquedo funciona como um parâmetro de conformidade e autovigilância, como faz jus a uma premiação, estimuladora e reforçadora do comportamento desejável. O oposto se dá com a desobediência, merecedora de punição e de castigo (Oliveira, 1986, p.87).

Deste modo, no universo infantil subentende-se que brincar é intrinsecamente responder de imediato aos choques vividos com os brinquedos

industrializados. Choques que geram um adestramento e obediência, dos sentidos e movimentos corporais, aos produtos da industrial cultural.

O brinquedo industrializado, identificado pela sua utilidade e finalidade, perde sua dimensão lúdica ao sofrer alterações irreparáveis em seu material. A pista de corrida elétrica fica em desuso quando está quebrada, o boneco do super-herói fica desprovido de 'poderes' quando seu mecanismo de ação eletrônica se finda.

Nem mesmo os brinquedos industrializados, ao se quebrarem, devem ser objeto de, pelo menos, tentativas de recuperação. Os valores da "administração" doméstica já têm um veredicto para esse caso: trata-se de lixo. Deve ser jogado fora e substituído por outro. A situação de quebra do brinquedo pode implicar, além disso, uma penalização da criança: um castigo, o fato de ficar sem brinquedo ou uma surra. Conforme o contexto familiar, o problema da quebra do brinquedo encontra diferentes tipos de resolução: em certos casos, quando há recursos disponíveis, ocorre a compra pura e simples de novo(s) brinquedo(s); em outros, a quebra é interpretada como pouco caso da criança diante do imenso sacrifício dos pais em comprar brinquedos, cada vez mais caros, a seus filhos; finalmente, embora mais raros, há casos em que, havendo ou não recursos financeiros, tenta-se consertá-lo. (Oliveira, 1986, p.34)

Tanto a criança quanto o adulto ficam reféns do brinquedo industrializado no que corresponde à capacidade de recriar o brinquedo em um outro por meio de modificações em sua matéria. Entretanto, a criança pode responder à frustração do brinquedo quebrado superando sua lógica e finalidade restritiva.

[...] nem sempre resta à criança resignar-se em usar apenas o brinquedo. Se ela não tem, diante dos brinquedos industrializados, a possibilidade de criá-los materialmente, pode perfeitamente recriá-los, atribuindo-lhes novos sentidos e significados, inteiramente distintos daqueles que a consciência adulta prescreveu previamente. Mesmo que, muitas vezes, isso se manifeste pela quebra do brinquedo: quebra, em razão de propostas lúdicas que a criança não compreende; quebra, em

face da atribuição aos brinquedos de propriedades materiais que ele comumente sugere, mas que, de fato, não as tem (ex. um avião que não pode voar); ou ainda, quebra diante do desejo de conhecer “por dentro”, como funciona o brinquedo (Oliveira, 1986, p. 70).

Podemos considerar que a quebra de um brinquedo e sua finalidade marca um momento de frustração para a criança. Porém, pode suscitar também o desejo de criação para a criança. Por meio do trabalho material com o seu brinquedo quebrado, a criança pode experimentar a capacidade mimética. E ainda, lida com sua frustração pelo adiamento do prazer em prol de seu desejo.

Quando constrói seu brinquedo, a criança tem a possibilidade de desenvolver a consciência de todo o processo de produção - planejamento, material, técnicas de execução - do início ao fim, sendo ela possuidora do fruto de seu trabalho. Porém nos moldes da produção industrial, a criança não tem participação ativa na confecção dos brinquedos, de modo que o brinquedo se reduz ao consumo. Muitas vezes um bom desempenho escolar apresenta-se como condição social para que a criança consuma o brinquedo. Desempenho escolar que atende a lógica da racionalidade instrumental enraizada no âmbito da família.

Na construção do brinquedo artesanal - a pipa caseira, a cabana de lençol, o balanço de corda e pneu - a criança tem a possibilidade de conhecer a ação humana sobre a natureza. Desta forma, a criança conhece o que é o trabalho criativo. Porém, o conhecimento do mundo oriundo do trabalho sobre a natureza fica comprometido com os brinquedos industrializados: o princípio mimético, gênese do conhecimento sobre o mundo, fica expropriado da experiência infantil configurando um brincar administrado pela razão

instrumental. Resta às crianças o consumo e a adaptação para o trabalho alienado do mundo administrado.

### 3.3.4 Consumo e diluição nas massas

Segundo a ideologia da indústria cultura, brincar é consumir. Pelo consumo de brinquedos industrializados, as crianças são iniciadas na lógica mercantil de dominação social, favorecendo a adaptação ao consumo.

Vejamos, por exemplo, o sentimento de propriedade, elemento basilar do sistema, e os fatores que dele decorrem no modo de ser infantil, constituindo uma forma peculiar de alienação. Marx indicou com precisão que a propriedade privada não é apenas meio pelo qual o trabalho se aliena, mas também produto do trabalho alienado. O sentimento de propriedade irrompe como uma alienação de segundo grau, ao instaurar na criança a sensação utilitarista de que um brinquedo só é “seu” quando ela o tem, e dele faz e desfaz a bel-prazer. Tal é a intensidade desse processo que não deixa de provocar o abafamento de outros sentidos físicos e espirituais, não os anulando, é claro, mas nitidamente relegando-os a um plano secundário. O *ter* adquire preponderância em relação ao *ver*, ao *ouvir*, ao *cheirar*, ao *tocar*, ao *amar* [...] Se ainda persiste na situação de brinquedo a reunião de amigos para um projeto coletivo, ela se acomoda aos ditames da posse do brinquedo [...] (Oliveira, 1986, p.49 e 51).

Nos moldes da sociedade industrial capitalista, o brincar deixa de ser atividade criadora e imaginativa, e torna-se ato de consumo, pois “[...] as criaturas se reconhecem em suas mercadorias, encontram sua alma em seu automóvel, casa em patamares, utensílio de cozinha” (Marcuse apud Oliveira, 2007, p.3). O princípio mimético negado no brincar administrado pela razão instrumental retorna na identificação do brincar como consumo. Na sociedade administrada os sujeitos são diluídos nas massas ao sofrer

[...] métodos de compulsão externa e autoridade em métodos de autodisciplina e autocontrole. A segurança e a ordem são, em grande parte, garantidas pelo fato de que o ser humano aprendeu a ajustar seu comportamento ao de seu semelhante até os mínimos detalhes. Todos os homens agem de forma igualmente racional, isto é, de acordo com os padrões que asseguram o funcionamento do aparato e, portanto, a manutenção de sua própria vida. Mas esta “internalização” da coerção e da autoridade reforçou, em vez de atenuar, os mecanismos de controle social [...] os interesses de outra forma divergentes e seus meios de ação se sincronizam e se adaptam de tal modo que sua eficiência neutraliza qualquer ameaça séria ao seu domínio (Marcuse, 1999, p. 86 e 87)

Na sociedade administrada, consumir é estar integrado. A pressão adaptativa dirigida às crianças por meio do consumo de brinquedos é tão intensa que “neutraliza qualquer ameaça séria ao seu domínio”. As crianças são cooptadas em seus afetos ao consumir brinquedos, de modo que a impossibilidade do consumo resulta em sofrimento e exclusão social. “Para a grande maioria da população infantil, cria-se, no entanto, um imenso hiato, gerado de um lado pelo desejo de posse do brinquedo [...] e, de outro, pela impossibilidade real de compra” (Oliveira, 1986, p.51). A respeito disso, Marcuse (1999) comenta que

[...] sob o autoritarismo, a função das massas consiste mais em consumir o isolamento do indivíduo e em perceber seu “estado de espírito anterior”. A multidão é uma associação de indivíduos que gozam despojados de todas as distinções “naturais” e pessoais e reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio. Como membro de uma multidão, o homem se tornou o sujeito da padronização da autopreservação bruta. [...] A multidão é assim a antítese da “comunidade”, e a realização perversa da individualidade (Marcuse, 1999, p. 88 e 89).

O desejo de pertencimento e a necessidade de distinção de classe social passam pelo consumo de brinquedos industrializados na infância. Aqui, a

dominação dos indivíduos no mundo administrado se dá pelo consumo. No consumo encontra-se a satisfação imediata dos sentidos físicos, e por outro lado, o medo de não estar integrado socialmente. Tal medo impulsiona os indivíduos a se submeter à uma padronização e normatividade oriunda das massas, em prol de sua sobrevivência física e afetiva.

Entretanto, no consumo a relação de dominação social é embotada pelo caráter fetichista presente nos bens da indústria cultural. Ao consumir, o brinquedo aparece para a criança como coisa animada, possuidor de vida própria. O fetiche da mercadoria “[...] é o exemplo mais simples e universal pelo qual as formas econômicas do capitalismo ocultam as relações sociais a eles subjacentes” (Bottomore, 2001, p.150).

Como as relações sociais ficam embutidas e mascaradas nos brinquedos, assumindo a forma de objetos coisificados, eles, como qualquer outra mercadoria, também trazem em si o fetiche. Não tem apenas um valor de uso para satisfazer necessidades lúdicas; ou apenas um valor de troca para se realizar enquanto intercâmbio. Além desses fatores, há também, embora não se apresente como algo empiricamente dado, o valor trabalho, que sendo mais abrangente, explica, sem anular, os outros dois. [...] Está sedimentada, portanto, nos brinquedos a *práxis* humana, mas, como o valor-trabalho não aparece, há um estranhamento entre produtor e produto do trabalho. Qualquer brinquedo que se tome não revela quem o fez, como e sob quais condições (Oliveira, 1986, p.41 e 42).

No fetichismo, as características sociais se fundem com as configurações materiais dos objetos oriundos do modo de produção industrial. “O fetichismo do brinquedo inverte os componentes das relações sociais: as criaturas tornam-se senhoras de seus criadores; os produtos parecem ganhar autonomia em face de seus produtores” (Oliveira, 1986, p.85). Dotados de vida própria, os brinquedos da sociedade indústria em seu caráter fetichista carregam

princípios de dominação ao inculcar valores de sociabilidade. Os brinquedos industrializados estimulam o trabalho alienado (tais como Jogo da Vida e Banco Imobiliário), a sexualidade precoce (como a boneca Barbie e seus acessórios de beleza infantis), a discriminação de gênero (brinquedos diferentes para os diferentes gêneros – carrinho e bola de futebol para os meninos, panela e utensílios de casa para meninas) e de raça (nos bonecos e bonecas encontra-se uma representação de caracteres físicos excludente de povos indígenas, ameríndias, africanos, orientais, dentre outros). Segundo Oliveira (1986):

Tanto quanto ocorre com jornais, revistas, livros, músicas, filmes, programas de rádio e de televisão, escolas e demais meios de transmissão de informações, os brinquedos também traduzem ideias e conhecimentos e se incluem no vasto elenco comercializável de mercadorias culturais. Fazem parte de um conjunto maior que constitui a indústria de elaboração da consciência. Quando se sabe que os brinquedos são planejados, criados, reproduzidos, veiculados *por* adultos *para* crianças e jovens, um problema de dominação etária se coloca. Quando se sabe também que eles são construídos em países hegemônicos e transpostos para países dominados, afirma-se um problema de dominação econômica e cultural. Quando se sabe, ainda, que os brinquedos são construídos segundo interesses da burguesia, tanto a dos países dominantes quanto a dos países dominados, a questão assume também feições de dominação de classe. Todos esses problemas repercutem, quando se analisa o modo pelo qual a indústria capitalista produz, transplanta e divulga os brinquedos. Revela-se igualmente a dominação ideológica no modo pelo qual essa mesma indústria se posiciona como elemento responsável pela socialização dos “imatuross”. Ao fazê-lo, arroga para si a condição de detentora do saber, racional e maduro (Oliveira, 1986, p. 55 e 56).

Os brinquedos oriundos da Indústria Cultural carregam em si conteúdos sobre a organização social e os valores que devem guiar a sociabilidade dos indivíduos. Como vimos anteriormente, o princípio mimético negado pelo esclarecimento torna-se alvo de ódio e de repúdio, de forma que os bens

culturais se tornam orientados para a barbárie. O processo não é diferente no caso dos brinquedos industrializados: estes apontam para a supressão dos componentes miméticos na história da humanidade ao impor a identificação com as expressões da razão instrumental:

Inúmeros brinquedos lançados no mercado são orientados explicitamente à exaltação do herói, cultuando o desempenho individual e ultrapoderoso de certas personagens. Essa reverência é levada ao exagero, privilegiando-se o caráter individualista, as façanhas de um ser superdotado, capaz de derrotar tudo e todos, fazendo-se reconhecer, distintivamente em relação aos simples mortais, por sua força, sua invencibilidade, seu poder (Oliveira, 1986, p.85).

Em sua homogeneização, a racionalidade presente nos brinquedos da Indústria Cultural exalta a força e condena a fraqueza; suprime as diferenças e experiências de alteridade. Oliveira (1986) comenta que “[...] o brinquedo encarna valores adultos e repõe simbolicamente estruturas de dominação” (p.67). Adorno (2008) comenta que ao reconhecer o valor de uso dos brinquedos, as crianças resistem ao princípio de dominação da lógica capitalista. “O brinquedo é sua resistência [...] Na sua ação sem finalidade, ela [a criança] se põe, numa finta, do lado do valor de uso contra o valor de troca” (Adorno, 2008, p.225). Porém, no contexto da indústria cultural, os brinquedos e atividades de lazer carregam o valor de troca dos objetos, conferindo valor de troca para os donos infantes.

O brinquedo perde seu valor de uso e sua singularidade, pois brincar no âmbito da indústria cultural é estar integrado. Martinez (2006) comenta que “a ação lúdica se torna fetiche quando o que é produzido por ela tem, sobretudo,

‘valor de troca’, sem que o prazer da ação advenha de suas funções” (p.19).

Ou seja,

[...] o fato de que ‘valores sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas (...), constitui uma evidência de sua característica de mercado’, significa a sobreposição do valor de troca sobre o valor de uso (Adorno apud Martinez, 2006, p. 19).

O consumo de brinquedos tem um lugar de grande desejo para as crianças, pois estas reconhecem a reificação – processo no qual os indivíduos são tomados como coisas e objetos – como a sociabilidade legítima na sociedade administrada. Deste modo, as crianças passam a operar pela mesma lógica reificadora, devido ao seu desejo de pertencimento social. Além disso, o brinquedo reduzido à categoria *mercadoria* fica alienado da consciência, tanto da criança como do adulto. Só é considerado brinquedo o que for brinquedo industrializado, de modo que o fetichismo oculta o caráter social que o brinquedo ocupa na atividade econômica.

### **3.4 Brincar administrado: paixão submetida à razão nas prescrições pedagógicas**

#### **3.4.1 Paixão submetida à razão instrumental**

O brincar administrado segue a lógica da racionalidade instrumental: qual é o jeito certo e qual é o jeito errado de brincar, segundo a finalidade premeditada do brinquedo e da brincadeira. O brincar administrado também pode ser identificado nas brincadeiras, ou no brincar, que apresentam uma

finalidade pedagógica. Os estudos e proposições pedagógicas de um melhor aproveitamento do brincar, como instrumento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, parecem estar submetidos ao princípio de dominação presente no esclarecimento.

[...] como há uma diluição do número daqueles que têm liberdade de desempenho individual, há um aumento no número daqueles cuja individualidade é reduzida à autopreservação pela padronização. Estes podem perseguir seu interesse próprio somente se desenvolverem “padrões de reação confiáveis” [...] O treinamento vocacional é principalmente um treinamento em vários tipos de habilidade, adaptação psicológica e fisiológica a uma “tarefa” que tem de ser feita. A tarefa, um predeterminado “tipo de trabalho...requer uma combinação específica de habilidades”, e aqueles que criam a tarefa também moldam o material humano para desempenhá-la. As habilidades desenvolvidas por esse tipo de treinamento faz da “personalidade” um meio para atingir fins que perpetuam a existência do homem como instrumentalidade, que pode ser substituída a qualquer momento por outras instrumentalidades do mesmo tipo. Os aspectos psicológicos e “pessoais” do treinamento vocacional são mais enfatizados quanto mais são submetidos à arregimentação e quanto menos tenham a oportunidade de um desenvolvimento livre e completo (Marcuse, 1999, p.89 e 90)

Em geral, o brincar nos contextos pedagógicos tem como finalidade a aprendizagem de conteúdos formais, carregando a marca de um esquematismo pelos contextos e enredos de brincadeiras prontas. Quase como receituários, o brincar como recurso de aprendizagem toma o lugar da *mimesis* libertadora. E, portanto, a experiência do brincar deteriora-se como brincar administrado.

Martinez (2006) questiona se no contexto escolar “a ação lúdica realmente incentiva a aprendizagem, o que faria melhorar a qualidade de ensino, ou apenas causa um afrouxamento imediato das tensões que envolvem a relação entre professor e aluno na escola? (p.1)”. A autora aponta a investigação de Wajskop sobre

[...] “o que pensam as profissionais da educação infantil sobre as crianças e suas brincadeiras” e “quais as implicações disso sobre suas práticas educativas”. Ela aponta que as atividades lúdicas são um meio de “seduzir” a criança, para que essa tenha um “desejo espontâneo” em aprender, ou que “aprenda brincando”. A pesquisadora aponta que pelo fato do “brincar”, ou mesmo das atividades lúdicas, suscitarem um prazer espontâneo na criança, essa se mobiliza para a realização de brincadeiras e acaba aprendendo sem perceber. Wajskop faz uma crítica a essas práticas, uma vez que interpreta que esse tipo de atividade pode ser alienante ao aluno, pois esse recebe informações sem se dar conta do que as atividades significam. (Martinez, 2006, p.28).

Em uma pesquisa observante, Sartri (2001) identifica que o jogo nas práxis pedagógicas tem caráter predominantemente diretivo com vistas à regularização, sendo ofertado como prêmio e meio de sedução. Embora seja possível encontrar propostas de inclusão do brincar no contexto escolar que resistam à dominação, parece-nos que em termos práticos a esfera do prazer e da imaginação é submetida pelo desempenho presente no esclarecimento. Para Martinez (2006)

[...] pode-se evidenciar que a ação lúdica na educação escolar, mesmo que sustente objetivos que servem de estímulo a imaginação, a fantasia, pode, na realidade, servir de meio para o professor controlar as ações do aluno diante de condições extremas no ambiente escolar que geram o fracasso da educação formal (p.28).

Aqui, a experiência do brincar como afrouxamento de tensões responde às contradições da organização social no ambiente escolar. Martinez (2006) ainda aponta que a maioria das produções acadêmicas sobre o brincar na educação infantil “não deixam claro o entendimento sobre as implicações da

ação lúdica para a formação dos sujeitos” (p.29). Segundo a autora, “na maioria das pesquisas consultadas a abordagem indica, sobretudo, o sentido de retomar alguma coisa que está perdida, ou que a ação lúdica deve ser identificada como potencial da educação” (p.29).

Assim, a experiência do brincar é reduzida a uma dimensão utilitarista: meio para algo e não fim em si mesmo. Uma rápida pesquisa na internet pode atestar o que diversos livros, artigos e pesquisas visam responder: brincar para quê?

[...] o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas. O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou (Marcuse, 1999, p.78).

“Alcançar uma meta que ele não determinou”. No brincar, a criança exerce sua autonomia ao criar para si a experiência mimética. Entretanto, o princípio mimético e “mágico” que define o brincar é expropriado ao ser incorporado nas práticas pedagógicas pautadas pela razão instrumental. E a ‘magia’ do brincar retorna na exigência totalitária em se diluir no brincar corrompido: pressão social que visa à adaptação.

Cabe lembrar: em seu processo de violência, o esclarecimento como progresso “amaldiçoou do mesmo modo aquele que, esquecido de si, se abandona tanto ao pensamento quanto ao prazer” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.36). Na escola, as crianças que resistem à dominação por meio do brincar administrado acabam carregando estigmas de inadequação - “peraltas,

desobedientes, agitadas”. O que ainda pode resultar, dentre outras razões, no mais perigoso diagnóstico infantil da atualidade: a hiperatividade. Deste modo,

As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados (Marcuse, 1999, p. 78).

Marcuse (1999) afirma que “ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à sequência predeterminada de meios e fins” (p.80). Assim, a adaptação eficiente dependerá dos “diferentes graus de perícia e treinamento” (Marcuse, 1999, p. 78) de uma racionalidade tecnológica caracterizada por um pensamento que “estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõe os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (Marcuse, 1999, p.77). Oliveira (1986) comenta que nas práticas de brinquedos educativos utiliza-se “a técnica do incentivo e da punição para erros e acertos” (p.85). E ainda, “[...] propõe-se um aprendizado alegre, mas essa ‘alegria’ é feita através de um nivelamento por baixo, uniformizador, supondo a criança como um ser que deve receber conhecimentos, informações, sem nunca poder criar” (p.86).

O processo da máquina pede um “treino consistente na apreensão mecânica das coisas” e este treino, por sua vez, promove uma “programação da vida”, um “grau de compreensão treinada e uma estratégia ágil em todas as formas de ajustes quantitativos e adaptações...”. A “mecânica da submissão” se propaga da ordem tecnológica para a ordem social; ela governa o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas, e finalmente, na esfera do descanso e lazer (Marcuse, 1999, p.82).

### 3.4.2 Tempo livre administrado

Vemos aqui a esfera do descanso e ócio, própria do brincar, marcado pelo desempenho. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que “os instrumentos da dominação destinados a alcançar a todos – a linguagem, as armas e por fim as máquinas – devem se deixar alcançar por todos” (p.42). Deste modo, a esfera do descanso e do ócio também devem se deixar dominar pelo esclarecimento, sendo que “o tempo livre é acorrentado ao seu oposto” (Adorno, 1995, p.70).

A indagação adequada ao fenômeno do tempo livre seria, hoje, porventura, esta: “Que ocorre com ele com o aumento da produtividade no trabalho, mas persistindo as condições de não-liberdade, isto é, sob relações de produção em que as pessoas nascem inseridas e que, hoje como antes, lhes prescrevem as regras de sua existência?” [...] Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma. (Adorno, 1995, p.71).

Adorno (1995) afirma que o trabalho foi coisificado pelo trabalho alienado. Do mesmo modo, o tempo oposto ao trabalho também foi coisificado pois “segundo a moral do tempo vigente, o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho” (p.73). O brincar, que deveria ser atividade livre e prazerosa, quando submetido aos princípios de desempenho corrompe-se em seu potencial de liberdade. O brincar, próprio do tempo livre e lazer, passa também a ser administrado no cotidiano das famílias com as preocupações ‘pedagógicas’ na escolha dos brinquedos. “Por baixo do pano, porém, são introduzidas, de contrabando, formas de comportamento própria do

trabalho, o qual não dá folga às pessoas” (Adorno, 1995, p.73). O brincar livre passa a ser visto como desperdício, perda de tempo, inutilidade.

Martinez (2006) atenta para a contradição presente no brincar como recurso pedagógico, pois tal fenômeno pode apontar para uma tentativa de resgate do princípio mimético na vida das pessoas.

Essa postura holística, mística, mágica que medeia a educação escolar atual tendo como instrumento as atividades lúdicas, expressa uma angústia social e a tentativa de sua superação. Se por um lado o esclarecimento, portanto, a evidência do lúdico como objeto da ciência, é divulgado por meio do avanço tecnológico e da ciência, o qual amplia a “qualidade” e capacidade das técnicas de ensino; por outro, ele poder ser antinômico quando se percebe que, mesmo causando a impressão nos alunos de que vivem muitas “experiências” de modo sensível, e nos professores que dominam técnicas, a tecnologia e a ciência aplicadas na educação, existe na vida desses sujeitos, uma espécie de angústia, um “mal-estar”. (Martinez, 2006, p.33).

Entretanto, se faz necessário avançar nas considerações sobre quais finalidades o brincar reduzido à dimensão instrumental atende:

No que se refere ao lúdico: mesmo o homem evidenciando suas pulsões lúdicas na educação escolar, de ritual, de jogos, de competições, que expressam seu “encantamento” com a natureza, o homem por meio disso ainda não é feliz. A questão diz respeito ao reconhecimento dos sujeitos das repressões que fazem em função da constituição da sociedade [...] (Martinez, 2006, p.35).

Reconhecer, pela experiência do brincar, as repressões que fazemos em função da determinação social da sociedade. Podemos encontrar aqui o processo de dominação da natureza: a paixão submetida à razão, e somente em função desta última obtém alguma legitimidade. Adorno e Horkheimer (1985) comentam que na história dialética do esclarecimento “extravagar em

mundos inteligíveis é não apenas proibido, mas é tido como um palavreado sem sentido” (p.33). Segundo os autores, “o censor positivista” tolera as expressões miméticas da arte e da religião “como um domínio particular da atividade social nada tendo a ver com o conhecimento” (p.33). Do mesmo modo, o brincar teria seu lugar somente enquanto não tem “pretensão de ser conhecimento” (p.33).

Esta pesquisa não se propõe a investigar as brincadeiras pedagógicas propriamente ditas. Têm-se ciência da importância do brincar na infância no desenvolvimento das capacidades psíquicas. Entretanto, a premeditação de brincadeiras e de brinquedos, com utilidade racional que visam a aprendizagem, tende a tomar o lugar do livre brincar na experiência infantil. Aposta-se que no livre brincar há um grande propulsor das capacidades intelectuais humanas, pois segundo Benjamin, o princípio mimético está na base do conhecimento e tem no livre brincar a sua “escola”.

### **3.5 Conclusão**

A submissão do brincar ao princípio de dominação presente na racionalidade supostamente esclarecida pode ser identificada nas concepções do brincar como recurso para aprendizagem, como treino para a vida adulta e como descanso para o trabalho (vide capítulo 1). Ou seja, o brincar como um meio para um fim determinado pela organização social da cultura.

Nos dias atuais, há uma proliferação de diversos estudos sobre o brincar como propulsor de competências intelectuais. Os estudos sobre o brincar que visam o aprendizado de conteúdos atenderiam à lógica e aos esquematismos da razão instrumental. Tal qual um roteiro ou um script, a criança deve se ater

ao “mapa da brincadeira” em prol de um treinamento vocacional, com vistas ao desempenho acadêmico e profissional. Através de “prescrições” e “receituários infantis”, a experiência do brincar deteriora-se em seu princípio mimético de conhecimento do mundo e passa a ter uma finalidade produtiva.

Desta forma, as crianças são submetidas desde os primórdios de suas vidas à pressão adaptativa, que visa o desempenho e a eficácia no mundo administrado. “Enquanto o avanço individual independe de reconhecimento e se consuma no próprio trabalho, a eficiência é um desempenho recompensado e consumado apenas em seu valor para o aparato” (Marcuse, 1999, p.78). Constata-se que a submissão do brincar ao princípio de dominação do esclarecimento foi levada à sua máxima ao ser legitimado somente como recurso de aprendizagem de habilidades e desenvolvimento de capacidades cognitivas. Assim, quando o brincar sem finalidade produtiva é preterido pelo brincar como recurso de aprendizagem, encontra-se o brincar administrado.

No mundo administrado o brincar é aprisionado pelos elementos culturais hegemonicamente aprovados. Brincar administrado em seu tempo e em seu espaço. Brincar que deixa de ser livre e passa a ser atividade dirigida. Os espaços espontâneos do brincar - a família, a comunidade, o público - são substituídos por locais específicos de lazer regidos pelo princípio da troca. Ou seja, de consumo. O ócio, tão necessário para o brincar de maneira livre, é suprimido e capturado pela indústria cultural como tédio. As crianças são convencidas a procurar continuamente pelos estímulos oriundos da indústria cultural, estímulos estes sempre voltados ao consumo de produtos manipulados pela lógica capitalista.

Nos moldes da Indústria Cultural, o brincar é submetido ao princípio de dominação ao ser tomado como atividade de consumo. Pelo consumo, o brincar é expropriado do compartilhamento da criação e mediação dos brinquedos com os adultos – o que possibilitaria a troca de experiências e o aprendizado coletivo. Os brinquedos industrializados comprometem o desenvolvimento da capacidade mimética das crianças pois suas configurações físicas apresentam finalidades predeterminadas, limitam as possibilidades de reuso e, dificultam a apreensão do trabalho contido nos brinquedos, ocultando seu processo produtivo. Ao ocultar seu processo de produção, os brinquedos são cooptados pelo fetiche da mercadoria e o conhecimento do trabalho como atividade criativa é sobreposto pelo trabalho alienado. Além disto, os brinquedos industrializados carregam conteúdos estereotipados da indústria cultural, que reiteram a lógica de mistificação das massas presente no esclarecimento.

Na indústria cultural, os brinquedos passam a ser valorados não por suas possibilidades imaginativas (valor de uso), mas pelo valor de troca que representam na sociabilidade do mundo capitalista. Por fim, a atividade imaginativa do brincar fica preterida pela pressão de diluir-se e adaptar-se às massas no mundo administrado, por meio do consumo dos brinquedos industrializados.

Conclui-se que o brincar administrado é impedimento da experiência do brincar na infância: o reconhecimento e criação de semelhanças. Impedimento da aproximação do distante no tempo e no espaço. Impedimento das possibilidades imaginativas, enigmáticas e inesgotáveis. Impedimento do

contato com a alteridade e o coletivo. Impedimento da irrupção da memória involuntária e do desejo.

Portanto, no próximo capítulo seguiremos com algumas implicações da deterioração da experiência do brincar na infância.

## **CAPÍTULO 4 – IMPLICAÇÕES DO BRINCAR ADMINISTRADO**

### **4.1 Gênese da burrice**

O brincar submetido à lógica da razão instrumental carrega a marca da violência, à qual o esclarecimento se associou e ainda não pode se libertar. Uma criança que é submetida ao brincar administrado é uma criança que foi impedida de realizar experiências. E, portanto, foi violentada em sua experiência do mundo.

A violência exercida sobre as crianças no brincar administrado é sentida e vivida em seu próprio corpo. “Se os brinquedos são, literalmente, os instrumentos de brincar – Spielzeugen – o corpo é, por excelência, o primeiro brinquedo” (Vaz, 2005, p.59). Ao relatar suas memórias de infância Benjamin (2013), ressalta a experiência do corpo no brincar:

Eu conhecia todos os esconderijos da casa, e voltava a eles como a uma morada onde sabemos que iremos encontrar tudo no seu lugar. O coração palpitava-me, prendia a respiração. Aqui, estava encerrado no mundo da matéria. Este tornava-se me extremamente nítido, aproximava-se de mim sem uma palavra. Como um enforcado, que só então toma plena consciência do que são a corda e a madeira. A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-a em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiçará todos os que entrarem desprevenidos. Por nada deste mundo pode ser descoberta. Quando faz caretas, dizem-lhe que se o relógio bater ela ficará assim para sempre. No meu esconderijo, eu descobri o que há de verdade nisso. Quem me descobrisse poderia fazer-me ficar petrificado, um ídolo debaixo da mesa, enredar-me para sempre, como fantasma, nas cortinas, mandar-me para o resto da vida para dentro da pesada porta. Por isso, eu expulsava com um grande grito o espírito demoníaco que assim me

transformava quando quem procurava me apanhava – nem sequer esperava por esse momento, antecipava-me com um grito de libertação. Por isso não me cansava desta luta com o demônio. Nela, a casa era o arsenal de máscaras. Mas uma vez no ano, em lugares secretos, nas suas órbitas vazias, na sua boca aberta, havia presentes. A experiência mágica tornava-se uma ciência. E eu, seu engenheiro, desenfeitava a sombria casa dos pais e procurava os ovos de Páscoa (p. 102 e 103).

O corpo é o primeiro brinquedo que a criança conhece. “A experiência mágica tornava-se uma ciência”. No corpo como brinquedo, o conhecimento do mundo torna-se experiência na qual a criança debruça-se inteiramente e verdadeiramente. “Aqui, estava encerrado no mundo da matéria”. O brincar implica em um mergulhar no mundo da matéria: a matéria de seu corpo e dos objetos que o cercam. Contato físico que se desdobra em ação imaginativa. Vaz (2005) comenta que através da experiência do corpo, pelo princípio mimético de conhecimento das coisas, a criança realiza uma reelaboração do mundo.

Porém, a experiência do mundo fica comprometida com a violência exercida sobre o corpo no brincar administrado. E, segundo Adorno e Horkheimer (1985), tal violência encontra-se na gênese da burrice:

A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar. Com a inibição, teve início a inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas. As perguntas sem fim da criança já são sinais de uma dor secreta, de uma primeira questão para a qual não encontrou resposta e que não sabe formular corretamente (p.210 e 211).

No fragmento “Sobre a Gênese da Burrice”, Adorno e Horkheimer (1985) comentam sobre a condição da experiência do mundo que se impõe à criança,

com as repressões sofridas e a conseqüente moldagem da consciência infantil.

A partir da metáfora sobre a antena de um caracol, os autores atentam para o fato de que a vida intelectual em seus começos é infinitamente delicada:

O símbolo da inteligência é a antena do caracol “com a visão tateante”, graças à qual, a acreditar em Mefistófeles, ele é também capaz de cheirar. Diante de um obstáculo, a antena é imediatamente retirada para o abrigo protetor do corpo, ela se identifica de novo com o todo e só muito hesitantemente ousará sair de novo como um órgão independente. Se o perigo ainda estiver presente, ela desaparecerá de novo, e a distância até a repetição da tentativa aumentará. Em seus começos, a vida intelectual é infinitamente delicada. O sentido do caracol depende do músculo, e os músculos ficam frouxos quando se prejudica seu funcionamento. O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem, as duas coisas são inseparáveis (p.210).

Adorno e Horkheimer (1985) apontam para a “visão tateante” da antena do caracol como a curiosidade presente nos animais mais evoluídos. Estes “devem o que são à sua maior liberdade; sua existência mostra que, outrora, suas antenas foram dirigidas em novas direções e não foram retiradas” (p. 210). Impedimento da curiosidade, o medo seria o algoz dos animais:

Cada uma de suas espécies é o monumento de inumeráveis outras espécies cuja tentativa de evoluir se frustrou desde o início; que sucumbiram ao medo tão logo uma de suas antenas se moveu na direção de sua evolução. A repressão das possibilidades pela resistência imediata da natureza ambiente prolongou-se interiormente, com o atrofiamento dos órgãos pelo medo. Cada olhar de curiosidade que o animal lança anuncia uma forma nova dos seres vivos que poderia surgir da espécie determinada a que pertence o ser individual (Adorno & Horkheimer, 1985, p.210).

“O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.210). Corpo e espírito, dimensões entrelaçadas na

dominação do mundo administrado. No capítulo anterior, vimos que o brincar administrado atende às pressões adaptativas da razão instrumental na modernidade. O medo do cerceamento social dirige as crianças para o brincar como consumo ou como desempenho escolar. Medo que paralisa o corpo em seus movimentos e conhecimento sobre o mundo. Medo que paralisa o espírito em sua construção de desejos.

As objeções impostas pelo medo podem gerar um “atrofiamento dos músculos” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.210). Uma repressão e inibição das possibilidades de experiência do mundo, que em um primeiro momento “tem por trás de si a boa vontade, a frágil esperança, mas nenhuma energia constante” (p.210). E assim, as objeções impostas, ao desviarem os indivíduos da direção que querem tomar, geram timidez e burrice.

Os autores apontam para o fato de que os sujeitos realizam repetidas tentativas de resistência aos impedimentos da experiência do mundo. Porém, tais tentativas seriam desorientadas, uma vez que o sujeito precisa defender-se perante a possibilidade de cerceamento social. Neste sentido, as “perguntas sem fim da criança” atestariam a violência sofrida de quem foi golpeado, mas não sabe dizer a origem e o motivo do golpe.

A repetição lembra em parte a vontade lúdica, por exemplo do cão que salta sem parar em frente da porta que ainda não sabe abrir, para afinal desistir, quanto o trinco está alto demais; em parte obedece a uma compulsão desesperada, por exemplo, quando o leão em sua jaula não para de ir e vir, e o neurótico repete a reação de defesa, que já se mostrara inútil. Se as repetições já se reduziram na criança, ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção, a criança ficou mais rica de experiências, como se diz, mas frequentemente, no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno

enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do fato de que todo ser vivo se encontra sob uma força que o domina (p.210 e 211).

“Todo ser vivo se encontra sob uma força que o domina”. O enrijecimento produzido pelo medo estagna os sujeitos de maneira cega e impotente diante das exigências da organização social. E assim, pode tornar as pessoas burras. A capacidade de “compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas [...] mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.35) fica comprometida pois o conhecimento do mundo se reduz ao conhecimento como adaptação. E com a condenação da “imitação, do choro, da brincadeira arriscada” na infância condena-se a imaginação, culminando em tédio.

#### **4.2 Tédio e atrofiamento da capacidade imaginativa: adaptação para o trabalho alienado**

O tédio existe em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. Não teria que existir. Sempre que a conduta no tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio; tampouco ali onde elas perseguem seu anseio de felicidade, ou onde sua atividade no tempo livre é racional em si mesma, como algo em si de pleno sentido [...] Se as pessoas pudessem decidir sobre si mesmas e sobre suas vidas, se não estivessem

encerradas no sempre-igual, então não se entediariam. Tédio é o reflexo do cinza objetivo (Adorno, 1995, p. 76).

Uma criança entediada é uma criança adaptada à organização social, que sofreu a detração da fantasia. Uma criança entediada, que já brincou com todos os seus brinquedos industrializados (videogames, bonecos de super-heróis, carrinhos automáticos, jogos virtuais, bonecas) é uma que sofreu a detração da fantasia. Uma criança que diz que não tem com o que brincar é uma criança expropriada da capacidade mimético de conhecimento do mundo. Uma criança que, ao receber uma folha em branco e instrumentos para pintar diz “não sei desenhar, não sei o que fazer” é uma criança que foi violentada em sua experiência imaginativa<sup>6</sup>.

“Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia” (Adorno, 1985, p.76). Adorno (1985) comenta que a detração da fantasia provoca deformações nas pessoas de modo que “se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa” (p.77). E aponta que o comprometimento da fantasia é tal que “em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la” (p. 77).

#### **4.2.1 Adaptação para o trabalho alienado**

---

<sup>6</sup> Em 2008, foi lançado no Brasil o documentário “Criança, a Alma do Negócio” (dirigido por Estela Renner e produzido pela Maria Farinha Filmes) que aborda como as crianças se tornaram o alvo preferencial da publicidade. Dentre outros, o documentário apresenta depoimentos de pais e crianças sobre o consumo de brinquedos industrializados dos quais as crianças referem se “enjoar” (ou se desinteressar a longo prazo). Além disto, os depoimentos trazem o fato de que as crianças são impelidas ao consumo constante de novos produtos, culminando no entendimento por parte delas de que brincar é consumir.

Hoje em dia muito se fala na criatividade para o mercado de trabalho. Os apelos educacionais das escolas costumam ressaltar o desenvolvimento de competências e habilidades criativas, que servirão de aporte para o mercado de trabalho no futuro do pequeno infante. Entretanto, objetivamente o que se pode encontrar é a detração da fantasia e da imaginação devido à administração das experiências do mundo. No documentário “A Educação Proibida” (2012, direção German Doin), diversos educadores apontam a contradição existente entre o apelo à sujeitos criativos para o mercado de trabalho e a educação repressiva. Segundo os depoimentos, uma educação criativa estaria proibida pelos modos de organização escolar repressivos, que não possibilita às crianças o livre desenvolvimento de suas potencialidades livremente. Contradição que se expressa nas tentativas de incluir o brincar na educação formal como recurso de aprendizagem, e que acaba por deteriorar o brincar como experiência do mundo.

As categorias *trabalho* e *imaginação* se encontram na experiência do brincar. Ora, o princípio mimético está na origem do conhecimento humano que tem no brincar sua “escola”. Ao brincar, a criança reconhece a ação do homem sobre a natureza e conhece o que é trabalho não alienado. Ao brincar, a criança cria semelhanças entre coisas diferentes entre si e conhece o que é imaginação. Deste modo, na experiência do brincar as categorias *trabalho* e *imaginação* estão postas como “uma relação viva com suas coisas” (Benjamin, 2009, p.127). Pelo princípio mimético o brincar se apresenta como o campo do trabalho não alienado e da imaginação<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O Autor Aleixei Leontiev desenvolve uma discussão sobre esse tema em sua obra “O desenvolvimento do psiquismo”.

Porém, a deterioração da experiência do brincar configura a supressão da imaginação. Os indivíduos submetidos ao brincar administrado tornam-se mais “aptos” para a adaptação social do trabalho alienado no mundo administrado. Conclui-se que o brincar expropriado de seu sentido, no tempo e no espaço, perde seu potencial de subversão de apreensão da realidade. Assim, já não resta esperanças de uma outra via de conhecimento do mundo. Conforme apresentado no capítulo anterior, o que resta é adaptar-se às massas e consumir.

#### **4.2.2 Comprometimento da dimensão estética**

Em meio à enxurrada de estímulos ao consumo da Indústria Cultural, as crianças costumam relatar que “enjoam” dos brinquedos, expressão do tédio. A enxurrada de estímulos também pode ser encontrada em diversas propostas de brincadeiras pedagógicas às quais, muitas vezes, as crianças não se engajam. Em meio à grande oferta e “modernos” recursos, indaga-se qual seria a melhor maneira de fazê-las se comprometerem com o brincar proposto como recurso de aprendizagem. Parece-nos que não é a ausência de oferta de um “brincar” que culminaria no tédio infantil. E sim, a ausência do princípio mimético e sua faculdade imaginativa.

A constante disponibilidade de lembrança voluntária, discursiva, favorecida pelas técnicas de reprodução, reduz o âmbito da imaginação. Esta talvez se defina como uma faculdade de formular desejos especiais, que exijam para sua realização ‘algo belo’. (Benjamin, 1994, p.138).

A capacidade imaginativa se relaciona intimamente com a experiência estética do mundo: “algo belo”. Para Benjamin (1994), o belo seria aquilo “que os olhos não se fartam de ver” (p.138) de modo que a satisfação provocada pela experiência estética “seria alguma coisa que alimenta continuamente esse desejo” (p.138). O brincar traria em seu núcleo a experiência estética: a fruição do belo. Para além da importância no desenvolvimento de capacidades intelectuais, o brincar tem seu lugar de importância na vida dos indivíduos, pois é a escola da experiência estética do mundo.

A dimensão estética tem a imaginação como sua faculdade mental constitutiva e carrega uma “associação íntima entre prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade – uma associação revelada na história filosófica do termo *estético*” (Marcuse, 2015, p. 133). Ao retomar sua história filosófica, Marcuse (2015) aponta que o termo estético “[...] visa a uma esfera que preserva a verdade dos sentidos e reconcilia, na realidade da liberdade, as faculdades ‘inferiores’ e ‘superiores’ do homem, sensualidade e intelecto, prazer e razão” (p. 133). A dimensão estética seria uma dimensão mediadora entre a razão e a paixão. Segundo as proposições kantianas, ela despontaria como uma faculdade do julgamento, pois, a imaginação entra em acordo com as noções cognitivas da razão teórica sem suprimir a experiência sensível do mundo.

Enquanto a razão teórica (entendimento) fornece os princípios apriorísticos da cognição e a razão prática os do desejo (vontade), a faculdade de julgamento é a medianeira entre essas duas, em virtude do sentimento de dor e prazer. Combinado com o sentimento de prazer, o julgamento é

estético, e o seu campo de aplicação é a arte (Marcuse, 2015, p.134)

No brincar se constitui a capacidade imaginativa dos sujeitos, através do conhecimento mimético do mundo. Uma vez que a imaginação é a faculdade mental constitutiva da dimensão estética, o brincar encontra-se em sua origem. Assim, se o campo de aplicação do julgamento estético é a arte, seu nascedouro é o brincar. Marcuse (2015) comenta que no mundo administrado “a existência estética está condenada” (p.132), tendo conservado sua “liberdade em face do princípio de realidade, à custa de sua ineficiência na realidade” (p.132). Tal qual o brincar, a arte configura-se como uma dimensão humana à parte, que não pode originar conhecimento verídico sobre o mundo.

[...] o fundamento da estética como disciplina independente compensa o domínio repressivo da razão: os esforços para demonstrar a posição central da função estética e para estabelecer-la como categoria existencial invocam os valores de verdade inerentes aos sentidos, contra a sua depreciação sob o princípio de realidade prevalecente. A disciplina da estética instala a *ordem da sensualidade* contra a *ordem da razão*. Introduzida na filosofia da cultura, essa noção almeja uma libertação dos sentidos que, longe de destruir a civilização, dar-lhe-ia uma base mais firme e incentivaria muito as suas potencialidades. Operando através de um impulso básico – nomeadamente, o impulso lúdico – a função estética “aboliria a compulsão e colocaria o homem, moral e fisicamente, em liberdade”. Harmonizaria os sentimentos e afeições com as idéias da razão, privaria as “leis da razão de sua compulsão moral” e “reconciliá-las-ia com o interesse dos sentidos”. (Marcuse, 2015, p. 140).

Marcuse (2015) ressalta que, pela experiência estética propõe-se a resolução de um problema político da civilização: “a libertação do homem das condições existenciais inumanas” (p.144). Em sua busca pela beleza e pela liberdade, a dimensão estética apresentar-se-ia como a possibilidade de

conciliação entre a experiência sensual (constituída pelo prazer, essencialmente subjetiva oriunda do jogo da imaginação) e a experiência racional (constituída pelo conhecimento do caráter universal da criação de beleza). Deste modo, a dimensão estética apontaria para novos horizontes de uma “civilização autenticamente humana” (p. 144). Civilização na qual “a existência humana jogará em vez de labutar com esforço, e o homem viverá exibindo-se, em vez de permanecer vergado à necessidade” (Marcuse, 2015, p.144).

O impulso lúdico representa o denominador comum dos dois processos e princípios mentais opostos [...] Racionalmente, o sistema de trabalho social seria organizado, pelo contrário, tendo em vista a economia de tempo e espaço para o desenvolvimento do indivíduo *fora* do mundo de trabalho inevitavelmente repressivo. O jogo e a exibição como princípios de civilização, implicam não só a transformação do trabalho, mas a sua completa subordinação à livre evolução das potencialidades do homem e da natureza. As ideias de jogo e exibição revelam agora sua plena distância dos valores de produtividade e de desempenho: o jogo é improdutivo e inútil precisamente porque anula as características repressivas e explorados do trabalho e do lazer; ‘joga, simplesmente’ com a realidade (Marcuse, 2015, p.149 e 150).

Marcuse (2015) pontua que “na imaginação estética, a sensualidade gera princípios universais válidos para uma ordem subjetiva” (p.137). Esta imaginação estética pode ser encontrada plenamente no brincar em seu princípio mimético, gerando princípios universais para o conhecimento do mundo. Para Gagnebin (2005), o princípio mimético do brincar permite “uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigura-lo” (p.101). Uma aproximação que respeite,

sem angústia, o espaço da diferença e da distância. Um conhecimento sem violência nem dominação.

A fruição e o prazer, politicamente compreendidos, passam a ser a memória daquilo que é negado e deveria orientar o esclarecimento. Porém, não se trata da fruição e do prazer imediatos, movidos pela necessidade higiênica da catarse e do desafogo como meio apático de adaptação mimética à realidade totalitária. Trata-se, sim, da fruição e do prazer como a possibilidade do reencontro com o que a civilização negou, mas sem submetê-lo ao peso da identificação com o existente, ou seja, sem dominação. Essa é uma possibilidade de fruição e de prazer vinculada à experiência estética, distante, portanto, da imitação compulsiva característica da indústria cultural e reveladora de indivíduos subjetivamente esvaziados, que buscam no que lhes é oferecido pronto e facilitado a identificação narcísica com objetos manipulados ou a submissão passiva a falsos imperativos. (Ramos, 2008, p. 82 e 83).

No brincar administrado, a dimensão estética do brincar fica prejudicada pela supressão da imaginação e da fantasia. Os brinquedos industrializados chegam prontos para as crianças, têm caráter imitativo, e provocam automatismos na experiência do corpo com os choques provocados pelos inúmeros estímulos da indústria cultural. Ramos (2008) comenta que devido os choques da indústria cultural, “o indivíduo é forçado a manter toda a sua atenção aos estímulos, reduzindo-se a consciência ao sistema perceptivo, sem o relaxamento e desprendimento necessário ao trato dos estímulos” (p.91). Devido ao fluxo e velocidade de estímulos, o sujeito submete-se ao consumo imediato dos produtos da indústria cultural, ao passo que “o estímulo fica imediatamente velho após sua apreensão instantânea; a lembrança e as relações a que se permitem não são cultura, apenas informação” (p.91). Assim, a percepção e os sentidos dos sujeitos se tornam fragilizados e sucumbem aos

ditames da organização social. Por mais insatisfeitas que as crianças fiquem com o consumo de seus brinquedos industrializados, o desejo de consumir persiste. E a sensibilidade estética fica reduzida aos modelos administrados de satisfação.

Ramos (2008) refere-se ao conceito de experiência em Benjamin ao lembrar que o consumo de bens oriundos da Indústria Cultural impede a vinculação à memória e à tradição. A imposição de consumo de brinquedos industrializados sofrida pelas crianças impossibilita a realização de experiências. E assim, compromete a formação cultural dos sujeitos desde a infância.

### **4.3 Formação cultural como educação para a frieza.**

A cultura carrega em si o elemento de crítica ao modo de organização da vida social. Embora ela seja determinada pela base material, também pode resguardar em si a negação e transcendência dessa base ao produzir experiências de consciência da organização social repressiva. Entretanto, no mundo administrado a cultura é tomada como duplicação da realidade, que visa à formação para a adesão ao processo regressivo da humanidade inerente à racionalidade tecnológica. Destituída de seu elemento reflexivo e da busca pela preservação da vida, a racionalidade é reduzida a procedimentos e gera a frieza. Frieza característica da barbárie. Frieza que se reitera nos indivíduos por meio da formação cultural nos modos de organização da vida social do mundo administrado.

O conceito de formação emancipou-se com a burguesia [...] A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais [...] A formação devia ser aquela que dissesse respeito, de uma maneira pura como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (Adorno, 1996, p. 391 e 392).

Adorno (1996) analisa a crise da formação cultural a partir do movimento social e do próprio conceito. Em sua análise, aponta para o fato de que o interesse social burguês no princípio de dominação sobrepôs-se historicamente à formação cultural em sua finalidade – o indivíduo livre e autônomo - na forma de diferenças econômicas e desigualdades sociais. A formação cultural converte-se em falsa consciência, de modo que a cultura é tomada como um valor em si mesmo e absolutizada como cultura espiritual. O que resulta na separação entre práxis e cultura, tornando-a ideologia. A cultura tomada somente como adaptação, que visa desfazer as tensões sociais a fim de manter a unidade precária da socialização, constitui uma hegemonia unilateral de elementos culturais aprovados resultando em uma educação para a frieza. Assim, a cultura torna-se orientada para a barbárie (Adorno, 1996).

Segundo Adorno (1996), a hegemonia unilateral de elementos culturais aprovados testemunha que “no lugar da autoridade da Bíblia, instaura-se a do domínio dos esportes, da televisão e das ‘histórias reais’, que se apoiam na pretensão de literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva” (p.393), de modo que “a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra” (p.393). A cooptação dos homens nesta hegemonia se daria pelo véu

da integração do consumo, e seu onipotente princípio de troca. Pela via da gratificação, os homens seriam enfeitiçados em seu espírito: “Nada retém o espírito, então, para um contato corporal com as ideias” (p. 397). Tal hegemonia marca o poder da totalidade sobre os indivíduos, totalidade que não admite o singular: “Nada com o qual, sob certa proteção, pudesse identificar-se de alguma forma, nada sobre o qual pudesse formar-se em sua razão propriamente dita” (Adorno, 1996, p.396). Nenhuma experiência de fato.

#### **4.3.1 Educação para a frieza: tendências regressivas à barbárie**

A valorização unilateral da cultura em seu caráter adaptativo suprime a singularidade em prol do coletivo. A imposição adaptativa, por meio das vias de gratificação do consumo, produz falsa consciência de liberdade nos homens. O onipotente princípio de troca presente no consumo exige qualquer traço de singularidade e, impede o processo de diferenciação dos indivíduos: “No entanto, como formação cultural e diferenciação se equivalem, se eliminam os momentos de diferenciação – cuja origem é social e que constituem a formação – em seu lugar aparece um sucedâneo” (Adorno, 1996, p. 400).

Sujeitos que sofreram violência em seu processo de diferenciação não podem suportar sinais de singularidade. Uma vez que a marca do singular é ameaça ao tão custoso sacrifício de adaptação em prol da sobrevivência, “o semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo” (Adorno, 1996, p. 405). A adaptação e a conservação de si no mundo administrado exigem um pagamento: a frieza. A conformação à frieza impede a educação contra a agressão e, gera tendências regressivas sempre direcionadas às

expressões de alteridade na cultura. A frieza abarca os mais diversos âmbitos da vida humana, incluindo a infância. Segundo Adorno (1996), é necessário compreender como a frieza se insere na constituição subjetiva dos sujeitos desde a infância, “uma vez que, em fases precoces do desenvolvimento, se afrouxam seus bloqueios e se pode fortalecer a reflexão crítica” (p. 408).

Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 2006, p.119).

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o progresso, em seu curso histórico irrefreável consonante com o princípio de dominação, culmina em uma irrefreável regressão que teve sua máxima expressão em Auschwitz. A regressão “não se limita à experiência do mundo sensível, que está ligada à proximidade das coisas mesmas, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la” (p.41). A submissão da experiência sensível à razão instrumental culmina em uma frieza que não tolera nenhuma expressão do particular no todo. Pela separação da experiência sensível, o pensamento limita-se “à organização e à administração” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.41). Auschwitz foi a expressão regressiva que organizou e administrou a frieza de maneiras até então, não concebidas pela humanidade, e que até hoje, apresentam-se como acontecimentos indescritíveis.

O brincar e sua dimensão estética é favorável à reflexão crítica, à autonomia e às expressões de alteridade na cultura, pois se erige sobre o conhecimento daquilo que é diferente, reconhecendo e criando semelhanças com as coisas no mundo. Porém, no brincar administrado a dimensão estética é expropriada. Resta a frieza e a adaptação às imposições de modelos administrados que prometem satisfação.

#### **4.4 Conclusão**

O brincar administrado impossibilita a experiência sensível do mundo pelas crianças. Enrijecidas devido à violência exercida em suas experiências, as crianças tendem a uma burrice, comprometendo a capacidade de resistir às pressões da organização social repressiva. Deste modo, o conhecimento do mundo fica reduzido à adaptação ao mundo administrado.

Na deterioração da experiência do brincar, deteriora-se a capacidade imaginativa das crianças. A ausência das possibilidades imaginativas do brincar suscita o tédio perante o conhecimento do mundo, de forma que o trabalho criativo é sobreposto pelo trabalho alienado desde a infância.

A impossibilidade da ação imaginativa no brincar administrado compromete a dimensão estética da vida humana, pois a imaginação e dimensão estética relacionam-se intimamente. Reduzida aos modelos administrados de satisfação, a dimensão estética fica impossibilitada de propiciar uma mediação conciliadora entre a razão e a paixão.

Deste modo, a formação cultural dos sujeitos se torna orientada para a adaptação à organização social do mundo administrado. Devido ao medo de cerceamento social, os indivíduos se diluem nas massas. Com uma sensibilidade estética esvaecida, os sujeitos são impelidos à frieza perante as manifestações de alteridade. E assim, as tendências regressivas à barbárie ganham força, uma vez que a capacidade de reconhecer e criar semelhanças entre os sujeitos foi expropriada da experiência do mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teórica procurou investigar a deterioração da experiência do brincar na infância, no contexto do mundo administrado, e suas decorrentes implicações. A caracterização desta deterioração como “brincar administrado”, termo proposto pela pesquisa, expressa a submissão do brincar à razão instrumental. Na modernidade, a vida cotidiana dos indivíduos é permeada por formas de controle social e, que incidem sobre a experiência humana desde a infância. Esta pesquisa aponta a experiência do brincar na infância como objeto de dominação da razão instrumental, de modo que as potencialidades do brincar ficam comprometidas.

Na história da humanidade, o brincar localiza-se no dilema ético entre razão e paixão. Por vezes, o brincar foi tomado como empecilho para uma humanidade “esclarecida”, pois ele supostamente colocaria em risco as necessidades objetivas de racionalidade da organização social. Em outros momentos, o brincar despontou como libertação das amarras repressivas da sociedade, uma vez que possibilita a livre fruição do prazer. Deste modo, o brincar carrega na história humana dicotomias tais como a ausência de finalidade produtiva, oposição e descanso para o trabalho, treino para a vida adulta, recurso de aprendizagem e elemento de desenvolvimento psíquico. A partir de uma análise sobre a dialética do esclarecimento, reconhecemos o princípio de dominação da razão instrumental nas concepções que tomam o brincar como meio para uma finalidade – finalidade que não seja o próprio prazer oriundo da experiência de brincar.

Ainda assim, podemos encontrar concepções do brincar como expressão intrínseca do ser humano, de modo que estaria presente na origem da cultura

ou teria na cultura sua origem. Walter Benjamin apontou para as potencialidades do brincar na medida em que ele é expressão da relação contraditória entre indivíduo e sociedade. Para Benjamin, o brincar é impreterivelmente ato cultural, e que se encontra na origem do conhecimento do mundo pelos indivíduos devido sua capacidade mimética de reconhecer e criar semelhanças.

Em uma perspectiva dialética, Benjamin aponta que o brincar tem em si potencialidades que incidem sobre a capacidade de realizar experiências. Experiências compartilhadas que vinculam o sujeito à sua comunidade, que aproximam o distante no tempo e no espaço, que possibilitam o conhecimento do trabalho humano sobre a natureza, e que permitem o contato com a alteridade. A partir das considerações de Benjamin, conclui-se que a deterioração da experiência do brincar compromete a capacidade de experienciar o mundo, submetendo os indivíduos à organização social do mundo administrado regido pela razão instrumental.

O brincar administrado caracteriza-se pelo impedimento da capacidade mimética de reconhecer e criar semelhanças, base para a atividade imaginativa e sua dimensão estética. No âmbito da educação, o brincar administrado manifesta-se no livre brincar (sem finalidade produtiva) preterido pelo brincar como recurso de aprendizagem. Assim, o brincar se torna um instrumento da racionalidade produtiva. No âmbito da indústria cultural, o brincar administrado manifesta-se na submissão da experiência do brincar ao princípio de dominação da organização social moderna. Deste modo, o brincar se torna atividade de consumo ao ser regido pelas pressões adaptativas do mundo administrado.

O brincar administrado caracteriza-se pelo impedimento da capacidade mimética de reconhecer e criar semelhanças, base para a atividade imaginativa e sua dimensão estética. Como resultado, a constituição da dimensão estética fica comprometida. Adorno e Horkheimer (1985) comentam que, a arte como a esfera da aplicação estética estabelece um campo próprio, pois “pertence ao sentido da obra de arte, da aparência estética, ser aquilo em que se converteu, na magia do primitivo, o novo e terrível: a manifestação do todo no particular” (p.28). Neste sentido, em sua relação com a dimensão estética, o brincar possibilitaria as expressões de alteridade na cultura e apontaria para uma mediação conciliadora entre a razão e a paixão. Entretanto, o brincar administrado implica na supressão das diferenças, pois atenderia às pressões adaptativas da organização social regida pela razão instrumental. E, assim, submete os indivíduos à frieza, orientando-os para as tendências regressivas da barbárie.

Sabemos que esta pesquisa encontra limites em seus apontamentos, e que os mesmos deverão ser confrontados com investigações empíricas. Tais investigações podem seguir diferentes caminhos de análises: a configuração física dos brinquedos industrializados e o comprometimento do desenvolvimento do trabalho criativo; o impedimento de uma experiência compartilhada do brincar, entre adultos e crianças; o apelo ao consumo de brinquedos na indústria cultural, caracterizando o brincar como atividade de consumo; os conteúdos implícitos dos brinquedos industrializados; a prática propriamente dita de brincadeiras pedagógicas; assim como as concepções sobre o livre brincar no campo da família e da escola, e suas decorrentes implicações.

A investigação teórica sobre o brincar administrado deverá ser enriquecida com desdobramentos de pesquisa no campo empírico, de modo que a frieza possa ser reconhecida como tal na vida cotidiana das crianças. E assim, combatida objetivamente na infância. Adorno (2006) afirma que a frieza precisa ser combatida em suas condições objetivas desde os primórdios da infância, uma vez que

[...] o preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo (Adorno & Horkheimer, 1985, p.35).

Alienadas de si mesmas e das relações com os outros, as crianças são impelidas à adaptação para a organização social, que se volta violentamente contra toda manifestação do particular. Adorno (2006) afirma que “em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência” (p.127). Se o brincar administrado ameaça a capacidade mimética de reconhecer e criar semelhanças (e por consequência, compromete a compreensão e desenvolvimento do trabalho criativo do homem sobre a natureza, a ação imaginativa e a expressão das diferenças), ele incide violentamente sobre a consciência, mutilando-a. Alienadas umas das outras e de si mesmas, as crianças se tornam propícias à violência.

Ao eliminar dos sujeitos tudo aquilo que se refere ao particular, ao individual, ao singular, elimina-se também o potencial de resistência (Adorno, 2006). Entretanto, Adorno (1995) aposta que “os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes para, dentro de certos limites, resistir à

apreensão” (p.81). Com esta pesquisa, espera-se que a resistência ao brincar administrado possa configurar “uma chance de emancipação que poderia, enfim, contribuir algum dia com a sua parte para que o tempo livre [Freizeit] se transforme em liberdade [Freiheit]” (Adorno, 1995, p.82).

Neste sentido, o documentário “Tarja Branca” do diretor Cacau Rhoden, lançado em 2014 no Brasil, aborda o brincar como a dimensão intrínseca do ser humano. Através de depoimentos de educadores, artistas, intelectuais e pessoas comuns, o documentário aponta para a necessidade de resgatar a dimensão do lúdico, do jogo, do brincar em nossa vida moderna. Segundo os depoentes do documentário, uma sociedade que está cindida na dimensão humana mais primordial – o brincar - só pode adoecer. E, portanto, o resgate do brincar infantil é apontado como saída para uma revolução da cultura. Ao invés de remédios, devemos tomar alegria e brincadeira: a tarja branca.

Por fim, Pereira (1984) afirma que para Benjamin há “a certeza de que a criança é o pai do homem, a consciência de que a roda do destino começa a girar muito cedo, e num estalo fixa as chaves-mestras de nossa existência” (p.11). Assim, acreditamos que o resgate do brincar na infância como experiência livre pode guardar em si os germes de um projeto de emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.) **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Edusp, 1978, p.92 - 99.

\_\_\_\_\_. Tempo Livre. In: **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.70 - 82.

\_\_\_\_\_. **Teoria da semicultura**. Educação & Sociedade, ano XVII, no. 56, dezembro/1996.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 4ª. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada**. tradução Gabriel Cohn, Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008, p. 79-104.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. Indivíduo. In: **Temas Básicos da Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978, p.45 - 60.

ADORNO, T.W. & SIMPSON, G. (1941) "Sobre música popular". In: COHN, G. (org). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire DATA In: **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista - 3ª. Edição – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas; v.3), p.103-149.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. Velhos brinquedos (1928). In: **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p.81 - 87.

\_\_\_\_\_. História cultural do brinquedo (1928). In: **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p.89 - 94.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e Jogos (1928). In: **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p.95-102.

\_\_\_\_\_. Rua de mão única (1926-1928). In: **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p. 103-109.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia comunista (1929). In: **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p.121-125.

\_\_\_\_\_. Brinquedos russos (1930). In: **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p.127-130.

\_\_\_\_\_. Teoria das Semelhanças (1933). In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, Relógio D'Água, Editores, 2012 (a), p. 51-58.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza (1933). In: **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet - 8ª. Edição revista – São Paulo: Brasiliense, 2012 (b) – (Obras escolhidas; v.1), p.123-128.

\_\_\_\_\_. O narrador (1936). In: **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet - 8ª. Edição revista – São Paulo: Brasiliense, 2012 (b) – (Obras escolhidas; v.1), p.213-240.

\_\_\_\_\_. **Rua de Mão Única: Infância Berlinense: 1900**. Edição e tradução João Barrento, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984, p. 13-6.

BOMTEMPO, E. **Brincar, fantasiar e aprender**. Temas Em Psicologia da S B P, São Paulo, v. 7, n.1, p. 51-56, 1999.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2001.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. 1ª edição, Editora: COTOVIA, Lisboa: Portugal, 1990.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer, 1920. In: \_\_\_\_\_. **Além do princípio de prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 11-75. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

GAGNEBIN, J.M. Do conceito de *mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin. In: **7ete: sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. **Textos Escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 31-68.

\_\_\_\_\_. **Teoria Crítica: uma documentação**. Tradução Hilde Cohn – São Paulo: Perspectiva, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª.ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. Perspectiva, 1994. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.22, p. 105-128.

\_\_\_\_\_. O Jogo e a Educação Infantil. In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p.15-48.

MAAR, W. L. Prefácio In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3ª. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MACEDO, L. (org.) **Jogos, psicologia e educação: teorias e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna (1941). In: **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 73-104.

\_\_\_\_\_. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** Tradução de Álvaro Cabral, 8ª edição, Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MARTINEZ, D. **Implicações do lúdico na educação escolar: uma análise da revista Nova Escola (1996-2004).** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MATOS, O. **Os Arcanos do Inteiramente Outro: A Escola de Frankfurt, a Melancolia, a Revolução.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, M.R.F. **O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo.** Revista de eletrônica de educação. Ano 1, n. 1 Ago. /Dez. 2007.

OLIVERA, P.S. **Brinquedo e indústria cultural.** Petrópolis, Vozes, 1986.

PEREIRA, U. Apresentação. in: BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

POSTMAN, NEIL. **O Desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RAMOS, C. **A dominação do corpo no mundo administrado.** 1ª. edição, São Paulo: Escuta, 2004.

\_\_\_\_\_. Indústria cultural, consumismo e a dinâmica das satisfações no mundo administrado. In: DURÃO, F.A. & ZUIN, A. & VAZ, A.F (Org). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 79 - 93.

RUSCHEL, M.H. Glossário. In: **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 237-253.

SCHMIDT, M.L.S. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1990.

SEKKEL, M.C. **O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott**. Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da PUCSP, como requisito de estágio pós-doutoral realizado sob a supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jeanne Marie Gagnebin, 2013.

SILVA, L.S.P. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e práticas do professor**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. 2003, 180 páginas.

VAZ, A.F. **Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno**. Educação em Revista, n.6, p.51-66, 2005.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.