

# **Produção Subjetiva, Crianças e o Brincar: Cenários no Brasil**

## **Subjective Production, Children, and Play: Scenarios in Brazil**

**Laura Christofolletti da Silva Gabriel,  
Mériti de Souza, Gustavo Angeli,  
Rosana Maria Schwerz**

**Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)**

**Resumo.** A sociedade, em alguma medida, estimula pressupostos modernos associados a lógica binária centrada no masculino e no feminino, promove a idealização da razão como determinante na constituição subjetiva, desqualificando o brincar. Neste artigo realizamos uma pesquisa qualitativa e teórica com ênfase nos estudos de áreas como a história da infância, o gênero, a psicologia, buscando analisar a relação entre a produção subjetiva de crianças e o brincar tomando como recorte o gênero e a matriz heterossexual. Utilizamos na análise cenas de um documentário brasileiro que apresenta situações do brincar em diversos contextos. Entendemos que as crianças expressam comportamentos que questionam pressupostos modernos que estabelecem exclusivamente o binarismo, a hierarquia, a heteronorma, como padrões para a subjetivação.

**Palavras-chave:** Binarismo; Brincar; Criança; Gênero; Subjetividade.

**Abstract.** Society, to some extent, promote modern assumptions associated with a binary logic centered on the masculine and feminine, fostering the idealization of reason as a determinant in subjective constitution while devaluing play. In this article, we conduct a qualitative and theoretical research with an emphasis on studies in areas such as the history of childhood, gender, and psychology, aiming to analyze the relationship between the subjective production of children and play, focusing on gender and the heterosexual matrix. For the analysis, we use scenes from a Brazilian documentary that presents play situations in various contexts. We understand that children exhibit behaviors that challenge modern assumptions which exclusively establish binarism, hierarchy, and heteronormativity as standards for subjectivation.

**Keywords:** Binarism; Play; Child; Gender; Subjectivity.

**Resumen.** La sociedad, en alguna medida, promueve supuestos modernos asociados a una lógica binaria centrada en lo masculino y lo femenino, fomenta la idealización de la razón como determinante en la constitución subjetiva, descalificando el juego. En este artículo realizamos una investigación cualitativa y teórica con énfasis en estudios de áreas como la historia de la infancia, el género, la psicología, buscando analizar la relación entre la producción subjetiva de los niños y el juego, tomando como enfoque el género y la matriz heterosexual. Utilizamos en el análisis escenas de un documental brasileño que presenta situaciones de juego en diversos contextos. Entendemos que los niños expresan comportamientos que cuestionan los supuestos modernos que establecen exclusivamente el binarismo, la jerarquía, y la heteronorma como patrones para la subjetivación.

**Palabras clave:** Binarismo; Juego; Niño; Género; Subjetividad.

## Introdução

O brincar está envolto em algo que “escapa”. Envolve o inesperado, o acaso, o disruptivo, o descontínuo, pois não se consegue calcular o efeito, o resultado de uma brincadeira, nem se estabelece o seu “produto”. Em outras palavras, o brincar tem essa potência para subverter, há um elemento que escorrega das capturas, não segue a lógica formal, linear ou temporal.

O brincar foi recalcado e desqualificado como forma de produção de conhecimento legítima. Porém, de maneira paradoxal, também a criança e a infância, encontram-se desqualificadas, sob o manto da aparente importância e cuidado a elas destinados. Envolto em um grande dualismo, de um lado existe uma grande gama de teorias e de leis que valorizam a infância e a criança e, por outro, encontramos o extremo descuido e abandono no qual vivem muitas crianças no mundo e no Brasil.

Nesse cenário, temos o par binário oposicional que estabelece a hierarquia entre a razão e o lúdico, e também temos o par binário oposicional que mantém a hierarquia entre a criança e o adulto. Assim, temos a criança e o adulto, a brincadeira (lúdico) e a seriedade (razão), a hierarquia do adulto racional sobre a criança irracional e incapaz.

Em outras palavras, a lógica binária diz respeito a tradição filosófica ocidental que opera entendendo a realidade, a natureza, o humano, como compostas por pares que se opõem e se definem a partir dessa oposição. Essa tradição é hegemônica e ancorada em pressupostos como substância, lógica formal, não contradição, linearidade, identidade, dentre outros. Acompanha, ainda, o binarismo a hierarquia, pois um dos pares sempre se encontra em relação de subalternidade em relação ao outro (Foucault, 1990; Derrida, 2001; Butler, 2015).

É de conhecimento que nossa ordem/rede social pautada no binarismo e na hierarquia, privilegia a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a pensa como natural e compulsória. Para a filósofa Judith Butler (2015) a heteronorma diz respeito a tradição hegemônica presente nas sociedades que envolve um jogo de regras e poder e define a heterossexualidade como matriz única e verdadeira para a conformação da sexualidade das pessoas. Essa matriz leva as pessoas a acreditarem na naturalização da heterossexualidade e a desqualificarem e negarem outras manifestações da sexualidade (Butler, 2015). Ainda, engendra o pressuposto de que cada pessoa nasce com um corpo sexuado, biológico, e que a partir dele constituirá um gênero associado a uma identidade que mantém a convergência entre biológico e gênero.

As normas regulatórias e de controle do sexo servem para materializar a diferença sexual dos corpos, servindo, assim, à heteronormatividade. Podemos considerar que a relação entre sexo e gênero é posta e se reinscreve até os dias atuais na sociedade, com a perspectiva de, por meio desses binarismos sexo/gênero e biológico/cultural, sustentar e renovar lógicas falocêntricas e heteronormativas. Em palavras mais diretas, a matriz heterossexual sustenta os mecanismos de controle e poder regidos pela primazia do masculino e da razão que tentam repetidamente enquadrar e capturar as subjetividades.

Importante salientar que heteronorma não diz respeito apenas à construção dos corpos sexuados, porém, ela se refere principalmente à manutenção de um padrão hegemônico de conhecimento e de subjetivação que envolve as conformações binárias, hierárquicas e identitárias, que sustentam a leitura dos corpos, da natureza, do social. Considerando que a matriz binária, hierárquica e heteronormativa se converteu no modelo regulador da subjetividade, e no caso das crianças no modelo regulador do “brincar possível” ou do “brincar ideal”, é ela que possibilita às pessoas/crianças se reconhecerem/identificarem, com base na oposição masculino/feminino, heterossexual/homossexual e na hierarquia entre esses pares.

Importante salientar que o modelo hegemônico sobre a constituição subjetiva, que elegeu o sujeito cognoscente com a subjetividade restrita à consciência e o modo de conhecer restrito à razão, desqualifica e exclui outras modalidades e teorias que extrapolam essas concepções, o que inclui a desqualificação da brincadeira, das artes, da literatura, dentre outras. Assim, os pressupostos da modernidade ligados à substância, à lógica formal, à verdade, ao binarismo, à hierarquia, entre outros, são valorizados e acompanham as teorias dominantes (Chauí, 1996). Temos aqui uma relação de poder marcada por específicos modos de entender a subjetividade e o conhecimento moderno, nos quais predominam a atribuição ao masculino e ao feminino de determinados modos de ser e de conhecer, que carregam valores e sobrepõem em termos valorativos o masculino em rela-

ção ao feminino (Chauí, 1996; Del Priore, 2013). Em contrapartida a esse modelo hegemônico, outras estratégias de produção de conhecimento surgem na tentativa de romper, ou ao menos mostrar, um novo modelo, em que a concepção de sujeito é marcada pelo inconsciente e a concepção de realidade reconhece a realidade psíquica como produção do sujeito (Chauí, 1996).

Falando especificamente sobre a subjetividade e a criança, lembramos que para Smolka (2002, p. 101), no Brasil no decorrer dos séculos XVI, ao XVIII e XIX, “[...] a noção de sujeito, nas mais variadas facetas – como ser pensante, agente, falante, sensível, bom, livre, transcendental – ia ganhando contornos diferenciados, e novos delineamentos conceituais e teóricos iam surgindo”. Ainda, segundo a autora foi no bojo das práticas sociais que as ideias características da Modernidade foram implantadas e transformadas, sendo que no decorrer desse período começou a ser possível pensar em sujeito e subjetividade como categorias e objetos de reflexão e investigação. Essas mudanças tiveram forte impacto no âmbito da infância, pois o objetivo era preparar a criança como futuro adulto, na intenção de torná-la moral, independente e autônoma. Smolka (2002, p. 105) pontua que: “O homem muda de lugar, muda de estatuto, na sua relação com seus modos de pensar, com sua própria produção. Entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, em relação as formas de ser e conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando”.

Com isso, defendemos que a relação da criança com o brincar está para além dessa matriz hegemônica, pois consideramos que o brincar mesmo permeado por diferentes tentativas de capturas, efetuadas por essa matriz, escapa e pode/vai além da manutenção desse modelo hegemônico, de produzir conhecimento, subjetivação e singularidades.

O presente artigo configura uma pesquisa qualitativa e teórica na qual recorreremos a autores e autoras que analisam a questão da criança tornar-se sujeito conforme posta na história do ocidente e na história do Brasil (Del Priore, 2013; Rizzini & Pilotti, 2011; Kishimoto, 1994). Na sequência, recorreremos ao documentário “Caramba, carambola: o brincar tá na escola!” (2013) que ilustra a criança e o brincar em diferentes cenas, para analisar as relações que as crianças estabelecem com o brincar considerando o seu movimento subjetivo, sobremaneira o binarismo e a heteronorma hegemônicos. Também analisamos a instituição escola, uma das principais instituições frequentadas por crianças, no que ela exerce de influência na constituição subjetiva infantil analisando as hierarquias e os binarismos.

### **O Brincar e a subjetivação: a civilização, a criança e o tornar-se sujeito**

A pesquisadora e educadora Boto (2002) informa que a criança na modernidade é representada como uma identidade, o que nos leva a pensar que ela possui uma condição transcendental, alijada da realidade social, econômica e política. Não obstante, a autora insiste no caráter histórico e social da criança e do seu entorno, o que se traduz na concepção da criança como um sujeito histórico, porém, um sujeito com sua singularidade e com suas particularidades em decorrência da inserção temporal, espacial e cultural.

Por seu turno, a também educadora e pesquisadora Smolka (2002) ao contextualizar o estatuto de sujeito da criança, nos ajuda a compreender como, no último século, a criança foi recebendo o estatuto de sujeito no Ocidente, até o ponto de chegar a ser reconhecida como sujeito de direitos e cuidados. Assim, do século XV ao XVIII, foi se configurando, na história da civilização ocidental, uma concepção de sujeito racional, articulada a uma, até então inédita, noção de consciência de si e dos outros. De acordo com Smolka (2002, p. 101), nesse interregno, “[...] a noção de ‘sujeito’, nas mais variadas facetas – como ser pensante, agente, falante, sensível, bom, livre, transcendental – ia ganhando contornos diferenciados, e novos delineamentos conceituais e teóricos iam surgindo”.

A autora explica que foi no bojo das próprias práticas sociais que as ideias características da Modernidade se transformaram, após esse período, começou a ser possível pensar em sujeito e subjetividade como categorias e objetos de reflexão e investigação. Essas intervenções vão acontecer com mais intensidade no âmbito da infância, tendo como objetivo a preparação da criança como futuro adulto, na intenção de torná-la moral, livre, independente e autônoma.

Smolka (2002) pontua que é no movimento das práticas e das conceituações que a família e a escola vão se estabelecendo, instituindo-se e institucionalizando-se como *loci* específicos de cuidado, de educação e de ensino das crianças. A autora também explica que a psicologia, ao trabalhar com certas práticas de investigação, descrição e comprovação, produz evidências, ou seja, também produz um discurso, “[...] desse modo, produz sujeitos e produz a criança enquanto sujeito/objeto de estudo (e de práticas)” (p.113). Esse trabalho da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia é em grande medida acompanhado da descrição do comportamento e da mensuração da mente; as observações e experimentações com as crianças são vistas como explicações das ‘origens’, contribuindo para a noção de que a criança explica o sujeito adulto: ‘a criança é pai do homem’, como diz o ditado popular.

É possível constatar que na passagem para o século XXI, tivemos muitas alterações nas condições da vida humana e nas relações de trabalho. Assim, podemos localizar nesse período, por exemplo, a expansão

da industrialização, a robótica, a informatização, a virtualização e a globalização, e é nessa ambiência que as crianças contemporâneas nascem e vivem, é dessas práticas que participam.

Compreender as práticas culturais e a ambiência cultural, assim como conhecer os valores nelas implicados, possibilita-nos apreender e interpretar os acontecimentos no cotidiano das práticas educativas. Para tanto, precisamos entender a forma como a escola se desenvolveu no Brasil, como as concepções de criança e educação caminharam juntas e como essas políticas públicas de educação são recentes e operam no cotidiano da escola na contemporaneidade.

A primeira escola no Brasil foi criada em 1560 e, nesse período (do Colonialismo ao Império, período oitocentista), apenas crianças da elite tinham acesso à escola e à educação, que era dada por meio de preceptoras particulares ou em internatos. Cumpre ressaltar também que, durante muito tempo, a finalidade da educação era diferente para meninas e meninos: aos meninos era oferecida a educação formal, como alfabetização, matemática, física, ciências biológicas, etc., a fim de que, na vida adulta, se tornassem advogados, médicos ou engenheiros. Já para as meninas, a educação tinha como objetivo ensinar sobre a vida doméstica e cultivar qualidades que eram importantes para uma moça, como aprender bordado, piano e francês (Del Priore, 2013).

A partir de meados do século XIX, com a industrialização, os asilos dedicaram-se a educar os meninos para o trabalho industrial, e as meninas para educação doméstica. A intenção era fazer com que as crianças pudessem sair do asilo qualificadas para o trabalho em fábrica, para o trabalho doméstico e/ou casamento: “[...] sendo a instituição voltada para a prevenção ou para a regeneração, a meta era a mesma: incutir o sentimento de amor ao trabalho e uma conveniente educação moral, como aparece no regulamento do Abrigo de Menores de 1924” (Rizzini & Pilotti, 2011, p. 20). Outra questão relevante versa sobre as condições críticas desses asilos: se, por um lado, restavam as condições das ruas para as crianças marginalizadas, por outro, nesses asilos, elas eram desprovidas de instrução, de higiene, de luz e pessimamente alimentadas. As desvalidas da rua eram tidas como ‘peçonhentas’. O Código de Menores de 1927 (Brasil, 1927) incorporou uma visão higienista de proteção: na tentativa de tirar as crianças das ruas, a saída era ‘enfurná-las’ em asilos ou escolas de reforma.

A partir desse trecho, podemos perceber o quão recente são as políticas públicas destinadas às crianças e por quanto tempo estas foram invisibilizadas, descuidadas e passaram por uma série do que hoje podemos nomear como violências legitimadas pelo Estado. Foi por um levante da sociedade civil na década de 1980 que as crianças começaram a receber atenção, ao menos por meio de políticas públicas do Estado. Esse grupo da sociedade civil conseguiu inscrever sua proposta na Constituição Federal

de 1988 (Brasil, 1988), sob a forma do artigo 227, que assegura, com absoluta propriedade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente, protegê-los contra qualquer forma de abuso (Rizzini & Pilotti, 2011, p. 29). A partir de então, temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente, principal documento sobre os direitos específicos dessa faixa etária, que supostamente dá início a um novo paradigma jurídico, político e administrativo.

Em decorrência da leitura dos materiais acima, pode-se perceber que, por muito tempo, houve um apagamento, uma invisibilização da criança no Brasil. Os documentos que surgiram a partir das necessidades e dos abusos que sofreram possuem em média 50 anos, e isso demonstra que o descaso com as crianças perdurou por séculos em nosso país, fazendo parte da construção do Brasil. Também percebe-se que o binarismo e a hierarquia que separava formações e aptidões para meninos e meninas já se encontrava presente nesses séculos iniciais da história do Brasil, desde a educação escolar exclusiva para os meninos, ou a não educação para as meninas, passando pelas escolas específicas para cada sexo, até, mais tarde, as escolas divididas por sexo, com um lado para meninos e outro lado para meninas. Isso tudo faz parte da civilização ocidental, portanto a segregação, o binário e o hierárquico a partir da diferença sexual também compõem a construção da escola brasileira.

A seguir, para analisarmos as relações das crianças com o brincar, as questões de gênero e a escolarização, apresentamos cenas de uma produção cinematográfica, o documentário brasileiro: “Caramba, carambola: o brincar tá na escola!” (2013).

É possível afirmar que a relevância deste artigo se relaciona à análise que se faz sobre as brincadeiras infantis, bem como, se relaciona com o documentário analisado. As análises em questão dizem respeito a um tempo e um espaço que compõem parte da cultura contemporânea do Brasil, sendo que esse tempo e espaço se atualizam constantemente configurando elementos presentes nos processos de subjetivação, entre outros processos psicológicos. Em outras palavras, ressalta-se que as análises sobre os cenários no Brasil, apresentados no artigo, configuram um tempo e espaço que atravessam tanto o trabalho da revisão histórica acerca das brincadeiras infantis, quanto a análise do documentário.

### **O Brincar está na Escola!: Cenas de um Documentário**

O documentário “Caramba, carambola: o brincar tá na escola!” (2013) é resultado do Projeto Brincar, um projeto de formação pedagógica direcionado a professoras, coordenação e direção de escolas municipais de Jundiá e Vinhedo, no interior do estado de São Paulo, no Brasil. Maria Lúcia Medeiros é a coordenadora do Projeto, que contou com cinco formadoras

(Selma Maria, Sandra Marino, Luciana Coin, Maria Alice Junqueira e Sirlene Gianotti) e, ao todo, formou profissionais de doze escolas, dentre as quais oito escolas municipais de Jundiaí e quatro escolas municipais de Vinhedo. O documentário, que filma as escolas após a formação do Projeto Brincar, foi realizado pelo Ministério da Cultura e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), dirigido por Olindo Estevam, produzido pela Paiol Filmes Produtora no ano de 2013/2014 e está disponível na plataforma digital YouTube.

Apresentamos aqui o Projeto Brincar como exemplo de possibilidade do brincar, do lúdico, na escola, da disponibilidade de tempo, espaço e interação entre idades e gênero. Além da formação da equipe de profissionais da escola, o projeto sugeriu reunião com os(as) responsáveis pelas crianças e mostra as possibilidades de fazer educação através do brincar. Ilustra que a brincadeira na escola não precisa estar limitada ao espaço e ao horário da brinquedoteca ou do recreio e instaura uma discussão sobre a importância da escola oferecer recursos e suporte que oportunizem as brincadeiras livres, das professoras não ficarem no papel de mediadoras das atividades lúdicas (não dirigem nem regulam o brincar), mas sim como observadoras e que inclusive aprendam com as crianças. A formação do projeto também teve como objetivo resgatar nas professoras o ‘espírito lúdico’. O que chama a atenção nas cenas do documentário é a desconstrução da concepção da atividade do brincar que a maioria das escolas possui: geralmente, há pouco tempo e espaço para essa atividade nas escolas, provavelmente em razão da concepção de que ela não é mais importante do que o ensino formal de conteúdos.

Se neste artigo apresentamos o quanto a escola reforça e implementa o binarismo, o documentário “Caramba, carambola: o brincar tá na escola!” nos parece uma exceção no cenário brasileiro, justamente por mostrar que há possibilidades de pensar em uma concepção de criança, brincar e escola que não reforce o binarismo a heteronorma. No documentário, é possível perceber uma valorização do espaço e dos instrumentos associados ao lúdico: a escola toda se torna um espaço para a atividade do brincar – pátio, gramado, espaços abertos, árvores, areia –, ou seja, há um rompimento com a ideia de que existem lugares próprios e específicos para essa atividade (como a brinquedoteca, por exemplo). Do mesmo modo, enfatiza-se a utilização de sucata, materiais reciclados, papelão, caixas de sapato, baldes, etc., que, além do baixo custo, são materiais que possibilitam a criação e imaginação das crianças, não possuem uma ‘essência de gênero’ e podem ser utilizados por todas as idades e todas as crianças da escola, indo na contramão do capitalismo e do brinquedo como mercadoria de consumo, do brinquedo que já vem pronto e, por vezes, limita a capacidade criativa da criança de fazer de conta.

Também não há, pelo menos nas cenas que formam o recorte do documentário, momentos em que possamos perceber uma hierarquia entre

professoras e alunas(os), no sentido de que não há professoras dizendo, instruindo, impondo ou fazendo um apelo coercitivo para que crianças brinquem disso ou daquilo ou de determinada maneira, há inclusive um relato de uma professora que diz: “nós aprendemos com eles, eles sabem do que querem brincar e são criativos, pensam em coisas que nós não pensamos”. No Projeto Brincar, entendem que a coletividade e o brincar junto de crianças de várias idades e gênero podem fazer com que contribuam umas com as outras e formem um brincar inclusivo, com diversidade, respeito, criatividade e diversão. Parece-nos que as professoras passaram a compreender o brincar como uma expressão das crianças e ficam responsáveis por disponibilizar os materiais das brincadeiras. Há uma fala de uma coordenadora de escola, que diz:

A gente vê uma caçamba e vai procurando, vendo o que dá para aproveitar, e a parte mais gostosa é que a gente trás pensando em algumas coisas, e quando a gente põe na mão das crianças, aquilo vira tudo, menos aquilo que a gente pensava que ia virar. Então, um dos exemplos disso são os carretéis: quando a gente viu aquele carretel, a gente trouxe já pensando que ia ser um banquinho, ou uma mesinha de chá para a casa das meninas, e isso não aconteceu, virou um monte de coisa, até uma cadeira de rodas.

Essa fala aponta para a discussão que viemos problematizando até aqui: o brincar tem uma potência disruptiva, inesperada, casual, criativa, que extrapola as normas, a exemplo do que aconteceu a esse carretel, que, numa visão adultocêntrica poderia resultar numa determinada brincadeira, mas tornou-se outra coisa, uma vez que a capacidade criativa e imaginativa das crianças opera para esvaziar um sentido prévio, já que, enquanto crianças, ainda não há necessariamente correlação entre objeto e coisa com essência pré-estabelecida, ou seja, todo e qualquer objeto é destituído de sentido e significado, e pode ter inúmeros sentidos e significados atribuídos pelas próprias crianças. Com isso também apontamos que o brincar não está contido no brinquedo, apesar de este, em algumas situações, servir como suporte ou disparador de uma brincadeira.

Outro ponto a ser considerado na fala da coordenadora é o trecho “uma mesinha de chá para a casa das meninas”. Há na escola uma casinha, que contém inúmeros objetos domésticos em miniatura, na forma de brinquedo, e apesar de a coordenadora ter apontado que a casinha é das meninas, quando a casa é filmada, vemos que há meninas e meninos brincando nesse espaço, ou seja, há uma tentativa de desconstrução na escola, mas que escapa na fala da coordenadora, que associa a casinha exclusivamente às meninas. A casinha é de quem quiser brincar, e isso as crianças também ensinam às educadoras.

Após esse resgate da criança e do processo de escolarização no Brasil, cabe-nos apontar que a escola é uma instituição extremamente importante no que concerne aos temas deste artigo, o brincar e a subjetividade. As escolas são as instituições que acolheram as crianças e as protegeram

com cuidados básicos, mas que, em alguns momentos históricos, também foram cruéis e perversas, numa tentativa de educar, não só por meio da transmissão de conteúdo mas também pela inculcação de comportamento considerado moralmente aceitável, por meio de punições físicas, que marcavam corpos e também se homogeneizaram na subjetividade. Cumpre pensar que, por muito tempo, o brincar não ocupou um lugar de importância nas escolas, principalmente no período da Ditadura Militar brasileira. Atualmente, o brincar é bem presente nas escolas, seja em aulas lúdicas, em que o brincar é direcionado para a aprendizagem, seja no recreio, em que o brincar é livre.

Entendemos, pois, que as concepções de criança e de infância não são universais e se associam a questões sociais e históricas. Conforme elucidamos acima, até alguns séculos atrás, não se tinha na sociedade ocidental a concepção de criança que temos hoje em dia, nem o cuidado e a concepção para com a infância como uma fase do desenvolvimento, ou ainda uma fase associada a determinados aspectos da subjetividade. Assim, a infância é entendida como o período espaço-temporal que a criança habita. Compreendemos que, neste artigo, trabalhamos com uma concepção de criança atinente a uma produção contemporânea e situada histórica e culturalmente.

### **Algumas Análises Finais**

Ao longo da escrita deste artigo, nos atentamos não apenas as leituras acadêmicas, mas também, a poesia, literatura, produções cinematográficas que tocassem nos temas da criança e do brincar, para que pudéssemos enxergar o que não se explicita. Assim, nas considerações finais, pretendemos explicitar aspectos desse olhar e desse sentir, que parte da imersão nesses temas.

Como apresentado nas páginas anteriores, a história nos ajuda a perceber que houve grande mudança na concepção de criança e do brincar. Se alguns séculos atrás a criança era um não-sujeito, hoje, ela é considerada um sujeito de direitos, digna de cuidado e atenção à sua condição peculiar de aprendizado e desenvolvimento, porém, a questão não se mostra tão simples assim, pois essa história não se trata de um avanço linear e evolutivo no trato com as crianças. Se hoje por um lado, há um excesso de cuidado com as crianças, principalmente na classe média alta em que o cuidado é atravessado pelo capital, por outro lado, há crianças relegadas à própria sorte. Ou seja, não podemos afirmar que a violência contra crianças era algo exclusivo do século XV, a violência continua, o que mudou foi: quem são as crianças dignas de cuidado? Como podemos dizer que no Brasil o Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990) ou a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” (UNICEF, 1959) são eficientes quando essas leis acessam somente uma parcela das crianças?

Reconhecemos que em algumas situações direciona-se para algumas crianças atenção demasiada, preocupação com seus desenvolvimentos (motor, cognitivo, aprendizagem), em detrimento do tempo e da importância do brincar, com adultos(os) supondo o que acham que é melhor para as crianças, visões “adultocêntricas” que criam necessidades e demandas. Esse excesso de atenção também é controlador/produtor de subjetividade, busca homogeneizar subjetividade (a subjetividade é, inevitavelmente, socialmente construída, já que sofre o efeito da cultura sobre a formação dos sujeitos). Em outras palavras, todo esse cuidado atribuído à infância, que passa pelo capital, pelo olhar que limita, que corrige e aprisiona, também é por vezes, uma violência destinada à infância. Parece estranho falar que excesso de cuidado é produtor de violência, mas entendamos aqui que tudo aquilo que impede a expressão da singularidade, que molda as subjetividades como exclusivamente para caber dentro das normatividades é uma violência, quando há a intenção de fazer sujeitos caberem onde não se cabe, há um processo de mutilação do Eu (que começa nos primeiros anos de vida) em prol do bem social e coletivo que faz parte de um ideal de sociedade e cultura.

Ao longo deste artigo apontamos que a brincadeira tem uma potência para subverter os parâmetros da modernidade e, de forma específica, o binarismo e a heteronorma e concluímos que o brincar não é localizado no brinquedo. O disruptivo do brincar é justamente que essa atividade não segue a lógica formal, não há resultado pré-estabelecido, previsibilidade, causa e efeito de uma brincadeira, o que não nos impede de pensar os efeitos do brincar, talvez o que consideramos como um dos pontos singulares dessa pesquisa é a suspensão das certezas e da Razão quando abordamos o tema da criança e do brincar.

Quando Arán (2009) nos apresenta a questão do deslocamento subjetivo, podemos pensar nesse processo amarrando as questões do brincar e da diferença sexual, sendo esse um dos pontos onde o brincar é disruptivo, ao não seguir necessariamente a lógica da heteronorma. E também é disruptivo no que diz respeito ao capitalismo (modo de operar que tenta capturar a criança, bombardeia a infância com inúmeras propagandas e produções cinematográficas, por vezes, consegue, por vezes não).

A questão que fica é: “Nós somos o que brincamos?” Por que os adultos temem tanto que as crianças brinquem com certos brinquedos? Aqui neste artigo buscamos mostrar que o brincar está intrinsecamente relacionado à constituição subjetiva, porém, no brincar não há garantias, não há determinação que se uma criança brinca de tal coisa, na vida adulta ela será a tal coisa! Problematizar a concepção de criança e do brincar, engloba pensar na não-linearidade, no acaso, no disruptivo, é preciso extrapolar as noções hierárquicas e binárias desses temas para olhar com outros olhos as atividades da cultura lúdica infantil. Uma criança não se define pela brincadeira que realiza, não somos puramente e essencialmente o que

brincamos, no entanto, a brincadeira é atividade indispensável para a constituição subjetiva, não devemos olhar sobre o que se brinca, mas sim, apenas que se brinca.

## Referências

- Arán, M. (2009). A psicanálise e o dispositivo da diferença sexual. *Revista Estudos Feministas*, 17 (3), 653-673.
- Boto, C. (2002). O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: Freitas, M. C.; Kuhlmann Júnior, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. (pp. 11-60). São Paulo: Cortez.
- Butler, J. P. (2015). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1927). *Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores (Código de Menores)*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União.
- Caramba, carambola: o brincar tá na escola! [Filme]. (2013). Direção: O. Estevam. Produção de: G. Calvo. São Paulo: *Paiol Filmes*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU-CKys>.
- Chauí, M. (1996). Filosofia moderna. In: OLIVEIRA, Armando *et al.* (Orgs.). *Primeira filosofia: aspectos da história da filosofia*. (p. 60- 108). São Paulo: Brasiliense.
- Del Priore, M. (2013). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. In: Del Priore, M. (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 84-106). São Paulo: Contexto.
- Derrida, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (1990). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12(22), 105-128.
- Unicef. (1959). Declaração universal dos direitos da criança. *Nova Iorque: UNICEF*
- Rizzini, I., & Pilotti, F. (2011). A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: Rizzini, I. & Pilotti, F. (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (pp. 15-30). São Paulo: Cortez.

Smolka, A. L. B. (2002). Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: Freitas, M. C. & Kuhlmann, M. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. (pp. 99-127). São Paulo: Cortez.

---

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2025