

O brincar como dispositivo da educação em saúde: devir menor

Flávia Cristina Silveira Lemos

Professora de Psicologia Social - Universidade Federal do Pará (UFPA)

✉ flaviacslemos@gmail.com

Paulo Guilherme Domenech Oneto

Professor de Filosofia - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

✉ pgdomenechoneto@gmail.com

Resumo:

O artigo é um ensaio que propõe uma educação centrada no brincar como dispositivo de produção da saúde e de criatividade por meio do encontro com os objetos e sujeitos da brincadeira. O brincar, conforme o compreendemos, permite uma conexão com mundos e experiências culturais diferentes, propicia a reinvenção de nossos modos de vida e opera a mediação do desenvolvimento por meio de resistências. Problematisamos o brincar capturado pelo consumismo e pela lógica empresarial de uma sociedade utilitarista e focada no mercado que reduziu o brincar ao controle por entretenimento, recreação instrumental e diversão pasteurizada. Estabelecemos diálogo com autores como: Deleuze, Guattari, Foucault, Ariès, Kishimoto, Dornelles etc. Por fim, finalizamos pela aposta no brincar como abertura à experimentação de um devir-criança no sentido proposto por Deleuze-Guattari.

Palavras-chave: Brincar, Saúde, Subjetividade, Educação, Devir-criança.

Play as a device for health education: becoming smaller

Abstract:

This article is an essay that proposes an education centered on play as a device for producing health and creativity through the encounter with the objects and subjects of play. Play, as we understand it, allows a connection with different worlds and cultural experiences, fosters the reinvention of our ways of life, and mediates development through resistance. We problematize play as captured by consumerism and the business logic of a utilitarian and market-focused society that has reduced play to control by entertainment, instrumental recreation, and pasteurized fun. We establish a dialogue with authors such as Deleuze, Guattari, Foucault, Ariès, Kishimoto, Dornelles, etc. Finally, we conclude by betting on play as an opening to the experimentation of a becoming-child in the sense proposed by Deleuze-Guattari.

Keywords: Play, Health, Subjectivity, Education, Becoming-child.

El juego como dispositivo de educación sanitaria: cada vez más pequeño

Resumen:

El artículo es un ensayo que propone una educación centrada en el juego como dispositivo de producción de salud y creatividad a través del encuentro con los objetos y sujetos del juego. El juego, tal como lo entendemos, permite una conexión con diferentes mundos y experiencias culturales, fomenta la reinvencción de nuestras formas de vida y media el desarrollo a través de la resistencia. Problematisamos el juego capturado por el consumismo y la lógica empresarial de una sociedad utilitarista y mercantilista que ha reducido el juego al control mediante el entretenimiento, la recreación instrumental y la diversión pasteurizada. Establecemos un diálogo con autores como: Deleuze, Guattari, Foucault, Ariès, Kishimoto, Dornelles, etc. Finalmente, concluimos centrándonos en el juego como apertura a la experimentación de un devenir-niño en el sentido propuesto por Deleuze-Guattari.

Palabras clave: Jugar; Saude; Subjetividad; Educación, Devenir-niño.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise e compreensão da potência do brincar como resistência aos imperativos de utilitarismo e empresariamento dominantes em nossas sociedades de um modo que passa a operar na promoção da saúde por meio da educação. Pensamos que as considerações apresentadas neste texto podem abrir brechas para outros modos e perspectivas sobre a vida, capazes de romper com o mundo do trabalho em suas formas dominantes atuais, permitindo a emergência de novas maneiras de viver, fora da lógica instrumental do capitalismo contemporâneo.

Busca-se pensar a educação em saúde como dispositivo do devir menor na produção de resistências no cotidiano das práticas de invenção de subjetividades com aberturas para o devir que atualizam as existências em processos perspectivos de viver, agir, pensar, se relacionar e sentir. Portanto, o texto tem o objetivo de ressaltar a potência do brincar como micropolítica do desejo, no campo da educação e saúde.

HISTÓRICO

O brincar é um verbo que traz no seu bojo uma ação de atividade lúdica vem sendo articulado às questões de educação e saúde em várias áreas, saberes e nas políticas públicas com bastante frequência nas últimas décadas do século XX e neste início de século XXI. Todavia, o brincar não é uma atividade suficientemente problematizada em nossas sociedades, sendo considerada muito frequentemente como à parte, dispositivo de recreação nas horas vagas.

O brincar é potência inventiva e criação de possibilidades, inclusive, nos recreios de colégios e no trabalho ou ainda no período de descanso e até mesmo de entretenimento e diversão porque não há utilitarismo que domine totalmente a abertura de existências que o brincar possui. Há no brincar um movimento histórico e cultural de subjetivar por meio de saberes locais e da insurreição de poderes que faz dobrar forças que eram de docilização e submissão para desviá-las em linhas outras que formam outras experiências de viver e é essa a aposta da educação em saúde como resistência pelo brincar no seu processo disruptivo.

Havia uma preocupação maior com o elemento lúdico na Antiguidade. O historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), em “A Criança e a vida familiar no Antigo Regime” (1978) relata que, justamente, entre os séculos XIII e XVI, as crianças participavam intensamente da vida comunitária e nela viviam relações mais complexas de aprendizagem e produção de saúde coletiva. Não havia ainda a prática moderna de separar os corpos em função de faixa etária ou classe social em espaços diferenciados – o que parece tipificar a emergência das sociedades de tipo disciplinar, conforme abordadas por Michel Foucault (1926-1984).

A disciplina pode produzir educação e saúde porque tem potência de resistências e opera na relação com o aprendido e o cuidado em saúde, em uma tensão de forças dinâmicas que são relações em exercício tático. O jogo de forças se realiza também pelo brincar que faz mediação na disciplina dos corpos sem ser apenas da ordem negativa da opressão e dominação das práticas, sobretudo, ela é produtiva e se afirma por positividade do poder como educação e saúde. No bojo desse processo, o brincar é um jogo disciplinar em tensão permanente, considerando as análises de Michel Foucault (1979).

Assim, o tempo do brincar que pode ser usado no utilitarismo também é deslocado para uma atitude de tensionamento das forças porque onde há poder, há resistência, para Foucault (1979). Assim, se há captura do brincar de forma instrumental, na educação escolar e na promoção de saúde, o brincar também pode ser deslocado para criar práticas inventivas de cuidado e proteção de crianças. As forças podem ser dobradas pelas crianças e elas as conectam a outras forças e extraem potência do que seria controle e disciplina.

As multiplicidades não podem ser organizadas totalmente por práticas disciplinares ou mesmo por práticas de dominação por mais que elas sejam minuciosamente planejadas por especialistas e direcionadas por investimentos financeiros e usos de mecanismos variados de controle social.

Há sempre algo que escapa ao controle, aponta Deleuze (1992) e, nesse texto, apostamos que o brincar vaza pelas bordas, opera uma ação que não se fecha em si mesma diante das estratégias de poder, saber e subjetivação da sociedade que tentam fazer do brincar na utilidade da produção homogeneizante do desejo. Porém, a criança pode devir de modo minoritário com o brincar e o agenciar com a educação e a saúde na brincadeira e no acoplamento entre o ensinar e aprender com a promoção de saúde mental coletiva, em comunidades e nos territórios em que habita.

Há um movimento de produção do desejo para Deleuze e Guattari (1995) que não pode ser totalmente governado por tecnologias do capitalismo mundial integrado e por especialistas da norma. O desejo tem modulações revolucionárias que são devires e atualizam a subjetividade por processos múltiplos de heterogênesse e singularização na dimensão micropolítica e o brincar entra em composição com um devir que se chama minoritário e que explicaremos em outro tópico desse artigo como funciona na criação de mundos e de subjetividades como maquinarias de produção de realidades que articulam educação e saúde, por exemplo, na educação infantil.

Na educação infantil há não apenas ensino-aprendizagem ligadas ao currículo escolar preparatório para a alfabetização, mas ainda traz como proposta a proteção e o cuidado em saúde de crianças pequenas de 00 a 06 anos. O brincar nessa fase, nesse momento da educação escolar há uma atenção aos processos de desenvolvimento que é responsável por uma perspectiva de promoção de saúde mental coletiva porque nesse momento há a preocupação com o aprendizado de noções de higiene, de alimentação saudável, de regras na sociabilidade, de estímulo à coordenação motora grossa e fina, na mediação da linguagem verbal e escrita, na relação com o tempo e o espaço etc (KISHIMOTO, 1998).

Contudo, por volta da virada do século XIX para o XX, dá-se uma reapropriação do brincar como possibilidade de cuidado na saúde mental coletiva, complementar à educação e aos processos formais e informais de inserção do jovem no mundo do trabalho, como preocupação científica nos novos estudos modernos de Ciências denominadas “humanas e sociais” (KISHIMOTO, 1998).

Historicamente, a atividade de brincar também foi um modo de se dar campo para o humor e a ironia, relegados a segundo plano pela sisudez das ordens eclesiásticas medievais, como sugere Umberto Eco (1983) na sua hipótese ficcional para o desaparecimento das supostas lições de Aristóteles sobre a comédia, conforme encontramos em seu romance “O Nome da Rosa”, onde o personagem Jorge de Burgos explica a William de Baskerville as razões de seus crimes: tratava-se de impedir que circulassem as ideias sobre o cômico, pois o riso liberta do medo e pode subverter as relações de poder (assim no capítulo que narra o sétimo e último dia na abadia perto da região da Liguria).

Mas, antes dos interesses de Aristóteles pela tragédia e a comédia, já Platão apresentava o brincar como constitutivo do ser, indicando que a ação do jogar é uma forma de

mediação entre o cuidado de si e da cidade (FOUCAULT, 2010 -1984). A noção do brincar como especificidade do modo de ser criança é, no entanto, relativamente recente, emergindo na modernidade juntamente com as próprias noções de infância e de adolescência. Vemos, por exemplo, com Ariès (1978) novamente, que a experiência da infância e a vinculação desta com o ato de brincar surge como marca característica desta fase da vida humana, o que vem complementado por Gilles Brougère, em: “Jogo e educação” (1995):

“A psicologia infantil, constituindo-se sob suas diversas formas, tendo origem no pensamento romântico e na biologia ao mesmo tempo, apossou-se do jogo, [...], construindo uma ciência do jogo que torna totalmente natural esse fenômeno, ocultando sua dimensão social para fazer dele o lugar de uma expressão espontânea da criança [...]” (BROUGÈRE, 1998, p. 98).

O brincar pode ser uma experiência cultural a partir do espaço potencial em que a subjetividade e as experiências dos encontros com o mundo podem operar pela vida criativa em um processo de desenvolvimento que é criativo e não apenas adaptativo. Essas experiências permanecem na vida do adulto atualizadas por uma criança viva no mundo adulto. São as experiências vividas que podem abrir a disposição ao encontro por meio do brincar, por exemplo, na arte, na aprendizagem, no trabalho, na amizade etc.

Há uma potência do brincar que escapa às tentativas de controle do capitalismo mundial integrado. Apesar da velocidade da serpente dos fluxos financeiros na sociedade nas últimas décadas, na virada do século XIX para o XX, há aberturas, há linhas de fuga que são transversais, diagonais da micropolítica que fazem revolução por acontecimentos singulares na existência em seu plano estético, ético e político em que o brincar pode agenciar o encontro que traz a atualização dos fluxos pela diferenciação subjetiva na produção da educação em saúde.

No cotidiano das expressões culturais, como exemplo, podemos citar as atividades de brincantes que experimentam nas festas, nos rituais com danças e cantos, alimentação e artesanatos, criação de brinquedos e instrumentos musicais, brincar coletivamente como produção de saúde que atualiza a invenção de si e do mundo. Adultos brincam em diversas situações e atualizam suas experiências como crianças nessas ações também produzindo uma vivência do brincar como educação em saúde.

No Nordeste e no Norte do Brasil, mulheres quebradeiras de coco, fazem cirandas e inventam músicas que trazem seu cotidiano e seus dramas, mas transformados em potência

de um encontro que pode ser chamado de micropolítica do desejo, de uma agência de elementos dos seus modos de vida com a potência de revolucionar os seus espaços para ampliá-los, indo além da realidade que se encontram. Em geral, são mulheres negras que criam artesanatos com a fibra e a casca do coco, produzem cooperativas de economia solidária e fazem óleos, sabonetes, cestos, bolsas, bijuterias e doces em meio à festa do cantar, dançar e fazer roda sob o ritmo musical do coco, que se tornou um estilo cultural singular marcado por percussão e letras compostas por estas mulheres que expressam um entremeio pelo brincar.

RESULTADOS

O capitalismo cinde os corpos em partes, as leituras de mundo em fragmentos, os afetos e os pensamentos em partes sem conexão. Por isso, nessa sociedade, o brincar se torna uma utilidade técnica e empresarial na compra e venda de serviços no mercado de brinquedos, de jogos eletrônicos e nos passaportes de parques temáticos padronizados que desconectam as crianças e pessoas de suas potências de agenciamento do desejo e dos encontros como experiências que tenham sentido e abram possibilidades de diferir sem perder as relações consistentes de vínculos socio-comunitários.

O sentimento de cultivar a infância é recente na história, segundo Ariès (1978). No período medieval, a infância não era vista como uma fase específica pela qual deveria se nutrir um sentimento especial. Não havia uma preocupação em distinguir a criança do adulto como hoje, tanto que, nas mais diferentes atividades sociais, era comum observar as crianças participando, juntamente com os adultos, de festas, do trabalho, de brincadeiras e de jogos.

O sentimento ligado à infância surgiria, basicamente, a partir do nascimento dos Estados modernos; do aparecimento do Capitalismo e da industrialização; da emergência da medicina moderna e suas preocupações em cultivar a vida e torná-la saudável, buscando diminuir os altos índices de mortalidade infantil; do desenvolvimento da Educação Escolarizada e da reconfiguração das famílias, que passariam a funcionar centralizadas nos filhos e na sua educação (ARIÈS, 1978; DONZELOT, 1986).

Com o nascimento da sociedade industrial, os adultos foram concebidos como trabalhadores, devendo produzir mercadorias, sendo, desta forma, afastados da atividade lúdica. A brincadeira tornou-se uma prática restrita às crianças. Opera-se uma separação entre a criança e o adulto, entre a família e a comunidade e entre as classes sociais. Uma outra transformação remete aos brinquedos, que de produções artesanais tornaram-se mercadorias produzidas em grande escala e distribuídos em uma rede de comércio (BROUGÈRE, 2000).

Hoje, nas escolas de educação infantil, mesmo em brinquedotecas, inclusive, nos hospitais, há brinquedos industrializados e em diversas organizações há a prática de criar brinquedos e promover a imaginação do faz de conta sem o uso de brinquedos fabricados em grande escala. Ainda há uma tentativa de problematizar os usos desses objetos em certas práticas educativas, porém, não é a maior parte porque prevalece a utilização sem muitas críticas sociais dos brinquedos industrializados. Todavia, crianças podem usar esses brinquedos de outros modos e produzir com eles agenciamentos insólitos e ações inventivas que escapam às semióticas do controle social e das expectativas capitalistas, apesar de ainda assim produzir algum vetor de subjetivação em nível de valores do mercado nos corpos e afetos das crianças.

Esse processo de mudança de produção, de uma escala artesanal para uma industrial, é um fenômeno que na época se generaliza, à medida que os modos de produção se tornaram mecanizados, sendo resultado de um investimento de capital privado em máquinas, em mão-de-obra e em instalações, funcionando em um sistema capitalista produtivo e industrial, porém, cada vez mais de empreendedorismo neoliberal que tenta capturar o brincar e a educação em saúde nas tramas da hiperexploração do trabalho e da propaganda. Hoje, o Brasil proibiu a propaganda de brinquedos na televisão aberta como parte da luta pela classificação indicativa que foi uma luta história de movimentos sociais, como as do Fórum Nacional de Democratização da Comunicação, no país. Essa ação foi extremamente importante e ética para livrar crianças da vinculação entre desenhos e programas televisivos dirigidos para crianças e a propaganda e publicidade dirigida a esse público.

Com o desenvolvimento dos veículos midiáticos, na sociedade contemporânea, as imagens de ícones de desenhos animados, de programas e músicas “infantis” são utilizadas para intensificar a venda de brinquedos, vendendo aos consumidores modelos de subjetividade, ou melhor, alguns modelos, pois o capitalismo operaria através da restrição e

homogeneização dos processos de subjetivação, sobretudo, por meio dos processos de escolarização e lazer dirigidos (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

E o que uma criança, nos primeiros anos de vida, fará em uma escola pautada em uma razão instrumental capitalista como ação de resistência? Ela brincará, porém este brincar só será espontâneo em alguns momentos de recreação, contudo, é possível até mesmo questionar se existiria algum brincar totalmente espontâneo, pois, toda ação é atravessada por processos de subjetivação e estes são constituídos na relação com e no mundo em que se vive, na sociedade em que se está e no tempo em que vivemos.

Nas pré-escolas, de modo geral, o brincar foi transformado em um dispositivo didático instrumental, de acordo com pesquisa realizada por Wajskop (1999): a música; as cantigas de roda; os desenhos; os contos; o folclore (lendas); os brinquedos de montar; os jogos de regras foram transformados em instrumentos de promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas, inseridas cada vez mais precocemente nos códigos de uma sociedade disciplinar, na atualidade. O relato de Guattari (1985, p. 52) ilustra nossa afirmação:

[...] as crianças, diante da televisão, “trabalham”, assim como “trabalham” na creche, com técnicas de jogo que são concebidas para melhorar seus desempenhos perceptivos. [...] Não seria concebível, na sociedade atual, que se pudesse formar um trabalhador sem esta preparação que se faz na família, na creche, antes mesmo da entrada na escola primária. [...] A criança não aprende somente a falar uma língua materna, aprende também os códigos da circulação na rua, um certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade etc. [...] e estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder. Esta homogeneização das competências semióticas é essencial ao sistema da economia capitalista.

Trata-se de uma intensificação dos processos de gestão calculada dos atos mais cotidianos e capilares das crianças. O brincar teria sido esquadrihado pelos olhares vigilantes e avaliadores, entrando em um regime de visibilidade contínua. Esse movimento de ver e ser visto traz inquietações e exposição, porém, tem paradoxos, pois, ao olhar, é

possível brincar com lógicas especulares e produzir deslocamentos de imagens estereotipadas, inclusive no brincar por meio da educação escolarizada quando se tem espelhos nas escolas de educação infantil em sala de aula.

A produção da saúde de crianças por meio da escolarização é uma possibilidade sempre presente no universo da política de educação infantil no Brasil nas últimas décadas a partir de diretrizes curriculares que priorizam a promoção do cuidado de crianças pequenas articulado ao brincar como dispositivo de mediação do ensino-aprendizagem. O ensino não pode ser dissociado da educação em saúde, pois, o currículo sempre opera pela multiplicidade de práticas sociais articuladas que são demandas da sociedade de vários temas transversais e de vetores intersetoriais nas políticas públicas.

Como as crianças brincam, quando, com quem, com quais instrumentos, em que idade passou a ser matéria de interesse dos pais, dos educadores, de médicos, de agentes de organismos de proteção social, entre outros. O brincar foi ordenado no tempo e no espaço, organizado e dirigido com fins bem delimitados, objetivando e subjetivando pequenos corpos nas semióticas capitalistas. As escolas de educação infantil propõem relações entre o brincar e a organização das sociabilidades e desenvolvimento de crianças pequenas com o tempo e o espaço em que podem estruturar um processo disciplinar que as ajuda a aterrar em uma sociedade de intensa dispersão e excesso de excitação por meio de estímulos visuais na internet e restrição de acesso aos espaços públicos para as crianças.

O jogo se torna um local crucial para a observação e normalização e é introduzido como dispositivo pedagógico. [...] É a observação, o monitoramento e, acima de tudo, a normalização da sequência e dos efeitos do desenvolvimento que se tornam o dispositivo pedagógico central (WALKERDINE, 1999, p. 181).

A prescrição de tratamento também remete ao brincar e à utilização de jogos como estratégias de intervenção para promover saúde mental e física. O ludo-diagnóstico e a ludoterapia são exemplos desse modo de apropriação, além da indicação da prática esportiva como lazer instrumental. Para alguns teóricos, a realização de atividades físicas, como os esportes, permitiria a “internalização” de regras, a promoção da sociabilidade e a cooperação, principalmente no caso dos esportes coletivos.

O brincar foi constituído por algumas práticas concretas de especialistas representantes de algumas teorias como dispositivo disciplinar, sendo capturado por tais teorias, que o distribuem em função de classe, raça e gênero, em espaços específicos, tais

como: os playgrounds, as brinquedotecas, as escolas, os clubes, as colônias de férias, as creches e as pré-escolas, os programas da ação social em shoppings e hotéis com recreacionistas e em consultórios de psicólogos(as), de psicopedagogos(as) e de psicanalistas que instrumentalizaram o brincar. Apesar desse processo de cooptação do brincar, há mecanismos que escapam sempre na tensão das forças mesmo nos contextos citados aqui nesse parágrafo.

Os espaços mencionados podem ser usados de outros modos porque na educação em saúde há a possibilidade de se pensar a respeito dos usos dos corpos e das relações como experiências inventivas que não se reduzem às tentativas pré-definidas de controle social. Se o capitalismo mundial integrado tenta lucrar e empresariar o brincar em todo o tempo e espaço, a educação em saúde tem um devir minoritário que não fica refém da instrumentalização do empreendedorismo atual. Por mais que tentem capturar a educação e mercantilizar a saúde, há vetores micropolíticos que acionam outras conexões do desejo, na medida em que podem lançar mão do brincar como potência disruptiva nas mesmas teias diagramáticas que tentam aprisionar as práticas sociais.

O brincar também foi inserido em uma temporalidade produtiva, afinal o tempo e local das brincadeiras deve obedecer à lógica da utilidade constante, das práticas regulares de formação do suposto ser em desenvolvimento. Não se pode brincar a qualquer momento; mesmo o brincar considerado “livre” ou espontâneo deve ter um horário definido, pois, do contrário, tanto o excesso quanto a falta poderiam afetar negativamente o desenvolvimento, de acordo com os adeptos das perspectivas tecnicistas.

O brincar também pode ser operado como recompensa e punição. Foucault (1997) já afirmou que toda punição, na sociedade disciplinar, deve ser terapêutica. Quantas oficinas de esportes em instituições repressoras têm este objetivo? Os exercícios devem reabilitar, reeducar os adolescentes, normalizando-os, tornando-os submissos e produtivos. Zaluar (1994), em estudo referente às pedagogias utilizadas nos projetos ligados às políticas sociais com adolescentes de periferia, relatou a importância dos esportes nesses projetos, enquanto instrumentos de ressocialização desta clientela. Guattari (1985, p. 52) compartilha do modo foucaultiano de pensar, afirmando o seguinte “[...] a precocidade do adestramento da criança implica uma mudança de método. Este tende a recorrer, cada vez menos, a sistemas de coerção materiais – pode-se dispensar a palmatória, o castigo [...]”. Para Guattari (1985), há

uma substituição de mães e professoras pela televisão, nesta tarefa de iniciação aos códigos sociais.

O imaginário da criança atualmente escapa, por exemplo, ao sistema de conto de fadas, e mesmo a um certo tipo de devaneio. A educação televisual modela o imaginário, injeta personagens, cenários, fantasmas, atitudes, ideais; ela impõe toda uma micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, as raças etc. [...] Ela ocupa o lugar de um certo tipo de conversa, de leitura etc. (GUATTARI, 1985, p. 53).

Certas crianças, hoje, têm na televisão, nos videogames, nos computadores, os celulares os companheiros prediletos. Não se trata de uma visão maniqueísta de apresentar as tecnologias como necessariamente prejudiciais à saúde mental, porém, o que consideramos preocupante é o fato de as relações ficarem restritas ao contato com as máquinas, o que é muito comum atualmente. Assim, pensar o brincar por meio de jogos eletrônicos pode ser uma aposta interessante para a educação em saúde quando estes são propostas do desenvolvimento lógico, do estímulo à interpretação de complexidades da sociedade e abrem margem para o pensar em uma comunicação polissêmica e polifônica.

Dornelles (2005) relata que muitos especialistas investiram na infância moderna como um objeto natural e, pautados nessa referência, consideram as brincadeiras com tecnologias mais avançadas por um grupo de crianças como prejudicial, da mesma forma que descrevem as maneiras de viver de crianças da periferia como desviantes do modelo ideal de infância, uma vez que muitas delas não vão à escola, trabalham ao invés de brincar, vivem nas ruas etc.

Segundo Dornelles (2005), para os técnicos da norma, toda ação das crianças que escapa aos modelos prescritos como ideais é percebida como potenciais perigos e devem ser submetidas aos dispositivos de controle. Construímos a “infância” como um bibelô e muitos missionários protetores da “infância” a cultivam como uma peça rara, digna de se tornar monumento, congelada no tempo, esquecendo que os objetos não são naturais e que também não têm uma substância ou uma unidade, mas são pura multiplicidade.

DISCUSSÃO

Foucault mostra como o exercício do poder não é apenas restritivo, mas, ao contrário, contém um quê de positividade. Elas produzem realidade, implicam ativar saberes locais, bem

como modos de existência que são como uma obra de arte, ou seja, um processo criativo e o que relatamos acima exemplifica esse processo em seu engendrar de modo contundente. Além disso, o poder é de caráter relacional e não uma posse ou atributo de um grupo, portanto, se desloca como potência de agir enquanto força com força. Sempre imaginamos as relações de poder como coerção e repressão, porém, para Foucault (1997), poderes são da ordem da incitação e dos investimentos dos corpos, tornando-os hábeis, os movimentando e fabricando modos de governar condutas que geram contradutas e fabricam modos de pensar, de sentir e de viver, ou seja, subjetividades mediadas por processos de subjetivação e saberes outros são inventados nessas relações de poder.

Alguns especialistas de diferentes áreas construíram o brincar como dispositivo de controle da infância na modernidade, mas interrogamos o processo de instrumentalização do brincar pelas práticas de especialistas vários, que sujeitaram as crianças a certos modos de viver, pensar e agir, tendo como parâmetro uma produção de corpos infantilizados, obedientes e capacitados para servir aos imperativos capitalistas que fragmentam a existência, a torna sobrevida e extraem a potência dos corpos, os sugando de forma vampiresca. O capitalismo tenta tornar a cultura um equivalente homogêneo, massificador e hierárquico de sociedade, segundo Guattari e Rolnik (1996).

Para criar outros caminhos, novas experiências e modos de existir diferentes é importante abrir possibilidades pelo brincar como encontro em entremeios, em processos de mediação que são passagens para mundos outros, para criar uma subjetividade que escape à docilidade e ao produtivismo do desempenho esfacelado na potência criativa e marcado pela reprodução de clichês e kits de mediocridade alienadas em opiniões e informações soltas sem criação, logo, mortificadas pela ausência de encontros potentes e invenção.

Um olhar examinador observa incessantemente as crianças em suas brincadeiras. Os menores desvios frente ao esperado como normal, em cada fase do desenvolvimento, pode acionar mecanismos de atendimentos vários: com neurologistas, psiquiatras, psicólogos, professores de educação física e psicopedagogos. Porém, como subverter a vertente empresarial e utilitarista do brincar e sua redução ao objeto brinquedo e ao consumismo?

O brincar não pode ficar limitado às brinquedotecas de shoppings e aos quartos de apartamentos ou aos jogos eletrônicos; também não pode ser acúmulo de brinquedos plastificados, aos espaços cimentados sem quintais e terra, plantas, rios, animais, florestas,

pracinhas, parques abertos e possibilidades de interagir com outras pessoas. O brincar, à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e até mesmo um mecanismo de produção de si, que amplia a criação de novos mundos, novas formas de pensar, sentir e agir.

O brincar não é etarista, pois é uma atividade possível de ser experienciada em várias faixas de idade e vivido como criação de si e do mundo. Logo, o brincar produz saúde e permite a educação como linguagem minoritária, ou seja, fabulação, ficção, estética e tática de deslocamento das gramáticas estabelecidas na língua oficial e formal. Portanto, o brincar não é atributo da criança e específico apenas a esse período da vida.

O brincar é potência de cuidado e mediação existencial das experimentações que ultrapassam as realidades vividas. O brincar pode ser experimentado na clínica que não se confunde com um lugar e sim se torna um dispositivo que conecta por encontros em um agenciamento do desejo na relação criativa de análise. Nesse ponto, por meio de uma atenção terapêutica pode escapar à semiótica do capital com o brincar pressupõe experimentar o que podemos chamar – valendo-nos dos conceitos de Deleuze-Guattari de “devir-criança”, com a brincadeira servindo de mediação e conectivo para uma estética da existência, fora de sua dimensão puramente utilitária.

O brincar tensiona, opera por devir com as forças em que agencia na criação de si e do mundo. Há uma produção da educação e da saúde por meio do brincar que não é da ordem da normalização e disciplina dos corpos. Aqui, estamos pensando em uma clínica e uma expressão que são modos de aprender e desaprender com as semióticas que ganham passagem por meio do brincar.

Um “devir-criança” traz e produz saúde em uma educação que passa a consistir numa proposta de “desver o mundo”, nas palavras do poeta Manoel de Barros. Essa poética do brincar passa pelas miudezas e daquilo que pode parecer insignificante para olhares colados no antropocentrismo e no mercado que coisifica a vida e transforma o brincar em objeto industrializado.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2008, p. 59).

Deslocar o brincar da norma padronizada e os corpos das tentativas de domesticação do desejo é uma ação de educação em saúde que traz elementos do cotidiano das comunidades, dos grupos sociais, das escolas e espaços da promoção de saúde como lugares de mediação entre o mundo das crianças e a prática do brincar. Resistir aos processos de defesa, de manipulação e obediência ao estatuto da sociedade organizada em funções é uma ação afirmativa do potencial inventivo do brincar enquanto ultrapassagens de mundos e de realidades que pode acontecer nos espaços de mediação citadas nesse parágrafo.

O ato de brincar também foi incorporado a um tempo produtivo, pois o momento e o local das brincadeiras devem seguir a lógica da utilidade contínua, das atividades regulares de formação do suposto ser em desenvolvimento. Não se pode brincar a qualquer instante; mesmo o brincar classificado como "livre" ou espontâneo precisa de um horário estabelecido. Caso contrário, tanto o excesso quanto a escassez poderiam impactar negativamente o desenvolvimento, segundo os defensores das visões tecnicistas.

Diante dessa perspectiva, Winnicott (1975) apresentou o brincar como lançamento da subjetividade em um plano de experiências que profana o tempo cronológico e desterritorializa o espaço físico para que novas experiências se atualizem pela dinâmica subjetiva de tempos que são diacrônicos, míticos, ritualizados em descontinuidades e relações com as verdades que não se limitam ao tempo do relógio e à verdade da família e de especialistas ou ainda de educadores(as) das escolas e gestores(as) das empresas e políticas.

Fugir da semiótica do capital através do brincar implica vivenciar um devir criança onde a brincadeira atua como mediadora e conexão micropolítica do desejo, uma postura crítica que possibilita a construção de espaços alternativos, em uma heterotopia. Portanto, o ato de brincar pode representar uma aposta na coragem da verdade, enquanto o lúdico oferece a oportunidade de explorar outros universos e até mesmo criar acontecimentos, passando pela variação como um processo dinâmico para estilizar a vida afirmativa.

O devir é o que estabelece uma relação afetiva com as coisas. Não se trata de filiação, mas de alianças. Ele é da ordem da aliança. Se a evolução comporta verdadeiros devires, é no vasto domínio das simbioses que coloca em jogo seres de escalas e reinos inteiramente diferentes, sem qualquer filiação possível (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 19).

Neste sentido, “devir-criança” permite colocar em xeque o processo capitalista de apropriação da atividade humana, fazendo o desejo se deslocar de lugares e ganhar outros

espaços-tempos. Devir-criança é conectar-se com a abertura der novos caminhos, percorrer trajetos e explorar mundos para os experimentar com encontros. Devir-criança significa poder habitar um espaço potencial inventivo e surpreender quem espera o mesmo e a reprodução. Por meio do brincar é possível fabular e se transformar:

“Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15).

Ao incitar a outras maneiras de nos conectarmos com o mundo, fora dos espaços utilitários, o brincar descortina outras temporalidades, não necessariamente ordenadas cronologicamente e distribuídas espacialmente para o ganho. O tempo se torna tempo de metamorfose (devir), Aiôn e o espaço deixa de ser administrativo e jurídico, não mais classificado por uma economia política de mercado.

Neste mundo, só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual. E, assim como brincam o artista e a criança, assim brinca também o fogo eternamente ativo, constrói e destrói com inocência—e esse jogo joga-o o Aiôn consigo mesmo (Nietzsche, 1995, p. 49 e 50).

Ao brincar se torna possível desfazer formas e desestabilizar o instituído. Amplia-se para implodir territórios que estavam sobrecodificados para os estremecer e fazer entremeios que são modos de convivência diferencial, por isso, também devir minoritário, afinal, brincar é coletivizar potências do diferir em escalas não calculadas nem prescritas.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.19).

O minoritário não é da ordem da quantidade. Ele indica uma nova distribuição de forças em que os modelos rígidos cedem a outros modos de atuação. Brincar é uma intuição que parte de certas representações e códigos para fazer surgir outras possibilidades. Representações e códigos se tornam apenas suportes móveis. Afirmamos, portanto, que o brincar nesta chave implica saúde e educação. O brincar visto como processo de fabricação de territórios existenciais irreduzíveis a lógicas utilitaristas e empresariais.

CONCLUSÃO

É possível dizer que o brincar possibilita encontro e resistências aos trajetos programados e fechados de um mundo sem cor, sem espaço para ser criança e para produzir invenção. A captura do tempo no relógio em uma existência marcada pelo controle dos corpos no tempo e no espaço cronológico que passou a ser contado por uma contabilidade financeira do “time is money” reduz a vida à tristeza e à reprodução sufocante de viver.

Criar implica encontro. Uma educação centrada no brincar implica uma a ética da relação que produz passagens para outros tempos e espaços, ou seja, para devires que abrem as margens para uma vida criativa e potente, obra de arte que é experimental e se faz por diferenciação quando se pode ser criança como devir, na educação que se faz marginal por potências intensivas minoritárias, saindo de modelos prévios e de formatos consumistas e adaptados às ortopedias utilitaristas de uma sociedade neoliberal.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar ossos por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterradas por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondia a eles, meio entressenhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2010, p.15).

Com Manoel de Barros, podemos “devir-criança” ao escovarmos as palavras na experiência da conversa lúdica que é encontro não necessariamente verbal, intercâmbio que se inventa para além dos códigos-regras que só servem para começar a jogar. Então, vamos ao jogo como quem escova palavras para prestar atenção nas pedras, no vento, no fluxo do movimento das águas nos rios, na chuva e sua frequência. Com Manoel de Barros (2010), é possível retomar o brincar com o simples das miudezas e um entre que é um espaço e tempo diferente da urgência e da emergência da produção em série e do consumo da compra e venda de diversão ou ainda do modo de ser empresário da indústria de brinquedos e da brincadeira dirigida instrumental plastificada. Não queremos vidas plastificadas, elas sufocam. Vamos colocar os pés na terra, na areia e fazer floresta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BROUGÈRE, G. **O jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: 34, 1995.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997b.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: a história da violência nas prisões. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: a vontade saber**. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na idade trágica dos gregos**. Tradução de Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- WAJSKOP, G. **O brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.
- WALKERDINE, V. “Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista”. In: SILVA, T. T. (org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 143-215.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).