



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEILA DA FRANCA SOARES**

**HORA DO HERÓI:  
INCIDÊNCIAS DE MUTAÇÕES CULTURAIS NO BRINCAR  
CONTEMPORÂNEO E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM**

Salvador  
2014

**LEILA DA FRANCA SOARES**

**HORA DO HERÓI:  
INCIDÊNCIAS DE MUTAÇÕES CULTURAIS NO BRINCAR  
CONTEMPORÂNEO E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz

Salvador  
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Soares, Leila da Franca.

Hora do herói: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem / Leila da Franca Soares. – 2014.

186 f : il.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Brincadeiras. 2. Aprendizagem. 3. Educação pré-escolar. 4. Educação infantil. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.397 – 23. ed.

**LEILA DA FRANCA SOARES**

**HORA DO HERÓI:  
INCIDÊNCIAS DE MUTAÇÕES CULTURAIS NO BRINCAR  
CONTEMPORÂNEO E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação,  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 15 de maio de 2014.

Cleverson Suzart Silva \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

Dinéa Maria Sobral Muniz (Orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

Maria de Lourdes Ornellas \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ordália Alves de Almeida \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

À  
Marcelo, Raíssa, Mário, Nelson, Rodrigo e tantas outras crianças que,  
brincando, inventaram a Hora do Herói.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé que tenho... por não me deixar duvidar de que chegaria esse dia, apesar dos desafios enfrentados nesse tempo.

À Jacy Soares, mãe querida, parceira de profissão, pela sempre incontestável “amorosidade” materna, pelas discussões teóricas significativas e enriquecedoras.

À Vanessa Soares, irmã presente em todos os momentos da minha vida, sem hesitar.

À Yndira Soares, irmã mais nova, pela torcida e escuta, pela presença, mesmo quando distante.

À Dinéia Muniz, orientadora querida, pela tranquilidade sempre, pela possibilidade de me deixar exercer a minha condição de pesquisadora de forma criativa, porém com responsabilidade.

À Lícia Beltrão, referência tanto de trabalho, quanto de vida, por me fazer acreditar que o pesquisador pode criar o seu estilo, sem perder a sua perspicácia científica.

A Cleverson Suzart, companheiro de desafios e vitórias enfrentados neste tempo, pelo afeto e pelos retornos, muitas vezes, firmes, mas acolhidos como propiciadores de crescimento.

A Ordália Almeida, parceira importante, pelas trocas significativas sobre a infância, a Educação Infantil, por me ajudar a ampliar as discussões contempladas na pesquisa.

À Mary Arapiraca, testemunha especial, do meu brincar infantil em tempos distintos, pela oportunidade de me fazer entender que há infâncias.

À Escola Municipal Osvaldo Cruz pelo acolhimento no momento da pesquisa de campo, pela participação ativa na construção da Hora da Escola.

À loja Zastras – Caminho das Árvores, por nos receber de forma carinhosa, pela oportunidade em nos fornecer elementos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelas discussões que desde o início, oportunizaram novos rumos ao estudo.

Ao Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), pela possibilidade de ampliar meus olhares em relação à infância, em especial à equipe Proinfantil FACED/UFBA.

A Lugar - Centro de Estudos Interdisciplinares e de Atendimento Clínico, pelo aprendizado, dia após dia, do que é escutar uma criança.

À Associação de Psicanálise da Bahia, pela oportunidade de me fazer compreender que o “sintoma é sempre social”, entendimento esse, fundamental para o nosso estudo.

Aos amigos, colegas de doutorado, Luiz Felipe Serpa e Hildonice Batista, pelas trocas e discussões, pela amizade. E a Mônica Loiola, igualmente importante nesse percurso.

À Sônia Vieira, pela normalização da tese, segundo o que estabelece a ABNT, de forma cuidadosa e competente.

Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar.

Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo.

Ele riu e disse que tinha a rua e o cais [...].

(AMADO, 2008)

SOARES, Leila da Franca. **Hora do herói:** incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem. 2014. 186 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

Esta tese trata de uma investigação, de natureza qualitativa, sobre a incidência de mutações culturais no brincar contemporâneo da criança de quatro a cinco anos e suas implicações na aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, a autora realiza, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, contemplando referências da Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicanálise, além de outras da área da Educação Infantil, as quais lhe permitem discutir alguns conceitos fundamentais ao desenvolvimento do estudo: mutações culturais, infância, brincar infantil e relação com o objeto de conhecimento; posteriormente, desenvolve pesquisa de campo, na cidade de Salvador do estado da Bahia, organizada em dois momentos: sem e com intencionalidade pedagógica. No primeiro momento, foram feitas observações numa livraria, em quatro praças públicas e numa loja de brinquedos, sendo também percorrida uma avenida com camelôs e visitadas uma exposição de brinquedos e uma feira de troca de brinquedos; no segundo momento, o estudo tem lugar em duas turmas de grupo 4 da Educação Infantil, numa escola da rede municipal de ensino. Os dados coletados, a partir das observações e entrevistas com crianças, pais, professores, donos de comércio e de loja de brinquedos, assim como os desenhos das crianças sobre seus brinquedos e brincadeiras preferidos foram analisados e interpretados, sob a referência de indicadores (velocidade, consumismo, virtualidade e uso descartável do objeto) da Matriz de Análise construída para esse fim. A pesquisa revelou a pertinência dos pressupostos formulados, sendo possível dizer que o brincar é inerente à criança, cumprindo função específica, apesar de influenciado pelas mutações culturais. Ainda que haja novas formas de brincar na contemporaneidade, permanece a condição como produção imaginária. Em relação à aprendizagem, a pesquisa revelou que a relação da criança com o objeto, na contemporaneidade, apresenta uma dinâmica na qual o objeto de conhecimento se mostra presentificado. Enfim, o estudo oferece contribuições para os profissionais da área da Educação, principalmente os da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Mutações culturais. Brincar contemporâneo. Educação infantil.

SOARES, Leila da Franca. **The time of the hero**: incidence of cultural mutations on the contemporary play and implications on learning. 2014. 186 s. Thesis (Doctoral) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

### **ABSTRACT**

This thesis is an investigation, of a qualitative nature, about the incidence of cultural mutations in contemporary play of children from four to five years old and its implications on learning. To achieve this goal, the author holds, firstly, a literary research, contemplating references from anthropology, sociology, philosophy and psychoanalysis, as well as among others within the field of early childhood education, which allowed her to discuss some fundamental concepts to the development of this study: cultural mutations, childhood, children's play and the relationship with the object of knowledge; subsequently developing fieldwork in the city of Salvador in the state of Bahia, organized in two phases: with or not pedagogical intentionality. At first, observations were made in a bookstore, in four public squares and at a toy store, also by passing along an avenue filled with street vendors, touring an exhibition of toys and at a toy exchange fair; at second phase, the study took place in two group 4 classes of the Children's Education, at a municipal public school. The data collected from observations and interviews with children, parents, teachers, businesses and toy store owners, as well as from children's drawings about their favorite toys and games were analyzed and interpreted under the reference indicators (speed, consumerism, virtuality and disposable object usage) of the Matrix Analysis built for such purpose. The research revealed the relevance of the assumptions made, being possible to say that playing is inherent to children, fulfilling specific function, although influenced by cultural mutations. Although there are new ways to play in contemporary times, the condition remains as imaginary production. In relation to learning, the survey revealed that the child's relationship to the object, in contemporary times, presents a dynamic in which the object of knowledge is presentifiedly shown. At last, the study offers contributions to Education professionals, mainly Kindergarten ones.

Keywords: Cultural mutations. Contemporary play. Childhood education.

SOARES, Leila da Franca. **El tiempo del héroe**: incidencias de las mutaciones culturales en el juego contemporáneo y las implicaciones para el aprendizaje. 2014. 186 h. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2014.

## RESUMÉN

Esta tesis es una investigación, de carácter cualitativo, acerca de la incidencia de las mutaciones culturales en el juego contemporáneo de los niños de cuatro a cinco años y sus implicaciones para el aprendizaje. Para lograr este objetivo, la autora sostiene, en primer lugar, una búsqueda bibliográfica, contemplando las referencias de la antropología, sociología, filosofía y psicoanálisis, así como otras en el campo de la Educación infantil, las cuales le permiten discutir algunos conceptos fundamentales para el desarrollo del estudio: la mutación cultural, la infancia, el juego en la niñez y la relación con el objeto del conocimiento; posteriormente, se desarrolla el trabajo de campo en la ciudad de Salvador, en el estado de Bahía, organizado en dos fases: sin y con intencionalidad pedagógica. Al principio, las observaciones se realizaron en una librería, en cuatro plazas públicas y en una tienda de juguetes, también por una avenida llena de vendedores ambulantes, una exposición y una feria de intercambio de juguetes; la segunda fase, el estudio se realiza en dos clases del grupo 4 de la Educación infantil, en una escuela de la red municipal. Las informaciones recogidas, a partir de observaciones y entrevistas con los niños, padres, profesores, dueños de negocios y tienda de juguetes, así como los dibujos de los niños acerca de sus juguetes y juegos favoritos, fueron analizadas e interpretadas en virtud de los indicadores de referencia (la velocidad, el consumismo, la virtualidad y el uso desechable de objetos) de la Análisis Matriz construida para ese propósito. La investigación puso de manifiesto la pertinencia de los presupuestos, así es posible decir que el juego es inherente a los niños, cumpliendo función específica, a pesar de que influenciado por las mutaciones culturales. Aunque hay nuevas formas de jugar en la época contemporánea, la condición sigue siendo la producción de imaginario. En relación con el aprendizaje, la encuesta reveló que la relación del niño con el objeto, en la contemporaneidad, presenta una dinámica en la que el objeto de conocimiento se muestra presentificado. Por último, el estudio ofrece aportes a la formación de profesionales, principalmente de la Educación infantil.

Palabras-clave: Mutaciones culturales. Juego en la época contemporánea. La educación de la niñez.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ajudante de Educação Infantil
DCNEI	<i>Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
GELING	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem
LUGAR	Centro de Estudos Interdisciplinares e de Atendimento Clínico
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SECULT	Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Conheça os personagens.....	69
Figura 2	Domínio do TER – Relação com os objetos do brincar contemporâneo.....	83
Figura 3	Ben 10: relação entre atributos e função do objeto de brincar na contemporaneidade.....	84
Figura 4	Cartaz de divulgação do Encontro de Colecionadores de Veículos em Miniatura.....	115
Figura 5	Cartaz Contação de história.....	116
Figura 6	Cartaz de divulgação do Dia das Crianças.....	117
Figura 7	Cartaz de divulgação A Turma da Mônica.....	118
Figura 8	Capa do livro <i>Como virar Princesa em 7 dias</i> .....	121
Figura 9	Capa do folder da Exposição.....	122
Figura 10	Relação da criança com o objeto de brincar.....	163

## LISTA DE FOTOS

Foto 1	Camelô (1).....	97
Foto 2	Camelô (2).....	98
Foto 3	Embalagem <i>Toy story</i> .....	99
Foto 4	Embalagens do Boneco Ben 10, <i>Toy Story</i> e Patati Patatá.....	99
Foto 5	Embalagem <i>Tinkbell</i> .....	99
Foto 6	Embalagem <i>Backyardigans</i> .....	99
Foto 7	Embalagem <i>Laura Fashion Doll</i> .....	99
Foto 8	Escorregador.....	101
Foto 9	Pula-pula.....	101
Foto 10	Cama elástica.....	102
Foto 11	Cercadinho.....	102
Foto 12	Piscina com bolas.....	102
Foto 13	Venda de brinquedos.....	102
Foto 14	Motocas.....	103
Foto 15	O surfista.....	103
Foto 16	Praça 2 de Julho.....	105
Foto 17	Aviso de pagamento.....	106
Foto 18	Venda de brinquedos.....	106
Foto 19	Jogo de futebol.....	107
Foto 20	Crianças com bicicleta.....	107
Foto 21	Libélula.....	108
Foto 22	Praça Wilson Lins.....	110
Foto 23	Gangorra.....	110
Foto 24	Praça Aquarius.....	113
Foto 25	Interior da Loja Zastras, Caminho das Árvores, Salvador/BA.....	115
Foto 26	Boneca <i>Barbie</i> .....	119
Foto 27	Ben 10.....	119
Foto 28	Bonecos <i>Buzz</i> e <i>Woody</i> .....	119
Foto 29	A cidade das crianças Nilson de Viçosa, AL.....	123
Foto 30	Dona Josefa-Berreiros, PE.....	123
Foto 31	Árvore dos Bichos (diversos autores).....	123
Foto 32	Barco sobre as águas (diversos autores).....	124
Foto 33	Cartaz Feira de Brinquedos, Salvador/BA, 2012.....	125
Foto 34	Feira de Brinquedos, Salvador, 2012.....	125
Foto 35	Entrada da Escola Municipal Osvaldo Cruz.....	127
Foto 36	Parque da Escola Municipal Osvaldo Cruz.....	127
Foto 37	Ben 10.....	131
Foto 38	Super Poderosas.....	131
Foto 39	<i>Backyardigans</i> .....	131
Foto 40	<i>Buzz</i> e <i>Woody</i> .....	131
Foto 41	Patati.....	131
Foto 42	<i>Tinker Bell</i> .....	132
Foto 43	<i>Laura Fashion Doll</i> .....	132
Foto 44	Relógio do Ben 10.....	138
Foto 45	Brinquedos da estante.....	139
Foto 46	Brinquedos do baú.....	140
Foto 47	Brinquedos expostos na sala.....	140

Foto 48	Brinquedos de armar.....	140
Foto 49	Bolo de areia.....	141
Foto 50	Carro.....	142
Foto 51	Trem.....	142
Foto 52	Criança com tablet.....	143
Foto 53	Criança com computador.....	143
Foto 54	Criança com mouse.....	143
Foto 55	Duas Fadas (Sandra).....	145
Foto 56	Dois Ben 10 (Daniel).....	145
Foto 57	Ben 10 e seu Skate (Paulo Henrique).....	145
Foto 58	Jogo de Botão (Ismael).....	146
Foto 59	Uma mulher, a filha e a televisão (Andréa).....	146
Foto 60	<i>Barbie</i> (Rafaela).....	146
Foto 61	Relógio Ben 10 (Mário).....	147
Foto 62	Jogo na TV (Nelson).....	147
Foto 63	Vídeo Game (Ícaro).....	147
Foto 64	Televisão não liga (Manoel).....	150
Foto 65	Rodoviária (Rodrigo).....	151
Foto 66	Carro com controle remoto (David).....	151
Foto 67	Lobisomem na TV (Bartira).....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação entre mutação social e subjetividade.....	30
Quadro 2	Matriz de análise.....	92
Quadro 3	Relação nome/sexo/idade das crianças pesquisadas na escola no turno matutino.....	129
Quadro 4	Relação nome/sexo/idade das crianças pesquisadas na escola no turno vespertino.....	129

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: HORA DO HERÓI.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>TEMPO DE MUTAÇÕES CULTURAIS.....</b>	<b>20</b>
2.1	UMA QUESTÃO PRELIMINAR: O QUE É CULTURA?.....	21
2.2	OUTRA QUESTÃO PRELIMINAR: O QUE É MUTAÇÃO?.....	25
2.3	MUTAÇÃO DO LAÇO SOCIAL E SUBJETIVIDADE.....	27
<b>3</b>	<b>TEMPO DA INFÂNCIA.....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>TEMPO DO BRINCAR INFANTIL.....</b>	<b>53</b>
4.1	O BRINCAR TEM HISTÓRIA.....	54
4.2	DE QUE É FEITO O BRINCAR DE FAZER DE CONTA.....	61
4.3	OS PERSONAGENS INFANTIS TÊM ENDEREÇO.....	67
<b>5</b>	<b>TEMPO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>72</b>
5.1	DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO AO CAMPO DE PESQUISA.....	72
5.2	DA ANÁLISE DOS DADOS AOS ACHADOS INVESTIGATIVOS..	93
<b>5.2.1</b>	<b>Hora da Livraria.....</b>	<b>93</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Hora do Camelô.....</b>	<b>95</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Hora da Praça.....</b>	<b>100</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Hora da Loja de Brinquedos.....</b>	<b>114</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Hora da Vitrine.....</b>	<b>121</b>
<b>5.2.6</b>	<b>Hora da Escola.....</b>	<b>126</b>
5.3	DAS QUESTÕES ÀS INTERPRETAÇÕES.....	152
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>164</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
	<b>ANEXO A - Folder da Zastras.....</b>	<b>183</b>
	<b>ANEXO B - Ofício para Zastras.....</b>	<b>184</b>
	<b>ANEXO C – Folder da Exposição <i>Brinquedos que moram nos sonhos</i>..</b>	<b>185</b>

## 1 INTRODUÇÃO: HORA DO HERÓI

A história deste projeto de doutorado tem seu início, ainda como esboço, no momento da pesquisa de mestrado, *Quem tem medo do lobo mau: um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*, concluída no ano de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Na época, tratava-se de investigar a possibilidade de uma relação entre a produção imaginária da criança (MOLINA, 1998) de quatro a cinco anos e a aprendizagem. O estudo cumpriu seu objetivo, tendo, inclusive, oferecido contribuições para o professor da Educação Infantil. Sabe-se, porém, que, ao mesmo tempo em que uma pesquisa acrescenta novas formas de leituras em relação a um dado objeto de conhecimento, traz também novas perguntas e novos questionamentos. E, de fato, foi isso o que aconteceu com nossa pesquisa, pois se, naquele momento, algo se concluía, também já era possível notar indícios de que um novo espaço de investigação se abria, não sendo justo ignorá-lo. É esse momento, então, que ressaltamos como desencadeador, talvez, da pergunta investigativa do novo estudo.

O que vimos acontecer, naquele tempo, foi a utilização dos heróis e vilões infantis em todas as suas versões, permitindo às crianças “vestirem-se” da sua pele, para encenar situações de faz-de-conta. Agora, o que percebemos leva-nos por um outro caminho de investigação, que embora não anule aquele, obriga-nos a ampliar nossa busca.

Hoje, somos surpreendidos, tanto nas instituições escolares, quanto em outras situações enquadradas no espaço social, pela grande quantidade de novos personagens infantis que nos são apresentados pelas crianças, quer através do próprio objeto, quer através de seus relatos ou desenhos. E o que nos chama a atenção, nesses momentos, é uma certa forma de relacionar-se com esses objetos, que nos parece inédita, em virtude da presença de alguns elementos, tais como velocidade, consumismo, virtualidade e uso descartável do objeto, reconhecidos nesse estudo como próprios do brincar contemporâneo. Algo aparece no próprio movimento desse brincar, que nos dá a impressão de que as crianças que assim brincam já não estão interessadas apenas no “vestir-se” da pele dos diversos personagens representados nas cenas, para incorporá-los.

Nesse contexto, foi possível conhecer Marcelo, Raíssa, Mário, Nelson e Rodrigo, crianças representativas de tantas outras, as quais nos mostraram possíveis saídas na relação dos pequenos sujeitos com o objeto de brincar. É importante esclarecer que não estamos afirmando que as crianças contemporâneas não se interessam mais em brincar de “vestir-se”

da pele dos personagens, encarná-los e mergulhar no universo fantástico; estamos, sim, admitindo que há indícios, a nosso ver, de que determinados elementos da cultura, que é a nossa parecem influenciar essa nova relação. E isso é o que nos instiga e move a nossa investigação.

Atualmente, vivemos um tempo marcado por mudanças no modo de vida da sociedade, reflexo dos avanços científicos e tecnológicos, em razão de sermos surpreendidos constantemente, por uma variedade de pequenos, grandes, reluzentes objetos que estão à nossa disposição sob a forma de computador, celular, tablet, dentre outros. Na verdade, todos esses objetos ocupam, de certa maneira, um lugar de saber, legitimado pela ciência. Afinal, quem não busca informação através desses objetos? Com efeito, até as crianças vêm procurando encontrar respostas para as questões que vão se fazendo sobre a sua realidade através desses objetos.

É nesse cenário que surge a Hora do Herói, título que tomamos de empréstimo do nono episódio da primeira temporada da série Ben 10, denominada Supremacia Alienígena. Por ser um personagem muito falado pelas crianças durante o estudo, decidimos fazê-lo assumir aqui um lugar de representação em relação a todos os outros personagens revelados no brincar contemporâneo. “Hora do Herói” é gritado pelo Ben 10, antes de assumir a forma de qualquer alienígena no confronto com os inimigos.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo, em primeira instância, investigar se as formas do brincar, na contemporaneidade – extrapolando aquelas reconhecidas como próprias de outros tempos histórico-sociais – indicam que a relação sujeito – objeto muda, no ato do brincar, sob a influência de mutações culturais.

Assim, orientamo-nos pelos seguintes pressupostos: 1) Se é certo que as crianças de hoje apresentam diferenças no seu modo de brincar, no entanto, brincam, pode-se supor que o brincar é próprio da infância; 2) Se o brincar é próprio da criança, pode-se supor que ele cumpre aí uma função; 3) Se as formas do brincar, na contemporaneidade, diferem daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos histórico-sociais, pode-se supor que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais.

Em segunda instância, o estudo tem como objetivo oferecer contribuições para a prática da Educação Infantil, pois é, nesse momento da escolaridade, que a criança adquire a capacidade de fazer de conta (GOULART, 2005, p. 53-54), utilizando-se da capacidade representativa para relacionar-se com o objeto de conhecimento e, assim, produzir conhecimento.

Para responder às questões apresentadas nesse estudo, de forma científica, primeiramente, fizemos uma pesquisa bibliográfica, considerando alguns teóricos significativos para a discussão. Posteriormente, realizamos uma pesquisa de campo, objetivando articular os subsídios práticos e os teóricos, já investigados.

A pesquisa estrutura-se em três capítulos teóricos, que se desdobram após a **Introdução**; um posterior, referente ao conteúdo teórico-metodológico que apresenta a análise dos dados da investigação e suas possíveis interpretações; por último, as considerações finais, referências e anexos.

O capítulo 2, denominado **Tempo de mutações culturais**, organiza-se em três subtópicos com o objetivo de apresentar algumas escritas conceituais consideradas indispensáveis para sustentar o debate sobre as mutações culturais e as implicações destas na infância, em especial, no modo de brincar de fazer de conta da criança, em nossa contemporaneidade. Os autores visitados, para tornar possível o desenvolvimento desse capítulo são: Agaben(2005), Abbnano(1982), Melman(2008), Lebrun(2008), Bauman(2008), Lévy(1996).

O capítulo 3, intitulado **Tempo da infância**, se dedica a conceituar a infância através do que é possível contar, situando o momento atual quando, em sua fase múltipla, mostra a existência de várias infâncias. Desse modo, atrela o conceito de infância ao de cultura, analisando as possíveis relações estabelecidas. Os autores, inicialmente escolhidos para promover essa discussão são: Airès(1998), Del Priore(2013), Corazza(2004), Sarmiento(2008), Kohan(2008), Kramer(2006), Kuhlmann Júnior(1998), Corsaro(2011).

O capítulo 4, **Tempo do brincar infantil**, apresenta três subtópicos que narram algumas histórias sobre o brincar, investigam de que é feito o brincar de fazer de conta, assim como se os personagens infantis têm endereço. Introduce-se, ainda, a relação da criança com os objetos, em especial, os personagens infantis. A discussão teórica apresenta alguns autores, como, por exemplo, Manson(2002), Kishimoto(2011), França(2009), Brougère(2010), Vygotsky(2009), Huizinga(2010).

No capítulo 5, o estudo chega ao **Tempo do brincar na Educação Infantil**, proposto em três subtópicos, considerando-se o que foi possível formular nos segmentos anteriores. É o momento de interrogar sobre o que faz a escola diante da criança que chega à instituição impregnada dos elementos de cultura, na qual está imersa, cultura que está sempre em movimento. Além disso, formula as possibilidades de articulação entre o modo de brincar contemporâneo da criança com a sua aprendizagem.

**O percurso teórico-metodológico**, além de descrever o caminho de fundamentação teórica do estudo, esclarece a metodologia utilizada. Constituí, ainda, o espaço onde expomos o que encontramos em campo, revelando os achados investigativos, que as visitas à Livraria, ao Camelô, à Praça, à Loja de Brinquedos, à Vitrine, à Escola nos proporcionaram. Por último, analisa e interpreta os resultados da investigação, de acordo com a matriz de análise para tanto construída.

Enfim, o capítulo 6, **Considerações Finais**, retoma os pressupostos formulados no estudo e avança na discussão, tendo como referência os resultados encontrados na pesquisa bibliográfica e de campo. É o momento no qual é possível promover articulações entre a incidência das mutações culturais no brincar contemporâneo e suas implicações na aprendizagem.

No mais, não gostaríamos de terminar sem dizer o quanto foi enriquecedora e prazerosa a escolha das referências – pesquisa dentro da pesquisa, que foi se organizando enquanto a própria investigação se fazia. No campo das ciências do homem; que foi a nossa fonte, ganharam destaque a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicanálise. Buscar a interlocução entre saberes, nem sempre próximos, deixou-nos sempre um resto: desejo de continuar pesquisando.

## 2 TEMPO DE MUTAÇÕES CULTURAIS

O presente capítulo aborda a questão da existência de mutações culturais, visíveis em nossa contemporaneidade, por meio de alguns elementos que definiriam modos específicos de pensar, de agir, de falar, de viver, enfim, configurando, para alguns pensadores de diferentes áreas do conhecimento, o momento inaugural de um novo tempo – *tempo de mutações culturais*.

Para guardar coerência com o objetivo de nossa pesquisa, investigar as incidências das mutações culturais, no brincar contemporâneo, e as implicações disso na aprendizagem, faz-se necessário entender a escolha desse percurso como a busca de uma contextualização, porque é preciso, antes de tudo, situar e datar a criança da Educação Infantil sobre a qual recai nosso olhar, nesse momento. De que forma as crianças de nossos dias estão sendo afetadas pelas transformações que fazem de nossa contemporaneidade um tempo de mutações inéditas? Parece-nos pertinente, ainda, nossas considerações iniciais sobre o significado de dois termos, dada a importância que, a nosso ver, possuem para o desdobramento do tema. Trata-se de conceituar contemporaneidade e contemporâneo.

Para Agamben (2009, p. 59):

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e anacronismos.

Ele esclarece:

Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 59)

Mas Agamben não está satisfeito com esta definição e propõe uma segunda definição de contemporaneidade pela via do que é contemporâneo. E propõe: “[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber, não as luzes, mas o escuro”. (AGAMBEN, 2009, p. 62)

Agamben vai ampliando o conceito não sem se arriscar, pois ele vai falar, em seguida, do compromisso que está em questão na contemporaneidade, o qual “não tem lugar

simplesmente no tempo cronológico”, sendo “algo que urge dentro deste e que o transforma”. (AGAMBEN, 2009, p. 65)

É essa dimensão transformadora que levará Agamben (2009, p. 72) a dizer, enfim, que contemporâneo

[...] é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual não pode responder.

Nessa contemporaneidade, estão imersas as crianças que são objeto de nossa pesquisa. Se é verdade que o brincar lhes é inerente, qual o tempo do seu brincar? Qual a função que o brincar cumpre, hoje, para essas crianças que vivenciam uma sociedade exposta a mutações culturais tão intensas?

Desde o início, três pressupostos teóricos orientam nossa busca investigativa. São eles: 1º) Se é certo que as crianças de hoje apresentam diferenças no seu modo de brincar, mas, no entanto, brincam, pode-se supor que o brincar é próprio da infância; 2º) Se o brincar é próprio da criança, pode-se supor que ele cumpre aí uma função; 3º). Se as formas do brincar, na contemporaneidade, diferem daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos histórico – sociais, pode-se supor que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais.

Adiante, a abordagem se desdobra em três momentos que, embora apresentados cada um por sua vez, estão intrinsecamente ligados por um eixo: a nova organização do laço social.

## 2.1 UMA QUESTÃO PRELIMINAR: O QUE É CULTURA

A abordagem tem estrutura leve, ainda que a busca intente uma forma consistente, tendo em vista o objetivo que nos move: mostrar que a cultura influencia o comportamento social. Desse modo, se pretendemos investigar a repercussão de mutações culturais no brincar infantil, conhecer um pouco do que o conceito de cultura implica, talvez seja um caminho proveitoso.

Do ponto de vista filosófico, tomando-se por referência Abbagnano (1982), o termo cultura tem dois significados básicos: 1º) a formação do homem, o seu melhorar-se e refinar-se, correspondendo, ainda hoje, ao que os gregos chamavam Paidéia e os latinos indicavam pela palavra *humanistas*, significando a educação devida àquelas “boas artes” (poesia,

eloquência, filosofia etc.), próprias só do homem e que, por isso, o diferenciam dos outros animais; 2º) usado, hoje, principalmente, pelos sociólogos e antropólogos para indicar o conjunto dos modos de vida criados, aprendidos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de uma determinada sociedade, distinguindo-se da primeira conotação, por apontar para a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem, e não para a formação do indivíduo, na sua humanidade, ou para a sua maturidade espiritual.

Convém notar que o conceito clássico – entendido como processo de formação especificamente humano – não incluía as atividades consideradas infra-humanas (as artes, os ofícios e o trabalho manual), bem como aquelas tidas como ultra-humanas, ou seja, aquelas especificadas pelo compromisso com um destino ultraterreno do homem. Abbagnano (1982) considera que, no caso da primeira exclusão, podemos enxergar a prevalência de um ideal aristotélico, enquanto que, no caso da segunda, pode-se perceber a primazia do ideal naturalista, resultando ambos num ideal contemplativo cuja finalidade, em última instância, é a “vida teórica” voltada para a pesquisa da mais alta sabedoria.

Na Idade Média, pode-se ver o abandono do caráter naturalista, ainda que tenha sido preservado o aspecto aristotélico e contemplativo. Isso é visível no conteúdo básico da cultura medieval, integrado pelo Trívio (gramática, retórica, dialética) e pelo Quadrívio (aritmética, geometria, astronomia, música), visando à preparação do homem para a vida religiosa e ultraterrena. Essa concepção privilegiou o uso da filosofia que, por tal privilégio, no entanto, viu-se obrigada a pagar um preço cuja consequência mais imediata foi a sua instrumentalização, ao fazê-la responsável pela compreensão, demonstração e defesa da verdade religiosa. Desse modo, o caráter investigativo que a define, só pôde ser afirmado a partir do século XII.

Com o Renascimento, na sua busca por encontrar o significado genuíno do ideal clássico da cultura, foi possível compreendê-la como a formação do homem no mundo que é o seu, revertendo-se o caráter contemplativo do ideal clássico, substituído pelo caráter ativo da sabedoria. Com isso, o trabalho passa a fazer parte do ideal da cultura, mantendo-se, porém, o caráter aristocrático anterior: ela é, ainda, sabedoria e, como tal, privilégio de poucos.

Esse panorama histórico que continuamos descortinando pelo olhar de Abbagnano (1982), leva-nos a identificar tentativas visando reduzir, ou mesmo eliminar, o caráter aristocrático da cultura, sendo a promovida pelo Iluminismo uma de suas formas mais representativas, ao propor a universalização da cultura pela sua ampla divulgação como

instrumento de renovação não só da vida individual, mas também social. Entretanto, em termos de resultado, o que se pode concluir é que o esforço não conseguiu ir além do propósito de universalização. A favor do processo de mudança, porém, é preciso admitir que algo, no próprio campo da cultura, era gestado: um novo conceito de “ser culto”. Que era ser culto, então? De fato, já não era apenas ser possuidor das artes liberais da tradição clássica, mas também, e ao mesmo tempo, conhecer a Matemática, a Física, as Ciências Naturais, inclusive as disciplinas em formação, como as históricas e as filológicas. Isso teria resultado no domínio de muitos conhecimentos, mas não do conhecimento, o que, aliás, segundo Abbagnano (1982), foi diagnosticado por Benedetto Croce, em 1908, como enciclopedismo, numa reação ao positivismo. Entretanto, o que se pode constatar é que a filosofia crociana também não foi capaz de encontrar resposta para dar conta do vigoroso processo de industrialização, sempre crescente, a exigir a formação de competências específicas. Onde, como formar tais indivíduos para esse momento da contemporaneidade, movido pela industrialização? A cultura precisa dessa resposta para posicionar-se entre uma proposta de defesa do ideal clássico – que continua lutando por prevalecer – e outra, que se impõe como necessária e cientificamente correta, enquanto mostra a pertinência de seus métodos e técnicas para “formar” indivíduos competentes no cumprimento de funções especializadas. Desse modo, para Abbagnano (1982, p. 212), no que diz respeito ao primeiro significado de cultura apresentado,

[...] o problema fundamental da cultura contemporânea permanece sempre o mesmo; e é o de conciliar as exigências da especialização inseparáveis de um desenvolvimento maduro das atividades culturais com a de uma formação humana total ou pelo menos suficientemente equilibrada.

Mas que seria uma formação humana total e suficientemente equilibrada? Parece-nos oportuno recorrer ao próprio Abbagnano (1982, p. 212-213), quando nos apresenta o segundo significado básico de cultura e civilização. Ele, então, reforça que cultura “[...] é uma palavra com a qual se pode designar tanto a civilização mais evoluída quanto as formas de vida social mais rústicas e primitivas”. É este, segundo ele, o significado privilegiado por filósofos, sociólogos e antropólogos em nossa contemporaneidade, o qual oferece a vantagem de não sobrepor um conceito a outro quando é preciso descrever um conjunto cultural. Nesse caso, é possível entender a utilidade do termo cultura, ao mostrar o conjunto dos modos de vida de um determinado grupo humano, sem a necessidade de referir-se ao sistema de valores para os quais estes modos de vida estão orientados.

Tomando por referência Laraia (2009, p. 27), encontramos em Kroeber (1950) a seguinte afirmação: “[...] a maior realização da Antropologia, na primeira metade do século XX, foi a ampliação e a clarificação do conceito de cultura”. Mas, como avalia o próprio Laraia (2009, p. 27), as inúmeras definições apresentadas por Edward Tylor, “[...] serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito”. Como se sabe, a primeira definição de cultura, do ponto de vista antropológico, é de autoria de Tyler (*Primitive culture* (1871), criticado, em 1968, por Stocking pelo fato de haver ignorado o relativismo cultural, impossibilitando o moderno conceito de cultura. “A diversidade é explicada por ele – esclarece Laraia (2009, p. 32-33) – como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Entretanto, deve-se a Boas, e não a Stocking, a principal crítica ao evolucionismo. De acordo com seu particularismo histórico, como destaca, ainda, Laraia (2009, p. 36):

Cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou. A partir daí a explicação evolucionista da cultura só tem sentido quando ocorre em termos de uma abordagem multilinear.

Continuar seguindo as ideias de Laraia (2009, p. 38) nos oferece a possibilidade de conhecer um ponto de avanço que interessa particularmente ao nosso estudo: a) a afirmação de que o homem é “[...] um ser predominantemente cultural. Os seus comportamentos não são biologicamente determinados”. b) a afirmação de que a herança genética do homem “[...] nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado”. A partir de então, não há mais dúvida “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”. (LARAIA, 2009, p. 45)

A tentativa realizada pela antropologia moderna, visando à reconstrução do conceito de cultura – o que lhe é atribuído como tarefa – foi alvo de reflexões, por parte de Roger Kissing (1974 apud LARAIA, 2009, p. 59), resultando um esquema classificatório das teorias existentes: a) grupo das teorias que veem a cultura como um sistema adaptativo; b) grupo das teorias idealistas (cultura como sistema cognitivo, cultura como sistemas estruturais, cultura como sistemas simbólicos). Todavia, não nos propomos a aprofundar o conteúdo desse esquema, tendo em vista nossos objetivos. Trata-se aqui de apresentar uma visão panorâmica do tema, no entanto, incapaz de esgotar a complexidade dos processos abordados e, principalmente, a lógica que define a sua dinâmica.

Na sequência, pretendemos abordar outra questão, a nosso ver, também preliminar: o que é mutação?

## 2.2 OUTRA QUESTÃO PRELIMINAR: O QUE É MUTAÇÃO?

É pelo fato de a cultura ser dinâmica que podemos entender, talvez, o que vem sendo chamado, em nossa pesquisa, de *mutações culturais*. Afinal, de que estamos falando ao utilizar a expressão *mutações culturais*? O que está aí subsumido?

Lebrun (2008b, p. 113) esclarece que, ao usar o termo *mutação*, para falar de uma transformação inédita na organização do laço social, ele o faz tomando por base a “teoria das catástrofes”, de autoria do matemático René Thom. Seguindo a orientação deste, ele diz que “[...] uma catástrofe pode ser definida como uma modificação de forma que conduz ao aparecimento de uma descontinuidade”. Nesse entendimento, Lebrun (2008b, p. 113) acredita que

[...] uma mutação procede não tanto de um corte radical, ainda que nisso culmine, mas, sobretudo de uma série de pequenas mudanças que se adicionam. Mudanças mínimas que subitamente acarretarão, num certo momento e em razão de seu acúmulo, a transformação completa da forma de uma figura, de um objeto, de um sistema – [...] da forma que têm tal como a percebemos.

Dessa forma, para Lebrun, a *mutação* se mostra operante. Mas se quisermos avaliar o seu impacto, em nossos dias, é preciso entender, um pouco mais, as transformações que vêm ocorrendo ao longo de algumas décadas, as quais acabam por oferecer mudanças na organização do laço social. É o que, a seguir, pretendemos mostrar, mantendo nosso pensamento solidário com as ideias de Lebrun (2008b, p. 114). Eis o que ele diz:

A vida coletiva ontem era reconhecida como organizada, implícita e explicitamente, pela presença legítima, identificada por cada um, em todos os lugares do sistema, de uma posição de exterioridade, de um lugar de exceção; em outras palavras, de uma transcendência.

Não é o que acontece, hoje, conforme nos diz, ainda, o mesmo autor (LEBRUN, 2008b, p. 114):

Hoje, é fato consumado que as sociedades se desprenderam da estrutura religiosa<sup>1</sup> e que, por conseguinte, passamos – sem ruptura aparente, de modo quase insensível – a um funcionamento coletivo que se emancipou de qualquer referência a uma posição de exterioridade ou à transcendência.

---

<sup>1</sup> O autor se refere à organização do laço social que Claude Lefort chamou de “ficção teológico-política”.

É o fim da sociedade hierárquica. Mas Lebrun (2008b, p. 119) se interroga: “[...] a hierarquia conforme a tradição é parte integrante do invariante antropológico ou é uma variável histórico-cultural?” Se continuarmos seguindo seu raciocínio, não há dúvida: o fim da transcendência não equivale a uma ausência de normas, de leis, pois, ao mesmo tempo em que desaparece o regime da tradição, uma outra modalidade de laço social vem tomar o seu lugar. Naturalmente, com suas regras próprias, ainda que não aquelas que até então prevaleceram.

Lebrun (2008b) recorre aos paradoxos de Russell para explicar a estrutura dessa mutação que diz respeito às transformações visíveis, hoje, no modo de organização do laço social. Trata-se de entendê-lo, portanto, pela via da lógica moderna, no que ela tem a dizer entre incompletude e consistência, de um lado, e completude e inconsistência, do outro. Na sua reflexão sobre a teoria dos conjuntos, Russell “[...] mostrava que era preciso escolher entre um sistema consistente e incompleto e um sistema completo e inconsistente.<sup>2</sup> E acreditava que a única saída para sair do impasse era admitir a impossibilidade de” não recorrer a uma exterioridade, ainda que virtual, através de uma hierarquização dos níveis lógicos”, como interpreta Lebrun (2008b, p. 121). E o mesmo autor nos oferece, logo em seguida, a forma de condução do seu raciocínio.

Se Russell demonstrou, **via** (grifo do autor) paradoxos, a possibilidade de existir um sistema completo e inconsistente, mal tinha aberto a questão, ele a fechava, afirmando que, do ponto de vista lógico, uma transcendência sempre se verificava necessária.

Ora, isso nos interessa, particularmente, pelo fato de que vimos, até aqui, admitindo que estamos saindo de um modo de funcionamento que dispunha da consistência tanto quanto da incompletude para nos organizarmos, para sermos orientados por um outro modo de funcionamento que, ao contrário, privilegia a completude e a inconsistência. Se a leitura que fazemos é correta, é preciso admitir que vivemos um momento de impasse. Qual seria, então, a nossa saída?

Se a questão nos mobiliza, fortemente, ela assume uma expressão quase dramática, quando pensamos que, como ser de cultura, a criança não está protegida de injunções impostas por essa mutação sem precedentes. Quais seriam as suas saídas, se é possível estendermos aos pequenos sujeitos de nossa contemporaneidade os termos da leitura de Lebrun sobre os paradoxos de Russell? É o que pretendemos abordar no item que se segue.

---

<sup>2</sup> Deve-se entender “inconsistente”, como a matemática o faz, ou seja, sem contradição interna.

### 2.3 MUTAÇÃO DO LAÇO SOCIAL E SUBJETIVIDADE

Em *O homem sem gravidade* (MELMAN, 2008) resultado de entrevistas, em 2001, ao psicanalista Jean-Pierre Lebrun, o também psicanalista francês Charles Melman apresenta valiosas contribuições ao debate sobre o mal-estar na civilização, dentre as quais se destaca a ideia da emergência do que vem chamando de uma “nova economia psíquica”.

Se, nos tópicos anteriores, alongamos o desvio através do qual introduzimos a Psicanálise no rumo de nossa investigação, é por considerarmos que a Psicanálise tem algo a dizer sobre o assunto, desde Freud, cuja preocupação em entender os fenômenos sociais se revela em grande parte de sua obra. Aliás, o reconhecimento desse fato é destacado por Lebrun, em nota ao Prefácio do livro anteriormente citado de Melman (2008, p. 11), ao apontar o que diz um artigo publicado na *Revue française de la psychanalyse*: “A considerar o conjunto da obra freudiana, verifica-se que os textos por vezes designados como sociais ocupam um bom terço dela, até mesmo a metade, conforme a leitura que se faça”.

É fato que Freud não encontrou em todos os seus seguidores o mesmo cuidado de preservar, na Psicanálise, esse seu traço, tão bem explicitado por Contardo Calligaris (1991, p. 12), em *Clínica do social*: “[...] o individual, a singularidade é o efeito de uma rede discursiva, que é a rede mesma do coletivo”. O percurso que compreende a história da Psicanálise, desde a sua fundação, até aos nossos dias, produziu diferentes formas de leitura e de práticas, que não apontam para uma unanimidade. Mas uma coisa é certa: se alguns, ou mesmo muitos, não conseguem admitir que “o sintoma é sempre social” (CALLIGARIS, 1991, p. 12) – na medida em que ele é sempre uma forma de dizer – isso não impede o entendimento de que “[...] há uma nova forma de pensar, de julgar, de comer, de transar, de se casar ou não, de viver a família, a pátria, as ideias, de viver-se. A emergência de uma nova economia psíquica é evidente [...]”. (MELMAN, 2008, p. 15)

O autor acredita que “a nova economia psíquica” é um fenômeno recente, embora considere a existência de “movimentos contestatórios” ocorridos antes que, de sua presença mais explícita, tenham podido dar prova, como, por exemplo, o movimento criado por Guy Debord e Asger Jorn em 1957, valorizando uma afirmação apresentada em livro publicado pelo primeiro, com o propósito de mostrar que “as mediações da mercadoria e da imagem invadiram o campo da experiência humana, fazendo do espetáculo o novo laço social planetário”. Pode-se supor, portanto, que isso que emerge agora, com evidente visibilidade, passou por um processo de gestação, estando aí implicada uma dimensão temporal. E foi isso que fortaleceu nossa ideia de que poderíamos seguir em frente, não tendo sido inútil a nossa

visada, a julgar pelo que diz ainda Melman (2008, p. 16), ao esclarecer em que consistia, para ele, a “nova economia psíquica”: “Estamos lidando com uma mutação que nos faz passar de uma economia organizada pelo recalque a uma economia organizada pela exibição do gozo”, mutação que ele atribui a “um progresso considerável”.

O autor acrescenta em seguida que “[...] esse progresso é [...] homogêneo ao de nossa economia. Esta, com efeito, é capaz de nos fornecer objetos sempre mais fantásticos, mais próprios a nos fornecer satisfações, tanto objetais quanto narcísicas” (MELMAN, 2008, p. 28) “Graças a eles [os objetos] não se trata mais de satisfazer com representações, mas com o próprio autêntico, com o objeto não mais representado, mais efetivamente ali, presente na realidade”. (MELMAN, 2008, p. 28)

E, para não pensarem, que, ao falar de economia psíquica, ele se esquece do social, eis como o autor completa o enunciado que acabamos de mostrar: “o ideal liberal não é favorecer o enriquecimento recíproco, liberando as trocas de toda referência reguladora?”. (MELMAN, 2008, p. 28) Haveria, portanto, uma relação inequívoca entre a nova economia psíquica e as transformações impostas à sociedade em decorrência do crescimento do liberalismo econômico, que, como sabemos, se dá, associado à evolução da democracia e ao desenvolvimento das tecnociências. Isso explica as dificuldades dos sujeitos, em nossa contemporaneidade, ao mesmo tempo, presenteados e ameaçados pelo “progresso considerável” que se desdobra diante de nós, já que a filosofia moral que sustenta a nova economia psíquica “[...] é que cada ser humano deveria encontrar em seu meio com o que se satisfazer, plenamente”. (MELMAN, 2008, p. 31)

Como avalia Lebrun (2003, p. 12), no Prefácio da obra já referida de Melman (2008), a leitura radical deste

[...] nos leva a dever pensar uma mudança de grande amplitude com **consequências antropológicas incalculáveis**, [grifo de autor], mudança que instala a compatibilidade entre uma economia liberal desenfreada e uma subjetividade que se crê liberada de toda dívida para com as gerações precedentes [...].

Diante do exposto, que leitura podemos fazer do funcionamento desses pequenos sujeitos, ainda em estruturação psíquica, se estamos considerando que eles também estariam sendo afetados pelas mutações culturais em desenvolvimento em nossa contemporaneidade?

Transformações tão intensas na organização do laço social, decorrentes do acelerado processo de industrialização, o qual impõe a aceitação de sua lógica perversa como

contrapartida do progresso, forma própria de marcar seu rastro, não poderiam deixar de atingir a dimensão da subjetividade.

Não constitui nosso propósito fazer o percurso dessa mutação – caminho da psicanálise, por exemplo, que, desde Freud, tem os olhos voltados para o mal-estar na civilização – mas não podemos ignorar as leituras que sobre o tema vêm sendo feitas. Nesse particular, cabe registrar o que diz Fleig (apud LEBRUN, 2008a, p. 8) ao mesmo tempo em que sugere a leitura de *O futuro de uma ilusão de Freud* (1927):

[...] a civilização abarca, de um lado, todo saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e utilizá-la em benefício próprio e, de outro lado, todas as normas necessárias para regular os vínculos recíprocos entre os homens.

É por sabermos que esses dois componentes guardam entre si uma reciprocidade necessária, que somos levados a compreender que a mutação do regime simbólico-próprio da sociedade hierarquizada, regulada pelo modelo teológico de funcionamento, não se dá sem que a economia psíquica que lhe corresponde evidencie as repercussões dessa mutação.

No caso da nossa pesquisa, interessa-nos buscar as evidências dessa repercussão no brincar das crianças, tendo em vista os pressupostos que sustentam nosso estudo, pois talvez seja aí, no seu brincar, que se possa evidenciar os efeitos, na economia psíquica a que está submetida, da mutação no laço social que lhe é correspondente.

O quadro que, a seguir, apresentamos pretende resumir o que estamos considerando importante tomar como estrutura de apoio para sustentar o que pudemos apreender da leitura realizada pela psicanálise, no que concerne a uma possível relação entre mutação do laço social e subjetividade. Na descrição do referido quadro, verificamos que o ponto de vista da psicanálise abre-se para uma interlocução com outros autores – particularmente Jean De Munck, sociólogo e filósofo, e Dany-Robert Dufour, filósofo, precisamente num certo nó que amarra o debate sobre a questão do simbólico.

Quadro 1 - Relação entre mutação social e subjetividade

TIPO DE ORGANIZAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
SOCIEDADE HIERÁRQUICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização do laço social correspondendo ao regime simbólico no qual o social está marcado pela religião.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economia psíquica fundada pelo recalque das pulsões</li> </ul>
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização do laço social correspondendo a um regime simbólico virtual marcado pelo discurso da ciência.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economia psíquica orientada pelo gozo sem limite.</li> </ul>

Fonte: A autora

Faremos, porém, uma pequena digressão antes de avançarmos no rumo que vimos seguindo, pois nos parece importante definir o termo simbólico que, etimologicamente, significa “referente a, ou que tem caráter de símbolo” (FERREIRA, 2010, p. 700), o que, nos remete ao significado de símbolo: “1. O que representa ou substitui outra coisa. 2. O que evoca, representa ou substitui algo abstrato ou ausente. 3. Insígnia, 4. Letra(s) que representa (m) um elemento químico, grandezas físicas etc.” (FERREIRA, 2010, p. 700) No *Dicionário de filosofia*, encontramos: “1. O mesmo que signo. Com esta significação genérica, a palavra é usada mais frequentemente na linguagem comum. 2. Uma espécie de signo”. (ABBAGNANO, 1982, p. 867)

Maфра (2000), por outro lado, interroga-se sobre o conceito de símbolo, sugerindo que é preciso fazer um esforço para acompanhar Lacan, na tentativa de beneficiar-se de seu estudo, recorrendo às fontes que ele utiliza para ler Freud.

O percurso pelas fontes clássicas, começa com a especulação em torno da antinomia entre o concreto e o abstrato, alcançando, na modernidade, a inserção da psicanálise no debate sobre o símbolo, a partir da afirmação de Freud, repetindo Hegel, de que “o símbolo é a morte da coisa”. É importante registrar que, embora o símbolo em Freud tenha estatuto de objeto, alinhado que está o mestre vienense ao racionalismo, ele vai antecipar-se a Saussure, pois quando este eleva a Linguística à condição de ciência por afirmar que é de sua competência conhecer a ordem própria da língua, Freud já anunciara que o inconsciente – de cujo descobridor ninguém duvida – está estruturado como uma linguagem. Nesse sentido, Freud pode ser reconhecido como precursor do estruturalismo. Entretanto, é a Saussure que se deve o fato de a Linguística ter podido livrar-se do empirismo e do psicologismo, ao definir como seu “o estudo da língua com sua ordem própria”, de acordo com Maфра (2000, p. 133), que também aponta as contribuições de Lévi-Strauss, Barthes, Foucault, Althusser e Lacan ao estruturalismo. A autora atribui a Lacan a demarcação das fronteiras entre a Psicanálise e a

Linguística, o que nos oferece a possibilidade de refletir sobre o preço que a ciência é obrigada a pagar, no momento em que Saussure, ao limpar este campo do empirismo e de considerações psicologizantes, também opera aí a exclusão do sujeito.

Como se sabe, caberá a Lacan a reintrodução do sujeito no campo da ciência, ao formulá-lo como efeito da linguagem, que ex-siste ao preço de uma perda, isto é, a castração. Este sujeito conta em nossa pesquisa e ele nos espreita na criança que brinca.

A questão que deixamos em suspenso, antes dessa digressão, sobre a possibilidade das crianças, sujeitos ainda em estruturação psíquica, serem afetadas pelas mutações culturais em desenvolvimento na nossa contemporaneidade parece não ter, ainda, condição de ser respondida.

### 3 TEMPO DA INFÂNCIA

É possível pensarmos numa infância única para as crianças? Há infância para todas as crianças? O que da infância atravessa o tempo cronológico e resiste, o que se modifica? É possível construir essa relação?

Quando pensamos numa definição sobre infância, hoje, não é raro esbarrarmos numa relação com a criança e, conseqüentemente, com atividades, objetos, artefatos e determinadas especificidades que dizem respeito a esses pequenos sujeitos. Parece-nos que é possível observar algo que é comum a todas as crianças no momento em que vivem as suas respectivas infâncias, assim como é notável acrescentar a presença de algo que ultrapassa essa generalidade e aponta uma variável que marca uma certa mobilidade em relação a essa conceituação. Analisemos adiante essa possível articulação.

Não é surpresa, de início, ouvirmos das pessoas, em geral, que infância remete a inúmeras brincadeiras, jogos, cantigas, amigos, personagens infantis, histórias, geralmente, permeadas de suas próprias vivências num tempo em que eram crianças. Por outro lado, ao indagarmos, exclusivamente, sobre a infância vivida pelas crianças atualmente, é comum constatarmos que novos elementos aparecem mais sustentados pelo tempo cronológico e histórico, avanços tecnológicos, ambiente social, valores e cultura dos quais esses sujeitos estão impregnados. Ou seja, poderíamos arriscar a dizer, então, que não há uma única experiência de infância e sim, talvez, experiências de infâncias.

Ainda que seja possível observarmos a existência de várias infâncias por conta de épocas diferentes, do mesmo modo, é possível também notarmos que há infâncias distintas numa mesma época. Por exemplo, nem todas as crianças frequentam os mesmos lugares, brincam das mesmas coisas, tem acesso às mesmas atividades, desfrutam da vida em igual qualidade, apesar de viverem num mesmo tempo histórico.

Além disso, há um outro aspecto importante no que se refere ao que, a grosso modo, relacionamos com infância e que tem a ver com a idealização desse tempo. É comum acreditar, por exemplo, que as crianças não podem se confrontar com frustrações e angústia, que não sustentam situações desagradáveis e que não são capazes de externar sentimentos diferentes do que é entendido como inocente. Dito de outro modo: é quase possível afirmar que as crianças apenas se interessariam por viver papéis de heróis de contos infantis, negando-se, ao mesmo tempo, a possibilidade de experienciar sensações proporcionadas pelos vilões desses mesmos enredos. Há, de certa forma, uma ilusão de que viver a infância seria algo

similar a uma fantasia respaldada por uma promessa de eterna felicidade, sem o confronto com a frustração, marcada, enfim, pela garantia de que tudo é possível.

Não precisamos ir muito longe para encontrarmos respostas sobre a não viabilidade dessa infância sem surpresas, sem atropelos e sem acontecimentos inesperados. Ao andar pela rua, por exemplo, é comum nos depararmos com uma realidade cruel onde crianças, vestidas da pele não de heróis, mas de “flanelinhas”<sup>3</sup> abordam os cidadãos, oferecendo-se para limpar o vidro de seus carros ou, simplesmente, vendem mercadorias, vestidas, agora, da pele de “adultos”, sem terem, ainda, qualquer condição cognitiva, emocional ou social para isso, autorizadas, muitas vezes, pelos próprios pais, que delas esperam alguma participação no orçamento familiar. Dessa forma, os fatos reais mostram que há certas infâncias vivendo na contra-mão do que seria o esperado, como próprio, do tempo infância.

Não é raro também, ao ligarmos a televisão, nos noticiários locais e não locais, assistirmos reportagens que denunciam a realidade de determinadas crianças cujas famílias, desestruturadas emocional e socialmente, as expõem, a ambientes violentos, sendo mal tratadas e subnutridas, expostas a péssimas condições de sobrevivência. São crianças que desde muito cedo, são apresentadas, antecipadamente, a um futuro diferente do que o discurso social promete. Ainda assim, poderíamos continuar denominando este tempo de infância?

Ora, não é difícil constatar que, se, por um lado, nos damos conta da existência de crianças vivendo sob violência física, ocupando lugares de trabalho do adulto e sem saber sequer o que seria estar numa escola, por outro, também podemos encontrar outras crianças sendo preparadas para o tempo futuro e, dessa forma, já com uma rotina estruturada e ocupada por atividades, ao longo do seu dia, para que, desde então, se tornem, em potencial, um diferencial no mercado de trabalho, quando a este chegarem. Será que, diante da constatação de realidades de vida tão distintas – cuja causa não ignoramos que são decorrentes do lugar que ocupam na estrutura social, de caráter desigual –, de certa maneira, não encontraríamos um denominador comum, mediante o qual pudéssemos continuar investigando a questão do brincar, na criança contemporânea, afetada por mutações culturais inéditas? Haveria tempo para brincar, imaginar, fantasiar, inventar algo próprio, no caso dessas crianças contemporâneas? Que saídas encontram essas crianças, para vivenciarem a dimensão do brincar, que seria própria do tempo infância?

O entendimento sobre o conceito de infância nos obriga, desde então, a aceitar que cada pequeno sujeito é único, porém, a expressão dessa singularidade está definitivamente

---

<sup>3</sup> Por utilizarem flanelas para o trabalho que realizam são, geralmente, chamados de “flanelinhas”.

enraizada no social, no qual formula demandas, a todo momento, a serem respondidas, de alguma forma. Dessa maneira, cabe perguntar: o que é a infância, hoje, ou melhor, como cada criança, hoje, vive seu tempo infância, entendendo-se que ela pertence a uma determinada família, organizada num determinado tempo-espço histórico, logo, afetado pelo movimento econômico, social, cultural e também, conseqüentemente, pelas expectativas, medos, angústias, valores, desejos, veiculados pelo discurso social?

Essas indagações nos fazem retornar ao início de um tempo no qual a promessa de felicidade não fazia parte da vida desses pequenos sujeitos, não havendo espaço, nem lugar e tampouco a presença da história infância no discurso social.

Ao pensarmos sobre a infância, nos tempos atuais, somos levados, obrigatoriamente, a pesquisar, através do tempo, como se deu, o nascimento do sentimento infância. Desde quando é possível identificar o sentimento infância? O que significa o termo infância? É possível demarcar o período em que o termo infância aparece no discurso da sociedade? Vejamos o que foi possível construir a esse respeito.

Numa passagem pela história, encontramos registros, em alguns manuais de medicina, entre os séculos XVI e XVIII, em que Galeno definia a primeira idade do homem como puerícia e esta durava do nascimento até aos 14 anos. Esse mesmo médico entendia que a puerícia, aproximadamente, seria o mesmo que, hoje, compreendemos como infância e esta dividia-se, então, em três etapas que sofriam variações de acordo com a condição social da família. Del Priore (2013a, p. 84-85) sobre estes momentos da infância registra que:

[...] O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três anos ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes”.

De certa maneira, em todos os momentos apresentados nessa definição de infância, citada anteriormente, não conseguimos verificar qualquer indício de que a criança era vista como alguém que possuísse suas especificidades. O que fica perceptível é uma conceituação construída sob a referência da idade cronológica. Arriscaríamos dizer que, talvez, a infância considerada, dessa forma, pôde afirmar-se por estar enraizada na Medicina, uma ciência biológica, ou seja, centrada no desenvolvimento humano. Além disso, outro ponto importante de destacar, ainda sobre essa definição, é que a criança, de alguma forma, era preparada para

ocupar a vida dos pais, aprender algum ofício e que, tão logo a amamentação não fizesse mais parte da sua rotina, o trabalho já a esperava.

No século XVIII, segundo Ariès (1978, p. 43), já era possível encontrar o termo *Enfant* no dicionário de Furetière:

Enfant é também um termo de amizade utilizado para saudar ou agradecer alguém ou levá-lo a fazer alguma coisa. Quando se diz a uma pessoa de idade: “adeus, bonne mère (boa mãe), até logo, grand-mère (avozinha), na língua da Paris moderna, ela responde “adeus, mon enfant” (ou adeus, mon gars, ou adeus, petit). Ou então ela dirá a um lacaio: “mon enfant, vá me buscar aquilo”. Um mestre dirá aos trabalhadores, mandando-os trabalhar: “vamos, enfants, aguentem firme”. Os soldados da primeira fila, que estavam mais expostos ao perigo, eram chamados de enfants perdus (crianças perdidas).

No século anterior, XVII, a ideia de infância já aparecia, mas atrelada à ideia de dependência, por entender-se, naquele tempo, que só era possível à criança sair dessa etapa do desenvolvimento quando se mostrava independente, ao menos, em relação aos seus cuidados básicos. Dessa forma, outras palavras que expressavam esse mesmo sentido podiam ser substituídas por *enfants*, como vimos na definição acima.

Por outro lado, no Brasil oitocentista, a possibilidade do entendimento da infância era baseada numa falta de clareza do termo, restrito a uma distinção entre capacidade física e intelectual, segundo Mauad (2013, p. 140-141):

[...]. Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto tanto a infância quanto a puerícia estavam relacionadas estritamente aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros.

No dicionário da língua portuguesa, já no século XXI, Ferreira (2010, p. 424) afirma sobre infância: “Infância [Lat. Infantia] sf. 1. Etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. 2. As crianças. 3. Fig. O primeiro período de existência de uma instituição, sociedade, etc.”

Vejamos que, nesta definição de Ferreira (2010), o termo puerícia permanece, aí, contemplado, assim como os aspectos biológicos, vistos, anteriormente, como representativos do conceito de infância. Na nossa compreensão, considerar a infância como etapa da vida humana do nascimento à puberdade e relacioná-la à criança apenas, não garante compreender

esse conceito em sua complexidade. É lógico que, hoje, podemos encontrar uma trajetória evolutiva no que se refere ao seu entendimento e perceber que o sentimento infância foi algo construído através de um certo tempo histórico. Dessa forma, muito já conquistou e, a partir das contribuições de estudiosos que se dedicaram a pesquisar sobre a criança, como ser singular, foi possível aceitar que existem muitos aspectos a serem considerados, ainda, quando nos debruçamos a saber um pouco mais sobre esse pequeno sujeito. Corsini (1996), citado por Kuhlmann Júnior (1998, p. 16), reflete sobre o que estamos ressaltando e afirma:

[...] a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Ao longo do tempo, foram sendo afirmadas e reconhecidas importantes teorias históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas que influenciaram no desenvolvimento do conceito de infância, permitindo-nos concluir que, definitivamente, os aspectos biológicos são insuficientes, apesar de relevantes, para o entendimento do que seria infância. Sobre essa reflexão, Sarmiento (2008, p. 9) considera:

Esses estudos alargam as fronteiras do campo disciplinar de onde provêm para, na verdade, configurarem uma abordagem renovada (nos planos teórico, epistemológico e também metodológico) da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc).

Assim, novos olhares foram destinados à infância, permitindo um avanço em relação ao entendimento sobre a posição da criança na sociedade. Ou seja, se já vivemos num tempo no qual esta era vista como um adulto em miniatura, como um ser em estado de “preparação para” e até tomada por uma certa invisibilidade, por outro lado, já é possível, hoje, identificar uma evolução em relação à sua existência, enquanto ser atuante na sociedade.

É nesse entendimento que nos reportaremos a buscar respostas, numa perspectiva histórica, primeiramente, para que possamos entender em que momento e de que forma a criança começou a se fazer presente na sociedade. Corazza (2004, p. 51) apresenta três eixos possíveis para analisar a infância:

[...] a infância é associada, como uma experiência historicamente singular da sociedade ocidental que gira ao redor de três eixos: 1) a formação histórica dos saberes que se referem à infância; 2) os sistemas de poder que regulam nossas relações com os infantis; 3) as formas pelas quais os indivíduos podem e devem reconhecer-se como sujeitos da infantilidade.

Parece que, ao analisarmos o movimento do sentimento da infância, através da história, no que diz respeito ao seu surgimento, de fato, encontramos diversos olhares que exercem saberes sobre a criança e que, com isso, obrigatoriamente, marcam um lugar e uma posição no discurso social a respeito desse ser. Del Priore (2013b, p. 14-15), ao analisar a história da criança, no Brasil, afirma:

[...] resgatar a história da criança brasileira não apenas enfrentando um passado e um presente cheio de tragédias anônimas-como a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra- mas tentando também perceber para além do lado escuro. A história da criança simplesmente criança, suas formas de existência cotidiana as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela.

Na tentativa de entender como a criança atravessa da condição de invisibilidade até a de cidadão reconhecido com direitos e deveres, produtor e produzido pela cultura, assumimos um maior empenho em relação a esse pequeno ser, no Brasil, por entendermos que os sujeitos do nosso estudo são e estão imersos de cultura do seu próprio país. Com isso, salientamos que não estamos descartando e nem desconsiderando as influências vindas de outros continentes, até porque o que vimos, a partir de dados coletados, é que a infância vivida pela criança do nosso estudo está contaminada de um “fazer estrangeiro”.

Logo, não raramente, encontramos elementos importantes para o entendimento da infância vivida pelas crianças brasileiras e, mais especificadamente, as baianas numa literatura carregada de influências europeias, americanas, por exemplo. O que nos faz retornar aos nossos questionamentos sobre a influência das mutações culturais em relação ao modo mediante o qual a criança vive a sua infância e, conseqüentemente, como esses elementos importados, se assim podemos chamar, refletem no brincar infantil.

Na tentativa de encontrar o início, ou seja, o momento a partir do qual foi possível observar a existência do sentimento infância, assim como a sua trajetória e os elementos significativos desse movimento, parece não ser inútil buscarmos esses indícios nas expressões de linguagem no social, pois sabemos que, quando há interrogação acerca de algum fenômeno, com certeza, ele já está presente, ali, de alguma maneira.

Primeiramente, ao fazermos uma retrospectiva histórica, encontramos, através da expressão artística, eventos que nos permitem dialogar sobre a forma pela qual a sociedade tratava a infância. No século XI, por exemplo, registramos a presença de miniaturas de criança, porém isso não significava um reconhecimento dela como ser singular, pois esses objetos eram reproduções féis ao modelo de adulto da época “[...] e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas”. (ARIÈS, 1978, p. 51) Vale dizer que o aparecimento desse pequeno ser dessa forma, exemplificada na arte, não nos faz acreditar que seja por uma não aceitação da infância, mas revela a falta de conhecimento desta como um tempo que carrega a sua própria especificidade.

Porém, a partir do século XIV, no que se refere à pintura religiosa, já era possível observar os anjos, como inspiradores dessa obra, assim como também era perceptível notar uma maior variedade na forma de representação da primeira infância. Os artistas já deixavam marcadas as suas produções com cenas de crianças esboçando gestos graciosos e inocentes na sua relação com a mãe, comendo seu mingau, sendo enroladas em seus cueiros e na companhia de seus brinquedos tradicionais daquele período. Esses dados nos faz concluir, o praticamente óbvio: que a expressão do brincar e seus objetos inerentes a essa expressão, extrapolam o tempo histórico, dando-nos inclusive, elementos para tornar consistente o nosso primeiro pressuposto de que o brincar é inerente à criança.

Esse movimento de ampliação e diversidade em relação à expressão da infância, na arte, foi possibilitando o aparecimento da criança nas diferentes linguagens artísticas e, desse modo, nos séculos XIV, XV, XVI e XVII, foi possível acompanhar um “[...] florescimento de histórias de crianças nas lendas e contos pios, como os dos *Miracles Notre-Dame* [...] até o século XVII, [...] na pintura, na tapeçaria e na escultura”. (ARIÈS, 1978, p. 55)

Ariès (1978) ressalta que, apesar de observarmos que as crianças já apareciam em maior escala e trazendo algo que, de certa maneira, era específico da criança, essas cenas representadas não revelavam a descrição exclusiva desses pequenos sujeitos, o que leva o autor a considerar que o cotidiano das crianças estaria misturado ao dos adultos, desde o trabalho até os momentos de lazer, e que a escolha, por parte dos artistas, em representar as crianças partia da simpatia por elas serem graciosas. Dessa forma, essas duas observações deixam espaço para que Ariès (1978, p. 56) conclua o seguinte:

Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.

Uma observação também importante em relação ao olhar dado à infância e que, de alguma forma, interferiu no modo de pensá-la diz respeito à mortalidade infantil. Naquela época as crianças morriam ainda muito pequenas e em grande quantidade, o que revela um sentimento de indiferença quanto a elas. Mas isso também dificultava o avanço de pesquisas, no que diz respeito a essa faixa etária. Por que investir em seres cuja perda é quase uma constante?

Por outro lado, no século XV, surge o retrato, como mais uma possibilidade de representação da infância e a morte em quantidade das crianças guarda uma relação com essa novidade. A fotografia da criança morta, no século XVI, possibilitou, apesar de não acabar com sentimentos contrários de que “[...] a criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável”. (ARIÈS, p. 58) No Brasil, é possível observar, no século XIX, a fotografia como forma de registrar as famílias da Corte. Este objeto servia como lembrança e era trocado com os amigos e entes queridos. Além disso, através do retrato, revelavam-se a vestimenta, o penteado, o comportamento, a imagem relacionada à criança da elite naquele tempo.

No Brasil, a partir do século XVI, é possível encontrar as crianças como tripulantes em embarcações oriundas de Portugal, o que já nos faz prever os resultados disso em relação à colonização do nosso país, de forma mais específica, no que se referem aos valores, costumes, crenças, educação dadas às crianças do nosso país, ao longo do tempo. Se haviam embarcações vindas de Portugal e, nelas, crianças em seu interior, a primeira pergunta que nos fazemos é: quem eram essas crianças? E aqui, no Brasil, quais crianças foram encontradas, no momento da chegada dessas naus? Quem eram as nossas crianças, nesse tempo?

A literatura sobre o assunto pode nos ajudar. As crianças que chegavam ao Brasil a bordo das embarcações portuguesas conseguiam embarcar na condição de grumetes ou pajens, órfãs do Rei para se casarem com os súditos da Coroa, ou ainda, como passageiros acompanhados por seus pais ou algum parente. De uma forma ou de outra, a situação desses pequenos não era das melhores, como relata Ramos (2013, p. 19):

[...]. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia.

Dentre as crianças que viajavam nas naus, os grumetes eram os que mais sofriam com as condições de sobrevivência e, muitas vezes, não enxergavam outra opção a não ser enfrentar uma vida de adulto, mesmo não tendo condições para isso. O alto índice de mortalidade infantil, nessa época, em toda a Europa, fazia com que se acreditasse que essa criança considerada um pouco mais que os animais, tivesse a sua força de trabalho aproveitada ao máximo, antes que suas vidas terminassem. “A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto ‘cerca da metade dos nascidos vivos morriam antes de completar sete anos’ ”(RAMOS, 2013, p. 20)

Além da mortalidade infantil apresentar uma elevada estatística, o abandono de crianças também foi uma prática observada, no cotidiano da criança. Por razões diversas, esses pequenos seres, logo após o nascimento, com meses ou anos de vida, não eram criados pelas suas famílias e, muitas vezes, eram deixados em qualquer lugar, como nas ruas, no lixo, nas portas de casas, de hospitais, de hospícios, sujeitas a morrerem de fome.

É nesse contexto que observamos, ainda, na literatura disponível, a criação da Roda em alguns países como Itália, França, Alemanha, Portugal e Brasil. Corazza (2004, p. 70) afirma que:

A roda consistia em um cilindro de madeira, incrustado em uma parede de pedra, onde era preso por um eixo vertical que a fazia girar, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças. Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse em seu interior com quem estivesse no exterior [...]. Puxava-se então uma corda com uma sineta, para avisar a vigilante, ou “Rodeira”, que uma exposta acabava de ser deixada, e o expositor retirava-se do local, sem ser identificado.

A igreja católica condenou a exposição de crianças, assim como o aborto e o infanticídio, tendo sido organizado a institucionalização do recolhimento delas. Por outro lado, o clero, e as mulheres da alta nobreza e rainhas, providenciaram a regulamentação da assistência a esses pequenos seres. Dessa forma, nos séculos VI e VII, na França foi possível observar igrejas com suas rodas, e, no ano de 1273, a rainha portuguesa, D. Beatriz, fundou um hospital para os meninos órfãos de Lisboa. Outras instituições como albergues, asilos, hospícios, dentre outros localizados em Milão, Siena, Pádua, Montpellier, Florença, Paris, Lisboa, por exemplo, também se movimentaram com esta mesma finalidade.

Há registros de que as primeiras Rodas datam da Idade Média e estavam presentes na Itália. O Hospital do Santo Espírito teria sido o primeiro a utilizar a Roda, em 1198, e o

Hospital de Santa Maria in Saxia, durante os anos de 1201 a 1204, organizou “[...] o primeiro sistema institucional de proteção à criança exposta, do qual a Roda constituía o centro de acolhimento, organização e funcionamento, na cidade de Roma”. (CORAZZA, 2004, p. 72)

No Brasil, a Roda de Salvador foi inaugurada em 1726, na Santa Casa de Misericórdia, a Casa da Roda no Rio de Janeiro foi aberta em 1738 e a Roda, na Santa Casa de Misericórdia, em Recife, no final do século XVIII. Porém, se por um lado, as Rodas, de alguma forma, acolhiam as crianças sem lar, por outro, mantinham uma relação não muito satisfatória em relação às condições higiênicas necessárias. A partir do século XX, foi possível acompanhar, no país brasileiro, o fechamento das Rodas, primeiramente, solicitada pelos médicos-higienistas que se mostravam assustados com o elevado índice de mortalidade infantil dentro dessas instituições.

O contexto social é, sem dúvida, um aspecto fundamental para o entendimento da infância. Ao acompanharmos, por exemplo, as condições sócio econômicas da sociedade constatamos que as oportunidades oferecidas para as crianças levando-se em consideração a classe social à qual pertence, não são as mesmas. Ainda no tempo em que eram consideradas adultos em miniatura, assim que deixavam de ser dependentes dos outros, em relação às suas necessidades, eram incorporadas às atividades da vida diária. Porém, nas classes sociais mais favorecidas, este pequeno ser recebia alguns paparcos e a oferta de atendimento a ele fora da família, mesmo que ainda nos moldes possíveis daquele tempo, era justificada pela necessidade de avanço em relação ao seu desenvolvimento o que não acontecia com a criança pertencente aos segmentos sociais menos privilegiados cujas “[...] atividades voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução.” (OLIVEIRA, Z., 2007, p. 60)

Sobre a educação das crianças, no Brasil, há registros desde a época de 1500, mais especificadamente no ano de 1549, com a chegada de quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, à vila de Pereira, posterior Vila Velha. Este padre organizou um plano de estudos baseado no que entendia ser o propósito dessa missão que como afirma Ghiraldelli Júnior (2003, p. 6):

[...] em primeira etapa, continha o ensino de português, a doutrina cristã e a ‘escola de ler e escrever’. Previa também, em uma segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à

‘agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa’.

Chambouleyron (2013) acrescenta que o ensino das crianças foi uma das principais preocupações da Companhia de Jesus, nascida na primeira metade do século XVI, de ordem essencialmente missionária, mas, gradativamente, transformada em ordem docente. Chambouleyron (2013, p. 53) afirma que:

[...] irmão Vicente Rodrigues (ou Vicente Rijo) encarregara-se o ensino dos meninos, tanto da doutrina como de ‘ler e escrever’; neste trabalho seria seguido pelo irmão Diogo Jácome, na capitania de Ilhéus, na qual fazia, segundo o padre Nóbrega, ‘muito fruto em ensinar os moços e escravos’; menos de um ano mais tarde, o padre Navarro estava em Porto Seguro, ‘ensinando a ler e fazer a oração aos pequenos’.

Outro aspecto interessante, nesse momento, é que a Companhia de Jesus, em sua tarefa, elegeu, prioritariamente, as crianças indígenas, com o objetivo de que elas aprendessem os ensinamentos da igreja católica; aliás, esse era o objetivo. Há registros dessa época que comprovam que os próprios pais entregavam seus filhos para os padres que, por sua vez, nutriam o desejo em prepará-los para compor a nova cristandade. Assim, se por um lado, a intenção era de catequizar as crianças e, de alguma forma, moldá-las de acordo com os princípios da igreja, por outro lado, os meninos indígenas, nativos da terra brasileira, já viviam aqui sob os próprios costumes de seu povo.

Essa é uma questão que, com certeza, interferiu nos ensinamentos católicos com a criança indígena que tinha por hábito, junto com seus pais, o nomadismo, por exemplo. Os religiosos acreditavam que, longe deles, o pequeno índio se afastaria dos princípios da igreja e poderiam até retornar às suas antigas crenças, apesar de um rígido sistema disciplinar. Essa preocupação em assegurar os valores do catolicismo, também era relacionada aos meninos órfãos, porém segundo Chambouleyron (2013, p. 69) outros padres, como Manuel da Nóbrega lembrava que:

[...] se, de fato, muitos meninos voltavam aos costumes dos pais, esta situação não era tão grave, pois se “todo o seu voltar atrás é seguir o caminho da carne e andar nus”, pelo menos não comiam mais carne humana e saíam capazes para receber a graça e procurar a sua salvação. Além do mais, antigos estudantes das escolas jesuíticas auxiliavam os padres e muitos davam-se a ofícios.

Era perceptível, nessa época, uma dominância do ensino regular escolar por parte dos jesuítas a partir da chegada de Manuel da Nóbrega. Dessa forma, a proposta dos ensinamentos de caráter religioso estendia às outras crianças, como as pertencentes à elite da Colônia, porém nem todas desejavam se tornar padres e, segundo Ghiraldelli Júnior (2003, p. 7):

[...]. No seio das famílias mais ricas vigorou ou o preceptorado ou o ensino sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas se especializaram menos na educação infantil do que na educação de jovens já basicamente instruídos.

Nessa época, por volta dos anos de 1500, no Brasil, o ensino das crianças nas vilas portuguesas também era uma questão, até porque a população quanto à raça era diversificada: indígenas, mestiças e portuguesas. Era a atividade do comércio que orientava o povo em Olinda, por exemplo, e os pais tinham como objetivo, apenas, que seus filhos aprendessem a ler, escrever e contar. Além disso, outro problema enfrentado era a má relação com os moradores portugueses, em virtude da não adaptação dos indígenas ao trabalho importado da Europa.

Esse período é seguido pela criação das casas e colégios<sup>4</sup> no Brasil e a partir da segunda metade do século XVI a permanência da Companhia de Jesus, no nosso país, enfrentou uma situação problemática. Vale dizer que, nessa época, já era possível notar os avanços relacionados à infância.

Outra forma possível de relacionarmos a criança desde a época da Colônia no Brasil, tem a ver com o trabalho infantil. Rizzini (2013, p. 376) relata que as crianças pobres sempre trabalharam, o que, mais uma vez, marca a diferença segundo a classe econômica, e de acordo com o período histórico vivido era possível vê-las exploradas e subordinadas por:

[...] seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícolas; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias.

O trabalho infantil, muitas vezes, acontecia por conta da miséria em que viviam as famílias e, dessa maneira, a criança era contada como mais um responsável pelo sustento da

---

<sup>4</sup> [...] as casas da vila, isto é, lugares onde se recolhiam os padres e se ministrava o ensino dos rudimentos, muitas vezes, serviam para estudos mais avançados, como o de gramática e latim. Assim, estas casas, e, principalmente, os colégios, serviam como centros de formação, não só dos próprios jesuítas, mas também daqueles que mais se destacavam nos estudos. (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 75)

casa. As condições dessa atividade, realizada por esse pequeno sujeito, eram as mais precárias, como no caso das indústrias: os baixos salários, à má alimentação, o ambiente insalubre, longas jornadas de dois turnos com doze horas em cada um deles. Porém, as famílias acreditavam que melhor ter seus filhos inseridos no trabalho do que sujeitos às más companhias ou aos próprios perigos das ruas.

Nas capitais brasileiras, era possível observar – o que ainda acontece - uma grande quantidade de crianças vendendo balas, chocolates, chicletes e tantos outros produtos nas sinaleiras ou na porta de estabelecimentos. Essa jornada de trabalho, em sua maioria, era extremamente desgastante e, ao seu final, o que esses pequenos sujeitos conseguiam arrecadar, não raro, era entregue nas mãos de pessoas que nem sempre eram da família, as quais estabeleciam uma relação de exploração com eles. Nesses casos, inclusive, “[...] a escola era uma realidade distante, inatingível para a maioria dos pequenos trabalhadores” (RIZZINI, 2013, p. 391) que têm a rua como espaço de trabalho, o que nos leva, inevitavelmente, a pensar que, um dia a rua foi usada pelas crianças para brincar, para viver experiências fantásticas que enriqueceram seu currículo de aprendizagens adquiridas que nem a casa nem a escola era capaz de proporcionar. Desse modo, nós, adultos, pagamos um preço pelo progresso inquestionável que experimentamos, pois a modernidade não deixa de cobrar seu quinhão também às crianças.

Ainda avançando na discussão sobre o trabalho infantil, Rizzini (2013, p. 390) revela respostas produzidas pelas crianças em relação a essa atividade e constata:

[...]. Muitas crianças gostam de trabalhar, mas não acham o trabalho divertido. É bom ter seu próprio dinheiro, ajudar em casa e ter alguma coisa para fazer. Foi o que disseram 460 crianças entre sete e 14 anos, trabalhadoras dos canaviais de Pernambuco, no sisal e nas pedreiras da Bahia e na periferia de São Paulo. Aquelas que não gostam muito de trabalhar alegaram que o trabalho é cansativo, pesado e perigoso.

De qualquer forma, tomando por base este registro, não há discursos, por parte das crianças, que apontem o trabalho como uma atividade reconhecida como algo que lhes seja próprio. Poderíamos até arriscar dizer que o trabalho é algo que lhes soa estranho, apesar das várias formas em que acontece, dependendo do contexto no qual a criança esteja inserida. Certo ou errado, permitido ou não, o fato é que há registros desses pequenos sujeitos, em situações de trabalho, nas ruas, nas roças, nas fazendas, nas pedreiras, por exemplo, vendendo sua mão de obra em troca de algum dinheiro, desde muito tempo.

Não se pode deixar de registrar que ações governamentais vêm sendo realizadas, no intuito não só de conscientizar as famílias contra o uso da criança na atividade produtiva, como também da mesma de promover uma mobilização social capaz de assegurar proteção à mesma em relação ao trabalho infantil. Porém, o que já se pode concluir é que, para obter-se eficácia, nesse sentido, é necessário que tais iniciativas considerem a necessidade de envolvimento das partes interessadas, isto é, as crianças, as famílias, a comunidade, além dos organizadores das políticas públicas.

Rizzini (2013, p. 392-393) aponta alguns movimentos contrários à continuidade do trabalho infantil:

Em 1997 o governo brasileiro criou um programa para tirar crianças do trabalho em estados onde há maior exploração, como Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Bahia. [...] O programa Brasil Criança Cidadã, do Ministério da Previdência e Assistência Social/ Secretaria Nacional de Assistência Social concede uma bolsa de cinquenta reais mensais por criança retirada do trabalho e mantida na escola até os 14 anos [...].

E ainda:

[...] Em Brasília, 43 mil crianças são beneficiadas com a bolsa-escola. Em termos de políticas públicas de assistência social, o modelo inova ao propor uma ação integrada entre governo federal (que dá o dinheiro), governo estadual (que o gerencia), prefeituras (que devem criar e melhorar as escolas) e organizações não governamentais (a quem cabe fiscalizar as ações).

Remetemos-nos, nesse momento, ao filme intitulado, originalmente, *All the invisible children* e, no Brasil, traduzido por *Crianças invisíveis*- patrocinado pela Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e lançado em 2005- que retrata uma sequência de sete curtas realizados no Brasil, na Inglaterra, na Itália, na Sérvia, na Índia, nos Estados Unidos e na China, no propósito de mostrar que as situações que envolvem o trabalho infantil, assim como outras expressadas nesse drama, se assemelham, por, estarem carregadas de violência. Ou seja, não importa o lugar em que o trabalho infantil aconteça, ele está sempre associado ao fenômeno da violência, revelando, desse modo, a fala oculta da dominação econômica que define as causas de sua origem.

Em todo o filme, de uma maneira ou de outra, as crianças estão submetidas a vivências que as levam a se confrontar com acontecimentos de um realismo assaz cruel que só fazem afirmar o quanto vivem o seu tempo infância diferente daquele que o nosso imaginário idealizou sobre a vida para uma criança. E apesar de, hoje, já contarmos com iniciativas

destinadas a assegurar o direito a uma infância livre de maus tratos e de violência, ainda constatamos a existência de crianças obrigadas a dar conta de demandas que ferem de forma quase sempre irreversível, a dignidade desses pequenos seres em estruturação física, biológica e psicossocial.

Por exemplo, no episódio intitulado *Bilu e João*, filmado em São Paulo e dirigido por Kátia Lund, diretora brasileira, os personagens catadores de papelão e metais, nas ruas, enfrentam uma jornada de trabalho árdua, expostos aos perigos da cidade e vivendo “na pele” a realidade de um mundo onde a lei é encontrar os meios de sobrevivência. Essa menina e esse menino não nos deixam dúvida quanto à existência de um descompasso entre essa forma de viver a infância e o que acreditamos ser benéfico ao desenvolvimento físico e biológico de uma criança e à sua estruturação psicossocial.

Porém, há algo que também nos chama a atenção e que, de certa maneira, nos faz refletir sobre as saídas encontradas pelas crianças para sustentarem uma infância nada coerente com esse segmento temporal, ou seja, a busca pela fantasia, reafirmando que o imaginário é a possibilidade de dar conta do real, antes que se torne possível utilizar o simbólico. Para Bilú e João, no momento em que utilizam a carroça para transportar seus objetos recolhidos e valiosos, que lhes servem de moeda de troca, é perceptível a mistura entre o drama e a aventura nessa infância comprometida em sua especificidade. Por vezes, as cenas de um jogo eletrônico recortam as cenas das ruas paulistas, fazendo-nos pensar que a fantasia é ali necessária para possibilitar a esse pequeno sujeito encontrar suas formas de elaboração da realidade. Numa outra parte do filme, Bilú pergunta para João sobre a sua batata frita, que seria adquirida com o dinheiro da venda dos papelões e metais, e ele responde que não daria para comprar, pois a quantia ganha tinha acabado, mas acrescenta que no dia seguinte, eles voltariam para adquirir mais dinheiro, apostando que seu desejo seria realizado. Dessa forma, parece que as crianças, nesta cena, “mantêm uma inabalável disposição para sonhar e resistir, por mais que as condições em torno delas sejam tantas vezes quase insuportáveis. (BARBOSA, 2006)

Retomando, após essa pequena digressão, a nosso ver, necessária, encontramos marcas a respeito do sentimento de infância desde o século XIII. Porém é a partir do final do século XVI, e durante o século XVII, que podemos identificar relevantes avanços em relação a essa concepção, o que, certamente, está atrelado ao sentimento de família que surge nesse período. Como afirma Kramer (2006, p. 18):

[...]. Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar torna-se, então, cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade.

Ainda sobre o sentimento de infância, porém num tempo posterior, Mauad (2013, p. 156) acrescenta:

No século XIX, a criança passa a ser considerada, tanto pela perenização da linguagem quanto pelo reconhecimento de uma certa especialidade dessa etapa de vida. Por tudo isso, ela inspira carinho e cuidados. Desde o momento em que uma mulher se descobre grávida até os sete anos, quando se considera que a criança superou as crises das diferentes doenças, ditas 'da infância', tudo é incerteza e expectativa.

Dessa forma, todo o nosso esforço para entender a infância, primeiramente, sob o olhar histórico na tentativa de conhecer essa criança que, hoje, nos interroga – e que tem história desde o passado – só reafirma a ideia de que existem várias possibilidades de se viver o tempo infância. Não há uma infância, apenas. Não há uma única infância para todas as crianças. Há, com certeza, infâncias a serem vividas, mesmo que, muitas vezes, elas sejam experimentadas de uma forma estranha, para nós, embora, por outro lado, nem um pouco surpreendente para seus atores.

A história, pelo que nos foi possível constatar, nos esclarece quanto aos indícios, aos elementos e aos acontecimentos que situam o surgimento do sentimento infância. Por outro lado, denuncia sobre a origem, o abandono, as raízes, a família, a educação, o modo de viver e de trabalhar das crianças, assim como, também nos permite acompanhar as mudanças sofridas por elas, através do tempo. Porém, a leitura histórica, por si só, não nos permite explicar o que, nesse estudo, entendemos por infância. Adiante, continuamos desenvolvendo o espaço de reflexão no sentido de podermos avançar nessa compreensão.

Através do tempo, foi possível perceber que a criança ocupa lugares, deixa aí suas marcas, revelando o modo como participa de uma forma ou de outra, da sociedade na qual está inserida. Ao longo do tempo, também foi possível notar determinadas conquistas alcançadas em relação à posição ocupada, na cultura, por esse pequeno ser, bem como os avanços sobre o entendimento da infância. Isto se deve, sem dúvida, ao desenvolvimento das ciências ditas humanas cujas contribuições como, por exemplo, as filosóficas, psicológicas, sociológicas, antropológicas permitiram novas formulações conceituais a respeito da infância, que, inegavelmente, produziram mudanças em relação às técnicas que tentam explicar o lugar

ocupado pela criança na cultura. Por outro lado, esse movimento científico favorece também a promulgação de leis, estatutos, diretrizes e a criação de políticas públicas que passam a contemplar a infância, do que nos ocuparemos oportunamente.

O primeiro documento importante que merece ser destacado é a Constituição Brasileira do ano de 1988 que reconhece a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito das crianças, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Por sua vez, em 1990 torna, de alguma forma, concreto as conquistas alcançadas na Lei e dando continuidade a esse movimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica. Em consequência, o Ministério da Educação elabora alguns documentos, como por exemplo, o *Referencial curricular para a educação infantil* no ano de 1998, *Política Nacional de Educação Infantil* em 2006, *Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil* também em 2006 e, por seu lado, o Conselho Nacional de Educação formula as *Diretrizes curriculares para a educação infantil* fixada através da Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009)

É nesse ponto que gostaríamos de fazer uma ressalva, pois nos interessa fazer um destaque em relação às *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (DCNEI) que são articuladas às *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Estamos chamando atenção para alguns aspectos que consideramos relevantes para a discussão a que nos propomos nesse estudo.

Primeiramente, vale retomar a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), por deixar claro ser uma norma que estabelece as *Diretrizes curriculares para a educação Infantil* observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. As DCNEI

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação infantil. (BRASIL, 2010, p. 11)

Dessa forma, as DCNEI funcionam como orientadoras no que se refere às políticas públicas e também na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, o que muito nos interessa nesse estudo porque este documento define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Não nos restam dúvidas de que as *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*, resultado de conquistas em relação à Educação Infantil, compreende a criança como um sujeito histórico, de direitos, ativo diante da sua produção de conhecimento e produtor de cultura. Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2010) reconhece o brincar como ação inerente à criança e ainda propõe que as práticas pedagógicas que incluem a proposta curricular da Educação Infantil garantam experiências que sejam norteadas por dois eixos: as interações e a brincadeira, contemplando o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Diante disso enfatizamos que a criança, nesse contexto, é entendida como um sujeito histórico, produtor de cultura e que o seu repertório adquirido em espaços escolares ou não, são considerados no seu processo de aprendizagem e nas próprias articulações com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural. Certamente, um avanço em relação ao lugar ocupado pela criança na nossa sociedade, atualmente, e que, a nosso ver, não há como não marcar diferenças na educação infantil, apesar de ainda presenciarmos práticas educativas distantes do que definem as DCNEI.

É importante ressaltar mais uma vez que as conquistas referentes à educação infantil e que, inclusive, aparecem nas leis são frutos de movimentos sociais diversos, assim como de lutas por parte de profissionais da educação. A Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Psicanálise, por exemplo, muito podem contribuir para um avanço em relação à compreensão da criança e da infância. Vejamos algumas considerações a respeito.

Kohan (2008), ao tratar sobre o termo infância, referendando pela Filosofia, inicia essa discussão pela via etimológica, esclarecendo que esta palavra, de origem latina, nasceu há mais de vinte séculos e está associada a ausência e incapacidade. Dessa forma, a infância é definida a partir de uma falta, ou por uma inabilidade qualquer, o que deixa a criança no lugar de quem não é capaz de pensar a partir de si própria, negando suas especificidades e, por conseguinte, não favorecendo o surgimento de vertentes capazes de promover, ao contrário,

questionamentos estimuladores de uma investigação científica: Quem são as crianças? O que as crianças fazem? O que gostam de fazer? Como se comunicam?

Por outro lado, Kramer (2006, p. 15), citando Stukat (1976), ao refletir sobre a definição de criança, ressalta, como já foi constatado, que o critério de idade não consegue, por si só, dar conta de explicar a especificidade desse ser e, dessa forma, baliza sua análise na busca de alguns comportamentos infantis que possam funcionar, a seu ver, como características regulares. Afirma ela:

[...] ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica. [...] é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Dessa forma, mais uma vez, fica evidente não ser possível entender infância, se a considerarmos como única. Até o ponto em que nos encontramos, somos levados a afirmar que há infâncias vividas de maneiras diversas, na dependência da posição ocupada por cada criança e sua família na sociedade. E isso impõe a cada criança ter de lidar com padrões de funcionamento inerentes ao modo de organização de cada sociedade, contando com os recursos que, no próprio processo de constituição, conseguiram criar.

É de supor-se que as brincadeiras infantis, também elas, venham a ser marcadas pelo modo de organização e funcionamento social. Desse modo, estamos afirmando que, se o brincar é inerente à criança, enquanto algo que é próprio à infância- sendo, portanto, uma constante, na vivência desse tempo- as formas do brincar - estas seriam variáveis, culturalmente. E, conseqüentemente – podemos avançar, já com certa segurança – elas estão impregnadas de elementos de subjetividade, na medida em que, através do seu brincar, cada criança busca responder às injunções que lhe chegam, em função do modo de organização da sociedade de que é parte.

Sabe-se que, na dinâmica de subjetivação, há um ponto-limite, quando só resta àquele que é sujeito por advir encontrar formas de defender-se, estruturalmente, fazendo a escolha estrutural (psicose, neurose, perversão) que lhe concerne. Isso quer dizer que chega um tempo para aquele que advirá sujeito, em que é preciso encontrar formas definitivas de defesa diante da reiterada frustração resultante das saídas provisórias sustentadas pela fantasia. É o que

levará Rodolfo (1990, p. 147) a dizer: “Onde era o brincar, o trabalho há de advir”, ou seja, se, para a criança, o brincar tem função crucial na dinâmica de estruturação psíquica, o tempo que lhe concerne, nesse processo, encontra seu ponto-limite, quando o imaginário mostra sua inconsistência diante de demandas que definem a prevalência de um outro tempo, quando a dinâmica de estruturação está concluída. Nesse novo tempo, o trabalho se sobrepõe ao brincar, na tentativa de dar um sentido outro à trajetória do sujeito – aquele que, pelo trabalho – deverá marcar sua posição na sociedade.

Nesse sentido, a filosofia trouxe algumas contribuições, a partir de estudiosos da área, desde os clássicos até os contemporâneos. Kohan (2008, p. 41) afirma que:

[...] pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. [...] colocar a infância no seu lugar, no lugar dos inícios afirmativos.

Platão em *A República* apontava a criança como um futuro cidadão e acreditava que através da educação dos mais novos poderia se chegar a uma pólis melhor e nesse caso, a infância seria o lugar das utopias. Aristóteles, discípulo de Platão, por sua vez, considerava a criança como inacabada, incompleta, um adulto em potencial. Dessa forma, pelo olhar da Filosofia, foi possível reconhecer um lugar para a infância além de uma etapa da vida do ser humano, mas também uma possibilidade evolutiva.

Posteriormente, outros filósofos, como Nietzsche e seguidores avançaram em relação à concepção de infância, promovendo um salto em relação ao entendimento da criança como criação, ou seja, “[...] a infância é reino do “como se”, do “faz de conta”, do “e se as coisas fossem de outro modo...?”, a forma única e, a uma só vez múltipla de todo acontecimento[...]”. (KOHAN, 2008, p. 47)

Sabemos que, por muito tempo, as crianças não foram consideradas como seres sociais e de pleno direito, justamente porque eram “invisíveis” e inexistentes no discurso social, segundo Sarmiento (2008, p. 19). Porém, ao longo do tempo, foi possível perceber que também a Sociologia pôde avançar a esse respeito.

Os sociólogos também puderam contribuir com suas teorias para o entendimento da infância entendendo-a não apenas como um período de vida, mas, principalmente, sob uma perspectiva estrutural. A esse avanço devemos, certamente, as considerações feitas pelo sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup que apresentou um projeto internacional “Infância como um fenômeno social”, cuja abordagem apresenta três pressupostos centrais: “(1) a

infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”. (CORSARO, 2011, p. 41)

Qvortrup formula essa abordagem em três categorias gerais, como acrescenta Corsaro (2011, p. 42):

A primeira é a visão psicológica típica, individual e orientada para estudos sobre a personalidade. Nessa perspectiva a infância é antecipatória, voltada ao futuro e determinada pelo ponto de vista do adulto. A segunda é a visão psicanalítica, também individual e orientada para a personalidade, mas aqui o interesse pelo indivíduo adulto requer a análise retrospectiva de suas experiências de infância. Uma terceira visão é a abordagem longitudinal, relacionada ao curso da vida. Essa perspectiva é uma combinação de abordagens individuais, uma vez que acompanha um único indivíduo desde a infância até a idade adulta, ou vice-versa, enquanto que, ao mesmo tempo, destaca o impacto dos eventos históricos e sociais.

Essas três categorias, se observarmos bem, ainda estão sustentadas em visões tradicionais de socialização, apesar de fazermos uma ressalva em relação a Psicanálise, pois esta considera que o sujeito se constitui a partir de um outro e que toda a sua tentativa de dar conta do seu desejo perpassa por demandas oriundas do social, como já foi possível, inclusive articular, anteriormente, com base feitas por Calligaris (1991, p. 12) que todo sintoma é sempre social.

Porém, o que é importante marcar para o entendimento do nosso estudo é a possibilidade de conceituar a infância de forma estrutural porque nos permite ultrapassar as perspectivas individualistas dirigidas à vida adulta e limitadas pelo passar do tempo para destacar e responder as diversas questões sociológicas, segundo afirma Corsaro (2011, p. 42) ao analisar as argumentações expostas por Qvortrup.

Dessa forma, a abordagem de Qvortrup sobre a infância como fenômeno social e o entendimento da criança como construtora ativa da sociedade, nos permite avançar e dizer que “As crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância [...]. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir cultura de pares”. (CORSARO, 2011, p. 52-53)

Diante disso, não nos parece incorreto afirmar que cada criança tem a possibilidade de viver seu tempo infância de maneira singular, levando em consideração o contexto social e cultura da qual faz parte. Sabemos também que construindo por essa ótica, o conceito de infância não pode ser compreendido sem considerar a criança como sujeito ativo produzido e produtor da sua cultura.

#### 4 TEMPO DO BRINCAR INFANTIL

É possível observar, hoje, em diferentes contextos, as várias formas de expressão utilizadas pelas crianças em relação ao seu brincar. É possível vê-las brincando de Amarelinha, nas escolas, de Esconde-Esconde, nos pátios de suas casas, de Pega-Pega, nas praças, de empinar pipa, nas ruas, de bola, nos campos, por exemplo.

É comum também observar crianças interessadas em jogar Cartas, Dominó, Damas, Xadrez, Quebra-cabeça, Memória, Can Can, Uno, dentre tantos outros jogos, e nos referimos a esse movimento como mais uma forma de expressão do seu brincar. É também notório o interesse, por parte das crianças, pela diversidade de brinquedos disponíveis à sua volta: os do tipo sonoro, as miniaturas, as bonecas, os modelos de personagens infantis etc. Poderíamos até ousar dizer que esses são quase objetos obrigatórios, no cotidiano desses pequenos sujeitos.

Por outro lado, nos dias atuais, vimos nos deparando, frequentemente, com crianças munidas de seus objetos eletrônicos, muitas vezes, num movimento solitário, outras vezes, na companhia de outros pares, ao redor desse artefato, não sendo raro vê-las conectadas pela internet possibilitando-lhes estarem em rede e mergulhados num espaço virtual.

Dessa maneira, não seria difícil poder afirmar que a variedade de objetos capazes de capturar o interesse das crianças é enorme, o que faz aflorar várias questões: o que determina a escolha delas por brincar com boneca, bola ou interessar-se por um jogo de tabuleiro, ou ainda, pelos videogames? O que move essa escolha? Quais os aspectos envolvidos nessa relação entre a criança e o seu objeto no momento do seu brincar?

Antes de respondermos a essas indagações, porém, cabe-nos, primeiramente, analisar algumas definições sobre brincar, brincadeira, jogar, jogo, pois esses termos, ao longo do tempo e sob a influência de determinados campos de conhecimento, vêm sofrendo alterações referentes à sua conceituação, assim como no que diz respeito à sua importância para a criança e para sua educação. O que é brincar? O que é jogar? O que consideramos como brincadeira? A criança da Antiguidade brincava? Interessaria- considerando um esforço da imaginação nosso- à criança da Antiguidade e a dos dias atuais brincarem juntas? O que no/do brincar interessaria a essas crianças, pelo fato de vivenciarem infâncias distintas?

Posteriormente, e não pelo grau de importância, impõe-se como necessário também conhecer sobre as teorias do brincar e algumas possibilidades de relações entre a criança e o objeto, nesse ato, já formuladas e consideradas disparadoras para esse estudo. Vale ressaltar

que a nossa interrogação fundamental, nessa pesquisa, tem a ver com a relação construída pela criança com o objeto, aqui considerado como parceiro utilizado no seu brincar de faz-de-conta. O que, de fato, investigamos são as possibilidades, ou não, de mudanças nessa relação, a partir das várias infâncias, a partir das mutações culturais.

Vejamos, a seguir, o que foi possível articular sobre o brincar, levando em conta os aspectos identificados, anteriormente. Quais as leituras que encontramos, nesse tempo, que é o nosso, relativas ao brincar?

#### 4.1 O BRINCAR TEM HISTÓRIA

Sabemos que a brincadeira e o jogo nem sempre ocuparam um lugar de importância na vida da criança e que, até serem compreendidos como recursos pedagógicos significativos, no aprendizado de conteúdos escolares, por se apresentarem inerentes ao movimento desses pequenos sujeitos, levou-se tempo. Com certeza, os avanços da ciência contribuíram para tal modificação.

Em Houaiss, Villar e Franco (2009, p. 232) brincar é “[...] distrair-se com jogos, brinquedos infantis [...]. Entreter-se, divertir-se, fingindo-se de [...] não dar importância[...] não falar a sério”. Os mesmos autores entendem que a brincadeira é sinônimo de “jogo, divertimento [...] de crianças; passatempo, gracejo, zombaria[...]”.

Com base nas definições acima, tanto o brincar como a brincadeira apresentam o caráter de diversão e apontam os jogos e os brinquedos infantis como participantes dessa ação. Além disso, a relação metafórica com algo que não é “sério” nos leva a tentar buscar a origem dessa construção.

A percepção, por exemplo, de que o jogo é um movimento espontâneo da criança tem a ver com o novo olhar sobre a infância, que se inicia no Renascimento e toma forma mais consistente no Romantismo. Sobre esta relação, Kishimoto (2011b, p. 33-34) acrescenta:

O Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores, como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel, que consideram o jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância [...].

França (2009, p. 19), ao analisar também o entendimento sobre o brincar como um movimento espontâneo, faz um recorte desde a Antiguidade até os dias atuais e, afirma:

No entanto, é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Anteriormente, a brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar valor em si.

No Romantismo, a ideia de infância, associada à natureza, à intuição e à fragilidade da criança, de certa maneira, direcionou modificações na educação como, por exemplo, o entendimento sobre o brincar e uma diferente relação entre a imagem de inocência associada a este pequeno sujeito. Nesse período, inclusive, pode-se observar o aparecimento de contribuições significativas sobre um novo olhar em relação à infância, por parte de Comenius (1593-1670), Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827).

Comenius, bispo protestante e, tcheco defendia uma educação pelos sentidos e, dessa forma, o brincar era visto como um recurso capaz de viabilizar tal concepção. Rousseau, filósofo de Genebra, salientava que a aprendizagem da criança deveria acontecer através da experiência, da prática e de situações que possibilitassem vários tipos de contato com a realidade. Além disso, destacou a importância da emoção sobre a razão, a curiosidade e também a liberdade e, com isso, fortaleceu estudos a respeito da brincadeira infantil. Pestalozzi, educador suíço, por sua vez, acreditava na importância do desenvolvimento afetivo das crianças e numa educação baseada na bondade e no amor.

Por outro lado, Froebel (1782-1852), Décroly (1781-1932) e Montessori (1870-1909)) se dedicaram a pesquisar sobre as crianças, resultando de seus estudos contribuições significativas para a educação infantil, no que diz respeito, por exemplo, [...] à “[...] superação de uma concepção tradicionalista do ensino pré-escolar, inaugurando um período histórico no qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres ativos”. (FRANÇA, 1995, p. 64)

Froebel, educador alemão, propunha uma educação que compreendesse a criança como um ser criativo e se baseasse em atividades centradas no jogo como recurso pedagógico. Com isso, criou o jardim-de-infância (Kindergarten) em 1837. Decroly, médico belga, trabalhou com crianças excepcionais e defendia uma metodologia de ensino que contemplasse a ideia do desenvolvimento psicológico e o interesse da criança, apesar de dar ênfase grande ao intelecto. Quanto a Montessori, médica italiana, formulou a Pedagogia Científica que tinha por base observar e esperar a reação livre da criança, a partir da organização do ambiente e de estímulos selecionados.

É válido deixar registrado, nesse momento, que a nossa intenção não é apresentar, de forma detalhada, uma trajetória histórica sobre a Educação Infantil, porém torna-se relevante

apresentar alguns acontecimentos, durante esse percurso, pois, a nosso ver, o que vemos como resultados dessa evolução, ocasiona significativas consequências no que se refere ao entendimento sobre o brincar e sua relação, quase que inerente à criança, o que, por sua vez, está diretamente atrelado aos avanços conquistados em relação ao reconhecimento da infância, enquanto categoria, no social. O movimento escolanovista europeu e americano (1889-1918), por exemplo, sustentou suas referências numa concepção de criança ativa e lúdica e Dewey, principal teórico desse movimento, acreditava que a brincadeira era uma ação espontânea e que as crianças expressavam seus sentimentos e interesses, através da mesma.

No Brasil, as ideias da Escola Nova se apresentaram de forma mais consistente, na educação infantil, no século XX e, então, já era possível notar a utilização do jogo como instrumento de ensino. “[...] sob a influência do movimento modernista e da recuperação do folclore como elemento da cultura, as brincadeiras foram utilizadas como um fim em si mesmas, lugar de experiência cultural, física e de recreação das crianças”. (FRANÇA, 1995, p. 64) Este século foi marcado pela necessidade da existência de um estudo científico em relação às concepções sobre a infância, considerando o contexto de vida da criança, ou seja, o social. Dessa forma, na área da psicologia, Vygotsky, já aparecia, contribuindo com a sua teoria e marcando a importância da cultura no aprendizado da criança, Wallon, por sua vez, deixava clara a relação entre afetividade e aprendizagem e, por último, Piaget que trazia para nosso conhecimento a sua Epistemologia Genética, explicava, sob seu referencial, o modo de evolução do pensamento, desde a fase da infância até a adulta. Além disso, também já era possível observar a influência da Psicanálise tornando relevante a escuta da criança, entendida esta como sujeito do desejo.

Todo esse movimento de elaboração de teorias psicológicas, psicanalíticas e pedagógicas a respeito da criança, que acontecia, nessa época valorizando a brincadeira como atividade espontânea, contribuiu para o entendimento da criança como ser que brinca. Ou seja, a brincadeira, agora, tornava-se ação inerente à criança cumprindo uma função específica para esses pequenos sujeitos.

Entretanto, observando-se o curso dessa trajetória histórica sobre o brincar, faz-se necessário pontuar que, se, por um lado, acompanhamos aí uma evolução indiscutível em relação à compreensão sobre a criança e a ação brincante que lhe é inerente, por outro lado, no contexto escolar, também é possível encontrar práticas, nas instituições educativas infantis brasileiras, utilizando o recurso do jogo como fim em si mesmo, desconsiderando todo o avanço conquistado em relação à importância dessa ação simbólica para a criança.

Como exemplos de situações que confirmam a utilização dos brinquedos e jogos como fim em si mesmos e que, dessa forma, os tornam meramente recursos didatizados, temos as teorias da privação cultural no país, pois estas cumprem simplesmente a função de garantir o ensino dos conteúdos programáticos. O que é fundamental destacar, nessa discussão acerca do brincar como ação inerente à criança, é compreender que as teorias que, ao longo do tempo, cumprem essa finalidade precisam ser entendidas, obrigatoriamente, na sua articulação com o contexto cultural do sujeito, o seu momento histórico, pois, só assim, serão capazes de sustentar ações mais eficazes junto à criança.

Dessa forma, o brincar, como ato próprio da criança, só pode ser entendido, a nosso ver, atrelado ao social, à cultura produzida por esse pequeno sujeito, na qual também é ator. As teorias sobre o desenvolvimento infantil quando nos esclarecem a respeito da criança, apenas pelo olhar orgânico, racional, não respondem às nossas questões sobre esse sujeito historicamente impregnado de cultura. Logo, poderíamos afirmar, considerando os pressupostos dessa pesquisa, já expostos anteriormente, que o brincar é inerente à criança, cumprindo aí uma função; e que a sua ação, quando se mostra visível, sob a forma de brincadeira, traz consigo elementos da cultura da qual participa ativamente.

Fica claro, assim, que a tentativa de buscar definir brincadeira e jogo perpassa, obrigatoriamente, pelo entendimento do conceito de infância e que, ao longo da história, múltiplos e específicos olhares foram se somando a essa construção. A partir do momento em que a criança começa a fazer parte do discurso social, também as suas peculiaridades -, nesse caso, o brincar - aparecem e passam a ser vistos de outro lugar. Novas leituras também se iniciam, contemplando diferentes explicações sobre a brincadeira e o jogo.

Nesse momento, já se faz claramente perceptível que, ao longo do tempo, o brincar foi tema de pesquisa para vários estudiosos dedicados à infância e que, nesse processo, esta ação, já entendida como inerente à criança, foi sofrendo alterações quanto ao seu conceito e importância junto a esse sujeito.

Vejamos, adiante algumas considerações que julgamos significativas a respeito das teorias sobre o brincar.

As explicações a respeito das diferentes teorias sobre o brincar, dos conceitos de jogo e a brincadeira estão além de um entendimento linear, ou seja, existem algumas variáveis importantes que interferem na compreensão desses pontos. Os autores apontam e defendem a importância de aspectos biológicos, psicológicos, socioculturais, filosóficos, isolados ou em conjunto.

Inspirado pelas teorias socioantropológicas, Brougère (2011, p. 30) aponta a importância da cultura para a compreensão do que seria o jogo, afirmando:

[...]. Existe realmente uma relação profunda entre o jogo e a cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada.

E ainda:

[...] longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.

Dessa forma, quando está imersa numa brincadeira, a criança, leva consigo os valores, as relações vividas e aprendidas com os sujeitos pertencentes ao seu meio social. Para fazer parte de um jogo, como um todo, é necessário ultrapassar o alcance das capacidades relacionadas ao desenvolvimento humano, isto é, não basta apenas, adquirir a função simbólica para produzir o brincar de faz de conta<sup>5</sup>, pois faltariam os elementos carregados de cultura para possibilitar o seu acontecimento.

No momento em que as crianças estão envolvidas numa brincadeira, organizada num espaço/ tempo e regida por regras próprias, existe a possibilidade de interpretação da realidade, assim como de sua recriação. Os movimentos, oportunizados dentro do brincar, são importantes para que esses pequenos possam encontrar-se como produzidos e produtores de cultura, mas, ao mesmo tempo, como sujeitos do desejo.

Com isso, não estamos desconsiderando a importância da capacidade simbólica para que a criança possa produzir uma cena revestida de imaginário. Sabemos, inclusive, que as teorias psicológicas muito contribuíram para o entendimento do brincar, principalmente, no que concerne a essa dimensão social.

Cerisara (2011, p. 127), ao abordar sobre as teorias psicológicas e suas implicações no brincar da criança, analisa algumas contribuições elaboradas por Vygotsky, que lhe permite dizer que a realidade assume uma função em relação ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora da criança. E acrescenta:

---

<sup>5</sup> Ver conceito na seção 4.2 deste capítulo.

[...] a nova criação pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum outro objeto real. Porém, ao se materializar, esta imagem, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo, exigindo novas organizações e influenciando os demais objetos. Um bom exemplo disso, em nossos dias, seria a presença do computador, que, ao existir na vida humana, traz consigo uma força ativa, nova, capaz de gerar modificações na forma de viver dos homens.

Mas, o que será que podemos articular sobre o brincar, em relação às formas de viver da criança? O que acontece na cultura capaz de influenciar no seu brincar? Os objetos, ou seja, os personagens infantis carregam força ativa, influenciados pela cultura, capazes de ocasionar modificações no brincar da criança?

Se prosseguirmos fazendo articulações, com base na citação anterior, que aponta o computador como objeto capaz de interferir na dinâmica da vida humana, poderíamos supor que muitos jogos infantis, hoje, são “falados” e vivenciados por meio da linguagem virtual. E nos parece que essa linguagem aponta para uma nova tendência, no jogar da criança. E, imediatamente, somos assaltados pela pergunta: Como poderíamos definir o “vestir-se” da pele<sup>6</sup> dos personagens infantis, no caso dos bonecos virtuais?

Vale ressaltar que a nossa intenção não é apresentar, de forma detalhada, uma trajetória histórica sobre os conceitos de brincadeiras e jogo e, sim, trazer para discussão alguns olhares a respeito da evolução sobre sua importância, como faz o nosso estudo. Também não é nosso objetivo analisar a brincadeira e o jogo como recursos pedagógicos a serem utilizados para a aprendizagem de conteúdos escolares. Interessamos, sim, identificar e analisar elementos observados na cultura e que, de alguma forma, mostram-se também presentes no brincar da criança, em diferentes situações. Para tanto, identificamos com Brougère (2011, p. 24) um conceito chamado “cultura lúdica”, a partir do qual ele aborda sobre a relação existente entre a cultura, na qual a criança está inserida como produto e produtora, e o seu brincar. O autor discute sobre a existência de elementos específicos, no ato do jogar, indispensáveis ao seu funcionamento e que estão entrelaçados com o social.

Estamos compreendendo que a “cultura lúdica”, na formulação brougeriana, é formada por esquemas e organizada numa estrutura com regras específicas, permitindo à criança começar uma brincadeira, ou seja, fabricar uma realidade outra, diferente daquela da vida real da qual faz parte.

---

<sup>6</sup> É preciso lembrar que o brincar ao qual nos referimos nesse estudo tem a ver com o fazer de conta, diz respeito aos momentos nos quais as crianças experimentam ser quem não são, encarnam personagens infantis e dão forma ao imaginário que está sustentado pelo simbólico. Essa cena pode acontecer porque a criança já adquiriu a capacidade de representação e, assim, pode evocar objetos, no seu ato de brincar, mesmo que eles não estejam presentes, de fato.

Vejamos o que afirma Brougère (2011, p. 23-24):

[...] cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

E, ainda:

[...]. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõe sua própria cultura lúdica. [...] conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.

Assim entendendo que a cultura lúdica toma forma porque está em movimento constante, acionado pelos sujeitos dela participantes, não se tratando de algo já estabelecido e estático, parece-nos possível afirmar que existe uma relação dialética entre jogo e cultura, pois a cultura influencia o jogo, assim como o jogo permite o enriquecimento da cultura lúdica que, por sua vez, enriquece a atividade lúdica. Dessa forma, não há outra maneira de a criança produzir a sua cultura lúdica se não for através do seu brincar, ou seja, das experiências lúdicas vividas desde quando era bebê, dos momentos partilhados com os companheiros da mesma idade e também os de faixas etárias diferentes, assim como com os diversos objetos disponíveis na brincadeira.

As várias possibilidades de interação com os objetos – observação, manipulação, descoberta, criação, invenção – permitem que a brincadeira se torne cada vez mais rica, no que diz respeito à sua produção. Porém, não se trata apenas das competências relacionadas aos aspectos biológicos e/ou psicológicos, conforme já relatado em outros momentos. Como sabemos, o desenvolvimento da criança, sem dúvida, leva à possibilidade de organizar, planejar e construir, em suas várias versões, uma cena brincante, mas, com certeza, não determina, por si só, a produção da cultura lúdica. Se assim é, talvez seja possível supor, por exemplo, que a velocidade, o consumo, o uso descartável, a virtualidade se constituam aspectos específicos da cultura atual, os quais serviram de ingredientes no brincar da criança. E desse modo, caberia indagar: Estaria, aqui, outra possibilidade de relação com o objeto, no brincar da criança?

## 4.2 DE QUE É FEITO O BRINCAR DE FAZER DE CONTA

Antes de iniciarmos uma discussão sobre o brincar de faz de conta é necessário recorrermos a alguns elementos julgados fundamentais para o entendimento do que propomos nesse tópico. Vejamos, adiante, o que nos foi possível encontrar.

Primeiramente, é importante salientar, na evolução do pensamento da criança, a capacidade de representação, fundamental para a viabilização do brincar de faz de conta. Ao acompanharmos o desenvolvimento cognitivo desse pequeno sujeito, descobrimos que desde os dois anos de idade, aproximadamente, ele já adquire a capacidade de representação.

Ferreira (2010, p. 658) define representação como:

1. Ato ou efeito de representar(-se).
2. Exposição escrita de motivos, queixas, etc.
3. Coisa que se representa.
4. Conjunto de representantes (políticos, esportivos, etc); delegação.
5. Aquilo que a mente produz, o conteúdo concreto do que é apreendido pelos sentidos, a imaginação, a memória ou o pensamento.

Dessa forma, podemos deduzir que a criança que conta com a capacidade de representar pode evocar algo ou algum objeto, sem que este esteja presente concretamente e que através das experiências apreendidas pelos sentidos como, imaginação, memória ou pensamento, pode produzir uma cena de faz de conta, por exemplo.

Piaget (1983) apresenta, sob a forma de três estágios<sup>7</sup>, o desenvolvimento cognitivo, que começa desde o nascimento da criança e vai até a adolescência. O primeiro é o estágio chamado sensório-motor (do nascimento até os dois anos de idade); o segundo divide-se em dois sub-estágios: o pré-operatório (de 2 a 7 anos de idade) e o operatório concreto (de 7 a 11/12 anos de idade); e, por fim, tem-se o operatório formal (de 12 anos em diante).

Para Piaget, cada estágio apresenta marcos que caracterizam a evolução do pensamento da criança, e são as possibilidades de interação do sujeito com o objeto e vice-versa, que permitem ao primeiro avançar em relação aos estágios.

Levando em consideração esta classificação, é no sub-estágio pré-operatório, onde estariam as crianças da nossa pesquisa. É nesse tempo também que encontramos a capacidade de representação, como recurso conquistado por esses pequenos sujeitos. Piaget (1983, p. XIV) afirma que:

---

<sup>7</sup> “Estágio” foi definido por Piaget como forma de organização da atividade mental, sob seu duplo aspecto: por um lado, motor ou intelectual, por outro, afetivo. (PIAGET, 1983, p. XII)

[...]. As atividades de representação (o jogo, o desenho, e sobretudo a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstituir no plano das imagens e das experiências mentais. [...] implicando portanto uma modificação qualitativa na estrutura.

Diante disso, fica claro que as atividades de representação, agora, possíveis de serem realizadas, proporcionam ganhos em relação à qualidade do pensamento da criança. O jogo, citado por Piaget, por exemplo, permite que esse pequeno sujeito possa produzir uma cena no brincar, utilizando-se da imagem, que marcaria um avanço em relação à sua ação. Este é o jogo que nos interessa no nosso estudo.

Por outro lado, Vygotsky (1998) analisa a linguagem como um sistema de signo, importante na relação entre o homem e o seu ambiente, e afirma que os sistemas de signos e instrumentos são organizados pela sociedade, ao longo do tempo, e que este tem a capacidade de modificar o desenvolvimento da cultura. Sobre essa discussão Vygotsky (1998, p. 9-10) ainda acrescenta que:

[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. [...] o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Dessa maneira, é possível dizer que o social, a cultura interferem no processo de construção de conhecimento do sujeito. Se refletimos, aqui, sobre o conceito de representação articulado ao brincar de faz de conta, podemos afirmar, então, que não basta, apenas, alcançar a capacidade de representação, como forma de marcar uma evolução no pensamento, sendo necessário a presença de elementos que permitam dar sentido a essa capacidade. Quais seriam esses elementos?

A capacidade de representação é entendida sempre em relação a alguma coisa, algum objeto ou alguma situação, pois, se não fosse assim, como poderíamos representar? Representa-se a partir de quê? Logo, os elementos citados, anteriormente, são, no nosso entendimento, o conteúdo imprescindível para que seja possível colocar em prática a capacidade representativa.

Assim, a criança precisa experienciar situações de muitas maneiras e por muitas vezes, que envolvam os objetos, os fatos, as ideias, os valores, os sentimentos e tantos outros com a

finalidade de construir seu próprio repertório de conhecimento sobre a sua realidade. Quanto mais puder fazer e refazer esse movimento, mais facilmente será possível contar com a variedade de elementos indispensáveis para a produção de uma cena de que se utiliza a representação. No caso deste estudo, esta cena diz respeito ao jogo simbólico, ao brincar de faz de conta.

Pensar sobre o jogo, o brincar de faz de conta, nos leva também a pensar sobre a imaginação, importante função para tornar possível a representação, como, aliás, já foi referido anteriormente. Sabemos que a imaginação é mais uma forma de apreender a realidade, podendo, com isso, favorecer o enriquecimento de uma cena no brincar.

Em Ferreira (2010, p. 409), no dicionário da língua portuguesa, encontramos a definição do termo imaginação da seguinte maneira:

Imaginação [Lat. *Imaginatione*. 2A] sf. 1. Faculdade que tem o espírito de imaginar; fantasia. 2. Faculdade de criar mediante a combinação de ideias. 3. A coisa imaginada. 4. Criação, invenção, ideia. 5. Fantasia, devaneio. [Pl.: -ções.]

Por outro lado, Vygotsky (2009, p. 11), respaldado na Psicologia, ao discutir sobre o que seria imaginação busca, inicialmente, o entendimento sobre dois tipos de impulsos no comportamento do homem, envolvidos na atividade criadora: reprodutor ou reprodutivo e criador ou combinatório. Além disso, acrescenta que a atividade criadora é toda realização humana capaz de criar um evento novo, seja este reflexo de objetos do mundo exterior ou de determinadas construções do cérebro, ou, ainda, de sentimentos que vivem e que são próprios do ser humano.

Assim, ao explicar sobre a atividade do comportamento do homem, afirma que o impulso reprodutor ou reprodutivo seria aquele ligado à nossa memória, ou seja, diz respeito, apenas, à repetição de normas de conduta já existentes e à rememoração de traços de impressões antigas. Toda ação baseada nestes impulsos não se caracteriza em sua matriz por nenhum elemento novo, apenas observamos a repetição em menor ou em maior persistência, em relação a alguma coisa já existente.

Em contrapartida, ao nos debruçarmos sobre o segundo impulso, criador ou combinatório, é possível notarmos uma diferença significativa e que marca também uma diferença na qualidade da atividade humana. Nesse caso específico, é perceptível a criação de novas imagens e ações, não se limitando somente à reprodução de fatos ou impressões vividas. Dessa forma, o nosso cérebro pode ser entendido como um órgão combinatório e

criador, que não se limita a conservar e reproduzir, mas é capaz também de criar novas concepções tomando como base as vivências passadas.

Vygotsky (2009, p. 11) apresenta a definição que a psicologia dá a imaginação, da seguinte forma:

A psicologia chama imaginação ou fantasia a esta atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido científico diferente. [...] Mas em última análise, a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação.

Desse modo, entendida também como fantasia, a imaginação é fundamental para viabilizar a produção de uma atividade criadora, ou seja, tudo o que está à nossa volta e que não seja resultado, apenas, da natureza é consequência dessa atividade. Logo, podemos dizer que para a criança viabilizar um jogo de faz de conta, certamente, conta com a imaginação. Podemos, ainda, avançar e considerar, que, quanto mais imaginativa for a criança, mais possibilidades de invenção e criação poderá experimentar em sua produção. Vejamos agora o que pode ser acrescentado sobre o brincar de faz de conta, após o entendimento sobre a capacidade de representação.

Se o brincar ao qual nos referimos, nesse estudo, tem a ver com o fazer de conta, diz respeito também aos momentos nos quais as crianças experimentam ser quem não são, encarnam personagens infantis e dão forma ao imaginário sustentado pelo simbólico, como já vimos. Esta cena pode acontecer porque a criança já adquiriu a capacidade de representação e, assim, evoca objetos, no seu ato de brincar, mesmo que eles não estejam presentes.

Kishimoto (2011b, p. 43-44), ao analisar os tipos de brincadeira, expõe considerações importantes a respeito do faz de conta:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

É comum às crianças que já adquiriram a capacidade de representação se identificarem, escolherem e fazerem de conta que são determinados personagens infantis, por exemplo, durante um espaço de tempo, que não é cronológico, pois não é este tempo que nessas situações, funciona como limite, no trânsito entre o imaginário e a realidade. As crianças investem em brincar de serem quem não são, independente de possuírem brinquedos, de estarem em lugares específicos ou de contarem com outras crianças. Esses pequenos sujeitos não esperam por um ambiente preparado, por uma ocasião determinada ou por qualquer instrução para que possam mergulhar no mundo fantástico. Simplesmente, transformam espaços em cenas, objetos em artefatos para sua brincadeira e adentra universo imaginário, regidos por suas próprias leis.

Assim fazem as crianças, utilizando-se, muitas vezes, da identificação com personagens de enredos infantis, de recursos imaginários (MOLINA, 1998), para revelar os seus desejos, angústias, tristezas, alegrias, dúvidas, certezas, questionamentos. Dessa forma, através da fantasia, constroem e elaboram respostas e conceitos a respeito da sua realidade. Soares (2007, p. 59) acrescenta:

[...] Naquele momento, ela sabe, a lei é a da fantasia: pode imaginar-se ser o que não é, pode viver situações impossíveis, pode existir num tempo que não é cronológico e experimentar o que for necessário para elaborar soluções para as inquietações do momento.

Porém, ao deixar esse mundo fantástico, nem que seja por um intervalo, um outro espaço de tempo, a criança reconhece que as leis, então, são outras. Aliás, é exatamente para entender essa nova ordem e poder assimilá-la que ela busca essa viagem com destino à fantasia. [...].

No momento em que as crianças estão imersas no mundo imaginário, movidas pela fantasia e sustentadas pela função simbólica, através dessa instância imaginária, estão experimentando e vivenciando situações nas quais procuram encontrar respostas para seus questionamentos em relação à realidade. Nesse caso específico, estamos nos referindo ao brincar de fazer de conta, à identificação aos personagens infantis, entendida como produção imaginária da criança.

Sabemos que os pequenos sujeitos que interessam à pesquisa estão, a todo tempo, tomados por uma variedade de personagens infantis, quer seja nas escolas, nas lojas de brinquedos, nas livrarias, nas bibliotecas, nos parques, nas *lan houses*, ou ainda, através das propagandas, da internet, dos livros de histórias, dos magazines, dos jogos virtuais, dos DVD, entre outros. De uma forma ou de outra, as crianças se encontram com esses personagens e

constroem suas próprias relações, permeadas pelos elementos que conseguem disponibilizar, cada uma os seus.

Quando as crianças se emprestam da roupagem de determinados seres inanimados e entram no mundo fantástico para se utilizarem do que esses personagens lhes podem oferecer, elas experimentam, por um determinado momento, serem quem não são, “vestirem,-se” da pele desses seres, portando em seus próprios corpos, os “super poderes” adquiridos. Nessa cena, há um fazer de conta no qual a criança é o próprio personagem reinventado, no seu tempo, movida pelo seu desejo de buscar respostas sobre os questionamentos a respeito do entendimento da realidade. Dessa forma, a criança que já adquiriu a capacidade de representação, vive um determinado personagem, através de si mesma, sem que haja qualquer distância entre ela e o objeto, acessível no mundo imaginário. Essa, com certeza, é uma das possibilidades de relação entre a criança e o objeto, no momento do seu brincar de fazer de conta. Mas seria esta a única forma com que as crianças contariam para encontrar-se com os personagens infantis?

Não seria possível supor a existência de uma outra forma de a criança relacionar-se com os diversos personagens infantis que não partisse, necessariamente, do fazer de conta, do “vestir-se” da pele daqueles personagens? Se é verdade que o brincar de faz de conta está contaminado pela forma como, as crianças vivem as suas infâncias, pelo que pertence a cada cultura, não estaríamos, hoje, diante de possibilidades influenciadas pelas mutações culturais sofridas pela sociedade que é a nossa?

Vejamos o que estamos compreendendo em relação a esses elementos sobre os quais se centram nossos esforços de análise, nesse momento. Verifica-se, de alguma forma, um comportamento diferente na relação estabelecida entre as crianças e os personagens infantis, como já foi dito, anteriormente. Continuamos observando, ainda hoje, o interesse de crianças por vários personagens infantis, acompanhado de movimento de experimentar ser um deles, ao seu modo. Porém, o que notamos, também, nesse momento – e é o que chama a nossa atenção – é que esse movimento aparece, agora, impregnado de elementos novos que marcam uma diferença no brincar dos pequenos sujeitos que habitam nossa contemporaneidade.

Não é raro observarmos, por exemplo, o interesse, dessas crianças, por diversos personagens infantis, ao mesmo tempo. Além disso, a todo momento, esses pequenos sujeitos estão sendo apresentados a novos seres inanimados, o que os torna, muitas vezes, ávidos por possuírem sempre mais um novo objeto, que logo é abandonado, prevalecendo o uso descartável do objeto. Com isso, as crianças correm contra o tempo para dar conta de acompanhar, ou melhor, estar em dia com essa dinâmica cujo o tempo de permanência é tão

fugaz, onde a necessidade de mudança é um desafio permanente. Se assim se pode dizer, para não sofrer, é melhor praticar o desapego, desde logo.

Assim, esse movimento engendrado nas teias que sustentam a sociedade organizada pela tecnociência não é sem consequências para o brincar de fazer de conta das crianças. Elas, agora, também estabelecem relações com os personagens infantis, regidas pelo consumismo, pela velocidade, pelo uso descartável do objeto. A todo momento, um novo ser inanimado surge e, muitas vezes, elas não têm tempo para explorar, descobrir, inventar o último objeto adquirido, porque já é hora de adquirir um mais novo, exposto no social, antes que seja tarde.

Além disso, existe um outro elemento importante que não podemos ignorar, que marca esse brincar da criança, em nossa contemporaneidade, e que tem a ver com a virtualidade, ou seja, com a forma pela qual esses seres inanimados se apresentam, através dos jogos virtuais, por exemplo. Há uma forma de vestir-se da pele desses personagens quando é a virtualidade o seu modo de existência?

Vejamos o que, até então, é possível falar sobre esse objeto presente no brincar de fazer de conta da criança, os personagens infantis.

#### 4.3 OS PERSONAGENS INFANTIS TÊM ENDEREÇO

Afinal, quem são os personagens infantis? Quando e onde eles nasceram? Onde eles moram? Por que atraem tanto a atenção das crianças? Qual a história que contam esses seres inanimados? Do que é alimentada a sua existência?

Não é raro encontrarmos crianças em companhia de seus brinquedos preferidos, os quais, muitas vezes, podem ser bonecos, personagens infantis, que acompanham seus donos no estudo, no lazer, nos momentos alegres ou tristes. Os brinquedos são objetos que, de certa forma, são inerentes à criança, fazem parte da sua vida. Quem já não foi convidado a presentear esses pequenos sujeitos com um brinquedo? Desde quando podemos encontrar cenas das crianças e seus brinquedos?

Manson (2002, p. 9) contribui para a análise da história dos brinquedos, ao afirmar:

A maioria dos brinquedos que hoje nos parecem indispensáveis ao desenvolvimento da criança existe desde há séculos, mas sob outras formas e designações: antigamente, os pequenos veículos chamavam-se carroças e os robôs da guerra das estrelas eram simples soldadinhos de chumbo. Na Antiguidade, os pais já podiam oferecer uma vasta gama de objetos lúdicos aos filhos; rocas e outros brinquedos sonoros para os mais pequenos, brinquedos de locomoção, para aprenderem a andar ou a robustecer os

joelhos, brinquedos afetivos e, finalmente modelos reduzidos, isto é, utensílios domésticos, figurinhas e veículos em miniatura, graças aos quais as crianças descobrem o mundo dos adultos.

Dessa forma, podemos constatar que a existência desses objetos na vida das crianças, já acontece desde muito tempo atrás. Não é de hoje que esses pequenos sujeitos contam com esses objetos para fazer parte da sua história, os quais, de alguma forma, ocupam lugares significativos no entendimento da sua realidade.

Por outro lado, também fica claro, tomando por base a citação anterior, que os brinquedos, de certa forma, carregam as marcas do seu tempo, a sua origem familiar e a sua ancestralidade. Desse modo, podemos constatar que esses objetos passam por mudanças, mesmo que haja prevalência de um ou outro aspecto. O que será que move essas mudanças? Como será que as crianças escolhem os brinquedos que fazem parte da sua infância, hoje?

Sabemos que as crianças se interessam por determinados personagens infantis e seus respectivos enredos, de acordo com o que estão buscando compreender sobre a sua realidade. Com base nesta explicação, é possível acreditar que, por razões subjetivas, esses pequenos sujeitos mergulham no universo imaginário vestidos da pele das bruxas, dos lobos, dos super-heróis, dos bonecos, para responder perguntas básicas sobre a sexualidade ou relacionadas à filiação, identificação, dentre outras. Sabemos, ainda, que, através da fantasia, esses sujeitos encontram possibilidades na compreensão de determinados conceitos.

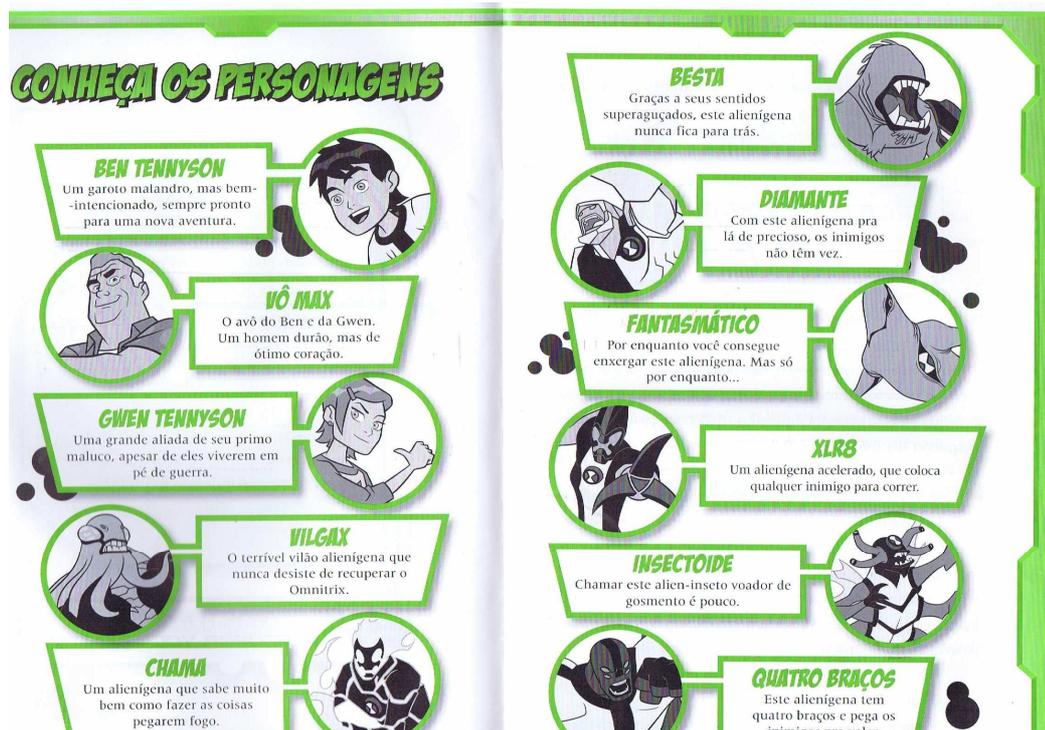
Mas o que mais podemos dizer sobre as escolhas dos personagens no brincar das crianças? Ainda sustentados pela citação anterior, diríamos que o aspecto cultural marca a existência, a modificação, a evolução dos diversos seres inanimados, como se eles sofressem alterações e avanços, ganhassem/perdessem características, de acordo com as transformações culturais em curso na sociedade. Na brincadeira com seus personagens, que dizem sobre o seu tempo histórico e cultural, as crianças, de alguma forma, elaboram conteúdos específicos de uma época. Seu brincar seria a expressão da vivência desse processo de elaboração que, muitas vezes, não é sem sofrimento, o que talvez nos obrigue a fazer uma pequena incursão sobre o sintoma.

Não é difícil saber, através das crianças, quais são os seus ídolos ou personagens infantis favoritos e também não é surpresa admitir que estes, provavelmente, são escolhidos a partir do que se oferece na cultura. Para poder responder a nossa questão, nesse estudo, foi necessário investigar também a respeito desses heróis que, com certeza, nos esclarece muito sobre as crianças da nossa pesquisa.

Dessa forma, torna-se necessário revelar algumas informações que julgamos significativas, sobre determinados personagens que se destacaram como heróis das crianças da nossa investigação, que em primeira instância, já nos permitiu construir algumas suposições e constatar outras referentes à relação da criança com os personagens infantis sob a influência das mutações culturais. Vejamos o que foi possível articular ainda que, nesse tempo, sem os dados da pesquisa de campo.

O primeiro herói do nosso estudo é conhecido como Ben 10, uma série de desenho animado, uma franquia americana criada por *Mano of action* e produzida pelo Cartoon Network Studios. Ben Tennyson é um menino de dez anos que encontrou um relógio alienígena, Omnitrix, capaz de transformá-lo em dez criaturas com poderes únicos. Ben 10 tem um avô, chamado, Max e uma prima que atende pelo nome de Gwen Tennyson. Hutchison (2010, p. 4-5) apresenta uma ilustração que nos esclarece sobre esse personagem:

Figura 1 - Conheça os personagens



Fonte: Hutchison (2010, p. 4-5)

A boneca *Barbie* também foi muito comentada pelas garotas da nossa pesquisa e, certamente, um sucesso com o público feminino. Em relação ao Ben 10, logo de início, apresenta uma diferença significativa para nosso estudo, pois a *Barbie* já conta com várias décadas de existência. Vejamos o que conseguimos refletir a partir da sua história.

A ideia da criação da boneca *Barbie* foi de Ruth Handler, esposa de Eliot Handler, fundador da empresa norte-americana Mattel, e mãe de Ken, Skipper e Bárbara. Jack Ryan foi o designer da famosa boneca que foi lançada na Feira Anual de Brinquedos de Nova York no ano de 1959 e, desde essa época, já trazia consigo seus vários modelos e acessórios para serem manuseados pelas crianças. “A moda dos últimos 40 anos pode ser contada através da *Barbie* e sua coleção de estilos e modelos. Sempre na última moda, ela reflete as mudanças do mundo feminino”. (GARCIA, 2009) Dessa forma, estamos compreendendo que apesar da *Barbie* contar com anos de criação ela não foi esquecida pelas crianças, muito pelo contrário, na nossa pesquisa foi frequentemente mencionada.

O que é interessante destacar para o nosso estudo é que a *Barbie* acompanha as mudanças ocorridas na sociedade, através da moda e com isso, acreditamos que, de alguma forma, sofre e denuncia as influências da cultura a qual pertence. Nos anos 50, por exemplo, a boneca, traz consigo os vestidos rodados, as calças cigarretes, as luvas, nos anos 60, veste twuin-set de lã, faixas no cabelo, perucas e “[...] fechando a década, roupas floridas, estampas psicodélicas, grandes óculos e uma nova amiga, a primeira boneca negra, Christie” (GARCIA, 2009)

Já a partir dos anos 80, a *Barbie* arrasa em seus modelos com mangas bufantes e blusas transparentes, assim como é possível notar a maquiagem fazer parte do conjunto do seus acessórios e ,na década de 90, um outro acessório é acrescentado a sua imagem, o automóvel. Em 2000, a *Barbie* assume a vida de uma mulher que trabalha e ganha o computador e o celular.

É fato que alguns brinquedos se fizeram mais presentes durante a nossa pesquisa e sabemos que essas escolhas, certamente, passam pelo desejo das crianças, porém, há algo interessante, atualmente, observado por nós, e que nos interroga em relação a essa escolha. O que estamos dizendo é que os brinquedos encontrados por nós, esses personagens que estamos nos dedicando a compreender possuem uma nacionalidade estrangeira o que nos fazem considerar que as escolhas das crianças em relação a seus personagens, sofrem uma influência outra, que não a da nossa cultura. Ou será que a nossa cultura já estaria contaminada pela cultura de outros países?

Não é nosso objetivo nos aprofundar nessa discussão, mas ressaltar o que interessa à nossa pesquisa. De fato, esses personagens são estrangeiros e conseguem chegar até as nossas crianças brasileiras com relativa importância. É nesse ponto, inclusive, que destacamos a televisão como um dos principais veículos responsáveis por esse acesso. Sem dúvida, a

televisão e os desenhos animados transmitidos por ela, ocupam um lugar significativo nesse contexto.

## 5 TEMPO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, importa-nos esclarecer sobre a relação das crianças de quatro a cinco anos com os objetos, especialmente com os personagens infantis, no momento de sua brincadeira.

Anteriormente, com respaldo na pesquisa bibliográfica, foi possível conduzir a investigação articulando conceitos considerados fundamentais ao desenvolvimento do tema, assim como construir as referências teóricas de que precisávamos. Mostrou-se imprescindível realizar uma pesquisa de campo, que nos permitisse observar, esclarecer, analisar, comprovar, ou não, in loco, as formulações teóricas construídas, bem “[...] como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. (CRUZ NETO, 1994, p. 51)

Enfim, este capítulo objetiva justificar a escolha metodológica feita e as referências teóricas definidas para nortear a pesquisa. Além disso, constitui-se espaço para relatar a trajetória percorrida, no momento da investigação de campo, com as possíveis interpretações feitas, a partir de categorias de análise para tanto elaboradas.

As questões orientadoras do processo de construção da metodologia aqui proposta podem ser assim formuladas: Quais as formas de relação com seus objetos, expressos pelas crianças de quatro a cinco anos investigadas, durante o seu brincar? As mutações culturais, que alteram o modo de vida das pessoas, na contemporaneidade, ao incidirem sobre a infância, e, particularmente, na sua estruturação psíquica, alteram as suas formas de brincar? Vejamos o que conseguimos elaborar.

### 5.1. DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO AO CAMPO DA PESQUISA

Justificar o método utilizado, no estudo, nos obriga, em primeiro lugar, a fazer algumas considerações sobre o processo que, de alguma forma, nos conduziu durante a sua definição. Vale deixar registrado o entendimento de que cada pesquisa trilha um caminho próprio através do qual o que se esboça, esclarece, diz, escreve, constitui o esforço do pesquisador na sua tentativa de apreender, no objeto de estudo em questão, aquilo que lhe é mais específico. Nesse entendimento, fica clara a nossa crença de que cada investigação impõe-se pela singularidade de seu objeto, se assim podemos dizer.

No nosso caso, interessava criar uma metodologia capaz de favorecer a análise qualitativa dos dados e informações obtidos, permitindo-nos “escutar” o que os acontecimentos estariam a nos “dizer”. Para isso, não podíamos nos contentar com instrumentos definidos por sua positividade cuja formalização viesse a impedir o exercício da reinvenção permanente, tendo em vista as condições de um objeto sempre surpreendente, especificado pela forma como se dá a revelar. Por isso, tornou-se importante coletar qualquer dado, mesmo que, aparentemente, não nos parecesse relacionado à pesquisa, ou seja, a nossa preocupação era direcionarmos-nos ao campo sem preconceitos, com a abertura necessária para nos deixarmos surpreender sempre. Tudo que acontecia na cena, no momento em que lá estávamos, entendíamos ser necessário registrar e, posteriormente, analisar. Afinal, o que surpreende, o que não pode ser previsto, o inesperado, o detalhe, o não dito, o equívoco — se, em algum momento, fazem parte da cena — é que talvez esteja aí, nesse movimento do objeto, o único modo de revelar-se ao nosso olhar investigativo, o que, enfim, poderá aproximar-nos do seu cerne.

No final do século XIX, por volta da década 1870/1880, começou a se afirmar, nas ciências humanas, um paradigma baseado na semiótica – o paradigma indiciário- cuja raízes, aliás, eram muito antigas. Entre 1874 e 1876, tomava-se conhecimento de um novo método para atribuição de autoria, em quadros antigos, proposto por um estudioso russo chamado Ivan Lermolieff, que, mais tarde, revelaria sua verdadeira identidade italiana, isto é, Giovanni Morelli. Esse método de Morelli, alinhado ao paradigma indiciário, foi comparado por Castelnuovo ao que era atribuído a Sherlock Holmes, aproximadamente na mesma época e, posteriormente, a Freud, por ter declarado, “[...] de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele, numa fase muito anterior à descoberta da psicanálise [...]”. (GINZBURG, 1989, p. 147-148)

Morelli, Holmes e Freud se aproximam, de certa maneira, por acreditarem em métodos que favorecem a percepção e a valorização de elementos, muitas vezes, ignorados, por não estarem diretamente ligados ao absurdamente visível. É pelo que o sujeito, inconscientemente, deixa mostrar no seu estilo próprio de pintar quadros, revelar nos rastros de uma cena criminosa; ou tropeçar em atos falhos que os métodos de Morelli, Holmes e Freud, se interessam respectivamente. Nos três casos, como esclarece Ginzburg (1989, p. 150-151):

[...] pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Homes), signos pictóricos (no caso de Morelli).

E acrescenta ainda, o mesmo autor:

[...]. Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...]. (GINZBURG, 1989, p. 151)

É justamente sobre esses dados, às vezes, tidos como dispensáveis, que queremos deixar clara a nossa intenção de não desprezá-los, por acreditarmos que tudo que acontece, no campo de investigação, é uma maneira de esses elementos revelarem, dizerem alguma coisa; impossível de fazê-lo de outra forma, pelo menos no momento em que aparecem; ou seja, são dados para serem analisados. Além disso, esses elementos, julgados, em princípio, irrelevantes, podem também nos direcionar para a construção de novas estratégias, possibilitando esclarecimento de nossa pergunta investigativa.

Vejamos como podemos trazer esse paradigma para o âmbito de nossa pesquisa, por acreditarmos que muitas das contribuições oferecidas pela semiótica e pela psicanálise, no que concerne ao mesmo, podem ser aproveitadas para o nosso estudo. Importa-nos buscar, com efeito, um caminho indicado pelo nosso objeto de estudo, capaz de oferecer novas maneiras de leitura do material investigativo, que é o nosso. Antes de tudo, é preciso afirmar que, para nós, o campo de pesquisa abrange os espaços, os tempos, os objetos, os indivíduos, as relações construídas nos lugares de observação trabalhados, enfim, tudo o que faz parte da ambientação em que tais elementos da pesquisa se movem. Como já foi dito, estamos lidando com um objeto de estudo extremamente dinâmico, o qual, portanto, está em movimento constante. Dessa forma, a cena que se mostra, num instante, será única, pois não haverá possibilidade de repetição exata de qualquer momento flagrado. O nosso trabalho convive, pois, com uma realidade que é marcada pela provisoriedade e pelo que se afirma por ser diferente. Assim, a quantificação dos dados, por si só, nada pode revelar sobre o objeto em estudo, mas, sim, a possibilidade de olhá-los de modo qualitativamente distinto, revelando-se, desse modo, “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 1994, p. 22)

Com isso, já podemos adiantar que, para analisar as situações expressas em nossas observações, precisaremos contar com instrumentos que, necessariamente, sejam flexíveis e variáveis, cuja previsão de uso obedeça aos mesmos parâmetros de flexibilidade. Isso quer dizer que, deverá estar garantido que possamos repensar, avaliar e reinventar, modificando as estratégias, quando necessário, em função do movimento do objeto de estudo.

É importante também acrescentar que a “escuta” do que dizem as crianças é fundamental no nosso estudo, assim como é necessário que os instrumentos e estratégias utilizados possam ser redefinidos, a partir do que esses pequenos sujeitos venham a nos oferecer com suas falas, não sendo possível interpretá-las sem antes esclarecer qualquer dúvida que venhamos a ter. Piaget (1976 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 167), ao referir-se ao método clínico utilizado no seu estudo a respeito da inteligência da criança, destaca:

A arte do investigador clínico consiste em não fazer originar respostas, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas em lugar de canalizá-las e encerrá-las. Seu trabalho deve consistir em situar todo sintoma num contexto mental, em lugar de fazer abstração do contexto. O método deve partir da observação das reações espontâneas da infância [...].

Dessa forma, a criança é considerada sujeito ativo na nossa pesquisa, pois é ela, em sua relação com os personagens infantis, no seu brincar de fazer de conta, quem nos direciona para o caminho a trilhar. Enquanto pesquisadores, devemos saber onde situar o ponto de partida, mas não teremos, jamais a garantia de saber, previamente, a quais lugares chegaremos; importa sempre escutar o sujeito para que, a partir daí, tenhamos elementos capazes de nos conduzirem a outras etapas. Mas, enfim, o que estamos entendendo como “escuta”?

Trata-se de uma escuta possível, no contexto da investigação e não de uma escuta clínica. No âmbito da nossa pesquisa, portanto, considera-se, todo o processo de apreensão do que, no discurso das crianças investigadas, aparece como pistas, em relação ao seu brincar com os personagens infantis, considerando-se a cultura na qual estão inseridas, pois, como sabemos, o conteúdo da(s) falas(s) que a criança nos dá, a partir do seu brincar, está sempre contaminado pelo social no qual estão imersas. E, nesse entendimento, podemos arriscar dizer que a forma de brincar, de certa maneira, pode ser considerada como sintoma, na medida em que este diz, revela, denuncia algo que a sociedade está vivenciando através de suas crianças, o que leva Calligaris (1991, p. 12) a afirmar que “o sintoma é sempre social [...]”.

A clínica do social<sup>8</sup> considera que vivemos, na contemporaneidade, numa sociedade organizada pelo discurso da ciência-tema que abordaremos em capítulo específico. A ciência,

---

<sup>8</sup> Essa modalidade de clínica que, no Brasil, começa com um fórum de trabalho que se reúne para a realização de estudos e debates do qual resulta a produção de textos, traduções e ensaios, sob a direção de Luiz Tarlei de Aragão, Contardo Calligaris, Jurandyr Freire Costa e Octávio Souza, tem por objetivo “[...] criar as condições de um diálogo pluridisciplinar para quem tenta, hoje, intervir discursivamente no sintoma social, segundo uma ética compatível com a ética da psicanálise”. (CALLIGARIS, 1991, p. 12) Atualmente, outros profissionais, na área da psicanálise e outras áreas continuam ampliando o debate em torno das questões que a essa modalidade de clínica interessa. Alguns desses profissionais estão contemplados nesta pesquisa.

hoje, nos apresenta soluções para várias questões, embora haja outras para as quais contribua buscando saídas, na certeza de encontrá-las, um dia. Beneficiamo-nos de seus avanços, mas, por outro lado, podemos afirmar que somos, hoje, reféns do progresso por ela proporcionado, mas também de suas promessas. Cada vez mais, aceleramos o passo para acompanhar o ritmo dessa sociedade que o liberalismo alimenta, para seguir a velocidade de suas transformações, seja porque “precisamos” adquirir um aparelho de celular com um aplicativo novo, seja para buscar acesso a técnicas mais eficazes contra o envelhecimento, ou ainda, no caso das crianças, para conhecer os diversos objetos e linguagens específicas contidas nos diversos jogos infantis, por exemplo, que a mídia veicula a serviço do consumismo. Quem não acompanha essa rápida evolução parece ficar à margem desse contexto. É claro que o sujeito pode escolher isto ou aquilo, falar a linguagem que está posta no social, ou não, mas, com certeza, é cada vez mais difícil equilibrar perdas e ganhos implicados nas escolhas. O que está levando tantas crianças, hoje, a responderem com sintomas, às demandas de velocidade, de consumismo, do uso descartável do objeto, que está escancarado em nossa contemporaneidade? Quais palavras faltam, mas se escondem nesses sintomas? Podemos estabelecer alguma relação entre velocidade, consumismo, uso descartável do objeto e o brincar contemporâneo?

Já na Introdução, deixamos claros os pressupostos que orientam o desenvolvimento desse estudo:

- 1) Se é certo que as crianças de hoje apresentam diferenças no seu modo de brincar, no entanto, brincam, pode-se supor que o brincar é inerente à criança;
- 2) se o brincar é próprio da criança, pode-se supor que ele cumpre aí uma função;
- 3) se as formas do brincar, na contemporaneidade, diferem daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos históricos, pode-se supor que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais.

Desse modo, mostrou-se necessário investigar, primeiramente alguns conceitos considerados capazes de funcionar, posteriormente, como sustentação teórica de possíveis entrelaces entre o referencial teórico e os resultados obtidos em campo. E formulamos, então, o plano de trabalho: 1. Investigação teórica: sobre as mutações culturais (capítulo 2); sobre a infância (capítulo 3) e, por último, sobre o brincar infantil (capítulo 4), 2. Investigação de campo: universo constituído de crianças de 04 a 05 anos/Ed. Infantil envolvidas,

primeiramente, em situações sem intencionalidade pedagógica, observadas em livraria, loja de brinquedos, camelôs e praças e, num segundo momento, em situações desenvolvidas com intencionalidade pedagógica, observadas em escola.

Ao investigar as possibilidades de interação da criança com os objetos, no seu brincar de fazer de conta, focamos nosso olhar na presença de elementos considerados como atuantes na cultura atual, o que nos remeteu à questão: Como as crianças integram ao seu brincar, elementos da cultura na qual estão imersas? Convém insistir que estamos considerando que os elementos da cultura estão em constante movimento, sendo transformados, ressignificados, de acordo com uma lei interna, condutora de sua permanência ou mutação. Daí a necessidade de contarmos com procedimentos metodológicos flexíveis, os quais estariam em melhores condições de apreender, analisar e interpretar os elementos da cultura em seu permanente movimento.

Assim, com base no pressuposto geral de que as mudanças ocorridas na sociedade, hoje, incidem sobre as formas de brincar, o que pode ser observado, particularmente, na relação que a criança estabelece com seus brinquedos, no ato de brincar no qual o consumismo, a velocidade e o uso descartáveis dos objetos e a virtualidade – considerados características da cultura, em nossa contemporaneidade, se impõem –, propomos um percurso metodológico capaz de contemplar alguns aspectos, a nosso ver, significativos da dinâmica que acabamos de descrever.

A proposta metodológica concebida para dar conta dos objetivos da pesquisa, inclui a ida a alguns lugares frequentados por crianças de 4 a 5 anos, que, acreditamos, poderão oferecer indícios desses aspectos. De modo mais específico, acreditamos, ser possível observar, perceber, identificar, em tais lugares, situações importantes no que diz respeito à relação das crianças com os objetos no ato de brincar.

Nesse entendimento, fazemos referência a Beltrão (2005), quando esta discute sobre a metodologia utilizada em sua pesquisa intitulada *A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível*, por acreditar que a autora nos contempla com considerações e argumentações significativas para o embasamento da nossa fundamentação metodológica. Beltrão (2005, p. 64-65) começa por interrogar-se:

[...] Onde estariam as escritas com as quais queria estabelecer relações dialógicas para provocar efeitos de sentido, para construir outros argumentos sobre e para a pedagogia da escrita? Se a perspectiva da pesquisa estava vinculada à escola, seria esse o lugar por onde começar?

O que a autora responde, em seguida, nos interessa, particularmente:

Decidi que não, necessariamente. Precisava ser afetada por outros pontos de vista, por outros fios que tecem as escritas que estão por aí. Queria, conforme afirmei, valorizar princípios que advinham da virada, do giro-lingüístico [...] queria aproveitar o mundo textual abundante, os espaços enunciativos, as trilhas da diversidade. Queria usufruir, de modo mais produtivo, daquilo que é peculiar à escrita: estar aqui, ali, acolá, alhures.

Era também isso o que queríamos: estar aqui, ali, acolá, alhures.

[...]. Queria, enfim, me surpreender com escritas, ser surpreendida por escritas e surpreender escritas, ou, em outras palavras, flagrar escritas estampadas, flagrar estampas escritas, atitude assumida como um dos procedimentos metodológicos da pesquisa que se somava à leitura, como ato produtivo, gesto e atitude investigativa permanentes, sem estabelecer, a priori, os lugares, os espaços, as situações, os mercados lingüísticos nos quais elas circulassem, nos quais fossem oferecidas e se oferecessem, mas considerando, no momento dos encontros, dos flagrantes [...].

É, exatamente, dessa forma que acreditamos poder construir um caminho metodológico com a nossa investigação, a qual, apesar de ter o seu objeto de estudo diferente do de Beltrão (2005), pode beneficiar-se desta, orientando-se para compreender o brincar de forma semelhante, pois também nos interessa questionar onde estariam, em quais lugares encontraríamos expressões do brincar contemporâneo, para além da escola, esperando poder surpreendê-las “aqui, acolá, alhures”. (BELTRÃO, 2005, p. 65) A nosso ver, para obter esclarecimentos quanto aos nossos pressupostos, não haveria outra maneira que nos permitisse sermos surpreendidos por elementos e dados nunca antes pensados, imaginados. Ao mesmo tempo, a nossa busca também perpassa pela possibilidade de nos depararmos com os “flagrantes”, como bem articula Beltrão (2005, p. 65).

As crianças brincam em toda parte e vão revelando por que e como brincam, independente da orientação de outros ou de qualquer formato pré-definido. Assim, o que importa, para nosso estudo, é a possibilidade de flagrá-las brincando, numa ou em várias situações, em diferentes momentos, em que seja possível construir relações entre elas e os objetos utilizados nas suas brincadeiras, a partir dos indicadores de virtualidade, consumismo, velocidade e uso descartável do objeto. Pensando dessa maneira, estruturamos esse amplo campo de atuação em dois momentos, como, a seguir, se descreve.

Os dois momentos foram pensados sem e com intencionalidade pedagógica, supondo que, nas situações caracterizadas como aquelas em que o brincar aconteceria sem intencionalidade pedagógica, mostrar-se-iam com maior evidência, os elementos presentes na cultura, de maneira viva, espontânea, em total movimento. Amorim (2001 apud BELTRÃO, 2005, p. 66-67) afirma que:

A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. [...] Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.

É nessa intenção que o primeiro momento da pesquisa de campo se configura, pois o nosso cuidado ali está pautado, exatamente, na possibilidade de ir até as crianças, de poder encontrá-las nos lugares onde possam nos mostrar o seu brincar em movimento, numa invenção própria, e em movimento, em tempo real, dentro do próprio movimento da cultura no qual estão inseridas. Certamente, não caberia iniciarmos pela escola por não nos restarem dúvidas de que esse brincar já estaria contaminado pelas intervenções pedagógicas, pois, nesse espaço, mesmo se tratando de um brincar livre, ainda assim, estaríamos inseridos nos moldes da instituição escolar.

Assim, estamos supondo que as livrarias, as lojas de brinquedo, as praças, funcionem como lugares nos quais as crianças se expressam de maneira livre, em momentos de lazer, desprovidas de regras, a priori estabelecidas; ou seja, não há, nesse caso, um objetivo pedagógico planejado para a vivência desses momentos. Quando conseguem que os adultos os levem a tais lugares, atendendo ao seu desejo, os pequenos sujeitos, geralmente, o fazem pelo simples desejo de estarem ali. E, então, buscam esses espaços, quer para adquirir um livro, ouvir e ler histórias, quer para apreciar, escolher e comprar um brinquedo, ou ainda, apenas para brincar, jogar, dentre tantas outras possibilidades inventadas, por eles. É no trânsito por esses lugares, e movimentando-nos entre uma ação e outra, que julgamos poder encontrar as crianças, na sua relação com os objetos impregnadas pelos traços de consumismo, velocidade, uso descartável do objeto e, virtualidade, como interessa ao nosso estudo. Nas cenas organizadas por elas, sem que exista um modo específico ou obrigatório de construírem suas relações com os diversos objetos disponíveis, esperamos poder encontrar muitas respostas às nossas indagações.

A escolha da livraria e da loja de brinquedos se justificaria por acreditarmos que, ali, poderia esclarecer-se a relação com o objeto, no brincar da criança, tendo em vista os indicadores velocidade, consumismo, virtualidade, uso descartável do objeto. A ida ao camelô se justificaria, por sua vez, pela possibilidade de nos esclarecer quanto à força do discurso midiático na vulgarização de alguns brinquedos que, pelo preço seriam de acesso restrito a algumas camadas da população. Mas haveria diferença entre os exibidos nas lojas e aqueles que os camelôs ofereceriam? As praças, acreditávamos, ainda, nesse momento anterior às observações, poderiam ser os espaços nos quais as crianças poderiam, de fato, no auge da sua atividade criadora, revelar as suas mais variadas formas de expressão do seu brincar.

Vale ressaltar que a Hora da Vitrine, que se apresenta como mais um campo de investigação, não foi previamente organizado. Esse momento foi se construindo no processo, a partir de alguns elementos e “vozes escutadas” por nós, e que acolhemos como significativos e importantes para o debate proposto.

É importante dizer também algo sobre o tempo. Propositadamente, decidimos não definir o tempo de duração daquele momento, esperando que o tempo fosse aquele dos sujeitos, sobre o qual nenhuma certeza nos orientava. Se alguma certeza podíamos assegurar era a de que os espaços a serem visitados seriam os já apresentados. Enquanto houvesse questionamentos, dúvidas, incertezas, em relação aos nossos pressupostos, estaríamos em campo, ora na loja, ora nos camelôs, ora na escola, ora nas praças e, assim, seguiríamos na busca por desvelar nosso objeto de estudo.

Os instrumentos utilizados em nossa pesquisa de campo também se subordinavam, de alguma maneira, ao mesmo raciocínio, no que se refere à flexibilidade, porém, nesse caso, chegamos a estabelecer alguns, sabendo que poderiam ser alterados, se necessário. Dessa maneira, iniciamos as visitas, valendo-nos das observações e entrevistas com as crianças e com quem mais fosse necessário. Adiante, no espaço dedicado à apresentação do que encontramos em cada campo de pesquisa, relataremos como tudo aconteceu.

No segundo momento, caracterizado pela existência de intencionalidade pedagógica, a nossa investigação acontece na escola. Nessa situação, por existir um planejamento previamente organizado pelo professor, supomos que muitas situações envolvendo o brincar da criança poderão ser influenciadas, modificadas, induzidas e produzidas, conforme as consignas dadas aos pequenos sujeitos. A nosso ver, quando há uma proposta, na rotina escolar, envolvendo a brincadeira ou o jogo como recursos pedagógicos, visando alcançar determinados objetivos e conteúdos, a inteireza ou a liberdade de agir, de certa forma, ficam comprometidas. A esse respeito, França (2009, p. 78) afirma:

[...] fica evidente a dicotomia criada entre brincar e trabalho, sendo que este último aparece como treino de determinadas habilidades para o futuro (escolaridade básica), em uma dimensão de eficácia e produtividade. O conceito, em oposição a essa atividade séria, parece originar-se nas teorias de Shiller e Spencer, que aproxima a criança de sua natureza como forma de equilíbrio orgânica. De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente, que deve ser transmitido ao aluno, de outro, as atividades livres, recreativas, quando as crianças podem brincar para suprirem necessidades biológicas.

A afirmação da autora parece caminhar a nosso favor, pois quando nos referimos às situações realizadas com intenção pedagógica, acreditamos que, o propósito pedagógico, atrelado ao brincar, ignora o brincar. Além disso, geralmente, os espaços, a ambientação, o tempo são previamente determinados pelo professor e, mesmo que a criança possa inventar algo de seu, nesse momento, terá havido uma preparação anterior que compromete, por antecipação, seu brincar. Interessa-nos conhecer, nessa modalidade de observação, como a criança, que traz consigo a cultura enraizada no corpo, na linguagem, no brincar, faz entrelaces com a produção de conhecimento, quando submetida às regras escolares, quando é tomada como aprendente, em condições formais.

Na escola, o grupo que escolhemos tendo em vista a faixa etária investigada, foi o grupo 4/ Matutino. Vale dizer que à medida em que fomos dando prosseguimento à investigação, foram surgindo elementos que nos fizeram ir ao encontro do grupo 4 / Vespertino. A nossa estadia na escola se organizou, previamente, por observações das crianças, em situações de brincadeiras, entrevistas com as crianças e professores, registro de desenhos, utilização de alguns brinquedos adquiridos na loja e camelôs.

Um Roteiro construído para a entrevista com as crianças indicava apenas pontos a serem esclarecidos, o qual, ao longo da conversa com elas, íamos adaptando, em função do que precisávamos acrescentar. Dessa forma, as entrevistas poderiam não acontecer na mesma ordem de perguntas, pois o seu encadeamento estava atrelado ao que a criança nos fosse oferecendo em suas respostas. Por isso, previa-se que as entrevistas fossem gravadas, assim como algumas situações de brincadeiras registradas por imagens. Adiante, na Hora da Escola, é possível acompanhar todo esse processo vivido por nós, de forma mais detalhada.

Os passos metodológicos, até então descritos, têm o propósito de justificar que o campo da investigação foi organizado de modo a que a análise e interpretação dos dados pudessem contemplar dois momentos distintos; de acordo com uma matriz específica construída, sob a influência da relação estabelecida pela criança com o objeto, no seu brincar, nos moldes de nosso entendimento. Para explicar melhor esse processo de construção, faz-se

necessário recorrermos à Psicanálise, quando esta formula sua teoria sobre a constituição psíquica do sujeito. Como é sabido, para a Psicanálise, há duas operações fundamentais de causação do sujeito: “alienação e separação”. Segundo a referida teoria, a criança, quando nasce, é mero corpo esfacelado, ainda não marcado pelos significantes necessários para advir como sujeito de desejo. A mãe, no lugar de Outro primordial, numa relação imaginária com seu filho, permite que o corpo desse pequeno ser em estruturação possa ser erotizado, através de palavras que marcam sua singularidade. Leila Soares (2007, p. 45) afirma:

[...]. Esse primeiro olhar que, geralmente, é lançado pela mãe [...] demanda a essa criança algo que a faz começar a experimentar os primeiros indícios de desejo, mesmo que seja, ainda, sob forma alienada, por estar atrelada ao desejo desse Outro. Essa operação de causação do sujeito, chamada alienação, coloca a criança no lugar de objeto, mas, do ponto de vista da constituição psíquica, é fundamental [...].

Na perspectiva da psicanálise, torna-se necessário, primeiramente, que a criança ocupe um lugar de objeto, alienada ao desejo materno, para que, posteriormente, possa posicionar-se em outro lugar, podendo reconhecer-se e falar por si, usando a primeira pessoa do singular, eu. Bernardino (2006, p. 25), sobre essa operação, afirma:

Enquanto não encontra seu próprio sentido, ao bebê resta corresponder ao sentido que lhe dão, ao lugar que recebe, pois, se não o ocupar, não haverá referência alguma para ele, não encontrará significado algum para si mesmo, já que não herda junto com sua carga genética.

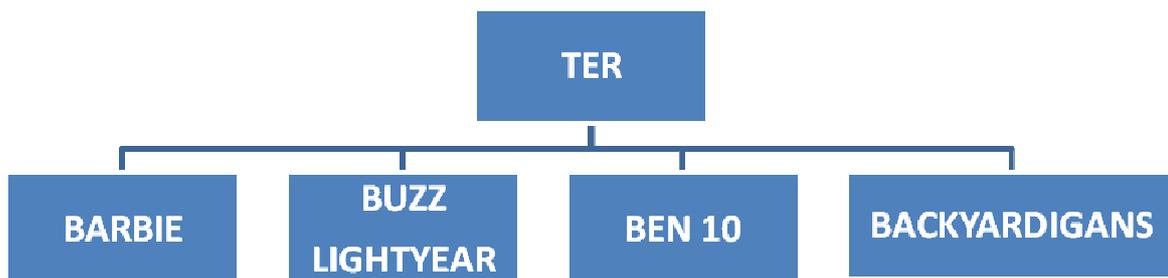
Na dinâmica de estruturação psíquica descrita, impõe-se como fundamental que, nessa relação alienada entre mãe e criança, haja a entrada de um terceiro, na maioria das vezes, o pai, devendo este funcionar aí como corte e operar como função. É chegado, então, o momento da separação que possibilita, assim, a saída desse pequeno sujeito do lugar de objeto, por reconhecer nesse pai uma instância de lei, capaz de fazê-lo constituir-se como sujeito desejante, mediante a instalação da falta. Assim, segundo ainda, Leila Soares (2007), com a interdição da relação, construída no registro imaginário, torna-se possível o surgimento do sujeito faltante, dividido, do desejo, submetido à lei e amarrado no registro simbólico.

Se a criança se constitui, psiquicamente, dessa maneira é porque está sob a organização do desejo, ou seja, esse pequeno sujeito, para sempre dividido, em falta, busca recuperar a completude, encontrar objetos que tamponem essa falta. Por conta disso, a criança pode direcionar-se, nesse movimento, na busca de objetos que não são reais, mas da ordem do imaginário e que funcionarão, mais tarde, de forma simbólica. É o que poderá permitir ao

pequeno sujeito também desviar seu olhar, anteriormente, voltado à demanda materna, para a aprendizagem, por exemplo, já que, para aprender, é necessário haver um vazio a ser, ilusoriamente, preenchido.

Consideramos, que os sujeitos assim constituídos, psiquicamente, se encaixam, na matriz proposta, no domínio do SER, orientada pelo desejo, como descrito, anteriormente. Vejamos o que podemos articular, teoricamente, quanto ao que seria o domínio do TER, o que se representa na Figura, a seguir, apresentado. O que muda aí, considerando o campo do SER? Primeiramente, retornemos ao que já arriscamos construir em relação ao lugar ocupado por esses personagens infantis na vida das crianças, hoje. No desenho apresentado adiante, brinquedos da atualidade, representando personagens infantis, oferecidos às crianças como objetos que se distinguem, no mercado, pelo alto poder de sedução, aparecem numa relação de dependência com o TER.

Figura 2 – Domínio do TER – Relação com os objetos do brincar contemporâneo



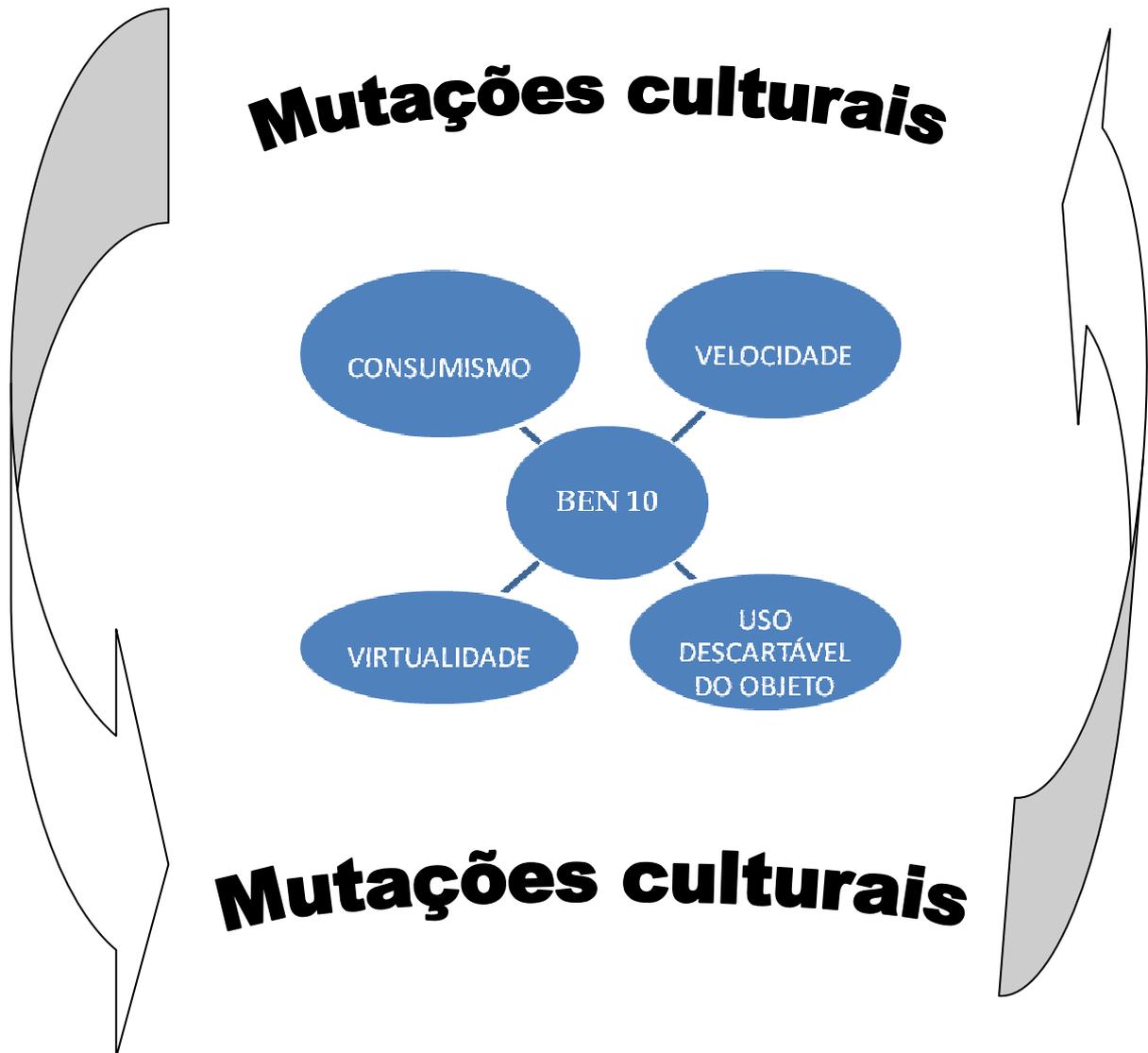
Fonte: A autora

Será que, nessa relação com o objeto, centrada no TER, o brincar ainda cumpriria a função de recurso imaginário para a criança, já que, nesse caso, o suposto é que não haveria um espaço entre o sujeito e o objeto, no qual ela pudesse criar, inventar algo de próprio, na tentativa de chegar a uma resposta para as questões com que se interroga?

Antes de avançar, talvez seja necessário acrescentar, ainda, algumas informações sobre o que, a nosso ver, seriam atributos desses personagens da atualidade, ou seja, eles funcionariam na condição de puro objeto, com uso descartável, numa relação sustentada pelo consumismo, velocidade, uso descartável e virtualidade.

O diagrama avança, a seguir, com outros elementos, visando a um entendimento maior. Toma-se o boneco do Ben 10 para ilustrar, considerando-se o poder que exerce sobre as crianças.

Figura 3 - Ben 10: relação entre atributos e função do objeto de brincar na contemporaneidade



Fonte: A autora

O Ben 10 aparece no centro, funcionando como qualquer personagem que interessa à criança, nos dias atuais, e, a partir dele, arriscamos desenvolver algumas relações: 1<sup>a</sup>) estamos acreditando que, nesse momento, o mundo atual está afetado por uma mutação inédita, decorrente do avanço da tecnociência, por sua vez, impulsionado pelo estágio de desenvolvimento do capitalismo, 2<sup>a</sup>) em consequência disso, é fácil supor que os personagens infantis, no brincar contemporâneo, estão reduzidos à função de puro objeto; 3<sup>a</sup>) nesse caso, o que interessa não é contar histórias com o Ben 10, mas tê-lo para exibi-lo e consumi-lo; 4<sup>a</sup>) por um curto espaço de tempo- curto, porque a relação aqui é medida por uma velocidade que não se alcança jamais, pois, se hoje é o Ben 10 que importa, amanhã será outro mais poderoso; 5<sup>a</sup>) como essa relação temporal tem a medida que a rapidez permite, acreditamos

que a criança não tem tempo de investir nesse personagem como objeto de conhecimento ou como recurso imaginário: seu uso é descartável.

Não estamos, com isso, negando o interesse da criança em brincar de fazer de conta e “vestir-se” da pele dos vários personagens infantis com o propósito de, através do imaginário, conseguirem elaborar suas respostas sobre as questões que a realidade coloca. Porém, estamos considerando também que há um outro modo de relacionar-se com os objetos, no seu brincar, que funciona sob outra lógica. A que tipo de brincar estaríamos nos referindo? É o que buscamos compreender

De fato, diante do que já nos revelou o estudo, faz sentido perguntar se esse tipo de relação da criança contemporânea com os objetos, representados pelos personagens infantis, repercute, de alguma forma, no modo de aprender dos pequenos sujeitos, entendendo que, para produzir conhecimento, é necessária a existência de um espaço vazio, não ocupado por objetos reais. Além disso, caberia também indagar se o brincar contemporâneo, que estamos considerando como sendo essa relação da criança com objetos reais, no seu brincar de fazer de conta, ainda funcionaria como produção imaginária da criança.

Se já é possível dizer, a relação orientada pela economia do gozo apresenta como principal diferença, em relação àquela outra fundada pelo recalque, a dinâmica do manejo da falta pelo sujeito, pois, na primeira, a procura por objetos que poderiam tamponar-lhe a falta, não mais se daria, pela via imaginária, mas, sim, pela via do real. Quando nos referimos à corrida veloz do sujeito, na tentativa de acompanhar os diversos avanços que a ciência, mas particularmente a tecnociência, nos oferece hoje, é disso que se trata nessa nova economia psíquica. Eis o que diz, ainda, Melman (2008, p. 28) sobre o progresso provocado pelo desenvolvimento da ciência, no que concerne aos objetos:

Esse progresso de que estou falando [...] é homogêneo ao de nossa economia. Esta, com efeito, é capaz de nos fornecer objetos sempre mais fantásticos, mais próprios a nos fornecer satisfações, tanto objetais quanto narcísicas. Graças a eles, não se trata mais de se satisfazer com representações, mas com o próprio, autêntico, com o objeto não mais representado, mas efetivamente ali, presente na realidade.

Por outro lado, podemos dizer que a aprendizagem, na contemporaneidade, também está organizada pelo discurso da ciência, pois é esta que veicula as referências e os processos que, nos direcionam e orientam com promessas de solucionar todos os nossos conflitos, no ato de aprender, o que equivale dizer, na relação com o objeto de conhecimento. Lebrun (2004, p. 54) fala de um lugar, na sociedade, legalizado como referência, na economia que antecede a

crise que vivenciamos, hoje, o qual já não funciona do mesmo modo, pois o laço social induzido pelo desenvolvimento da ciência, como já vimos no capítulo 2, provoca a substituição de uma organização, “monocêntrica e vertical”, por outra, “pluricêntrica e horizontal”, na qual não mais observamos a legitimação, pelo social, da autoridade antes atribuída ao lugar da figura de exceção.

O *modus operandi* da economia psíquica, que estamos definindo como orientada pelo gozo, e centrada no TER, absorve as observações realizadas no curso de nossa pesquisa nas quais a criança, que a nossa contemporaneidade fabrica, deixa escapar elementos que traduzem, no seu brincar de faz de conta, a sua relação contaminada pelas mutações culturais com os objetos.

Assim, a construção da matriz de análise foi tarefa que pudemos sustentar ainda no curso da investigação teórica, pois as nossas questões nos encaminhavam para o ponto de querer saber de que forma o brincar infantil – entendido como inerente à criança – podia estar sendo afetado pelos efeitos de mutações culturais em desenvolvimento em nossa contemporaneidade, dois balizadores já se mostravam, desde então, com todo vigor: a organização do laço social e a economia psíquica. E foi isso que comprovou, em diferentes momentos, a pertinência da introdução da psicanálise no debate, fiéis que somos, à afirmação de Calligaris (1991, p. 12) de que a singularidade e o social são tecidos na mesma rede, a do coletivo e que, por isso, – convém guardar – o sintoma é sempre social.

Desse modo, quando a ida ao campo nos fez confrontar com uma forma muito particular de algumas crianças se relacionarem com o objeto, pensamos que a definição de categorias/indicadores não seria tarefa fácil, pois fazia-se necessário, antes de tudo, saber como apreender, no movimento do real, essas “evidências” de que o brincar infantil fora capturado pelo discurso da tecnociência, que orienta a organização do laço social, em nossa contemporaneidade, comprometendo o modo de a criança relacionar-se com o objeto – este agora marcado pelo que especifica uma mercadoria.

O livro do sociólogo Bauman (2008), *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* pareceu-nos uma boa fonte para visitar. E assim o fizemos. No capítulo que nos interessou, o autor se dedica a estabelecer uma distinção entre “consumismo” e “consumo”. Ele afirma que, ao longo da história, o consumo aparece como responsável por garantir a variedade de formas de vida e padrões de relações inter-humanas através do suprimento de matéria-prima. A passagem do consumo ao consumismo se dá no curso de uma “revolução consumista” [...] “quando o consumo assume o papel-chave que na sociedade de

produtores era exercido pelo trabalho” (BAUMAN, 2008, p. 41) O autor define consumismo como:

[...] Um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, ‘neutros enquanto ao regime’ (grifo do autor), formando-os na principal força propulsora e operativa (grifo do autor) da sociedade [...]

Ele acrescenta, ainda, que o consumismo, diferentemente do consumo, que constitui uma ocupação dos seres humanos, é um atributo da sociedade, e com isso, evidencia a forma pela qual enxerga a relação individual/social. Aliás, ele diz que, para adquirir o atributo do consumismo, uma sociedade, é preciso que a capacidade individual de querer, desejar, almejar – a exemplo do que acontece com a capacidade de trabalho, na sociedade de produtores – seja destacada dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa, em condição de pôr em movimento a sociedade dos consumidores, mantendo-a assim.

Bauman (2008, p. 41) avalia que tais considerações não são suficientes para revelar o conteúdo de “revolução consumista”:

A questão que exige uma investigação mais atenta diz respeito ao que (grifo do autor) “queremos”, “desejamos” e “almejamos”, e como (grifo do autor) as substâncias de nossas vontades, desejos e anseios estão mudando no curso e em consequência da passagem ao consumismo.

Ora, o meio social parece hoje marcado por um conjunto de determinantes conseqüente à desinscrição do impossível no coração do método científico, em outras palavras, a um “deixar crer que tudo é possível”, ou que “ nada é impossível”; o objeto de consumo nos é apresentado “como tendo a virtude de poder apagar essa irredutível indisponibilidade e nos deixa crer numa plena satisfação”. (LEBRUN, 2004, p. 117) Por outro lado, o limite – se é que ainda está em curso – não se mostra mais estabelecido pela lei da linguagem que tece nosso lado social.

Colocando o impasse no “caráter fundamentalmente decepcionante da ordem simbólica”, o simbólico secretado pelo discurso da ciência seria ainda, propriamente falando, um simbólico? Não é, antes, com um pseudo-simbólico, com um simbólico travestido que lidamos?

Lebrun (2004, p. 120), propõe que esse simbólico – que ele mesmo avalia “que não o é” – seja chamado de “simbólico virtual”. Na conceituação apresentada por Lévy (1996, p.

15), “O virtual tende a se atualizar, sem ter passado, entretanto, à concretização efetiva ou formal [...]”.

Talvez seja oportuno, ainda, antes de entrarmos no processo de construção, propriamente dito, da matriz de análise, adentrar um pouco no debate que entre si travam o filósofo Dufour, o filósofo e sociólogo Munck e o psicanalista Lebrun, na obra já citada *O futuro do ódio* (LEBRUN, 2008a). O propósito, agora, seria trazer novos elementos para esclarecer o conceito de simbólico que, segundo Dufour, tomando por base sua “[...] longa história na tradição antropológica e filosófica, é sempre percebido através do período estruturalista [...]” (DEFFOUR apud LEBRUN, 2008a, p. 102), o qual vê o simbólico como uma instância eterna. Ele defende o ponto de vista de que, fora da posição estruturalista, é possível perceber o que o simbólico coloca em jogo: um enodamento histórico “entre o religioso, a linguagem e o político” que “[...] determina um estatuto clínico do sujeito da modernidade” (LEBRUN, 2008a, p. 103), sendo este sujeito o que Freud denominou de neurótico. E ele é neurótico em razão de uma dívida simbólica que mantém em relação a uma instância transcendente.

Para Dufour (apud LEBRUN, 2008a, p. 104-105), no entanto, estaríamos assistindo, hoje, não só à morte do sujeito como também ao desligamento do simbólico, essa instância por meio da qual linguagem, religião e política mantinham-se juntas – até antes do advento da pós-modernidade –, o filósofo é conclusivo ao afirmar que algo se moveu na economia simbólica:

Pode-se partir do religioso, pode-se partir da clínica, pode-se partir das abordagens políticas também [...] pode-se partir da linguagem... Todos esses trabalhos encontram-se, nesse momento, mais ou menos no interessamos mesmo ponto, trabalhando sobre algo que se moveu na economia simbólica.

Munck (apud LEBRUN, 2008a, p. 105) entra no debate concordando, em linhas gerais, com Dufour (apud LEBRUN, 2008a, p. 106). Ele acrescenta algo que, a seu ver, pode permitir a elucidação das mutações da economia simbólica. Elaboro seu raciocínio, fazendo, inicialmente, uma distinção entre sintaxe, semântica e pragmática e expressa que “o estruturalismo era um paradigma sintático semântico. Mas a semântica e a sintaxe não se interessam pela dimensão pragmática. A dimensão pragmática é a da enunciação”. (MUNCK apud LEBRUN, 2008a, p. 106)

O que ele diz, a seguir, interessa-nos particularmente. Ele diz que, “[...] a seu ver, a elucidação das mutações da economia simbólica leva a localizar diferenças no funcionamento

pragmático” (MUNCK apud LEBRUN, 2008a, p. 106), de modo especial altera o estatuto da garantia, esta entendida como o que religa a linguagem ao real. Se, após a crise dos anos 1920-1930, pudemos duvidar que a garantia mantivesse o mesmo nível de garantia de antigamente; se, nos anos 1960-1980, Lacan pôde oferecer-nos uma nova versão da subjetividade que, antes de implicar a sua morte – como então se proclamava – implica uma “subversão” da problemática antiga, o que importa, agora, não é dizer que “não há mais verdade”, que “não há mais sujeito”, mas sim, “[...] reconsiderar todas as coordenadas da enunciação em uma nova configuração”. (LEBRUN, 2008a, p. 108)

Arguindo sobre a possibilidade, ou não, de dispensar-se “a garantia divina” dessa forma, Dufour (apud LEBRUN, 2008a, p. 106) opõe ao caminho da dessimbolização, ressimbolização, ao que Munck (apud LEBRUN, 2008a, p. 109) retruca: “Há substitutos para garantia divina?”. E ele mesmo responde:

O único substituto que podemos encontrar é o outro, à medida que **ele** fala e me responde, à medida que ele (grifo do autor) é tomado como **eu** (grifo do autor) no jogo dos pronomes. [...] Não posso mais me referir a Deus, mas posso me referir aos outros.

Lebrun (2008a, p. 110) introduz-se no debate, preocupado que o rumo a que foram conduzidos não seja capaz de evitar chegar ao “delírio a dois”. Pergunta ele:

Dizer que há os outros é muito pouco e ao mesmo tempo a questão está entre os dois. E que o fato de dispensar a garantia divina, ter de dispensá-la, dado que não está mais lá, condena de imediato a meramente referir-se a um outro, ou, ao contrário, pelo fato de falarmos, deixa, mesmo assim, emergir um espaço que não tem mais a mesma substantificação que a divindade de ontem, mas que, no entanto, deve sempre se referir a uma certa consistência?

Para Dufour (apud LEBRUN, 2008a, p. 111, grifo nosso) “[...] referir-se ao outro é o que a humanidade sempre evitou fazer”, pois como raciocinava “[...] se há ausência do ausente para garantir que estamos um e outro presentes, um para o outro, recaímos na situação, precedente, que era precisamente aquela da dessimbolização”

O autor não se distancia da posição que mostra a sua crença de que, a singularidade vai se organizando no mesmo movimento em que o social vai definindo suas formas de funcionamento. Submetendo seu diagnóstico a esse princípio, ele vai afirmar que o “desmoronamento da garantia” (DEFLOUR apud LEBRUN, 2008a, p. 111) revela sua relação direta com o regime das trocas, atualmente, o que equivale a dizer que um tal fenômeno não é estranho à mutação que podemos observar no capitalismo, nesse estágio vivenciado por nós

que é o neoliberalismo. Para Dufour (apud LEBRUN, 2008, p. 112) em seus primórdios, tem a garantia da “mão invisível do mercado” é esta que garante às trocas suas possibilidades. No nosso estágio do capitalismo, o paradigma da mão invisível não garante mais nada.

Lebrun (2008a, p. 115) introduz-se, mais uma vez no debate, aprontando “uma dificuldade nova ou suplementar para nos tornarmos sujeito”, o que ele justifica assim: “[...] O conjunto dos sujeitos hoje na nossa sociedade se encontra não somente na relação com a ausência das referências que funcionavam ontem, mas poder-se-ia dizer que é necessário ter confiança em sua inventividade.”

Munck (apud LEBRUN, 2008a, p. 117), se adianta, propondo que o sujeito que escapa do modelo moderno, é “o sujeito adaptativo, relativamente flexível, que antecipa os acontecimentos futuros do ‘torna-se o que se é’”. E ele reforça, assim, sua maneira de perceber esse sujeito, ao dizer que “Tem-se, uma figura, antes de tudo, patológica, construída pelo discurso gerencial esperando não fazer opções que serão rígidas, que pesarão sobre ele logo que os acontecimentos futuros apareçam. (MUNCK apud LEBRUN, 2008a, p. 117)

Tal discussão levará Lebrun a concluir que, desse modo, estaríamos perto de um diagnóstico da psicose, pois o psicótico é exatamente aquele que se “[...] encontra flexível, mutante, inteiramente dependente do outro, incapaz de fazer-lhe objeção [...]”. (LEBRUN, 2008a, p. 117)

Fiel à sua proposta da dessimbolização, Dufour (apud LEBRUN, 2008a, p. 118) coloca o que, adiante, se explicita, a partir de uma comparação do “sujeito flexível” de Munck com o “sujeito dos fluxos” de Deleuze<sup>9</sup>:

[...] passamos do sujeito neurótico, que paga com sua neurose sua dívida impagável relativa à garantia, ao sujeito esquizoide, que é sem memória, que é sem dúvida, que se liga aqui, que se desliga ali, mas que perde qualquer relação com o outro [...], que é a presença a si, a permanência a si, o retorno sobre si.

Ele pensa que toda essa forma de ser sujeito desapareceria, na nova modalidade de subjetivação, o que justifica a sua opção por dessimbolização em lugar de novas modalidades de subjetivação. Munck (apud LEBRUN, 2008a, p. 119) contra-argumenta que, de qualquer forma, uma ou outra carrega sua potência patológica. Mas, talvez, reflète ele, tendo como suporte uma teoria forte do simbólico, pudéssemos articular uma forma menos “psicótica” (grifo do autor) para essa subjetividade, pois:

---

<sup>9</sup> Para quem, segundo Dufour (apud LEBRUN, 2008a, p. 118) o sujeito dos fluxos é sustentado pela figura do esquizofrênico.

O simbólico não é somente a capacidade de pôr à prova... E, com outros, de verificar, retornar, de ressimbolizar, de revisar, de redescrever nesse movimento mesmo, de conseguir construir algo que poderíamos chamar a continuidade e a permanência. O simbólico é indestrutível!

O filósofo e sociólogo acrescenta que existem condições de acesso aos modos de simbolização referidos no debate os quais – afirma – “podem vir a faltar”. Lebrun acrescenta que, em geral, pensa-se que essas condições, são, na verdade, “condições de acesso aos modos de simbolização” (MUNCK apud LEBRUN, 2008a, p. 120), dependentes, portanto, do tipo de discurso veiculado pelos diferentes modelos de educação e socialização vigentes na sociedade. Isso não é sem consequências.

Dufour (apud LEBRUN, 2008a, p. 122-123) retorna à questão da garantia, ao afirmar que “o capitalismo não é mais simbólico, o capitalismo funciona no real”. Ele explica que isso funcionava como um jogo com o real – o real enquanto impossível, o real enquanto imprevisível, que não se sabe onde vai dar, até por que: Repentinamente, têm-se muitos funcionamentos que também não são simbólicos, mas funcionamentos que são de confrontação direta, que não são negociados, que não estão a cargo de uma instância simbólica.

À provocação de Munck (apud LEBRUN, 2008a, p. 224), de que esse repentino encontro com o real é insuficiente para descrever os efeitos da mutação sofrida pela sociedade contemporânea, pois ela continua a produzir “dispositivos de criação simbólica”, (DUFOR apud LEBRUN, 2008a, p. 124) responde, afirmando que nossa relação com o simbólico foi sempre de descrença:

Sempre soubemos que era uma ficção. Nunca deixamos de desarticular as instâncias terceiras que construímos: a humanidade nunca deixa de obstruí-las. O problema é saber agora se efetivamente ela não destrói realmente para nada construir em seu lugar.

A construção da matriz de análise do nosso estudo leva em conta tudo o que pudemos apreender durante o debate sobre o destino da simbolização, conforme nos mostram Lebrun, Munck e Dufour. À matriz compreende, portanto, duas categorias de análise, correspondentes a duas modalidades de organização social, – identificadas como representativas do estudo, tendo em vista a delimitação temporal considerada – em sua articulação com modos de estruturação que lhe seriam respectivas. Assim, ao modo de organização social – regime simbólico – prevaemente na modernidade, fazemos corresponder um modo de estruturação psíquica que, já no Mestrado, entendíamos como representativa da economia do SER; ao

modo de organização social – regime simbólico virtual, cuja denominação tomamos de empréstimo a Lebrun (2004) – o qual, por força de mutações culturais, estaria se organizando como próprio da pós-modernidade, estamos fazendo corresponder um modo de estruturação psíquica que, nas teorizações de Melman (2008), vem sendo chamado de “nova economia psíquica”. Quanto aos indicadores, a sua definição desenvolveu-se a partir da leitura realizada, principalmente por Bauman (2008) sobre sociedade de consumidores e cultura consumista cuja relação com o objeto aparece como marcador privilegiado, momento em que o nosso olhar vai clarificando o foco para encontrar essa criança de quatro a cinco anos que brinca com seus objetos preferidos e, ao fazê-lo, nos surpreende.

Quadro 2 - Matriz de análise<sup>10</sup>

Elementos de Análise	Relação Organização Social	Estruturação Psíquica
CATEGORIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regime Simbólico: Enodamento histórico entre a linguagem, o político e o religioso;</li> <li>• Economia Psíquica: Fundada pelo recalque das pulsões</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Economia do SER.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regime simbólico virtual: Funcionamento que não está a cargo do simbólico, mas de confrontação direta com o real;</li> <li>• Economia Psíquica: Orientada pelo gozo a qualquer preço</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Economia do TER.</p>
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo;</li> <li>• Tempo linear e cíclico (passado, presente e futuro);</li> <li>• Uso utilitário do objeto (satisfação de necessidades);</li> <li>• Atualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumismo;</li> <li>• Tempo marcado por rupturas e descontinuidades (velocidade, imediatismo);</li> <li>• Uso descartável do objeto (insatisfação permanente);</li> <li>• Virtualidade.</li> </ul>

<sup>10</sup> Matriz construída com base em elementos teóricos apreendidos na leitura de textos dos autores visitados. Faz-se aqui uma tentativa de articular esta com a matriz utilizada no Mestrado.

## 5.2 DA ANÁLISE DOS DADOS AOS ACHADOS INVESTIGATIVOS

Inicialmente, como já foi esclarecido anteriormente, o nosso estudo consta de uma pesquisa bibliográfica através da qual se estabeleceu uma interlocução, entre autores considerados significativos e a produção de conhecimento necessária ao tratamento do nosso objeto de estudo. Dessa forma, obtemos subsídios teóricos capazes de dar sustentação à nossa investigação.

Posteriormente, pelo que também já foi exposto, fez-se necessária a realização de uma pesquisa de campo organizada em duas situações: sem intencionalidade pedagógica e com intencionalidade pedagógica. É disso que nos ocuparemos nesse momento. Vejamos como foi possível construir a Hora da Livraria, Camelô, Praça, Loja de brinquedos, Vitrine e Escola.

### 5.2.1 Hora da Livraria

A Hora da Livraria aparece em nossa investigação, apenas como início da nossa pesquisa, pois fomos considerando que os elementos coletados nesse local não eram, de fato, o que procurávamos. O nosso olhar, não raramente, se direcionava a buscar um movimento na Livraria que era mais encontrado em outros espaços. Registramos algumas cenas observadas, mostradas a seguir, e a nossa análise que nos serviram de argumento para refutar a continuidade da Hora da Livraria.

A livraria visitada fica situada na cidade do Salvador, porém por ainda nos encontrarmos, na época, em uma visita não oficial, no momento de coleta de informações e conhecimento sobre a organização do acervo, por ainda estarmos reunindo informações sobre os trâmites necessários para autorização das observações, por parte da direção geral, não nos foi possível registrar, por uma questão ética, seu nome e endereço. Certamente, o não fornecimento dessa informação não interfere na veracidade das respostas apresentadas na nossa pesquisa, assim como não compromete o momento da sua análise, já que nesse momento, os dados coletados que serviram, de maneira expressiva e como referência não foram baseados na Hora da Livraria.

Primeiramente, a Hora da Livraria surgiu como necessária por entendermos que esta nos daria informações quanto ao esclarecimento do pressuposto da nossa pesquisa de que a relação sujeito-objeto no brincar de fazer de conta da criança difere de acordo com as mutações culturais. Acreditávamos, nesse momento, que a literatura infantil nos esclareceria

sobre o movimento da criança diante dos diversos personagens infantis expressivos deste tempo.

Porém, logo de início, nos demos conta de que todo o nosso olhar, muitas vezes, se dedicava a observar além do que estava proposto no enredo de uma história, por exemplo, mas o que as crianças faziam, quer dizer, o que demonstravam através dos seus atos, estimuladas pela literatura presente na livraria ou não. Percebemos que o livro, neste momento, não era o objeto fundamental para as nossas análises. Vejamos, adiante, alguns exemplos a respeito do que estamos considerando.

No dia 20 de janeiro de 2012, visitamos a livraria que supúnhamos atender aos critérios necessários e estabelecidos em relação ao campo de pesquisa, ou seja, que fosse capaz de fornecer elementos fundamentais em resposta ao questionamento formulado em nosso estudo. O estabelecimento oferecia uma diversidade de livros, separados por interesses, segundo o critério de faixa etária, um mobiliário adequado à sua finalidade, um espaço decorado com almofadas que, sem dúvida, se transformava num ambiente convidativo para a leitura.

O interessante é que esse espaço pensado, prioritariamente, para a leitura, por vezes, notamos ser utilizado, pelas crianças, para proporcionar cenas de brincar de faz de conta, de morto-vivo e até corrida; vale salientar que essas cenas se constituem num dos argumentos sustentados para a não permanência da Hora da Livraria. Na época, fomos nos dando conta de que o nosso interesse destinava-se ao brincar da criança, ou seja, o que esta transformava em brincadeira e os objetos e elementos utilizados neste ato. A literatura infantil, muitas vezes, não era, nesse momento, o que nossos olhos, fundamentalmente, procuravam.

Dessa forma, os exemplos, a seguir, somaram como mais um dos elementos significativos para concluirmos que era chegada a hora de finalizar as primeiras ações realizadas junto à livraria. Numa das cenas observadas numa de nossas visitas estavam presentes crianças com pais, chamados por nomes fictícios, que brincavam e também liam livros.

Cena 1: Uma mãe e algumas crianças.

Amália: – Que tal a gente fazer uma cabana, mamãe? (as crianças fizeram a cabana com as almofadas disponíveis no espaço)

Guilherme: (dirige-se até a cabana de almofadas e retira uma, sem pedir)

Amália: – Não, menino!

Guilherme: – Meu nome é Guilherme!

Amália: – Não, Guilherme!

Dora: – Você! Saia da nossa cabana!

(a mãe de A. a chama para ir embora)  
Amália: Eu vou embora. Não vou mais entrar.

Cena 2: Um bebê com a mãe, observando livros ilustrados. O irmão do bebê com avó.  
A avó oferece um DVD ao neto que acompanha. (Tentando presenteá-lo com o que ela quer)

Vera: – Olha esse!  
Hugo: – Não, vó! Eu quero o do Ben 10, já disse!

Cena3: Pai contando história para a filha, em voz alta.  
Flávia: – Já acabou, pai?  
Péricles: – Já!  
Flávia: – Vou brincar!

Com isso, fomos percebendo que a nossa condução, naquele momento, era flagrar as situações de brincadeira das crianças, assim como a sua relação com os personagens e elementos que as mesmas inseriam no seu brincar. Nos interessava saber quais eram os elementos que estavam presentes nessas brincadeiras e se estes traziam consigo algo específico da contemporaneidade. No momento dedicado a rever os dados coletados para análise, ainda em primeira instância, nos surpreendemos com as nossas próprias ações e concluímos que se estávamos em busca do encontro da criança com seus diversos personagens infantis em suas brincadeiras, com certeza, não era fundamental a Hora da Livraria. Dessa forma, nos despedimos desse campo e fomos adiante com os demais.

### **5.2.2 Hora do Camelô**

No dia 16 de julho de 2013, iniciamos a Hora do Camelô que foi marcada pela ida à Avenida Sete de Setembro. Vale dizer que a decisão por visitar alguns camelôs se concretizou de forma obrigatória porque queríamos saber se a oferta de brinquedos disponibilizada para as crianças no social acontece, independentemente, da classe econômica a qual esses pequenos sujeitos pertencem. Acreditamos que as mercadorias expostas nos camelôs é possível de serem consumidas por uma grande parte da população já que seus valores para compra são inferiores aos disponíveis em outros estabelecimentos que se propõem à mesma finalidade.

Será que os personagens que circulam na loja de brinquedos são os mesmos que aparecem no camelô? Os personagens encontrados na nossa pesquisa, como prediletos, através dos relatos das crianças, conseguem transitar pela loja e também pelo camelô? Essas eram as perguntas que nos tomavam quando iniciamos a busca pelos personagens escolhidos por nossas crianças em nosso estudo. Pensamos que encontrar com os camelôs seria, com

certeza, o caminho para termos acesso a essas informações. A essa altura, já havíamos construído algumas hipóteses a respeito das questões apresentadas, porém precisávamos ter certeza. A busca pelas respostas das perguntas apresentadas se mostravam fundamentais para o diálogo com os pressupostos elaborados na pesquisa.

Quando chegamos à Avenida Sete de Setembro, a sensação era que um mundo de possibilidades se moldava à nossa frente e, logo fomos em busca das ofertas dos brinquedos, o que, não foi difícil de achar. Vale dizer que, às vezes, também encontrávamos pequenas lojinhas, pelo trajeto, e, se víamos algo que julgávamos importante, rapidamente íamos ao seu encontro. Naquele passeio, qualquer dado, qualquer elemento, qualquer indício de respostas em relação ao nosso questionamento eram coletados.

Assim, a primeira cena que avistamos era de uma menina que chamaremos por Samanta, 4 anos, acompanhada por sua mãe, Maria, e que olhava atentamente para uma variedade de brinquedos. Ao nosso redor, já podíamos notar a presença do *Buzz*, *Woody*, *Superman*, *Batman*, *Backyardigans*, *Smurfs*, *Sherek*, *Tinkbell*, *Ben 10*, *Barbie* Princesas. Permanecemos observando Samanta por um tempo e, então, resolvemos, nos aproximar.

Nós: – Qual o brinquedo que você mais gosta?

Samanta: – *Barbie*.

Nós: – E você veio comprar algum brinquedo hoje?

Samanta: – Eu quero um DVD do Natal que tem a cidade e um monte de cachorrinho.

Maria: – Ela gosta também da Pucca e de maquiagem.

Samanta: – Eu gosto de boneca!

Maria: – Ela gosta do que passa na TV.

Um vendedor, batizado por nós, pelo nome de Francisco, nesse momento, também se aproximava de Samanta e sua mãe para tentar ajudá-las com informações sobre os brinquedos disponíveis. Aproveitamos, então, para sanar algumas dúvidas sobre a preferência das crianças.

Nós: – O que os meninos pequenos mais gostam de comprar?

Francisco: – *Ben 10*.

Nós: – E as meninas pequenas?

Francisco: – *Barbie*.

Foto 1- Camelô (1)



Fotógrafo: Pedro Franca

Outra cena que também encontramos durante a nossa visita pelas ruas da Avenida Sete é de um menino de 4 anos que chamaremos, pelo nome de Jorge, que estava com sua tia. Ele pouco conversou conosco porque, segundo a sua familiar, estava enfrentando um momento difícil na sua vida e permanecia a maior parte do tempo sem falar, mas apesar desse fato, foi possível saber que já brincou muito com os *Backyardigans* e, atualmente, os personagens que mais gosta é o Ben 10 e o Homem de Ferro.

Ao finalizar nossa conversa com Jorge, continuamos em busca de coletar informações em relação aos brinquedos que estavam disponíveis para consumo. Já era notável a presença marcante do Ben 10, por outro lado, a *Barbie* também, de certa maneira, deixava sua marca registrada. Porém, algo curioso se mostrava diante dos nossos olhos em relação à *Barbie*. Acompanhemos um diálogo com um vendedor que chamaremos de Heitor, atuante na Rua Nova São Bento e, em seguida, nossas considerações a esse respeito.

Nós: – O que o Sr. mais vende para os meninos?

Heitor: – O que levar para os meninos eles gostam. Ben 10, *Toy Story*.

[...]

Nós: – Onde o Sr. compra os brinquedos para revender aqui?

Heitor: – Compro do Paraguai. O preço que revendo aqui depende do dólar porque compramos assim. Tá ficando muito caro!

Foto 2 - Camelô (2)



Fotógrafo: Pedro Franca

Esses brinquedos observados nos camelôs, segundo Heitor, chegam do Paraguai e, dessa forma, o que constatamos nos objetos que tivemos acesso é um padrão de imitação dos originais. Na maioria das vezes, o que notamos é uma similaridade em relação à aparência, ao formato, à embalagem e, apesar da qualidade não ser a mesma, estes brinquedos são reconhecidos como se fossem os originais, no que se referem ao seu nome e valor de estimação. Quando perguntávamos, por exemplo, se havia disponível o Ben 10 para compra, os vendedores respondiam, afirmativamente, mostrando a sua réplica. Aquele boneco, realmente, naquele contexto é o Ben 10! Nesse dia, vale salientar que, compramos alguns bonecos que serviram de dados para nossa pesquisa, assim como foram utilizados pelas crianças na Hora de Escola.

No caso da *Barbie*, notamos uma diferença, pois encontramos nos camelôs outras bonecas que seguem o seu modelo como referência, como por exemplo, a *Style New*, *Chorming Girl*, *Laura* dentre outras, porém quando perguntamos aos vendedores, assim como às crianças, pela *Barbie*, eles se dirigem às imitações desconsiderando os nomes escritos nas caixas. Nos parece que a identidade dessas bonecas é atrelada à *Barbie* e é quase que estranho olhar para elas como se fossem outras bonecas. Não ouvimos registros de falas nos dizendo essa é a *Style New*, por exemplo.

Além disso, ainda foi possível perceber que o Ben 10 encontrado no camelô e que adquirimos traz na sua embalagem, como mostrado na Foto 4, a marca do boneco reconhecida pelas crianças, porém quando investigamos mais detalhadamente a etiqueta lemos: “importado por Uniplast S.A. Made in China. No caso da *Tinkerbell* e do *Buzz* e *Woody* encontramos na embalagem “importado por Beja S.A. Made in China”, já a boneca *Laura*

*Fashion Doll*, uma das que são reconhecidas como *Barbie*, os personagens do *Backyardigans*, o Patati e o Patatá também é possível ler *Made in China*.

Foto 3 - Embalagem *Toy story*



Fotógrafa: A autora

Foto 4 - Embalagens do Boneco Ben 10, *Toy Story* e Patati Patatá



Fotógrafa: A autora

Foto 5 - Embalagem *Tinkbell*



Fotógrafa: A autora

Foto 6 - Embalagem *Backyardigans*



Fotógrafa: A autora

Foto 7 - Embalagem *Laura Fashion Doll*



Fotógrafa: A autora

Dessa forma, esses produtos que encontramos na Hora do Camelô são feitos na China, mas nos parece que esse fato observado não interfere no reconhecimento dos personagens. Acreditamos que essa é a forma possível e que se ajusta no movimento da cultura, capaz de viabilizar o acesso das crianças aos brinquedos.

Se iniciamos a Hora do Camelô com a intenção de saber se os brinquedos encontrados nas lojas e que circulam no social como de interesse das crianças estavam presentes e ofertados para venda nos camelôs, ao finalizar nossa investigação concluímos que os objetos são os mesmos tanto num espaço quanto no outro, porém diferentes quanto à indústria que os produzem.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a influência do modo de funcionamento da cultura existente, pois nos parece que a forma aprendida ou inventada, o jeito dado, para que o acesso aos brinquedos seja possível às crianças, independentemente da classe econômica a qual pertencem, nada mais é do que fazer uma réplica do original sem manter a mesma qualidade.

Ainda poderíamos avançar registrando que a cultura, nesse caso, funciona submetida ao sistema econômico, pois os brinquedos infantis observados diferem em relação à sua qualidade com o objetivo de atender às crianças de classes econômicas distintas. Se há produção de personagens infantis em forma de réplica é porque, sem dúvida, há público para consumi-los e vice-versa.

### **5.2.3 Hora da Praça**

A Hora da Praça consta dos momentos em que foi possível observar as crianças e sua relação com o brincar em quatro praças públicas. Vale ressaltar que a nossa primeira ideia se sustentava na crença de que, nesses espaços, as crianças brincam livremente, sem qualquer intenção previamente planejada, e, assim, produzem suas próprias brincadeiras. Quais seriam elas? Encontraríamos algo nas brincadeiras infantis relacionadas às mutações culturais?

Assim, a Praça Ana Lúcia Magalhães, reformada no ano de 2006 e situada na Rua Padre Manoel Barbosa 444, no bairro do Itaipara, foi visitada por nós, pela primeira vez, no dia 11 de agosto de 2012. O espaço de 25 mil metros quadrados possui ciclovia, pista de corrida, área verde e alguns aparelhos para quem prefere fazer exercício físico.

Vale salientar que a Praça Ana Lúcia Magalhães (PRAÇA..., 2013) participa do Programa Nossa Praça que é “[...] uma parceria entre a prefeitura e uma empresa privada para

cuidar de um espaço público”. O Programa Nossa Praça tem como objetivo, segundo a Secretaria Municipal de Urbanismo e Transporte de Salvador (SALVADOR, 2013):

- promover a participação da sociedade civil organizada e das pessoas jurídicas na construção, conservação e manutenção das praças públicas, canteiros centrais e laterais das vias públicas, áreas verdes, monumentos, equipamentos públicos, feiras e outros espaços livres do Município de Salvador, em parceria com o Poder Público Municipal;
- conscientizar os municípios, organizações não governamentais, entidades públicas e privadas, da necessidade de atuação conjunta com o Poder Público Municipal no zelo, conservação e manutenção dos espaços públicos de lazer e de interesse paisagístico.

Era um dia de sábado, à tarde, e quando chegamos encontramos um ambiente bem convidativo e bastante colorido por conta dos balões, bolas de sabão, pessoas sentadas debaixo das árvores, enfim, uma cena com muitas crianças em movimento. No primeiro momento, a impressão era de estarmos num banco de uma praça longe dos engarrafamentos, buzinas, sinaleiras ou de qualquer vestígio de uma cidade grande. Por um instante, era como se estivéssemos em outro tempo, sentindo cheiro de pipoca, gosto de pirulito, corpo impregnado de puro imaginário, porém, essa sensação logo foi substituída por um estranhamento causado por uma cena que avistamos e que, aparentemente, nos causou espanto. Nos demos conta da existência de um parque dentro de uma praça, se assim podemos dizer.

Aos poucos, as informações chegavam até nós e tomávamos consciência de que para brincar no Pula-pula, por dez minutos, era necessário pagar R\$3,00, na Brinquedoteca, por trinta minutos, era preciso pagar R\$10,00 e nos brinquedos infláveis, por sete minutos, era obrigatório pagar R\$5,00. Assim, foi possível observar os pais ou responsáveis pelas crianças pagarem pelo serviço oferecido em troca da garantia de poder fazer parte desse universo.

Foto 8 – Escorregador



Fotógrafa: A autora

Foto 9 - Pula-pula



Fotógrafa: A autora

Foto 10 - Cama elástica



Fotógrafa: A autora

Foto 11 - Cercadinho



Fotógrafa: A autora

Foto 12 - Piscina com bolas



Fotógrafa: A autora

Foto 13 - Venda de brinquedos



Fotógrafa: A autora

Foi nesse contexto que encontramos com Marcelo, um menino de quatro anos acompanhado por seus pais, que chamaremos de Mariana e Márcio. Vejamos o que Marcelo nos contou sobre sua ida à praça e suas brincadeiras:

Nós: – O que você mais gosta de fazer, aqui, na praça?

Marcelo: – Gosto do Pula-pula porque eu sempre vou. Eu quero andar de motoca<sup>11</sup>! Eu tenho um celular (mexe no bolso).

Nós: – Você tem um celular no seu bolso? Com quem você fala?

Marcelo: – Não falo com ninguém! (o celular era um carrinho).

Mariana: – Ele tem uma identidade secreta!

Marcelo: – Não vou contar. Tá bom, eu vou te dizer! Eu sou um detetive e minha princesa é Gigi. Gigi rima com “xixi”. Escreve aí o que estou falando. O celular é muito perigoso. Solta alarme quando bota na coisa de adulto.

Nós: – O que é a coisa de adulto?

Marcelo: – Mãe, vamos na motoca?

(Márcio o leva para brincar com a motoca e o acompanha durante o trajeto).

Marcelo: – Olha, estou andando na motoca pela praça. Fiquei meio atrapalhado. Andei para lá e para cá.

<sup>11</sup> A motoca também faz parte dos brinquedos pagos.

Foto 14 - Motocas



Fotógrafa: A autora

Nós: – Qual o personagem que você mais gosta?

Marcelo: – Deixa pensar... Power Ranger Patrulha Delta. (Ele sai em direção aos brinquedos pagos).

Mariana: – Acabou o dinheiro! Vamos brincar com outras coisas.

Marcelo: – Olha! Homem de surf! Eu estou escorregando na prancha de surf (em pé num aparelho para malhar)...mamãe, onde é o mar? É, aí, onde vocês estão! (aponta para o lugar em que eu e a mãe dele estávamos). Vocês estão afundando! Venham! Aí é o mar que afunda! Olha, mamãe! Me ajuda, mamãe! Monstros do fundo do mar!

Nós: – Quem são esses monstros?

Marcelo: – Peixes com dentes afiados!(escorregando no aparelho para malhar).

[...]

Marcelo: – Quem subir primeiro ganha! Ei, esse menino pegou minha prancha! (saí em direção ao menino).

Ivan: – Isso não é uma prancha! Não tem prancha aqui! (menino de 7 anos).

Foto 15 - O surfista



Fotógrafa: A autora

Depois de conversar com Marcelo, percorremos por um bom tempo pela praça com o objetivo de compreender a dinâmica de funcionamento desse espaço. Por um lado, pais acompanhando seus filhos nas suas brincadeiras, crianças brincando de bola, correndo, em companhia de seus animais de estimação, família com toalhas expostas na grama para um piquenique, por outro, algumas pessoas com pranchetas anotando o nome de quem utilizava

os brinquedos para controlar o tempo gasto, crianças gritando pelo seu desejo de se inserir nos brinquedos oferecidos ou de ganhar outros que estavam expostos como ficam nos camelôs.

Na verdade, a nossa primeira impressão é que, apesar de constatarmos que haviam crianças inventando suas próprias brincadeiras e utilizando o faz de conta para criar suas cenas, como no caso de Marcelo, também era possível observar um dado que ainda não sabíamos ao certo se podíamos estabelecer alguma relação com o modo de brincar das crianças, nos tempos atuais. O que víamos era um espaço público repleto de ofertas e produtos a serem pagos por esses sujeitos, assegurando a inserção num tipo específico de brincadeiras.

De fato muitas crianças brincavam através desses objetos disponíveis na praça, que identificamos parecidos aos de um parque e solicitavam aos seus pais que deixassem elas participarem, o que, conseqüentemente, resultava em pagamento por estes. Logo, para brincar com esses brinquedos era necessário ter dinheiro, ou seja, havia, nesse formato, uma relação de troca, organizada da seguinte maneira: alguém possui o brinquedo ao qual só é possível ter acesso por intermédio do dinheiro, numa relação com o tempo, pois o valor que se paga está atrelado ao tempo que se permite utilizá-los.

Além disso, poderíamos dizer que o pagamento, feito dessa maneira, não garantia se tornar dono do brinquedo, exceto aqueles vendidos como nos camelôs. Dessa forma, a relação das crianças com esses brinquedos perpassa por um consumo que notamos ser caracterizado por dois tipos. Primeiro, é possível pagar por um produto e tornar-se dono do mesmo por um tempo indeterminado e segundo, é possível pagar por um serviço, utilizável por tempo determinado e que não garante se tornar dono do mesmo. Vejamos o que conseguimos acrescentar sobre isso.

Na primeira relação de consumo os brinquedos estão expostos e prontos para serem adquiridos, muitas vezes, os vendedores exibem esses objetos, demonstrando as várias formas de utilizá-los e, o que percebemos é que, não raramente, a criança pede para comprá-lo por ter sido seduzida pela sua exibição, mas nem sempre decidiu ir à praça com o objetivo de comprá-los, mesmo que pague por esses brinquedos.

Na segunda relação de consumo, o que vimos foi a criança terminar de utilizar o serviço e, imediatamente, solicitar querer ir de novo, como se o tempo não funcionasse como limite, nos fazendo pensar que quando brinca, existindo uma relação de consumo desse tipo, envolvida, a criança permanece submetida a esse funcionamento e submetida a algumas regras que independem da sua vontade de brincar e, por outro lado, nos parece querer sempre mais.

Marcelo, por exemplo, deixa claro que o que mais gosta na praça é o pula-pula porque ele sempre vai e ainda diz gostar da motoca, o que nos faz pensar que para ele a ideia de ir brincar nessa praça já está relacionada com esses brinquedos e com a ideia que precisa se pagar para brincar dessa forma, lembrado, inclusive, por sua mãe que diz para ele brincar de outras coisas porque o dinheiro acabou. Por outro lado, Marcelo também deixa explícito que, apesar das suas preferências por determinados brinquedos, ele não perdeu a sua possibilidade de inventar e criar suas próprias brincadeiras, típico de um menino de quatro anos, o que, vale salientar, já se mostra diferente para Ivan.

Se retomarmos o nosso pressuposto de que as formas do brincar, na contemporaneidade, diferem daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos histórico- sociais e que, dessa forma, poderia supor que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais, poderíamos dizer que o consumo pode ser considerado como um elemento significativo nas brincadeiras das crianças, hoje?

Ao deixar à praça, levamos conosco alguns questionamentos a respeito da organização desses espaços. Será que, atualmente, as praças oferecem esse tipo de brinquedos ou é algo específico dessa praça? É possível dizer que há oferta desse serviço porque a praça é localizada num bairro nobre da cidade? Essa relação de consumo que aparece no brincar dessas crianças é exclusivo das crianças que frequentam essa praça?

Dessa maneira, primeiramente, decidimos visitar a Praça 2 de Julho também conhecida como Praça do Campo Grande, situada no Largo do Campo Grande e inaugurada no ano de 1856 com o nome Duque de Caxias. Apenas em 1895, com a implantação do monumento da independência da Bahia, recebe o nome de 2 de Julho.

Foto 16 - Praça 2 de Julho



Fotógrafa: A autora

Logo que chegamos à Praça 2 de Julho já foi possível constatar que a oferta de brinquedos e serviços pagos encontrada na Praça Ana Lúcia Magalhães também acontecia ali, nos dando condições de responder as nossas perguntas feitas antes de visitarmos esse espaço. Encontramos cama elástica, piscina de bolas e também os vendedores de brinquedos, porém observamos que essa praça não havia passado por reforma semelhante à outra, o que aconteceu, posteriormente, a nossa investigação e foi entregue a população no mês de outubro de 2013.

Foto 17 - Aviso de pagamento



Fotógrafa: A autora

Foto 18 - Venda de brinquedos



Fotógrafa: A autora

O jornal *Tribuna da Bahia*, do dia 11 de outubro de 2013, informa que a reforma da Praça 2 de julho foi custeada pelo Município e pelo Programa Verde Perto<sup>12</sup>, recuperando fonte luminosa, instalando novas tampas de bueiros, assentando grama sintética e acrescenta:

A área vem sendo alvo de recuperação desde abril deste ano, com a abordagem aos moradores de rua feita pela Secretaria Municipal da Promoção Social e Combate à Pobreza (Semps). Conforme a prefeitura, desde então, as pessoas que vivem no local vêm sendo conscientizadas a deixar a rua e serem encaminhadas para abrigos municipais e programas sociais, como o Bolsa Família, do governo federal.

O Programa Verde Perto integra o projeto Verde Perto Adoção de Espaços Públicos que tem como intenção “reaproximar o cidadão do espaço público [...] redesenhar o pertencimento, a forma de se relacionar com praças, parques, jardins, espaços esportivos, etc”. (SALVADOR, 2013)

<sup>12</sup> Programa integrado de projetos que tem como objetivos: ampliar a cobertura vegetal na cidade melhorando o microclima, revitalizar espaços públicos a partir de parcerias privadas e dos cidadãos, mitigar os efeitos das mudanças climáticas no nível local, integrar corredores ecológicos urbanos, integrar ações de revitalização dos corpos d'água do município, fomentar a participação cidadã e revitalizar corpos d'água que cortam a cidade ([http://www.verdeperto.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=8](http://www.verdeperto.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=8)).

Dito isso, retornando à nossa visita à Praça 2 de julho, à medida que íamos caminhando pela praça para nos inteirar do seu movimento, sentamos num banco e fomos, logo, abordadas por uma criança de cinco anos, que chamaremos Rodrigo Lucas e que nos diz que mora no Pelourinho e nos pergunta:

Rodrigo Lucas: – Você paga para eu brincar?  
 Nós: – Você quer brincar de quê?  
 Rodrigo Lucas: – No Pula-pula. Gosto do Pula-pula!  
 Nós: – Você vêm aqui todos os dias?  
 Rodrigo Lucas: – Só venho dia de domingo!

Rodrigo Lucas segue à procura de outras pessoas que paguem para ele brincar e ao observar o seu trajeto, esbarramos em outra criança de cinco anos acompanhada de seu pai que chamaremos de José e Murilo, respectivamente. Murilo que escutava a nossa conversa com Rodrigo Lucas diz:

Murilo: – Rodrigo Lucas também me perguntou se eu pagava para ele brincar e eu disse para ele vir brincar com meu filho, e sabe o que ele me respondeu? Você tá por fora! Eu quero grana para brincar no pula-pula.

[...]

Nós: – O senhor costuma vir nessa praça?

[...]

Murilo: – Olha, eu não moro perto daqui, mas venho nessa praça por acreditar que posso oferecer outras possibilidades para meus filhos. O meu outro filho está jogando futebol com outros meninos. Não gosto da Praça Ana Lúcia Magalhães porque é muito consumo, muito comércio. É terrível. Acho que aqui tem uma mistura boa. Mistura de crianças. Lá em São Paulo, por exemplo, é proibido o comércio em espaços públicos. Outro dia, meu filho mais velho me perguntou se ele não iria para a Disney porque todos os colegas foram e eu respondi que ele tinha ido para o Xingu!

Foto 19 - Jogo de futebol



Fotógrafa: A autora

Foto 20 - Crianças com bicicleta



Fotógrafa: A autora

Nós: – O senhor brinca com seus filhos?

Murilo: – Sim. Eles também gostam de jogos eletrônicos, usam o computador. Se eu deixar vão usar por tempo indeterminado e ficam ilhados, mas eu dou limite e ofereço outras coisas.

[...]

Nós: – Quais são essas coisas que o Sr. oferece?

Murilo: – Eu trago para brincar aqui na praça, faço com que brinquem com outras crianças, saio de casa com eles. As crianças de hoje parecem um pequeno profissional com agendas lotadas. Eu me preocupo com isso!

José: – Pai, quero um picolé.

[...]

Nós: – Olha, que legal isso que você fez com as bolas. O que é?

José: – Uma libélula! Ela morde!

Nós: – Uma libélula que morde! Tenho que ter cuidado, então. E você fez essa libélula com todas essas bolas?

José: – Foi meu pai.

Nós: – E como faz? Você me mostra?

José: – Vou subir ali.

[...]

Nós: – Você gosta de brincar de libélula aqui na praça?

José: – Gosto! Eu gosto de brincar de esconde-esconde e jogar futebol.

Nós: – Você sabe muitas brincadeiras!

José: – Eu gosto de jogar no computador. Gosto de dançar Michael Jackson.

Foto 21 - Libélula



Fotógrafa: A autora

Nós: – Qual jogo, você gosta de jogar no computador?

José: Frever.

[...]

Nós: – Quais os brinquedos que você mais gosta?

José: – Hot Weels e Ben 10. Vou andar de patins!

Durante nossas visitas à Praça 2 de julho conhecemos também Rita, uma menina de 4 anos, filha de uma das proprietárias dos serviços oferecidos nesse espaço público. Perguntamos se aceitaria conversar conosco, depois da autorização concedida pela sua mãe, ela concordou. Durante a nossa entrevista nos contou:

Nós: – O que aconteceu? Por que você estava chorando?

Rita: – O menino tomou minha bola (se referindo à bola de soprar). Mamãe que me deu.

[...]

Nós: – Você gosta de brincar?

Rita: – Gosto. Brinco todo dia.

Nós: – Você gosta de brincar de quê?

Rita: – Eu gosto de brincar de esconde-esconde e escorregadeira.

Nós: – Você gosta de brincar aqui nessa praça?

Rita: – Não venho aqui toda hora eu vou para a escola. Mamãe deixa sábado e domingo.

Nós: – E você tem brinquedos?

Rita: – Tenho. Eu brinco de *Barbie*. Mamãe quem me deu. Gosto de tinta colorida. Pinto os deveres da escola. Eu quero brincar de escorregadeira.

Nós: – Onde é?

Rita: – Não sei onde está. Aqui não é minha casa (Ela sai procurando e vamos acompanhando-a).

Nós: – E você brinca com esses brinquedos que estão aqui na praça?

Rita: – Gosto do pula-pula. Não vou muito no pula-pula mamãe não deixa porque tem muito menino grande.

Rita nos mostra o quanto a sua mãe ocupa um lugar de referência na sua vida, marcando o que pode ou não pode fazer, funcionando como aquela que lhe presenteia com brinquedos e a pessoa que a leva à praça. Rita também gosta do pula-pula e quando não utiliza esse serviço não é por conta de falta de dinheiro, como no caso de Rodrigo Lucas, mas porque sua mãe diz, de certa forma, que não pode brincar com menino grande. Logo, Rita incorpora que há diferenças de brincadeiras por conta da idade e sexo, pelo menos é o que sua mãe lhe diz. A *Barbie* também aparece no seu discurso e tem sua presença garantida na sua casa, porém também afirma gostar de outras brincadeiras, como esconde-esconde, escorregadeira, bola de soprar, pintar com tinta etc.

Vale ressaltar que numa de nossas visitas ao espaço encontramos com Raimundo, pai de Betina, uma menina de quatro anos, que fez questão de dizer que levava sua filha para brincar na praça, mas que não encontrava brinquedos em bom estado e que o espaço estava cada dia mais descuidado. Raimundo fez questão de nos mostrar as gangorras quebradas e sem condição de uso.

Diante do que fomos tomando conhecimento e, ainda, na tentativa de encontrar outros dados importantes relacionados às brincadeiras infantis, decidimos visitar a Praça Wilson Lins, situada na orla da cidade, no bairro da Pituba, inaugurada em dezembro de 2009. Vale dizer que o espaço dessa praça, anteriormente, era ocupado pelas instalações do Clube Português que, após decretar falência, encerrou suas atividades em 2001. A Prefeitura de Salvador, por sua vez, decidiu cobrar dívida na justiça contra o clube e, com isso, recebeu a área da sua sede como forma de pagamento.

No final do ano de 2007, a operação de demolição do antigo Clube Português toma início, após ter sido ocupado, durante quatro anos, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra-MST. Segundo *A Tarde* on line do dia 30 de dezembro de 2007, as famílias que estavam vivendo no local onde funcionava o clube foram transferidas para um conjunto de casas na periferia da cidade, construído pelo governo do Estado.

Hoje quem passa pelo terreno do antigo Clube Português encontra a Praça Wilson Lins. No mês de setembro de 2012, fomos conferir se as crianças a frequentavam e do que brincavam. Assim que chegamos, avistamos o pula-pula também encontrado nas duas praças anteriores, custando R\$2,50 por quinze minutos. Ao seu redor mesas de plástico com pessoas em volta com seu próprio isopor de bebidas e som tocando música em alto volume, que nos pareceu estar desfrutando da praia e utilizando aquele espaço como extensão do seu lazer.

Foto 22 - Praça Wilson Lins



Fotógrafa: A autora

Por outro lado, observamos gangorras, balanços, escorregadeira, mesinhas e uma ciclovia. Não tinham muitas crianças e, de certa maneira, nos pareceu um ambiente diferente das outras duas praças, talvez por conta de ser na orla da cidade e, quase, como uma extensão da praia. Mas, ainda assim, conhecemos os irmãos Gerson, 5 anos, e Gilmar, 8 anos que estavam acompanhados pelo tio materno, Douglas.

Foto 23 - Gangorra



Fotógrafa: A autora

Gilmar demonstrou gostar mais de contar suas histórias e também responder por seu irmão. Muitas vezes, sinalizamos sobre a importância de também ouvir o que Gerson tinha a dizer. Assim, conversamos um pouco com os irmãos e ficamos sabendo sobre as suas brincadeiras e preferências de brinquedos.

Nós: – Você gosta de brincar, Gerson?

Gerson: – Gosto.

Nós: – Do que você mais gosta de brincar?

Gerson: – Do parque e ir na praia.

Nós: – O que gosta de fazer no parque?

Gerson: – Gosto do parque.

Nós: – E na praia, o que gosta de fazer?

Gilmar: – Eu gosto de nadar.

Gerson: – Castelo de areia. Fazer bola do canhão do Ben 10.

Nós: – Você tem Brinquedo do Ben 10?

Gerson: – Não. Eu vejo na TV.

Gilmar: – A gente só vê na TV e na camisa (usavam boné do Ben 10).

Nós: – E esse boné que vocês estão usando, quem deu?

Gerson: – Foi meu tio.

[...]

Nós: – Vocês estudam em alguma escola?

Gilmar: – Estudo no barracão. É perto da minha casa.

Gerson: – Devia ter um castelo de areia aqui. Vamos para o balanço.

[...]

Nós: – Qual brinquedo você mais gosta?

Gerson: – Pica-pau que anda. Foi meu pai que me deu. Ele mora em outra casa. Gosto de bola sabão.

Gerson e Gilmar estavam acompanhados pelo tio, mas este não permanecia ao lado dos sobrinhos na tentativa de produzirem junto qualquer brincadeira. Pelo que Gilmar nos contou, seus pais são separados e esse tio participa da rotina dele e de seu irmão. Vivem em condições tais que, muitas, vezes, o dinheiro é pouco para dar conta do que precisam, porém, ainda assim, não desconhecem o Ben 10. Os irmãos não possuem o boneco do Ben 10, mas garantem assistir na TV e possuir um boné com o desenho do herói do momento. Apesar de Gilmar não ter a idade de quatro anos, clientela específica de nosso estudo, ele nos diz algo que achamos significativo para o entendimento da relação da criança, atualmente, com os personagens infantis. Gilmar afirma que não teve bolo no dia do seu aniversário porque a mãe não tinha dinheiro, mas ganhou o vídeo game do Ben 10. Nos parece que não havia possibilidade de ter o bolo, símbolo dos parabéns e de mais um ano de vida e o presente, objeto marcado pelo desejo, nesse caso, do aniversariante, e dessa forma, Gilmar perde qualquer outra coisa para poder ganhar um objeto do Ben 10. Seria a possibilidade de ser identificado a essa cultura?

Assim, incluímos mais uma praça, e a última a ser visitada por nós, chamada Praça Aquarius, localizada próxima à Avenida Magalhães Neto, reformada no ano de 2011 e mantida pela incorporadora responsável pela construção dos prédios da região. Em edição on line da *Revista B+*, seção *lifestyle*, Mota (2012) afirma que a praça Aquarius:

[...] ganhou nova iluminação, projeto paisagístico e mobiliário. O local tem parque, pista para caminhada, espaço para atividades recreativas e até uma área reservada para o acarajé, quitute que é marca registrada da Bahia. O anfiteatro é o charme e o diferencial da praça, porque é lá que os moradores assistem a shows de graça, sem precisar enfrentar o trânsito da cidade. É o projeto Música na Praça, sucesso entre os moradores do bairro, que também podem se apresentar no programa Talentos da Praça. As atividades são diversificadas. Este ano já teve festa junina, exposição de carros antigos e sessões de cinema.

Na verdade a Praça Aquarius se fez presente nas nossas observações por ter ouvido relatos sobre a mesma no discurso de algumas crianças e, então, resolvemos conferir. O interessante é que, ao chegar, não encontramos o pula-pula nem a oferta de serviços, como notamos nas praças anteriores. O que isso queria dizer? Confessamos que foi uma surpresa, pois já havíamos incorporado o pula-pula e as outras ofertas pertencentes às praças públicas. Assim, fomos em busca de entender sobre o modo de movimento desse espaço.

A resposta estava nítida e encontrava-se na relação da incorporadora dos prédios construídos na localidade com a sua responsabilidade pela manutenção da praça, como explicado anteriormente. Logo, a empresa “[...] além do Projeto Música na Praça, promove outras atividades culturais, entre elas o Domingo Infantil” que recebe animação do Tio Paulinho.<sup>13</sup>

Dessa forma, foi possível entender o motivo pelo qual não encontramos os já conhecidos serviços disponíveis nas outras praças visitadas, mas observamos outro, como, por exemplo, as brincadeiras organizadas e conduzidas pelo Tio Paulinho e sua equipe. A oferta não era disponibilizada por pessoas individuais em troca de obter seus sustento e lucro, como nas praças anteriores, mas, ali o serviço era gratuito para quem visitava à praça, pago pelas empresas responsáveis pela manutenção da praça. Aqui, Rodrigo Lucas, visitante da Praça 2 de julho, não precisaria pagar para participar dessas brincadeiras, porém não encontraria o pula-pula.

---

<sup>13</sup> *Projeto leva atividades culturais gratuitas à Praça Aquarius*. Disponível em: <<http://www2.tv.ufba.br/noticias/projeto-leva-atividades-culturais-gratuitas-%C3%A0-pra%C3%A7a-aquarius>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

Foto 24 - Praça Aquarius



Fotógrafa: A autora

É bem verdade que não encontramos com Rodrigo Lucas, mas conhecemos Ilana, uma menina de quatro anos e sua mãe, Marcela, com quem passamos grande parte da tarde ouvindo suas histórias, sentadas em volta de um espaço com areia, onde Ilana fazia seus bolos de brincadeira.

Nós: – Você gosta de brincar?

Ilana: – Gosto (estava na areia com baldes).

Nós: – E aqui na praça o que você gosta de fazer?

Ilana: – Brincar na areia. Gosto de Pega- pega. Eu ando de bicicleta.

Nós: – Você brinca sozinha aqui?

Ilana: – Brinco com minha amiga (aos poucos, outras meninas se juntavam a ela).

Nós: – E você gosta de brincar com brinquedos?

Ilana: – Gosto.

Nós: – Qual brinquedo, você gosta mais de brincar?

Ilana: – *Barbie*. Eu tenho *Barbie* na minha casa.

Marcela: – *Barbie* é um negócio sério! Ela tem muita coisa da *Barbie* em casa e gosta de pintar os rostos das bonecas. Brinca de cabeleireiro.

Marcela: – Se o brinquedo é novo brinca, mas no outro dia, passa longe. O pior veneno é a TV. Quando eu quero fazer ela dormir, boto o DVD.

Marcela: – Ela não gosta de brincar sozinha, tem que ter estímulo. Ela quer ficar onde tem criança.

Marcela: – Ilana está na escola desde os três anos de idade. Eu acho que a Educação Infantil é muito importante, pois ajuda a criança a se desenvolver. Ela não sabe o que é lei. A gente ensina e ela faz no boneco o que a gente faz com ela.

Ilana deixa claro para nós, que apesar de brincar de *Barbie* também conhece e se diverte na praça brincando de areia, pega-pega ou andando de bicicleta e, segundo Marcela, faz parte do grupo das crianças que tem muito brinquedo, mas também o desinteresse por eles é rápido, em função do que toma conhecimento através da TV.

E foi em função de conhecer sobre os brinquedos falados pela criança, assim como saber quais eram os mais escolhidos por ela, que resolvemos buscar uma loja de brinquedos. Afinal, a loja, é um espaço também onde acreditávamos poder observar a relação da criança com a compra do seu brinquedo.

### 5.2.4 Hora da Loja de Brinquedos

Zastras! Assim é chamado o lugar que nos acolheu, de forma bastante afetuosa, para a realização do momento que denominamos Hora da Loja de Brinquedos. A loja, inaugurada no dia 8 de agosto de 2011, fica localizada na Alameda dos Umbuzeiros, 117 - Caminho das Árvores, na cidade de Salvador, no estado da Bahia, pertencente a Rede Brasil Franchising e faz parte de um grupo constituído por mais de 600 unidades, localizadas no Brasil e em outros países. Está no mercado há 6 anos e “[...] apresenta uma nova proposta para entretenimento infantil através de seu conceito pedagógico, que estimula o ato de brincar com a evolução de cada criança”. (ZASTRAS, 2013)

Segundo o encarte informativo (ANEXO A), disponibilizado na própria loja, a Zastras representa um novo conceito, enquanto loja de brinquedos, sendo inovador em relação à oferta de serviços, bem como à organização dos produtos no local. A proposta da linha dos produtos inclui brinquedos tradicionais, artesanais e também lançamentos. Além disso, encontram-se aí livros, CDs, DVDs.

Segundo exposto no site da franquia Zastras, cada loja tem o poder de decisão em relação ao tipo de produto que disponibiliza em seu estabelecimento: Brinquedos que correspondem a jogos, bonecas, carrinhos, tabuleiros etc; Puericultura, voltada para brinquedos infantis (0 a 3 anos), carrinhos de bebê, chupetas, mordedores, cadeirões de alimentação etc; Fantasias e roupas especiais, compreendendo roupas para as crianças e bonecas personalizadas e tradicionais, assim como, fantasias temáticas, além de Livros que atingem o público de 0 a 14 anos e que constam de produção de marca própria. (ZASTRAS, 2013)

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito à avaliação dos brinquedos disponíveis e realizada pela própria equipe: a análise dos mesmos possibilita ao visitante, segundo os seus profissionais, identificar as habilidades que cada objeto estimula, através de dez ícones existentes. (ANEXO A) Vale dizer que esses brinquedos, após classificados, são organizados na loja de maneira específica, segundo o critério de idade e sua relação com o desenvolvimento infantil. Assim, os jogos que interessam à criança de quatro anos estão arrumados num mesmo local e divididos por categorias.

Foto 25 - Interior da Loja Zastras Caminho das Árvores, Salvador/BA



Fotógrafa: A autora

A Zastras Brinquedos – Caminho das Árvores funciona sob a responsabilidade de três sócias, sendo uma delas, formada em Pedagogia. É importante dizer que a loja, além de funcionar segundo o conceito já apresentado anteriormente, oferece também o Espaço Cultural da Infância, que consiste na realização de eventos culturais e aniversários temáticos, alguns dos quais possíveis de ser registrados por nós, durante a nossa investigação, como relataremos a seguir:

O 5º Encontro de Colecionadores de Veículos em Miniaturas aconteceu no dia 01 de setembro de 2012, num sábado, à tarde. Um dos expositores nos relatou que esta proposta teve início em 2004 e que, o próximo Encontro seria realizado pelos filhos dos próprios colecionadores. Todas as quartas-feiras, os colecionadores que participam do Miniaturas Bahia se reúnem para trocar ideias e novidades, a respeito dos objetos colecionados. Destacamos a fala do entrevistador, durante a conversa: “nossas crianças guardam os carrinhos, deixam nas caixinhas”.

Figura 4 - Cartaz de divulgação do Encontro de Colecionadores de Veículos em Miniatura



A contação da história *Matriochkas* da autora Corinne Demuynck, outro evento a que também assistimos, reuniu algumas crianças de diversas idades, num domingo, dia 30 de setembro de 2012. A história, baseada no folclore russo, narra como Mancha e o Pequeno Sacha encontram o caminho de volta para casa, com a ajuda das três Matriochkas após se perderem na floresta.

Figura 5 - Cartaz Contação de história



Neste dia, fomos surpreendidas por uma criança, ao dizer que aquela história se pareceria com a de João e Maria. E foi também possível encontrar com um garoto de cinco anos, ao qual chamaremos de Felipe, e que nos cedeu um pouco do seu tempo para se dedicar a conversar conosco. E assim aconteceu:

Nós: – Você gosta de brincar?

Felipe: – Gosto de Pega-pega, Pica Esconde, Pega Bolinha (a pró quem me ensinou). Eu brinco em casa.

[...]

Nós: – E brinquedos? Você tem em casa?

Felipe: – Sim, eu gosto de brinquedos! Gosto da espada do *Thundercats*. Não tenho a espada. Eu vi na televisão. É bela! Vou comprar hoje um dinossaurinho.

[...]

Felipe: – No dia das crianças vou ganhar um robô de controle remoto. Toda vez que eu vejo na TV, eu quero um! Eu quero todos! Não sei qual escolher. Só hoje eu escolhi o robô de controle remoto... é bala!

Nós: – Você falou que viu a espada e o robô de controle remoto na televisão. Você sabe dizer os canais que assiste na televisão?

Felipe: – *Discovery, Cartoon Network, Disney.*

[...]

Felipe: – Sou fã do Ben 10! Tenho um bocado de coisa do Ben 10. Tenho Boliche, cobertor, pano, roupa de cama, travesseiro, relógio.

Nós: – E Toy Story, você conhece?

Felipe: – *Toy Story* eu tenho pouca coisa. Tenho DVD, cavalo, *Buzz* (dois) e moto.

No mês comemorativo do dia das crianças, a Zastras – Caminho das Árvores, realizou vários eventos e foi possível presenciar alguns destes. No dia 20 de outubro de 2012, pela manhã, o momento ficou reservado para “A exposição e Show de Talentos: De criança para criança” e, com isso, uma violonista, um expositor de desenhos sobre o filme Piratas do Caribe e diversos colecionadores tomaram conta do espaço da loja, contando sobre suas histórias, em diversas linguagens e encantando a todos com suas produções.

Figura 6 - Cartaz de divulgação do Dia das Crianças



No dia em que a brincadeira ficou por conta da turma do Sítio do Pica Pau Amarelo, vale dizer que não estávamos presentes.<sup>14</sup> Entretanto, apesar de não termos compartilhado as invenções da Emília e de sua turma, optamos pela permanência do registro, como dado importante para nossa investigação, pois, no decorrer da mesma, percebemos a existência de uma significativa influência estrangeira no brincar infantil.

<sup>14</sup> Nesse período permanecemos no aguardo da autorização de São Paulo para realizarmos nosso estudo na loja

Figura 7 - Cartaz de divulgação A Turma da Mônica



Por outro lado, a vivência na loja, permitiu-nos observar que consideramos oportunizadoras de transmissão de conhecimentos e informações, além dos que já estão, de certa forma, assegurados no universo infantil, ou mesmo, circulando, de modo mais sistemático nos canais da mídia. Não raramente, foi possível registrar convites às crianças, seus pais ou responsáveis pelos profissionais da loja para saberem sobre brinquedos diferentes dos vistos na televisão, ou seja, os chamados educativos e os de madeira mais artesanais, por exemplo. Alguns personagens da Turma do Sítio do Pica Pau Amarelo estavam disponíveis para venda, na loja e, vale dizer que a Emília era a mais solicitada.

A nossa relação com a Zastras se inicia, oficialmente, no dia 18 de julho de 2012 com a entrevista feita com uma das sócias, responsável pelas atividades pedagógicas. Antes disso, já havíamos estado no local para nos apresentar e saber sobre a viabilidade da pesquisa. Nesse primeiro encontro, conversamos sobre o objeto da investigação, tomamos conhecimento da necessidade de encaminhar ofício para o Diretor Administrativo da Zastras (ANEXO B), de algumas informações gerais sobre a rotina da loja e também sobre os brinquedos preferidos das crianças que frequentam a loja.

Outro momento esclarecedor foi a entrevista realizada com outra sócia, que responde pela parte administrativa e é responsável pelos pedidos dos brinquedos em função da demanda infantil. Nessa oportunidade ao lhe perguntarmos quais os brinquedos mais pedidos pelas crianças de 4 a 5 anos, obtivemos a resposta:

Sócia: – A franquia tem um maior enfoque no educativo, mas o que sai é o que está na mídia. Geralmente, as crianças já chegam de casa com o pedido já definido, porque já assistiram na televisão. A gente oferece outras possibilidades, como quadro de pintura, casinha de madeira, brinquedos de madeira, pintura, tinta...e, às vezes, conseguimos fazer os pais perceberem outras ofertas e ampliarem as escolhas para seus filhos. Mas, sem dúvida, o que as crianças querem é o que, principalmente, passa na Discovery e no Cartoon Network”. As crianças também pedem muito o Ben 10.

Ela acrescenta:

Sócia: – As crianças de cinco anos não se interessam muito pelo Patati Patatá, porém as de quatro, sim. A *Barbie* é pedida. O *Ben 10*, muito pedido. A *Monster High*, assim como a *Barbie* são da Mattel, mas o distribuidor está em falta no momento. O *Gormiti* está na moda também. E os personagens da *Toy Story* também são muito pedidos. A *Emília* também foi muito pedida, mas já acabou; agora só temos o Visconde.

E, enfim, completa:

Sócia: – Agora estamos acompanhando o lançamento dos filmes do Batman e do Homem Aranha, por exemplo. A mídia direciona a compra dos brinquedos, mas aqui, podem se encantar por outra coisa, porque a loja tem outro conceito.

Foto 26 – Boneca *Barbie*



Fotógrafa: A autora

Foto 27 - Ben 10



Fotógrafa: A autora

Foto 28 - Bonecos *Buzz* e *Woody*



Fotógrafa: A autora

Durante o tempo em que permanecemos na loja, foi possível obter informações a respeito dos brinquedos da atualidade e também de outros disponíveis no local e observar, no caso dos pedidos feitos pelas crianças, a sua relação com esses objetos. Na loja, também

encontramos algumas respostas sobre as possíveis influências, na escolha realizada por parte desses pequenos sujeitos, pelos seus brinquedos e jogos, o que nos fez avançar em relação ao nosso pressuposto de que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais. Com efeito, os brinquedos presentes no discurso social, e vinculados pela mídia, apresentavam índices de preferência extremamente significativos.

Ou seja, os dados coletados na loja pareciam indicar que a televisão mantinha uma interferência significativa na escolha dos objetos representativos do brincar infantil, veículo de mídia, sem dúvida, presente na cultura, com força suficiente para aparecer como instrumento capaz de influenciar no pensar, no saber, nas escolhas das crianças.

Nesse momento, uma questão ganhou destaque para nós, e pudemos formulá-la assim: Será que a televisão, reconhecida ali como referência para esses pequenos sujeitos, ao escolherem seus brinquedos, cumpririam a mesma função que os pais, quando colocados no lugar de referência para seus filhos? Sabemos que a história contada pelos pais é o que permite às crianças que elas possam construir novos enredos, garantindo-lhes, desse modo, o necessário lugar de referência, capaz de sustentá-las no tempo futuro e, conseqüentemente, nas escolhas futuras. Não estando sustentada pela tradição, como a referência paterna, mas pela importância que lhe é atribuída pelo avanço tecnológico conquistado na contemporaneidade, qual o mecanismo de sustentação dessa forma de referência demonstrada pela televisão? Vejamos o que foi possível articular como o que estamos dizendo, através de um elemento surpresa encontrado por nós, numa de nossas visitas à Zastras.

Numa certa manhã, ao passar pelas estantes em que estão organizados os livros infantis, nos deparamos com um, em especial, intitulado “Como virar princesa em até 7 dias”. Então pensamos: o que seria “virar uma princesa em até sete dias”? Seria de um tempo cronológico que se trataria e da mesma quantidade de dias que toda criança precisa para mergulhar no universo imaginário? E mais: quem estaria propondo essa garantia? Quem seria esse terceiro, que funcionaria do lugar de promessa garantida entre a criança e o seu brincar? E foi, em meio a tantas interrogações, folheando o livro, que, de repente, lemos: *Espelho, espelho meu, existe quarto mais bonito do que o meu?* (SOARES, 2012).

Figura 8 - Capa do livro *Como virar Princesa em 7 dias*



É importante dizer, antes de prosseguirmos com as considerações suscitadas por essa referência literária que, apesar de a literatura infantil não ser o objeto de nosso estudo, decidimos trazer esse dado coletado na história referida porque ela nos mostra elementos esclarecedores e ilustrativos sobre a relação sujeito-objeto no brincar de fazer de conta da criança.

Dessa forma, as considerações feitas, anteriormente, sobre a televisão levaram-nos a supor que, quando a criança se deixa nortear pelo que é transmitido por esse veículo de mídia, ela estaria submetida a um mecanismo similar àquele que a submete, no momento em que se interroga ao espelho sobre quem tem um quarto melhor do que o dela, pois em ambos os casos quem tem o poder de resposta sustenta-se pela via do discurso da ciência, que assegura tudo poder. A televisão informa à criança sobre os tipos de brinquedos, onde adquiri-los, e as encanta com a certeza de que é possível obter todos aqueles objetos; por outro lado, a criança que indaga sobre quem tem o quarto melhor do que o dela espera, talvez, encontrar a resposta que apenas confirme a certeza antecipada: a de que os objetos que a cercam lhes dão a garantia de que tudo podem ter. Não seria esta a mutação cultural com a qual nos confrontamos hoje: da referência do SER à referência do TER?

### 5.2.5 Hora da Vitrine

A Hora da Vitrine é um espaço dedicado a flagrar acontecimentos no social que guardam relação com nosso objeto de estudo, mas que não foram contemplados, até então. Durante a investigação, além de encontrarmos lugares que, de certa forma, já nos indicam, previamente, a presença de crianças, o que observamos também foi a existência de outros

espaços, contendo outras ofertas, outros apelos, outras programações destinadas a elas. Somos levados a pensar que, pelo fato de esses pequenos sujeitos já estarem posicionadas na cultura como produtores ou produzidos por esta, há um reflexo disso no social que, por sua vez, faz-se vitrine disso.

A ideia quanto ao uso da palavra vitrine acontece em virtude do significado de “vidraça atrás da qual ficam expostos objetos destinados à venda ou a serem vistos”. (FERREIRA, 2010, p. 787). Não é o que se pode constatar em relação à criança, hoje? Ela conquistou um espaço, isto é, ganhou sua vitrine. Mas não se pode negar que, por tal conquista, ela vem pagando um preço: o modo como está exposta, a forma como pode ser vista — ela própria transformada em objeto.

Na cidade de Salvador, no dia 17 de março de 2013, flagramos a Exposição: *Brinquedos que moram nos sonhos: o brinquedo popular brasileiro* (ANEXO C), Coleção David Glat, no Museu de Arte da Bahia. Esta exposição acontece, pela primeira vez, na Bahia, reunindo, aproximadamente, mil e quinhentos brinquedos artesanais, distribuídos em espaços, cuidadosamente organizados, com o objetivo de proporcionar uma valorização dos objetos expostos, assim como a criação popular dos artesãos brasileiros.

Figura 9 - Capa do folder da Exposição



Foto 29 - A cidade das crianças Nilson de Viçosa, AL



Fotógrafa: Yndira Soares.

Foto 30 - Dona Josefa-Berreiros, PE



Fotógrafa: Yndira Soares

Foto 31 - Árvore dos Bichos  
(diversos autores)

Fotógrafa: Yndira Soares

Vale registrar que o convite para Davi Glat expor, pela primeira vez, foi feito por Emanuel Araújo, diretor do Museu Afro Brasil/São Paulo. Em novembro de 2011, a exposição *Brincar com Arte* já acontecera nessa mesma cidade, contando com um acervo significativo de brinquedos populares do Nordeste. É curioso observar que Davi Glat não é nordestino, tendo nascido no Rio de Janeiro. Como fotógrafo, costumava viajar pelo Brasil, principalmente pelas regiões nordeste, norte e sudeste. E foi dessa maneira, que iniciou sua coleção de brinquedos de todos os tipos, sem mesmo ter uma intenção de reuni-los para expor. Vale dizer que os brinquedos eram confeccionados com materiais os mais diversificados, como, por exemplo, madeira, barro, tecido, palha de milho, dentre muitos outros tipos.

Sylvia Athayde (apud EXPOSIÇÃO..., 2013, p. 3) apresenta a temática desse evento, na Bahia, ressaltando:

No mundo globalizado em que vivemos, dominado pela tecnologia e permeado de brinquedos industrializados, as crianças deixaram para trás as brincadeiras antigas e divertidas, em troca da televisão, do computador e dos vídeo-games. Quem ainda se lembra de brincar de boneca, de casinha, de pular corda ou amarelinha, de jogar bola de gude, peteca e dominó, ou brincar de roda, de cabra-cega ou chicotinho queimado?

Foto 32 - Barco sobre as águas  
(diversos autores)



Fotógrafa: Yndira Soares

Um outro flagrante foi registrado, por nós, no dia 6 de outubro de 2012, conhecido como *Feira de Troca de Brinquedos*. Realizado no Parque da Cidade, esse evento fazia parte da comemoração antecipada ao Dia das Crianças, promovido pelo Instituto Alana e que já acontecera em 39 cidades do Brasil, segundo Joana Oliveira (2012, p. B5). Uma observação de Mariana Sá, uma das organizadoras do Movimento Infância Livre do Consumismo, forneceu o gancho para que a nossa investigação avançasse mais um passo, ao relatar que “A feira tem o objetivo de alertar os pais contra o estímulo do consumismo infantil. Pretendemos mostrar uma outra relação com o brinquedo, o valor simbólico da troca com o outro”. (OLIVEIRA, J., 2012, p. B5)

Foto 33 - Cartaz Feira de Brinquedos,  
Salvador/BA, 2012



Fotógrafa: A autora

O compromisso das crianças, nesse evento, consistia em reunir brinquedos que possuíssem, mas não utilizassem mais e levá-los para a Feira com o objetivo de trocá-los com outros pares. Ao chegar ao parque, os organizadores do evento solicitam que os pais ou responsáveis preencham uma ficha e distribuem etiquetas para serem adesivadas nos respectivos objetos trazidos para troca.

Os brinquedos são deixados em lugar apropriado, por seus donos, e os interessados seguem num passeio, até o momento em que algum brinquedo consegue capturá-los. Nesse momento, é chegada a hora da troca, a qual, evolui na dependência da capacidade de negociação de cada criança. Uma das regras é a não interferência, por parte dos pais, pois a prioridade é “[...] a autonomia da criança. É importante que eles escolham sem levar em conta aspectos como o valor do brinquedo”. (SÁ apud OLIVEIRA, J., 2012, p. B5)

Foto 34 - Feira de Brinquedos, Salvador, 2012



Fotógrafa: A autora

A 14ª edição do Festival Erê, ocorrida na sede do bloco afro, nos bairros do Curuzu e da Liberdade, também se somou à comemoração do Dia das Crianças, promovido pelo Ilê Aiyê, consistindo de atividades voltadas para o desenvolvimento da cidadania, como noções de higiene bucal e trânsito seguro. O diretor do Ilê, um dos coordenadores do evento, relatou que a média anual de participantes nesse festival é de duas mil pessoas, incluindo todas as idades, segundo entrevista concedida ao jornal *A Tarde*. (SANTOS; MOURA, 2012, p. A6)

Foi possível registrar várias comemorações dedicadas ao Dia das Crianças, como constatam Santos e Moura (2012, p. A6). No Shopping Paralela, as crianças receberam a visita do Mickey e da Minnie e enfrentaram filas para serem fotografadas junto com o casal de bonecos. Já, no Dique do Tororó, um evento ecumênico, promovido pela entidade Casa das Religiões Unidas mostrou a importância do respeito ao meio ambiente.

Ainda nesse movimento de flagrantes, tivemos acesso a uma reportagem do jornal *A Tarde* destinada a mostrar os resultados de uma pesquisa com crianças de 4 a 10 anos, sobre as suas preferências em relação ao brincar. Almeida (2012, p. A7) avalia assim os resultados encontrados:

Nem computadores nem objetos eletrônicos. As brincadeiras que deixam as crianças mais felizes são aquelas que podem ser realizadas ao ar livre, juntamente com amigos e familiares. É isso que aponta a pesquisa realizada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e Instituto Datafolha, respondida por 1.525 crianças brasileiras, de 4 a 10 anos, de todas as classes econômicas, em 131 municípios.

### **5.2.6 Hora da Escola**

É chegada a Hora da Escola. Vale dizer que esse momento só foi incorporado, após o início das observações nos demais campos de pesquisa, como já foi justificado anteriormente, na seção 5.1. O critério de escolha da escola foi definido tomando por base a idade das crianças da nossa pesquisa e a disponibilidade em nos receber, pois algumas tentativas anteriores foram descartadas porque algumas escolas encontravam-se em reforma.

A escola Municipal Osvaldo Cruz, instituição escolhida, fica localizada na Rua do Meio, nº13, bairro do Rio Vermelho, na cidade de Salvador/BA, CEP, 41910-900. Tem capacidade para atender 500 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No dia 15 de dezembro de 2011, a escola Osvaldo Cruz foi reinaugurada e entregue à comunidade do Rio Vermelho, pela Prefeitura do Salvador, por intermédio da Secretaria

Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult). Foi construída segundo padrões modernos, do ponto de vista arquitetônico e de acessibilidade e, agora, conta com laboratório de informática, biblioteca, cozinha, refeitório, área de lazer coberta.<sup>15</sup>

Foto 35 - Entrada da Escola Municipal Osvaldo Cruz



Fonte: UMA BOA..., 2011

Foto 36 - Parque da Escola Municipal Osvaldo Cruz



Fotógrafa: A autora

Vale ressaltar que tanto a diretora da unidade escolar quanto a vice-diretora, assim como todos os profissionais a que tivemos acesso nos receberam de forma acolhedora e dispostos a contribuir com dados considerados por nós relevantes e fundamentais para o andamento da investigação. O primeiro contato, depois de autorizada nossa ida, por intermédio de ofício específico, aconteceu com a vice-diretora que nos forneceu as primeiras informações sobre a instituição e nos apresentou à professora do Grupo 4.

---

<sup>15</sup> *Escola Municipal Osvaldo Cruz é reinaugurada*, notícia divulgada no jornal *A Tarde*, Salvador, 15 dez. 2011. Disponível em: <<http://educacao.atarde.uol.com.br/?p=9164>>. Acesso em: 10 out.2013.

Os alunos dessa instituição são moradores dos bairros: Vale das Pedrinhas, Nordeste, Santa Cruz, Federação, Vasco da Gama e Pedra da Sereia. Todas as crianças que participaram da pesquisa pertencem ao Grupo 4, inicialmente, turno matutino, mas, durante o seu desenvolvimento, também fomos em busca da turma vespertina. A professora é a mesma para ambas as turmas e, nesse ano, pela primeira vez, atuando na Educação Infantil. Desde o início, a professora mostrou-se bastante receptiva, de fácil acesso e nos deixou à vontade para coletar os dados necessários para a realização do nosso estudo.

No dia 5 de novembro de 2012, fomos apresentadas, pela professora da turma, ao Grupo 4/Matutino e conversamos com as crianças sobre a nossa pesquisa. Nesse dia, fizemos nosso contrato de trabalho com elas, após concordarem em participar da pesquisa. Vale dizer que a escola se encarregou da comunicação e autorização junto às famílias, inclusive, relatou-nos que essa já era uma prática comum na instituição. Essa mesma turma, inclusive, já havia participado de atividades promovidas por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia.

Neste primeiro dia de apresentação às crianças, já foi possível escutar as suas preferências em relação aos seus brinquedos:

Andréa: – Gosto de comidinha!

Augusto: – Eu de *Power Ranger*!

Ismael: – Gosto do Ben 10!

Daniel: – Eu gosto do Shrek!

Sandra: – Eu gosto de boneca. *Barbie*! Gosto de brincar de tudo de menina

Nós: – E quais são as brincadeiras de menina?

Sandra: – Boneca, *Barbie*, balde.

Seguem, adiante, para melhor conhecimento, dois quadros com nomes fictícios das crianças matriculadas no Grupo 4 e que contribuíram para o desenvolvimento do nosso estudo e suas respectivas idades e sexo.

Quadro 3 - Relação nome/sexo/idade das crianças pesquisadas na escola no turno matutino

Nº	NOMES DOS ALUNOS	SEXO	IDADE
01	Augusto	Masculino	5 anos
02	Andréa	Feminino	4 anos
03	Daniel	Masculino	4 anos
04	Gustavo	Masculino	5 anos
05	Gerson	Masculino	4 anos
06	Icaro	Masculino	4 anos
07	Ismael	Masculino	5 anos
08	José Paulo	Masculino	5 anos
09	Júlio Cesar	Masculino	5 anos
10	Marcelo	Masculino	5 anos
11	Mario	Masculino	5 anos
12	Nelson	Masculino	5 anos
13	Paulo Henrique	Masculino	5 anos
14	Raissa	Feminino	5 anos
15	Ubirajara	Masculino	4 anos
16	Sandra	Feminino	5 anos

Fonte: Elaboração da autora a partir da Caderneta de chamada da professora do grupo.

Quadro 4 - Relação nome/sexo/idade das crianças pesquisadas na escola no turno vespertino

Nº	NOMES DOS ALUNOS	SEXO	IDADE
01	Alexia	Feminino	5 anos
02	Bartira	Feminino	5 anos
03	Diogo	Masculino	5 anos
04	Durval	Masculino	5 anos
05	Gabriella	Feminino	5 anos
06	Iuri	Masculino	4 anos
07	Karime	Feminino	5 anos
08	Kristopher	Masculino	5 anos
09	Mariana	Feminino	5 anos
10	Mauro	Masculino	4anos
11	Melissa	Feminino	4 anos
12	Patrício	Masculino	5 anos
13	Renato	Masculino	5 anos
14	Rodrigo	Masculino	5 anos
15	Wilson	Masculino	5 anos
16	Willian	Masculino	5 anos

Fonte: Elaboração da autora a partir da Caderneta de chamada da professora do grupo.

Como pode ser observado, através das informações contidas nos quadros, os grupos possuem 16 alunos, cada e, além da professora regente contam também com uma Ajudante de Educação Infantil (ADI) que permanece os dois turnos nessa função. Essa profissional, uma espécie de auxiliar de classe, ajuda a docente e faz intervenções com as crianças, quando necessário e, pelo que foi possível observar, seguindo orientações da professora.

A rotina do Grupo 4, segundo a regente da turma, contempla momentos de Parque, Rodinha, Jogos, Atividades Motoras e Linguagens. Além disso, as crianças desse grupo,

semanalmente, participam de atividades extras, que são ministradas por outros docentes, como Capoeira, Laboratório, Biblioteca, Dança, Música e Inglês.

Os encontros foram organizados de maneira a favorecer a coleta de subsídios capazes de responder à questão formulada pela nossa pesquisa. Desse modo, antecipadamente, criamos as estratégias e definimos os instrumentos a serem utilizados, porém, muitas vezes, fomos levados a modificar, refutar ou incluir outras formas de procedimentos, outras formas de escutar os sujeitos envolvidos na investigação com a finalidade de conhecer/ explorar / desvendar aspectos do objeto de estudo que, de algum modo, não puderam ser, a princípio, avaliados. Vale dizer que, na maioria das vezes, era a própria criança quem nos fornecia relatos cheios de novos elementos que nos obrigavam a reinventar os caminhos investigativos e, inclusive, essa nova direção nos conduziu, não raramente, a caminhos, até então, não pensados ou desconhecidos, mas que nos forneceram ganhos importantes quanto à evolução do trabalho. Essa flexibilidade metodológica foi, frequentemente, exercitada, possibilitando saltos qualitativos significativos.

Inicialmente, organizamos algumas observações no Grupo 4, compreendendo, desde os momentos nos quais as crianças permaneciam com a professora regente, até outros em que estavam com os especialistas de áreas. Além disso, registramos também situações nas quais as crianças se movimentavam livremente pelos espaços da instituição, sem nenhuma possibilidade de intervenção por parte dos docentes.

É importante dizer que as observações, assim como qualquer outra estratégia utilizada para a coleta de dados, não seguia critério de rigidez em relação à quantidade de vezes a serem realizadas, ou seja, a repetição de qualquer procedimento podia acontecer quantas vezes fossem necessárias. Se um critério havia, nesse caso, ele era orientado pela própria escuta das crianças, nos indicando sempre sobre as próximas etapas a serem realizadas.

Uma outra forma de aproximação com os sujeitos da pesquisa fez-se através das entrevistas realizadas com os mesmos que, nos possibilitou ter acesso a respostas significativas em relação a nossos questionamentos. Nesses momentos, muitas vezes, criamos situações, a partir da inclusão de alguns brinquedos, utilizados como recursos metodológicos, para que pudéssemos conversar sobre alguns personagens infantis. Como já foi dito, em outra parte, tais personagens foram escolhidos a partir, do que encontramos nos camelôs e na loja de brinquedos, além do que ouvimos nos relatos das crianças, nos vários espaços observados. Em razão disso, o Ben 10, a *Barbie*, os *Backyardigans*, *Woody*, *Buzz*, as Meninas Super Poderosas, *Tinker Bell*, por exemplo, sempre estiveram presentes em nossos encontros com o grupo.

Foto 37 - Ben 10



Fotógrafa: A autora

Foto 38 - Super Poderosas



Fotógrafa: A autora

Foto 39 - Backyardigans



Fotógrafa: A autora

Foto 40 - Buzz e Woody



Fotógrafa: A autora

Foto 41 - Patati



Fotógrafa: A autora

Foto 42 - *Tinker Bell*

Fotógrafa: A autora

Foto 43 - *Laura Fashion Doll*

Fotógrafa: A autora

Era perceptível a disponibilidade das crianças em participar desse momento, nos seguindo, e já nos adiantando com relatos e comentários sobre os objetos que tirávamos da sacola. Algumas vezes, permitimos essa conversa com as crianças, sem restrição em relação a quantidade delas, ou seja, eles se aglomeravam e formavam pequenos grupos, acreditamos pelos seus interesses e, nós permitíamos, propositadamente, porque esse comportamento, para nós, já era entendido como dado importante para nossas análises. Porém, reservamos também outros momentos em que as entrevistas foram realizadas na presença de uma criança, apenas, num espaço fechado onde só permanecíamos nós, e cada um desses pequenos sujeitos, por vez. Vejamos o que foi possível saber sobre o brincar dessas crianças.

Nós: – Você gosta de brincar?

Raissa: – Eu gosto de brincar. Gosto de brincar de Ben 10 com os meninos, de boneca, cozinheira, cabeleireira, de carro, de cachorro, de pega-pega no branco (tem que tocar numa coisa branca). Gosto de brincar de areia com as meninas. A gente faz bolo de mentirinha com areia e não pode comer.

Nós: – Como você aprendeu essas brincadeiras?

Raissa: – As brincadeiras? É porque lá quando eu era pequena, eu esperava meu tio chegar para ele brincar comigo.

Nós: – Seu tio é quem brinca com você?

Raissa: – É! Eu pedia para ele me ensinar porque eu não sabia.

Nós: – E seu tio tem quantos anos?

Raissa: – 36. Ele é muito novo!

[...]

Nós: – E você gosta de assistir desenho animado? Você falou de DVD e que viu alguns brinquedos na TV. Você gosta de assistir TV?

Raissa: – Eu gosto. Tem vezes que minha mãe vai para o trabalho e ela volta cedo, ela me leva para casa e eu boto em algum canal ou no 2 ou no 7. No 7 também passa desenho de manhã.

[...]

Raissa: – Eu tenho DVD da Rapunzel.

[...]

Nós: – E aqui na escola, você brinca?

Raissa: – Brinco! Brinco de fogão da *Hello Kitty*, a gente também inventa de ser computador. Mas deixa tudo bagunçado, a pró diz para guardar os brinquedos. Eu brinco de fazer as carruagens e Sandra faz os castelos. Sandra faz e ela olha na televisão. Ele imita os desenhos na televisão e eu também imito na televisão.

Nós: – Você imita o quê da televisão?

Raissa: – Eu imito. A gente inventa imitar.

Nós: – Como? O que é imitar?

Raissa: – Imitar é uma coisa que eles inventam e a gente imita e quando a gente imita o negócio fica maravilhoso!

Nós: – É mesmo? Por quê?

Raissa: – Porque quando ela faz o desenho ela consegue fazer os castelos e as princesas e eu também consigo fazer.

[...]

Nós: – Você me disse que gosta de boneca. Quais são as bonecas que você gosta?

Raissa: – Bonecas Princesas. Eu tenho *Barbie*. Faltou o Kevin. Falta comprar o boneco.

No momento em que mostramos os bonecos escolhidos baseados nos critérios já apresentados, anteriormente, Raissa nos acrescenta outras informações.

Raissa: – Eu conheço essa que passa na TV. Já assisti um negócio dela que passa na TV. Eu sei das bonecas (ao pegar as Super Poderosas). Conheço esse também (ao pegar o Ben 10) e sempre passa na casa da moça que cuida de mim de tarde. Quando eu era pequena eu tinha um boneco desse e foi minha mãe quem me deu (apontando para o Patati). Minha mãe disse que ia comprar o DVD para mim. Eu conheço do DVD e vi na rua (ao se referir a *Tinkerbell*). Esse é o Uniqua e conheço de TV e por boneco (ao ver o *Backyardigans*).

[...]

Nós: – De que você mais gosta de brincar?

Raissa: – Princesa!

[...]

Raissa: – A moça que eu mais brinco é minha mãe porque meu pai não mora comigo.

Daniel também demonstrou interesse em conversar conosco e nos contou muito sobre o seu brincar. Abaixo seguem alguns trechos da nossa entrevista.

Daniel: – Eu gosto de brincar. Gosto de brincar de futebol, bola, de Pega-pega, brinquedos, tudo, tudo, tudo.

Nós: – E quem te ensinou a brincar dessas coisas que você contou que gosta?

Daniel: – Eu mesmo ensinei a brincar. Eu aprendi. Eu vi na TV. Eu vi todo mundo brincando, jogando bola, jogando basquete. Eu tenho vídeo game.

Nós: – Você brinca com alguém no vídeo game?

Daniel: – Eu brinco.

Nós: – Com quem você brinca?

Daniel: – Luquinhas, João e Celso (amigos do bairro).

[...]

Nós: – E na escola, você brinca?

Daniel: – Eu já te disse. Pega-pega, de futebol, de bola e de basquete.

[...]

Daniel: – Negócio das Meninas Super Poderosas. Tem três aí. Não sei o nome, mas conheço da TV. Ela voa e bate nos inimigos e salva as pessoas. Não tenho brinquedo dessas. Esse eu conheço é o Ben 10. O relógio dele, eu vi na TV. Tenho dois! O relógio é verde também e tem que girar depois bater no relógio para eles se transformarem “Nonossauro”, “Gigante”.

Nós: – E esses, você conhece (ainda nos referindo aos brinquedos trazidos por nós).

Daniel: – É o Patati. Ele faz palhaçada. Mas na minha escola quando eu tinha três anos ele foi e eu fiquei com medo.

[...]

Daniel: – Esse é o *Buzz*. Ele tem umas asas e voa eu até vi na TV. Ele é o *Buzz* e está parecendo um robô. Ele aperta aqui e tem asas. Ele bate nos inimigos. Esse outro é o amigo de *Buzz*. Eu vi no filme do *Buzz*. Eu vi no 92.

Nós: – E o que é o 92?

Daniel: – 92? 92 é o negócio que passa o Bob Esponja, Dora Aventureira, *Buzz*.

[...]

Nós: – E quem liga a TV no 92 para você assistir?

Daniel: – Eu mesmo, eu ligo meu controle e aí pronto. Boto o 2 e o outro negócio.

Nós: – E quem te ensinou a fazer isso?

Daniel: – Você sabe! Eu me ensinei sozinho.

[...]

Nós: E no canal 92, qual o desenho que você assiste e mais gosta?

Daniel: Eu gosto do 89, 90.

Nós: – Você sabe o nome desses canais?

Daniel: – Hum hum. O 9 e o zero.

[...]

Nós: – E você brinca com seu pai e com sua mãe?

Daniel: – Sim. Você sabe. De tudo.

[...]

Daniel: – Essa é a *Barbie*. Essa parece uma noiva. Uma noiva *Barbie*.

Nós: – Por que você acha que é uma noiva *Barbie*?

Daniel: – Porque ela está usando isso (Pegando no véu).

Nós: – E você brinca de *Barbie*?

Daniel: – Eu não. Não sou menina!. Quem brinca de *Barbie* é menina.

Nós: – E menino não pode brincar de *Barbie*?

Daniel: – Não!

Nós: – Quem te disse isso?

Daniel: – Minha mãe.

[...]

Nós: – E na sua casa, você tem brinquedos?

Daniel: – Tenho! Ben 10 e outro Ben 10, o do Madagascar que tem o filme.

[...]

Daniel: – Aqui na escola, eu brinco de carrinho.

[...]

Daniel: – Eu conheço essa da TV e no computador de Rosana também tem (se referindo a *Tinkerbell*).

Nós: – E quem é Rosana?

Daniel: – Minha irmã. Eu brinco com ela de vídeo game.

[...]

Nós: – Qual é o seu brinquedo preferido? O que você mais gosta?

Daniel: – O Ben 10.

Nós: – E o Ben 10 diz alguma coisa quando está enfrentando os inimigos?

Daniel: – Tá na hora de virar herói (falando mais alto como se estivesse imitando o momento e demonstrando com um relógio).

Nós: – Ele faz assim (repito o que ele fez)?

Daniel: – Você está fazendo igual a ele.

Nós: – É porque eu aprendi com você.

[...]

Nós: – E qual é a brincadeira que você mais gosta?

Daniel: – Futebol. Meu pai joga comigo.

[...]

Daniel: – Eu brinco com jogo no celular. Tem do carro, pássaro, animais, memória. Tem tudo! No meu vídeo game também.

É importante dizer que as entrevistas foram realizadas durante todo o tempo em que estivemos pesquisando e não aconteceram todas num mesmo dia, pois nos adequávamos à rotina diária do grupo. Era considerada a importância de não retirar a criança da turma num momento em que a mesma estava realizando qualquer atividade proposta pela professora.

Na manhã de 3 de dezembro de 2012, chegamos à escola e fomos surpreendidas por Raissa ao telefone e alguns colegas ao seu redor.

Raissa: – Vou ligar para Dora Aventureira. 1 e 1, 2 e 3, 4 e 5, 9 e 0 e 0.

[...]

Daniel: – Dora passa no 92. Fale com ela (passa o telefone para nós).

Nós: – Alô Dora! Você vai nos dar uma missão? Ela está precisando de alguém para fazer uma missão. E agora?

Alguns: – Eu quero!

Daniel: – Eu vou falar! Ela disse para catar os brinquedos.

Nesse mesmo dia, Sandra conversa conosco sobre suas brincadeiras e nos acrescenta mais informações significativas para o nosso estudo. Vejamos a seguir o que acontece.

Sandra: – Eu gosto de brincar de qualquer coisa de menina. *Barbie* e também tem a motinha da *Barbie*. Tenho uma *Barbie*. Ela tem cabelo liso e as outras o cabelo está embaraçado.

Nós: – Quem te deu a *Barbie*?

Sandra: – Minha mãe e meu pai. Eu tenho a nega maluca também cheia de pomponzinho na cabeça.

Nós: – E quem te deu?

Sandra: – Não sei.

[...]

Nós: – Do que você gosta de brincar?

Sandra: – Eu brinco de cozinha e com a *Barbie* de princesa. Tem o fogão, a piazinha. Brinco de cozinha. Também brinco de princesa. Visto nela vestido de princesa de qualquer cor. Verde, amarelo. Usa sapatilha de qualquer cor. Tem que combinar o sapato com o vestido. Fica bonita.

[...]

Sandra: – Você viu os brinquedos que tem na sala? Eu gosto do castelinho cheio de carrinhos. Tu não viu os brinquedos de armar? Eu brinco aqui na escola.

Nós: – Com quem?

Sandra: – Só com as meninas.

Nós: – Por quê?

Sandra: – Porque eles só gostam de coisa de menino e de menina não.

Nós: – Quais são essas coisas?

Sandra: – Carro, boneco, Max Steel, prancha.

[...]

Sandra: – Pedi para Papai Noel uma fantasia de princesa e o Pet Shop da Polly.

Nós: – O que é o Pet Shop da Polly?

Sandra: – Um monte de bichinho querido. Eu vi na televisão. A televisão conta a verdade. E onde está vendendo.

Nós: – A televisão conta a verdade? Como assim?

Sandra: – Porque está vendendo no Mac, no Atakadão. Os adultos fazem igual o da televisão.

[...]

Sandra: – Essa é a *Barbie*.

Nós: – Como você sabe? Porque tem um vestido longo e bonito.

[...]

Sandra: – Já ví essas bonequinhas no meu DVD (ao pegar as Super Poderosas).

Sandra: – Esses são *Backyardigans*. Eu tenho DVD deles. Mamãe e papai que me deu.

[...]

Sandra: – Essa é *Tinkerbell*. Eu tenho elas. Eu tenho essa de verdade. Verdade mesmo.

[...]

Sandra: – Esse é o Ben 10! Eu assisti. Eu vi o relógio dele. Esse relógio transforma ele.

Nós: – Transforma em quê?

Sandra: – Em qualquer coisa poderosa. (Não soube dizer quais seriam as coisas poderosas).

[...]

Nós: – Agora a gente vai encerrar a nossa entrevista. Tem alguma coisa que você gostaria de contar ?

Sandra: – O que eu mais gosto é da *Barbie*.

Andréa, nesse mesmo dia, também conversou conosco e nos forneceu outros elementos importantes para o nosso estudo. Observemos o que foi possível conhecer através desses relatos.

Andréa: – Eu gosto de brincar. Gosto de brincar de ursinho, macaquinho Cinho e a *Barbie*.

Nós: – Você tem *Barbie*?

Andréa: – Tenho. 1, 2, 3, 7. A roupa dela é toda rosa e a roupa é lilás

Nós: – Quem te deu a *Barbie*?

Andréa: – Eu ganhei de aniversário. Minha mãe me deu.

Nós: – E você tem outros brinquedos?

Andréa: – Tenho. A *Barbie*, a *Sereia* e *Barbie Girl*. Foi no mercado que comprou. Eu fui no mercado sozinha.

Nós: – Sozinha?

Andréa: – É!

[...]

Andréa: – Na escola brinco de *Barbie*.

[...]

Andréa: – Eu assisto na TV *Barbie*, princesa a e príncipe. Tenho DVD também.

[...]

Andréa: – Eu pedi para Papai Noel presente para todo mundo aqui.

No dia 6 de dezembro de 2012, chego por volta das 8h e encontro os meninos no parque brincando sem qualquer intervenção de Paula, nome escolhido para a professora da turma. Aliás, não a observamos incluída nessas situações, enquanto estivemos na escola.

Decidimos permanecer um pouco na companhia dos garotos e logo, ouvimos:

Alguns: – Gooooooooool!!!!

Nós: – Bom dia!

Alguns: – Estamos brincando de futebol!

Era possível observar que além dos garotos que se dedicavam a jogar futebol, outros se enveredavam na brincadeira de Esconde-esconde e no parque.

Raissa: – Pega-Pega Monstro, vamos! Quem pega é o monstro.

Andréa: – Eu vou te pegaaaaar!

Nesse dia foi possível conversar com Ismael, Nelson e Mário sobre as suas brincadeiras e vejamos o que conseguimos saber, a seguir.

Ismael: – Eu gosto de brincar. Gosto do jogo de botão que ganhei no Amigo secreto na casa de minha irmã.

Nós: – Você tem brinquedo em casa?

Ismael: – Tenho. Boneco que vira carro. Meu pai que me deu.

Nós: – E você brinca com seu pai?

Ismael: – Brinco.

Nós: – De quê?

Ismael: – Jogo de botão.

[...]

Ismael: – Eu assisto Carrossel na TV. Gosto do Cocoricó.

[...]

Ismael: – Esse é o Ben 10(ao ver o boneco que mostramos) Eu tive brinquedo do Ben 10, mas quebrou.

[...]

Ismael: – Na escola, eu brinco de violão (aponta para o violão que está exposto na estante).

[...]

Nelson: – Eu gosto de brincar com boneco grande, boneco pequeno. O filho, o pai e a mãe. O filho bate na irmã, a mãe bate no filho. O pai viaja, compra o carro e arranja uma namorada.

[...]

Nelson: – Eu conheço *Wood*. Eu vi na TV. Esse é amigo do *Woody* (apontando para o Buzz).  
Eu tenho DVD. Minha vó que me deu.

Nós: – Você assiste televisão?

Nelson: – Assistio o *Woody*, *Ben 10*, *Homem Aranha*, *Backyardigans*.

[...]

Mário: – Eu gosto de brincar. Gosto de brincar de *Ben 10*. Todo dia eu assisto o *Ben 10* em casa.

[...]

Mário: – Esse boneco é de desenho. Esses são amigos. Eu já vi no *Mc Donald's* (se referindo ao *Buzz* e *Woody*). Essa é a *Barbie* (apontando para a boneca).

[...]

Mário: – Eu tenho o relógio do *Ben 10* igual ao de José Paulo. Eu pedi a Papai Noel o *Ben 10*.

Foto 44 - Relógio do Ben 10



Fotógrafa: A autora

Nós: – E aqui na escola, você brinca?

Mário: – Brinco. E brinco de brinquedo (aponta para o brinquedo de armar).

[...]

Mário: – Você vai dar esses bonecos para a gente?

Como já foi explicitado, anteriormente, as entrevistas também foram utilizadas com a vice-diretora com o objetivo de conhecer a escola de uma forma geral – e com a professora do grupo 4 – com a finalidade de conhecer sobre a rotina e o planejamento diário do grupo, assim como saber se havia uma preocupação em contemplar, no cotidiano da escola, o brincar das crianças, em suas várias formas. E, já na primeira conversa, Paula nos diz: “Eu não sei brincar. Se você puder me ajudar...”. Com certeza, relatos como este nos fazem levantar hipóteses a respeito do lugar ocupado pelas brincadeiras, neste grupo de crianças, nessa escola que tínhamos como local de realização da pesquisa. Vejamos alguns trechos dessa primeira conversa.

Nós: – Com o que as crianças gostam de brincar?

Paula: – As crianças trazem a linguagem dos desenhos animados. É só luta! Os meninos preferem o Ben 10 e *Max Steel*. As meninas são mais tranquilas e preferem as bonecas e brinquedos de maquiagem.

[...]

Paula: – Eu deixo eles livres para brincar!

Nós: – Quem compra os brinquedos que estão disponíveis para as crianças brincarem?

Paula: – A Prefeitura comprou brinquedo novo esse ano e as mães trazem também como doação, mas eles quebram tudo.

No espaço reservado para o grupo 4, observamos que há brinquedos diversificados, como, por exemplo, bonecos, bonecas, bichos de pelúcia, panelinhas, caminhões, baldes, peças para construir etc. Estes objetos ficam expostos nas estantes e no chão da sala, assim como inseridos nos baldes ou em caixas de plástico, como é possível visualizar nas imagens, a seguir apresentadas.

Foto 45 - Brinquedos da estante



Fotógrafa: A autora

Foto 46 - Brinquedos do baú



Fotógrafa: A autora

Foto 47 - Brinquedos expostos na sala



Fotógrafa: A autora

Foto 48 - Brinquedos de armar



Fotógrafa: A autora

“Atenção! Muita atenção! Vai começar a explicação [...]” Assim se iniciava mais uma Roda organizada por Paula para marcar o dia no calendário, seguir com os avisos e combinar a próxima atividade. Se esse momento era interrompido por algum comentário das crianças julgado inadequado, logo era possível ouvir “Pegue a chavinha e tranque a boquinha [...]”. Se, por outro lado, o brincar tomasse conta dessa hora era possível escutar: “Se você ficar brincando na hora que estou explicando, vou falar com seu pai, ouviu?”

Mas, como já nos contou Paula, anteriormente, ela deixava as crianças livres para brincar e é desse tempo que seguem os próximos registros. Sandra que já havia sinalizado sua preferência pelas brincadeiras com balde, corre levando seu objeto precioso para encher de areia e nos revela:

Sandra: – A gente faz bolo, lancha, vai para o parque. Aqui meu bolo de areia!

Nós: – Você fez um bolo de quê?

Sandra: – Areia! Perto de morango! Eu estou fazendo para o aniversário!

Foto 49 - Bolo de areia



Fotógrafa: A autora

Andréa: – Tô brincando de bolo!

Nós: – E você, Raissa, está brincando de quê?

Raissa: – Eu gosto de brincar de *Barbie*.

[...]

Raissa: – Eu gosto da *Era do gelo* e tem o elefante, o leão, o tigre, aquele pequeno que tem a família toda. Tem um novo no Mc Donalds.

Nós: – Você já assistiu ao filme *Era do gelo*?

Raissa: – Sim. No cinema!

Os meninos, por outro lado, num espaço contíguo, jogavam bola ou se divertiam com o Totó. E não tardou muito para o intervalo acabar e todos retornarem para mais uma Roda com a professora para escutar o próximo combinado. Chegaram um pouco inquietos, conversando entre eles, enquanto Paula tentava explicar a atividade e diz: “No dia em vocês se comportarem a pró deixa brincar com os brinquedos da estante. Hoje, no máximo, só podem brincar com os brinquedos de armar”.

Essa afirmação nos fez pensar se haveria uma classificação por ordem de importância em relação aos brinquedos. Os jogos de armar seriam inferiores aos disponibilizados na estante? Qual o lugar que os brinquedos da estante assumiam para esse grupo? E, com certeza, algo nos intrigou em relação a isso, porque, enquanto estivemos na escola, não observamos as crianças brincarem com os brinquedos da estante. Por outro lado, por várias vezes, Paula incluía na rotina da turma os brinquedos de armar, mas não se incluía, fazendo-nos refletir também sobre o nosso primeiro encontro quando nos pede ajuda, ao confessar não saber brincar.

Foto 50 - Carro



Fotógrafa: A autora

Foto 51 - Trem



Fotógrafa: A autora

Uma primeira hipótese que levantamos era a de que os brinquedos da estante pareciam funcionar como prêmio para o bom comportamento no grupo. E diante disso, nos interrogamos sobre a sua função, nesse caso, na medida em que o estudo nos levava a pensar que o brincar, enquanto inerente à criança, cumpre uma função. O que poderíamos pensar, quando esse objeto, que participa do brincar infantil, está vinculado ao olhar de um outro autorizando o momento de o mesmo ser utilizado ?

Outras falas, durante a observação, também foram entendidas, por nós, como significativas, porque surgiam a valorização de elementos presentes na cultura que, dessa forma, poderiam também ser vistos como capazes de influenciar, ou não, no brincar infantil, considerando o pressuposto de que a criança é produto e produtora de cultura. Vejamos algumas dessas situações, a seguir.

Gustavo: Meu pai comprou uma internet para jogar o jogo de polícia!

Julio César: Eu tenho notebook!

Marcelo: Eu tenho computador e internet!

As falas aparecem impregnadas do elemento “internet” e na relação dessas crianças com o social, como algo comum à sua realidade, ou seja, fazendo uso dela, como um elemento capaz de fornecer uma rede de possibilidades e uma mudança na forma de relação sujeito-objeto.

Nesse mesmo contexto, foi possível perceber outros elementos importantes no momento em que o grupo estava no Laboratório de Informática sob a orientação da professora que chamaremos de Clara. A atividade desenvolvida, nesse dia, envolvia o uso do tablet.

Nelson: Uh! Tablet!

Mário: Esse tem internet, pró (segurando um tablet nas mãos)?

Clara: Está fora da internet.

Clara nos relatou que não organiza um plano de aula para essa faixa etária e que a intervenção com esse grupo é baseada na utilização de jogos, no manuseio do computador e do tablet (não utilizado em todas as aulas) e no desenvolvimento da coordenação motora e da memória.

Foto 52 - Criança com tablet



Fotógrafa: A autora

Foto 53 - Criança no computador



Fotógrafa: A autora

Foto 54 - Criança com mouse



Fotógrafa: A autora

O desenho também foi outro instrumento ao qual recorremos em nossa investigação, e que nos possibilitou encaminhar algumas respostas diante dos pressupostos formulados. É importante dizer que pelo fato de o desenho, por si só, não se mostrar suficiente, como fonte de dados, fez-se necessário que a sua análise fosse feita juntamente com o relato de cada criança sobre sua respectiva produção. Dessa maneira, organizamos um momento com cada um desses sujeitos, para que nos contasse sobre o que tinha desenhado.

As perguntas que direcionaram a produção dos desenhos foram duas: Qual o brinquedo que você mais gosta? Qual a brincadeira que você mais gosta? Muitas vezes as resposta obtidas se confundiam, porém o que também ficou notável é que os desenhos, em certos casos, serviram de exemplificação dos relatos das crianças no momento das entrevistas.

É importante ressaltar que o desenho é mais uma forma de representação da criança e, assim como o brincar, também podemos entendê-lo como produção imaginária. Dessa maneira, como já explicamos, anteriormente, a criança utiliza-se desse tipo de recurso como via de explicação sobre as questões que se fazem sobre a realidade ao longo da sua constituição psíquica.

No caso da nossa pesquisa, o desenho nos serviu como mais um instrumento somado às brincadeiras capazes de esclarecer quanto aos elementos contidos na cultura e eleitos pelas crianças, naquele tempo, como interrogações a serem transportadas para sua cultura lúdica.

Anning e Ring (2009, p. 42-43) ao discutirem sobre a influência dos contextos socioculturais no desenho infantil se questionam sobre o porquê as crianças desenhavam e concluem que elas

[...] usam os desenhos como um instrumento para entender e representar importantes aspectos de suas próprias experiências pessoais e daquelas vividas das pessoas, dos lugares e das coisas. Além de estarem em conformidade com as experiências pessoais, suas representações têm a função de explorar “grandes ideias” comuns a todas as nossas vidas, como dependência e dominação bem e mal, perigo e aventura.

Ainda sobre o desenho destacamos algumas contribuições dadas por Ferreira (1998, p. 44) quando desde esse tempo, baseada nas ideias de Vygotsky, ressalta que

[...] a criança em idade pré-escolar, em pleno processo de relação com os objetos de seu mundo e com o “outro”, amplia sua consciência sobre a realidade na qual está inserida, apropriando e dominando os símbolos e os significados de sua cultura.

Então, podemos afirmar que não foi surpresa nos depararmos com os resultados obtidos através das produções visuais das crianças. Sandra, Daniel, Paulo Henrique, Ismael, Andréa Rafaela, Mário, Nelson e Ícaro deixaram, em seus desenhos sobre a brincadeira predileta e o brinquedo preferido, marcas e elementos da cultura da qual participam como produtores. Vale salientar que “[...] o brinquedo é dotado de um forte valor cultural [...] e como ele é rico de significados permitem compreender determinada sociedade e cultura”. (BROUGÈRE, 2010, p. 8)

Foto 55 - Duas Fadas (Sandra)



Fotógrafa: A autora

Foto 56 - Dois Ben 10 (Daniel)



Fotógrafa: A autora

Foto 57 - Ben 10 e seu Skate (Paulo Henrique)



Fotógrafa: A autora

Foto 58 - Jogo de Botão (Ismael)



Fotógrafa: A autora

Foto 59 - Uma mulher, a filha e a televisão (Andréa)



Fotógrafa: A autora

Foto 60 – *Barbie* (Rafaela)



Fotógrafa: A autora

Foto 61 - Relógio Ben 10 (Mário)



Fotógrafa: A autora

Foto 62 - Jogo na TV (Nelson)



Fonte: A autora

Foto 63 - Vídeo Game (Ícaro)



Fotógrafo: A autora

Paula nos falava muito sobre a turma da tarde e contava que o seu ritmo diário era outro e que, às vezes, tinha a impressão que as crianças eram mais maduras em relação às suas respostas de aprendizagem. Por outro lado, Paula também nos relatava que tinha a impressão que as brincadeiras do grupo aconteciam de maneira diferente em relação à turma da manhã e, então, nos fez um convite para conhecer o grupo vespertino. Decidimos marcar um dia para visitar a turma.

Apesar de não termos pensado em realizar nossa investigação em dois grupos da escola, resolvemos considerar o pedido da professora como um dado, no mínimo curioso, para o nosso estudo. Realizamos nossa visita no dia 12 de dezembro de 2012.

Paula nos disse que acha as crianças desse grupo maduras para a idade delas e que as meninas pedem para ela soltar o cabelo, botar blush para ficar mais sexy. Acrescenta ainda que uma aluna, num dia desses, disse que quando crescer vai ter vários namorados e que vai usar vários biquínis e nos confessa que fica pensando que essa criança é uma mulher sem tempo.

Nesse mesmo dia, algumas crianças quiseram ser entrevistadas e vejamos, adiante, o que foi possível ouvir delas a respeito das suas brincadeiras. Ao final, convidamos para desenhar o brinquedo da sua preferência e todos que estavam presentes, nesse dia, acataram nossa proposta. Vale ressaltar que, a seguir, decidimos compartilhar trechos das entrevistas de Rodrigo e Bartira e também algumas produções da turma.

Rodrigo foi à primeira criança a se disponibilizar para conversar conosco e, logo de início, nos disse que sabia o que era uma entrevista porque sua mãe tinha lhe explicado.

Rodrigo: – Uma entrevista é quando o repórter fala com uma pessoa na rua.  
[...]

Nós: – Você gosta de brincar?

Rodrigo: – Gosto. Gosto de brincar de carrinho de controle remoto, sabe?

Nós: – Como é?

Rodrigo: – É uma rodoviária que abre a porta sozinha e liga o farol.  
[...]

Rodrigo: – Eu brinco com minha bicicleta moto elétrica.

Nós: – E quem te ensinou?

Rodrigo: – Eu aprendi sozinho.  
[...]

Rodrigo: – Eu brinco de Pega-pega Monstro e ninguém me pega porque eu tenho a sandália do *Hot Weels*. Eu acelero muito.  
[...]

Rodrigo: – Esse é o Ben 10. Eu conheço da televisão. Eu vejo ele detendo os inimigos, dando murro. Ele tem o Ominitrix (se referindo ao relógio do Ben 10).

Nós: – E para que serve esse relógio?

Rodrigo: – Para ele virar os heróis.

[...]

Rodrigo: – Esse é o *Toy Story*. Eu sei porque eu tenho dois DVD deles.

[...]

Rodrigo: – Claro que eu sei essas! Essas eu tenho todos os episódios delas (apontando para Super Poderosas). Olha, são três amigas. Eu tenho todos os episódios no meu chip da Claro. Elas detém os inimigos igual ao Ben 10.

Nós: – E o que é o chip da Claro?

Rodrigo: – Que bota no celular.

[...]

Rodrigo: – Olha, essa é Sininho eu vejo ela na televisão no canal 4. SBT. Também passa Ben 10 no SBT.

Nós: – E você assiste?

Rodrigo: – Assisto todos os dias! Essa é a *Barbie* (apontando para a boneca). Eu vejo na televisão e minha prima também tem. Ela tem DVD.

[...]

Rodrigo: – Esses são *Backyardigans*. Eu ví na biblioteca daqui da escola. Na televisão de lá.

[...]

Rodrigo: – Eu gosto de falar de um brinquedo que você nunca viu. É um celular elétrico. Você aperta num botão de um número aí vai fazer “tidididi, tidididi” e se apertar no meio a gente fala no celular.

Nós: – E fala de verdade?

Rodrigo: – Fala! Eu liguei para minha tia que mora na Cardeal da Silva.

Nós: – E você viu esse celular elétrico, onde?

Rodrigo: – Oxe! Eu ganhei de aniversário.

Nós: – Ele é de brinquedo?

Rodrigo: – De verdade!

[...]

Nós: – Você gosta de brincar?

Bartira: – Gosto de brincar de Pega, pega. Minha prima me ensinou.

[...]

Bartira: – Eu gosto de desenho animado. Eu assisto o Ben 10.

[...]

Bartira: – Eu assisto na TV com minha prima. *Tinkerbell*. O Ben 10 eu vejo na TV também e ele mata o monstro.

[...]

Bartira: – Esse aparece na televisão depois do Ben 10. Minha prima me bota para assistir a televisão. (Se referindo ao *Buzz*).

Nós: – Quantos anos, sua prima, tem?

Bartira: – Nove.

[...]

Bartira: – Esse eu não sei o nome, mas aparece na televisão (se referindo ao *Woody*).

[...]

Bartira: – O Ken e a *Barbie Pop Star* aparecem também na televisão. Eu cortei o cabelo da *Barbie* para ficar curto. Eu não brinco de *Barbie* na escola porque não tem *Barbie*.

Nós: – E você brinca na escola?

Bartira: – Sim. De pega-pega e Monstro.

Nós: – Como é essa brincadeira de Monstro?

Bartira: – Você bota um olho de lobisomem e depois veste uma roupa e fica assustando as pessoas.

Nós: – É mesmo? E onde você viu essa brincadeira?

Bartira: – No celular de meu tio.

Nós: – Seu pai brinca com você?

Bartira: – Não.

Nós: – E sua mãe?

Bartira: – Não. Só minha prima brinca comigo.

[...]

Bartira: – Pedi sim. Pedi para Papai Noel uma *Barbie* Sereia. Ele está me devendo.

Nós: – Mas o Natal ainda não passou. Hoje é dia 11 ainda faltam 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e aí sim chega a véspera de Natal e no dia 25, o Natal.

Bartira: – Passou sim e ele está me devendo. Passou sim.

Além das entrevistas, assim como aconteceu com a turma da manhã, o grupo da tarde também representou com seus desenhos o seu brinquedo e a sua brincadeira preferida. Através desse instrumento, mais uma vez, foi possível constatar que as produções das crianças refletiam, muitas vezes, o que já tinham nos revelado nas entrevistas. Vale ressaltar que ficou notório que os elementos da cultura que eram traduzidos como significativos para as crianças, naquele momento, e presentes no seu brincar, se mostravam evidentes também nessa forma gráfica de registro. É o que podemos observar nas produções feitas por Manoel, Rodrigo, David e Bartira.

Foto 64 - Televisão não liga (Manoel)



Fotógrafa: A autora

Foto 65 - Rodoviária (Rodrigo)



Fotógrafa: A autora

Foto 66 - Carro com controle remoto (David)



Fotógrafa: A autora

Foto 67 - Lobisomem na TV (Bartira)



Fotógrafa: A autora

### 5.3 DAS QUESTÕES ÀS INTERPRETAÇÕES

Realizada a pesquisa de campo é chegada a hora de analisar os dados coletados a partir das categorias: Modo de organização social e Modo de estruturação psíquica, indicadores que foram se definindo como capazes de marcar os efeitos de mutações culturais no brincar de crianças, em nossa contemporaneidade. Crianças de quatro a cinco anos, que a pesquisa privilegiou nesse tempo que, teoricamente, é o de frequentar a Educação Infantil.

A princípio, fomos levados a pensar que a interpretação do material coletado poderia ser efetivada com o apoio dos indicadores que marcavam a economia do TER, supostamente entendida como aquela que organizaria o modo de funcionamento das crianças de nossa pesquisa.

Nesse entendimento, destacou-se, na matriz de análise, apresentada no tópico 5.1., o campo do TER, tornando-se o consumismo, como móvel da economia do TER; a velocidade, como o tempo da economia do TER; o uso descartável do objeto, como o modo de relacionar-se com este, nesse tipo de economia; e a virtualidade, como a linguagem própria dessa economia orientada pelo TER.

Sem dúvida, o Ben 10 é um personagem conhecido, desejado e parceiro, principalmente, para os meninos participantes da pesquisa. Algumas dessas crianças possuem seus próprios bonecos, além de tantos outros objetos que levam consigo a sua marca. Esses artigos podem ser reconhecidos como originais ou como réplicas, pois o que conta mesmo é a possibilidade de ser inserido no universo do Ben 10, para o que tanto faz se é original ou réplica.

Por outro lado, a *Barbie* demonstra ocupar um lugar de destaque na preferência dos brinquedos desejados pelas meninas, além dos vários artefatos que acompanham essa boneca. Assim como o Ben 10, a *Barbie* também conta com as suas réplicas, muito embora, nesse caso, outras bonecas, mesmo nomeadas diferentemente, sejam reconhecidas como *Barbie*, fazendo-nos supor que a própria sociedade se encarrega de inventar meios de ampliar o acesso a esse brinquedo. Talvez, por isso, seja o momento de já incluir, em nossa análise, um elemento que foi bastante mencionado pelas crianças – a televisão. Na Hora da Escola, por exemplo, Raissa diz que conhece “o boneco Uniqua da TV”, Daniel conta que não sabe o nome de determinadas bonecas, mas afirma conhecê-las e saber do que elas são capazes, pelo que viu “na TV”, assim como acrescenta ter visto o relógio do Ben 10, também “na TV”. Por sua vez, Sandra diz ter visto, “na TV” um monte de bichinhos queridos e nos revela que “a televisão conta a verdade e que os adultos fazem igual ao que aparece na televisão”, enquanto

Nelson também diz ter visto o boneco Wood “na TV”, tendo Andréa mencionado a TV, no momento em que se lembra dos desenhos em que aparecem a *Barbie*, a princesa e o príncipe e Ismael, no momento em que assiste à novela *Carrossel*.

Por outro lado, Gerson foi flagrado, na Hora da Praça, nos queixando que não tinha o boneco Ben 10, mas que, o vê, “pela TV”, enquanto Felipe, na Hora da Loja, afirma que, no Dia das crianças, irá ganhar um robô de controle remoto, e que deseja ter um igual a esse, toda vez que o vê na TV, complementando: “Não sei qual escolher!”.

O fato é que, pelo relato das crianças, podemos afirmar que a televisão mostra os brinquedos – e por meio dela passam a conhecê-los e reconhecê-los—transmite os desenhos animados, tanto em canal aberto ou fechado, além de novelas que elas assistem; exhibe os brinquedos que elas desejam ter em seu poder. Além disso, o trecho do diálogo com Sandra, em relação às falas: “A televisão conta a verdade”, “Os adultos fazem igual ao que acontece na televisão” nos faz pensar, antes de tudo, sobre a importância do conteúdo televisivo e seus impactos nas crianças. Ou seja, se o que elas escutam e veem, através desse aparelho, é considerado, como verdade, para elas, podemos avançar, em nossa análise, supondo que o discurso televisivo vem funcionando como uma referência para as mesmas. Seria esta uma forma de resgatar a terceiridade?

No deslocamento da Matriz centrada no SER para a Matriz centrada no TER, é possível observar a substituição, no lugar de referência ocupado, na primeira, pelos pais, que podem transmitir, pela ciência e pela tecnologia. Assim, nessa primeira análise, a televisão é o que assume essa posição de ser referência, no momento em que a criança a coloca no lugar de quem fala a verdade. Nesse caso específico, a televisão diz a verdade, informa onde achar os brinquedos, assim como orienta sobre as escolhas, no momento de brincar. O objeto, ou seja, a televisão, nesse exemplo, assume um lugar de significativa importância para o universo infantil, comprovando a dinâmica da contemporaneidade que aponta a ciência e a tecnologia, com seus objetos, como capazes de ocupar o lugar de referência, antes ocupado pelos pais, pelos professores, pelos adultos.

No relato de Sandra, “[...] os adultos fazem igual ao que acontece na televisão”, ou seja, eles são as imagens que confirmam a verdade da televisão. Aqui cabe bem reportar-se, mais uma vez, a Lebrun (2004), ao analisar o que chama de “a marcação social” pela ciência. Dentre os vários traços dessa marcação que descreve, aponta “a predominância do registro do visual”, quando nos faz lembrar a função da mãe na realidade psíquica da criança, isto é, antecipar. Mas pontua, firmemente: “[...] mas, no mesmo movimento [de antecipar], deve consentir que a criança ultrapasse a antecipação que ela assim havia feito. É assim que ela faz

o luto”. Ou seja, é assim que a mãe ratifica a predominância da ordem simbólica à qual se submete. “É aqui – diz o autor – que o computador [como a televisão] difere, pois ele não fará esse trabalho, continuará, ao contrário, a dar consistência ao imaginário”... Posição que talvez restará a muitas Sandras...

Um outro momento em que fica evidente a influência da televisão nas escolhas dos brinquedos pelas crianças é registrada através do relato de uma das sócias da loja de brinquedos, ao dizer: “o que sai é o que está na mídia”, ou: “Geralmente, as crianças já chegam de casa com o pedido já definido, porque já assistiram na televisão”, ou ainda: “Sem dúvida o que as crianças querem é o que, principalmente, passa na *Discovery e no Cartoon Network*”.

Os canais fechados também são mencionados por algumas crianças, na Hora da Escola, revelando-nos que os conteúdos encontrados por essa fonte também fazem parte do universo infantil e que as crianças também demonstram sua posição ativa diante do que assistem. Um exemplo disso é o que mostra um diálogo com Daniel, sobre alguns personagens de desenho animado:

Daniel: – Esse é o *Buzz*. Ele tem umas asas e voa eu até vi na TV. Ele é o *Buzz* e está parecendo um robô. Ele aperta aqui e tem asas. Ele bate nos inimigos. Esse outro é o amigo de *Buzz*. Eu vi no filme do *Buzz*. Eu vi no 92.

Nós: – E o que é o 92?

Daniel: – 92? 92 é o negócio que passa o Bob Esponja, Dora Aventureira, *Buzz*.

Nós: – E quem liga a TV no 92 para você assistir?

Daniel: – Eu mesmo. Eu ligo meu controle e aí, pronto. Boto o 2 e o outro negócio.

Nós: – E quem lhe ensinou a fazer isso?

Daniel: – Você sabe! Eu me ensinei sozinho.

[...]

Nós: – E no canal 92, qual o desenho que você assiste e mais gosta?

Daniel: – Eu gosto do 89, 90.

Nós: – Você sabe o nome desses canais?

Daniel: – Hum... Hum. O 9 e o zero.

Por outro lado, Raissa também deixa claro, a sua autonomia em relação à escolha do canal aberto de televisão, além de nos fornecer pistas sobre seu conhecimento em relação à programação transmitida pelo canal 7. Raissa nos diz “Tem vezes que minha mãe vai para o trabalho e ela volta cedo, ela me leva para casa e eu boto em algum canal, ou no 2 ou no 7. No 7, também passa desenho de manhã”.

Dessa forma, durante a pesquisa de campo, foi possível conhecer sobre os personagens preferidos por esses sujeitos, assim como sobre as suas brincadeiras e como a cultura e as

mutações culturais exercem influências no brincar infantil. É pensando nisso, que se torna relevante, a nosso ver, introduzir uma questão que, nesse momento, poderá acrescentar elementos esclarecedores no que diz respeito a esses objetos da contemporaneidade. Vejamos o que estamos propondo articular.

Com frequência, durante as nossas observações, conversas, entrevistas, as crianças utilizaram em suas falas, nomes de alguns objetos resultantes dos avanços tecnológicos proporcionados pelo progresso da ciência, porém, o que nos chama a atenção tem a ver com o uso apropriado dos termos através dos quais definem tais objetos, isto é, elas os denominam levando em conta a função destes. Por exemplo, os termos “computador”, “tablet”, “celular”, “internet”, “chip”, “notebook”, “DVD” e a já falada “televisão” são utilizados, apropriadamente, pelas crianças, demonstrando que os referidos objetos fazem parte do seu cotidiano, no qual são utilizados com frequência, para atender às suas próprias necessidades e desejos.

Na Hora da Escola, escutamos Daniel dizer: “Eu brinco com jogo no celular. Tem do carro, pássaro, animais, memória. Tem tudo! No meu vídeo game, também”, Gustavo, por sua vez, conta: “Meu pai comprou uma internet para jogar o jogo de polícia”, Júlio Cesar afirma: “Eu tenho notebook!”. Marcelo se vangloria: “Eu tenho computador e internet”, Raissa relata: “Eu tenho DVD da Rapunzel”. Ainda nesse mesmo entendimento, na aula de informática, a professora disponibiliza o Tablet para as crianças utilizarem e Nelson, imediatamente, grita: Uh! Tablet! E Mário pergunta: “Esse tem internet, pró”?

Esses relatos das crianças, certamente, não nos deixam dúvidas de que todos esses objetos fazem parte do seu cotidiano e, que, de uma forma ou de outra, estão inseridos em seu universo. Em nenhum momento foi possível observar qualquer criança demonstrar estranheza quando apresentada aos recursos tecnológicos utilizados, assim como, em outros, a própria criança os apresentavam de forma bastante familiar. Assim, pensamos que se esses objetos próprios da contemporaneidade estão expostos no social, as crianças, com certeza, têm sido capturadas por eles. Mas, eis a nossa questão: se é verdade que elas detêm conhecimento sobre as mesmas, a partir de sua função, em contrapartida, não poderiam também reinventar o seu uso atribuindo-lhes outra função?

De fato, foi possível notar um modo próprio de a criança interagir com os objetos, transformando-os de acordo com suas necessidades. Daniel, ao dizer que brinca com o jogo no celular e Gustavo, ao falar que o pai utiliza a internet para acessar o jogo de polícia, nos faz pensar que, tanto o celular quanto a internet, nessas situações, são associados ao brincar e ao jogar. Outro exemplo nos é dado por Rodrigo, quando diz que conhece as Super Poderosas

e acrescenta: “Eu tenho todos os episódios no meu chip da Claro”, ou, ainda, por José que afirma: “Eu gosto de jogar no computador”. Vejamos, a seguir, um trecho do diálogo com Bartira sobre a brincadeira do Monstro:

Nós: – Como é essa brincadeira de Monstro?

Bartira: – Você bota um olho de lobisomem, e depois, veste uma roupa e fica assustando as pessoas.

Nós: – É mesmo? E onde você viu essa brincadeira?

Bartira: – No celular de meu tio.

Todos os exemplos lembrados nas situações relatadas, pelas crianças, nos permitem dizer que o “celular”, o “chip”, a “internet”, o “computador” foram utilizados, como recursos capazes de possibilitar que elas brincassem, jogassem e produzissem suas próprias brincadeiras. Além disso, a “televisão”, também pôde ser associada ao brincar infantil e o “tablet”, por sua vez, quando entregue às crianças, sem qualquer consigna determinando o seu uso, serviu como meio para desfrutar de jogos já conhecidos.

Com isso, poderíamos dizer que estes objetos contemporâneos analisados, apesar de apresentarem finalidades específicas para os adultos, podem ser desvirtuados em relação a estas, quando as crianças os encontram expostos no social e, inventam outra finalidade para eles? Assim, não estaríamos, mais uma vez, diante de uma comprovação de que o brincar é inerente à criança, na medida em que ela nos mostra que mesmo diante desses objetos, que não foram criados para brincar, elas podem transformá-los, para que possam vir a responder a essa função?

E qual seria mesmo essa função? Bem, até o limite do que já havíamos construído em outro estudo (SOARES, L., 2007), podemos afirmar que a criança utiliza o imaginário na tentativa de encontrar respostas para as questões que vai se fazendo, ao longo da sua estruturação psíquica, tanto as relacionadas ao saber, como aquelas relativas ao conhecimento, ou seja, se, em primeira instância, a criança se utiliza da fantasia para poder compreender a realidade, num tempo posterior, já poderá contar com o simbólico, isto é, a linguagem, para dar conta de seus questionamentos, o que possibilitará, certamente, sua aprendizagem. A criança, como afirma Leila Soares (2007, p. 83):

[...] já pode responder a alguma demanda sem precisar usar o fazer, como único recurso. Agora, já pode falar e nos dar indícios de suas elaborações, a partir de um outro movimento, ou seja, expressando-se por meio da linguagem, dizendo o que pensa, tecendo comentários e deixando algo de seu nesse processo. É a hora, portanto, de mandar o lobo mau passear, pois já não precisa dessa fantasia, de fazer-se de lobo, Chapeuzinho, Peter Pan ou

Cinderela para falar de si, usando os recursos do imaginário. Como ser de linguagem, é este o meio pelo qual se dá a conhecer, agora: a fala.

É bem verdade que no nosso estudo foi possível observar as crianças imersas no imaginário, utilizando o brincar de faz de conta na produção das suas próprias brincadeiras, e, podendo se valer desses momentos para oportunizar suas questões sobre a realidade, assim como intermediar a sua aprendizagem, como nos ilustra, Marcelo, na Hora da Praça:

Marcelo: – Olha! Homem de surf! Eu estou escorregando na prancha de surf (em pé num aparelho para malhar)... Mamãe, onde é o mar? É, aí, onde vocês estão! (Aponta para o lugar em que eu e a mãe dele estávamos). Vocês estão afundando! Venham! Aí é o mar que afunda! Olha, mamãe! Me ajuda, mamãe! Monstros do fundo do mar!

Nós: – Quem são esses monstros?

Marcelo: – Peixes com dentes afiados!(escorregando no aparelho para malhar).

Também, Raissa, nos surpreende na Hora da Escola, brincando ao telefone na companhia de alguns colegas, ao dizer: “Vou ligar para Dora Aventureira. 1 e 1, 2 e 3, 4 e 5, 9 e 0 e 0”. Logo, tanto Marcelo, citado acima, quanto Raissa brindam-nos com cenas riquíssimas que só afirmam o que já conhecemos: que são capazes de evocar objetos, que não estão presentes no momento, porque já adquiriram a capacidade de representação, fundamental para a produção de brincadeiras desse tipo. Porém, há um dado que ressaltamos e que, nos conduz a avançar em relação ao nosso terceiro pressuposto.

Marcelo, na Hora da Praça, transforma o aparelho para malhar em uma prancha de surf e imagina um cenário marítimo, – onde já estão presentes elementos da realidade – ao qual acrescenta um elemento próprio, que são os monstros e que, provavelmente estão, ali, justificados pelo tempo em que se encontra em relação à sua dinâmica de estruturação. Por outro lado, Raissa transforma o telefone de brinquedo em um telefone de verdade e inventa seu diálogo com Dora Aventureira, personagem, certamente, fundamental para ela, nesse momento, de sua dinâmica de estruturação. Chegamos até aqui, portanto, compreendendo que as produções imaginárias – nesse caso, o brincar – são um recurso significativo para a constituição subjetiva, e constatamos que as crianças, apesar das mutações culturais, conseguem assegurar o seu modo, diríamos, clássico, de utilizar o faz de conta no seu brincar.

Porém, há algo nessas ilustrações que nos fornecem pistas para aprofundar nossa análise, pois nos possibilita acentuar a importância de um elemento introduzido, desde o início da nossa pesquisa, a cultura. Marcelo, assim como Raissa, podem produzir uma atividade criadora porque, além da capacidade de representação que já possuem, contam com

as experiências vividas, podendo, assim, acrescentarem algo de seu em suas criações. As situações que Marcelo e Raissa nos exibem nos remetem ao que Vygotsky (2009, p. 14) descreve:

A situação que a criança nos descreve é composta por uma efabulação cujos elementos, na sua totalidade, ela conhecia devido à sua experiência anterior: de outro modo, não poderia tê-los inventado; mas a combinação desses elementos constitui qualquer coisa de novo, de criador, que pertence à criança, sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas.

É, dessa forma, que também podemos entender a função dos jogos no brincar das crianças, como afirma Vygotsky (2009, p. 14), as crianças:

[...], nos seus jogos, não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com os seus afetos e necessidades. A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo da sua atividade imaginativa, como acontece também nos seus jogos.

Podemos dizer então, que Marcelo e Raissa, ao produzirem, suas brincadeiras acionam elementos da cultura na qual estão inseridos e, que têm a ver com suas experiências anteriores. É a partir disso que podem inventar, mas há o que de cada um se revela como próprio. Pensando dessa forma, recordamos uma fala de Raissa, ao lhe perguntar sobre as suas brincadeiras. Ela diz no seu diálogo conosco:

Raissa: – Brinco! Brinco de fogão da *Hello Kitty*, a gente também inventa de ser computador, mas deixa tudo bagunçado. Aí, a pró diz para guardar os brinquedos. Eu brinco de fazer as carruagens e Sandra faz os castelos. Sandra faz e ela olha na televisão. Ela imita os desenhos na televisão e eu também imito na televisão.

Nós: – Você imita o que da televisão?

Raissa: – Eu imito. A gente inventa imitar.

Nós: – Como? O que é imitar?

Raissa: – Imitar é uma coisa que eles inventam e a gente imita e, quando a gente imita o negócio fica maravilhoso!

Ou seja, fica maravilhoso quando Raissa inventa um imitar que é do seu modo, mas o diálogo também torna evidente, mais uma vez, que a televisão, como afirma Brougère (2010, p. 57-58):

[...] tornou-se uma fornecedora essencial, senão exclusiva, dos suportes de brincadeira, o que só pode reforçar sua presença junto à criança. Realmente, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e

se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação.

Existem alguns aspectos salientados na citação acima que merecem ser analisados em função do nosso terceiro pressuposto: As formas do brincar, na contemporaneidade, diferem daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos histórico-sociais, podendo-se supor que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais.

Primeiramente, estamos tentados a acreditar que, na atualidade, além da “televisão funcionar como fornecedora essencial, senão exclusiva, dos suportes de brincadeiras” (BROUGÈRE, 2010, p. 57-58), a internet, aliada ao computador, ao celular, ao notebook, ao tablet, assim como o DVD, apresentam forte tendência a ocuparem também esse lugar, pois, como foi possível observar, todos esses objetos da contemporaneidade são procurados e utilizados como recursos capazes de fornecer elementos para o brincar, assim, alguns destes também funcionam como veículo das próprias brincadeiras e jogos.

Um outro aspecto a ser destacado, ainda sobre a afirmação de Brougère (2010, p. 57-58), é aquele em que ele ressalta: “[...] a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação”. Ou seja, Raissa diz: “Brinco de fogão da *Hello Kitty*, a gente também inventa de ser computador”, ou, ainda: “Sandra faz e ela olha na televisão. Ela imita os desenhos na televisão e eu também imito na televisão”, “A gente inventa imitar” “E quando a gente imita, o negócio fica maravilhoso”.

Raissa nos diz que tanto ela quanto sua colega Sandra, utilizam os conteúdos dos desenhos animados para servirem como elementos para suas brincadeiras, pois elas olham e imitam e quando imitam fica maravilhoso. Porém, Raissa também verbaliza que ela e sua colega “inventam imitar”, nos dando a possibilidade de articular que há algo próprio delas nessa produção, ou seja, há sujeitos ativos nessa relação, nos dando condições de afirmar que a criança é produzida, mas também, sem dúvida, produtora de cultura.

Além disso, há outro ponto que aparece na conversa com Raissa que nos faz pensar sobre o que estamos definindo como “brincar contemporâneo”. Raissa brinca de fogão da *Hello Kitty*, mas ela brinca também ao inventar de ser computador. Isso nos permite retomar o que, já introduzimos anteriormente, a respeito do lugar em que os objetos contemporâneos estão referendados na cultura atualmente. Sem dúvida, o lugar que ocupa o fogão, na

brincadeira de Raissa, não é o mesmo ocupado pelo computador – ela e o objeto confundidos num faz de conta inédito.

No segundo capítulo do nosso estudo, quando nos propomos a conceituar sobre cultura, mutações culturais e, posteriormente, compreender o que é chamado de mutação do laço social e suas implicações na subjetividade foi possível entender, como afirma Leila Soares (2012, p. 2) que:

[...] a ciência, nos dias atuais, é convocada a dar respostas- e, atualmente, cada vez mais- observamos quão pródiga ela é em promessas de solução para todos os nossos conflitos. Lebrun (2004, p. 54) fala de um lugar, na sociedade, legalizado como referência, na economia que antecede a crise que vivenciamos, hoje, o qual, já não funciona do mesmo modo, pois o laço social induzido pelo desenvolvimento da ciência provoca a substituição de uma organização, “monocêntrica e vertical”, por outra, “pluricêntrica e horizontal”. Ou seja, já não observamos a legitimação, pelo social, da autoridade antes atribuída ao lugar da figura de exceção.

Dessa forma, considerando que a criança se utiliza dos recursos imaginários, nesse caso, o brincar, para dar conta de encontrar respostas que são formuladas, ao longo da sua estruturação psíquica, como ela estaria fazendo para dar conta disso nessa nova organização social, onde os objetos contemporâneos, favorecidos pelo movimento da ciência, ocupam um lugar de referência? Raissa brinca de ser um objeto. E para quê? Não seria essa a sua tentativa de dar conta dessa questão que lhe advém, no confronto direto com o real e para a qual as respostas que obtém, ao brincar com o fogão da *Hello Kitty* são insuficientes?

Assim Raissa, pensa poder capturar esse poderoso elemento da cultura, trazê-lo para sua brincadeira, comprovando que “[...] a cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio [...]”. (BROUGÈRE, 2010, p. 55).

Por outro lado, se Marcelo pode brincar de ser surfista, criar um cenário do fundo do mar e acreditar, momentaneamente, que os monstros e peixes com dentes afiados são reais; e se José, por sua vez, pode imaginar que a libélula pode mordê-lo; se, enfim os dois, podem experimentar e “[...] fazer com os olhos, com as mãos, com a cabeça, com o corpo, com qualquer recurso [...] que lhe permita experimentar e dar conta de desvendar e descobrir as várias propriedades do seu objeto” (SOARES, L., 2007, p. 111) é porque, com certeza, contam com a capacidade de representação e, dessa forma, podem criar um faz de conta evocando objetos sem que estes estejam presentes, oportunizando, mais tarde, substituir esse fazer experiencial por falar sobre o que terá sido possível elaborar.

Diferentemente, acontece com Rodrigo, no momento em que nos conta sobre “o celular elétrico”: Retomemos, primeiramente, a sua conversa conosco:

Rodrigo: – Eu gosto de falar de um brinquedo que você nunca viu. É um celular elétrico. Você aperta num botão de um número, aí vai fazer “tidididi, tidididi” e, se apertar no meio, a gente fala no celular.

Nós: – E fala de verdade?

Rodrigo: – Fala! Eu liguei para minha tia que mora na Cardeal da Silva.

Nós: – E você viu esse celular elétrico, onde?

Rodrigo: – Oxe! Eu ganhei de aniversário.

Nós: – Ele é de brinquedo?

Rodrigo: – De verdade!

Nessa situação, Rodrigo, nos relata sobre suas brincadeiras e nos assegura que falou com a sua tia da Cardeal da Silva através de seu celular elétrico que, após nossa investigação, constatamos que realmente era um celular de verdade. Aqui, o brincar de Rodrigo se constrói de maneira não semelhante ao de Marcelo e José, pois o objeto evocado está presente no momento da cena. O que, no exemplo anterior, acontece pela possibilidade de acessar o simbólico, pela via do imaginário, nesse caso, não ocorre, pois a cena é, essencialmente, produzida no real. Vale ressaltar que não estamos dizendo que Rodrigo não possa fazer de conta, mas, nessa ilustração, a nossa observação nos mostra um outro tipo de brincar, no qual o objeto presentificado, entendido como brinquedo, é condição necessária para a existência da cena. Afinal, Rodrigo tem certeza de que nós nunca vimos esse brinquedo, pois talvez, saiba que não é um brinquedo igual aos outros.

Um outro exemplo, acontece, na Hora da Escola, durante uma aula de informática, quando foi possível ver as crianças correrem, com muita disposição, para pegar um Tablet ou utilizar um computador com o objetivo de acessar seus jogos. Esse momento da rotina desse grupo, na qual nos detemos na participação de Nelson e Mário, equivale à cena contada por Rodrigo, na medida, em que o objeto contemporâneo é veículo indispensável para o acesso a esse modelo de brincadeira, cuja análise nos permite retomar, novamente, o segundo pressuposto do estudo, ou seja, que o brincar cumpre uma função para as crianças. Ora, já sabemos que elas conseguem atingir essa funcionalidade, por intermédio das produções imaginárias para dar conta de entender a realidade. Porém, nessa organização do brincar, na qual há a obrigatoriedade da presença de um objeto, veículo condicional para o acesso à brincadeira; Mário e Nelson estariam contando com os mesmos recursos utilizados por Marcelo?

Até onde pudemos avançar, acreditamos que a diferença entre o brincar ilustrado por Marcelo e o demonstrado por Mário e Nelson está na obrigatoriedade da presença/ ausência do objeto. Notemos que, para Marcelo produzir a sua cena do fundo do mar não há necessidade de qualquer objeto, no real, para ele adentrar ao universo fantástico. Ele é capaz de transformar um aparelho de malhar em prancha de surf, mas poderia ter sido qualquer outro elemento da praça a se prestar a esse papel, ou ainda, nenhum deles. Estamos bem lembrados de como nos presenteia com a produção do Fundo Mar. Não há “mar”, “monstros”, “peixes”, a não ser na sua própria criação, possível pela capacidade de representação adquirida e pelas suas experiências vividas. A, nós e a sua mãe, coube, apenas, partilhar da sua cena, fazendo de conta que realmente, estávamos tentando não afundar no mar.

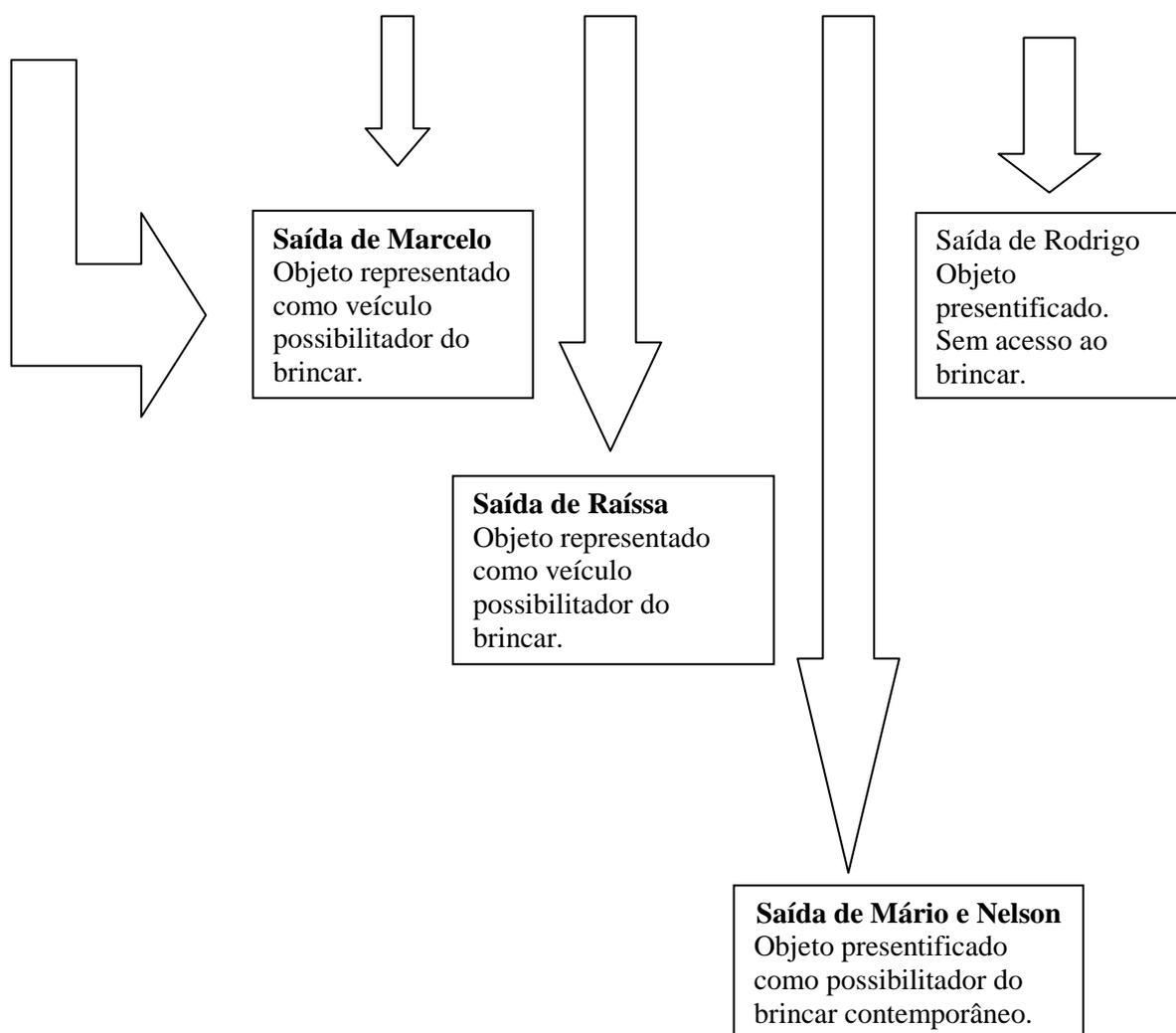
Na cena com Mário e Nelson, ao contrário, essa relação já é outra, pois eles precisam do objeto no real e um objeto específico que possa servir de veículo capaz de transportá-los para aquela cena também determinada. Ou seja, se, ali, naquela situação, eles não contassem com o tablet ou computador não acessariam aquela forma de brincar, pois, ali, o objeto no real era a condição imprescindível para adentrar no universo da brincadeira. Mário e Nelson, ainda diferentemente do que acontece com Marcelo, já encontram um ambiente pré-determinado quando conseguem ter acesso àquele tipo de jogo. Para eles, não há possibilidade de “faz de conta que isso é...”, pois aquilo só pode ser mesmo aquilo!

Mas, o que dizer sobre Rodrigo que acessa um objeto que, para ele, ora é um brinquedo, ora é algo de verdade? No caso de Rodrigo, a presença do objeto, no real, também é condição para a cena acontecer, pois sem o celular – que ele chama de elétrico, elétrico porque tem dúvida se, se trata de um objeto próprio do brincar ou da realidade –. Ele não poderia fazer a ligação para sua tia da Cardeal da Silva, mas, para sua surpresa (ou não), é a sua própria tia quem atende à sua chamada. Poderíamos dizer que Rodrigo precisa acessar um veículo, no real, mas nesse caso, o objeto não tem condições de acessá-lo ao imaginário como conseguem Mário e Nelson.

Dessa forma, o que estamos interpretando sobre o brincar apresentado pelas crianças, durante a nossa pesquisa, estaria organizado de forma mais sistematizada, como ilustra a figura a seguir.

Figura 10 - Relação da criança com o objeto de brincar

Quanto à organização social	Regime simbólico	Regime simbólico virtual
Quanto à estruturação psíquica	Economia do recalque	Economia do gozo
Relação com o objeto	Centrada no SER	Centrada no TER
Saídas do sujeito	Objeto representado	Objeto presentificado



Certamente, não há como concluir que um brincar seria mais benéfico do que o outro, pois não se trata disso e, nem tampouco, é esse o nosso objetivo, mas é possível dizer que, apesar das mutações culturais, elas, as crianças, continuam brincando e investindo nessa ação como podem, tendo em vista os recursos de que dispõem. Esse brincar cumpre para elas uma função: oferecer-lhes os meios para encontrar saídas, diante do confronto com o real.

Assim, nos contaram Marcelo, Raíssa, Mário, Nelson, Rodrigo e tantos outros, nessa Hora da Pesquisa. Pelo menos, até aqui.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre as possíveis relações entre a incidência das mutações culturais no brincar contemporâneo e suas implicações na aprendizagem — objetivo geral de nosso estudo — levou-nos, inicialmente, a construir um caminho teórico, voltado, para a compreensão do conceito de mutações culturais, para, posteriormente, interrogar sobre a infância e o seu brincar no contexto das mutações que, supostamente, marcam a nossa contemporaneidade.

De fato, como esperado, a pesquisa teórica não só forneceu subsídios valiosos para nos situarmos historicamente, quanto ao tema, como também nos esclareceu quanto às questões nela implicadas, as quais nortearam todo o estudo. Já no próprio desenrolar dessa etapa, começamos a suspeitar da necessidade de realizar também uma pesquisa de campo como espaço capaz de nos permitir uma aproximação mais concreta em relação ao objeto de nossa investigação, pelo confronto com sua realidade onde os limites, às vezes, se mostraram como pontos de impasse, mas, outras vezes, foram a própria clareira sinalizadora de saídas.

O nosso olhar investigativo, tendo como ponto de partida o acompanhamento da prática da Educação Infantil, recaiu sobre a existência de mutações culturais, flagradas na nossa contemporaneidade, as quais denunciariam e explicariam novos modos de vida da sociedade, com repercussão no brincar infantil e, por consequência direta, na aprendizagem.

Esse modo de vida, que seria próprio da contemporaneidade, configurando uma ordem social orientada pelo neoliberalismo, guardaria relação com o advento de uma nova economia psíquica<sup>16</sup>, como propõe o psicanalista Melman (2008), o que apontaria para a transição de uma economia psíquica até então organizada pelo recalque para essa outra, organizada pela exibição do gozo. Em nosso estudo, pudemos nos valer dessa interpretação, a qual nos permitiu compreender esse novo modo de funcionamento nas crianças pesquisadas, no qual os objetos assumem um lugar de destaque, podendo desaparecer tão velozmente, quanto aparecem, de forma fantástica, pois o seu consumo se dá de maneira descartável.

Na verdade, essa “nova economia psíquica”, organizada pela exibição do gozo, conforme estudos disponíveis, é resultado dos avanços científicos de que vimos nos beneficiando, ao longo das últimas décadas, e, dessa forma, o discurso da tecnociência ocupa aí um lugar de promessa de felicidade, garantindo que o impossível não existe, pois tudo é

---

<sup>16</sup> Passamos de uma cultura fundada no recalque dos desejos e, portanto, cultura da neurose, a uma outra que recomenda a livre expressão e promove a perversão. Assim, a “saída mental”, hoje em dia, não se origina mais numa harmonia com o Ideal, mas com um objeto de satisfação. (MELMAN, 2008, p. 15)

possível. Ou seja, não há falta para esse sujeito da contemporaneidade porque os objetos, reluzentes no real, estão disponíveis, encarregados de não lhe deixar vazio algum. É assim que a forma de relacionar-se numa sociedade regida por essa dinâmica apresenta uma nova forma de interação entre os sujeitos e os objetos.

Acreditando que a criança, tanto quanto o adulto, participam da sociedade como produtora de cultura, não restam dúvidas de que ela é influenciada, ao mesmo tempo em que influencia a dinâmica de funcionamento da sociedade e, no caso específico, da sociedade contemporânea, podemos enxergá-la também organizada pela nova economia psíquica. E é nesse ponto que nos perguntamos, de maneira mais precisa, sobre a possível incidência de mutações culturais no brincar infantil, com repercussão nas relações entre a criança e o objeto incluído na sua brincadeira.

Foi possível confirmar, ao longo da pesquisa, três pressupostos que nos orientaram na busca de respostas para as questões formuladas de início. Como já sabemos: 1) Se é certo que as crianças de hoje apresentam diferenças no seu modo de brincar, no entanto, brincam, pode-se supor que o brincar é próprio da infância; 2) Se o brincar é próprio da criança, pode-se supor que ele cumpre aí uma função; 3) Se as formas do brincar, na contemporaneidade, diferem daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos histórico- sociais, pode-se supor que a relação sujeito –objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais. Esses mesmos pressupostos geraram novas questões, sendo que uma delas apareceu de forma mais insistente em alguns momentos do estudo: 1) O brincar contemporâneo poderia ser considerado como produção imaginária da criança? 2) Quais as implicações do brincar contemporâneo na aprendizagem das crianças de 4 a 5 anos?

Certamente, não causará qualquer surpresa concluir que o brincar é inerente à criança, independente de mutações culturais a que esteja submetida. Esta ação estará presente em sua vida, desde que não seja portadora de patologias estruturais ou orgânicas graves, como recurso imaginário capaz de favorecer, pela via da fantasia, a elaboração das respostas que busca sobre a própria realidade, ao longo de sua constituição psíquica.

Raissa, por exemplo, nos fornece elementos bastante ilustrativos para que essa articulação possa ser entendida, no momento em que nos diz brincar de ser computador, revelando-nos, primeiramente, que é sujeito histórico, produzido e produtor de cultura, na medida em que leva para sua cultura lúdica elementos capturados na cultura geral e os utiliza de maneira intencional. Ela nos dá prova de que o brincar, entendido como recurso imaginário, lhe permite produzir elaborações sobre o contexto sociocultural do qual participa, possibilitando, inclusive, a compreensão sobre esse objeto, próprio da nossa

contemporaneidade, que é o computador. Parece claro, então, que Raissa já adquiriu a capacidade de representação, podendo evocar o computador em sua brincadeira, mesmo que este não esteja presente concretamente. Para ela, é possível investir nessa fantasia, pois é por essa via que vai construindo respostas, descartando ou não hipóteses a respeito desse objeto, para, enfim, chegar a uma apropriação. Trata-se, portanto, de um exemplo em que o brincar foi utilizado como recurso imaginário.

Ainda nesse movimento de demonstrar que o brincar é inerente à criança, independente do tempo sócio-histórico em que viva, foi possível escutar de todas as crianças entrevistadas, sem exceção, que gostam de brincar, mesmo havendo diferenças na maneira de fazê-lo ou em relação às suas preferências.

Por outro lado, pudemos observar que a diferença de classe social determinava, muitas vezes, diferenças em vários aspectos do brincar das crianças, principalmente, quanto à aquisição dos objetos a serem incluídos numa brincadeira ou, ainda, em relação à possibilidade de utilizar os serviços disponíveis nas praças visitadas. Rodrigo, por exemplo, diante dessa última possibilidade, nos abordou para perguntar se podíamos pagar para ele brincar, revelando-nos que, nesse formato de brincadeira, a lógica do capitalismo não consegue esconder a sua face perversa, pois, para brincar, a criança precisa ter moeda de troca: sem ela, não há como utilizar brinquedos “disponíveis”.

Vejamos o que, desde logo, foi possível concluir sobre este ponto. Nessas novas formas de brincar, quando se faz necessário a presença de um objeto para dar acesso à brincadeira, é preciso dispor de recurso financeiro para adquirir tal objeto e usá-lo por um tempo determinado, como no caso dos serviços disponíveis na praça; mas também quando o brincar exige qualquer um dos fantásticos objetos reluzentes e criados pela tecnologia. Quanto a estes, no caso dos brinquedos mais requisitados pelos meninos e meninas da nossa pesquisa – o Ben 10 e a *Barbie* – assim como outros que também nos foram apresentados, ainda que menos famosos, cabe uma observação: encontram-se disponíveis no camelô, versões manufaturadas na China, de qualidade e valor inferiores em relação àqueles vendidos nas lojas, o que permite uma extensão de oferta a um maior número de crianças, numa ilusória democratização de oportunidades.

É curioso observar também que todas as crianças que escutamos, levando-se em consideração seus brinquedos preferidos, reconhecem esses personagens fantásticos, os quais, na maioria das vezes, são apresentados ao mundo infantil pelos desenhos animados exibidos pela televisão em canais abertos e/ou fechados. Desse modo, a televisão, sem dúvida, é, ela própria, um objeto, veículo de comunicação que ocupa um lugar de importância para as

crianças, o que bem nos assegura Sandra, ao dizer, que “a TV conta a verdade, revelando-nos que este objeto ocupa o lugar de referência, o que seria típico da nova economia psíquica. É no discurso veiculado pela TV, ou em outros veículos da tecnociência que a verdade pode ser encontrada.

Bem, até então, valendo-nos da teoria, dizíamos que as crianças, na tentativa de elaborarem respostas às questões apresentadas pela realidade, utilizavam o brincar, enquanto produção imaginária, independente do tempo histórico-social e apesar das mutações culturais. Porém, o que nos pareceu ser diferente, hoje, a julgar pelo material obtido é que a relação estabelecida pela criança com o objeto, na sua brincadeira, aponta para saídas surpreendentes. Vejamos o que foi possível articular a esse respeito.

Mário e Nelson, por exemplo, no seu brincar exibem objetos próprios dos avanços da tecnociência e disponíveis na cultura geral, os quais aparecem, na cultura lúdica, como brinquedos capazes de permitir o acesso a um jogo específico. Ou seja, o computador, o tablet, o chip, a internet, o celular permitem que se transportem para um tipo específico de jogo, porém, sem esses objetos, no real – o computador, o tablet, o chip, a internet, o celular – não há possibilidade de jogo.

A nosso ver, isso parece diferente do brincar ao qual nos remetemos, quando ouvimos os relatos de Raissa e Marcelo, que não precisam de qualquer objeto, no real, para dar acesso ao mundo fantástico. Marcelo brinca de ser surfista, imagina os peixes dos dentes afiados no mundo marítimo e, por sua vez, Raissa acredita ser princesa ou computador por um determinado momento, apenas fazendo uso da capacidade de representação adquirida, das experiências vividas ou ouvidas de outro e, certamente, tomadas por emoções. Nesse caso, como vimos, não há obrigatoriedade da presença de qualquer objeto no real como passaporte entre a realidade e a fantasia.

Podemos dizer, então, que Raissa e Marcelo têm o poder de incluir qualquer ideia, na sua cena brincante, não sendo possível dizer o mesmo sobre Mário e Nelson, já que estes últimos, quando munidos do objeto e podendo ter acesso às suas brincadeiras, contam com uma cena previamente organizada e que coloca limites em relação às suas ideias. Nesse caso, verificamos que a atividade criadora fica refém de algumas instruções. O jogo acessado por eles, na Hora da Escola, já possuía o seu próprio cenário, não lhes dando a possibilidade de inventarem num vazio de instruções.

Por outro lado, cabe destacar também o que foi possível aprender, no caso de, Rodrigo que, confrontado a objetos próprios da tecnologia, disponíveis na cultura e utilizados pelo adulto para determinadas finalidades, quando usados por ele assumem um único objetivo:

permitir brincar, fazer parte de uma brincadeira. É nesse contexto que Rodrigo, na tentativa de compreender o funcionamento do celular – objeto pertencente à contemporaneidade – insere-se numa cena brincante para realizar uma ligação para sua tia, porém o telefonema que é feito por “um brinquedo que nós nunca vimos”, segundo ele, acontece na realidade e não num faz de conta. Ele liga, de fato, para sua tia. E, apesar de parecer iniciar uma cena de faz de conta, ao longo do nosso diálogo, fica evidente que não é disso que se trata ali, no caso de Rodrigo. O que nos deixa a possibilidade de nos indagar: o celular é brinquedo para Rodrigo? Arriscamos dizer: sim, muitas vezes, o celular é utilizado para essa finalidade – brincar.

Dessa forma, foi possível observar durante a nossa pesquisa, algumas “saídas” encontradas pelas crianças, na tentativa de elaboração de sua realidade, num tempo no qual estamos constatando – com apoio em estudos de diferentes áreas de conhecimento – mutações surpreendentes no modo de vida da sociedade cujos indicadores, (velocidade, consumismo, uso descartável do objeto e virtualidade), nos revelam a valorização do objeto em sua forma presentificada.

A primeira saída encontrada é contemplada por Marcelo e Raíssa que utilizam o objeto representado na cena que constroem no seu brincar; já a segunda saída, revelada por Mário e Nelson nos obriga a acreditar que o brincar só acontece porque há um objeto presentificado e, por último, a saída de Rodrigo mostra que apesar de utilizar um objeto também presentificado, ele não consegue acessar o brincar.

Na busca de uma sistematização, propomos o que se segue. Inicialmente, o propósito é identificar o repertório de “saídas” encontradas pelas crianças pesquisadas na sua tentativa de, através do brincar – que lhes é próprio, em qualquer tempo histórico – encontrar respostas às questões que lhes são colocadas pela realidade. Em seguida, pretende-se articular esse movimento com a aprendizagem.

Talvez já possamos afirmar que o brincar contemporâneo, tal como nos mostra a nossa pesquisa, reforça a suspeita, levantada de início, de que mudanças ocorridas no modo de vida da sociedade e, conseqüentemente, na relação sujeito-objeto, podem afetar as crianças no seu brincar. Isso é notório nos resultados obtidos de nossa pesquisa, quando nos deparamos com essa relação das crianças com o objeto presentificado.

Nesse ponto, faz-se indispensável abordar uma questão de ordem ética sem o que poderíamos extrapolar, perigosamente, o campo de nossa investigação, extraindo das situações analisadas interpretações de natureza clínica. Desde o início, nosso interesse esteve voltado para o brincar infantil e, nessa cena, a relação da criança com seus objetos, no suposto de que aquilo que pode ser observado no brincar, enquanto produção imaginária da criança,

poderá antecipar condições de desenvolvimento simbólico que o processo de aprendizagem irá requerer. O nosso interesse recaiu nesse ponto em que o brincar e a aprendizagem se imbricam, se interrogam, definindo-se como caminhos de acesso à realidade infantil. No nosso caso, quando está em jogo a possibilidade de mudanças nessa realidade por força de mutações culturais.

Trata-se, portanto, de enfatizar, nesse momento, a prevalência do olhar que poderíamos chamar de “pedagógico” sobre o clínico. Que a clínica do social possa disso beneficiar-se não temos dúvida, pois, nesse caso, a perspectiva interdisciplinar formatará o estudo. Esse caminho, aliás, trilhamos, ao buscar diálogo com a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicanálise. Mas sempre com o cuidado de privilegiar abordagens específicas apenas quando uma questão específica o exigia.

Essa atitude teórico-metodológica nos permitiu evitar o risco de assumir uma postura clínica, quando as “saídas” das crianças pesquisadas sugeriam encaminhamentos voltados para diagnósticos de estrutura. Desviando-nos, portanto, da abordagem clínica, pudemos poupar todas aquelas crianças de 4-5 anos – sujeitos em estruturação – de inadequados diagnósticos de estrutura. Era bastante saber que elas nos davam pistas de estarem se estruturando psiquicamente, ao tempo em que também se desenvolviam biologicamente.

Se fazemos tais considerações, é por sabermos das consequências de um brincar que traz em seu movimento a obrigatoriedade de um objeto presentificado – o que ocorreu em algumas situações observadas. Segundo a Psicanálise, é necessário que a criança, ao brincar, possa transitar pelo mundo da fantasia, podendo, contudo, retornar à realidade, cessada a brincadeira. Dito de outro modo, que ela possa ter acesso ao simbólico, pela via do imaginário, o que supõe poder produzir uma brincadeira cujo objeto seja, obrigatoriamente, um objeto representado.

Assim, em relação a esse primeiro ponto, pudemos sinalizar aspectos considerados significativos para dar conta do que, a seguir, vimos tratar com respeito à relação entre brincar e aprendizagem. Entretanto, antes de fazê-lo, parece-nos pertinente remetermos a Rodolfo (1990), no momento em que este autor não nos deixa dúvidas de que para avaliar o desenvolvimento do simbólico de uma criança, certamente, é inevitável recorrer ao seu brincar.

No modo como está formatado, acreditamos que esse estudo contribui, principalmente para os profissionais que lidam com a Educação Infantil, pois não há dúvida de que o brincar, neste segmento de escolaridade, precisa ser valorizado no seu cotidiano. É necessário que possamos, cada vez mais, compreender que o brincar não deve ser utilizado para preencher o

momento da rotina em que não há mais nada do planejamento para ser cumprido; que o brincar possa ser contemplado em momentos livres de intencionalidade, pois já sabemos que ele cumpre uma importante função, que é a de tornar possível às crianças elaborarem respostas às questões sobre a realidade. Porém, é fundamental assegurar também que o brincar aconteça em situações intencionais, nas quais a criança possa ampliar suas possibilidades dentro dessa ação, na vivência grupal, pois não restam dúvidas de que, como o próprio Brougère (2011) acrescenta que para haver jogo, é necessária a existência de cultura.

Dito isso, é importante retomar o nosso primeiro pressuposto segundo o qual o brincar é inerente à criança, sendo válido, porém, lembrar que isso não corresponde a dizer que a sua produção aconteça de forma inata, pois a brincadeira e as possibilidades de criação nela existentes estão, obrigatoriamente, atreladas à cultura e às aprendizagens possibilitadas com os outros.

Dentro dessa mesma articulação, reportando-nos ao nosso terceiro pressuposto de que as formas de brincar, na contemporaneidade, diferem de outras reconhecidas como próprias de outros tempos, sendo pertinente supor que, nesse caso, a relação com o objeto, no brincar, também sofreria alterações, é possível considerar que cabe ao professor estar atento e saber escutar e acolher o que as crianças contam e produzem como brincadeiras, pois em qualquer tempo, esse brincar estaria aí, cumprindo sua função.

A pesquisa nos mostrou ser possível, a partir da relação estabelecida pela criança contemporânea com o objeto do brincar, e considerando, ainda, indicadores de mutações culturais trabalhados (virtualidade, o consumismo, a velocidade e o uso descartável do objeto) fazer algumas articulações com a aprendizagem.

Sabemos que, para que a criança aprenda, é necessário que haja uma certa distância entre ela e o objeto de conhecimento, a fim de tornar-se possível, para a mesma, manipular o referido objeto, e experienciar as informações coletadas, ora como verdadeiras, ora como falsas, num processo de construção de hipóteses e soluções a respeito de questões relativas ao conhecimento, podendo, assim, operar com autonomia diante desse processo. Desse modo, se não houver um espaço vazio entre o sujeito e o objeto de conhecimento, não haverá possibilidade de aprendizagem, pois o objeto estaria, nesse caso, colado ao sujeito, impedindo de ser por este apreendido numa operação simbólica. A condição de poder representar o objeto e não mais precisar deste de forma concreta, presentificada, garante à criança a possibilidade de dar conta de propostas mais complexas em relação à aprendizagem. Dessa forma, será possível, por exemplo, utilizar-se da metaforização e contar com recursos mais elaborados na produção de respostas relativas ao conhecimento, porque lhe será possível

também, por um tempo necessário, transformar o objeto no que ele não é ou, ainda, inventar algo próprio a partir do vazio.

Uma questão significativa permeou essa relação sujeito-objeto, no que concerne à aprendizagem: o tempo. É preciso explicar: se é necessário que o sujeito seja autônomo, no seu processo de sua produção de conhecimento, para, então, ser capaz de criar respostas mais elaboradas e criativas, em condição de inventar, mais e mais, com os recursos de que dispõe, é porque, tendo o controle do próprio modelo de aprendizagem, pode governar seu próprio tempo, necessário ao investimento do objeto, às suas idas e vindas no inventário deste. A importância dessa articulação que, então, fazemos, entre as formas de brincar da criança e a aprendizagem mostra toda a sua pertinência, na medida em que, em ambas as ações, é fundamental esse intervalo entre o sujeito e o objeto, na sua relação com o outro, para que possa, individualmente, avançar tanto em relação à sua criação, na brincadeira, quanto também na produção de conhecimento. Desse modo, podemos dizer que o tempo é condição *sine qua*, tanto no caso do brincar, quanto no da aprendizagem, se as concebemos como operações que não podem ocorrer sem autonomia do sujeito em relação ao objeto.

Porém, o que dizer no momento em que algumas crianças de nossa contemporaneidade revelam no seu brincar, uma relação outra com o objeto, na qual é necessário ter este em seu poder para dar acesso a uma brincadeira que apresenta um formato virtual, como no caso de Mário e Nelson? Poderíamos dizer que, por se tratar do acesso a um jogar no plano da virtualidade, não estaríamos mais no plano da atualidade<sup>17</sup>, como estão Raissa e Marcelo? Nossa pesquisa mostrou que Mário e Nelson não podem criar e transformar, a partir do vazio, pois, antes mesmo de iniciar, já há recursos e objetos que lhes são, de fora, impostos no seu jogo. Arriscamo-nos, então, a dizer que os conflitos expostos nesse brincar estariam em suspenso, e, nesse caso, a virtualidade foi por nós interpretada como um estado anterior à atualidade, deixando em aberto a possibilidade de, em outro momento, essas mesmas crianças virem a brincar de outra forma, isto é, como Raissa e Marcelo.

Em outro exemplo, algumas crianças, na Hora da Praça, nos mostraram ser preciso ter um objeto de troca, a moeda, para poder usufruir de determinadas brincadeiras oferecidas nesse local, demonstrando uma relação de insatisfação permanente, quando interrompidas e convidadas a sair, porque o seu tempo, pelo qual pagaram, já chegara ao fim. O consumismo, neste exemplo, explicaria, a nosso ver, a ausência de intervalos necessários, dentro da

---

<sup>17</sup> Entendendo-se “atual” como o contrário de “virtual”, e não de “real”, como nos esclarece Lévy (1996).

brincadeira, para que fosse cumprida a sua função. Seguindo este raciocínio, também poderíamos incluir os indicadores de velocidade e uso descartável do objeto como ilustrativos de situações nas quais, para brincar, é necessário adequar-se ao tempo dos objetos e não dos sujeitos que brincam.

Ao sustentar que os espaços de jogo e aprendizagem são coincidentes, apesar das especificidades de uma ação e de outra, estaríamos nos autorizando a dizer que essa forma de brincar, na contemporaneidade, pode ser um espelho do que podemos encontrar também na aprendizagem, pois, se na análise e interpretação do brincar, a pesquisa foi orientada pelo eixo da relação do sujeito que brinca com o objeto desse brincar, por homologia, orientando-nos pelo mesmo eixo, teríamos, no caso da aprendizagem, a relação do sujeito que aprende com o objeto de conhecimento. Isso equivale a dizer que, tal qual pudemos verificar, a partir dos resultados da pesquisa, que o brincar contemporâneo vem sofrendo alterações por força de mutações culturais em curso, a aprendizagem também estaria sob a influência do mesmo fenômeno.

Se as considerações que conseguimos articular entre o brincar e a aprendizagem não são suficientes para nos fazer afirmar que as crianças de nosso estudo estariam revelando novas formas de aprendizagem – pois seria necessário que outra pesquisa fosse realizada contemplando como objeto de estudo, agora a aprendizagem – algumas conclusões, com base na validação dos pressupostos, parecem relevantes. Vejamos como podem ser apresentadas tais conclusões que estamos, nesse momento, considerando como contribuições da pesquisa:

- a) Embora apresentem diferenças no seu modo de brincar, as crianças contemporâneas brincam, o que nos leva a afirmar que o brincar é inerente à criança.
- b) Considerando-se que o brincar é próprio da criança, pode-se afirmar que ele cumpre aí uma função: permitir que esses sujeitos em estruturação possam usar o brincar como recurso imaginário, a fim de lhes possibilitar a elaboração de respostas às questões que lhes são colocadas pela realidade.
- c) A constatação de que existem formas de brincar, na contemporaneidade, distintas daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos históricos, fortalece a crença de que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais.

É forçoso enfatizar um resultado que nos pegou de surpresa, no momento em que fazíamos a análise do que chamamos “saídas” das crianças pesquisadas na tentativa de darem

conta de desafios encontrados. Em princípio, considerando a faixa etária dos sujeitos pesquisados, esperávamos que a relação sujeito-objeto viesse a configurar um mesmo tipo de saída. Não foi, no entanto, o que encontramos. Das quatro situações analisadas, duas trouxeram o objeto presentificado, sendo que as outras o trouxeram como representado. Isso nos levou a concluir que os efeitos das mutações culturais, naqueles pequenos sujeitos, não os afetavam da mesma forma.

Se o achado surpreende, também é verdade que isso amplia a esperança que possamos ter no papel das instituições, por onde é possível enxergar, ainda, o papel da escola na educação de nossas crianças. Que a Educação Infantil possa ter valorizado aí o seu papel, acolhendo crianças que, desde a idade mais precoce, possam ser escutadas, orientadas, estimuladas a brincar, entendido este como passo necessário para ler o mundo e escrever sua história.

Assim, deixamos as nossas tentativas de respostas às questões formuladas de início e também outras relativas à temática, surgidas no curso da investigação, como as contribuições possíveis de nosso estudo. Marcelo, Raíssa, Mário, Nelson, Rodrigo e tantas outras crianças escutadas nos ofereceram a possibilidade de poder dizer que, atualmente, cada uma delas vive a sua infância como é possível, porém, em qualquer circunstância, elas brincam e encontram suas saídas pela brincadeira.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

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

\_\_\_\_\_. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Luana. Crianças preferem brincar ao ar livre. **A Tarde**, Salvador, 12 out. 2012. Salvador Região Metropolitana, Pesquisa, A7.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANNING, Angela; RING Kathy. **Os significados dos desenhos de crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAGÃO, Luiz Tarlei et al. **Clínica do social: ensaios**. São Paulo: Escuta, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARBIE. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [2013]. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BARBOSA, Neusa. Crianças invisíveis é filme coletivo internacional, com Spike Lee e Kátia Lund. **Uol**. São Paulo, 30 mar. 2006. Seção Últimas notícias, Disponível em: <<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2006/03/30/ult26u21237.htm>> Acesso em: 2 nov. 2013.

BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível**. 2005. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

(UMA) BOA notícia, a Escola Oswaldo Cruz ficou pronta. 2011. Disponível em: <<http://blogdoriorovermelho.blogspot.com.br/2011/12/uma-boa-noticia-escola-oswaldo-cruz.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. (Constituição). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF, 2001a. v. 3

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília, DF, 2001b. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília, DF, 2001c. v. 1.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A cultura e a criança lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 19-32.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CALLIGARIS, Contardo. **Hipótese sobre o fantasma**: na cura psicanalítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Liminar. In: ARAGÃO, Luiz Tarlei de et al. **Clínica do social**: ensaios. São Paulo: Escuta, 1991. p. 9-15.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERISARA, Ana Beatriz. De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 123-138.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuíta e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. São Paulo: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

COSTA, Rachel; COSTA, Flávio. Infidelidade na internet. **Isto É**, São Paulo, n. 2206, 16 fev. p. 56-62, 2012.

CRAYD, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRIANÇA, a alma do negócio. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti. Roteiro: Maria Farinha Produções, 2008. Documentário no Formato Streaming Flash "Youtube" (45 min).

CRIANÇAS invisíveis. Direção: Emir Kusturica, John Woo, Jordan Scott, Kátia Lund, Mehdi Charef, Ridley Scott, Spike Lee, Stefano Veneruso. Produção: Maria Grazia Cucinotta Chiara Tilesi Stefano Veneruso. [Roma], 2005.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: \_\_\_\_\_. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 84-106.

\_\_\_\_\_ (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DEVRIES, Retha; ZAN, Betty; HILDEBRANDT, Carolyn (Org.). **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades**. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural: uma introdução**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELKONIN, Dannil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ESCOLA Municipal Osvaldo Cruz. 2011. Disponível em:  
<<http://educacao.atarde.uol.com.br/?p=9164>>. Acesso em: 10 out. 2013.

EXPOSIÇÃO brinquedos que moram nos sonhos: o brinquedo popular brasileiro. Salvador: Museu de Arte da Bahia, 2012- 2013. Catálogo da exposição.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FRANÇA, Gisela Wajskop. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

\_\_\_\_\_. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões da nossa época, v. 48)

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**: (1920 – 1922). Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18)

\_\_\_\_\_. **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**: 1909. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 10)

\_\_\_\_\_. **História de uma neurose infantil**: 1917 – 1919. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 17)

\_\_\_\_\_. **Três ensaios sobre sexualidade** (1901-1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996d. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).

GARCIA, Cláudia. Barbie: mais de 40 anos de história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 dez. 2009. Especial Moda. Disponível em <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm>. Acesso em: 21 nov. 2013.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

GEDIEL, José Antônio; MERCER, Vânia Regina (Org.). **Violência, paixão e discursos**: o avesso dos silêncios. Porto Alegre: CMC, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.

GOULART, Íris B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Dinara Machado. **Vazio iluminado: o olhar dos olhares**. Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss: da língua portuguesa**. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HUTCHISON, Barry. **Ben 10: Kevin 11**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2010.

(A) INVENÇÃO da infância. Direção: Liliana Sulzbach. Produtor: Liliana Sulzbach, Mônica Schmiedt. Roteirista: Liliana Sulzbach. Fotografia: Adrian Cooper, Alex Sernambi. Edição: Ângela Pires. Animação: Tadao Miaqui. Narração: Kiko Ferraz. Porta Curtas Petrobras 2000. Bitola 16mm (26min), color

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JERUSALINSKY, Alfred. **Para compreender a criança: chaves psicanalíticas**. Tradução Erika Parlato Oliveira, Roberta Ecleide O. Gomes-Kelly e Emilene Parlato-Oliveira. São Paulo: Instituto Langage, 2011. (Começos e Tropeços na Linguagem)

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. 2. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saber falar: como se adquire a língua?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Psicanálise e educação)

\_\_\_\_\_. Sintomas na infância. **Sintoma na Infância**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 7-14, 1997.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011b.

KOHAN; Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61

\_\_\_\_\_. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACAN, Jacques. **Escritos (1901-1981)**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. (Campo freudiano no Brasil)

\_\_\_\_\_. **O seminário: livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Tradução Milan Betty. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. **O seminário: livro 10: a angústia**. 4. ed. rev. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2005.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque Barros de. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

LEBRUN, Jean-Pierre. **O futuro do ódio**. Porto Alegre: CMC, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na subjetivação**. Porto Alegre: CMC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

\_\_\_\_\_. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008b.

LERUDE-FLÉCHET, Martine. Algumas observações sobre os sintomas da criança. In: SOUZA, Alduisio M. de (Org.). **Psicanálise de crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. v.1. p. 38-46

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. São Paulo: Papyrus, 1997.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2013.

MAFRA, Taciana de Melo. **A estrutura na obra lacaniana**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-176.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Silvia. A pequena criança da psicopedagogia inicial. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n. 5, p. 15-20, 1998.

MOTA, Lilian. Salvador é uma cidade boa praça? espaços públicos que ajudam a melhorar a qualidade de vida da população. **Revistabmais** Salvador, 03 out. 2012. Seção Lifestyle, Disponível em: <<http://www.revistabmais.com.br/noticia.aspx?id=NzYy>> Acesso em: 2 fev.2014.

MRECH, Leny M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

OLIVA, Alberto. **Filosofia da ciência**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Joana. Feira de troca de brinquedos busca reduzir consumismo. **A Tarde**, Salvador, 7 out. 2012. Infância, p. B5.

OLIVEIRA, Zilma Ramos **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Lisboa: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAÏN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, Jean et al. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética.** Tradução Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 2-64. (Os pensadores)

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica:** Marcel Postic. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

PRAÇA Ana Lúcia Magalhães. Disponível em:  
<<http://365salvador.wordpress.com/2013/06/07/7-de-junho-praca-ana-lucia-magalhaes/>>.  
Acesso em: 13 dez. 2013.

PRAÇA Campo Grande. Disponível em:  
<<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/materias/1540160-apos-reforma-praca-do-campo-grande-sera-entregue-nesta-6a>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

PRAÇA Dois de Julho. Disponível em:<<http://www.tribunadabahia.com.br/2013/10/11/reforma-na-praca-2-de-julho-fica-pronta>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

PROJETO Verde Perto. Disponível em:<[http://www.verdeperto.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=8](http://www.verdeperto.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=8)>. Disponível em: 27 jan. 2014.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 376-406.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o significativo:** um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SALVADOR. Secretaria Cidade Sustentável. **Verde Perto.** Salvador, [2013]. Disponível em:<[http://www.verdeperto.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=8](http://www.verdeperto.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=8)>. Acesso em: 7 abr. 2013.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Urbanismo e Transporte. **Adote uma praça.** [Salvador], 2013. Disponível em:<[http://www.desenvolvimentourbano.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=57&Itemid=69](http://www.desenvolvimentourbano.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=69)>. Acesso em: 7 mar. 2013

SANTOS, Luan; MOURA, Marjorie. Ilê Aiyê promove Dia das Crianças com práticas de cidadania. **A Tarde,** Salvador, 13 out. 2012. Salvador Região Metropolitana, Comemoração, A6.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências sociais da educação)

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SOARES, Jacy Célia da. **O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise.** Salvador: EDUFBA, 1999.

SOARES, Leila da Franca. **Espelho, espelho meu, existe quarto mais bonito do que o meu?** possíveis articulações da criança contemporânea com o objeto. Texto foi apresentado na V Jornada de Psicanálise da Associação de Psicanálise da Bahia, em 24 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo do lobo mau?** um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

STEARNS, Peter N. **A infância.** São Paulo: Contextos, 2006.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A imaginação e a arte na infância.** Rio de Janeiro: Relógio d'água, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento.** São Paulo: Summus, 1993.

WEISS, Alba Maria L.; CRUZ, Maria Lúcia R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem.** Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZASTRAS. Disponível em: <<http://www.franquiazastras.com.br>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

## ANEXO A - Folder da Zastras

### O que a Zastras oferece

- ❖ Produtos homologados após avaliação: temos os melhores produtos pois estar disponível na loja significa ter sido avaliado e aprovado pela nossa equipe.
- ❖ Organização do espaço por idades: o espaço é organizado por etapas do desenvolvimento, correspondendo aproximadamente às diferentes faixas etárias. Isso ajuda o adulto a encontrar o que é adequado para a fase em que a criança se encontra. E os brinquedos adequados a ela estão todos concentrados numa mesma seção, o que também facilita para as crianças.
- ❖ Separação por categorias: os brinquedos são ainda divididos por categoria, o que ajuda o pai a conhecer diferentes tipos de brinquedos, para poder escolher melhor segundo as preferências do seu filho. Isso também permite compor uma gama mais variada de brinquedos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades na criança.
- ❖ Etiquetas e folhetos informativos: os produtos e categorias são etiquetados, trazendo de forma concisa as informações mais pertinentes. Este

sistema facilita a compra, orientando os visitantes de maneira simples e eficiente. Nos folhetos disponibilizados na loja você encontra informações mais detalhadas sobre o desenvolvimento da criança e as diversas categorias de brinquedos.

- ❖ Ambiente amigável: tudo isso dentro de um ambiente amigável e divertido, com atrações para as crianças e comodidade para os pais.
- ❖ Se quiser participar desta aventura, entre em contato conosco. Ficaremos felizes de ler seus comentários, talvez de tê-lo como um colaborador, voluntário, franqueado... ou mesmo um amigo.



### O conceito Zastras

Zastras é um novo conceito em loja de brinquedos. É inovador com relação à oferta de produtos e inovador com relação ao serviço e disposição da loja.

Nossa linha de produtos traz uma grande diversidade. Ela inclui brinquedos, jogos e atividades, que vão desde os brinquedos tradicionais e artesanais até os mais modernos lançamentos. Oferecemos ainda inúmeros produtos que você não costuma encontrar numa loja de brinquedos, tais como livros, CDs, DVDs, objetos de decoração e acessórios. Todos eles são selecionados e homologados por nossa equipe.

Trabalhamos para dar suporte aos adultos na escolha de produtos que sejam adequados à idade e ao perfil de cada criança. Para as crianças, procuramos criar um ambiente lúdico e acolhedor.

A Zastras é a nossa contribuição para que as crianças possam ao mesmo tempo brincar e se desenvolver. É nossa maneira de participar da construção de um futuro melhor.

### A Zastras é...

...um lugar onde as crianças e os pais podem ter acesso aos brinquedos mais interessantes que existem e que melhor podem contribuir para a sua formação.

...um lugar onde os pais encontram orientação sobre o que é mais adequado para cada faixa etária e entendem como cada brinquedo contribui para a formação do seu filho.

...um lugar onde as crianças podem encontrar uma enorme variedade de produtos, para descobrir seus próprios interesses e viver experiências novas.

A Zastras é...  
a realização de um sonho.

### Para crescer brincando

Os produtos homologados pela Zastras contribuem para o desenvolvimento da criança, em seus mais diversos aspectos. Para que você possa identificar com facilidade as habilidades que cada um deles estimula, foram criados 10 ícones que sintetizam esta informação.

-  Estimula a percepção sensorial ajudando a criança a descobrir as maravilhas do mundo à sua volta.
-  Contribui para o desenvolvimento físico e motor, exercitando o controle dos movimentos corporais e a orientação espacial.
-  Trabalha a destreza e a motricidade fina, com a manipulação de objetos e materiais diversos.
-  Permite que a criança expresse sua afetividade e contribui com o seu amadurecimento emocional.
-  Desperta a curiosidade da criança, incentivando-a a explorar o mundo à sua volta e a fazer suas próprias descobertas.
-  Estimula a imaginação, ocasionando brincadeiras de faz-de-conta com temas da vida cotidiana ou de universos fantásticos.
-  Estimula o desenvolvimento da linguagem e a comunicação.
-  Sugere o exercício da concentração e do raciocínio ou permite que a criança adquira novos conceitos.
-  Permite que a criança dê asas à sua imaginação, exerça toda a sua capacidade criativa e expresse sua sensibilidade.
-  Incentiva o relacionamento com outras crianças e/ou adultos.

### 10 dicas para escolher um brinquedo

- 1- O gosto da criança deve ser levado em conta, suas preferências, seu temperamento, suas habilidades e suas limitações. O brinquedo deve ser antes de tudo divertido, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação.
- 2- O conhecimento da idade e da fase de desenvolvimento na qual a criança se encontra é fundamental na escolha de um brinquedo adequado.
- 3- Devemos procurar brinquedos que estimulem a imaginação, a criatividade, o raciocínio e o faz-de-conta.
- 4- É interessante buscar brinquedos que estimulem a interação humana.
- 5- É muito fácil sucumbir ao personagem promovido pelo filme do momento. Não devemos deixar que modas passageiras constituam exclusivamente o conjunto de brinquedos da criança.
- 6- Evitar que produtos eletrônicos ocupem a totalidade do tempo da criança.
- 7- Não escolher brinquedos que agradam a você (com os quais você gostaria de brincar), sem pensar na criança.
- 8- Não se fixar apenas no aspecto estético do produto. Levar em conta também aspectos como lugar disponível em casa, ruído, etc.
- 9- Considerar se a criança já possui outros brinquedos semelhantes ou do mesmo tipo. É importante criar uma variedade.
- 10- Atentar para a segurança do produto (não deve conter peças pequenas para crianças até três anos; deve apresentar uma boa qualidade de fabricação; não possuir arestas cortantes, etc)

ANEXO B – Ofício para Zastras



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Salvador, 14 de agosto de 2012

**Ilmo. Sr. Guilherme Netti**

Diretor Administrativo Zastras

Apresentamos a V.S.<sup>a</sup> Leila da Franca Soares, doutoranda deste Programa de Pós-Graduação, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada **E FORAM FELIZES PARA SEMPRE. ERA UMA VEZ... INCIDÊNCIAS DAS MUTAÇÕES CULTURAIS NO BRINCAR CONTEMPORÂNEO E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM.**

O estudo referido deverá ser realizado em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Essa segunda etapa será desenvolvida, inicialmente, mediante visitas a lojas de brinquedos, camelôs, livrarias e praças públicas. O segundo momento da segunda etapa corresponde a observações em uma escola da rede municipal de Salvador. Para a realização da pesquisa de campo, será necessária a coleta de informações sobre os brinquedos utilizados pelas crianças de 4 a 5 anos e sobre o contato desse público com os diversos personagens infantis em suas várias formas.

Acreditando que a **Zastras Caminho das Árvores/Salvador** poderá se constituir em excelente espaço para a obtenção de informações e para observação de situações importantes para a realização desse estudo, solicitamos a colaboração de V. S. no sentido de permitir à doutoranda o acesso ao ambiente da loja para que sejam observados alguns eventos relativos à pesquisa. Solicitamos, ainda, permissão para que alguns brinquedos possam ser fotografados.

Agradecendo a colaboração que puder ser oferecida, firmamos nosso compromisso de apresentação dos resultados dessa pesquisa após a sua finalização.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz  
Orientadora

ANEXO C – Folder da Exposição *Brinquedos que moram nos sonhos*



MUSEU DE ARTE DA BAHIA  
2012 - 2013

*"O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico.  
Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma  
de equilíbrio com o mundo."*

Piaget.

**N**o mundo globalizado em que vivemos, dominado pela tecnologia e permeado de brinquedos industrializados, as crianças deixaram para trás as brincadeiras antigas e divertidas, em troca da televisão, do computador e dos vídeo-games. Quem ainda se lembra de brincar de boneca, de casinha, de pular corda ou amarelinha, de jogar bola de gude, peteca e dominó, ou brincar de roda, de cabra-cega ou chicotinho queimado?

É através da brincadeira que a criança experimenta, descobre, cria e exercita suas habilidades, tanto psicomotoras quanto cognitivas e afetivas, além de estimular a curiosidade, a iniciativa e a auto-confiança. O brinquedo conduz a criança a universos imaginários...

Esta exposição reúne cerca de mil e quinhentos brinquedos artesanais, que integram a grande coleção de David Glat. Pela primeira vez está sendo mostrada na Bahia, neste museu, cujas salas foram cuidadosamente preparadas em ambientes cenográficos, visando uma maior compreensão e valorização das peças expostas, além de ressaltar a inventividade da criação popular dos artesãos brasileiros, sobretudo aqueles que vivem e trabalham no norte e nordeste do Brasil.

O brinquedo artesanal possui uma identidade cultural e encanta crianças de todas as idades e classes sociais, uma vez que a necessidade de brincar é universal.

É patente, nesta inesquecível exposição, a riqueza e a diversidade da cultura brasileira nas suas variadas formas de expressão artística, produzidas em diferentes rincões do Brasil, por exímios artesãos.

O Museu de Arte da Bahia cumpre, mais uma vez, o papel primordial de educar através da arte, promovendo atividades que favorecem o caminho da observação, da reflexão, da sensibilidade e da imaginação...

Foram muitos os esforços para transformar em realidade "Os brinquedos que moram nos sonhos"... e este é o presente de Natal que gostaríamos de oferecer a todas as crianças que vierem a este museu.

Sylvia Athayde