



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

JOSIANA PICCOLLI

**O BRINQUEDO COMO EXPRESSÃO OBJETIVA DOS  
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS**

Florianópolis  
2015



Josiana Piccolli

**O BRINQUEDO COMO EXPRESSÃO OBJETIVA DOS  
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre  
Fernandez Vaz  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana  
Cristina Richter

Florianópolis  
2015

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Piccolli, Josiana

O brinquedo como expressão objetiva dos processos de  
subjetivação contemporâneos / Josiana Piccolli ; orientador,  
Alexandre Fernandez Vaz ; coorientadora, Ana Cristina  
Richter. - Florianópolis, SC, 2015.  
200 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Infância. 3. Brinquedo. 4. Mimese. 5.  
Brincadeira. I. Fernandez Vaz, Alexandre. II. Richter, Ana  
Cristina. III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Josiana Piccolli

## **O BRINQUEDO COMO EXPRESSÃO OBJETIVA DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 04 de setembro de 2015.

### **Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz - Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Profa. Dra. Ana Cristina Richter - Co-orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Profa. Dra. Julice Dias - Examinadora  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

---

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa - Examinador  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dra. Michele Carreirão Gonçalves - Examinadora  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Profa. Dra. Roselane Fátima Campos - Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein - Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Para Carol e Ligia, pela amizade, por compartilharmos o trabalho com as crianças, pelas questões que temos em comum.

Para Philipe, que compartilha comigo a vida, que está comigo no amor, pela nossa menina que logo chegará.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Alexandre Fernandez Vaz, por toda a dedicação que me dispensou durante o percurso do doutorado e pela competente orientação deste trabalho; pela paciência e sabedoria diante das minhas várias paralisias e oscilações. Também lhe sou grata por ter sugerido a vinda da Ana Cristina Richter para a coorientação. Ana, que foi tão especial e primorosa, que me ajudou demais em momentos em que eu só enxergava impossibilidades e limites. Aquela que tocou profundo nas minhas inseguras ideias. Agradeço muito aos dois, que misturam afeto com rigor, de maneira tão instigadora. Sem dúvidas, esta tese não reflete de todo a qualificada orientação que me deram. Vocês formam um par e tanto!

Agradeço aos membros da banca de defesa por aceitarem o convite para contribuir para esta pesquisa: Prof. Christian Muleka Mwewa, Profa. Julice Dias, Profa. Luciane Maria Schlindwein, Profa. Michele Carreirão Gonçalves e Profa. Roselane Fátima Campos. À última agradeço ainda pelas importantes contribuições feitas no exame de qualificação, juntamente com o Prof. Adriano Henrique Nuernberg e o Prof. Divino José da Silva.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, agradeço pelos estudos, por dividirem ideias. Em especial, à Ana, Bruno, Daienne, Carmen, Danielle e Claudia. Por meio do Núcleo conheci Raumar, Cecília, Inês, todos eles vindos do Uruguai. Raumar se tornou um querido amigo, daqueles que nos deixam tão à vontade que falamos com um quase nada de censura.

Agradeço aos colegas de trabalho do Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI/CED/UFSC, pelos momentos de acolhida e pelo suporte, pela imprescindível possibilidade que tive de ficar em licença no último ano do doutorado.

Aos quatro membros da família que participou desta pesquisa, serei sempre grata por terem aceitado o convite e pela disposição que tiveram, assim como também pela confiança em abrir as portas de casa para mim.

Às amigas de tão variados tempos, Rejane, Marlise, Gestine e Ingrid, agradeço a compreensão das ausências, o apoio que não me faltou. Incluo aqui a presença de Ana Sabiá, com quem tenho vontade de dividir mais. E não poderia deixar de agradecer a Claudia Cataño, com quem pude compartilhar tanto no ano que passou e, assim espero, nos que virão.

À preciosa amiga Carol, que está sempre comigo, nem que seja em pensamento. Tantos anos, juntas, desde a graduação! Tantas dores e alegrias compartilhadas que não consigo imaginar minha vida sem ela. Os agradecimentos que lhe faço são estendidos também à Ligia, não menos querida amiga, pela alegria que sinto em estar junto dela. Vocês duas me deram imenso amparo no retorno ao trabalho junto às crianças no NDI. Muitíssimo obrigada!

Ao Philipe, "que chegou como quem chega do nada: ele não me trouxe nada, também nada perguntou." E foi assim, chegando sorrateiro, que me fez desejar mais, querer mais. Estamos juntos na empreitada do amor, estamos juntos na empreitada da vida, da nossa e da nova menina que vem por aí. Obrigada por todo o carinho e acolhimento, por suportar minhas irritações, chatices e oscilações.

Aos meus familiares: meu pai Avenor, minha mãe Alair, minha irmã Geniana e minha sobrinha Claudia, sou grata por compreenderem minhas ausências, por se preocuparem comigo e desejarem o melhor para mim.

Agradeço também à Tania Mascarello, pela escuta, por todo o poder da palavra.

*Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?*

(BENJAMIN, 2002, p. 102)



## RESUMO

Pesquisar lugares do brinquedo no contemporâneo foi o mote do presente trabalho para analisar as relações entre infância e educação, mediadas por esse objeto de brincar. Três são as fontes que compõem o material analítico: um documento oficial das políticas para a educação infantil brasileira; uma casa onde moram crianças com seus pais e uma Exposição de brinquedos, cada uma delas investigada de maneira própria. Walter Benjamin e Lev S. Vigotski se colocaram como importantes interlocutores das discussões realizadas, especialmente em torno da imagética infantil e seu papel na constituição da criança. A análise mostra a presença maciça do brinquedo, (quase) sempre inserido na educação das crianças. Seu protagonismo nas relações entre infância e educação, aliado ao imperativo de seduzir as crianças, de não frustrá-las nem criar conflitos, pode ser pensado a partir da produção expandida e do consumo corrente desse objeto, assim como de todo o plano educativo que a cada dia é mais traçado sobre ele, incluindo os aparatos psicológicos e motores que estão à sua volta, especulando e tentando a todo custo dissecar a infância. Todos esses elementos inserem-se numa cadeia de relações e implicam em transformações no lugar da criança na sociedade, mas também mudanças nas formas de nos relacionarmos com ela. A segurança e a saúde, dois importantes aspectos que se fazem presentes, facilmente identificados nas normatizações de órgãos e políticas governamentais e nas indicações de organização dos espaços nas fontes analisadas, ao mesmo tempo em que se colocam como respostas frente ao medo, às expectativas e à insegurança que é estar no mundo - fazendo lembrar a responsabilidade que nós, adultos, temos com as novas gerações - instauram modificações nos comportamentos.

**Palavras-chave:** Brinquedo. Infância. Educação. Brincadeira. Capacidade mimética.



## ABSTRACT

To research the places of the toys in contemporary age was the reason for the present work to analyse the relations between childhood and education, mediated by this object of play. Three are the sources that compose the analytic material: an official document of policies for the Brazilian children's education; a home with children and their parents, and an exposition of toys, each one of them investigated in a specific way. Walter Benjamin and Lev S. Vigotski placed themselves as important interlocutors of the fulfilled discussions, especially about the children's imagery and its role in the formation of the child. The analysis shows the massive presence of toys, (almost) always inserted on children's education. Its leading role in the relations between childhood and education, plus the imperative to seduce the children, to neither frustrate them nor create conflicts, can be thought based on its expanded production and current consumption of this object, as well as from the whole educational plan that every day is more embedded on it, including the psychological and motor apparatuses that surround it, speculating and trying to dissect at all costs the childhood. All these elements are inserted in a chain of relations and imply changes in the place of the children in society, but also changes in the ways we establish relationships with them. Security and health, two important aspects that are made present, easily identified in norms of governmental agencies and its policies, as well as in the guidelines from the analyzed sources regarding the organization of the children's space, while presenting themselves as answers in face of fear, expectations and insecurity related to today's world - reminding us, adults, of our responsibility towards the generations to come -, also establish behavioral modifications.

**Keywords:** Toy. Childhood. Education. Child's play. Mimetic capacity.



## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ABNT</b>	: Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>ABRINQ</b>	: Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
<b>ANPEd</b>	: Associação Nacional de Pesquisa em Educação
<b>CABE</b>	: Cultura, Arte e Brinquedo em Educação
<b>CAPE</b>	: Centro de Aprendizagem, Pesquisa e Extensão
<b>CEB</b>	: Câmara de Educação Básica
<b>CF</b>	: Constituição Federal
<b>CNE</b>	: Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEI</b>	: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	: Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FE/USP</b>	: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>FNDE</b>	: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>GEPEMC</b>	: Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano
<b>GT07</b>	: Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 anos
<b>INMETRO</b>	: Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
<b>LDBEN</b>	: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	: Ministério da Educação
<b>MIEIB</b>	: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
<b>NDI</b>	: Núcleo de Desenvolvimento Infantil
<b>PDE</b>	: Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNE</b>	: Plano Nacional de Educação
<b>ProInfância</b>	: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
<b>RCNEI</b>	: Referencial Curricular para a Educação Infantil
<b>SEB</b>	: Secretaria de Educação Básica
<b>SESC</b>	: Serviço Social do Comércio
<b>SBP</b>	: Sociedade Brasileira de Pediatria
<b>UFRGS</b>	: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	: Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNDIME</b>	: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNICEF</b>	: Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>USP</b>	: Universidade de São Paulo



## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Serviço Social do Comércio - SESC Pompeia, São Paulo - Brasil .....	106
Foto 2 - Entrada principal da Exposição .....	114
Foto 3 - Menina pousando para foto a pedido da avó.....	115
Foto 4 - Menina após a pose para o registro fotográfico. ....	116
Foto 5 - Bruxas.....	120
Fotos 6 e 7 - Peças em miniatura.....	121
Fotos 8 e 9 - Corredor de luminárias .....	122
Fotos 10 e 11 - Esconderijo com miniaturas de animais .....	123
Fotos 12 e 13 - Espelho d'água, também chamado por Lina como "Rio São Francisco", que compõe o interior do Grande Galpão de lazer. Dentro dele, os <i>Trigêmeos ciclistas</i> . ....	124
Foto 14 - Parque de diversão, de Mestre Molina.....	128
Fotos 15 e 16 - Minioficinas.....	135
Foto 17 e 18 - Minioficinas .....	136
Fotos 19, 20 e 21 - Esteira com bebês, Barbies e esquilos .....	142
Fotos 22 e 23 - Espaço dos brinquedos com mecanismos .....	144
Foto 24 - Bar dos trabalhadores braçais .....	145
Foto 25 - Brincadeiras de rua .....	146
Foto 26 - Barcos .....	146
Foto 27 - Trabalhadores .....	147
Foto 28 - Parte do espaço <i>Ânima e os mecanismos</i> .....	148
Fotos 29 e 30 - Minicidade.....	149
Foto 31 - Espaço Tecnologias de voo.....	151
Foto 32 - Pista de pouso e decolagem .....	152
Fotos 33 e 34 - Vitrines expositivas .....	153
Foto 35 - Vídeo sobre construção de pipas.....	153
Fotos 36 e 37 - Sala com carros e câmeras.....	155
Fotos 38 e 39 - Vitrines com bonecas.....	157
Fotos 40 e 41 - Vitrines com bonecas.....	158



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Itens relativos às características do brinqueado institucional .....	51
Quadro 2- Imagens projetadas no interior dos "caixas de ferro/cofres" ....	126
Quadro 2- Imagens projetadas no interior dos "caixas de ferro/cofres" ....	127
Quadro 2- Imagens projetadas no interior dos "caixas de ferro/cofres" ....	128



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO I - LUGAR DO BRINQUEDO NA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA SITUAÇÃO EXEMPLAR....</b>	<b>31</b>
1.1 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA .....	38
<b>CAPÍTULO II - LUGAR DO BRINQUEDO NA CASA DA CRIANÇA .....</b>	<b>55</b>
2.1 A FAMÍLIA NA CASA, A CASA DA FAMÍLIA: LUGAR DO BRINQUEDO, LUGAR DA CRIANÇA .....	56
2.2 DAS RELAÇÕES DOS ADULTOS COM OS BRINQUEDOS .....	61
2.3 DAS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS BRINQUEDOS, COM OS ESPAÇOS, COM OS OUTROS .....	69
2.4 DAS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS .....	79
<b>CAPÍTULO III - LUGAR DO BRINQUEDO NA EXPOSIÇÃO E A EXPOSIÇÃO COMO LUGAR DO BRINQUEDO.....</b>	<b>105</b>
3.1 MAIS DE MIL BRINQUEDOS PARA A CRIANÇA BRASILEIRA! .....	113
3.2 O MÍNIMO E AS MÃOS .....	121
3.3 AS MÃOS E A VONTADE.....	133
3.4 ÂNIMA E MECANISMOS .....	143
3.5 TECNOLOGIAS DE VOO.....	150
3.6 IMAGEM E SIMILITUDE .....	154
<b>CAPÍTULO IV - RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO MEDIADAS PELO BRINQUEDO.....</b>	<b>161</b>
4.1 O MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, A CASA DA CRIANÇA E A EXPOSIÇÃO MAIS DE MIL BRINQUEDOS PARA A CRIANÇA BRASILEIRA: RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS, ESPAÇOS, OBJETOS-BRINQUEDO .....	176
<b>NOTAS FINAIS .....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>193</b>



## INTRODUÇÃO

Todo movimento que tenho empreendido em torno do brinquedo como objeto de pesquisa e que impulsionou a construção dessa tese não resulta somente dela. Já no mestrado minha atenção foi a ele dedicada e se efetivou a partir de um recorte que indagou sobre o processo de mercadorização do brinquedo tendo em perspectiva as implicações para a educação na infância<sup>1</sup>.

Realizei o registro empírico numa indústria de brinquedos – um *lugar* (já fazendo destaque em itálico à palavra) fora do meu contexto formativo, afinal cursei Pedagogia – e também aparentemente distante de minha atuação profissional – sou professora de Educação Infantil. No entanto, a busca por esse *lugar* não foi aleatória ou a esmo. Uma indústria que produz o que muitos de nós professores "consumimos" no dia-a-dia de trabalho com as crianças – uma mercadoria específica, que nos entrelaça à infância, à criança, à educação – o *brinquedo*! Ah, o brinquedo, atribuído aqui de um duplo sentido: como "objeto de brincar", fazendo alusão a Benjamin (2002), e também como objeto de investigação, que me persegue e que eu persigo desde muito tempo, desde que era criança e com todo esforço, me apoiava entre o encosto de uma cadeira e a beirada do alto guarda-roupa de meus pais para conseguir *por as mãos* (outro realce em itálico faço aqui) nas preciosas e escassas peças que, propositalmente, eram guardadas lá em cima, às quais somente era possível ter o consentido acesso em específicos dias de festas. Elas não podiam estragar. Por causa delas, levei tombos, manchas no corpo ficaram registradas, fazendo-me perceber, desde a mais tenra idade, que esse percurso não seria livre de dor.

Na pesquisa de mestrado, já assinalava aspectos subjetivadores que são colocados em curso na concepção, produção, comercialização e consumo do brinquedo, dando ênfase aos apelos educativos que sobre ele são lançados. A partir da análise das embalagens que o envolviam ponderei - mesmo admitindo as justificativas sobre os critérios de segurança na produção do brinquedo e tendo a compreensão de que ocorrem mudanças nas forças motivadoras ao longo do desenvolvimento da criança, alterando a relação que ela estabelece com o seu entorno e também com os objetos - que a caracterização etária nelas discriminadas deixava também entrever, de um lado, a forma de conceber o

---

<sup>1</sup> A versão completa da dissertação que teve como título *O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância* pode ser acessada em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED0596.pdf>.

desenvolvimento da criança e a sua atividade de brincar: como algo que segue um fluxo linear, contínuo e, aliada a outros elementos que apareciam impressos nos invólucros, com um acentuado foco na aquisição de habilidades motoras, cognitivas e na aprendizagem de conteúdos. A caracterização do brinquedo descrita nas embalagens mobilizou o entendimento de subordinação da criança ao objeto, uma vez que este se propunha ocupar o lugar de promotor do desenvolvimento, cujas demandas psicossociais nele armadas o tornariam indispensável. Seria como se o brinquedo traçasse uma espécie de vigília ao desenvolvimento da criança, com base nos conteúdos e nas ações que são "adequadas" a cada faixa etária. De outro lado, o trabalho colocou em evidência uma lógica pragmática e de descartabilidade desse objeto, além de abafar a carga afetiva que a criança nele pode depositar. Uma vez que a idade é passageira, colocase a necessidade de consumo sucessivo de novas mercadorias ou, em outras palavras, o consumo do brinquedo já traz implícito a sua substituição, um novo consumo.

Sob a inspiração benjaminiana, de que as *palavras*, tal como os *brinquedos*, são mônadas (BENJAMIN, 1994) ou amontoados de partículas históricas e que merecem ser arrancadas de seu contexto, livrando-as do fardo da definição, a partir do mestrado fui abrindo espaço para outros aspectos a eles ligados que também se apresentavam. Algo até certo ponto ensaiado naquele percurso com base nas contribuições de enfoque marxista, feitas por Lev S. Vigotski e Aleksei N. Leontiev, mas que se mostrou mais complexo, instigante, indicando aprofundamento, considerando também as formulações em torno do brinquedo trazidas por Walter Benjamin que, de certo modo, renova o marxismo, incorporando outros saberes, teorias científicas ou filosóficas não propriamente marxistas, na tentativa de produzir uma história materialista da cultura.

Há pouco destaquei a palavra *lugar*, destaquei a palavra *brinquedo*, destaquei o *por as mãos*. Unindo *lugar* ao *brinquedo* chego aos *lugares do brinquedo no contemporâneo*, entendendo que lugares podem ser espaços, mas também documentos, a obra de um artista, as experiências das crianças, os acessórios do corpo. Se os brinquedos têm *lugares* específicos na nossa vida, é porque reconhecemos que eles são importantes.

É nesse contexto que se inscreve a temática desta pesquisa, que segue perguntando e percorrendo *lugares do brinquedo no contemporâneo*, os quais, na sua história, parecem se deslocar e ampliar: do espaço doméstico para o espaço escolar, da oficina para a indústria,

dos cerimoniais comunitários para as festas infantis, de enfeite nas estantes de lares abastados para os quartos de criança, das pequenas casas comerciais para as grandes lojas especializadas, das exposições universais para as feiras de brinquedos que reúnem os mais expressivos fabricantes, dos manuais de civilidade e dos tratados pedagógicos para os livros e cartilhas infantis, do mundo físico para o mundo virtual. Por outro lado, seu lugar parece ampliar-se nas produções cinematográficas que produzem personagens-brinquedos sempre novos, ao mesmo tempo em que se mantém em memórias literárias, entre outras produções artísticas, como a pintura, a escultura, a poesia e a música.

Tendo a compreensão de que a realidade do brinquedo pode ser buscada na historicidade presente no próprio objeto, e igualmente nas imagens que dele são projetadas, nas ações com ele realizadas e nos discursos que sobre ele se produz e que também porta, o presente trabalho objetiva *investigar as relações entre infância e educação, mediadas pelo brinquedo*, fazendo uma incursão por *lugares teóricos e empíricos* que lhe servem de morada. Para tal, elegi inicialmente seis opções de lugares a serem percorridos: um filme, um livro de literatura, um artefato de consumo infantil, um documento oficial das políticas para a educação infantil brasileira, uma casa onde moram crianças com seus pais e uma Exposição de brinquedos. Porém, em função do fôlego para analisar todos eles e do que foi possível detalhar na ocasião de qualificação da pesquisa, foram selecionados aqueles que mais se mostravam potentes de análise, resultando em três fontes: 1) um documento oficial das políticas para a educação infantil brasileira; 2) uma casa onde moram crianças com seus pais; 3) uma Exposição de brinquedos.

No capítulo primeiro abordo o documento oficial selecionado, *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica* (2012). Inicialmente, trago algumas ações do Ministério da Educação - MEC que ajudam a situar a produção da publicação, como é o caso das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*, que se apresenta como um anteparo àquele. Após expor a estrutura do Manual, destaco o reconhecimento e a importância do brinquedo e da brincadeira como um direito da criança que deve ser valorizado e garantido nas propostas para a primeira etapa da educação básica. Um reconhecimento que tem encontrado forte ressonância, e/ou talvez inspiração, em discursos pedagógicos contemporâneos. Ao percorrer os conceitos de *brincadeira* e *brinquedo* presentes no documento, observo que estes aparecem estruturados por uma série de recomendações, afirmações, fragilidades,

contradições, consensos e tensões que se mostram importantes de ser abordados, tendo em vista que sustentam discursos e propostas pedagógicas a respeito da educação infantil no país. Ou seja, afirmam um tipo de educação mediada pelo brincar.

No capítulo seguinte, que trata do *lugar do brincar na casa da criança*, há o quarto da criança e seus brinquedos, ou melhor, das crianças, uma vez que na morada por mim pesquisada, dois irmãos compartilham o mesmo cômodo. Nele, descrevo os espaços da casa, apresento a dinâmica familiar estabelecida entre pais e filhos, analiso os critérios de escolha dos brinquedos e sua disposição nos diferentes espaços, as relações que são travadas com esses objetos pelos adultos e pelas crianças, e também abordo aspectos relacionados ao tempo, espaço e corpo nesse lugar. Novamente a relação entre brincar e educação se mostra importante, e o objeto que aparece como aquele que seduz, alavanca afetos e borbulha nas sendas imaginárias das crianças, é o mesmo que deve ser tirado de cena para que elas não fiquem dispersivas nas lides diárias com o corpo, para que não tome tempo demais em momentos dedicados à alimentação e higiene, ou ainda, para evitar conflitos na escola. Tensões que se colocam entre o adulto, o brincar, a criança, a brincadeira, a educação, seja no consumo, seja na exposição e mesmo no mobiliário de uma residência, quando os pais se veem diante das preocupações com a segurança dos filhos.

No terceiro capítulo, discorro sobre o lugar onde estive, por dois dias, na cidade de São Paulo, o qual reuniu mais de 6 mil brinquedos provenientes de todas as regiões brasileiras, incluindo coleções particulares, peças de Museus e Institutos. Uma Exposição realizada no SESC Pompéia - São Paulo, no período de nove de julho de 2013 a dois de fevereiro de 2014, intitulada *Mais de Mil Brinquedos para a Criança Brasileira*, composta de objetos presentes na infância de distintas gerações, desde a década de 1930 até a década de 1990. Procuo dar visibilidade aos cenários e brinquedos apresentados na Exposição, aos elementos históricos e culturais colocados em cena, às relações entre adultos e crianças, aos movimentos das crianças, dos adultos, à dinâmica estabelecida entre corpo, espaço e formação dos sentidos. Nela pude acompanhar a íntima relação dos brinquedos com os processos produtivos e econômicos do país, bem como observar os espaços de brincadeira e as formas de apropriação de tais objetos pelas crianças em diferentes regiões e condições socioeconômicas, os quais foram captados e exibidos na Mostra por meio de imagens fotográficas e filmicas. Nesse material a memória entra em cena, fundindo a história social com a individual.

Os três fragmentos empíricos destacados, se não deixam escapar que as escolhas conservam um toque de casualidade e contingência, também não escondem as possibilidades de confluências em torno da questão de pesquisa aqui proposta, que pergunta sobre as relações entre infância e educação, mediadas pelo brincar. Importa destacar que são lugares em que se constroem valores educativos, considerando que são artefatos culturais que envolvem sistemas de significação implicados na produção de subjetividades. A visita a cada um deles se relaciona ao movimento das concepções e práticas pedagógicas que predominam na sociedade e em nosso meio educacional contemporâneo e com as quais venho me defrontando ao longo do doutorado.

Esclareço que, pela natureza diversa dos lugares do brincar selecionados, a pesquisa transita por diferentes horizontes, envolvendo arte, política, educação, cultura, no encontro-confronto entre lugares públicos e privados, culturais e educacionais, numa tentativa de instaurar uma constelação de ideias que conversem entre si e tragam à reflexão as formas de tratamento das relações entre infância e educação, mediadas pelo brincar.

Nesse sentido, os três capítulos preservam certa independência entre si, cada um é resultado de investigação que foi realizada de maneira particular, com questões específicas correspondentes às suas características, mas cujo ponto de partida foi sempre o mesmo: o brincar. No primeiro, que trata do Manual de orientação pedagógica, optei focar os conceitos de brincar e brincadeira nele delineados, bem como o papel ocupado pelo professor, o que foi feito após reunir elementos que buscam localizar as circunstâncias de produção do documento.

No capítulo da casa da criança, combinei os seguintes procedimentos metodológicos para a produção de dados: observações da residência das crianças, seguidas da produção de registros escritos; registros fotográficos do espaço do quarto das crianças e dos brinquedos; entrevista com os pais. As observações tiveram o intuito de conhecer a morada das crianças, com realce para o quarto que compartilham, além de acompanhar suas movimentações e fazer um inventário dos brinquedos e outros materiais ali existentes. Após essa parte da coleta, realizei uma entrevista com o casal, que foi assim definida em função de não ter interesse em confrontar a opinião de cada um sobre as questões orientadoras da conversa, senão permitir que discorressem mais livremente a respeito do que lhes seria perguntado. O fato de conhecer os pais, por ter sido professora dos seus dois filhos, em anos alternados, fez-me ponderar que um não seria inibidor da opinião

do outro. De fato, o diálogo em conjunto possibilitou uma potencialização dos discursos de ambos, que foram se sucedendo e completando. Ao realizar uma exploração desses materiais, considerei que perfaziam dados suficientes para as pretensões de análise, não sendo necessárias outras observações e entrevistas. Como a produção das imagens fotográficas foi mais ilustrativa dos brinquedos, optei deixá-las de fora da produção da tese.

Algo diferente do que ocorreu no capítulo sobre a Exposição de brinquedos. Neste, as imagens fotográficas mostraram-se como forte recurso de documentação, de memória, ao ponto de muitas terem sido selecionadas e incluídas na composição do texto. Além delas, fiz registros escritos daquilo que vi e ouvi na Exposição, ou seja, captei falas de crianças e adultos que a visitaram e as incluí no material descritivo e analítico. Também recolhi reportagens e entrevistas exibidas em jornais e revistas impressos e digitais.

Finalmente, no quarto capítulo da tese, procuro reunir aspectos relativos ao brinquedo e suas ramificações com base nas contribuições do filósofo e crítico literário Walter Benjamin (1892 - 1940) e do bielorusso e também crítico literário Lev Semionovich Vigotski (1896 - 1934) para, em seguida, reunir fragmentos das fontes pesquisadas a partir da consideração do brinquedo como figura exemplar do confronto entre *razão instrumental* e *ação mimética*.

Nas páginas seguintes, o leitor acompanhará o percurso até aqui sumariado.

## **CAPÍTULO I - LUGAR DO BRINQUEDO NA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA SITUAÇÃO EXEMPLAR**

Nessa parte do texto, abordo um documento produzido no âmbito das políticas para a educação infantil brasileira, tomado como um *lugar* possível de análise sobre o que vem sendo configurado em torno do brinquedo na relação com a infância e a educação. Trata-se da publicação *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica* (2012), que tem função técnica e orientadora e pode ser considerada como um desdobramento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - DCNEI - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece normas a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

Destaco que as Diretrizes são resultado da revisão realizada na Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 1/99 e encontram-se articuladas a um convênio de cooperação técnica, firmado pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação - MEC com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que apresenta como proposta o desencadeamento de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo na educação infantil. Conforme está exposto no Art. 12 das DCNEI, "cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes." (BRASIL, 2009a, p.05). No ano de 2010, a Secretaria de Educação Básica - SEB do MEC lança um pequeno caderno que tem como intenção "(...) contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil." (BRASIL, 2010, p.07). Neste, os artigos, parágrafos e incisos das diretrizes são reorganizados e alguns recebem destaque na tentativa de dar maior visibilidade aos temas abordados. Também é inserido um complemento ao Art. 12, informando que estavam sendo elaboradas "(...) orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, " (BRASIL, 2010, p. 31) sobre os seguintes tópicos:

O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? As especificidades da ação pedagógica com os bebês; *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*; Relações entre crianças e adultos na educação infantil; Saúde e

bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde; Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil; A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância; as crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas; Crianças da natureza; Orientações curriculares para a educação infantil do campo; Avaliação e transições na educação infantil. (BRASIL, 2010, p.31 - grifos meus).

Textos em versão preliminar concernentes a cada um dos temas relacionados foram disponibilizados para consulta pública e colaboração, no período de 13 de setembro a 15 de novembro de 2010, sendo um deles *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Em 2012, o MEC publicou este documento, cuja produção contou com a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a colaboração da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto (membro titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP) e da consultora Dra. Adriana Freyberger (arquiteta e doutora pela FE/USP). Note-se que houve uma alteração expressa já no título, de *educação infantil* para *creches*, que aparece assim justificada:

este manual tem a finalidade de *orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches destinadas especialmente a crianças com idade entre 0 a 3 anos e 11 meses*, com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009). Embora o universo de crianças com idade até 5 anos e 11 meses também seja objeto de atenção, *a prioridade está sendo dada à educação das crianças menores que, historicamente, foram excluídas do sistema público de educação*. (BRASIL, 2012, p.06 - grifos meus).

Oferecer orientações sobre a *seleção, organização e uso de brinquedos e brincadeiras nas creches* é a função para a qual se destina o Manual, que é colocado à disposição "(...) de todos os interessados - gestores municipais e escolares, professores, coordenadores,

formadores, conselhos municipais de educação, pesquisadores, entre outros (...)” (BRASIL, 2012, p.04). Esse documento, aliado ao das DCNEI (2009a), faz parte do objetivo maior do MEC de consolidar uma política nacional para a educação infantil, que tem na demarcação legal da criança como *sujeito social de direitos* um importante vetor. Anunciado no texto constitucional brasileiro promulgado em 1988, regulamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069 de 1990) e estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, como a primeira etapa da educação básica, o *direito* desse *sujeito social* à educação desde a mais tenra idade é o mesmo que valida o dever do Estado com a sua oferta. Adiciona-se a esses marcos legais, a compreensão do MEC de que a educação infantil (...) vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p.07). Exemplo disso pode ser encontrado no termo criança, que é apresentado nas DCNEI (2009a) com a seguinte definição:

*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 - grifos meus).

Esse conceito de criança alicerçado na perspectiva de *um sujeito histórico, social, de direitos, reprodutor e produtor de cultura, com especificidades próprias* encontra ressonância e também é produto de pesquisas educacionais brasileiras voltadas para a área da educação infantil. Num exame realizado sobre os textos apresentados entre os anos de 1990 e 2006, nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho - GT07 - da Educação da Criança de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd<sup>2</sup>, Rocha (2008) faz a seguinte observação:

---

<sup>2</sup> "A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus

à afirmação da criança como sujeito social de direitos, que orientou até então as perspectivas de estudo na dimensão das políticas, acrescentam-se pesquisas que assumem o pressuposto da *ação social das crianças* (ainda que o conceito de ator social tenha pequena inserção direta nos textos), *reprodutoras e produtoras de cultura*, admitindo de forma sutil a categoria geracional para a análise das relações educativas. Com essas bases as pesquisas em educação vão apoiar a afirmação da inteligibilidade das crianças, passando a anunciar a necessidade de consideração, no campo investigativo, de suas culturas e modos próprios de compreender e atuar no mundo. Nessa mesma direção é que se questionam os procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas **com** as crianças, que devem ser direcionados no sentido de recolher tanto suas *vozes*, como *outros* a serem conhecidos. (ROCHA, 2008, p.58).

A autora também ressalta que tal compreensão em torno da criança encontra fundamento em bases históricas, antropológicas e principalmente sociológicas, em especial, a Sociologia da Infância<sup>3</sup>. Igualmente recebe influência das experiências pedagógicas realizadas no norte da Itália<sup>4</sup>, que "deram ênfase às capacidades relacionais e comunicacionais da criança pequena na relação entre elas e os adultos no jogo e na elaboração de histórias e significados." (ROCHA, 2008, p.58). Esse conjunto de referenciais, segundo Rocha, pode ser identificado com as discussões em torno da perspectiva de consolidação

---

objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação." Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/apresentacao>>. Acesso em: 19/05/2014.

<sup>3</sup> Obras referências para uma Sociologia da Infância: Montandon (2001), Sirota (2001), Sarmiento (2004; 2005) e Corsaro (2011).

<sup>4</sup> Destacam-se, entre outros, Edwards & Gandini & Forman (1999), Gandini & Edwards (2002), Bondioli (1999).

do que tem sido denominado como *Pedagogia da Educação Infantil* ou *Pedagogia da Infância*<sup>5</sup>. De modo geral, esta tem por objetivos reconhecer e delimitar as especificidades do trabalho na educação infantil, procurando diferenciá-las daquelas realizadas no ensino fundamental, sobretudo no que diz respeito à dinâmica escolarizante e ao tratamento hierárquico, disciplinador e com centralidade na aprendizagem de conteúdos e no desenvolvimento da dimensão cognitiva dos alunos; também objetiva romper com o perfil assistencialista e compensatório que marca a origem das instituições de educação infantil brasileiras. Conforme identifica Rocha, a Pedagogia da Infância tem “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.” (Rocha, 1999, p. 62). Sendo assim, nas formulações em torno dessa Pedagogia, se coloca como necessário dar voz às crianças, buscar ouvir e conhecer o que anunciam nas suas diferentes formas de expressão e mesmo as maneiras como agem e compreendem o mundo. Ganha peso a busca por metodologias de pesquisa que considerem tais aspectos, de modo que as crianças, ao ocuparem o lugar de atores sociais, tenham suas ações capturadas, descritas e analisadas, na expectativa de extrair pistas para a constituição do campo em questão, bem como problematizar práticas estabelecidas no interior de creches e pré-escolas<sup>6</sup>.

Quanto à proximidade e mesmo ao entrecruzamento de demarcações legais e formulações governamentais com os trabalhos realizados no GT 07, Rocha assinala que, no momento de inauguração do Grupo no âmbito da ANPEd, em 1981, o foco de luta definido foi o da “(...) viabilização de políticas educacionais que abrissem caminho para a efetivação dos direitos das crianças à educação infantil” (ROCHA, 2008, p. 53). Prova disso é a influência (não livre de tensões) que exercem tais lutas no que se refere às demarcações legais e governamentais para a área, como pode ser verificada na sequência:

---

<sup>5</sup> Para uma análise a respeito dos pressupostos, fundamentos e repercussões da Pedagogia da Infância, recomendo a leitura dos trabalhos de Momm (2011) e Richter (2013).

<sup>6</sup> Cito alguns desses trabalhos: Batista (1998), Prado (1998), Cerisara (1999), Martins Filho (2005), Schmitt (2008), Oliveira (2001), Coutinho (2002; 2010), Agostinho (2003; 2010).

(...) a dimensão da atuação política dos pesquisadores que tradicionalmente constituíram este GT foi sempre contínua, destacando-se suas contribuições para a elaboração do Plano Nacional de Educação, com a produção de documentos de orientação para a política nacional da área, e o intenso debate crítico sobre os Referenciais Curriculares Nacionais propostos pelo MEC, a respeito dos quais realizou inclusive trabalhos encomendados em 1998. (ROCHA, 2008, p.55).

Voltando às ações realizadas pelo MEC em torno da consolidação de uma política para a educação infantil, importa acrescentar o que estabelece a emenda constitucional de nº59, realizada no artigo 60 da Constituição Federal: "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de *programas suplementares de material didático escolar*, transporte, alimentação e assistência à saúde." (BRASIL, 2009, p.01; grifos meus). Com base em tal emenda, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE<sup>7</sup> implanta um plano de compras de brinquedos, constituído de processo licitatório visando à contratação de empresas para o fornecimento. Conforme é explicitado no *site* desse órgão do governo, "a aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>8</sup>". Tal ação encontra-se articulada ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - ProInfância<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> O FNDE é uma "autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC, foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, tendo como objetivo prestar assistência financeira e técnica, e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos. Tem como principais desafios: a eficiência na arrecadação e gestão do salário-educação, na gestão dos programas finalísticos e nas compras governamentais, buscando permanentemente parcerias estratégicas e de fortalecimento institucional." Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/portal>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/brinquedos>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

<sup>9</sup> "O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira

Em julho de 2011, o FNDE, em parceria com o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, realiza a primeira audiência pública com o objetivo de prestar esclarecimentos sobre os principais "aspectos dos processos de aquisições públicas e levantar subsídios para a definição de especificações técnicas de brinquedos, com a finalidade de atendimento a alunos da educação básica das instituições de ensino municipal, estadual e do Distrito Federal." (SÃO PAULO, 2011, p.01). Uma lista preliminar de brinquedos é elaborada e divulgada antecipadamente pelo MEC, com fins de análise. Questões como a relação entre Estado e Setor Privado, modelo de compras realizado pelo FNDE, normas e regulamentações do setor de brinquedos, qualidade, durabilidade, segurança, estereótipos, cores, opções, critérios de seleção, brinquedos de uso doméstico e de uso institucional e a quase inexistência de objetos para a faixa etária de 0 a 3 anos foram apontadas na audiência. A partir daí, o edital de licitação para a eventual aquisição de brinquedos por parte das entidades municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal tem sua publicação feita pelo FNDE no mês de julho de 2012. Nele, são especificados 92 itens subdivididos em 46 grupos de brinquedos. A realização da segunda audiência<sup>10</sup> sobre o mesmo tema ocorre em julho de 2013, desta vez, com a principal finalidade de "esclarecer aos interessados os principais aspectos dos processos de aquisições públicas e levantar subsídios para o aprimoramento das especificações técnicas de Brinquedos para a Educação Básica (...)." (SÃO PAULO, 2013, p.01).

Atendendo ao pedido da ABRINQ, no mês de março de 2014, ocorre a *Reunião técnica: design de brinquedos institucionais*, realizada em parceria com o MEC e representantes de indústrias de brinquedos, com a finalidade de oferecer formação aos produtores em relação ao

---

ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública". Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

<sup>10</sup> As audiências ocorridas na cidade de São Paulo tiveram a participação de representantes de entidades nacionais como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos - ABRINQ, bem como da Coordenação Geral de Educação Infantil SEB/MEC, FNDE/MEC, consultores do MEC, professores de Universidades como USP e NDI/UFSC, INMETRO e, predominantemente, representantes de várias indústrias de brinquedos.

universo da educação infantil e suas necessidades em termos de brinquedos e outros materiais. Na composição da mesa, além da Coordenadora Geral de Educação Infantil do MEC, encontram-se as autoras da publicação *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*, representantes das Secretarias de Educação da cidade de São Paulo, Belo Horizonte e Florianópolis e a vice-presidente da ABRINQ. A distribuição, divulgação e apresentação do Manual, bem como os desafios enfrentados pelas secretarias municipais de educação na aquisição de brinquedos, foram pontos de pauta no encontro. Aos representantes das indústrias couberam as seguintes observações e indicações: não redução da compreensão do brinquedo e da brincadeira a uma atividade didática; diferenciação do brinquedo para uso doméstico daquele para uso institucional, a exemplo dos quesitos como multifuncionalidade e resistência; produção de brinquedos que atendam diversas necessidades; que sirvam para crianças de diferentes faixas etárias; que sejam mais duráveis; que não tenham tantos signos e não sejam tão pré-definidos em suas funções; que combatam a discriminação e o preconceito; que não propaguem estereótipos de gênero; que sejam desafiadores e produzidos com estruturas mais neutras, visando permitir diversas possibilidades de usos e favorecer o imaginário das crianças. De acordo com a exposição feita por Kishimoto, pistas a esse respeito poderiam ser encontradas na publicação entregue a todos os presentes na reunião<sup>11</sup>. É da análise desse documento que tratarei a seguir.

## 1.1 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao abordar o documento *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*, orientei-me, inicialmente, pelas seguintes questões: como são apresentados o brinquedo e a brincadeira e quais concepções embasam o Manual? O que esse documento afirma e indica sobre tais temas? Que lugar destina à brincadeira e ao brinquedo na educação das crianças? Sendo um material decorrente das DCNEI (2009a), que consequências o Manual dá aos aspectos sobre o brinquedo e brincadeira nela determinados?

Antes de entrar propriamente no Manual, vale ressaltar que nas DCNEI (2009a) a brincadeira aparece: 1) como uma característica da

---

<sup>11</sup> Essas observações e indicações foram por mim registradas durante a reunião.

criança; 2) como um direito da criança, que deve ser garantido na proposta pedagógica das instituições de educação infantil; 3) como um eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil, juntamente com as interações; e 4) como um item a ser observado de maneira crítica e criativa no acompanhamento do trabalho pedagógico e na avaliação do desenvolvimento da criança. Por sua vez, o brinquedo é referendado em dois momentos: primeiro, deve ser acessível às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e em segundo lugar, deve ser previsto respeitando as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Como numa relação de causa e efeito, torna-se quase inevitável a imediata descrição de que a brincadeira, ao ser apresentada como algo inerente à criança, merece ser resguardada enquanto direito. Por consequência, seria incoerente criar propostas e práticas pedagógicas que não tivessem norte na brincadeira ou que deixassem de observar e considerar as indicações daí decorrentes para o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento da criança. O tratamento dado à brincadeira se coloca objetivo, bem desenhado, conciso. No entanto, não é bem assim. Perquiramos o que diz o Manual:

*Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica* é uma publicação organizada em cinco fascículos, quais sejam:

1. Módulo I - Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
2. Módulo II - Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (0 a 18 meses)
3. Módulo III - Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)
4. Módulo IV - Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas
5. Módulo V - Critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para Instituições de Educação Infantil

Foram editadas duas versões do mesmo documento, uma abrangando os cinco tópicos antes apresentados e a outra organizada por módulo/fascículo, repetindo em cada um deles a apresentação, a introdução, as recomendações finais e as orientações bibliográficas. Aos professores é destinada a opção subdividida, por considerá-la mais leve e focada em orientações para grupos etários específicos ou temas, funcionando "como práticos guias para rápidas consultas específicas."

(BRASIL, 2012, p.13). No que tange à estrutura, para cada item abordado no interior dos fascículos é dada uma explicação do que se compreende dele, seguida de indicativos e comentários sobre a organização do tempo, espaço e materiais que, em certas situações, aparecem aliados ao período de desenvolvimento das crianças, bem como de uma lista de sugestões a serem realizadas com elas, sendo estas complementadas com imagens fotográficas e desenhos ilustrativos. Também são encontrados fragmentos em destaque intitulados *atenção*, que tratam de afirmar, ponderar, exemplificar, explicar ou rechaçar atitudes e compreensões a serem ou não realizadas pelos professores. Por fim, encontra-se exemplos de situações ocorridas com crianças em instituições de educação infantil e alguns *passo a passo* para a construção de materiais e/ou propostas que podem ser feitas com as crianças e/ou com suas famílias.

Conforme destaquei na página inicial desta seção, o Manual é apresentado como um documento que tem função técnica e orientadora quanto à seleção, organização e uso de brinquedos e brincadeiras em creches, além de outros materiais "que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade". (BRASIL, 2012, p.05). Na parte introdutória, são explicitadas quatro condições prévias das quais dependem a admissão de brinquedos e brincadeiras na creche, sendo elas:

- 1) aceitação do brincar como um direito da criança;
- 2) compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades;
- 3) criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações;
- 4) desenvolvimento da dimensão brincahona da professora. (BRASIL, 2012, p.10).

A essas premissas filia-se a necessidade de detalhamento sobre dúvidas e questões emergentes da prática pedagógica, que giram em torno dos tipos de brinquedos a serem selecionados, quantidade, qualidade, formas de utilização, organização e recriação do espaço, interesses e necessidades das crianças, brinquedos e brincadeiras para uso individual e em grupo, acompanhamento e avaliação do trabalho em parceria com a família e a consideração da brincadeira e interação como eixo da prática pedagógica. No conjunto de recomendações e propostas

que são abordadas ao longo dos fascículos, orienta-se "(...) o empenho da professora e da equipe da creche para que as sugestões possam ser recriadas, dentro do contexto de cada prática e que, de fato, ocorra uma mudança duradoura, capaz de promover qualidade na vida das crianças e de suas famílias." (BRASIL, 2012, p. 11).

O primeiro módulo centra-se em três itens contemplados pelas DCNEI (2009a): brincadeiras e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis; brincadeira e proposta curricular; brincadeira nas transições da casa à creche e da creche à pré-escola. O segundo apresenta sugestões de brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (período de 0 a 18 meses), divididas em quatro partes, de acordo com os seguintes critérios: os bebês que ficam deitados, os que sentam, os que engatinham e os que andam.

Visando facilitar o trabalho do professor, o módulo seguinte contém:

(...) práticas para crianças com idade de 2 e 3 anos, separadas de forma didática. É preciso lembrar que cada criança é diferente de outra e que a idade não é o único critério para verificar os interesses e necessidades de cada uma. As crianças continuam gostando dos brinquedos e brincadeiras que já conhecem, mas ampliam suas experiências e a complexidade do brincar. Assim, as sugestões para os menores podem servir aos maiores e vice-versa. Neste módulo, serão incluídas as experiências mais significativas para essa fase da criança. (BRASIL, 2012, p.85).

O quarto fascículo, que tem por objetivo oferecer orientações sobre a organização do espaço físico, se pauta na concepção de que "um ambiente educativo para crianças de creches deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que adquirem experiências ricas em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos." (BRASIL, 2012, p.109). Nele são encontradas sugestões de ambientes para bebês, crianças pequenas, parque infantil e materiais para as crianças de 4 a 5 anos. Finalmente, no módulo cinco, que trata de critérios para a aquisição e uso dos brinquedos para instituições de educação infantil, são especificados os seguintes itens: 1) processo de escolha e características do brinquedo; 2) escolha dos materiais por licitação ou tomada de preço; 3) critérios de compra; 4) critérios de uso; 5) idades e interesses das crianças; 6)

brinquedos adequados à instituição de educação infantil; 7) preço do brinquedo; 8) critérios para compra pública que garantam a qualidades do material; e 9) escolha, seleção e especificação dos materiais para compra pública.

Numa busca do conceito de brincadeira presente no Manual observei a ocorrência de repetições daquilo que define as DCNEI (2009a) e também complementações e desdobramentos. A primeira referência à concepção é encontrada já na apresentação do documento, quando diz que "(...) o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo" (BRASIL, 2012, p.05); também é a "(...) atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância." (BRASIL, 2012, p.05). Ao avançar para a introdução, encontra-se a definição de que "o brincar ou a brincadeira - considerados com o mesmo significado neste texto - é a atividade principal da criança" (BRASIL, 2012, p.11), e ainda,

brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se a partir da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012, p.11).

A perspectiva de que a brincadeira exige uma aprendizagem aparece relacionada à compreensão de que o seu desenrolar não depende apenas da criança, uma vez que ela "(...) não nasce sabendo brincar." (BRASIL, 2012, p.11). Coloca-se como necessário que o professor ofereça suporte, que observe, registre e faça planejamento "(...) do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade." (BRASIL, 2012, p.11). É recorrente, nos fascículos, a afirmação de que ao tratar da brincadeira, a compreensão que se tem é de uma *brincadeira de alta qualidade*, expressão que aparece vinculada ou mesmo definida pela *intencionalidade* do adulto no trabalho com as crianças. *Intencionalidade* que é resultado da intervenção que ele faz nas brincadeiras e no ambiente, organizando os espaços, tempos, brinquedos e outros materiais com o objetivo de oferecer à criança *autonomia* e *diversidade* nas suas escolhas. Conforme se observa na síntese a seguir,

é o conjunto desses fatores - as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto - que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2012, p.12).

Além de ser associada à necessidade de suporte que é oferecido pelo adulto na organização do espaço e na seleção de objetos que desafiem as crianças, a *brincadeira de alta qualidade* aparece vinculada à compreensão de que tal atividade deve ser engendrada pela criança. Conforme lembra o Manual, nas sugestões que faz em torno das manifestações artísticas, "(...) o brincar de alta qualidade significa que a criança deve ter iniciativa para começar uma ação como dançar e cantar, mas necessita de um suporte cultural." (BRASIL, 2012, p.50). Ao reafirmar a centralidade ocupada pela brincadeira nas propostas pedagógicas da educação infantil, tal qual está expresso nas DCNEI (2009a), o texto enfatiza que "o brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência" (BRASIL, 2012, p.54) e, na sequência, reitera essa posição dizendo que "adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência." (BRASIL, 2012, p. 55). A importância da brincadeira reside, portanto, no fato de "(...) ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive." (BRASIL, 2012, p. 11).

Tal demarcação feita pelo documento em torno da *brincadeira de alta qualidade* pretende esclarecer o que é identificado como uma compreensão equivocada que circula pela educação infantil, a qual pode ser geradora da pouca qualidade no trabalho que é realizado. Ela estaria ligada à ideia de que, em função da brincadeira ser uma ação espontânea da criança, realizável "(...) em qualquer lugar e com qualquer coisa" (BRASIL, 2012, p.12), o professor conclui que o "(...) o brincar depende apenas da criança" (BRASIL, 2012, p.11), não sendo necessária a sua ingerência ou, ainda, acarretando uma atitude espontaneísta de sua parte. Conforme é explicado,

muitos acreditam que a brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com o que existe, concluem inadequadamente que nada precisa ser feito. Deve-se lembrar que este manual aborda as brincadeiras de qualidade que precisam de planejamento. (BRASIL, 2012, p.37).

A mesma ponderação em torno do não espontaneísmo do professor frente à brincadeira é feita quando as crianças ocupam os espaços externos da instituição de educação infantil. O documento assinala que "brincar no parque faz parte da educação infantil. Porém, nem sempre é visto assim pelas professoras, que não consideram que o brincar nas áreas externas seja capaz de atuar positivamente na construção de atividades curriculares das crianças." (BRASIL, 2012, p.130). Visando combater posturas dessa ordem, o Manual reforça que para implementar o eixo da brincadeira e das interações se faz necessário ter *intencionalidade*, sendo esta decorrente de um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor, as quais, conforme citado anteriormente, estão vinculadas à "(...) intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças." Para que tais ações sejam efetivadas indica-se, além do mais, a "(...) observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, famílias e comunidade e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe das creches." (BRASIL, 2012, p.12).

Além da consideração da brincadeira como um direito da criança, como um traço característico desta e como um eixo das propostas pedagógicas, inclui-se a compreensão de que,

na educação infantil, é fundamental a integração dos tempos de cuidar, educar e brincar. O planejamento coletivo, sobre o uso do espaço físico da creche por professoras e gestoras, facilita a integração entre *cuidar/educar e brincar em todos os tempos da permanência da criança na creche.*" (BRASIL, 2012, p.38 - grifos meus).

Da mesma forma, quando o Manual aborda a relação entre a brincadeira e o conhecimento do mundo matemático, incorpora o

entendimento de que "contextos significativos possibilitam experiências ricas para as crianças no conhecimento do mundo social, matemático, artístico, etc. Na educação infantil, essas experiências ocorrem nas brincadeiras." (BRASIL, 2012, p.34). Sendo assim,

o brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com ou outros, a ser criativa e imaginativa. Para evitar que se diga: "Ah! Ela está só brincando!" ou "Quando parar de brincar, venha fazer algo mais útil", é importante criar ambientes estruturados que dão qualidade para o brincar, com a participação da professora e de outras crianças. (BRASIL, 2012, p.73).

O professor deve ser, então, aquele que observa, planeja, organiza a rotina e os ambientes, escolhe os brinquedos e materiais a serem ofertados às crianças. Porém, essas ações ganham contornos diferenciados ao longo do trabalho realizado com as diferentes faixas etárias. No caso da *brincadeira com objetos e reorganização dos brinquedos*, item tratado no fascículo *Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)*, seus principais papéis são:

selecionar e organizar sacolas, latas, caixas ou bacias e recolher os materiais espalhados; convidar as crianças para guardar os objetos nas sacolas e pendurar nos ganchos; não é preciso estimular ou elogiar o que a criança faz, mas observar, fazendo os registros; intervir, quando a criança estiver aflita ou precisar de atenção, ou então, quando uma delas começar a perturbar as outras - nesse caso, oferecer um recipiente para a criança colocar os objetos dentro. (BRASIL, 2012, p. 93).

O Manual ainda explicita que ao entrarem no terceiro ano de vida, as crianças encontram-se em fase de intenso desenvolvimento da linguagem e há um grande interesse pelas brincadeiras imaginárias. Nesse sentido, conforme é apresentado no item que trata da *brincadeira de faz de conta - atividade principal da criança*,

não basta um ambiente estruturado, com mobiliário, brinquedos e materiais adequados para o tema da brincadeira. A ação da professora é fundamental para ampliar a qualidade do brincar, observando os interesses da criança e as práticas do universo profissional da comunidade, de modo a criar outras brincadeiras de faz de conta ou fazer mediações. As crianças gostam de imitar as pessoas no trabalho. (BRASIL, 2012, p.100).

Com base em tal recomendação o professor está autorizado - na situação em que a criança esteja realizando um faz de conta - a interferir no seu brincar. É o que pode ser observado no exemplo que segue:

quando a criança está encenando o papel de "médico", para dar maior complexidade ao brincar pode-se entrar na brincadeira oferecendo um lápis para usar como termômetro para medir a febre da boneca e dizer: "está com febre". Depois, oferecer um bloco de papel para que o "médico" possa fazer uma receita médica para a mãe (outra criança) providenciar os remédios. (BRASIL, 2012, p.100).

O documento chama a atenção para o fato de que

os comentários e perguntas das professoras são essenciais para que o brincar não permaneça apenas como manipulação de objetos, de fazer a água escorrer pelas mãos ou encher e esvaziar canecas, práticas que a criança já adquiriu nos anos anteriores. As perguntas da professora devem fazer emergir preocupações sobre o mundo físico: por que não se faz bolo com areia seca? (BRASIL, 2012, p.103).

Contudo, é preciso estar ciente de que a recomendação em torno da intermediação do professor na brincadeira não deve ser confundida com o ensino. Sua função, na posição do Manual, "não é ensinar ou falar sobre as propriedades da caneca com o furo [sobre o exemplo acima], mas disponibilizar o material e perguntar à criança o que está acontecendo, para que ela pense sobre a situação." (BRASIL, 2012,

p.102). Orientação semelhante é feita para as brincadeiras que envolvam o mundo físico e social, o tempo e a natureza:

O mundo físico é entendido como a forma cognitiva de a criança experimentar situações em que percebe, pelos sentidos físicos (visão, audição, tato, paladar, olfato), como é a realidade à sua volta. Ao brincar, a criança explora e experimenta o que se pode fazer com a água ou com a terra e vai com-preendendo o mundo ao seu redor. *Não se trata de propor à criança a aquisição de uma definição científica do fenômeno físico, pois essa é a tarefa do ensino fundamental.* (BRASIL, 2012, p. 44 - grifos meus).

Seguindo na discussão de fatores contributivos para a qualidade da educação infantil brasileira, além da brincadeira, para o Manual importa considerar os brinquedos e outros materiais, os mobiliários, a organização dos espaços internos e externos das instituições, suas estruturas arquitetônicas, bem como as relações que são aí desencadeadas. Conforme se lê no documento,

um ambiente educativo para crianças de creche deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que adquirem experiências ricas em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos. Contatos entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, de crianças e adultos, da creche com as famílias e membros da comunidade, fazem parte desse mundo de relações. (BRASIL, 2012, p.109).

Além disso, é importante lembrar que

(...) as relações também acontecem entre as crianças e os objetos, os brinquedos, os materiais, o mobiliário, o parque, as áreas internas e externas, o edifício e suas condições de iluminação, temperatura, ventilação e acústica e seus níveis de conforto. Para educar as crianças, as pessoas (pais, professora, equipe) precisam

saber traduzir esses conhecimentos em um ambiente educativo, composto também por materiais e brinquedos. (BRASIL, 2012, p.110).

De acordo com o que veremos na sequência, é preciso diferenciar os brinquedos que são produzidos para fins de utilização em ambientes domésticos daqueles que se destinam às instituições de educação infantil<sup>12</sup>. Nestas, o uso é feito por muitas crianças, de várias idades, com distintos interesses e necessidades e cada um desses aspectos deve ser considerado nas escolhas a serem feitas. Não é demais lembrar que, na perspectiva do documento, o "brinquedo e a brincadeira, são constitutivos da infância." (BRASIL, 2012, p.05).

São conclamados a participar das escolhas dos brinquedos e materiais todos os responsáveis pela educação das crianças, visando "(...) atender aos princípios da Pedagogia das Relações, em que a educação se torna um processo amplo, coletivo, de relações estabelecidas entre as políticas governamentais, as Instituições de Educação Infantil, as famílias e a comunidade." (BRASIL, 2012, p. 139). Assim sendo,

o governo, por meio de políticas públicas, cria e oferece alternativas para orientar a aquisição e compra dos brinquedos; a equipe da creche/pré-escola baseia-se nos princípios da brincadeira e das interações, de modo a atender os interesses e as necessidades de cada criança na sua individualidade e os dos agrupamentos por meio do projeto curricular; e a família e a comunidade participam da educação de suas crianças trazendo a riqueza e a diversidade das culturas de seus membros. (BRASIL, 2012, p.139).

O Manual ressalta que esse processo partilhado é importante, inclusive, porque os brinquedos chegam às creches/pré-escolas por diferentes vias, como doações, compra governamental ou compra direta pela instituição. Independente delas, indica a necessidade de passar pelo exame criterioso de seleção e aprovação por parte da equipe pedagógica,

---

<sup>12</sup> Esse foi um tema recorrente nas audiências públicas e bastante enfatizado na mesa redonda intitulada *Desenvolvimento de novos conceitos de produto*, que fez parte da já mencionada *Reunião Técnica: design de brinquedos institucionais*, ocorrida em São Paulo no dia 10 de março de 2014.

tendo em perspectiva uma gestão colaborativa, democrática e partilhada, considerando que nesta "(...) a escolha decidida com a equipe docente é mais rica e dá ao grupo maior responsabilidade." (BRASIL, 2012, p.139). Além disso, também considera importante:

as ideias partilhadas entre professoras, pais e crianças; lista de prioridades afixada em local público; reais necessidades das crianças relacionadas às Instituições de Educação Infantil; divulgar uma lista dos materiais escolhidos, dando espaço para que o grupo possa se manifestar, possibilitando trocas e diálogos com a comunidade até que se finalize uma lista definitiva; ter informações sobre os brinquedos antes de adquiri-los, por meio dos programas governamentais, em lojas, sites ou outras instituições comerciais. (BRASIL, 2012, p. 144).

Na lista de observações relativas aos critérios de escolha dos brinquedos, consta a necessidade deles atenderem a faixa etária recomendada pelo fabricante, além das normas de segurança e de possuírem o selo do INMETRO ou, no caso daqueles produzidos artesanalmente, acolherem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Também os objetos não devem conter peças pequenas para crianças menores de 3 anos, necessitando, no entanto, ser um produto para uso coletivo. No caso dos brinquedos feitos em tecido, o Manual destaca a necessidade das costuras serem reforçadas e que os enchimentos sejam feitos com manta acrílica e antialérgica. Para os produtos confeccionados em madeira, a orientação é a de que eles não contenham pregos, que sejam colados e preferencialmente usem parafusos, além de terem formatos arredondados, não possuírem farpas, não soltarem lascas ou esfarelar, não serem fabricados com materiais tóxicos, bem como devem ser leves para facilitar o manuseio das crianças pequenas ou dos bebês. Também se recomenda que tenham uma estética interessante, que comuniquem um desenho rico e belo para a criança e, ainda, que existam opções iguais de objetos que contenham uma diversidade de materiais, cores, formas, sons, texturas e peso.

Além disso, no documento, sugere-se uma série de outros materiais que também servem de suporte para as brincadeiras na educação infantil, tanto para os ambientes internos como para os externos. São alguns exemplos: tubos de cano, peneiras, folhas, flores, pedrinhas, cascalhos, caixas de papelão, tecidos e, especialmente, no

segundo módulo, que aborda os brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês, um cesto em vinil com uma coletânea de objetos variados nomeado como o "Cesto do Tesouro" ou "Cesto com objetos", que tem como principal utilidade "ampliar as experiências sensoriais" dos bebês. Para a organização e uso dessa "estratégia pedagógica", como é assim definido, o Manual oferece um passo a passo que envolve, entre outros, a seleção dos objetos, o aspecto da segurança, o número de bebês recomendado para exploração e a permanência do adulto (mas não sua intervenção, exceto quando for solicitado) ao lado deles. Também oferece um quadro com sugestões de objetos da natureza e de uso cotidiano, produzidos por uma diversidade de materiais.

No que concerne à definição de termo, "o brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira, pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família." (BRASIL, 2012, p.11). Em se tratando dos critérios de uso, explica-se que o

brinquedo não é só pra ver, é para tocar, sentir, lamber, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeitos. Às vezes, a curiosidade leva a destruir o brinquedo para conhecer seu interior, ver como funciona, o que acontece com ele, o que faz ele se mover. Brinquedo é para todas as idades e só tem função quando utilizado para brincar. Brinquedo é material de consumo, estraga, perde validade, fica antigo, fora de moda, quebra. Não é objeto de decoração. Brinquedo é suporte de brincadeira, portanto, deve estar sempre disponível." (BRASIL, 2012, p.147).

E ainda se esclarece que

os materiais adquiridos são propriedade da creche para serem utilizados pelas crianças, mesmo aqueles brinquedos novos e caros. Não devem permanecer em prateleiras altíssimas e em salas trancadas, para "melhor conservação", como muitas vezes acontece. (BRASIL, 2012, p. 147).

Diante da polivalência de usos e significados do brinquedo, o Manual discrimina o que considera um brinquedo adequado à instituição

de educação infantil, identificando-o como *brinquedo institucional*, que aparece assim definido:

é desafiador, mas não frustra; possui nível de complexidade adequado à idade; atende a uma variedade de níveis de desenvolvimento; tem *design*, cor, forma, texturas, variedades de materiais e estilo; adequado para o espaço disponível; possibilita o trabalho com o número de crianças desejado; é durável para o uso esperado." (BRASIL, 2012, p.149).

Na sequência, o texto aborda itens relativos às características do *brinquedo institucional*, como *segurança*, *durabilidade*, *uso*, *oportunidade de brincar*, *multiculturalidade*, *questões de gênero*, *violência e brinquedos feitos com sucata*. Conforme é apresentado no Quadro 1 a seguir, esses oito pontos são discriminados entre o que deve ou não ser considerado no momento de escolha dos *brinquedos institucionais*.

Quadro 1 - Itens relativos às características do brinquedo institucional

Temas	Características do brinquedo	
	Deve	Não deve
<b>Brinquedo X segurança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passar em teste de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser tóxico</li> <li>• Se desmanchar ou esfarelar</li> <li>• Possuir peças pequenas (ver idade da criança)</li> <li>• Ter pontas agudas</li> <li>• Apresentar risco de sufocar</li> <li>• Ser perigoso para a visão</li> </ul>
<b>Brinquedo com durabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder ser usado mais que algumas semanas ou meses</li> <li>• Ser adequado para uso em grupo na instituição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quebrar ou ficar logo inutilizado</li> </ul>
<b>Brinquedo apropriado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser flexível</li> <li>• Ampliar a brincadeira</li> </ul>	–

<b>para uso interno e externo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser feito de material de fácil limpeza</li> </ul>	
<b>Oportunidades de brincar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar o pensamento divergente</li> <li>• Favorecer a diversidade de usos</li> </ul>	–
<b>Brinquedo multicultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser adequado a uma variedade de grupos étnicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar estereótipos</li> </ul>
<b>Brinquedo sem direcionamento de gênero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser utilizável por meninos e meninas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerir a utilização por um dos gêneros em função da cor, como fogão rosinha e carrinhos azuis</li> <li>• Ter um papel determinado</li> </ul>
<b>Brinquedo não violento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar personagens que não representam violência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir armas</li> <li>• Encorajar a agressão</li> </ul>
<b>Brinquedo construído com sucata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar trabalho de pais e artesãos locais</li> <li>• Ensinar a criança a reaproveitar materiais em desuso</li> <li>• Valorizar a criatividade</li> <li>• Promover ensinamentos sobre ecologia e sustentabilidades</li> <li>• Ser brinquedos construídos com embalagens recicladas ou recicláveis</li> </ul>	–

Fonte: Elaboração da autora (2014).

Finalmente, em relação à *professora brincante*, que é um dos aspectos colocados como condição para que a brincadeira se efetive

como um direito da criança e como um eixo da proposta curricular, o documento faz uma recomendação:

(...) é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brincar e à brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado. (BRASIL, 2012, p. 155).



## **CAPÍTULO II - LUGAR DO BRINQUEDO NA CASA DA CRIANÇA**

No presente capítulo, trato da presença do brinquedo na casa da criança, observando suas vias de entrada no lar, os critérios utilizados nas aquisições, sua acomodação na casa, os pedidos que chegam por parte das crianças, as formas de relação das crianças e dos adultos com os objetos-brinquedos e os espaços, a dinâmica familiar estabelecida entre crianças e adultos, além de determinar quantos e quais brinquedos existem na casa. Tais questões conduzem ao tema central em desenvolvimento no trabalho, que é o da relação entre infância e educação mediada pelo brinquedo - aqui focalizada no contexto familiar.

Antes de entrar propriamente na parte descritiva, destaco que a produção de dados relativa ao brinquedo na casa das crianças se efetivou por meio de três observações realizadas no período da tarde, as quais tiveram a duração aproximada de 03h30min cada uma, durante dias alternados, que foram definidos a partir da disponibilidade da família. Na primeira, estavam a mãe e os dois filhos em casa; na segunda, contei com a presença da avó paterna das crianças e, na última, estive acompanhada da mãe e da filha. Esses momentos foram assim configurados tendo em vista os seguintes motivos: no primeiro dia a proposta era a de conhecer o apartamento, acompanhar a movimentação das crianças neste espaço e fazer um primeiro inventário dos materiais existentes. Para organizar uma listagem desses materiais, que são compostos de livros, brinquedos, CDs e DVDs, optei por uma segunda visita sem a presença das crianças, e nesta ocasião a avó paterna permaneceu comigo, pois os pais estavam trabalhando. Necessitei de mais uma visita a casa para finalizar a lista e também para realizar mais observações, o que foi possível quando estavam a mãe e a filha, num dia em que a menina vinha se recuperando de um machucado, decorrente de uma queda. Realizei ainda uma entrevista com os pais das crianças, que teve a duração de 01h25min, e fiz alguns registros fotográficos do quarto compartilhado pelos irmãos e de alguns brinquedos. Todos esses materiais foram produzidos no período compreendido entre os meses de maio e junho de 2014. Por fim, assinalo que os participantes dessa etapa do trabalho não eram desconhecidos para mim, ao contrário, já havia certa proximidade estabelecida entre nós, em função de ter sido professora, em anos diferentes, das duas crianças filhas do casal. A pedido dos pais das crianças, os nomes de todos os participantes foram

omitidos. Como forma de identificação, optei por seguir a dinâmica parental, ou seja, os pais aparecem como pai e mãe, marido e esposa, casal ou, muito pontualmente, ela e ele; as duas crianças, filhas do casal, são nomeadas como filho e filha, neto e neta, irmão e irmã, também crianças e menino e menina; os avós, seguem nessa mesma linha: avô e avó paternos e avó materna.

## 2.1 A FAMÍLIA NA CASA, A CASA DA FAMÍLIA: LUGAR DO BRINQUEDO, LUGAR DA CRIANÇA

Ela, 36 anos, é formada em Economia. Ele, 37 anos, é formado em Biblioteconomia e faz um curso de especialização. Ambos são funcionários públicos federais e trabalham na mesma universidade. O marido é bibliotecário, a esposa auxiliar administrativo, juntos têm uma renda mensal que gira em torno de R\$ 7.000,00. A filha mais nova do casal completou 03 anos recentemente, nasceu em 10 de agosto de 2011 e tem 02 anos e 08 meses de diferença do irmão, nascido em 29 de dezembro de 2008. As duas crianças frequentam a mesma instituição de educação infantil no turno vespertino; pela manhã ficam em casa com o pai e, geralmente, também com a avó materna, que vai diariamente até a residência dos netos para preparar o almoço e auxiliar nas tarefas domésticas.

Os quatro são moradores da região metropolitana da grande Florianópolis, Santa Catarina, mais especificamente do município de São José. O apartamento em que residem fica no segundo andar de um edifício com oito andares e ocupa uma área de 78m<sup>2</sup>. O quarto compartilhado pelas crianças mede 8,97m<sup>2</sup>, o escritório 6,70m<sup>2</sup> e a suíte dos pais 11,70m<sup>2</sup>. Há também uma sala de estar conjugada com a de jantar e a cozinha, uma área de serviço, outro banheiro e uma sacada. Numa pequena área aberta na parte térrea do condomínio localiza-se um playground. No apartamento ao lado moram os avós paternos, a avó materna reside na região Sul da capital catarinense, no bairro Tapera.

Um *layout* pelos 8,97m<sup>2</sup> compõe o quarto dos filhos: cama de solteiro do menino, na cor branca, recostada na parede em frente à porta. Acima da cama um nicho em madeira branco com três bichos de pelúcia: Pinóquio, Urso da Nestlé e Cachorro. Próximo ao pé da cama, na janela, há um Tigre e um Macaco em pelúcia abraçados à cortina. Abaixo dessa abertura, no chão em piso de cerâmica branco, recostadas à parede, duas cadeiras pequenas de plástico/brinquedo, desmontáveis, armazenam brinquedos: uma contém peças de plástico encaixáveis e a outra, pequenas placas em madeira com letras impressas. Ao lado dessas

cadeiras, já ocupando boa parte da outra parede, fica o berço, em cor branca, que foi do menino e passou para a menina desde que ela nasceu. Acima deste móvel, que tem pequenos adesivos colados, há mais dois nichos brancos, um guardando um Urso e o outro uma Coelhoa, ambos feitos em tecido. No interior e na borda do berço estão quatro bonecos, feitos em tecido, uma Tartaruga e duas Galinhas Pintadinhas em pelúcia. No suporte para mosquitoireiro, fixado no berço, um Boneco e um Gato de bolinhas verdes se equilibram. Ao lado do berço, há um porta-brinquedos portátil na cor azul escuro, que tem como estampa o personagem Spider Man; brinquedos transbordam dele, não sendo possível fechá-lo com a tampa. Em sua companhia, encontram-se uma Bat Caverna, um Porta-Aviões Sky Racer e um Super Navio aventura, todos os três feitos em plástico, da linha Fisher Price/Mattel. Em frente a esses objetos está a porta branca que dá acesso ao quarto; nela, pendurados na altura dos adultos, ficam um Urso em tecido, vestido de roupa azul clara, que tem bordado no peito o nome do menino, e uma Ovelha em vestido floral com o nome da menina, que passou a lhe fazer companhia em homenagem ao nascimento da irmã; ainda na porta, fixada na maçaneta da fechadura, há uma pequena almofada em que está bordada a oração *Santo Anjo*. Encostado à parede ao lado da porta de acesso ao quarto, posiciona-se o guarda-roupas branco com três portas de correr e seis gavetas; em cima do móvel há caixas, sacos e sacolas com brinquedos. No corredor entre o roupeiro e a cama, marcam presença uma poltrona com um banco de descanso para os pés, a mesma que foi utilizada pela mãe nos períodos de amamentação das crianças; ambos têm cor branca e quem ocupa esse assento são Mickey e Minnie, feitos em material emborrachado, que estampam olhos bem abertos e um largo sorriso a quem chega. No braço desse móvel há ainda um pequeno rabisco feito em caneta por uma das crianças. Nas portas do guarda-roupa branco, cerca de 80 colagens enfeitam o móvel, incluindo desenhos feitos pelo pai, como o Batman, o Super-Homem, um Macaco subindo num cipó, uma árvore, uma Tartaruga, além de adesivos, como os da Hello Kitty, personagens do desenho Madagascar e figurinhas de jogadores de futebol, que fazem parte do álbum de figurinhas da Copa do Mundo de 2104, que o neto está compondo, juntamente com o seu avô. Embaixo da cama e do berço há sacolas cheias de brinquedos. As paredes do quarto, como praticamente todas as outras do apartamento, são em cor bege clara.

Casa das crianças: um lugar do brinquedo? Encontro brinquedos na sacada do apartamento, embaixo da churrasqueira, no rack em que fica a TV, em cima do tapete da sala, sobre o balcão da cozinha, no

quarto das crianças, no nicho fixado nas paredes do quarto das crianças, também na porta desse cômodo, agarrado às cortinas, na estante do escritório, nos armários, em caixas de papelão que originalmente guardavam sapatos, no chão, ao lado e em cima do guarda-roupa, nas imagens fixadas na porta do guarda-roupa, em cima da cama e do berço, embaixo da cama e do berço, na frente do berço, nas imagens e capas presentes nos DVDs, sobre a estante, nas imagens apresentadas pela televisão, nos desenhos feitos nas paredes do apartamento, no quarto dos pais, no escritório, na cesta de frutas.

Se no mundo moderno as crianças passam a ganhar um espaço reservado, um quarto só seu, com brinquedos somente seus, especialmente fabricados para elas, como nos mostra Benjamin (2002), em sua *História cultural do brinquedo*, e também Aries (2006), em seus estudos sobre a história social da criança e da família, o apartamento da família parece indicar que o espaço da criança se amplia e invade outros ambientes, organizados levando em conta o arranjo seguro e ordenado de brinquedos, móveis e demais objetos/utensílios. Ou seja, a criança não tem mais apenas um quarto específico, outras partes da casa se tornam igualmente um território seu. Exemplos disso poderão ser notados nos comentários que virão na sequência, sobre o deslocamento do mobiliário em função da segurança nas brincadeiras e movimentação das crianças, também nas coleções feitas pelo pai, parte delas já doadas ou vendidas em função da falta de espaço para abrigá-las ou mesmo na intenção de que caibam as coisas das crianças. Tais exemplificações aparecerão ainda nas discussões do casal a respeito da delimitação de um quarto para cada filho, retirando o escritório dos adultos, assim como do desejo de uma reforma no quarto dos filhos e, além disso, da cama dos pais como lugar para brincar de “pula pulguinha”, entre outros aspectos.

Segundo relatam os pais na entrevista, alguns móveis foram retirados do apartamento em função dos riscos que ofereciam às crianças, como as banquetas da cozinha e o vidro do criado mudo. O tampo de vidro da mesa que fica na sala de jantar é outro móvel que os deixa sempre alerta, pois já trouxe vários sustos. Na fala da mãe,

A gente sente bastante. Até a gente conversa que "bom, nós não sabíamos que", quando a gente mobiliou a nossa casa a gente não pensou em ter filhos. (...) Nós ficamos quatro ou cinco anos lá sem filhos. Então, aquelas banquetas foi uma coisa que a gente teve que tirar, porque elas eram

altas e eram bem perigosas pra ele. Outra coisa que a gente pensou já: a nossa mesa. Nossa mesa é quadrada e de vidro, já incomodou a gente demais né. (...) Eles se penduram daí aquele vidro vem, nós já trocamos aquele silicone não sei quantas vezes. Aí a gente conversa muito até em reorganizar, sem falar que a gente tem coisa demais, a gente quer deixar a nossa casa mais *clean*. Daí eu falei que quero uma mesa de madeira, porque a gente já quer trocar e eu não quero mais coisa com vidro, porque isso preocupa muito. O criado mudo do nosso quarto, o lado do meu marido a gente já tirou o vidro, o meu ainda tem o vidro. Todas as vezes que eles vão brincar de "pula pulguinha" em cima da nossa cama eu quase morro do coração, eu corro naquele vidro e boto. Então é uma coisa assim que, várias coisas a gente repensa por causa deles. Na verdade, a gente quer reformular, só porque a gente não tem muita certeza se fica ali ou não, mas, isso já vai ser com uma outra visão, a nossa casa de antes para agora. Tudo o que puder ser mais prático, mais rústico até, né, para não ter que ter aquele cuidado se vai sujar, se vai cair tal coisa, se, por causa deles. (MÃE, 2014).

"A gente tem coisa demais, a gente quer deixar a nossa casa mais *clean*" (MÃE, 2014), diz a mãe. Uma frase que desencadeia um conjunto de outras reflexões pelo casal, todas voltadas para a tentativa de uma conciliação entre corpo, espaço e objeto. É consenso entre os dois que o quarto das crianças precisa passar por uma reorganização que ofereça mais espaço e maior compatibilidade aos aspectos biológicos e psicológicos dos filhos. Conforme indicam: "o quarto deles tem o berço e tem a cama. A gente estava pensando em comprar um beliche pra substituir, pra dar mais espaço pra eles." (PAI, 2014).

Ao mesmo tempo, eles planejam também:

tirar aquela poltroninha, que era uma poltroninha que eu usava pra amamentar que há muito tempo a gente não usa pra nada, ela já abria um pouco mais, deixar o quarto deles um pouquinho mais aconchegante pra eles. Uma coisa que eu vi no Santa Luzia, eu falei pro meu marido, que se a gente for refazer eu tenho vontade de colocar, eles

têm uma parede com um vidro pra criança escrever. Então ali eles poderiam fazer os desenhos deles, deixar as anotações depois quando estudarem, eu quero que eles tenham alguma coisa nesse sentido no quarto deles. (MÃE, 2014).

A partir da fala da mãe, o pai apresenta a seguinte conclusão:

a gente realmente percebe que a casa vai ter que ir se adaptando na medida em que eles forem crescendo e, embora no momento a gente trate-os de maneira muito parecida, eles dormem no mesmo quarto, no mesmo ambiente. (...) Embora a gente pense assim, não a curto prazo, mas talvez cinco ou sete anos que eles possam utilizar um beliche ali, se de repente vale o investimento nesse sentido. (PAI, 2014)<sup>13</sup>.

Confluindo com a síntese do pai, a mãe ressalta que pensam se é melhor construir um beliche ou já separar as crianças de quarto, utilizando o espaço que atualmente serve de escritório:

Por que que a gente já não separa eles de quarto?, isso a gente pensa. Mas aí ontem o meu marido disse assim pra mim: "eu vou doar todos esses livros. Gente, foram feitos pra ler, eles ficam aqui atéé<sup>14</sup> eles". Aí eu assim: "ah, mas esse livro do Senhor dos Anéis é tão lindo". (...) Daí ele assim: "mas o filho vai ler isso aqui quando, daqui uns dezesseis anos, daqui quando? Vou esperar todo esse tempo, com essa estante toda aberta, então eu vou colocar portas aqui". Porque daí uma outra coisa que a gente viu, a gente deixou aberta, é muito difícil de limpar, aquilo suja muito. Aí ele assim: "oh, todos esses aqui já são de domínio

---

<sup>13</sup> Para não sair dos termos familiares, podemos dizer que a demarcação de aspectos biológicos e psicológicos específicos do desenvolvimento se mostra tão próxima (como um parente) do alargamento e especialização dos mais variados objetos para a infância quanto a menina e o menino são filhos do mesmo pai e da mesma mãe.

<sup>14</sup> A repetição das letras deve-se à extensão da fala dos sujeitos, que acentuam o tom de voz e enfatizam algumas partes das palavras.

público, já estão disponíveis. Essa coleção aqui eu vou doar toda". Mas eu tenho pena, porque são coisas que eles podem ter interesse depois. Mas, por outro lado, realmente, se a gente se livrasse daquilo poderia trazer outras, poderia transformar isso num quarto pra filha ou pro filho, daí cada um teria o seu quarto, então não sei, são coisas que a gente ainda estááááá." (MÃE, 2014).

O tópico dos livros mobiliza o pai, que destaca: "mas assim, eu, por exemplo, tinha muito essa questão da coleção, eu até faço um pouco (...) mas um pouco disso, bastante disso eu já perdi assim. Então, estou querendo mais é ganhar espaço (risos), liberar mais." (PAI, 2014). A esposa confirma:

Sim, quando nós casamos eu lembro que tu tinhas tanto DVD em caixinha, "onde é que eu vou botar tudo isso? Eu nunca vi uma pessoa com tanta coisa!". Livros, aqueles livros, as revistas de RPG, era muuuuita coisa. O meu marido já doou bastante, doou, vendeu pra sebo. Teve uma época que a gente fez uma limpeza bem grande, nossa senão não teria mais nem como botar as coisas deles [dos filhos].

É possível perceber, na casa das crianças, que o brinquedo e a brincadeira, entremeados ao aspecto da segurança, aparecem implicados na reforma arquitetônica sonhada pelos pais, além de se fazerem presentes em outros cômodos da casa - para além do quarto das crianças - e nos diferentes momentos da rotina (com ressalvas para aqueles mais relacionados à saúde e à higiene, como os de alimentação e, por vezes, de banho, conforme aparecerá exposto mais à frente). O Brinquedo é também objeto de atenção, de preocupação, de frequentes conversas entre os pais, especialmente no que se refere aos *critérios* de seleção, vinculados ao par *diversão-educação* que traz consigo o problema da *frustração*, como será destacado no próximo tópico.

## 2.2 DAS RELAÇÕES DOS ADULTOS COM OS BRINQUEDOS

No levantamento feito desses objetos existentes na casa, contabilizei 312 itens, divididos em três grupos: 113 brinquedos no sentido mais estrito do termo (incluindo jogos como quebra-cabeça,

cartas e os eletrônicos), 106 livros de literatura infantil e 93 CDs e DVDs<sup>15</sup>. As crianças os *ganham* dos pais, tios, padrinhos, amigos, primos, ocasionalmente recebem doação de algum conhecido familiar e também são presenteadas pelos avós, com ênfase para o avô paterno, que é identificado pelo pai das crianças como aquele que *abastece* os netos de brinquedos. Essa identificação, de certo modo, encontra eco num comentário feito pela avó paterna, no momento em que me ajudava com a separação dos materiais para registro: "é gostoso de comprar e vê-los felizes ganhando, mas, a gente andou parando porque o meu filho pediu: 'mãe, para de comprar presente, não tem mais lugar pra colocar'. (...) As crianças pedem, veem na TV, mas a gente não acha muito importado." (Registro de observação - 29/05/2014).

Os pais identificam os brinquedos como o principal presente ganho pelas crianças, seguido das roupas<sup>16</sup>. Em função do

---

<sup>15</sup> Esclareço que os números apresentados contemplam a maioria dos brinquedos das crianças, pois entre uma observação e outra alguns objetos ou ficavam pelo carro ou circulavam pelas casas dos avós ou também eram trocados entre o filho e um vizinho amigo. Em função da avó materna morar numa casa e não num apartamento, geralmente nesta residência são guardados os objetos que demandam um espaço mais amplo, como é o caso da bola, da piscina de plástico, também das barracas. Outros objetos ficam na casa dos avós paternos por falta de espaço no apartamento das crianças e as vezes são esquecidos por lá, quando as crianças os levam para brincar. Não tive acesso às residências dos avós.

<sup>16</sup> Numa série de enquetes realizadas com mães francesas de crianças de 0 a 6 anos, em estudo desenvolvido pelo sociólogo Gilles Brougère (2004) - com o objetivo de identificar como os brinquedos chegavam à casa das crianças, os gastos com esses objetos no núcleo familiar e seu lugar nos rituais comemorativos - o autor verificou que o Dia do Natal, de longe, alcança o primeiro lugar nas compras de brinquedos, ficando em segundo lugar o Dia do Aniversário. Tal constatação o conduziu a afirmativa de que o Natal é uma data que os adultos conferem importante significação social ao brinquedo. Como elemento indispensável desse ritual, ele aparece sob diferentes óticas: símbolo de consumo, demonstração de afeto, mediador substancial dos participantes da festa, adultos como pseudocrianças e crianças que se abastecem de brinquedos e, ainda, paradoxo de uma encenação que situa o domínio dos adultos sobre as crianças, mas pela qual lhe oferecem um sonho de independência que pode ser experimentado por intermédio dos brinquedos. No caso da família que segue em descrição, conforme se verá mais adiante, as datas de Natal, Dia das Crianças e Aniversário são assinaladas como aquelas que os pais reservam para a compra de brinquedos aos filhos.

*abastecimento* de brinquedos, que é feito mormente por familiares, optam por comprar mais livros, DVDs e CDs, e quando fazem a opção pelo primeiro, tentam ofertar alguma coisa *diferente*, que fuja daquele *bem comercial* e exponha os filhos a *outras possibilidades*. Uma escolha que geralmente é feita depois de ser avaliada pelo casal:

quase sempre a gente compra junto né amor? A gente troca ideia e procura ver alguma coisa que seja diferente daquilo que eles já têm, que tenha uma proposta um pouco diferente. Mas nem sempre agrada (risos), por exemplo, teve um Natal que nós demos só brinquedo "o dito educativo, né?" (MÃE, 2014).

Diante da fala da mãe, o pai também sorri e diz: "no Natal a minha esposa ficou frustrada." (PAI, 2014). A mãe, então, complementa ressaltando quais eram os brinquedos e a reação que o filho teve ao recebê-los:

eram uns brinquedinhos de madeira, de montagem e com letrinhas e tal. (...) Tinha um que não era de madeira, era como se fosse uma cartolina mais grossa pra formar palavras e tinha desenhos e tinha mais outra coisa, mas, era tudo nessa linha. Aí o meu filho disse assim: "e eu não vou ganhar brinquedo?" Ele ficou muuuuuuito desapontado (risos), pra ele não tinha ganho brinquedo nenhum<sup>17</sup>. (MÃE, 2014).

---

<sup>17</sup> Esse relato me faz recordar a imagem de uma charge exposta no jornal *Folha de S. Paulo* (19 de março de 2006), que foi citada nas considerações finais de minha dissertação de mestrado (PICCOLLI, 2006) e que ironiza o motivo educacional permeando o brinquedo, atuando como um exemplo das dissonâncias que atravessam essa questão. Ela também capta o sentimento de decepção vivido pelo filho do casal. Os quadrinhos continham a ilustração de dois meninos sentados ao chão. Um deles, segurando um presente que ganhara de aniversário da sua avó, faz o seguinte comentário: "Ah não! Em todos os meus aniversários minha avó faz o mesmo! Tem algo pior que te darem roupa de presente?" O outro menino, que aparece com uma das mãos nas costas do aniversariante, como num gesto de consolo, responde: "Sim...que te deem de presente um brinquedo educativo...".

"Mas será que se pode chamar isto de brinquedo?" é uma pergunta que sem querer suscita o filho do casal, e é a mesma lançada por Benjamin (2015, p.69) num dos programas radiofônicos realizados especialmente para as crianças, enquanto narra um passeio feito numa loja de departamento especializada em brinquedos (ou o que por vezes adjetiva de "coisas esquisitas e extravagantes"). O berlinense, após descrever um jogo elétrico envolvendo perguntas que, ao serem respondidas corretamente pelo jogador, recebiam a confirmação pela iluminação de uma lâmpada, avalia se tratar "(...) de um brinquedo nada inocente, no qual o professor espertamente se transformou em uma lâmpada. E ainda há outros brinquedos onde a escola se infiltrou e está camuflada. (...) Podemos classificá-los como verdadeiros brinquedos? (...) Eu não sei." (BENJAMIN, 2015, p.68). É importante salientar que a ideia de *verdadeiro* (ou *autêntico*) brinquedo que Benjamin reflexiona é aquela que se mostra muito mais vinculada à relação da criança com o objeto no sentido de liberação da sua força/inervação imaginária; é a sua imaginação sendo materializada nos objetos da ação; é a sua ação significando o brinquedo. Não é por menos que o autor identifica na brincadeira a realização da infância, seu momento de libertação, expressão e conhecimento. Daí também é possível depreender um pouco de seu intento em debater sobre esse assunto com os ouvintes (crianças e adultos), pois a educação burguesa - comprometida com a conformação da infância aos preceitos da ordem e do progresso e pautada numa visão linear de desenvolvimento e de aprendizagem -, foi aquela que tratou de impor critérios de utilidade aos brinquedos.

Apesar do tratamento pedagogizado que envelopa o brinquedo – e que pode ser observado em múltiplos espaços contemporâneos voltados à infância, como os parques infantis que "desenvolvem a coordenação motora", os mais variados programas televisivos e jogos *online* "educativos" -, importa considerar que aquilo que os adultos oferecem às crianças como brinquedo nem sempre lhes agrada ou é reconhecido por elas como tal. Alguns deles podem, inclusive, ser rejeitados ou ignorados. Isso faz lembrar Benjamin (2002), segundo o qual nem sempre aquilo que os grandes produzem como brinquedo se constitui um atrativo aos pequenos, podendo, inclusive, extrapolar seus interesses e apresentar-se, entre outros, como "coisas meramente curiosas". De qualquer modo, é preciso ter em mente que, apesar de existir certa margem de abertura às crianças nas escolhas dos brinquedos, isso não significa que elas tenham uma "autonomia" absoluta. Nas falas dos pais - seus principais responsáveis - percebe-se que geralmente procuram adequar os interesses dos filhos ao que

consideram conveniente ofertar, um pouco diferente da postura dos avós, que utilizam como principal critério de compra os pedidos feitos pelas crianças.

Tal conveniência, vinculada aos apelos educativos do brinquedo, reaparece como fonte de desapontamento e frustração. As crianças se desapontam porque não ganham o que gostariam, e os adultos por terem ofertado um presente que desagradou a elas, que as entristeceu, que não teve o efeito esperado. Os afetos se expressam com força nos momentos da escolha e entrega do brinquedo. Isso também pode ser reconhecido, inclusive, no caso dos avós, quando dão aos netos aquilo que eles pedem, que *veem na propaganda*, correndo menos risco de desapontá-los e, conseqüentemente, de sentirem-se frustrados. Em comentário feito pelos pais, quando falavam sobre a falta de espaço no apartamento para guardar brinquedos grandes, o tema da (não) frustração na relação com os avós novamente aparece, desta vez indiretamente e decorrente da ida com o filho a uma loja. Quem começa o assunto é o pai, que é auxiliado pela mãe a lembrar do episódio ocorrido:

Era uma toda de plástico, parece uma motinho, botava os pezinhos na frente e atrás tinha uma alça de plástico bem grande pro adulto empurrar. Também aí no apartamento não tinha muito espaço e na rua aquilo fazia um barulho insuportável, parecia que estava anunciando que estavaaaa... (PAI, 2014).

Isso foi uma vez, olha só, o teu pai comprou porque a gente tinha ido na Havan não sei o que ver e ele era bebê o nosso filho, mal caminhava. E ele subiu nessa moto e queria. Daí eu disse "não, não é do teu tamanho e tal", daí na hora o teu pai não comprou. Depois que a gente veio pra casa (risos) o teu pai trouxe a moto pra ele, mas, ele pouco usou e a filha também quase nem usou. (MÃE, 2014).

A intrincada tarefa de acertar na escolha do brinquedo, de modo que caia no *gosto* dos filhos e que seja do agrado dos compradores - levando em conta o espaço e o fato dos objetos apresentarem uma proposta diferente e não serem tão comerciais - é um fato mencionado pelos pais quando se referem à escolha. No caso dos livros, a mãe pondera que "a gente nem se informa muito, a gente vai na livraria, lê,

gosta e leva, não sabe se é muito apropriado, não tem nenhuma indicação, não tem isso assim." (MÃE, 2014). Além disso, o casal pontua que algumas escolhas são feitas com base nas observações de brincadeiras das crianças. É o que podemos ler nos destaques que seguem sobre presentes dados em Dia do Natal:

(...) Nesse eu comprei uma piscina, dessas piscinas de plástico, porque na casa da minha mãe não tem. Daí a gente enchia pra eles brincarem lá quando estivessem. Eles adoraram. E barraca, porque eles adoravam brincar de barraca e a gente não tinha barraca em casa. Aí eu tinha que viver botando lençol, eu fazia muito isso, de botar os lençóis nas cadeiras daí eu amarrava pra fazer uma barraca pra eles. Daí eu comprei uma barraca das princesas pra filha e uma barraca medieval pro filho, só que ficam na casa da minha mãe porque a gente não tem espaço pra deixar as barracas lá em casa. E foi uma coisa que eles brincaram muito, eles adoraram. Esse eu não fiquei frustrada não, esse eles gostaram (risos). Foi muito diferente do que eles tinham ou do que eles pediam, porque o filho só pedia o que passava na TV. Mas eu sabia que eles gostavam porque eu amarrava um lençol entre o berço e a cama do filho e ali eles brincavam um tempão. Ou então botava as cadeiras, aquelas cadeiras da mesa, amarrava os lençóis e eles gostavam de brincar de barraca. E no começo eles brincaram muito, na piscina também, eles adoraram, aproveitaram bastante no verão, né, foram coisas diferentes. (MÃE, 2014).

Além do *gostar* e de ser uma coisa *diferente*, o aspecto do *conteúdo* que aparece impresso nos brinquedos é outro ponto de observação feito pelos pais no momento da escolha, aliado à questão da *idade*. A mãe lembra-se de uma ida sua a uma loja, quando estava procurando um brinquedo para presentear um coleguinha da escola do filho, em que viu uma opção que trouxe para discutir com o marido:

Eu conversei com o meu marido porque eu tive vendo antes deles comprarem o presente pra esse amiguinho eu já tinha olhado: eu achei legal um brinquedo que tinha lá, que agora eles estão

estudando o lixo e aí como separar o lixo reciclado do lixo orgânico. Aí lá em casa até tem uma lixeira que é pequena pro orgânico e uma maior que é pro reciclado. E tem um brinquedo que é assim: é uma lixeira e vem os vários tipos de lixo, mas ele é um jogo de competição. A criança tem que tentar colocar o tipo do lixo na lixeira certa e dessa lixeira voam moscas, então, quanto mais rápido ele coloca menos moscas saem e quem tiver menos mosca no final da brincadeira ganha a brincadeira. Daí eu assim: "ah, talvez fosse interessante pra eles saberem o que é reciclado o que é orgânico, mas, eu vou trocar uma ideia com o meu marido (risos), eu não vou levar sem pensar". Aí depois conversando a gente achou melhor não, porque quase tudo tem muito aquela questão da competição e a gente não sabe ainda se ele já está nessa idade. (MÃE, 2014).

Do lado do pai, tal enfoque é dado quando tenta levar o jogo de RPG ao filho; também se inclui aí a percepção e preocupação do casal sobre o que considera *certa dificuldade* do menino com jogos competitivos:

Muitos desses jogos (RPG) são com um potencial assim bem lúdico, a ideia era tentar mostrar pro filho uma maneira de contar história usando um pouco esses artifícios, até de repente ensinar ele com a questão da matemática usando os dados, alfabeto usando de repente as fichas, porque cada pessoa representa um personagem: vai ter seu nome, vai ter suas características e tudo mais ali, e aí eu tentei isso algumas vezes com ele, mas, ele é muito novo ainda. Então aquela questão da estrutura da história, da narrativa, começo, meio e fim, ele não consegue estabelecer. Claro, ele percebe, quando ele assiste o filme ele fica até preso porque ele sabe mais ou menos como é que vai funcionar o enredo. Então esse é um tipo de jogo que ele tem interesse, eu tenho os livros na estante, é um pouco mais baixa, fica ali à esquerda, tem aquela mesa do computador, à direita fica a literatura dele e do lado esquerdo

ficam esses jogos, só que eles não são, na maioria não são jogos de brinquedos, de tocar e tal. Tem alguns que têm pequenas miniaturas, então às vezes ele me pede, aí eu pego e mostro pra ele e tal, só que ele é como eu falei, não tem esse conceito de início, meio e fim, então fica tudo meio assim. E eu tenho dificuldade em trazer isso pra ele, então a gente está esperando deixar passar um pouquinho. A minha ideia era fazer um jogo com ele, porque ele é um jogo muito colaborativo, as pessoas contam histórias junto, uma adicionando história à outra. (PAI, 2014).

Mas ele é muito de ganhar, né, de competir e sempre ganhar. E a gente insiste com ele que não é assim: "não, a regra é outra filho, essa que você está dizendo não existe". "Então tá, então eu não quero mais brincar!" Daí ele sai e sai todo magoado, daí ele fica lá bem chateado. (...) "Eu não vou mais ser teu amigo, mas, com quem que eu vou ser família, agora?". Ai ele diz assim: "para de me provocar, você está me irritando!", aí tem que dar aquele tempo dele, aí depois ele volta pra brincar de outra coisa, mas ele já não quer mais saber daquela brincadeira que ele não pode ganhar, ele não quer saber. (MÃE, 2014).

Então, um pouco das escolhas são baseadas nisso né, nessa dificuldade que o filho tem com a competição. Embora ele tenha que ter esforço, ele só vai aprender a partir do momento que for exposto a isso e trabalhar essa frustração. Pra gente às vezes é um pouco difícil lidar com isso, então a nossa ideia era que assim: "pô, vamos fazer alguma coisa mais que ele se divirta, divirta-se conosco", ele pinta e também participou daquela brincadeira, em vez de sair chorando pro quarto lá, ficar batendo porta! (PAI, 2014).

*Gosto, conteúdo, proposta, idade recomendada, observação das brincadeiras das crianças e relação tamanho versus espaço* são os principais critérios adotados na compra de brinquedo que é feita pelos pais. De acordo com eles, há uma preocupação em expor as crianças a objetos que apresentem *propostas diferentes*, que fujam do tom

comercial e consumista; ao mesmo tempo, que as frustrem o menos possível; que as divirtam e simultaneamente as exponham à aprendizagem de valores ambientais e morais, como reciclagem, cuidados com o meio ambiente, colaboração, solidariedade, compartilhamento; que permitam introduzir o ensinamento de conteúdos de áreas do conhecimento, como português e matemática; que as auxiliem na apropriação da estrutura básica das narrativas.

As ideias de diversão-aprendizagem aparecem como a tônica da visão adulta sobre o brinquedo, na mesma medida em que, como veremos a seguir, as crianças revelam outra atitude em relação ao objeto. Para elas interessa muito mais transformar o que os adultos criam e oferecem, estabelecer uma relação que se põe na contramão dos critérios de utilidade previamente definidos.

### 2.3 DAS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS BRINQUEDOS, COM OS ESPAÇOS, COM OS OUTROS

As crianças brincam entre si. Os pais relatam que "nós não ficamos, em geral não ficamos, eles se organizam sozinhos. Em geral eles imitam o que eles vêm na TV. Então a guitarra vira o violoncelo com um graveto ou com caixinha." (PAI, 2014). Dando continuidade, dizem: "eles começam a reproduzir ou então a filha pega um monte de coisa de dentro da pia da cozinha e diz que está cozinhando, que está fazendo comida e daí bota as bonecas pra dar comida." (MÃE, 2014). E ainda,

Uma coisa que eu ando reparando, não sei se você também, mas eles não procuram tanto os brinquedos, eles ficam procurando os objetos para transformá-los na brincadeira. Então, controle remoto, os primeiros aparelhos esquece, já virou sucata. Mais a questão da louça que vai lá na cozinha e pega as panelas e as colheres e traz pra sala. Os cadernos. (...) A gente tem nos criados mudos alguns objetos, tipo, no meu lado por exemplo tem uns cintos, fios de alguns eletrônicos que até precisam ser descartados e aí aquilo vira corda, aquilo vira utensílio pra virar pirata. (PAI, 2014).

Os meus lenços ela pega pra fazer pirata, tem umas cordinhas que a gente faz ginástica, aquilo

também eles pegam pra brincar. As minhas bolsas, a filha agora está com muito assim de pegar os meus sapatos, as minhas bolsas, quer brincar, procura batom, procura esmalte, isso também acontece. (MÃE, 2014).

Nas gavetas dos armários da cozinha ou dos criados mudos dos adultos, as crianças procuram objetos que estão guardados e os *transformam na brincadeira*. Vasculhando o que fica do lado de trás das portas encontram coisas de uso corrente ou esporádico dos pais, além de peças que *deveriam ser descartadas*, objetos inutilizados, aqueles *restos* que, não raro, são deixados no esquecimento. O deflagrar dessas ações permite ser aproximado ao movimento que é próprio da *mimese* e que se materializa na relação com os objetos e com os espaços. Trata-se de uma forma de conhecimento das coisas que está muito mais conectada à atenção e à curiosidade a elas destinada, à maneira de senti-las, de misturar-se e entregar-se a elas, como tão bem expressa Benjamin (2004) na composição das memórias da infância presentes em *Infância Berlimense* - livro em que as lembranças do passado se colocam como testemunho social, em que a experiência individual se mostra entrelaçada à história coletiva. É o que pode ser lido, de maneira exemplar, no aforismo *A meia*:

O primeiro armário que eu conseguia abrir quando queria era a cómoda. Bastava um pequeno esticão do puxador, e ela abria-se e vinha ao meu encontro. Debaxo das camisas, das calças, dos coletes aí guardados encontrava-se aquilo que fazia da cómoda uma aventura. Tinha de abrir caminho até ao seu canto mais escondido para encontrar o montinho das minhas meias, enroladas e viradas à maneira tradicional. Cada par parecia uma pequena bolsa. Nada me dava mais prazer do que enfiar a mão por elas adentro, o mais fundo possível. Não o fazia para lhes sentir o calor. O que me atraía para aquelas profundezas era antes <o que trazia comigo>. Puxava, puxava, até que qualquer coisa de perturbador acontecia: eu tinha retirado <o que trazia comigo>, mas , <a bolsa> onde isso estava já não existia. Nunca me cansei de pôr à prova este exercício. Ele ensinou-me que a forma e o conteúdo, o invólucro e o que ele envolve, são uma e a mesma coisa. E levou-me a

extrair da literatura a verdade com tanto cuidado como a mão da criança ia buscar a meia dentro da sua <bolsa>. (BENJAMIN, 2004, p.105 - 106).

É via imagem da criança e seu tatear nas meias, quando abre o armário e vai à busca do que está guardado, que podemos visualizar, à luz de Benjamin (2004), a relação ativa que ela estabelece com a *tradição*, com *a ordem das coisas*, pois não se deixa censurar pela aparência dos materiais que encontra, se apropriando e ao mesmo tempo desativando o seu significado habitual, atribuindo outros, num movimento que rompe com a sua rigidez funcional. É o que similarmente pode ser observado nas brincadeiras dos filhos do casal, quando decompõem lenços em utensílios de pirata, gravetos em instrumentos musicais, cintos e fios de eletrônicos em cordas. Em seus experimentos insubordinados com os objetos, as crianças vingam a memória do esquecimento e acendem aquele delineamento trazido por Vigotski (2009a), quando trata das formas de relação entre imaginação e realidade: a de que a combinação do velho, de novas maneiras - esse raptos de objetos históricos em uma teia de significados - constitui a base da criação. Nesse sentido, a relação com o conhecimento mostra-se como um sem fim, como algo marcadamente transitório, sem fixação definitiva.

Existem dois tipos de materiais que o casal sinaliza, dizendo ser necessário ter mais acompanhamento e que, nesses casos, costumam *ficar* com as crianças. São eles: a massinha de modelar e os jogos. Nos jogos, segundo identifica a mãe, "(...) tem que ter um adulto pra orientar, aí esses a gente até brinca." (MÃE, 2014). Em se tratando da massinha, que é apontada como uma das brincadeiras preferidas dos filhos, eles *supervisionam*, pois "(...) faz muita sujeira a massinha. A gente tem um tapete, tu deve ter reparado lá, tem um tapete mais grossinho e a massinha ali dá um trabalhão pra tirar (risos)." (PAI, 2014).

As brincadeiras com massinha de modelar e com os super-heróis, destacadas pelo casal, são igualmente pontuadas pela avó paterna quando me acompanha na coleta dos materiais. Contudo, suas lembranças derivam de momentos ocorridos na infância do filho:

Decido iniciar a coleta pela sala, pelos brinquedos que lá estão. A avó paterna me acompanha, narra histórias da época em que o filho (pai das crianças) ainda era criança, de como gostava dos super-heróis, do quanto se envolvia no mundo

imaginário dos brinquedos. Conta um episódio ocorrido numa ida deles até o Hospital Infantil, em que o filho corria pelos corredores, fazia gestos, sons e num piscar de olhos sumiu de suas vistas. Foi encontrado pelo guarda fora do prédio e, ao ser questionado do motivo de ter descido a rampa, disse que estava procurando o super-homem, o personagem que, num tom de destaque da mãe, era o preferido e o mais desenhado nos seus cadernos. Também comenta que seus desenhos já eram bonitos desde aquela época e da riqueza de detalhes que aparecia nas modelagens de massinha feitas pelos "dedinhos finos e a mão comprida". "Ele botava até a capinha do super-homem", destaca. "Ele naquele mundo parece que estava fora da realidade", comenta. (Registro de observação - 29/05/2014).

Entre os momentos das brincadeiras mais *livres* ou mais *supervisionadas*, as crianças vão até o quarto e brincam por lá ou trazem outros brinquedos para a sala, como os Max Steel, no caso do menino, e as bonecas e os quebra-cabeças, no caso da menina. Ao mencionarem os quebra-cabeças, o pai faz uma avaliação: "a questão do quebra-cabeça eu percebi que ficou um pouco mais reservado porque a gente começou a colocar na biblioteca, na parte mais em cima", e completa que "eles não têm acesso pra pegar". (PAI, 2014). Quando pergunto se houve motivos para essa separação, diz o seguinte: "é porque: 'ah, esse aqui tem mais a ver com quebra-cabeças e jogos em geral' e aí colocamos um perto do outro pra ter um grupo: 'ah, o que nós vamos jogar hoje?', a ideia era essa né". (PAI, 2014). Nessa mesma direção, a mãe explica:

Porque senão também fica tudo muito misturado sabe Josi, e aí quando vai montar tem pecinha que está faltando e aí vai ver e esta lá numa caixa que está lá em cima do armário, debaixo da churrasqueira, até encontrar já se perde um bom tempo. Então por isso que a gente tirou. Mas não sei se talvez não tenha que deixar de novo acessível a ela, porque a filha até que é mais organizada. (MAE, 2014).

A questão do acesso ou não ao brinquedo, apresentada no relato sobre o quebra-cabeça e destacada anteriormente, na menção aos objetos

com formato de instrumentos musicais, diz respeito à estruturação geral dos brinquedos na casa. Assim como estes, os demais são igualmente submetidos a uma classificação e organização específica, seguindo critérios estabelecidos pelos pais. No dizer da mãe,

primeiro a gente deixava quase tudo acessível a eles, as caixas ficavam no chão e tinha mais uns cestos daqueles, tinha mais um verde, tinha um cesto azul e um cesto verde. Mas começou a ficar uma bagunça tão grande que a gente não dava mais conta. Aí foi onde o meu marido teve a ideia de colocarmos em cima do armário, aí a gente separou realmente. (...) Então o que eu procurei fazer: botar as bonecas todas num mesmo lugar, o que fosse de jogos os jogos todos no mesmo lugar, o que fosse de música tudo pro mesmo lugar, o que fosse daquele Imaginext, porque tem muito, ele tem um barco, tem a casa do Batman, tem o porta-aviões, tem o submarino, eu sei que ele tem uns seis ou sete brinquedos desse Imaginext, que daí tem aqueles bonequinhos pequenos e tinham muitos. Ah, ele tinha uma caixa cheia de carrinhos da Hot Wheels, eu não sei onde é que está, ele perdeu em algum lugar isso, justamente por a gente ter muito misturado as coisas. Aí o que é de montar eu deixei tudo num lugar só, outros que são eletrônicos, ele tem um Mini Tablet, tem um Notebookzinho que era uma outra coisa, daqueles joguinhos de vídeo game, esse também deixei numa outra caixa. Aí procurei separar bem, mas acaba se misturando. (MÃE, 2014).

Em similar linha de raciocínio o pai ressalta que "(...) os brinquedos maiores, que ocupam maior volume, acabaram ficando em cima do armário, que era pra tentar liberar um pouco mais de espaço para eles ali embaixo, pra eles brincarem." (PAI, 2014). A partir da restrição apontada sobre o espaço, aliada ao tamanho, à quantidade e à organização desses objetos, o casal estabeleceu a realização de um troca-troca com os filhos, que é assim descrita:

(...) normalmente a gente pede pra eles fazerem o seguinte: "ah, eu quero aquele boneco que está lá em cima". "Tá, então você vai pegar os

brinquedos que ocupam o mesmo volume do que os lá de cima e a gente vai trocar, a gente pega esse e coloca lá em cima e esse de cima a gente desce". (PAI, 2014).

Porém, esse movimento de trocar um brinquedo por outro vai gerando misturas entre os objetos, desmanchando a organização estabelecida inicialmente. Nesse sentido, a mãe destaca:

(...) com o passar do tempo, a cada sei lá, quatro meses, tem que voltar e fazer aquela organização, porque essa troca "ah, agora eu quero esse, daí eu te dou esse" acaba misturando muito. Tem uma casa na árvore que a filha ganhou que é de montar. Ela ficava montada, meu Deus, a gente esbarrava, a metade das peças já estavam quebradas porque atrapalhava, a gente não tem espaço pra brinquedo desse tamanho. (MÃE, 2014).

Em meio às ações de organização e desorganização, separação e mistura, perda e encontro que são desencadeadas com os brinquedos, nos deparamos com o tema da *coleção*, de Walter Benjamin (2000; 2002; 2007), aquele em que o autor busca uma contrapartida ao valor instrumental das mercadorias. Na relação entre adultos e crianças, vividas na casa, acompanhamos uma classificação dos brinquedos proposta pelos primeiros, que é realizada de acordo com algum critério de afinidade entre eles: bonecas com bonecas, eletrônicos com eletrônicos, Imaginext com Imaginext, carrinhos com carrinhos, quebra-cabeças com quebra-cabeças etc. Interessa-lhes ordenar, organizar, liberar espaço, não perder tempo, separar, guardar, limpar, conservar. Todos esses movimentos se colocam na contramão das ações de mistura, bagunça, perda, confusão, diluição, quebra, sujeira e extravio que realizam as crianças. Para estas, os objetos são comumente desligados de sua utilidade e abrigam-se num círculo mágico de representações feitas por um olhar que enxerga diferentes coisas:

A menina tem nas mãos uma peça redonda de plástico que faz parte de algum brinquedo que não identifico. Após fixar nela dois pequenos cabos de aço oriundos de outro brinquedo que encontra pelo chão e com uma miniatura de um prato

plástico na mão, emite sons e faz gestos como se estivesse acendendo velas. "É o bolo de aniversário" diz, e me chama a cantar parabéns para o "mano". Cantamos, ela "reacende" as velas e agora quem está de aniversário é a mãe. Mais uma vez as velas são "acesas" e cantamos parabéns ao irmão, que está na cozinha ajudando a mãe a preparar o café da tarde. A menina pega uma bolsa de papel e coloca dentro dela objetos que estão espalhados sobre a cama, incluindo o personagem Xerife Wood, da Toy Store, e diz que irá levá-lo à faculdade. Se despede de mim e, já na porta do quarto, avista uma bolsa de tecido rosa que está num saco que serve para guardar brinquedos. "A minha bolsa!" exclama, e na sequência coloca no braço. Vai até o quarto dos pais e volta sem a sacola de papel, na qual tinha colocado o Wood para levá-lo à faculdade. Agora tem nas mãos somente a sua bolsa de tecido rosa. (Registro de observação - 16/05/2014).

Em suas projeções arbitrárias, a menina vai conduzindo uma comemoração de aniversário que se caracteriza por um "bolo" com "velas acesas", pelo gesto de bater palmas ao ritmo da canção própria desse evento e pelo sopro que faz "sumir" os pequenos lumes. Depois, como numa quebra de cena cinematográfica ou num agir próximo ao onírico, assistimos ela "arrumando as coisas" e "indo para a faculdade", num movimento sintonizado ao que realiza o garoto Andy, personagem principal do filme animado da Toy Story, que vai para a faculdade e leva consigo o boneco Woody. Diante da confusão de objetos espalhados por cima da cama e no chão, ela emite sinais *renovando* a existência das coisas que encontra, e o faz com base em critérios mediados pela combinação entre imagem, imaginação e magia. Podemos dizer que tais brincadeiras aproximam-se de atos mágicos, se considerarmos que seguem rituais compostos por um conjunto de gestos, palavras e regras (que se repetem várias vezes<sup>18</sup>), bem como a

---

<sup>18</sup> Benjamin (2002) identifica a repetição como a "alma do jogo" da criança e chama atenção para o fato dela ser tão poderosa como aquela vivida no impulso sexual no amor, possuindo um algo a mais, "além do princípio do prazer", conforme mostrara Freud em torno da edificação do sujeito sobre um fundo que supõe destruição. Afinal, "toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e

posse de objetos eleitos a partir de algum critério de similitude que é lançado sobre eles na representação do que deseja. Se a magia age por simpatia, então, é possível falar de uma relação simpática com o objeto, efetivada numa ausência de pressão do sujeito sobre ele (VAZ, 2010). Ao mesmo tempo, vemos que, em meio ao caos e à desordem dos objetos a menina instaura uma ordem. *Ordem e desordem* são apresentadas por Benjamin (2000; 2002; 2007) como aqueles polos da tensão dialética em que reina a existência do colecionador. Sua figura aparece ligada à dimensão tátil, a um toque que não somente retira os objetos de suas relações funcionais, como também o manuseia de maneira nova e inspiradora. Na ordem não há o que temer, o previsível está por perto. Já na desordem a relação se coloca tensa, abre espaço para que algo esquecido se levante. Nesse sentido, *possuir* assume, para o colecionador, o significado de "uma desordem na qual o hábito se acomodou de tal modo que ela só pode aparecer como se fosse ordem." (BENJAMIN, 2000, p. 228). Ou seja, seu movimento é guiado pela própria subjetividade, é o daquele que não se adianta ao objeto, mas se assimila a ele e vive nele; sua consciência está no objeto, sua percepção é aquilo que ele coleciona, a relação entre eles é simbiótica. O colecionador se prende às características *do* e *no* objeto: do objeto, pela sua cor, matéria, sensação tátil; no objeto, porque nele encontram-se guardados os segredos mais recônditos, as inclinações mais primevas, por possuir algo de indispensável e com que ele se identifica tanto que necessita adentrá-lo; o modo de adentrá-lo é possuindo, colecionando. *Possuir* revela-se, então, como "(...) a mais íntima relação que se pode ter com as coisas: não que elas estejam vivas dentro dele; é que ele vive dentro delas." (BENJAMIN, 2000, p.235).

De maneira mais alargada, reconhecemos, nessa descrição, um modo de recuo ou uma forma de resistência lançada por Benjamin frente à automatização dos objetos-fetiche do capitalismo - suas mercadorias – que, de tão impregnadas no modo de ser da sociedade, assumem e determinam o destino de todos. Retirá-las desse contexto espacial e temporal de significação maciçamente fixada pelo preço se coloca como um protótipo da "verdadeira redenção", segundo Rouanet (1990), um

---

retorno, restabelecimento da situação primordial da qual tomou o impulso inicial." Também aponta que (...) "a essência do brincar não é um "fazer como se", mas um "fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito. (...) Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos." (BENJAMIN, 2002, p.102-103).

movimento que as extrai do processo produtivo que lhes dá o seu valor, assim como da esfera da circulação em que são consumidas, efetivando sua utilidade. Benjamin vê, no modo de ser do colecionador, esse comportamento - o daquele que desafia as regras do jogo social mercantilista. Não por menos o identifica como o "intérprete do destino", para quem a paixão não está em ganhar, mas, na afeição pelas coisas.

No que concerne à criança, Benjamin enxerga em suas brincadeiras uma interpretação que se faz impulsionada pela gestação do novo, numa forma de subjetividade provida de percepção tátil e memória prática. Como ilustra a menina, no ritual do aniversário, os brinquedos e seus estilhaços ganham novas montagens figurativas e imagéticas, sendo passíveis de erigir alguma verdade autêntica que pode ser mostrada no *justo* momento da brincadeira. A esse respeito, lemos com o autor: "crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada. Para elas colecionar é apenas *um* processo de renovação." (BENJAMIN, 2000, p.229). Ao atuarem por meio da memória involuntária, elas desordenam o fichário ordenador fornecido pela memória voluntária dos pais. Entre a magia dos seus dedos, os objetos são desfeitos de seu significado usual e se inscrevem numa ordem que nada tem a ver com aquela que funcionava antes.

"Libertar as coisas de serem úteis": afinal, por que, mesmo, isso seria importante para Benjamin? Porque, para ele, colocaria a possibilidade de estabelecer uma relação muito mais íntima com o semelhante, também identificada como *autêntica* ou *original*. Um movimento que acabaria por mostrar que a relação de posse do colecionador com os seus objetos está ligada, em meio a outros motivos, ao vínculo afetivo que entre eles se estabelece, vínculo que deriva do reconhecimento que faz de si naqueles objetos, como foi dito anteriormente. Reconhecer o semelhante, com ele se embaralhar, misturar, fundir e também sobre ele produzir similitude. Eis o acesso com importantes aspectos configuradores da mimese (posse, mescla, domínio), eis a forma como o conhecimento do mundo se constrói: encontro-confronto, ordem-desordem. É o que de certa maneira acontece na relação das crianças com os brinquedos, extraídos de qualquer utilidade. Eles são assim "salvos". É o que, entre outras coisas, o autor aponta no aforismo *A caixa de costura*, ao mostrar que a criança se encanta e se envolve não apenas pela parte da frente dos jogos de bordados que vai ornando no papel, mas também pela forma labiríntica que se encontra amalgamada a ela no lado de trás: "e enquanto o papel

abria caminho à agulha com leves estalidos, de vez em quando eu cedia à tentação de deitar o olho à rede do lado do avesso, que ia ficando cada vez mais confusa à medida que, com cada ponto, eu me aproximava do fim do trabalho do lado direito." (BENJAMIN, 2004, p. 115).

Na relação que se estabelece entre as crianças, os brinquedos e os espaços, também há rivalidades. Ao chegar para a primeira observação, enquanto caminhava em direção ao quarto dos filhos, eu escutava os resmungos deles na disputa pelo espaço:

A chegada ao apartamento das crianças é recepcionada por super-heróis que descansam no peludo tapete marrom localizado no centro da sala de estar. A mãe pisca para mim com um dos olhos e informa que as crianças "sumiram", "desapareceram", acha que "foram para a escola". Digo que lamento, pois esperava a presença delas em casa. Sugiro "ir embora" e voltar num outro dia, mas, a mãe convida para que eu conheça o quarto delas. Ao chegar na porta que dá acesso ao quarto vejo que, diferente do menino, o corpo da menina está mais exposto, apesar de ambos estarem escondidos embaixo da cama. O meu olhar encontra o dela (que está marejado), rimos juntas, digo "olha quem está aqui!". Ela vem em minha direção, sorri, me abraça, me beija, sinto o seu corpo excitado. "Que pena que o seu irmão não está!", exclamo, e a menina ri novamente, aponta para baixo da cama e diz baixinho "ele tá aqui". Me aproximo ainda mais do móvel e comento que vejo um pé, também uma mão. Há objetos armazenados em sacolas plásticas ali embaixo. O menino retrai o corpo e emite um risinho, mas, consigo tocar a sua mão antes que se livre do meu campo de visão. Ele sai debaixo da cama e também me cumprimenta com um abraço e um beijo, o tom parece levemente acanhado. (Registro de observação - 16/05/2014).

Em meio à concorrência por espaços ocorrem contendas entre os irmãos. Na ocasião descrita, prevaleceu a vontade do mais forte, e esta foi a do irmão, que saiu correndo, acompanhado da irmã, em direção ao quarto, assim que ouviu o toque da campainha emitido por mim, e conseguiu "cavar" o seu espaço em meio a sacolas com brinquedos que

ficam alojadas embaixo da cama, impelindo a irmã para fora. A fim de evitar situações de conflito e de violência entre as crianças, ou mesmo a tirania do mais forte, os adultos se fazem presentes de diversas maneiras: estabelecendo regras, organizando a divisão dos espaços, brincando com os filhos, determinando brinquedos a serem (ou não) disponibilizados. É o que veremos no item a seguir.

## 2.4 DAS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Durante os dias de semana, a mãe sai de casa para o trabalho às 06:00h da manhã e as crianças e o pai permanecem dormindo. Os dois irmãos acordam por volta das 07h30min, correm do quarto à sala em disputa do sofá; a preferência é ficar deitado no estofado de dois lugares, que acaba sendo mais ocupado pelo irmão, já que a menina dorme no berço e ainda não consegue sair dele sozinha. O pai comenta que, às vezes, "(...) depois da conversa que a gente tenta levar pra eles 'óh, o sofá tem dois lugares, são duas pessoas que sentam e sentam separadas'" (PAI, 2014), o irmão cede ou eles sentam juntos, mas ficam se cutucando com os pés. A mãe complementa dizendo: "aí dá uma briga danada: 'encostou em mimmm!', 'não encoooosta'. Mas, muitas vezes o irmão vai para o chão, ele deita no tapete e cede para a irmã. Tem dias que não e daí também a gente não obriga porque ele estava primeiro e tal, então fica até eles se acertarem ali." (MÃE, 2014).

A ida disputada das crianças até o sofá ocorre por ser o lugar em que vão tomar as mamadeiras, mas principalmente porque o estofado fica em frente à TV e nele querem se deitar para assistirem desenhos animados e/ou vídeos musicais. *Peppa Pig*, *Dora, a aventureira*, *A cidade dos cavalos* são algumas das animações preferidas da menina, e *Ninjago*, *Power Rangers*, *Marvel em ação* e *Homem Aranha* agradam ao menino, ainda que os pais evitem que assista os três últimos. Porém, diferente da irmã, o pai comenta que o irmão apresenta certo *domínio* do controle remoto, o que lhe permite, às vezes, escolher o canal com o desenho de sua preferência. E quando não chegam num denominador comum sobre o que querem assistir, geralmente a opção indicada é a música:

Então, aí a disputa pra chegar no sofá e poder assumir o controle da TV ali no geral. Bom, aí quando não tem um consenso a gente procura botar uma coisa que os dois gostam, normalmente é música. E como a TV tem acesso à internet a

gente acessa o Youtube e coloca algumas músicas pra eles escutarem. Eles gostam de algumas infantis, mas, nem tanto, eles preferem essas músicas mais adultas, que têm um ritmo mais acelerado. (PAI, 2014).

As músicas mais adultas e com um ritmo mais acelerado a que se refere o pai são identificadas como as de estilo *Pop* de maneira geral, as quais despertam o interesse das crianças, mas segundo o pai,

pra tentar acrescentar alguma coisa de diferente, fugir um pouco dessa questão *Pop* e de imagem e tal, a gente procura mostrar músicas que tenham o canto ou instrumentos como protagonistas. Então o filho gosta bastante do Pentatonix, que é um grupo de cinco. Basicamente são arranjos vocais, eles fazem *covers* de músicas populares e também tem a violinista. (...) Piano Guys também, que é um violino e um pianista, então eles fazem as versões só usando instrumentos, não tem canto e eles ficam fascinados. E aí eles ficam um bom tempo assim, uns 40 minutos as vezes. (PAI, 2014).

A mãe também ressalta que "(...) eles gostam bastante de violino, a filha principalmente, ela gosta bastante do som e ela fica vidrada na imagem, no que passa." (MÃE, 2014). Esse entretenimento em frente à TV, que tem a duração aproximada de 40 minutos, ocorre quando o pai prepara o restante do café da manhã das crianças e inicia a arrumação da casa. A mãe assinala que esse tempo "(...) é bem só naquele período 'eu estou acordando', 'ainda estou relaxando', aí eles vão fazendo isso." (MÃE, 2014). Quando acaba, cada um dá continuidade aos seus afazeres: o pai segue na organização dos cômodos, a avó materna (que vai diariamente até a casa) resolve as questões do almoço e os filhos, segundo relatam,

se tiver alguma coisa na TV ainda eles voltam pra assistir um pouco, mas dali pra frente já é bem mais solto, eles já tem mais liberdade pela casa. Então o que tiver de brinquedo ali perto da churrasqueira, que tem um baú, ali a gente procurou deixar os brinquedos maiores e os que têm relação com a música. Então tem um pianinho

ali, um teclado, uma guitarrinha de brincadeira, um bomgozinho eletrônico. (...) Não dá sempre pra organizar porque eles voltam pro quarto, pegam alguns brinquedos, o filho normalmente pega os Max Steel que são aqueles maiores, traz pra sala, brinca lá coisa e tal e as vezes a gente não devolve ou mesmo eles não guardam, fica espalhado lá pelo tapete. Então a gente recolhe e bota as vezes ali no rack ao invés de colocar lá atrás ou então a gente acaba misturando ali o brinquedo. (PAI, 2014).

Conforme a descrição feita pelos pais, ocorre um período de maior trânsito das crianças entre os brinquedos e os espaços da casa, que vai do término do café da manhã até o horário do almoço, geralmente servido por volta das 11h30min. Os dois filhos, ao verem e ouvirem vídeos de músicas, sentem-se mobilizados e procuram pelos brinquedos em forma de instrumentos musicais ou outros objetos que são armazenados numa caixa plástica transparente que fica guardada na sacada, num vão localizado embaixo da churrasqueira.

Nesse contexto imaginativo, os pais das crianças relatam a *invenção* de alguns brinquedos e de brincadeiras que ocorrem entre eles. A mãe destaca que o pai faz mais esse movimento e que não é muito raro. Cita alguns exemplos de criações do marido, como a construção de um foguete com uma caixa grande de papelão que encontrou no lixo, a confecção de uma fantasia que o filho, "meu Deus, ele adorava brincar com aquilo" (MÃE, 2014), um capacete do Thor e opina dizendo que "na verdade eu acho que de todas as coisas que o marido fez o filho brincou mais do que com os brinquedos tradicionais. Atrai mais, eu acho" (MÃE, 2014). Esses momentos são reafirmados pelo pai, que faz o seguinte apontamento:

Então, de vez em quando a gente inventa alguma coisa tentando usar, eu pelo menos do que eu aprendi na infância, assim. Talvez por isso que o filho agora começa a inventar brincadeiras com outras coisas, porque na nossa época esses brinquedos de plástico, que teoricamente imitam um pouco da realidade e tal, era bem difícil a gente ter contato, então a gente inventava. Fazia as máscaras de papel, com papel laminado você enxergava através, eu colava por dentro do papelão o laminado, pra aparecer do outro lado

feito um espelho e enxergar espelhado. E aí parecia uma máscara diferente. De manhã normalmente eu pego uma coisa pra fazer, normalmente não, mas, quando tem um material e me recorda 'óh, filho, vamos fazer uma coisa diferente?', aí eu vou lá e tento fazer algo assim. (PAI, 2014).

A referência trazida pela mãe sobre a atração do filho pelas *coisas feitas* em parceria com o marido coloca em cena a *relação* entre adultos e crianças e destas com as *coisas*, além de, simultaneamente, caminhar na direção da *ação tátil mimética* que elas investem na construção do conhecimento sobre as *coisas* - um tema anteriormente destacado e que é de singular importância para Walter Benjamin. O casal concorda que produzir junto é algo que desperta a vontade dos filhos e que às vezes o interesse deles se estende até a destruição do objeto. O pai recorda outro episódio ocorrido no ano anterior, quando a filha era mais nova, em que propuseram construir um teatro de sombras com materiais que tinham em casa e ela chorou bastante, pelo fato de querer participar da produção e eles não conseguirem inseri-la - argumentando que ela queria *pegar* em tudo, mexer aqui e ali, desmanchar o que confeccionavam -, deixando-a sentada no sofá, na condição de expectadora. Esse exemplo, quando incorporado aos dois pontos anteriormente assinalados, acerca-se das reflexões que Susan Buck-Morss desenvolve em *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens* (2002), especialmente no capítulo intitulado *O mundo de sonho da cultura de massa* (um tema que também aparecerá na seção seguinte, mais especificamente no item *As mãos e a vontade*). Nos entremeios desse texto, a autora enfatiza a importância de compreender o significado da *infância em geral* para a teoria do conhecimento de Benjamin e lembra que o seu modo de tratar os fenômenos omitidos e descartados do século XIX se aproxima da abordagem feita pelas crianças, as quais "(...) se intrigam menos com o mundo pré-formado que os adultos criaram do que com a produção de seus desejos. Elas se sentem atraídas pelas coisas aparentemente sem valor e sem propósito." (BUCK-MORSS, 2002, p.313). Ao mesmo tempo, Buck-Moss adverte que a apreciação benjaminiana sobre a "cognição infantil" não se encontrava pautada numa visão idealizada da criança, ao contrário, enxergava as suas inabilidades, alertava para a feição tirânica de sua consciência, chamando a responsabilidade do adulto na sua educação: "Ele acreditava que somente as pessoas que

fossem capazes de viver plenamente a sua infância eram capazes de crescer, e chegar a adultos era claramente o objetivo." (BUCK-MORSS, 2002, p. 317). Sua preocupação em apontar as singulares possibilidades contidas na condição infantil e, mais que isso, mostrar a importância em garantir que elas fossem experimentadas, aliava-se, segundo a autora, ao entendimento de que

a infância capturava os objetos históricos em uma rede de significados para que a geração adulta tivesse, subsequentemente, um investimento psíquico neles, emprestando-lhes agora "um grau maior de atualidade" do que no passado. Mais ainda - e isto não era pouco para os "truques" de Benjamin - diante dos objetos históricos que povoam uma cidade, essa geração não só "reconhece" sua "própria juventude, a mais recente"; mas também "uma infância mais remota lhe falta" como se através do "duplo chão" do pavimento da rua se pudesse ser deixado para trás no tempo, ao passar por uma porta falsa, e "ser afetado até pelo conhecimento de encontros mortos como algo vivido e experimentado": é então a "mesma coisa" se a experiência de reconhecimento desencadeada pelos objetos pertence a "uma [infância] anterior à própria". De qualquer maneira, é como traços da memória que os objetos descartados possuem potencial revolucionário. (BUCK-MORSS, 2002, p. 331).

Para tratar dos *desvios* da infância alentados por Benjamin, Buck-Morss coloca-o em diálogo com Jean Piaget - um contemporâneo seu, também pensador moderno -, destacando a seriedade conferida por eles à infância - uma problemática igualmente moderna - e mostrando a concordância entre ambos sobre o fato da "cognição infantil" ser um estágio de desenvolvimento tão ultrapassado que para o adulto se apresenta como algo quase inexplicável. No entanto, suas diferenças são também apontadas. Seguindo a interpretação da autora, enquanto os experimentos de Piaget propunham comprovar o desaparecimento da forma de pensar da criança, pois estavam calcados em uma epistemologia cujos valores tomavam o adulto como modelo e buscavam a resposta universal e predizível em prol da valorização da racionalidade abstrata e formal da razão moderna - o que acabava por refletir "(...) no eixo do desenvolvimento ontogenético, a suposição da

história como-progresso que Benjamin considerava a marca da falsa consciência burguesa" -, este "(...) não se dirigia ao desenvolvimento sequencial das etapas da razão formal, abstrata, mas àquilo que se perdia no caminho." (BUCK-MORSS, 2002, p.314). Detalhando melhor,

aquilo que Benjamin encontrava na consciência da criança, que era desterrado pela educação burguesa e tão crucial a ser redimido (sob uma nova forma), era precisamente a *conexão intacta entre percepção e ação* que distinguiu a consciência revolucionária nos adultos. Essa conexão não era casual no sentido "behaviorista" de uma reação estímulo-resposta. Ao contrário, era *uma forma de mimese criativa e ativa, envolvendo a habilidade de fazer correspondências através da fantasia espontânea.* (BUCK-MORSS, 2002, p.314 - 315 - grifos meus).

Ainda segundo a autora, ao passo que Piaget "(...) tratava a cognição ligada à ação somente como a forma cognitiva mais primitiva (no período pré-verbal sensorio-motor) e ignorava a cognição mimética uma vez que a criança tivesse adquirido a linguagem" (BUCK-MORSS, 2002, p. 315), Benjamin via nas reações motoras a evidência da faculdade mimética, como fontes de linguagem gestual mais básica à cognição do que a linguagem conceitual, motivo pelo qual assinalava a necessidade de colocar atenção a elas. Sobre esse ponto, podemos dizer que as especulações de Benjamin encontram em Vigotski um correspondente, tendo em vista a série de estudos e experimentos realizados com crianças, que o conduziram ao entendimento tanto da brincadeira como do desenho como dois momentos que formam o nexo genético entre gesto e linguagem escrita:

(...) el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente. (VIGOTSKI, 2000, p.188).

Mais a frente, Vigotski (2000, p. 188) complementa: "de aquí se desprende que el significado reside en el gesto y no en el objeto. Por ello, es relativamente indiferente la clase de objeto que maneje el niño. El objeto es el ineludible punto de aplicación del correspondiente gesto simbólico." Indiretamente, esse comentário do autor encontra referência em Benjamin (2002), quando aborda a inflamada produção de brinquedos e livros que passam a ser produzidos para as crianças e chama de "preconceito moderno" este que considera as crianças como seres tão distantes do universo adulto, a ponto dele achar que é preciso ser sempre muito inventivo na produção de entretenimento para elas: "é ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos - material ilustrado, brinquedos ou livros - que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo, essa é uma das mais rançosas especulações do pedagogo." (BENJAMIN, 2002, p.57).

Em *Programa de um teatro infantil proletário*, Benjamin identifica o gesto - este *senal secreto* - como "inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva" (BENJAMIN, 2002, p. 116), e alerta para o fato de que "à observação - e somente aqui começa a educação - toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal" (BENJAMIN, 2002, p.115). A essas premissas benjaminianas, Buck-Morss (2002) assinala o quanto a forma de educação burguesa, na supressão que faz da *ação* em prol do olhar sem tocar, ficar sentado passivamente, tagarelar a resposta correta e treinar gestos hábeis - primando pela uniformidade monótona e mecânica - permite que se vislumbre a potência do gesto trazida por Benjamin e a insistência do autor em abordar esse assunto. Nesse sentido, a autora considera que

a imagética de um mundo infantil aparece tão persistentemente através de toda a obra de Benjamin que a omissão de uma discussão séria de sua significação teórica, em praticamente todos os comentários sobre Benjamin, é notável. Talvez isso seja um sintoma, precisamente, da repressão da infância e seus modos cognitivos, o que ele considerava um problema da maior pertinência política. (BUCK-MORSS, 2002, p.314)

Com a pretensão de reafirmar a importância da *ação tátil mimética* para a cognição infantil Buck-Morss (2002) cita um trecho de Paul Valéry, autor familiar a Benjamin, cuja transcrição é apresentada a seguir, tendo em vista a consideração de que as palavras nele contidas

alcançam, em conexão ao que foi exposto, o possível desencadear daquele choro vivenciado pela filha mais nova do casal, quando se viu privada de lançar-se na construção do cenário que comporia o teatro de sombras:

Se elas estão em forma e saudáveis, todas as crianças são *monstros* absolutos de atividade [...] rasgando, quebrando, construindo, elas estão sempre ocupadas! E elas choram se não encontram nada melhor para fazer [...]. Você pode dizer que elas só se conscientizam de todas as coisas ao seu redor na condição de que possam *agir* sobre elas, não importa como: a ação, de fato, é tudo [...]. (PAUL VALÉRY, citado por BUCK-MORSS, 2002, p.316).

Tal necessidade de ocupação também se recoloca quando "começa o almoço, banho, arrumar" (MÃE, 2014), por volta das 11h30min. No momento do banho, que geralmente ocorre antes do almoço, o casal ressalta que as crianças gostam bastante de levar brinquedos para acompanhar a ducha. Porém, ultimamente, andam evitando a presença de tal objeto, especialmente no banho do final da manhã, por considerarem "(...) ruim por causa do tempo, mas à noite quase sempre eles levam." (MÃE, 2014). Além do elemento *tempo*, que aparece destacado pela mãe, no trecho da entrevista exposto a seguir, outros três são apontados como justificativa para a supressão do brinquedo: *distração, autonomia e esquecimento*. Conforme se lê:

Bom, então 11h30min eles almoçam. O banho as vezes eles levam, agora a gente está, por conta da autonomia agora do filho, para o filho eu evito que ele leve algum brinquedo pra se concentrar mais nas ações de tomar banho, se ensaboar. (...) A gente levava é que eles demoravam muito no banheiro e dificultava pra sair. (...) E o filho a gente já, eu estou, pelo menos tento fazer com que ele tenha mais autonomia no banho, então, já tirei os bonecos pra tentar evitar um pouco da distração, né, se ele tem um boneco ele fica lá, esquece o sabonete. (PAI, 2014).

Ao final das observações do pai, a mãe faz uma complementação: "o cabelo ele não sabe se passou o xampu, se não passou. Aí de manhã

tem que ser sem os brinquedos mesmo, porque senããããã." (MÃE, 2014). Contudo, a *distração* que aparece vinculada às ações do menino com o brinquedo e que recebe uma conotação, digamos, *negativa* (pois segundo os pais *atrapalha* as lides do filho com o corpo, inibe a concentração, gera esquecimento das ações, barra o desenvolvimento da autonomia), ganha uma nuance *positiva* em outro momento:

Enquanto a filha tomava banho de banheira a gente deixava um brinquedinho lá pra ela se distrair um pouco, ou nesses dias quando ela ficou doente e aí a nossa ideia era usar um pouco o vapor pra ajudar na secreção, nós colocamos a banheira e aí ela brinca com o Max Steel do irmão. (PAI, 2014).

No exemplo da menina, brincar com o Max Steel do irmão implica em permanecer um pouco mais no banho, em se *distrair* com o objeto. Um movimento que se projeta no sentido etimológico da palavra - "*distrahere*" - de se deixar "puxar em diferentes sentidos", ver-se conduzido pelo comportamento mimético. Aqui, ao contrário do episódio do filho, atrapalharia a *não* distração com o brinquedo, pois sem ela haveria o impedimento do alargamento do tempo de permanência da filha no vapor do banho. Ainda que a atenção do casal se volte à exposição prolongada da filha no vapor, à função utilitária do brinquedo, identifica-se que, se no primeiro caso a relação do objeto com o tempo é de compressão, no segundo o que vale é a sua expansão, dilatação, diluição. Ao mesmo tempo, os pais também reconhecem que na presença de objetos as crianças criam enredos, envolvem-se num intenso percurso imaginário: "e aí assim: se tem a banheira a filha cria um monte de diálogo com os bonecos, bastaaaante, ela conversa o tempo todo, ela canta com eles e o filho também". (MÃE, 2014).

Carregar brinquedo para o banho, carregar brinquedo para o almoço. As questões que envolvem a *distração* gerada pelo brinquedo e sua relação com o *tempo* reaparecem logo após o banho, no momento de alimentação das crianças. Na fala do pai, "(...) o almoço tem algumas distrações por conta de alguns brinquedos que ficam ali na sala" (PAI, 2014), as quais são esmiuçadas pela mãe num tom de desabafo:

O almoço é um stress, o filho até hoje não se concentra para almoçar, pra sentar. Eu até falo pro meu marido que o próximo apartamento que a gente comprar eu quero um apartamento com

cozinha separada de tudo, só a cozinha pra sentar e comer. Eu acho que por causa da casa ser aberta, ele não consegue Josi. Qualquer coisa que ele, pode ser uma folha: aquela folha se torna um brinquedo, daí ele já tem um personagem, daí o almoço vai né, e rende esse almoço, e rende. E aí os dois querem falar ao mesmo tempo, mas a filha é mais concentrada pra comer. Ela tem todo um ritual: primeiro ela come os legumes, e ela come direitinho todos os legumes, aí depois ela quer um suco, aí depois ela quer a carne e então depois ela come o arroz, feijão, ou aipim, polenta, assim, ela come tudo, todos os alimentos ela aceita. O filho já tem bastante restrição, nem todos os alimentos ele aceita e tem essa dificuldade de entender que aquele horário é o horário do almoço. Só que a filha fica ali presinha na cadeirinha e eu acho que é por isso também que funciona, porque a hora que ela passar pra mesa não sei se ela vaaai. (MÃE, 2014).

A relação entre *espaço, corpo e objetos* é bem acentuada nessa declaração da mãe, quando reclama do fato da casa ser aberta demais e deixar tudo à mostra, desviando a atenção das crianças no almoço. Também no corpo contido da menina na cadeirinha, diferente do menino, que se senta numa cadeira igual à dos adultos e consegue subir e descer sozinho. Aqui, a imaginação impressa pelo filho na folha de papel comporta uma face inoportuna, pois acarreta lentidão e distração durante a alimentação, ocupando um tempo demasiado. Ganha, portanto, um tom semelhante àquele acentuado numa parte do banho, quando o filho se esquece das ações que deveria realizar para ficar limpo, em função dos brinquedos e brincadeiras que se colocam nesse momento. Cruzam-se e chocam-se tempos e interesses dos adultos com tempos e interesses das crianças. As últimas, ao darem beliscões no curso contínuo e linear do tempo, aturdem os adultos, que de tão comprimidos com as demandas da ordem do dia chegam a ansiar um lugar *separado de tudo*, ou, em outros termos, um lugar que se mostre capaz de obliterar qualquer efusão imaginária das crianças, servindo exclusivamente ao cumprimento dos cuidados com o corpo.

Depois de alimentados, é chegada a hora de pai e filhos seguirem para o carro e fazerem o trajeto entre o Continente e a Ilha até a escola

que frequentam no turno da tarde. E o brinquedo segue firme nesse percurso:

Bom, aí quando eles vão pro carro, às vezes eles querem levar algum brinquedo. O filho toda sexta-feira tem o dia do brinquedo, então por, por (pausa na fala) tarefa né, ele tem de levar na sexta-feira. A gente procura orientar ele a não levar brinquedos que incitem muito a violência ou que criem muito conflito<sup>19</sup>. Só que isso acaba às vezes

---

<sup>19</sup> Não há espaço neste texto para abordar pormenorizadamente o tema da violência que aparece entrelaçado ao brinquedo. Mesmo assim, considero importante trazer um recorte mais amplo sobre o assunto, incluindo a questão da agressividade, a partir da ótica psicanalítica discutida por Ferrari (2006). A autora menciona a banalização da violência na sociedade contemporânea, que se reduz "(...) à objetividade de sua constatação, contabilizando-a, demonstrando-a por meio de estatísticas. O sentido que ela porta pouco importa." (FERRARI, 2006, p.02). Nesse contexto, destaca que "na atualidade, a subjetividade dos sujeitos traz as marcas do que Lacan denominou discurso capitalista. (...) Nesse regime, todos são proletários, despossuídos, nada têm para estabelecer laço social, vivem em insatisfação permanente, expressa na fórmula do nunca é bastante e na busca constante de um *plus*." (FERRARI, 2006, p.51). Mais à frente, Ferrari coloca como importante retomar as análises desenvolvidas por Freud em torno da clínica e da civilização, as quais pontuam que a violência está ligada à base social, encontra-se situada no contexto da civilização. "Na psicanálise, a violência é vista sempre em um referencial que mostra que o encontro com a linguagem não é sem consequências para o humano. Compreender a violência por meio desse ensino supõe adentrar-se na constituição do laço social, considerar os discursos que imperam em dado contexto histórico e não perder de vista as formas como os sujeitos são capazes de responder aos mesmos, já que a pulsão está presente também em momentos pacíficos. Com referência à agressividade, tanto Freud quanto Lacan situam-na como constitutiva do eu, na base da constituição do eu e na sua relação com seus objetos. Não negam sua existência, ao contrário, afirmam a agressividade na ordem humana, ordem libidinal. Existe a agressividade, mas ela pode ser sublimada, pode ser recalçada, não precisa ser atuada, pois o humano conta com o recurso da palavra, da mediação simbólica." (FERRARI, 2006, p.51-52). A autora também coloca o tratamento contemporâneo da violência como um sintoma. Segundo identifica, "a compreensão dessa afirmativa pode ser facilitada quando se pensa que todo sintoma, no sentido psicanalítico, é uma emergência de verdade que concerne ao gozo, é um gozo. Sintoma, como tanto já se escreveu, é o que condensa verdade e gozo. A violência, que é

limitando um pouco as opções, a família dava às vezes os brinquedos tipo Max Steel, é o que mais ele tem lá, Batman. (PAI, 2014).

Diante da fala do pai sobre *brinquedos que não incitem muito a violência*, pergunto se é uma avaliação deles ou se houve alguma manifestação da escola nesse sentido. A mãe responde:

É, a gente teve um episódio ali [escola], daí depois disso a gente começou a conduzir as coisas diferente com ele, aconselhando. Porque antes a gente não tinha nem essa percepção, isso ainda não tinha assimmm, a gente não tinha tido essa consciência do que trazer. Ele escolhia um brinquedo e trazia um brinquedo, aí depois a gente acabou vendo que realmente, às vezes na escola cria um certo conflito e tal, então por isso a gente tenta conduzir dessa forma com ele. Mas, assim, de levar um brinquedo, quase sempre eles trazem uma coisa pro carro, ou eles querem levar uma bolsa sabe, é como se eles tivessem aquela necessidade de levar uma coisa da casa, que eles sabem que não vão poder trazer pra escola mas acompanha eles até lá. Eles têm muito isso. Desde que eu convivo com eles<sup>20</sup>, todos os dias eles levam alguma coisa. (...) A filha ou pega uma bolsa, ou pega um cachecol, ou é uma meia, ou é

---

sintoma, supõe, então, uma ordem instituída da qual emerge, manifestando aquilo que não funciona bem em tal ordem estabelecida, aquilo que impede a intenção de felicidade, ou melhor, que impede o princípio do prazer. Miller, em "O Outro que não existe e seus comitês de ética" (2005: 18), pergunta o que é uma civilização e responde que uma civilização é um sistema de distribuição do gozo a partir de semblantes, um modo de gozo, uma distribuição sistematizada dos meios e maneiras de gozar. Posto isso, a violência atual, colocada na ordem de sintoma, mostra, como todo sintoma, que o gozo não caminha no ritmo dos significantes mestres, dos semblantes ordenadores da civilização. Ela é forma de expressar que algo não vai bem na ordem instituída pela civilização, no caso atual ordenada pelo sistema capitalista e seu mais gozar." (FERRARI, 2006, p.53).

<sup>20</sup> A *convivência com eles*, mencionada pela mãe, é porque no período de greve dos servidores técnico-administrativos federais, ela também estava levando as crianças para a escola.

um sapato que ela não vai usar, ou uma boneca, ou aquele travesseirinho, ela tem um travesseirinho que tem escrito uma oração de Santo Anjo. Aí ela pega aquele, "eu quero o meu do Jesus", aí ela traz aquilo, ou ela quer o travesseiro mesmo da cama. Eles têm umas coisas assim, não sei se é pra trazer uma coisinha da casa, eles tem isso. O filho é mais brincedos, a filha traz outros objetos, mas, o filho é brinquedo mesmo, quase sempre ele traz um e também meio que pra ver se a gente esquece e ele traz pra escola (risos) sem a gente ver. Então a gente tem que estar sempre ali de olho na hora de descer do carro." (MÃE, 2014).

Em meio ao relato da mãe sobre essa passagem das crianças entre casa e escola, entremeada pelos brincedos, o pai lembra episódios que vinham ocorrendo com o filho: "hamm, o filho estava commm, estava commm o hábito de trazer brincedos da escola, ou ele pegava na sala da irmã ou ele pegava na sala dele." (PAI, 2014). A mãe continua:

E ele escondia sabe Josi, uma coisa como se fosse, aí a gente começou a ficar preocupado: "meu Deus ele todo dia pega". Ai depois ele começou com uma desculpa que era o amiguinho que botava na mochila: "Ah, foi o fulano que botou!". "Mas se você viu, por que você não devolveu?" "Porque ele me disse que era pra eu ficar". Daí a gente começou com ele com a história da Maria vai com as outras<sup>21</sup>, aí tentando. Ai isso foi um problema, porqueee vááárias vezes: "filho devolve!", "ah, esqueci!" e agora a gente começou a ficar bem firme com ele, né.

O *bem firme com ele* trazido pelos pais aparece delineado na forma de um aviso de que o filho *perderia o direito* de levar o brinquedo nas sextas-feiras para a escola, ou, como pode ser lido no trecho a seguir, ficar sem escutar a música de sua preferência:

---

<sup>21</sup> Referência à história presente no livro de literatura infantil intitulado *Maria Vai Com as Outras*, de Sylvia Orthoff.

E aí tentamos explicar que no dia seguinte de manhã outras crianças vinham pra escola, que o brinquedo tinha que estar disponível pra elas, que elas iam querer brincar, como elas iriam ficar chateadas em procurar o brinquedo e o brinquedo não estava. Tudo isso a gente tentou. Aí não deu muito certo e a gente começou: (risos) "Tá, então, então tu não vai escutar música". (MÃE, 2014).

Não escutar música relaciona-se a uma estratégia encontrada pelos pais entre idas e vindas de carro, quando definiram uma ordenação entre as escolhas das crianças. A mãe explica que

é sempre uma ordem. É ela [referindo-se à filha] depois o filho, depois é ela depois e depois é o filho. Ou então, quando eu estou junto, às vezes a gente alterna: é ela, o filho, eu e o pai; ela, o filho, eu e o pai, fica circulando. Mas às vezes a gente deixa passar ou escolho música que eu já sei que eles gostam. (MÃE, 2014).

Não fosse essa demarcação, na argumentação da mãe, "era uma guerra também, eles já entravam no carro brigando: 'eu vou escolher a primeira música!', 'sou eu!'" (MÃE, 2014). Além disso, é no automóvel, deixado diariamente no estacionamento em frente à escola ou numa lanchonete das proximidades que, no final da tarde, após serem buscadas pela mãe - e enquanto aguardam o pai finalizar o trabalho - as crianças fazem um lanche. Esse período de espera, que vai das 18h10min às 20:00h, é preenchido com músicas ou *filmezinhos* como *Castelo Ratimbum*, *Lorax* e *Meu malvado favorito*, os quais assistem num DVD portátil. Enquanto na localização anteriormente exposta, da menina no banho, o brinquedo contribui para que o tempo se expanda, aqui a sua função primordial é fazer o tempo correr. Em ambas as situações, percebe-se uma preocupação dos adultos em não deixar as crianças entediadas, tanto que a ausência desses objetos provoca certa aflição na mãe, quando identifica que "esse DVD está com problema agora na bateria, ele não carrega muito bem, aí então está sendo assim 'meu Deus!'" (MÃE, 2014).

Chegando ao apartamento, logo se inicia a preparação da janta, também segue uma ida diária do neto à casa dos avós paternos, que moram no apartamento ao lado; a neta o acompanha sempre que está acordada. Lá as brincadeiras não ficam de fora:

o filho sempre está acordado, aí ele quer ir no vô, todos os dias ele tem que ver o vô, porque senããã. Aí lá no vô eles brincam no tablet, ele e o vô de joguinhos. (...) Ou então em casa. Aí em casa as vezes ele brinca de outras coisas, mas, também ele pede pra brincar no teu tablet, né? (...) Pra brincar de algum tipo de joguinho. E a filha se está acordada e vai pra lá, daí ela brinca de padaria com a vó: ela arranca todas as coisas de dentro da cozinha (risos) da vó e a vó senta, brinca com ela, aí elas fazem uma padaria e brincam. Ou ela pega as bonecas e leva pra vó, brinca com a vó, normalmente se ela está acordada ela pede pra brincar com a vó, ela vai e realmente brinca com a vó. O vô e o filho às vezes também brincam de outras coisas né, mas, mais mesmo é o tablet: os dois brincam de joguinhos, o vô mostra pra ele joguinhos novos, e tal, e aí eles ficam ali um tempinho. (MÃE, 2014).

Janta terminada, banho tomado, chega a hora de dormir. Os livros, que também são *pegos* pelas crianças quando estão desenhando, ganham mais espaço antes do sono chegar, e as escolhas seguem de modo similar àquele movimento que ocorre pela manhã, no sofá, e à tarde, quando escutam música no carro, que é o de ver quem consegue chegar e ser o primeiro. De acordo com a mãe,

quando vão dormir, agora está também a briga da disputa de quem escolhe o livro pra história. Aí eles saem correndo (risos) lá pra biblioteca pra pegar primeiro o livro pra ver qual é o livro que vai ser lido. Aí a gente conta uma história pra eles. Depois eles querem contar uma história, eles pegam um livro e cada um quer contar a sua versão da história, isso tudo pra se enrolar pra não dormir, né. Isso quando os dois estão acordados, porque se a filha está dormindo às vezes a gente até leva o filho pro nosso quarto, pra ler alguma coisa pra ele lá. Ele dorme ali e depois a gente leva pra cama dele, porque se ele for pro quarto ele começa com um monte de história e acaba acordando a filha e daí é ummmm. (MÃE, 2014).

A mãe também destaca que, salvo alguma exceção, as crianças têm livre acesso aos livros, por isso ficam expostos na primeira prateleira da estante, que é de alcance delas, diferente dos CDs, DVDs e dos jogos:

(...) Normalmente eles vão lá, pegam algum, até riscam às vezes o livro. Tem um livro do Pequeno Príncipe, ele ganhou, aquele bem grandão. Esse a gente não deixa ele pegar muito porque senão ele rasga e é um livro lindo, é um livro tão bonito e a gente acha que depois quando ele for maior ele vai aproveitar melhor. Então esse a gente tirou o acesso dele, mas o restante todo já rasgaram, já, mas a gente deixa realmente eles terem o contato com os livros. (MÃE, 2014).

A semana segue mais ou menos dentro desse encadeamento de ações, com algumas variações que incluem idas ao médico ou contratemplos que alteram a rotina diária. Nos finais de semana, a família costuma frequentar áreas abertas, como parques, faz visitas a casas de parentes, participa de comemorações familiares, vai a festas de aniversários e, em menor proporção, passeia em espaços recreativos. Nessas ocasiões, os relatos dos pais voltam a dar peso para a relação das crianças com os brinquedos e os espaços. A mãe comenta que *sente* os filhos *meio presos* no apartamento, *meio estressados*, que falta espaço para correr e brincar. Lembra momentos da sua infância, quando morava numa casa e tinha área externa para brincar:

Isso eu sinto assim, eu não sei se é porque eu, quando criança, era um sítio onde eu morava. Nossa, eu corria tanto, eu brincava tanto, eu sinto eles meio presos e às vezes eu acho que eles têm uns momentos assim, de gritaria, tu vê que eles estão num stress, que eles precisam extravasar aquilo e parece que é bem pelo limitador do espaço, por ser um espaço muito pequeno e eles não conseguem extravasar. Porque eu não lembro de ter isso dentro de casa, que era tudo na rua, então dentro de casa eu estava sempre cansada (risos) quando eu entrava, eu comia rapidinho porque eu estava cansada pra dormir, era uma coisa assim, eu acho que eu extravasava bem com aquela questão do espaço aberto, de ter

um lugar onde brincar. E isso eu sinto que eles têm bastante falta. (MÃE, 2014).

Em relação às brincadeiras em espaços externos, como no playground que faz parte da área externa do prédio em que moram, os pais ressaltam sobre a segurança e estrutura do local, que não anda muito boa e que provavelmente passará por uma reforma. As idas a esse espaço são mais esporádicas e dependem também do clima, do tempo; nele ocorrem algumas brincadeiras entre adultos e crianças. Segundo contam,

não é muito grande, lá tem um gramado sintético, fica de frente para o salão de festas, então tem duas portas grandes de vidro, de correr. Fica perto dos relógios elétricos ali também, só que tem uma chapa, acho que é de alumínio, só o básico pra identificar o que é de cada apartamento. Então ali tem um espaço que dá pra eles, dá pra correr um pouco. Tinha um balanço desses pequeninhos que foi tirado agora porque estava muito enferrujado, porque fica exposto, ele não é coberto. (...) Tem uns brinquedos desse de plástico mais duro, então tem uma mesa de plástico com dois bancos, parece aquelas mesas de piquenique, agora colocaram uma mesinha também de plástico, um cavalinho de correr, com rodinhas e de balanço, um banco, parece um puf e um triciclo agora. (...) E ali a gente consegue brincar de bola, tem um espaço por exemplo pra eles correrem, a gente fazia circuitos, gravamos um filme de aventura ali também. (PAI, 2014).

A brincadeira em espaços externos também é pontuada pelo casal em relação às saídas nos finais de semana, que são muito bem-vindas por todos da casa. Agrada-lhes as idas frequentes a um parque aberto que fica num bairro vizinho. O mesmo acontece quando se dirigem para a casa da avó materna, um local em que guardam os brinquedos que exigem espaços amplos:

Lá também tem alguns brinquedos que a gente já deixa lá, em geral são os brinquedos que mais usam espaço: bola, frisbee de arremessar. (...) Tinha aquele triciclo, um outro carrinho, tinha

uma bicicleta que depois a gente doou. Então lá é um espaço até que dá pra eles brincarem mais. Nos avós paternos é o mesmo que o nosso né, apartamento, então não tem muito assim um espaço mais aberto. (MÃE, 2014).

Contudo, mãe e pai ressaltam os *riscos* que encontram em certos lugares que frequentam e que são *perigosos* para as crianças como, por exemplo, a casa de uma tia:

Mas nem todos os lugares que nós vamos também são apropriados pra eles. Tem uma tia que a gente vai bastante, eles adoram, até chamam de vó, mas a casa dela é um perigo pra criança. Tem uma sacada que a madeira é aqueles espaços que a criança consegue passar, a criança cai, é uma escada gigante. Então: ou tu corre pra sacada ou tu corre pra escada! Eu fico enlouquecida (risos) naquela casa. O meu marido nem gosta de ir muito lá. (MÃE, 2014).

Quando o pai complementa dizendo que *tem piscina*, a mãe faz o desfecho: "então eles adoram ir, mas, é um ambiente que pra eles é perigoso. (...) E o filho, seja inverno o que for, se tiver sozinho ele quer usar. E também não dá pra deixar solto pra eles brincarem." (MÃE, 2014). O casal lembra de uma vez em que a filha dormiu *fora de casa*, e eles deixaram porque com ela,

(...) se disser: "não vai na escada", ela não vai, pode até ir, mas não vai. Ela meio que entende os limites e o filho eu já tenho medo porque aquela casa é toda perigosa e ele quer ousar." (...) Daí agora nós estivemos lá no feriado e ele queria dormir, porque ele nunca tinha dormido, mas aí eu tenho essa preocupação por causa da escada, da piscina, da sacada (risos), aí eu assim: "ah, não, não é uma boa ideia (risos), quem sabe um outro dia". (MÃE, 2014).

Na casa da tia, dizem os pais, o espaço oferece *perigos* como a *piscina*, a *escada*, a *sacada*. Essas investidas das crianças em movimentos *arriscados* e que demandam mais resistência, domínio, precisão e entrega do corpo, também se colocaram durante as

observações. Como pode ser percebido nos trechos apresentados na sequência, o desejo predomina sobre qualquer onda de medo que porventura possa aparecer:

O menino chega no quarto e sobe no encosto da poltrona, esguicha o corpo tentando alcançar a caixa de brinquedos que está em cima do guarda-roupas, fica quase pendurado. Sem sucesso, desce, pega alguns carrinhos que estão sobre a cama, coloca-os no chão e brinca com eles. (Registro de observação - 16/05/2014).

Conversamos sobre a coleta que realizei na outra ida, quando fui acompanhada pela avó paterna. Nas falas, menciono a palavra *boneca* e a menina, ao escutar, pede que a mãe pegue a caixa de bonecas que está em cima do guarda-roupas. Coloco a menina no colo erguendo-a o mais alto que consigo para ver se alcança a caixa, mas, só consegue tocá-la (é grande e está cheia de bonecas). A menina diz que o pai consegue, que ele é alto. Ela busca outra saída: pega o banco de descanso para pés (que acompanha a poltrona) e pede para subirmos e pegarmos a caixa. A mãe diz que subir ali é perigoso, pode cair e machucar a testa como ocorreu com a menina, melhor será utilizar a escada que buscará. Com a caixa no chão, as bonecas são uma a uma retiradas, também alguns acessórios como mamadeira, um potinho de remédio, que faz parte dos acessórios de uma das bonecas que "fala" estar doente e vem com apetrechos para ser cuidada. Na mamadeira há dois pedaços de massinha endurecida, a menina tenta retirar e não consegue. Entre as primeiras conversas com a mãe e a menina, bonecas e bebês são colocadas no meu colo e mãos, me sinto uma cama. A caixa é virada de cabeça para baixo e a menina sobe, diz que é um cavalinho, galopa e imita o som de um cavalo galopando. A mãe pede que tome cuidado. Antes de irmos até o escritório para anotar os CDs e DVDs que lá são armazenados, guardamos as bonecas na caixa, a menina mexe numa parte quebrada da tampa, coloca e tira o dedo, parece intrigada, a mãe diz

que aquela parte está quebrada e que tome cuidado, a filha informa que encontrou um fiozinho de cabelo da boneca naquele buraco. (Registro de observação - 06/06/2014).

Novamente a escada é trazida para auxiliar a retirada dos CDs e DVDs. A filha também quer subir e descer os degraus, a mãe se retira para fazer uma ligação telefônica e acompanho o movimento da menina, faço uma expressão de espanto e digo "que alto!" quando chega no último degrau da escada. Conto seis repetições dessa cena, sempre contida com meus comentários seguidos de risos da menina. Já que ela está ao alcance da janela, abro um espaço entre as persianas e convido para espiarmos "o que tem lá fora". A mãe retorna no momento em que pergunto para a menina se vê alguém na rua, ela exclama: "um bandido!". "óh, um bandido não!", diz surpreendida a mãe, que ri e comenta comigo que ela "anda com essas brincadeiras". Também menciona sobre um álbum de figurinhas intitulado "Princesas para sempre" que o avô paterno deu para a neta e que seu marido não gostou muito, achou estereotipado demais. Depois lembra um episódio em que ela disse para a filha "mas é uma princesinha linda da mãe" e a menina fez uma careta seguida da afirmativa "eu não sou princesa eu sou é uma bruxa". (Registro de observação - 06/06/2014).

Outra vez no quarto das crianças a menina pede que eu lhe erga e se segura na borda superior do guarda-roupas, rindo. Solto a menina por alguns segundos, até que diga deu. Repetições. Ela pede um jogo de bingo que tem em cima do guarda-roupas e a mãe sinaliza que aquele é cheio de peças bem pequeninas e perigosas ainda para ela que, quando crescer mais um pouquinho, poderá brincar. (Registro de observação - 06/06/2014).

Além de certos espaços serem reconhecidos pelos pais como fonte de risco, há brinquedos que são também identificados como tal ou como fonte de estímulo à violência. Nesse caso, eles podem ser temporariamente *barrados* do contato pelas crianças ou terem funções

desativadas e mesmo algumas peças recolhidas. Da lista de objetos existentes na casa, quatro foram os itens destacados pelos pais: o Wolverine, o escudo do Capitão América, uma espada e um DVD do Max Steel. Com relação ao primeiro, o argumento foi porque "(...) era um boneco grande, devia ter uns 20cm. É um personagem já por si muito violento e ele era muito realista, um personagem que usa garra de ferro. Eu pelo menos que conheço o personagem sei que aquilo ali não seria um estímulo muito interessante pra ele né". (PAI, 2014). Sobre o segundo, argumentam que "(...) o escudo do Capitão América, que solta umas argolinhas como se fosse pra dar tiros, aí nós confiscamos todas as argolinhas." (MÃE, 2014). Deste também retiraram as pilhas e o filho permaneceu com o brinquedo, mas segundo os pais, *não está funcionando*. Em relação à espada, retiraram por um tempo, "até que ele entenda que não pode machucar os outros coleguinhas" (MÃE, 2014). Todos os quatro foram afastados sob o argumento de serem ligados "a toda aquela possível carga de estímulo à violência" (Pai, 2014), porém, os pais ponderam que "a gente recolheu e deixou um tempo sem. Mas é sempre um teste, a gente nunca tirou de maneira permanente." (PAI, 2014). Já o DVD, era "um do Max Steel, e acho que ele tinha três ou quatro anos, quatro anos. Aquele eu tirei e não deixei ele ver, nunca viu. Mas ele continua com o brinquedo, junto com o DVD vinha o brinquedo." (PAI, 2014).

Para além da possível carga de estímulo à violência presente em alguns brinquedos, os pais também se colocam atentos aos mecanismos de estímulo ao consumo, expresso nos pedidos feitos pelas crianças frente à aquisição de algum objeto. Segundo relatam, geralmente, o que elas requerem aparece fortemente vinculado à exposição às propagandas televisivas. Algo, aliás, muito solicitado pelo filho mais velho, já quanto a mais nova, não percebem esse movimento. Conforme salientam nos fragmentos a seguir,

do filho eu acho que é muito assim, agora ele não faz mais tanto, porque como o meu marido falou, a gente tem esse Net Flix lá em casa e não tem os comerciais. Mas antes nós não tínhamos TV por assinatura e ele pedia muito pra ir na casa dos avós pra ficar ali nesses canais por assinatura. (...) Lá eles tinham a NET e tinham o Discovery Kids e no Discovery Kids todos os intervalos eles são pra venda de brinquedos e ali ele via. A maioria dos brinquedos que o avô deu ele via ali, ele pedia que ele queria, então ele sempre reportava muito:

"ah, eu quero o brinquedo tal!", "onde é que tu visse isso?", "vi no comercial". Isso parou agora, né, ele não tem pedido mais brinquedos pra gente. (MÃE, 2014).

Então, é que assim ó: o condomínio é que tinha um plano de assinatura para a NET, mas como a distribuidora encerrou os trabalhos eles cortaram, então o pai ficou sem. E eles compraram um aparelho que é um tipo de um computadorzinho que conecta na TV e eles usam a internet também. É como se transformasse a TV numa Smart TV. Também assinaram o Net Flix, Net Flix não tem propaganda assim descaradamente, tipo, de interromper o programa e mostrar o brinquedo tal. Então eu acho que eles realmente perderam bastante o contato com essa exposição. (PAI, 2014).

A filha nunca teve isso, o filho sempre teve muito "o brinquedo tal". A filha nunca pediu brinquedo nenhum. Eu acho também que é porque assim: o filho teve mais contato mesmo com a tua família, né, e a filha não teve tanto contato, então também não tinha esse negócio de ver o comercial. Tanto que ela não sabe qual é a bonequinha que tá..., não sabe nada disso. Ela vê um brinquedo, gosta, brinca ou qualquer coisa que tu der pra ela, ela gosta, porque ela não tem muito esse, ela não pede brinquedo. E o filho eu acho que era muito influenciado pela questão da propaganda, da TV. (MÃE, 2014).

Quando pergunto se identificam mais alguma influência, a mãe reafirma que a principal delas é mesmo a das propagandas televisivas, porém, nota que os pedidos têm diminuído bastante. O pai reitera a fala da mãe:

engraçado, de pedir, faz muito tempo que ele não pede. Às vezes quando a gente não tinha a Smart TV e a gente colocava em algum canal que tivesse passando algum desenho e aí entrava o comercial ele dizia "eu quero esse!", Mas era muito no

automático, parece que não era muito pensado. (PAI, 2014).

Esse comentário sobre o pedido, sobre o fato de ser *muito no automático*, gera uma série de outras falas entre o casal. A mãe destaca que "não, é porque passou e ele tinha que ter aquilo" (MÃE, 2014), comentando que não percebe tal movimento com a filha e não sabe se ela ainda vai "passar por essa fase". Ao mesmo tempo, assinala que acha a menina "mais tranquila", diferente do irmão, que já pedia bem

antes da idade da filha, desde que começou a falar: "eu quero isso", "eu quero aquele" e a filha nunca, nunca, nada. Tanto que é raro a gente levar eles pra shopping quando a gente quer comprar alguma coisa, até porque a gente não consegue comprar, daí. Mas, se eu vou com a filha em algum lugar e ela gosta, por exemplo, se entra numa loja de departamento ela quer mexer em bolsas, coisas assim, é diferente. Mas ela não fica com aquele "ai compra, eu quero levar!". O filho, se a gente entrasse numa loja que tivesse brinquedo ele fazia um escândalo, ele queria porque queria levar. (...) Acho que a filha tudo o que é de consumo pra ela. Por exemplo, roupa eu quase não compro, a gente ganha de uma amiguinha que mora em cima. Então quando uma roupa já não serve mais: "vamos doar?", ela já faz assim. E tipo, ela não precisa ter aquele novo, isso pra ela não é muito assim. O filho eu não sei se foi a gente que transpareceu ou deixou isso passar, o novo era importante. (MÃE, 2014).

Após a pontuação da mãe sobre as compras e as reações das crianças no shopping, o pai relata uma ida recente dele com o menino ao estabelecimento, quando foram procurar um presente:

(...) O colega estava de aniversário, então eu e o filho fomos comprar um presente pra ele. Então nós fomos no Shopping Itaguaçu, era por volta das 14:00h, ficamos até umas 17:00h procurando. Fomos numa loja de brinquedos, duas de departamento e uma especializada, mas essa aí foi muito rapidinho porque tinha muito eletrônico, muita coisa frágil e o filho estava doido pra botar

a mão nisso, aí "não, não, vamos sair". E em todas elas, claro, ele se interessou pelos brinquedos e algumas ele pedia, mas pedia porque estava lá e algumas ele perguntava como funcionava, por exemplo. Tinha um jogo de tubarão, eu acho até que no ano passado ele teve contato com esse jogo porque ele perguntava "ah, como é que funciona isso aqui?" e ele sabia, só queria pegar e abrir e tocar. Então lá, envolto nisso, ele dizia: "ah, vamos comprar isso?". Ele não perguntava assim, ele perguntava "eu quero esse!", ele meio afirmava e não pedia, entende? "Eu quero esse!". "Não filho, isso não vai dar porque a gente veio pra comprar o presente do coleguinha. Qual que você acha que ele vai gostar?". Mas, assim, (pausa) é, eu acho que foi mais ou menos por aí, ele não tentava me convencer, sabe, era mais "eu quero!". Mais visceral, assim. (PAI, 2014).

De acordo com os comentários do casal sobre os pedidos de brinquedos feitos pelas crianças, vemos que para o filho mais velho a televisão - lugar onde a publicidade desfila as suas cenas nos intervalos comerciais - funciona como oferta incessante de objetos que o atraem. O menino é facilmente capturado pelo espetáculo de imagens produzidas pela indústria cultural, as quais o levam a atos impulsivos ou, no dizer dos pais, "automático", "visceral", tanto que ao ver os brinquedos difundidos na tela ele logo grita: "eu quero!". Movimento análogo pode ser observado nas idas ao shopping, quando os pais identificam o tom imperativo na fala do filho ao se deparar com um arsenal de mercadorias expostas à espreita de seu futuro comprador.

*Automático* e *visceral* são os termos utilizados pelo casal para descrever a reação do filho frente aos brinquedos que encontra ou vê, um movimento que destacam estar diminuindo, mas ainda manifestado pelo menino na forma como *pede* um brinquedo, conforme foi possível observar no recorte anterior. A mãe também lembra que recentemente, de modo esporádico, o filho comenta ou pede algum brinquedo que tenha visto na escola que frequenta, ainda que o peso das solicitações recaia sobre as propagandas. Segundo explica, a professora estipulou as sextas-feiras como *o dia do brinquedo*, e neste dia as crianças da turma podem levar um brinquedo de casa para a instituição: "agora, às vezes, ele comenta alguma coisa assim: 'ah, o fulano trouxe tal brinquedo na sexta-feira, eu queria ter um daquele', às vezes ele fala. Mas isso é raro,

tem que ser um brinquedo que tenha chamado muito a atenção dele. Mais é mesmo dos comerciais." (MÃE, 2014).

Algo que o casal definiu com as crianças, relacionado a compras de brinquedos, foi que ganharão esse tipo de *presente* em três datas específicas: "a gente estabeleceu que é basicamente assim: eles ganham presente no natal, dia das crianças e aniversário. E aí nesses três períodos o critério é realmente esse, tentar ser uma coisa diferente do que eles já têm, porque provavelmente o vô vai dar o da moda, né."<sup>22</sup> (PAI, 2014). Porém, a mãe faz um adendo, dizendo que ocasionalmente pode existir aquisição dessa ordem:

E assim, às vezes né, por exemplo agora, teve um dia que eu estava com ele no supermercado e ele viu um joguinho de mágica e ele me pediu. Eu achei tão legal porque quando eu era criança eu adorava essas coisas que eram de mágica, livro de mágica, varinha. "Não, tá, esse aqui eu acho que é interessante, aí tu aprendes alguma coisa de mágica". Tem um livrinho teu que é de escoteiro, né?

No que o pai responde *sim*, a mãe completa:

Ele também adora. O meu marido pega coisas da casa pra fazer aqueles experimentos que fala ali no livrinho e ele acaba brincando muito mais com esse tipo de coisa do que com os brinquedos que ele tem realmente. Aquilo é mais, parece que é o momento da satisfação "ganhei um brinquedo!" Aí ele sente aquela satisfação e aquele dia que ele ganhou ele brinca muito, até tem dificuldade de dormir porque brinca. Mas parece que se esgota naquele dia né, depois raramente ele pega pra brincar um pouquinho, não tem mais a mesmaaa. (...) É como se "tive a satisfação de ganhar!". (Mãe, 2014).

"Casa das crianças: um lugar do brinquedo?", foi uma das perguntas lançadas no início dessa sessão. "Casa das crianças: um lugar

---

<sup>22</sup> Vale pensar nesse movimento de ressalva dos pais frente aos *brinquedos da moda* como uma tentativa de não se deixar sucumbir aos padrões massificadores da indústria cultural.

do brinquedo!", impregnado na rotina diária das crianças. As crianças acordam e correm em disputa do sofá da sala para ver desenho ou escutar músicas. Nos desenhos, mistura de personagens-brinquedos. Tomam a mamadeira enquanto assistem desenhos ou vídeos musicais. Intencionalmente, há, próximo à TV, uma caixa plástica cheia de "instrumentos musicais". Se quiserem outros brinquedos, há, no quarto, opções variadas. Durante boa parte da manhã ficam à sua disposição, estão a elas subordinados, ainda que nem todos. Frequentemente, um ou mais desses objetos as acompanham no banho matinal, outros ficam pelo chão da sala contemplando o momento do almoço. Algum pode ser o escolhido para acompanhá-las no trajeto que logo será feito até a escola. E aí da escola se não tiver brinquedos à sua disposição! Nas sextas-feiras, a criança tem como tarefa levar um brinquedo para a escola. Saiu dela, enquanto esperam o pai, há o reencontro com aqueles que foram deixados no início da tarde, e também existe a opção de assistirem desenhos e filmes animados ou ouvirem música. No retorno, visita ao apartamento dos avós, busca por brinquedos e brincadeiras. Após a janta, banho com brinquedos. Antes de dormir, leituras de livros de literatura infantil-brinquedo. As crianças dormem aninhadas ao brinquedo... Final de semana, dia de sol? Bom para ir brincar no parque, e lá vai o brinquedo. Visita à casa da outra avó: abrigo de bola, bicicleta, barraca, piscina de plástico. Festa de aniversário de algum colega? Dá um brinquedo. Sobretudo, um brinquedo divertido, educativo, seguro.

### **CAPÍTULO III - LUGAR DO BRINQUEDO NA EXPOSIÇÃO E A EXPOSIÇÃO COMO LUGAR DO BRINQUEDO**

Nas páginas seguintes, o leitor acompanhará o percurso realizado por mim durante dois dias na Exposição *Mais de mil brinquedos para a criança brasileira*, o qual adentrará pelos diferentes *conceitos* que envolveram a organização dos brinquedos, quais sejam: *O mínimo e as mãos; Imagem e similitude; As mãos e a vontade; Tecnologias de voo e Ânima e Mecanismos*. A partir deles e por meio de uma composição texto-imagem, oriento-me por um conjunto de reflexões que permeiam ou conduzem a temas centrais em desenvolvimento no trabalho, a saber: quais cenários e quais brinquedos são apresentados na Exposição? Quais elementos históricos e culturais são colocados em cena? Como se apresenta a relação entre criança, adulto, corpo, espaço e objetos nesse lugar? Como se estabelecem as relações entre os adultos e as crianças? De que modos, por meio do contato com os brinquedos, os sentidos são educados na Exposição?

Foto 1 - Serviço Social do Comércio - SESC Pompeia, São Paulo - Brasil



Fonte: Blog Arquiteto.<sup>23</sup>

Uma antiga fábrica de tambores: eis o lugar que serviu de sede para a instalação do Serviço Social do Comércio - SESC Pompeia, um projeto realizado pela arquiteta Lina Bo Bardi<sup>24</sup>, que se tornaria um marco na arquitetura da cidade de São Paulo. Italiana radicada no Brasil,

---

<sup>23</sup>Disponível em: < <http://arqfolio.com.br/blog/sesc-pompeia/>>. Acesso em 14 ag. 2014.

<sup>24</sup>Lina Bo Bardi nasceu em Roma, no ano de 1914. Faleceu em São Paulo, em 1992. Além de arquitetar grandes obras como o Museu de Artes de São Paulo - MASP, sua residência - a Casa de Vidro, atual sede do Instituto Lina Bo e Pietro Maria Bardi, e o conjunto do SESC-Pompéia, Lina trabalhou também como professora da Universidade de São Paulo - USP, foi editora de revista, projetou cenários, móveis, objetos e joias. Para mais detalhes, ver o site do Instituto: < <http://www.institutobardi.com.br/index.asp>>.

idealizadora deste importante espaço cultural e de lazer paulistano – que mescla na sua estrutura física processos artesanais com arte popular e estética modernista – Lina foi responsável também pela curadoria da Mostra recebida na inauguração da Unidade, em 1982.

*Mil brinquedos para a criança brasileira* foi o título dado à Exposição, que colocou lado a lado o brinquedo popular artesanal – como os trabalhos dos *mamulengueiros* (bonequeiros) – e aquele produzido industrialmente, conferindo-lhes a mesma importância cultural. Uma versão que valorizava o *design* industrial e do artesão, bem como destacava as brincadeiras livres de rua ainda muito presentes nas grandes cidades nos anos 1980, sem tanta intermediação de objetos tecnologicamente sofisticados.

Trinta anos depois, como parte das comemorações de aniversário do SESC Pompeia, uma nova Exposição de brinquedos é colocada em cena, tendo como referência e fazendo homenagem àquela realizada no momento de sua inauguração. *Mais de mil brinquedos para a criança brasileira* volta a entrar em diálogo com o público, desta vez reunindo objetos brasileiros ou produzidos no exterior – mas incorporados à cultura nacional –, presentes na infância de diferentes gerações desde os anos de 1930 até a década de 1990. Para esta edição ampliada, que seguiu em exibição durante o período de 9 de julho de 2013 a 2 de fevereiro de 2014, foram expostos mais de 6 mil brinquedos, incluindo aproximadamente 200 peças que fizeram parte da primeira Exposição. O projeto contou com o recorte curatorial pensado conjuntamente pelo artista plástico Gandhi Piorski e a pesquisadora e documentarista Renata Meirelles, e teve a direção de arte e cenografia de Vera Hamburger.

Abrigada numa área de aproximadamente 2 mil metros quadrados, que faz parte do *Galpão das Grandes Exposições* - um espaço projetado por Lina para receber projetos temporários -, a Exposição teve como cenário uma grande fábrica de brinquedos e reuniu peças artesanais, industriais e de coleções (instituições e particulares<sup>25</sup>), sem a preocupação em estabelecer um percurso fixo para o visitante. Atividades interativas, união da tecnologia contemporânea com a

---

<sup>25</sup> Foram 10 coleções presentes na Mostra, de diferentes regiões brasileiras: Acervo Sesc de Arte Brasileira (São Paulo); Instituto Lina Bo e Pietro M. Bardi (São Paulo); Museu do Brinquedo (Belo Horizonte); Museu do Índio (Rio de Janeiro); Museu do Mamulengo (Olinda); Centro Dragão do Mar (Ceará); Instituto Brinquedo Vivo (São Paulo); Ana Caldato (São Paulo); Flávio Pacheco (São Paulo); Renata Meirelles (São Paulo).

brincadeira e inclusão de formas expositivas que proporcionassem ao público experiências lúdicas compunham o método da Exposição, segundo Vera Hamburger. Em matéria divulgada no *site* da Unidade, um pouco antes da abertura, a diretora de arte e cenografia destacou que, "através dessa instalação, queremos provocar o movimento do corpo e os sentidos, que serão ativados pela curiosidade e pela surpresa" (SESC, 2014<sup>26</sup>). Rampas, túneis, labirintos, tubulações, corredores, salas escuras, efeitos ópticos, telas grandes e pequenas com exibição de vídeos, estantes vitrificadas e pedestais com vitrines faziam parte do cenário colocado à disposição do público. Uma configuração consonante às novas modalidades de exposição que se destinam a apresentações grandiosas, cujo espaço "torna-se cenário para uma exposição espetacular; é um código cultural que aparece antes mesmo da práxis estética, do contato com as exposições que apresenta ao público". (GONÇALVES, 2004, p. 70-71). Ou, de outro modo, transforma-se "claramente em um signo dos 'novos tempos'. Torna-se uma cenografia para a experiência cultural contemporânea" (GONÇALVES, 2004, p. 71). Tal como na Exposição, vale notar que a preocupação com a organização dos espaços e dos ambientes educacionais destinados à infância na atualidade ganha lugar destacado nas políticas públicas, sugerindo a criação de cenários dinâmicos, brincáveis, coloridos, à disposição das crianças e onde elas devem circular livremente<sup>27</sup>.

Na *Revista E*, produzida pelo SESC no mês de julho de 2013 – que trazia a divulgação da Mostra *Mais de mil brinquedos para a criança brasileira* –, Daniela Avelar, técnica do Núcleo de Artes Visuais do SESC Pompeia, ressalta outro aspecto desse evento: "a exposição une brinquedos artesanais, industriais e um terceiro viés, os fabricados pela própria criança. Assim, buscamos apresentar a visão e a apropriação das crianças e como elas podem contribuir ativamente para a cultura por meio do brincar." (REVISTA E, 2013, p.34). Pela descrição apresentada, a Exposição almejava colocar o visitante numa posição mais participativa frente aos próprios elementos, sugerindo

---

<sup>26</sup>Disponível em: <  
[http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6724\\_MAIS+DE+MIL+BRINQUEDOS+PARA+A+CRIANCA+BRASILEIRA#/tagcloud=lista](http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6724_MAIS+DE+MIL+BRINQUEDOS+PARA+A+CRIANCA+BRASILEIRA#/tagcloud=lista)>. Acesso em: 06 fev. 2014.

<sup>27</sup> Veja-se, por exemplo, os documentos: *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009b) e *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: Manual de Orientação Pedagógica* (2012).

romper com o seu sentido mais usual em que tudo está ali somente para ser olhado e contemplado, pela distância estabelecida entre os objetos e o expectador. Tais objetivos não aparecem desvinculados das discussões em torno da visão da criança ativa, já presente na filosofia pragmatista deweyana e divulgada e reinterpretada pelos escolanovistas brasileiros. No centro de tal concepção coloca-se a noção de agente que, segundo Dalbosco (2010, p.60), “constrói seu mundo por meio da permanente interação que estabelece com as coisas e com as outras pessoas”. Essa noção sociológica apresenta-se incorporada pelo discurso governamental como um eixo orientador de uma política estatal, que caracteriza a criança como agente que interage e produz cultura.

A proposta de interação ou a busca pela ruptura da distância estabelecida entre a obra e o espectador incorpora a ideia de agente colocada à infância, à medida que as exposições passam a se constituir como espaços educativos extraescolares e a solicitar, estimular, exigir a participação ativa do receptor, transformando o visitante no principal protagonista. Exemplo disso são os programas que vários museus vêm implementando, de aproximação de bebês e crianças pequenas e suas famílias com o mundo da arte<sup>28</sup>.

Outra função primordial da Exposição era a de "encontrar a criança brasileira nos objetos de brincar" (SESC POMPEIA, 2013). Aliada a ela, os curadores propuseram "tirar o brinquedo da condição estática de objeto adaptado e linear no tempo para a viva condição de narrativa. Uma incansável narrativa do brincar" (SESC POMPEIA, 2013). E mais:

---

<sup>28</sup> *A Casa das Rosas* e o *Museu Lasar Segall* (ambos localizados em São Paulo) realizaram em agosto de 2014 o *I Seminário Bebês no Museu: Experiências*, um encontro onde museus e instituições culturais brasileiras com projetos educativos voltados para bebês e suas famílias objetivavam compartilhar suas experiências, aprofundar os estudos no tema e registrar as ações já realizadas através de cursos, falas e novas ações. Na ocasião, foram compartilhadas informações sobre diferentes programas em andamento que buscam uma aproximação das famílias e das crianças bem pequenas, com especial destaque às ações voltadas aos bebês de até 18 meses com a arte e os museus. Exemplos disso são, dentre outros, o *Programa Família MAM*, do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP); o *Atelier da família*, o *Naïf para nenéns*, o *Naïfs Brincantes*, o *Sarau Cirandinhas Bebê e companhia*, todos no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (Mian/RJ). Na Casa das Rosas (SP) encontramos ainda os programas *Literatura de berço*, *Contaço de histórias*, *Feira de trocas de livros para gestantes, mães e bebês*.

Desconstruído permanentemente pela brincadeira, qualquer material lúdico, seja ele industrial, artesanal ou nascido das mãos das crianças, é território de investigação. Portanto, nosso percurso examina todas as partes do brinquedo, todos os possíveis recônditos de imaginação. O dentro e o fora, a superfície e o avesso, o pequenino e o imenso nas impressões da brincadeira. (SESC POMPEIA, 2013).

Abrir o brinquedo nos seus vários poros, apresentá-lo situado em diferentes e inusitados contextos, mostrar as etapas do processo de produção desse objeto, expô-lo por meio do movimento conferido pela imaginação das crianças. As indicações apresentadas, anunciadas no mural de entrada da Exposição e entrelaçadas à proposta de interatividade por parte dos visitantes, tornaram-se pontos de destaque em matérias publicadas por diferentes *sites*, a exemplo do que se lê no jornal *online* O Estado de São Paulo (o “Estadão”), de 05 de julho de 2013:

(...) a nova exposição ganhou *mobilidade* e *interatividade* ao exibir artigos artesanais e industriais envolvendo as crianças no processo de criação. Para tanto, a antiga fábrica retomou sua função na cenografia, produzida por rampas de ferro, esteira de produção e depósito. Uma verdadeira fábrica de brinquedos. “A exposição *não é só contemplativa*. É um momento de *experiência sensorial*”, afirma Vera Hamburger, diretora de arte. É que além de apreciar coleções pessoais e de renomados institutos, os visitantes poderão se divertir em oficinas educativas, instalações e túneis (como a animada rede de esgoto da fábrica). (O

ESTADO DE SÃO PAULO, 2013<sup>29</sup> - grifos meus).

Desde essa perspectiva, a Exposição investiu na cenografia como recurso capaz de oferecer ao visitante um espaço flexível, percursos, cores e materiais variados. Todos estes aspectos se encontram em consonância com a cenografia contemporânea que, de acordo com Rossini (2012, p.162),

projeta e instaura novos espaços para serem vivenciados pela *experiência direta do corpo* [...]: Os diversos aspectos do trabalho cenográfico são motivados pela questão da habitabilidade do espaço, no sentido de sua natureza experimental e/ou vivencial e consequentemente das suas repercussões na percepção do corpo e do espaço. [...] A cenografia é pensada como criação de espaços que efetivamente possam ser habitados, ao invés da concepção estática e unidirecional dos cenários clássicos. Propõe-se atualmente uma abordagem dinâmica e multidimensional da cenografia, em que predomina, face a outros modelos cenográficos eventualmente mais canônicos, o universo dos objetos performáticos e autônomos.

A Exposição, tomada como “momento de experiência sensorial” – como afirma a diretora de arte –, em detrimento da experiência contemplativa, e a instauração de espaços que privilegiam a “experiência direta do corpo” podem ser lidos no contexto da cultura das sensações (COSTA, 2005), que oferece modelos de identidade mediante a extração de sensações do corpo ou que contribui para a produção do sujeito sensorial. Para Costa (2005, p. 163),

o sujeito sensorial, para reter o prazer físico, devora os objetos doces, os que estão sempre

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/divirta-se/fabrica-de-sonho/>>. Acesso em 06 fev. 2014.

à mão, ou melhor, sempre ao corpo. [...] Os objetos, finalmente, começam a ganhar o semblante de nutrientes que jamais tinham tido. O objeto fungível encontrou um terreno fértil à sua proliferação na felicidade das sensações.

Trata-se, em suma, de considerar a Exposição também no contexto das formas contemporâneas de educação do corpo, dos sentidos e das formas de percepção que já não são condicionadas pela mediação intelectual que influi sobre a complexidade sensorial (ADORNO, 1970).

Se, de um lado, não se pode desconsiderar a fatuidade da Exposição como espaço que conta a história, que dialoga com a tradição, com as diferentes culturas, com os modos de produção de uma época, com as técnicas empregadas e que ganham materialidade nos brinquedos ali apresentados, por outro, no momento em que se abrem esses novos espaços que buscam atender um público cada vez mais amplo e heterogêneo, é importante também perguntar, como escreve Barros (2002, p. 68), se as exposições “estariam afinal voltadas a um exercício de cidadania porque inserem esse público numa iniciativa cultural, ou estão oferecendo meramente espetáculos sem qualquer estímulo ao pensamento? Em que medida afetam o conteúdo cultural?”. A partir destas indagações, vale ponderar que apesar da Exposição objetivar a preservação da memória, diferentemente dos *shoppings*, por exemplo, ela não deixa de incluir novos dispositivos que respondem às intensas exigências de estímulos sensoriais da sociedade na atualidade. Um movimento duplo aparece aí, mas que talvez também possa ser lido como uma possibilidade de outra relação que não prescinde do pensamento, mas que dá espaço para uma relação mimética. Talvez, até, porque a ideia de brinquedo está ligada ao corpo, a sensações, a uma relação mais “livre”. Uma ideia de experiência, de relação viva com os objetos de brincar.

Aliadas às supracitadas funções da Exposição, a curadora Renata Meirelles afirma que a nova versão da Mostra "*traz a perspectiva de como funciona a imaginação da criança brasileira.*" (SESC, 2013<sup>30</sup> -

30

Disponível

em:

<[http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6724\\_MAIS+DE+MIL+BRINQUEDOS+ PARA+A+CRIANCA+BRASILEIRA#/tagcloud=lista](http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6724_MAIS+DE+MIL+BRINQUEDOS+ PARA+A+CRIANCA+BRASILEIRA#/tagcloud=lista)>. Acesso em: 06 fev. 2014.

grifos meus), ressaltando que "o elo primordial entre a criança e o brinquedo é a *imaginação*, esse é vivíssimo e se mantém desde sempre. (...) Mesmo em tempos tecnológicos, a invenção e a criação de mundos é a preponderante busca da criança." (REVISTA E, 2013, p.28).

No que se refere às peças exibidas, encontravam-se obras inéditas produzidas especialmente para a Exposição, como os *Trigêmeos ciclistas*<sup>31</sup>, de Guto Lacaz, e três trabalhos com jogos eletrônicos do artista e consultor de brinquedos tecnológicos Radamés Ajna. Uma pequena boneca grega feita em barro, com cerca de 2.500 anos e que fez parte da Mostra de 1982 era o brinquedo mais antigo exposto. Também no rol de objetos selecionados, incluíam-se trabalhos de dois artesãos parceiros do SESC, Mestre Manoel Josett Molina e o pernambucano Antônio Elias da Silva (Mestre Saúba), além de "construções de brincar de lugares longínquos e próximos, como as regiões amazônicas, xinguanas, sertanejas, litorâneas, periféricas das grandes cidades e comunidades étnicas." (SESC POMPEIA, 2013). Nessa direção, a proposta era captar a perspectiva histórica e cultural do brinquedo e também de evocá-lo a partir de diferentes realidades.

### 3.1 MAIS DE MIL BRINQUEDOS PARA A CRIANÇA BRASILEIRA!

---

<sup>31</sup> Obra feita de um conjunto de gangorras que estruturam trilhos aéreos, sobre os quais três (mono) ciclistas andam de um lado para o outro ininterruptamente, movidos pela pressão da água, parecendo bonecos minimalistas pendulares.

Foto 2 - Entrada principal da Exposição



Fonte: Arquivo da autora (2013).

A recepção aos visitantes que chegavam à Exposição era feita por São Cosme e São Damião (Foto 2) – gêmeos santificados por seus poderes curativos e alvos de culto no Brasil desde o século XVI –, esculpidos por Benito Campos, bonequeiro de São Luiz do Paraitinga, São Paulo. Figuras conhecidas da tradição religiosa por suas curas e proteções, medindo aproximadamente 4 metros de altura – as maiores da Exposição –, levavam nas mãos balas e doces que ainda hoje se ofertam às crianças, ano após ano, pelos seus devotos (como forma de oferendas e pagamentos de promessas).

Acolhidos pelo imenso colorido feito em peças de tecido voal alinhavadas de retalhos e toda espécie de quinquilharias minúsculas de plástico, como flores, bonequinhos, louçinhas, cornetas e animais, os irmãos gêmeos vinham acompanhados de um terceiro boneco. Este, em menor estatura, personificava a criança e lhe sugeria que fizesse uma acoplagem, tomando de empréstimo seus braços e cabeça para que pudesse ficar completo, tal como se observa na imagem a seguir.

Foto 3 - Menina pousando para foto a pedido da avó.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Terminada a pose para a foto, que foi antecipada de uma correção feita pela avó quando viu a neta encaixando a cabeça no espaço que tinha sido projetado para inserir mãos e braços, a menina sentou-se nos degraus da escada – antes suporte para extensão do corpo – e ficou a espreitar pelo orifício encontrado acima da cabeça (Foto 4).

Foto 4 - Menina após a pose para o registro fotográfico.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

No colorido e inesperado espaço (quicá um esconderijo) encontrado, a menina deu sequência às suas observações e experimentações, até o momento em que foi interrompida por uma mulher que se aproximou e lhe pediu que saísse um instante para que pudesse também fazer o seu registro fotográfico. "Vai ser bem rapidinho, tá, é que eu também quero ser criança", explicou. Para fazer o devido encaixe da cabeça na coroa, a mulher ajoelhou-se na escada, e, mediante tal *gesto*, fez jus ao cenário religioso que ali se encontrava.

Na situação observada nos deparamos com as ações do adulto diante da relação da criança com os ambientes e objetos. Aos olhos da avó a neta comete um *erro* quando põe a cabeça no lugar destinado ao braço. Ao sentar no degrau da escada, a menina atrapalha quem tem interesse em ser fotografado junto ao boneco. E é justamente neste *erro*, seguido do movimento de sentar num local de passagem, que se localiza uma subversão da suposta função das coisas expostas. O adulto logo a reconhece e é por ela capturado, sendo também quem explica e indica à criança o que deve fazer e como deve se posicionar. Da mesma forma, o adulto que se pusesse a contemplar aquela foto (4) da menina sentada no último degrau da escada, circunscrita numa dupla moldura feita pelo

boneco e recoberta pelas arcadas pernas de um dos santos, reconhecia na sua pose um dos mecanismos bastante utilizado em exposições, o de dispor os objetos artísticos em pedestais ou sobre suportes, deixando-os num nível diferenciado em relação ao admirador e conferindo-lhes o peso do *valor de exposição* que rompe os vínculos da arte com o rito (ROUANET, 1990). Emancipadas do seu valor de culto original, as obras passam a ser expostas, perdendo seu lugar como objeto mágico (BENJAMIN, 1994) que admite uma aproximação simpática ou mimética, de diluição, de mistura que Benjamin também atribui à brincadeira da criança. Tal aproximação entre sujeito e objeto “não só permite ao sujeito mais bem (re)conhecer o objeto, mas (re)conhecer a si mesmo. É um processo fundamental para a constituição da autonomia. Ademais, a renúncia do sujeito é momentânea e o perder-se se mostra como condição para encontrar-se”. (MOMM, 2011, p. 94).

Retornando à imagem apresentada (Foto 4), pode-se observar a parede ao fundo que aparece entre as pernas de São Cosme ou de São Damião. Nas placas de papelão fixadas na armação de ferro em cor verde nela recostada, encontravam-se informações a respeito da Exposição, feitas pelos curadores e pela diretora de arte e cenografia, além de um depoimento do diretor regional do SESC de São Paulo, Danilo Santos de Miranda. Em forma de rimas, Vera Hamburger, em parceria com Rima L. F. Abbud, cita uma frase de Lina Bo Bardi seguida de uma apresentação do que a Mostra oferece ao público:

*A arquitetura não é somente uma utopia, mas  
é um meio para alcançar certos resultados  
coletivos. (Lina Bo Bardi)*

*Trinta anos se passaram  
quando a Lina teve a ideia  
de como restaurar e apropriar  
o Sesc Fábrica da Pompeia*

*há muitos anos nesse endereço  
fabricava-se tambores  
mas com arquitetos e pedreiros  
transformaram-se os pormenores*

*hoje a gente veio  
e trouxe um bom enredo:  
como seria se aqui fosse,*

*uma Fábrica de Brinquedos?*

*nossa fábrica é bem grande  
você escolhe onde entrar  
cada lugar tem um história  
ou uma coisa pra mostrar*

*tem o Cosme e o Damião  
tem um monte de pião  
bichinho pela floresta  
boneca fazendo a festa*

*tem brinquedo tão bonito  
dá vontade de pegar  
o brinquedo gira, voa  
boia e gosta de falar*

*pia, mas não é passarinho,  
toca, mas não é violão  
uns parecem com a gente,  
outros têm cara de vilão*

*tem brinquedo tão perfeito  
que a criança fez com a mão  
que foi feito tão bem feito  
são brinquedos de artesão*

*operário, que tudo sabe,  
não para de inventar  
nem percebe que trabalha  
a vida inteira a brincar*

*se você subir a rampa  
dá pra ver tudo lá do alto  
se você for pelo cano  
sairá sem sobressalto*

*tem momento que é formiga  
outra hora é um gigante  
uma hora você é pássaro  
sai voando num instante*

*mas, por favor, não se assuste  
tem morcego, barata e rato!  
mas aqui são seus amigos  
e só querem bater papo*

*se você for curioso  
e olhar com cuidado  
nossa fábrica está cheia  
de mistério a ser brincado*

*é tão bom quando se brinca  
não dá vontade de parar  
mas dentre tantos brinquedos  
qual você vai fabricar?*

Uma síntese da Exposição é o que buscou apresentar a diretora de arte e cenografia com aquelas palavras. Na *fábrica de brinquedos* existiam opções de lugares e propostas, podendo o visitante se deslocar por rampas, corredores, engatinhar por tubulações (estas apenas para as crianças) e também deitar em colchões. Sentir-se gigante ou formiga poderia ser uma sensação experimentada no encontro com as obras, que incluíam desde minúsculos objetos até os já citados enormes São Cosme e São Damião, além de bruxas que sobrevoavam as cabeças dos passeantes (Foto 5). No andar superior, preparado especialmente para a Exposição, corredores e rampas abriam passagem às vitrines de bonecas e robôs. Monitores realizavam visitas acompanhadas com grupos escolares que passavam por ali.

Foto 5 - Bruxas



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Estava incluída na Exposição a realização de *oficinas* de brinquedos envolvendo crianças e adultos, famílias, como por exemplo, para a construção de piões, bonecas e *brincadeiras* com bolas de sabão. Da mesma forma que a Exposição constituiu-se como um lugar para a criança, favorecendo o acesso às produções culturais da humanidade, ela também se redimensionou como espaço de diversão que funde cultura e entretenimento.

Havia também um espaço cercado e monitorado, contendo, em seu interior, brinquedos e livros disponíveis às crianças em pequenas estantes ou mesmo no chão, dispostos sobre o carpete, juntamente com almofadas, pequenos bancos e poltronas. Os livros, aliás, somente foram encontrados neste local, afastando, talvez, a possibilidade de serem tomados como objeto de contemplação, quando “readquirem, assim como nos brinquedos, um caráter pleno de ritualidade, um diálogo com o mundo baseado em signos, sintetizado de maneira ímpar (...)” (VAZ, 2000, p. 64).

Entre cores, formas, tamanhos e espaços estava feito o convite para percorrer os cinco *conceitos* abordados na Exposição, todos eles acompanhados de um pequeno texto explicativo. Vamos ao primeiro.

### 3.2 O MÍNIMO E AS MÃOS

Brinquedos em miniatura são espécies de cofres. Guardam segredos de imensidão, são como abrigos seguros no brincar. Panelinhas, objetos de bonecas, boizinhos e cavalos de fazendinhas são brinquedos que conduzem a criança a reconhecer o mundo pela intimidade. Exigem envolvimento, proximidade e maior atenção. São como um convite para a introversão. Como uma chave pequenina que abre uma porta imensa. (SESC POMPEIA, 2013).

Fotos 6 e 7 - Peças em miniatura



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Em *O mínimo e as mãos* foram exibidas vitrines em ferro verde que continham uma série de minúsculas peças envolvendo temas variados, tal como apresentam as imagens na Foto 6 e na Foto 7, cheias de bonecas e seus acessórios feitos em plástico flexível ou de personagens, como caubói e astronauta. Também se encontravam miniaturas de eletrodomésticos, móveis, loucinhas, principalmente as correspondentes aos cômodos do quarto e da cozinha. Alguns desses objetos eram surpreendentemente descobertos ao longo da Exposição, procurando despertar nos observadores a sensação de terem entrado numa espécie de jogo de esconde-esconde. Esses achados iam suscitando o olhar a ficar mais e mais atento para lugares recônditos, aparentemente sem nada exposto por perto. As imagens que aparecem na Foto 8 e na Foto 9 a seguir mostram um pouco disso:

Fotos 8 e 9 - Corredor de luminárias

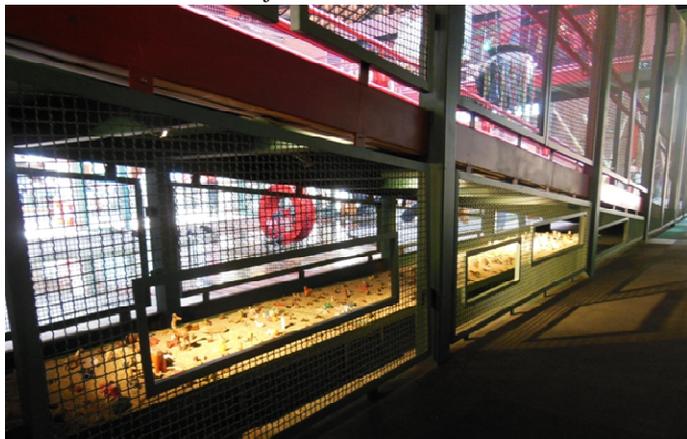


Fonte: Arquivo da autora (2013).

Pássaros, formigas, libélulas, gorilas, zebras, tigres, onças, elefantes, girafas, rinocerontes, leões, grilos, borboletas, louva-deus, ursos. Uma coleção de animais e insetos podiam ser encontrados no corredor-labirinto de luminárias feitas em varas de bambu ou, no dizer

de um garoto que por ali passava, nas *antenas gigantes*. A cada passo vinha uma surpresa, um novo bicho ou inseto era descoberto. E quando o visitante tomava a decisão de sair do estonteante zigzague – também dos rodopios proporcionados pelas dezenas de peões que por ali se encontravam – e seguir o percurso em linha reta existente num corredor, deparava-se com um daqueles refúgios que tanto atraíam as crianças, aninhando uma centena de outros pequeninos animais, vários deles feitos de ossos de carneiros (Foto 10 e Foto 11).

Fotos 10 e 11 - Esconderijo com miniaturas de animais



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Embaixo da rampa que dava acesso ao piso superior, ao lado do corredor das vitrines com miniaturas destacadas nas fotos 10 e 11, o adulto, mais do que a criança, se via diante da necessidade de agachar-

se, pois só assim conquistaria o desejado olhar mais próximo aos objetos. No momento em que as pernas já cansadas pediam fôlego, aceitava o convite feito pelo banco posicionado estrategicamente em frente ao rio: sente-se aqui! Contemplando a beleza do espaço e deixando-se levar pelo movimento dos barcos que flutuavam sobre o cristalino da água, percebia que na convivência harmoniosa entre o líquido e a dureza das pedras encontravam-se minúsculos sapos, rãs, peixes e até navios naufragados (Foto 12 e Foto 13).

Fotos 12 e 13 - Espelho d'água, também chamado por Lina como "Rio São Francisco", que compõe o interior do Grande Galpão de lazer. Dentro dele, os *Trigêmeos ciclistas*.





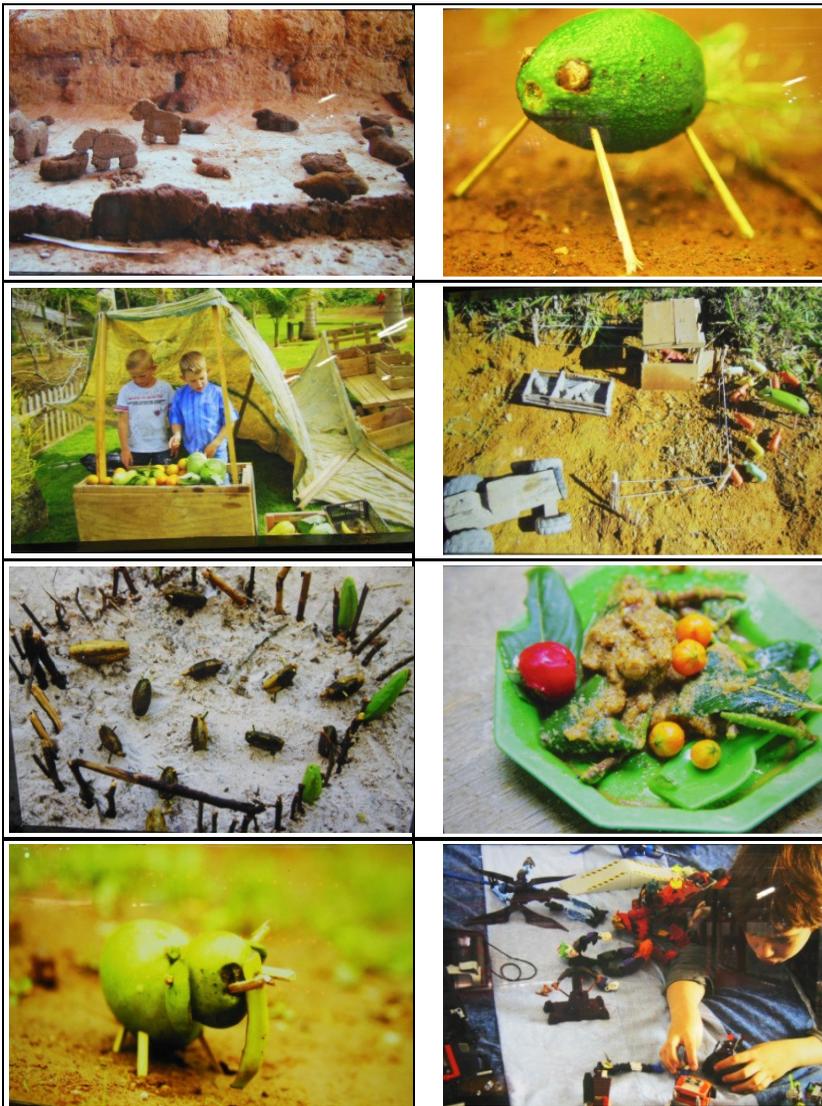
Fonte: Arquivo da autora (2013).

E nessa transformação de animais grandes em minúsculos, como ursos e girafas iluminados no interior de uma capsula fluorescente, ou de cômodos inteiros de uma casa ocupando um espaço equivalente a não mais do que a circunferência de um prato, podemos pensar que, se tais miniaturas remetem ao "reconhecimento do mundo pela intimidade", exigindo da criança maior "proximidade e atenção", conforme apresentam as supracitadas rimas de Vera Hamburger, também evidenciam o traço marcante da produção de objetos mais condizentes com a arquitetura milimetricamente planejada dos espaços domésticos contemporâneos. No que concerne ao tamanho do brinquedo, vimos, no capítulo anterior, que ele aparece como um ponto de destaque, como um dos critérios utilizados pelos pais no momento da compra, tanto em função do seu armazenamento na casa, das possibilidades de uso em determinados locais (como é o caso da bicicleta, das barracas, da piscina de plástico - que são guardados na casa da avó porque nela há o espaço necessário para brincar com todos eles), como do estorvo que pode ser tê-lo numa proporção não condizente com o espaço disponível (a exemplo da casa na árvore que a filha ganhou).

A contemplação entre objetos e espaço convidava o passeante a se aproximar de duas caixas de ferro, semelhantes a cofres. Nelas havia mini telas acompanhadas de um botão vermelho que, ao ser acionado, iluminava as fotos contidas em seu interior, as quais guardavam pequenos cenários de brincadeiras montados pelas crianças (Quadro 2).

## Quadro 2- Imagens projetadas no interior dos "caixas de ferro/cofres"

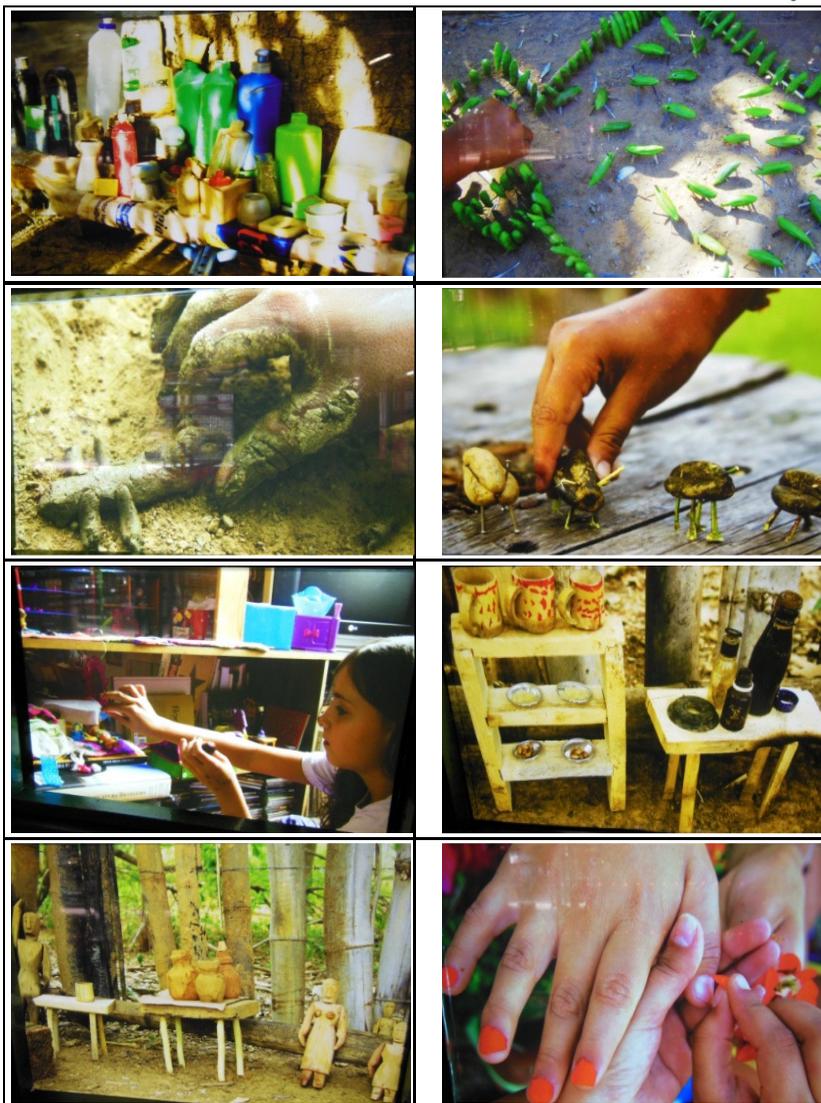
Continua



Fonte: Arquivo da autora (2013).

## Quadro 2- Imagens projetadas no interior dos "caixas de ferro/cofres"

Continuação



Fonte: Arquivo da autora (2013).

## Quadro 2- Imagens projetadas no interior dos "caixas de ferro/cofres"

Conclusão



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Barro, sementes, gravetos, pregos, potes plásticos, folhas, pétalas de flores, frutas, fogo, tijolos, carrinhos, loucinhas e cordões eram alguns dos materiais ali presentes. Mão da criança que produz e embala os brinquedos, mas também mão do adulto.

Na Foto 14, apresentada na sequência, temos o *Parque de diversão*, de Mestre Molina, minuciosamente construído pelo artesão. Uma criação que inclui gangorra, carrossel e roda-gigante pequeninos.

Foto 14 - Parque de diversão, de Mestre Molina



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Chama atenção, seja nas imagens apresentadas (Quadro 2 e Foto 14), seja no título dessa subdivisão e ainda naquele que virá na sequência, o número de vezes em que as mãos das crianças recebem

foco. Ora como instrumento, ora como brinquedo, são elas as construtoras dos cenários, assim como é também por meio delas que o adulto/espectador perscruta os atos sendo realizados com os personagens em figuração, momento em que tenta seguir a narrativa imagética oferecida pelo olhar visionário e voluptuoso da criança, captado ao sabor de um instante. São imagens/espelhos, assim poderemos dizer, num *enquadramento* que remete a pensar no papel da mão e do tato na infância, a propósito de Benjamin.

É (também) por meio da experiência narrada da criança na cidade, levada a cabo em *Infância Berlinese* (2004), que discernimos a força imperiosa que o espaço exerce sobre os sentidos. Aliás, Benjamin localiza nessa experiência tipicamente moderna um declínio da estrutura perceptiva que atuava combinando num mesmo plano a *alma*, o *olho* e a *mão* - tão bem expressos na figura do narrador - e uma ascensão das novas vivências que são possíveis e mesmo exigidas na cidade. Com ela, as configurações sensoriais do adulto passam a ser determinadas imperiosamente pelo sentido do *olhar*, sobre todos os outros. Literatura, cinema e fotografia são exemplos tomados pelo autor para expressar a reprodutibilidade técnica dos séculos XIX e XX, responsável por uma ampla formação dos sentidos e dos comportamentos (VAZ, 2010). Porém, no que concerne à criança, Benjamin ressalta a importância singular do *tato* afinado com o *olhar*. Nas palavras de Vaz (2010, p.36),

(...) parece que o tato é o sentido predominante a combinar com o olhar, a permitir que o movimento mimético se materialize nos brinquedos (esses objetos rituais) e nos livros (esses brinquedos com histórias). Se as mãos, e não os olhos, são os instrumentos que fazem realizar a experiência infantil, é porque elas têm uma ação, nem sempre 'limpa', das mais importantes.

De fato, não são poucas as passagens da criança de Berlin em que encontramos a *experiência infantil* sendo realizada pelas *mãos*, na mistura deliberada aos espaços e seus lugares, aos objetos - com enfoque para os brinquedos e livros - às pessoas, paisagens, animais. Uma experiência que, seguindo novamente os rastros de interpretação de Vaz (2010, p.44) "(...) ainda permite que o mergulho seja outro, mais amplo, mais decisivo e, nos termos de uma corporalidade, combinado com outros sentidos. Por certo, o olhar se conjuga, na infância, com o

tato." Algo a esse respeito pode ser observado, por exemplo, no aforismo *A despensa*:

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas entregavam-se à minha mão o mel, os cachos de passa de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, com a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira. A mão, esse *Don Juan* juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava. (BENJAMIN, 2000, p.87-88).

A criança testemunha corporalmente os objetos e os incorpora pelo aparato sensorial (VAZ, 2010). Ao acessá-los, transforma-os: potes plásticos e pedaços de barro viram brinquedos, pétalas de flores metamorfoseiam-se em unhas pintadas; sementes tornam-se animais, areia e folhas convertem-se em alimentos; pregos recebem o significado de pernas e antenas de bichos, num incessante tatear que *penetra, apalpa, entrevista, entrega, encontra, saboreia, invade, responde com ternura*. Ou então é ela mesma, a criança, que renuncia a si própria: vira oleira, manicure, criadora de animais, cozinheira, tal como se pode observar nas imagens do Quadro 2. Por meio da produção de semelhanças, ela vai conferindo reconhecimento a si mesma e às coisas

e pessoas ao seu redor. E o faz tendo a *mão* como importante aliada, já que "é ela quem permite o contato mimético, de mistura, mescla, de diluição deliberada no espaço e no tempo espacializado." (VAZ, 2010, p.45).

A relação mimética, na perspectiva benjaminiana, aparece intimamente vinculada à infância e a brincadeira se constitui, por excelência, o seu lugar primordial de produção, podendo ser apreendida como um ato mágico, *feitiço*. Algo semelhante pode ser localizado também em Vigotski (2008), quando discute a gênese da brincadeira e suas consequências para o desenvolvimento psíquico da criança. A imaginação - este componente essencial do brincar -, como força mágica impressa no brinquedo projeta nele algo da memória, atribui-lhe novos/outros significados, coloca-o na condição de objeto de culto e magia. Ao representar uma ação, a criança entra em contato com aspectos da realidade que ainda não está em condições de desempenhar, permitindo seu (re) conhecimento e apropriação. É também por meio do desenrolar do *ato mágico*, isto é, da brincadeira, e do *objeto mágico*, o brinquedo, que a criança coloca sob seu jugo objetos, pessoas, imagens.

Dentro desse contexto, podemos pensar que o caráter mágico que a racionalidade moderna busca suplantar<sup>32</sup> é importante para a criança

---

<sup>32</sup> No trajeto para a ciência moderna, os indivíduos renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. [...] Na autoridade dos conceitos universais ele crê enxergar ainda o medo pelos demônios, cujas imagens eram o meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza. Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. [...] Enquanto soberanos da natureza, o deus criador e o espírito ordenador se igualam. A imagem e semelhança divinas do homem consistem na soberania sobre a existência, no olhar do senhor, no comando. O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhecemos na medida em que pode manipulá-los (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p.6-7). E, ainda: A ciência é repetição, aprimorada como regularidade observada e conservada em estereótipos. A fórmula matemática é uma regressão conscientemente manipulada, como já o era o rito mágico; é a mais sublime modalidade do mimetismo. A técnica efetua a adaptação ao inanimado a serviço da autoconservação, não mais como a magia, através da

justamente para o seu desenvolvimento. Se na brincadeira ela tem a possibilidade de se furtar à satisfação imediata por meio da imaginação, é possível também considerá-la (a brincadeira) como uma experiência de formação para a autonomia, um exercício para que nos tornemos *senhores de nós mesmos*. Talvez por isso Benjamin (1994) dirá que, na ontogênese humana, a brincadeira constitui-se como uma *escola da faculdade mimética*, tendo em vista sua compreensão de que a mimesis se refere a uma forma de aprendizado, de produção de saber que emerge da relação imagética, não dominadora com os objetos e que rivaliza com a razão instrumental. Nas palavras de Vaz (2005, p.57),

esse domínio contém um elemento esclarecido, racional, que coexiste com outro que, como no sexo, é lúdico, *mimético*, de aproximar-se do objeto, respeitando-lhe a grandeza, de misturar-se a ele, dissolver-se com autonomia e com vontade e prazer na sedução dos sentidos *experienciados*. Trata-se da mimesis como representação (*Darstellung*), tão importante para Benjamin nos textos sobre os brinquedos e jogos e sobre o caráter “mágico” da linguagem.

Conforme indica o autor, a relação que a criança estabelece com o objeto é de ordem mimética. Nela, a criança não se exclui nem se enrijece em relação ao objeto, mas se impregna dele, misturando-se para absorvê-lo e se deixar absorver por ele. Esse desejo de mistura, de diluição na aproximação com o objeto que compreende a faculdade mimética, pode ser lido como uma aproximação mágica, simpática ao objeto/brinquedo. A esse respeito Momm (2011, p. 97) escreve:

---

imitação corporal da natureza externa, mas através da automatização dos processos espirituais, isto é, através de sua transformação em processos cegos. Com seu triunfo, as manifestações humanas tornam-se ao mesmo tempo controláveis e compulsivas. Da assimilação à natureza resta apenas o enrijecimento contra ela. (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p.85)

De fato, assim como o ato mágico não prescinde de um momento de projeção sobre o objeto fetiche, os brinquedos também são como que encantados pelas crianças, ganhando vida, forma, voz e história, conforme o acervo cultural, imagético, que lhes seja disponível e permita-lhes recriar o próprio entorno.

Tal acervo imagético é semelhantemente pontuado por Vigotski (2008; 2009a), que considera a brincadeira como principal meio de desenvolvimento cultural da criança em determinado período de seu desenvolvimento, pois condensa e reúne as mudanças de necessidade e de consciência de ordem mais gerais e profundas. Fazendo uso da capacidade de *imaginar*, a criança converte o objeto/brinquedo em suporte da brincadeira, que, à semelhança do *ato mágico*, é eleito pela similitude com o que se deseja representar. O brinquedo torna-se, assim, dotado de uma espécie de “poder sobrenatural”, um feitiço ou um *fetich*e capaz de metaforizar ou exprimir algo outro e atender, realizar ou consagrar o desejo da criança.

Benjamin, ao reconhecer que para a criança a relação mimética se expressa como uma maneira de assemelhar-se às coisas e buscar um acesso a elas, ao mesmo tempo em que as direciona racionalmente à sua subordinação, alavanca um ponto central de significação metodológica: as experiências miméticas infantis, ainda um tanto alheias à ordem econômica, mostram-se como variantes exemplares para o não engessamento das coisas do mundo, o que pode ser interpretado como convites ou passos de resistência à ordem e ao progresso - categorias de peso na modernidade. (VAZ, 2010).

### 3.3 AS MÃOS E A VONTADE

Construir para brincar. Um inventário sem fim de matérias-primas pode ser encontrado na oficina do artesão, nos desenhos de designer ou no quintal de um menino. Cada matéria-prima é um território de possibilidades infinitas. Cacarecos, refugos ou texturas recebem das mãos, possuídas de

vontade, um modo novo de existir. O artífice e o designer, quando criam, rememoram infâncias. Mas a criança apenas cria, elabora as construções em sua oficina do imaginar. (SESC POMPEIA, 2013).

Ver como é composto um brinquedo por dentro era um dos principais alicerces encontrados em *As mãos e a vontade*, um espaço estruturado para acompanhar a construção de caminhões em madeira, bonecas, carrinhos de plástico e ferro, robôs, brinquedos feitos de restos como latas, potes plásticos, arames, madeira, papel, tecidos, massinha de modelar, jogos de *games*. Minioficinas (Foto 15 e Foto 16) contendo objetos e toda a parafernália de materiais, ferramentas e peças utilizadas no percurso de produção também apareciam ali: facas, canivetes, estiletes, martelos, tesouras, agulhas, pregos e arames são alguns exemplos. Construção e desconstrução ininterrupta do brinquedo, era o que se via naquelas instalações. Novas composições podiam ser imaginadas pelo curioso expectador frente às peças expostas, mas com certeza, em algumas delas, deixava de lado uma boa parte do material visualizado, que só ganha sentido nas esteiras de linhas de montagem, não sendo ele capaz de desencadear todo aquele processo produtivo minucioso. Na ausência de conhecimento total sobre o objeto, fixava-se, então, no seu aspecto sensível, aquele que é atingido pela forma, pela imagem.

Fotos 15 e 16 - Minioficinas



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Entrecortando os espaços das oficinas, havia duas salas com jogos eletrônicos. Uma delas era composta por videogames portáteis, que estavam abertos como se tivessem explodido e, ainda assim, pudessem ser manuseados com seus componentes funcionando normalmente. Também incluía um painel com blocos que funcionavam com um sistema eletrônico interno. Ao serem ativados os sensores, luzes se acendiam e transformavam a "engenhoca" em brincadeira. Numa terceira sala, se encontrava um telão em que eram projetados curtas-metragens de crianças e adultos de diferentes regiões do país com seus brinquedos e brincadeiras. Nesses espaços, predominavam os públicos jovem e adulto.

"Não, não, não morre!" era o que exclamava um adolescente, que segurava nas mãos um controle remoto e se mantinha compenetrado num jogo eletrônico. Não tendo seu pedido concedido, percorreu o espaço com os olhos à procura dos adultos que o acompanhavam e exclamou: "perdi!". Sua avó, que observava uma das minioficinas, chamou o garoto e lhe disse: "olha do que a gente brincava quando era

criança! Se contar ninguém acredita!" Ao tocar alguns brinquedos que continham peças cortantes ponderou que "hoje em dia, se der isso pra criança, dá até polícia!".

Foto 17 e 18 - Minioficinas



Fonte: Arquivo da autora (2013).

O *isso* a que fez referência a avó dizia respeito aos brinquedos visualizados nas imagens da Foto 17 e da Foto 18: carrinho de mão, binóculo, roda gigante, barco, helicóptero, trem, robô, bicicleta, revólver, inseto, todos construídos de materiais como: arame, ferro, pedaços de latas, retalhos de madeira, tampas de garrafa, peças eletrônicas, e ainda prego e vasilhas plásticas. Brinquedos de sucata, poder-se-ia assim dizer. Elaboraões que fluíam para além dos limites em que se apresentavam, como a rememoração lançada pela avó sobre o passado e, principalmente, na iluminação que esse mesmo passado conferia ao momento presente. De fato, houve um tempo em que não existia acesso a brinquedos como se tem hoje e eles eram produzidos em

muito menor quantidade, variedade, e passavam longe dos critérios de segurança e da técnica que se firmaram com o avanço da industrialização. Benjamin (2002), que se propôs acompanhar a história social e cultural desses objetos, evidencia um processo de especialização das formas de produção que se desenvolve a partir do século XIX e chama atenção para o fato da *emancipação* do brinquedo coincidir com a da criança. Em certa medida, uma história da sensibilidade infantil vai sendo apresentada a partir da mudança material e produtiva dos brinquedos que, ao saírem da condição de *resto* e assumirem a posição de *centro*, implicam na ascensão da criança como *consumidora*.

Benjamin mostra que a origem dos brinquedos não remonta a fabricantes e comerciantes específicos, nem sua distribuição, mas antes, era fruto do trabalho secundário de diversas oficinas manufatureiras: "Assim se podiam encontrar animais talhados em madeira com o marceneiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas" (BENJAMIN, 2002, p.90). Porém,

quando, no decorrer do século XVIII, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas; para a produção de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria. (BENJAMIN, 2002, p. 90).

Com a divisão do trabalho imposta pelas reservas das corporações, que impediam os fabricantes de produzir fora do seu ramo, o brinquedo como peça do processo produtivo que unia pais e filhos enfraquece, porque, de modo geral, aquilo que era feito na esteira da vida doméstica e com as crianças por perto vai se comprimindo, cedendo espaço para a criação de comércio específico e especializado (BENJAMIN, 2002). Na condição de mercadoria, o brinquedo é inserido numa lógica de produção que o torna cada vez mais distante da criança, alienado, algo que ocorre em simultaneidade com a popularização de sua produção.

Por outro lado, Benjamin mostra que paralelamente a esse movimento de afastamento que é acirrado pela industrialização, o brinquedo ganha um lugar de destaque no ambiente familiar, em que as crianças passam a ter um espaço reservado para seus artefatos, um lugar para si, firmando uma posição diferenciada entre elas e os adultos:

Não há dúvida: em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes *in quarto* mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna. (BENJAMIN, 2002, p. 91).

Quanto mais a criança ganha estatuto de sujeito, maior também é a preocupação em produzir brinquedos que carreguem como proposta uma formação ética e intelectual (MOMM, 2006), motivos pelos quais alargam-se as reflexões - pouco consensuais - sobre o papel que eles devem ocupar na educação. Vale apresentar aqui uma nota referente ao assunto feita por um especialista em história dos brinquedos na França:

Seguindo as vias abertas por Comenius e Locke, os pedagogos das Luzes reflectem sobre o lugar dos brinquedos na educação. Antes de Rousseau, alguns afirmam ser útil e necessário associar os jogos ao estudo, mas outros denunciam os danos causados pelos jogos didáticos no espírito das crianças. Através destes debates, nasce um desejo de conhecer melhor a criança, observando o seu comportamento perante os brinquedos, o que anuncia o começo da psicologia infantil. (MANSON, 2002, p.223).

Não sem alguma ironia, em *Canteiro de obras*, Benjamin fala da pedante tendência especulativa dos pedagogos em relação aos brinquedos que seriam úteis às crianças, deixando de perceber que "(...) a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos." (BENJAMIN, 2002, p. 103). E prossegue:

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002, p.104).

Se os objetos expostos nas minioficineiras que compunham *As mãos e a vontade* permitiam reflexionar sobre a tripla ascensão - da criança, do brinquedo e da infância -, ao serem aproximados das imagens presentes nos cofres de *As mãos e a vontade* podia-se deparar com certo contraponto das crianças sobre o que é produzido em termos de brinquedos para elas, quando lançavam mão de *restos*, de matéria bruta da natureza ou de objetos despossuídos de valor de troca para fazerem valer a construção de seu mundo. Um movimento - seja dito - que se mostra em profunda sintonia aos escritos de Benjamin, ao identificar o interesse das crianças por essas formas residuais como uma *inclinação infantil*. Ainda segundo este autor, os restos atraem tanto a "mão ativa da criança" (BENJAMIN, 2002, p.74) justamente por prescindirem de seu valor funcional, por estarem mais livres do mundo da produção, por serem um amontoado desordenado de matéria com o qual poderão construir e desconstruir, "começar mais uma vez", estabelecer "uma relação viva" com suas coisas.

Cabe destacar ainda as supracitadas palavras expressas pela avó em relação às peças consideradas perigosas para as crianças e que põem em risco a segurança dos pequenos. Da mesma forma, o texto das políticas educacionais destinadas à infância (BRASIL, 2012), discutido

no capítulo anterior, estabelece como critérios fundamentais a seleção de brinquedos não tóxicos, que não possuam peças pequenas, que não tenham pontas agudas, que não prejudiquem a visão, antecipando o conhecimento de riscos potenciais à vida e a saúde das crianças.

Adentrando em outro espaço que fazia parte do cenário de *As mãos a vontade*, chegava-se na sala de exibição dos curtas-metragens, lugar que permitia buscar aconchego em almofadões feitos de tecido na cor preta, ao lado de uma senhora de 57 anos que tirava um cochilo por ali. Cinco curtas-metragens eram exibidos ininterruptamente na tela. O que estava em execução no momento de entrada chamava-se *Bolas de latex da seringueira*, de Juruanã - Amazonas, e mostrava meninas com idades variadas embrenhadas no mato com facões à procura de seringueiras. Quando encontravam, faziam lanhos nos troncos e deles retiravam o látex, matéria prima para a feitura de seus brinquedos. Ao serem lançadas pelo chão de um cômodo de madeira, as bolinhas confeccionadas por elas alcançavam velocidade e altura que impressionavam o espectador. As meninas corriam para todos os lados tentando capturar os pequenos brinquedos de látex.

Outro curta-metragem, *Carrinhos no Quilombo*, da Comunidade São Cristóvão - Espírito Santo. Meninos munidos de facão, tesoura, martelo, ferro, prego, serrote, arame, garrafas plásticas, restos de madeira, areia, cordão e pedaços de sola emborrachada de sandália construía seus carrinhos. As solas eram pregadas na lateral do *automóvel* e emitiam um som semelhante a línguas estalando entre os dentes e céu da boca, um sinal que realçava a velocidade alcançada pelo motorista quando puxava o seu carrinho por um cordão.

Terceiro curta-metragem: *Casinha no morro* - Morro São Benedito, Vitória - Espírito Santo. Cenas de meninas com bacias plásticas cheias de água e sabão figuravam na tela; o cenário por elas montado era o de uma casa. Roupas eram lavadas e estendidas no varal, bonecas ganhavam banho, depois tinham seus cabelos penteados e recebiam alimentação.

Mais um filme de pequena duração. Chamava-se *Senhor Paulo e os brinquedos para menino brincar* - de Minas Gerais. Num rancho no meio do mato, o Senhor Paulo produzia brinquedos em madeira, como cavalinhos, perna de pau, avião, reco-reco, louçinhas, gangorra na árvore. Alguns moradores apareciam para comprar os seus brinquedos, outros lá chegavam a fim de contemplar o trabalho realizado pelo artesão.

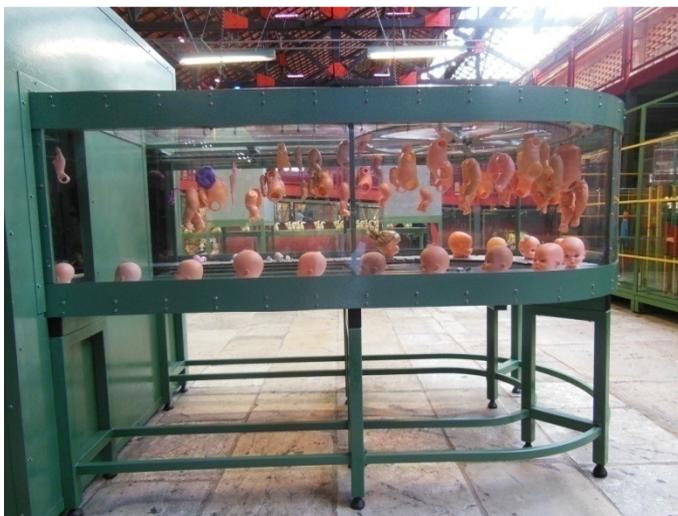
Último curta-metragem: *O brincar na aldeia indígena Nasepotiti*, de Altamira - Pará. Crianças apareciam explorando a natureza, num jogo

de corpo inteiro que envolvia a terra, a água e o ar. Meninos desafiavam a lei da gravidade dando saltos no rio. Fim do curta; reprise. A senhora que antes cochilava, ao ver a cena das meninas em *Bolas de latex na seringueira* pronunciou um comentário: "a gente tem medo de botar uma faca nas mãos de uma criança. Olha o tamanho do facão que essa menina tem na mão!"

Os cinco retratos apresentados nos curtas-metragens privilegiavam a construção de brinquedos e brincadeiras feitos por crianças e adultos oriundos de lugares interioranos ou que se localizavam a margem dos grandes centros urbanos. Tal qual a ressalva feita pela avó sobre os objetos com que brincava quando criança, novamente as discussões do que compreende o universo da infância são expostas nos curtas, seja pelas diferentes realidades nele retratadas ou mesmo na recepção feita pela outra senhora ao mencionar o "medo de botar uma faca nas mãos de uma criança". Se por um lado os vídeos apresentavam a demarcação da infância como um período da vida humana, por outro ascendiam o tema das experiências que são possíveis em função do contexto a que se pertence, e evidenciavam que ter ou não acesso a brinquedos, identificar o que é ou não perigoso às crianças não se constitui num dado apriorístico, mas antes, corresponde àquilo que se pensa e se produz sobre e para elas. Nesse sentido, os vídeos dão mostras das mudanças de sensibilidade em relação à infância, indicando que as crianças, como seres que estão em *relação* e se constituem no encontro/confronto com o mundo, com a tradição, com os adultos, não ficam à parte das mazelas ou dos horrores e nem das riquezas e ostentações existentes. Lembremos, com Benjamin (2002, p.94), que as crianças "(...) não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo."

Fechando essa parte do cenário, no lado oposto aos espaços das miniofícinas e das salas com jogos eletrônicos e de exposição dos curtas-metragens, bonecas Barbies desfilavam sobre uma esteira, representando uma linha de montagem (Foto 19). A produção em série era feita também com bebês e esquilos (Foto 20 e Foto 21), incluindo os projetos dos designers e todo o passo a passo das etapas do processo de produção. Tinha-se, neste espaço, uma exemplar ilustração da massificação do brinquedo, que passou a vigorar a partir dos processos de industrialização, além de seu fomento nas grandes lojas de departamentos.

Fotos 19, 20 e 21 - Esteira com bebês, Barbies e esquilos





Fonte: Arquivo da autora (2013).

### 3.4 ÂNIMA E MECANISMOS

O brinquedo animado provoca a criança. Supõe uma alma. Produz aura, encantamento. Não é à toa que artesãos e designers ao longo do tempo se debruçam para aprimorar os movimentos de seus autômatos e a precisão de seus mecanismos, a leveza das manivelas e roldanas, a ignição de seus pequeninos motores e brinquedos a vapor. Não é do nada que as crianças brincam de animar o mundo. Esta alma doada ao brinquedo é, na verdade, o que guarda e mantém vivo o espírito do brincar. (SESC POMPEIA, 2013).

Fotos 22 e 23 - Espaço dos brinquedos com mecanismos



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Vitrines exibindo parques de diversões, rodas gigantes, minicirco, edifício com adultos e crianças brincando; bonecos articulados de madeira reproduzindo cenas do dia-a-dia do nordestino, como as obras *Bar dos trabalhadores braçais* e *Brincadeiras de rua*, compunham o ambiente de *Ânima e os mecanismos*. Nestes, existia o aviso para que não fossem tocados, como em todos os demais que faziam parte do acervo de colecionadores. Alguns funcionavam por meio de esteiras rolantes (Foto 19), ou quando eram ligados à tomada pelos Monitores que trabalhavam na Exposição (Foto 24).

Foto 24 - Bar dos trabalhadores braçais



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Foto 25 - Brincadeiras de rua



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Também havia várias geringonças, peças grandes, que eram ativadas por mecanismos simples, além de bonecos e animais que se movimentavam pelo sistema de cordas, carrinhos de madeira e alguns de plástico e ferro (acompanhados de controle remoto), juntamente com barcos a vela e outras pequenas e grandes embarcações expostas em pilares de ferro que se posicionavam no espelho d'água (Foto 26).

Foto 26 - Barcos



Fonte: arquivo da autora (2013).

Foto 27 - Trabalhadores



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Foto 28 - Parte do espaço *Ânima e os mecanismos*

Fonte: Arquivo da autora (2013).

Modelos que ali estavam para, mais uma vez, fazer lembrar a história de produção desses artefatos, história esta que se apresenta intimamente ligada à infância e à maneira como é percebida ao longo dos tempos, além de ser condicionada "(...) pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades." (BENJAMIN, 2002, p.100).

Em consonância com o clima contemporâneo da infância e dos brinquedos, mais ao fundo encontrava-se uma minicidade (Foto 29 e Foto 30) montada numa armação de ferro, formada por peças de lego, cartas de baralho, palitos de picolé, potinhos de doces, caixas de fósforos, sob a cenografia de um céu de pipas azuis. Crianças e adultos eram convidados a continuar povoando a minicidade com os materiais que estavam disponíveis, uma proposta que seguia fazendo alusão ao crescimento da capital paulista.

Fotos 29 e 30 - Minicidade



Fonte: Arquivo da autora (2013).

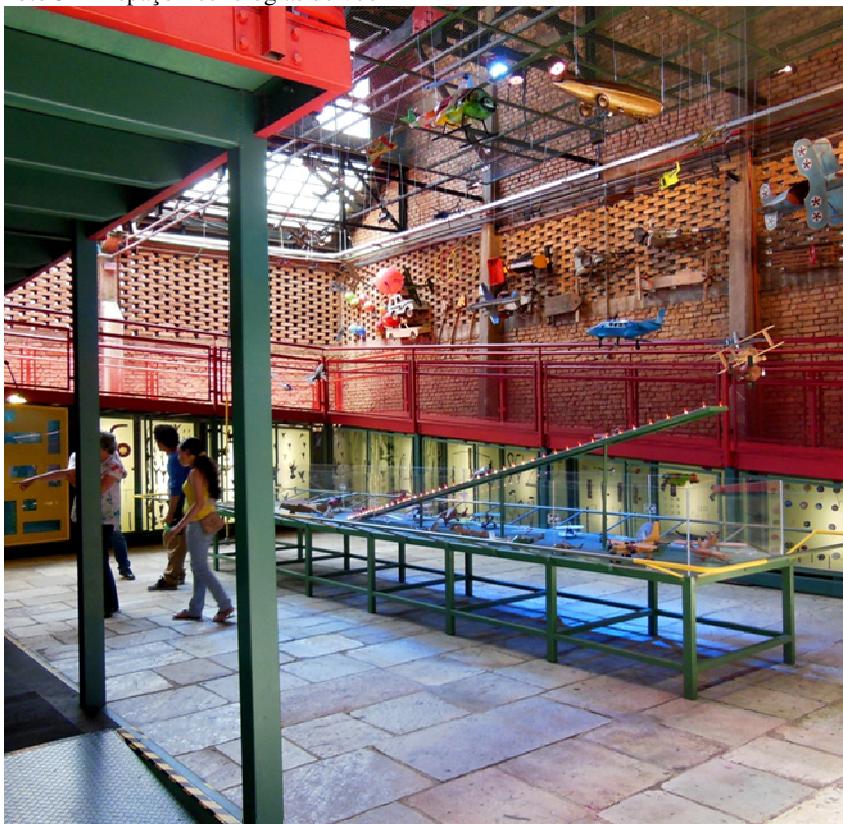


Fonte: Arquivo da autora (2013).

### 3.5 TECNOLOGIAS DE VOO

O voo no brincar tem muitos modos. De todas as formas lúdicas ele é uma das mais admiráveis. Os objetos lançados por projéteis, asas ou hélices que flutuam e pousam são campos de incontáveis investigações para as crianças. Voar é brincadeira de liberdade. Tão incríveis esses brinquedos que a criança quer mesmo ir ao encontro do ar, da amplitude, e trazê-la para si. Como o voo que está na pipa e é capturado pelas mãos do menino. (SESC POMPEIA, 2013).

Foto 31 - Espaço Tecnologias de voo



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Uma pista de pouso e decolagem de aviões ocupava o centro do espaço destinado às *Tecnologias de voo* (Foto 31). Ao redor da pista, aviões em pouso eram acompanhados de maquetes e todas as peças necessárias para a construção de um mini *piper*.

Foto 32 - Pista de pouso e decolagem



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Vitrines contendo petecas, arcos e flechas, estilingues, arpões, bilboquês, bumerangues e ioiôs (Foto 33 e Foto 34) ajudavam a compor o cenário de brinquedos relacionados à suspensão e ao voo. Processos rudimentares e industriais de produção atravessavam esses objetos. Para completar, dezenas de transportadores aéreos “sobrevoadam” os visitantes que circulavam por ali, convidando-os a espreitar duas vitrines circulares que abrigavam algumas espaçonaves no andar superior da Exposição, além de observar crianças e adolescentes brincando com um jogo de lançar bolas que lá fora instalado. Havia também aviões desmontados, armações de pipas (Foto 33 e Foto 34), sendo as últimas exibidas num vídeo que ilustrava crianças no processo de construção (Foto 35).

Fotos 33 e 34 - Vitrines expositivas



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Foto 35 - Vídeo sobre construção de pipas



Fonte: Arquivo da autora (2013).

A simplicidade dos objetos confeccionados com folhas de papel dobradas e linha foi colocada ao lado de engenhosos aviões em madeira minuciosamente esculpidos. Incluíam-se objetos feitos de plástico e metal, que apontavam para a industrialização e a tecnologia presente nos brinquedos.

Atrás das vitrines que abrigavam peças de Tecnologias de voo localizavam-se os chamados espaços interativos. Um deles levava o nome de *Mamulengo* e continha um jogo criado pelo designer e animador Marcio Ambrósio. Por meio dos movimentos das pessoas que circulavam pela sala, um boneco de madeira conectado em um circuito

elétrico, dentro de uma sala escura, ganhava "vida". Era uma proposta de fazer com que os visitantes virassem "marionetes". Numa outra sala, o artista e consultor de brinquedos criou uma releitura de um jogo eletrônico ícone dos anos 70/80, com sensores que "atrapalhavam" o jogo entre duas pessoas. Porém, ambos os espaços estavam isolados e fechados em decorrência de problemas técnicos.

### 3.6 IMAGEM E SIMILITUDE

Bonecos e bonecas abrem todas as vias do humano, são brinquedos espelhos, acolhem toda forma de representação. Hoje predominam no brincar. Na indústria ou no artífice do mamulengo ganham uma personalidade, alguns deles com hábitos e ações conhecidos no cinema, na televisão, na literatura e na oralidade popular. Nas mãos das crianças, a boneca de sabugo de milho, o super-herói ou o robô japonês dos anos 1960 sofrem uma transgressão, uma inversão. Por meio dessas figuras, as crianças recontam suas próprias sagas, seus pequenos mitos. São terrenos abertos para dizer de si e do outro. (SESC POMPEIA, 2013).

Ao subir uma das rampas em direção ao andar superior, chegava-se ao último espaço montado: *Imagem e similitude*. Quem fazia a recepção era a pequeníssima boneca grega do século V A.C., feita de barro, advogando a favor dos historiadores quando afirmam a existência, na Antiguidade, desses objetos de ritos e oferendas aos deuses, que posteriormente tornaram-se brinquedos para as crianças. Bem protegida dos toques alheios, tinha ao seu lado um botão vermelho que ficava disponível ao visitante. Com a luz acesa no interior do cômodo a boneca ganhava luminosidade, sendo possível observar seus braços e suas pernas articuláveis. Uma senhora, intrigada com aquele ponto vermelho ao lado da vitrine, decidiu perguntar sobre a função do botão. Após descobrir que servia para acender a luz, distanciou-se da pequena vitrine no mesmo momento em que ruídos foram emitidos naquele ambiente. Eram de crianças correndo pelas rampas. A senhora resolveu voltar, apertar o botão e observar a boneca. Um momento que fez trazer à

lembança perguntas de crianças aos adultos que as acompanhavam: *pode tocar, pode pegar? Eu quero! Pode apertar? Pode brincar? O que é pra fazer?*

No andar inferior, em uma sala com eletrônicos, alguns caminhões fixados em cabos que traziam câmeras conectadas na ponta (Foto 36 e Foto 37) permitiam ao visitante percorrer o interior desses objetos (um deles continha uma placa pedindo que não fosse tocado, pois estava com defeito). As imagens eram projetadas numa tela. Já os objetos expostos na parede preta com nichos iluminados não permitiam o toque. Um garoto, demonstrando curiosidade com o material usado na produção de um trem, aproximou a mão e logo foi avisado pela monitora que “ali não era permitido”.

Fotos 36 e 37 - Sala com carros e câmeras



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Diálogos entre um grupo de adultos foram ouvidos durante a passagem pela Exposição: *qual era o nome do jogo*, perguntava um deles. Já o pai, que observava o filho de pouco mais de um ano de idade transitando pelos espaços e tentando, sem sucesso, chamar sua atenção para um caminhão de madeira grande, reclamava com a esposa: *ele não olha nada!* Alheio à compreensão dos movimentos empreendidos pelo filho - aturdido/orientado pela percepção imediata que tinha dos espaços, mais do que pelos brinquedos -, o pai se mostrava descontente. De fato, estando, na sua grande maioria, em condição vitrificada, longe do acesso das mãos, o material exposto pouco aguçava reações sensoriais e motoras de crianças tão pequenas.

Uma mãe acenava à filha para que se aproximasse e olhasse um brinquedo, momento em que relatava como brincava quando criança.

Tal cena conduzia à verificação de que poucas peças da Mostra continham alguma identificação, assim como não existia um catálogo sobre *Mais de mil brinquedos da criança brasileira*<sup>33</sup>.

Ao observar as vitrines repletas de *brinquedos espelhos*, via-se uma sequência de bonecas fantoches, seguidas de outras esculpidas e/ou pintadas em pedaços de madeira. Bonecas de luxo se misturavam às confeccionadas com materiais mais simples, como papel machê, espigas de milho, sementes ou retalhos de tecido. Compartilhavam deste espaço produções artístico-artesaniais com a do designer industrial contemporâneo, via-se um mudo diálogo entre os objetos de distintas origens (Fotos 38, 39, 40 e 41).

---

<sup>33</sup> No período de 04 a 07 de novembro de 2013 participei do *Congresso Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje*, promovido pelo Centro de Aprendizagem, Pesquisa e Extensão - Cultura, Arte e Brinquedo em Educação - CABE e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano - GEPEMC, que ocorreu na Universidade Federal Fluminense - Niterói, Rio de Janeiro. Na ocasião, durante a palestra do professor da Universidade de Paris, Michel Manson, foi tema de debate entre alguns museólogos e pesquisadores o fato da maior parte dos museus de brinquedos serem ainda expostos apenas como vitrines, sem apresentar o contexto cultural dos objetos, suas memórias. Algo que também foi observado na Exposição que descrevo. Manson (2014, p. 02-03) assinala que "não é com brinquedos guardados em coleções privadas ou públicas que poderemos escrever a história do brinquedo. Eu não quero dizer que isso possa ser feito sem o estudo do objeto, mas que eles são impotentes para dar conta da complexidade da sua história, sobretudo nos períodos mais antigos, da Antiguidade ao fim do Antigo Regime. (...) Escrever a história do brinquedo não é, portanto, organizar o catálogo daqueles que, por sorte, sobreviveram às mãos destrutivas das crianças e ao assustador desaparecimento da maioria dos brinquedos produzidos. É preciso, na verdade, «construir» a história do brinquedo, o que é um verdadeiro desafio científico. Na realidade, essa construção é fundada em fontes extremamente variadas, díspares mesmo, que, para serem estudadas, demandam uma abordagem de todos os meios críticos da história, da literatura, da arte e da arqueologia.

Fotos 38 e 39 - Vitrines com bonecas



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Fotos 40 e 41 - Vitrines com bonecas





Fonte: Arquivo da autora (2013).

Essas peças, quando olhadas em conjunto, evidenciavam certa cronologia que o tempo imprime ao corpo, indo desde os bebês, passando por crianças um pouco maiores até chegar aos jovens, adultos e velhos. Algo também observável nas roupas e acessórios que utilizavam, a exemplo dos bebês carregando mamadeiras ou sentados em cadeirinhas específicas para alimentação, alguns dormindo, outros engatinhando, também dentro de um carrinho de passeio ou envolvidos com um brinquedo. Já em relação às crianças maiores, a ênfase era para a postura vertical: boa parte dos bonecos aparecia em pé, firme por sobre as pernas. Temas, como casamento, passeios de bicicleta, trajes de festa estavam inclusos na apresentação. Bonecas negras, brancas, asiáticas, indígenas, figuras conhecidas como Fofotele, Moranguinho, Barbie e Ken, Mônica e o rato Topo Gigio repousavam nas vitrines.

Finalizando o espaço, havia os super-heróis, lutadores, guerrilheiros, os tradicionais soldadinhos de chumbo, o banguê-banguê faroeste e, finalmente, algumas dezenas de tipos variados de robôs.

Seguindo o próprio destaque feito pela abertura textual desse fragmento da Exposição, quando os bonecos e as bonecas "na indústria ou no artifice do mamulengo ganham uma personalidade, alguns deles com hábitos e ações conhecidos no cinema, na televisão, na literatura e na oralidade popular" (SESC POMPEIA, 2013), acompanhamos, além do avançar da técnica e da produção material em boa parte dos objetos, sua disseminação em conexão com a introdução e popularização dos veículos de comunicação de massa, sobretudo a televisão e, em período mais recente, a internet. A total ligação de bonecos com as mídias voltadas ao público infantil mostrava-se estampada em vários personagens expostos nas vitrines, a exemplo dos seis que foram mencionados no parágrafo anterior.

## CAPÍTULO IV - RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO MEDIADAS PELO BRINQUEDO

Vimos, até agora, alguns dos modos pelos quais temos definido os brinquedos e suas ramificações, evidenciando seus laços com distintos lugares, com discursos e práticas que neles circulam, com os modos de relação que estabelecemos com as crianças, com a maneira de educá-las, e que vão organizando a cultura de uma época. O brinquedo aparece como um elemento chave dessa compreensão, ele diz sobre nossa atual sensibilidade em relação à infância. Dando sequência, nas próximas páginas, procuro trazer mais alguns aspectos relativos ao brinquedo a partir de uma breve interlocução, principalmente entre Benjamin e Vigotski, para em seguida reunir, apoiada nas fontes visitadas, fragmentos que remetam às propostas dos adultos e às respostas das crianças frente ao que lhes é apresentado, algo que será feito tendo como recorte os eixos das *relações entre adultos e crianças*, dos *espaços* destinados às crianças e dos *objetos-brinquedo* que os compõem, tendo em vista a presença deles nos três materiais analisados.

Benjamin (2002) captou mudanças de sensibilidade relativas à infância na emergência de um mercado de objetos destinados às crianças, conduzida em grande medida, como vimos nos capítulos anteriores, pela industrialização especializada. Em sua já citada História Cultural do Brinquedo, o autor escreve que, antes do século XIX, os brinquedos eram produzidos de modo secundário. Fabricados com os resíduos da produção artesanal, só era possível encontrar a boneca de cera com o produtor de velas e só se podia encontrar soldadinhos de chumbo com o caldeieiro. Quanto mais a industrialização avança, nos registros do autor, “tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.” O brinquedo deixa de ser “(...) a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.” (BENJAMIN, 2002, p. 91-92).

A vinculação do brinquedo ao trabalho artesanal se modifica. O *artesão* – uma das figuras presentes na crítica à modernidade de Benjamin –, deixa de ser protagonista na produção de brinquedos e novos personagens vão emergindo, não apenas em torno da produção, mas também da divulgação, do consumo de acordo com gênero e idade e do armazenamento de tais objetos, que recebem lugar em quartos projetados especificamente para as crianças. Passam a ganhar, além disso, espaço nas instituições educacionais para elas arquitetadas e nas vozes dos pedagogos das Luzes que oscilam entre a utilidade e a

inutilidade, a desconfiança e a aceitação, a sua inserção necessária ou desnecessária na educação, como passatempo ou como artimanha pedagógica. (MANSON, 2002).

Atualmente, essa interrogação em torno da necessidade ou não do brinquedo na educação das crianças, ao que indicam as fontes analisadas, parece estar superada. Na casa da criança não se questiona a presença de tal objeto, ainda que ele acabe "atrapalhando" os momentos de lides com o corpo. No Manual de orientação pedagógica, isso também aparece bem demarcado: "brinquedo e a brincadeira, são constitutivos da infância" (BRASIL, 2012, p.05); "brinquedo é suporte de brincadeira, portanto, deve estar sempre disponível" (BRASIL, 2012, p.147), e ainda, considerando que o espaço para brincar também se configura em brinquedo, "o planejamento coletivo, sobre o uso do espaço físico da creche por professoras e gestoras, facilita a integração entre cuidar/educar e brincar em todos os tempos da permanência da criança na creche." (BRASIL, 2012, p.38). Do mesmo modo, a Exposição *Mais de mil brinquedos para a criança brasileira* coloca o brinquedo na posição central aos olhos dos visitantes, exalta a expansão que ele vai ganhando ao longo dos anos - desde a década de 1930 até a de 1990 - com produções simples e sofisticadas, nacionais e internacionais, minúsculas, pequenas, grandes e gigantes, todas elas mostradas como peças impregnadas na cultura brasileira.

O brinquedo se tornou tão importante para nós que a sua ausência gera preocupação, parece se colocar como um indício de que algo pode estar "errado" na relação do adulto com a criança. Campanhas como *Doe um brinquedo e ganhe um sorriso, Faça um criança feliz, Entre nessa brincadeira* são realizadas anualmente para que esse objeto chegue às mãos de mais e mais crianças. Ele não pode faltar em casa, tampouco nas instituições educacionais, onde se instituiu firmemente como alicerce das propostas pedagógicas.

A pedagogia encontrou em Friedrich Froebel, por exemplo, "o maior teórico e realizador prático" (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 606) de uma proposta fundamentada no jogo e no brinquedo, sendo este considerado um "dom". Uma série completa de dons<sup>34</sup>, acompanhada com instruções de uso, foi por ele elaborada, incluindo cubos decomponíveis em distintas partes, uma esfera, um cubo e um cilindro de madeira, com iguais dimensões na base. O brinquedo transforma-se em peça educativa, cuja finalidade natural é o trabalho, é

---

<sup>34</sup> Mais detalhes em: Kishimoto (1998) e Arce (2002; 2004).

criar e operar à semelhança de Deus e para o coletivo. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981).

Desde que vários brinquedos se configuraram como educativos, eles não mais se desvincularam de fins pedagógicos. No contexto do escolanovismo brasileiro<sup>35</sup>, por exemplo, os trabalhos de Froebel, assim como os de John Dewey<sup>36</sup>, ofereceriam, segundo Lourenço Filho (1978, p. 18), “sistemas educacionais” perpassados pela admissão de “uma predominância da ação, dos interesses naturais e das formas lúdicas”. Para Dewey (1980), a proposta de Froebel era de fundamental importância para a educação, ao valorizar uma concepção de atividade baseada no emprego de brinquedos, em jogos e ocupações que exigiam manipulação e construção, o que implicaria no uso dos órgãos do corpo, especialmente as mãos, como instrumentos que abrem novos campos de atividade. Tal entendimento acarretaria mudanças nas relações entre adultos e crianças. No caso da escola, os professores deveriam agir no sentido de “determinar o ambiente, o meio necessário à criança” para que ela pudesse caminhar “por sua própria atividade na direção do seu pleno desenvolvimento”. (DEWEY, 1980, p. 152).

As virtudes e finalidades educativas atribuídas ao brinquedo vão se transformando a partir dos conhecimentos produzidos pela ciência, em especial pela Psicologia, que se desenvolve juntamente com o alargamento da indústria de brinquedos, de “utensílios pedagógicos” (MANSON, 2002) e com os processos de urbanismo que incluem, no contexto brasileiro, a criação de parques infantis, como é o caso daqueles idealizados por Mário de Andrade<sup>37</sup>. Na visão do autor de

---

<sup>35</sup> Consultar, entre outros, Cunha (1999) e Saviani (2007).

<sup>36</sup> O pensamento de Dewey se fez fortemente presente nos discursos pedagógicos no Brasil a partir dos anos de 1920. Para ele, a educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, diferentemente da (tradicional) ideia de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou de orientá-la para um porvir.

<sup>37</sup> O primeiro Parque Infantil idealizado por Mário de Andrade (1893/1945) foi inaugurado em São Paulo, no ano de 1935, com o apoio de Fernando de Azevedo e do urbanista Anhaia Mello (1891/1974). Para Faria (1999), – importante pesquisadora brasileira cujos trabalhos têm sido citados nos documentos relacionados à Educação Infantil – os parques oferecem importantes balizas para a Pedagogia da Infância, no que se refere à sua estrutura arquitetônica, com amplos espaços para as crianças viverem a ludicidade, o seu direito de brincar e não trabalhar, a proximidade com a natureza, e para construírem conhecimento de modo espontâneo. (FARIA, 1999).

*Manucaíma*, acompanhando o ritmo do progresso da cidade, tais espaços substituiriam a “contemplação da paisagem verde, o contato com a natureza e o ar livre, por atividades orientadas, cujos benefícios refletiriam na estética urbana e na educação da sociedade para o mundo do trabalho” (DANAIOLOF, 2006, p. 61-62). Também nos parques infantis, as crianças passariam a encontrar uma “uma nova referência para a nacionalidade com elementos do folclore, da produção cultural, das brincadeiras e jogos infantis” (MIRANDA, 1939, citado por BERTO et al., 2009, p. 08). Os instrutores que atuavam nos parques, segundo Danailof (2006, p. 93 - grifos meus) tinham regimentadas as suas atribuições: atrair as crianças para os *jogos* adequados para a sua *idade*, desviando-as de todos aqueles que sejam contra-indicados; orientar as atividades recreativas das crianças e velar sobre elas sem lhes perturbar a espontaneidade nos *jogos* que forem admitidas; ensinar a prática dos *jogos* infantis, participando com as crianças nas atividades lúdicas ou recreativas; *propagar a prática de brinquedos e jogos nacionais*, cuja tradição as crianças já perderam ou tendem a perder; promover a prática de *todos os jogos* que, pela experiência universal, forem *dignos* de ser incorporados nas tradições locais e nacionais.

Bola de gude, pipas, bonecas, além de cantigas de roda e de brincadeiras como esconde-esconde e pula-sela, entre tantas outras selecionadas para as crianças, fortalecem o brinquedo como jogo educativo e também como recreio ativo junto ao carrossel, à gangorra, ou “às balanças”, mas não com “materiais de jogos como bolas, petecas, cordas, etc. e bicicletas, carrinhos, etc. a não ser aos domingos e feriados” (1935, s/n.), tal como se lê no Regimento Interno dos Parques Infantis.

Todo esse movimento em torno do brinquedo tem-nos feito perceber como ele se expandiu para muitos lugares, estando presente: nas lojas e livrarias, nos parques e nas praças da cidade, na casa da criança, na casa dos avós, nas instituições de educação infantil, no pátio, no restaurante, na lista de presentes, na indústria, no supermercado, no condomínio, na pesquisa universitária, nas escolas, no museu ou no centro cultural, no consultório médico, no hospital, nas políticas educacionais, na propaganda, nas festas de aniversário, no mundo virtual, na literatura, no cinema, na música, na pintura.

Ele está presente no sonho, no mundo empírico, na memória, na brincadeira. No *Diário de Moscou* redigido por Benjamin (1989), na rememoração da sua infância em Berlim (2004), nas narrativas radiofônicas (2015) e nas reflexões que postumamente geraram a coletânea de textos presente no livro *Reflexões sobre a criança, o*

*brinquedo e a educação* (2002). Com eles o autor nos oferece uma visão singular do brinquedo, desde a perspectiva de um especialista, como ele mesmo a si referenciava: um especialista em brinquedos (BENJAMIN, 2015). Trata-se de um conhecimento que se constrói a partir da visão de quem “muito viajou”, muito viu e ouviu falar sobre as suas tradições, mas também do ponto de vista de um colecionador de brinquedos (e livros) e de saber, de um historiador materialista, de um adulto que rememora, enfim, do próprio Walter Benjamin.

Em toda parte, Benjamin localizou brinquedos: nos objetos da sua escrivaninha, depois de libertos das tarefas escolares, como o caderno e o compasso, nos selos e cartões postais de sua coleção, nos bueiros, nas árvores do *Tiergarten* e calçadas da cidade, nos enfeites da casa da tia, nas portas e janelas encantadas e novamente desencantadas, nas ferramentas do trabalho adulto, nos resíduos de construção, no que se joga fora, se exclui, se deixa como resto e com os quais a criança estabelece sempre uma nova e incoerente relação. Em seu inventário de brinquedos ele também encontrou borboletas, vento, gotas de chuva, sementes, geleia e doces do armário.

Ao carrossel, à bicicleta, à rede de caça, às bonecas e aos soldadinhos de chumbo, somam-se os achados em Moscou<sup>38</sup>, muitos deles adquiridos por Benjamin para compor a sua coleção ou mesmo para presentear seu filho ou a filha de sua amiga bolchevique Asja Lacis: ovos russos que se encaixam uns nos outros, caixinhas colocadas umas dentro das outras, animais entalhados em madeira e de papel, casinhas de papel colorido, cartão, máquina de costura em madeira, caixinha de música, carrinhos, enfeites de Natal, cavaleiros coloridos feitos de barro, pazinhas, cata-ventos, em sua maioria, abrigados nos cestos dos camponeses.

Nos passeios pelos brinquedos em uma loja de Berlim, que Benjamin narrou para crianças em seus programas radiofônicos, encontra caixinhas de músicas, bonecas, contos de fada completos, cachorros azuis e cor de rosa, cavalos, macacos e coelhos que lhe soavam artificiais dada a intensidade da cor com a qual eram feitos, “sem falar no gato Félix, à venda em enorme quantidade, e nos bichinhos *bibado*, que se pode vestir nos dedos como se fosse uma luva

---

<sup>38</sup> De 6 de dezembro de 1926 ao final de janeiro de 1927 Benjamin manteve sua estada em Moscou. Dela, entre outros materiais que foram por ele produzidos, derivou o seu *Diário de Moscou* (1989), um escrito muito particular e cheio de vívidas descrições.

e com os quais uma simpática vendedora me mostrou os truques mais impressionantes (...).” (BENJAMIN, 2015, p. 64).

Na casa da tia, também localizada em Berlim, na “Rua Steglitz esquina com Genthin”, o pequeno Benjamin encontrou um daqueles “brinquedos inalcançáveis”, pois “estão dentro de um cristal.” (BENJAMIN, 2015, p. 74). Mal entrava em sua casa,

ela diligenciava logo para que colocassem diante de mim o grande cubo de vidro que continha toda uma mina em actividade, onde se movimentavam pontualmente, ao ritmo do mecanismo de um relógio, mineiros, serventes, capatazes, como carros de mão, martelos e lanternas. Esse brinquedo – se assim lhe podemos chamar – vinha de um tempo em que também os filhos de casas burguesas ricas podiam ter uma noção dos locais de trabalho e sua maquinaria. Entre todos, a mina tivera sempre um lugar especial, porque mostrava não apenas o tesouro extraído do trabalho duro, mas também o brilho de prata dos seus veios, que tanto tinha atraído escritores do *Biedermeier*, Jean Paul, Novalis, Tieck e Werner”. (BENJAMIN, 2004, p. 88).

Nesse mesmo aforismo de *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin apresenta o seguinte registro:

naquele tempo não havia infância em que não se destacassem as tias que já não saíam de casa, que estavam sempre à nossa espera quando as visitávamos com a mãe [...]. Como fadas que dominam todo um vale sem nunca lá descer, elas comandavam ruas inteiras sem nunca nelas se mostrarem. A tia Lehman era uma dessas criaturas. O nome sólido, da Alemanha do Norte garantia-lhe o direito de impor a varanda sobre a qual a rua de *Steglitz* desemboca na Genthin. Esta esquina é uma das poucas que resistiram às mudanças

dos últimos trinta anos. A única diferença é que o véu que as envolvia quando eu era criança desapareceu, entretanto. *Nessa altura, para mim, o nome não lhe vinha da cidade de Steglitz, mas de um pássaro [Stieglitz: pássaro pintassilgo em alemão]. E não vivia a tia como um pássaro numa gaiola?* (BENJAMIN, 2004, p. 88 - grifos meus).

Aqui, também as palavras, tratadas “como coisas”, se transformam em brinquedos. A criança, para Benjamin (2002), se confunde com os nomes e então os explora, assim como se explora uma caverna. De acordo com o autor, as palavras não são, para a criança, signos fixados pela convenção, pelo contrário, "(...) elas se revoltavam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve." (BENJAMIN, 2002, p.70). Nesse sentido,

o símbolo imita, pela mediação de uma ou várias propriedades comuns, esse material, sem que o nexos que os une seja acessível a consciência. [...] Mas também para Benjamin o reencontro com as coisas não se pode dar individualmente. Ele supõe a ação histórica do homem, através da mediação de instâncias coletivas (...). (ROUANET, 1990, p. 156).

Essa maneira não consciente da criança organizar a palavra é também abordada por Vigotski (1996, p. 363), quando identifica que para ela "(...) la palabra es como un cristal transparente a través del cual mira lo que se oculta detrás de él, pero no ve el propio cristal." De acordo com o autor, a palavra "deformada" ou "distorcida" é tratada desse jeito pela criança não porque ela não consegue pronunciá-la ou repeti-la, mas sim pela sua forma peculiar de apropriação e entendimento, por uma maneira muito própria que ela tem de acessá-la.

Considerada um dos meios mais potentes para o desenvolvimento do pensamento não vinculado diretamente à situação real<sup>39</sup> da criança, a

---

<sup>39</sup> Nas análises desenvolvidas em torno da *brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, Vigotski (2008) mostrará mais detalhadamente essa dinâmica de ação da criança, relacionada entre o real e o

palavra ou, num tratamento mais amplo, a linguagem, aparece em relação direta com a imaginação. Conforme assinala Vigotski (2001, p. 432) "(...) la observación del desarrollo de la imaginación ha puesto de manifiesto la dependencia entre esta función y el desarrollo del lenguaje." Nesse sentido, o autor pontua que tanto a imaginação como as demais funções psicológicas superiores devem ser compreendidas a partir de um sistema unificado e dinâmico de relações interfuncionais, sendo mais apropriado pensá-las dentro de um *sistema psicológico*<sup>40</sup>.

Recuperando o que vimos nos capítulos anteriores - quando a filha do casal *pega* um pequeno prato de brinquedo, faz gestos e emite sons atribuindo-lhe o significado de um fósforo que "ascende as velas" para a "comemoração de aniversário", ou nas imagens de crianças "esmaltando" as unhas das mãos com pétalas de flores e, ainda, os cercados cheios de "animais" feitos de sementes e gravetos, tal como

---

imaginário. A brincadeira se apresenta como um momento em que sua ação é deslocada da percepção imediata, passando a ser ditada pelas *ideias* ou *significados* das coisas mais do que pelas próprias coisas. A imaginação, dirá ele, "é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação." (VIGOTSKI, 2008, p.25). Distinto de perspectivas que consideravam a imaginação presente em apenas certos grupos de brincadeiras, o autor atribuirá a ela um lugar de destaque, como um traço que baliza a brincadeira no rol de outros tipos de atividade da criança. "Parece-me que esse é o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico" (VIGOTSKI, 2008, p.26). A estas observações, acrescenta que a brincadeira se refere ao principal meio de desenvolvimento cultural da criança em determinado período do seu desenvolvimento, pois condensa e reúne as mudanças de necessidade e de consciência de ordem mais gerais e profundas. Fazendo uso da capacidade de *imaginar*, o objeto/brinquedo se converte em suporte da brincadeira, que, à semelhança do *ato mágico*, é eleito pela similitude com o que se deseja representar, como no clássico exemplo que apresenta da criança transformando o cabo de vassoura em cavalo.

<sup>40</sup> Em *La infancia temprana* (1996, p. 362) Vigotski delinea seu entendimento da expressão: "por estructura sistemática de la consciencia debe comprenderse, a mi juicio, la peculiar relación recíproca de las funciones aisladas, es decir, que en cada período de edad las funciones determinadas se interrelacionan y forman un determinado sistema de la consciencia."

constam na Exposição de brinquedos - nós as acompanhamos emancipando as palavras em relação ao objeto, agindo em função do que têm em mente e não daquilo que veem, o que significa dizer, de acordo com Vigotski (2008, p.31-32) que "a transferência dos significados é facilitada, pois, a criança recebe a palavra como se fosse uma característica do objeto; a criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa (...). Mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra." Esse movimento que realiza estaria, no dizer do autor, na base da formação dos conceitos, do pensamento abstrato, reforçando a importância dos estudos do pensamento "(...) em composição com uma questão mais genérica: a da palavra e da consciência." Para ele, "(...) a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. (...) Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana". (VIGOTSKI, 2009b, p.486).

Essa tese da consciência refletida na palavra é igualmente afirmada pelo autor quando analisa os períodos de criação literária das crianças. Idêntico ao que se lê,

o sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição do desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, *dominar a fala humana - esse instrumento delicado e complexo de formação e transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano*. (VIGOTSKI, 2009a, p.96 - grifos meus).

Benjamin também encontra brinquedos-palavras em um comportamento por ele assumido, "de enfiar a cabeça entre as pernas da cadeira". A motivação para isso, explicitada pelo próprio autor, é dada "pela semelhança entre a palavra *Kupfertich* (gravura em cobre) e a

palavra que a criança cria para o seu ato de esticar e esconder a cabeça: *Kopfverstich*". (MAZZARI, 2002, p.145).

Nesse sentido, o autor chama atenção para o corpo como brinquedo, como instrumento de brincar (*Spielzeug*), quando a criança brinca de vento, moinho ou porta, talvez, quando converte *palavras em ação*. De sua infância em Berlim emerge também a criança que toma como brinquedo o corpo deitado e febril:

outras vezes, os *dedos* entravam no jogo e representavam também a cena; ou então brincavam às lojas, e por trás do balcão formado *pelos dedos médios, os mínimos* acenavam afanosamente ao freguês, que era *eu próprio*. [...] E antes de a noite se ter definitivamente instalado no meu espaço, começava para mim uma nova vida; ou antes, a velha vida da febre despontava de um momento para o outro sob a luz do candeeiro. O simples fato de *estar deitado* permitia-me tirar da luz vantagens que outros não poderiam chegar facilmente. Aproveitava o meu repouso e a proximidade da parede junto a cama para saudar a luz como jogos de sombra. Agora repetiam-se no papel de parede todos aqueles jogos que eu tinha permitido aos *meus dedos* jogar, menos claros, mais imponentes, mais enigmáticos. (BENJAMIN, 2004, p. 94-95 - grifos meus).

Benjamin mostra que a criança se torna semelhante às coisas para poder compreendê-las, da mesma forma que se aproxima da língua de modo mimético. Em seu texto *A capacidade mimética* (1970), o autor assinala a importância de atentar não tanto para o "(...) registro das semelhanças encontradas que na reprodução dos processos que engendram tais semelhanças." (BENJAMIN, 1970, p.108). Na sequência, afirma a ampla capacidade humana para a reprodução de similitudes e que talvez não exista nenhuma de suas funções superiores que não seja co-determinada pela mimese. Desse modo, a capacidade mimética é caracterizada como uma forma de conhecimento *ontogenético* - que ultrapassa o período da infância -, tanto quanto o é um componente da *filogênese*.

A criança, no diálogo com a tradição ou nas relações entre gerações mediadas pelo brinquedo e, especialmente na própria relação que ela estabelece com este objeto que é colocado ao seu dispor ou com tantos outros que encontra e põe atenção, age orientada pelo comportamento mimético. Os dois filhos do casal que foi entrevistado brincam com os brinquedos, por certo, e também com outras coisas que encontram pela casa, a exemplo da cama, da mesa, dos utensílios da cozinha, dos fios e restos de eletrônicos, lenços e cordas, dos espaços da casa.

Em semelhante movimento, as fotografias das crianças exibidas na Exposição revelam que barro, gravetos, folhas, sementes, potes plásticos descartados, entre outros, transformam-se em material empírico para as suas brincadeiras. Dentro desse contexto, entendemos porque Benjamin (1970) identifica a brincadeira como a escola da faculdade mimética da criança, algo que, conforme já mostrado, ganha proximidade com o pensamento de Vigotski (2008), quando identifica a peculiar relação da brincadeira com a realidade, que se caracteriza pela criação de situações imaginárias da criança, pelo reconhecimento e pela transferência das propriedades que faz de um objeto a outro nas suas representações.

É importante lembrar que para Benjamin todo brinquedo pertence ao universo adulto, à história, e nada tem a ver com a criança, embora ela se relacione com ele e de modo renovado, transformando-o em um “subordinado” (BENJAMIN, 2000). Segundo afirma o autor, o mundo da percepção infantil está impregnado pelos “vestígios da geração mais velha” com os quais a criança se defronta e o mesmo ocorre com o brinquedo. Ele se constitui como um amontoado de partículas históricas, como encontro e confronto, como “diálogo mudo” com os adultos, com a história, com o contexto em que as crianças vivem (BENJAMIN, 2002).

Por outra via, Benjamin lançou críticas aos brinquedos modernos, fabricados especialmente para as crianças, mostrando sua entronização com o sistema de produção de mercadorias e o progressivo domínio dos objetos industrializados. Ao brinquedo inscreveu-se a utilidade e a descartabilidade como critérios primordiais: uma discussão que, apenas advertido, Benjamin faz entrelaçada à perda da *memória*, ao declínio da *experiência* e ao apagamento da *história*.

No que tange à utilidade, vimos que Benjamin, por vezes, põe em questão os objetos portadores de conteúdos escolares, os “brinquedos falsos”, como ele mesmo diz, perguntando se de fato eles poderiam ser chamados de brinquedos dentro daquilo que considera o sentido mais

*autêntico* ou *original* do termo. É o que também acontece na indagação do filho mais velho do casal, quando ganha um presente - que tem como emblema "brinquedo educativo", mas não o reconhece como tal. Não se trata aí de uma questão inédita. Como já assinaei antes, no livro de Manson (2002) *História do brinquedo e dos jogos*, em que acompanhamos várias perspectivas da história do brinquedo, desde a Antiguidade até a Modernidade, a temática dos "utensílios pedagógicos" ganhou proeminência entre os séculos XVIII e XIX. De qualquer modo, vejamos como Benjamin aborda a questão e de que forma ela nos ajuda a pensar o presente, se considerarmos as nossas atuais perspectivas frente à produção de brinquedos atrativos para os pequenos, além da necessidade de seduzi-los, como escreve Calligaris<sup>41</sup>, ou do "dever" cultural de todos em fazê-los felizes.

Benjamin nos mobiliza a repensar as expectativas que colocamos frente à oferta de brinquedos atrativos para as crianças, apontando que "(...) quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva." (BENJAMIN, 2002, p.93). Exemplo disso pode ser localizado na casa da criança, quando a mãe salienta, em entrevista, que "de todas as coisas que o marido fez, o filho brincou mais do que com os brinquedos tradicionais. Atrai mais, eu acho" e, ainda, na observação feita pelo pai, de que os filhos "não procuram tanto por brinquedos, eles ficam procurando os objetos para transformá-los na brincadeira."

Para Benjamin,

"(...) as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade - com tudo aquilo que é

<sup>41</sup>

Disponível

em:

<

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2015/04/1619846-o-novo-abuso-de-crianca.shtml> >. Acesso em: 30 de julho de 2015. O psicanalista e colunista Contardo Calligaris escreve que "terminou o tempo em que a criança se esforçava para ganhar a apreciação dos adultos, e começou o tempo em que os adultos se esforçam para ganhar o amor das crianças. Sumiu assim o incentivo para a criança crescer (...)".

nela requisito e instrumento - encontre por si mesma o caminho até elas." (BENJAMIN, 2002, p.104).

Nessa formulação benjaminiana, constatamos o quanto alguns elementos presentes em *O mínimo e as mãos* e *As mãos e a vontade*, apresentados na Mostra, se conectam ao pensamento do autor. Para ele, as crianças lançam mão desses "produtos residuais", "materiais sólidos e monolíticos" - os quais identifica como sendo os mais importantes e pelos quais elas se veem particularmente orientadas -, por estarem mais livres de "tanta máscara imaginária" dos adultos. "Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente." (BENJAMIN, 2002, p.104).

Essa preconização de Benjamin sobre as ações das crianças novamente encontra eco nos escritos de Vigotski. Em seu livro *Imaginação e criação na infância* (2009a), localizamos mais uma vez e de forma bem demarcada a imaginação como uma função especificamente humana, intrinsecamente relacionada à criação. Aliás, o autor reconhece que o desenvolvimento e o significado da atividade criadora para o desenvolvimento geral da criança é uma das questões centrais para a Psicologia e a Pedagogia, ciências que se voltam para ela. Sobre o tema, assim se pronuncia:

já na primeira infância, identificamos nas crianças *processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras*. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro - todas essas crianças brincantes representam exemplos da *mais autêntica e verdadeira criação*. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, são apenas *um eco do que a criança viu e ouviu*

*dos adultos*. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma *reelaboração criativa de impressões vivenciadas*. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, *a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança*. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a *imaginação em atividade*. (VIGOTSKI, 2009a, p16-17 - grifos meus).

Vigotski (2008) identifica a existência da brincadeira pela emergência contraditória de necessidades que ela não pode realizar de imediato aliadas à sua tendência em querer efetivá-los imediatamente, algo que acontece na esfera da imaginação, ou seja, nessa relação nova que se estabelece com o objeto e que se configura como uma forma de satisfazer os desejos irrealizáveis. Contudo, o autor alerta que,

na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim *a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente*. Esse sentido, como se sabe, consiste no *desenvolvimento e no exercício de todas as forças e inclinações da criança*. (VIGOTSKI, 2009a, p.91 - grifos meus).

A partir dessas breves formulações, observamos que os brinquedos, os espaços destinados às crianças e as relações entre elas e os adultos se transformam, se atualizam, se ampliam, ganham novos contornos e especificidades, algumas delas localizadas nos lugares que visitei e que também compõem a história do nosso presente, do presente das nossas crianças e da presença de crianças em um mundo que lhes é estranho, desconhecido e no qual são introduzidas.

Encontramos nos brinquedos *novos traços* das gerações mais velhas, mediados pelos avanços tecnológicos, pelos conhecimentos advindos de diversas ciências. Os brinquedos são, hoje, demarcados por

critérios, definições, finalidades, características, normas técnicas de segurança, conteúdos, enfim, por um discurso orientado pelo saber científico. Nesse sentido, há uma intensificação sobre o que pode ou não se constituir como um brinquedo doméstico ou institucional e sobre controle da produção e da oferta, do mesmo modo que tal controle é desativado quando aqueles objetos que escapam ao domínio da definição se transformam em brinquedos.

Pode-se notar a normatização imputada ao brinquedo e que alcança uma série de aspectos, tais como os que são encontrados, por exemplo, em embalagens: indicações e instruções de uso, selo de segurança do Inmetro, "habilidades" a que se direciona, idade mínima recomendada e informes sobre os perigos que pode causar às crianças.<sup>42</sup> Acopladas ao brinquedo, tais orientações são levadas para casa das crianças pelos pais, por outros familiares, amigos, assim como para as instituições educacionais.

Nesse contexto se inserem objetos que servem de ferramentas para a produção de brinquedos, pelas crianças, e que hoje são, em grande parte, proibidos, a exemplo do facão utilizado pelas meninas na retirada do látex das seringueiras, visto em um dos vídeos que compunham a Exposição. O comentário feito por uma visitante não deixa escapar tal observação: "a gente tem medo de botar uma faca nas mãos de uma criança. Olha o tamanho do facão que essa menina tem na mão!"

Toda a tentativa de organizar, classificar, delimitar padrões, qualidades, critérios, quantidades, talvez possa ser lida no contexto da nossa racionalidade instrumental entronizada nos meios e que tudo quer controlar, dominar, extrair uma verdade. Nessa direção, quem sabe, essa busca por brinquedos atóxicos, inquebrantáveis, limpáveis, sem pontas ou farpas, resistentes, possa ser pensada não apenas como expressão da nossa máxima atenção à saúde e à segurança dos pequenos, ou à nossa sensibilidade contemporânea com relação à infância mediada pelo conhecimento científico, mas além disso, como forma de apagamento da indeterminação que ameaça, que não deixa o objeto ser capturado de todo, que escapa e que revela nossa incapacidade de total controle.

Dessa forma, o brinquedo poderia ser considerado como figura exemplar do confronto entre a *razão instrumental* que busca a tudo definir, medir, limpar, examinar, especificar, normatizar, fixar, ordenar,

---

<sup>42</sup> Esses aspectos foram discutidos em minha dissertação de mestrado, quando analisei 81 embalagens de brinquedos denominados pela indústria produtora de "educativos". Para maiores detalhes, consultar Piccolli (2006).

separar, determinar, selar e certificar, eliminando pontas agudas ou restos, e a *ação mimética* infantil que mistura, troca de ordem, coleciona, suja, enoda, torna brinquedo, desordena, fazendo lembrar nossa natureza incompleta, imprecisa, incerta e que, conforme Gagnebin (2013), também nos mostra que tudo o que aí está pode se transformar em outra coisa.

Seguindo nessa ótica, nas próximas páginas busco reunir alguns fragmentos que se aproximam da articulação entre *razão instrumental* e *ação mimética* - a primeira pensada como proposta dos adultos para as crianças e a outra como resposta que estas dão frente ao que lhes é apresentado - que foi se compondo ao longo desse trabalho. O caminho que percorrerei nessa busca será feito serpenteando as relações entre adultos e crianças e seus movimentos em torno dos objetos-brinquedo, bem como dos espaços que os congregam - três aspectos que apareceram com força em todas as fontes visitadas.

#### 4.1 O MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, A CASA DA CRIANÇA E A EXPOSIÇÃO MAIS DE MIL BRINQUEDOS PARA A CRIANÇA BRASILEIRA: RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS, ESPAÇOS, OBJETOS-BRINQUEDO

Na casa da criança se destacam os adultos que fazem parte do âmbito familiar - pais, tios, avós, mas também amigos dos pais, padrinhos e, mais pontualmente, o professor. Na Exposição, além dos familiares, havia diretores, curadores, jornalistas, técnicos, uma gerência formada por uma equipe de 22 pessoas, incluindo as que faziam parte de: contratações e logística, patrimônio e serviços, engenharia e infraestrutura, assessoria jurídica, ação cultural, desenvolvimento de produtos, difusão e promoção, estudos e desenvolvimento; havia também supervisores de projeto executivo e montagem, profissionais de assessoria de produção de arte, equipe de produção de acervos, produção de objeto, montagem fina, edição dos vídeos, registro fotográfico, projeto educativo, identidade visual, produção gráfica, assessoria de imprensa, colecionadores de brinquedos, artesãos, monitores, artistas, luminotécnico, museólogo, seguranças e os visitantes. Finalmente, no Manual de orientação pedagógica apresentam-se: a família, o professor, a comunidade, a equipe pedagógica das instituições de educação infantil, os especialistas e, de maneira mais alargada, MEC, FNDE, INMETRO, representantes das indústrias de

brinquedos e de entidades nacionais, como UNDIME, ANPEd, MIEIB e ABRINQ.

Dentro dessa lista, ganham proeminência os pais, avós, professores, curadores e a diretora de arte. Também se destacam de forma mais indireta os que se voltam às normatizações e produção do brinquedo, como é o caso do INMETRO, das indústrias e do MEC. Esses adultos são responsáveis por uma série de demandas que envolvem tal objeto, como concepção, produção, seleção, segurança, disseminação e oferta. Além disso, tratam de pensar e organizar-lhe abrigos, juntamente ou não com as crianças.

Na figura do professor apresentada no Manual encontra-se um aspecto fundamental, que pode ser entendido como definidor do seu lugar na educação infantil, no trabalho com as crianças: a de ser um adulto *brincante*. Esta dimensão *brincalhona* é ressaltada como uma das condições prévias das quais dependem a admissão de brinquedos e brincadeiras nas instituições educacionais, sendo papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores mobilizar e desenvolver tal aspecto. Inclui-se aí o entendimento de ser um compromisso de cada profissional que já atua com as crianças.

Há uma referência contínua no documento àquela que é considerada uma "brincadeira de alta qualidade", sendo ponto basilar, no seu entendimento, o fato de ser intencionalmente planejada pelo professor, indicação que pretende demarcar uma postura não espontaneísta de sua parte. Isso significa que, para garanti-la, o professor deve ser aquele que observa, registra, organiza a rotina e os ambientes, escolhe e arranja os brinquedos e materiais a serem ofertados às crianças. Quando aborda a intervenção, o Manual delinea uma diferenciação em função das faixas etárias a serem atendidas. Com as crianças pequenas e suas brincadeiras com objetos, a interferência do professor deve ser feita quando elas se mostram aflitas, precisam de atenção ou perturbam outras crianças. Para as maiores, não basta o ambiente estruturado e com os brinquedos e materiais devidamente selecionados e colocados à sua disposição. Aqui, o professor precisa observar os interesses delas, "manifestos" em suas brincadeiras, e também as práticas do universo profissional da comunidade, de modo que possa criar outras brincadeiras de faz de conta, introduzir materiais que complexifiquem o que estão fazendo, mediar e realizar perguntas que as instiguem a buscar respostas e saídas.

Algumas consequências podem ser pensadas a partir do que aponta o documento: de um lado, ele ressalta a importância, para o trabalho do professor, de observar as brincadeiras e os movimentos das

crianças para melhor planejar e organizar os espaços e os materiais a serem a elas ofertados. Algo que pode ser considerado um alerta sobre a postura unilateral do adulto com a criança. Porém, a condição de *brincante* que aparece aí atrelada pode levar à condução de uma perspectiva infantilizante do adulto, na medida em que esse adjetivo parece se colocar como uma espécie de "ingresso" no mundo da criança. Outro exemplo que o documento cita e que se põe a favor dessa interpretação é um quadro com quatro figuras de crianças com a professora. Na primeira, todos estão sentados em roda com a nota "agregar, estar junto"; na segunda, a professora está em pé falando e as crianças sentadas e tem a nota "observar de fora, vigiar o grupo"; na terceira, ela aparece ajoelhada conversando com uma criança e a imagem tem como significação "envolver com o olhar, ser parceiro" e, na última, em pé apontando o dedo indicador para uma criança que está à sua frente, também em pé, com o dizer "olhar de cima, impor ação". As ilustrações têm o propósito de mostrar a importância de ampliar a ação recíproca e o diálogo entre as crianças e a professora, algo que pode ser facilitado ou dificultado pelo modo como o corpo e o olhar se apresentam. As figuras 2 e 4 são consideradas de vigilância, isolamento e distância do adulto em relação às crianças, pois ele se coloca numa posição "de cima" e as outras duas de interações positivas e partilhadas. Mas, elas acabam dando margem à confusão entre os significados de interagir e se colocar numa posição de igualdade, algo que se aproxima do aspecto infantilizante do adulto que está sendo levantado. Ademais, a postura de vigilância relacionada à professora na figura 2 também pode ser colocada em relação à figura 1, já que numa roda - posição circular - se ela quiser pode facilmente exercer controle e domínio sobre as crianças, que estão todas ao alcance do seu campo visual. Os exemplos trazidos em torno de certa igualação de uma condição desigual entre adultos e crianças (a altura), podem, inclusive, incorrer no risco de simplificar e mesmo camuflar uma situação que é bem mais complexa e que merece estar no centro da discussão: a forma de ordenação das relações entre adultos e crianças que se coloca em jogo na educação.

Nesse contexto, a brincadeira é apresentada como um direito da criança e um dos seus principais meios de expressão, pois possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Também é vista como a atividade principal da criança e que ocupa o maior espaço de tempo na infância, além de ser uma ação livre iniciada e conduzida pela criança, a qual repete e recria situações prazerosas. Porém, o documento assinala que "ainda que o brincar possa ser considerado um

ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender." (BRASIL, 2012, p.11).

Tais indicações suscitam alguma ressalva e problematização. Uma delas diz respeito à identificação da brincadeira como um ato inerente à criança, seguida da afirmação de que ela exige um conhecimento e de que a criança não nasce sabendo brincar. Essas afirmativas acabam confundindo o leitor sobre a caracterização oferecida ao termo. Outra observação é sobre a consideração da brincadeira como *atividade principal* da criança, citada no documento em caráter mais genérico e depois abordada no módulo que trata da brincadeira a partir do terceiro ano de vida, quando é enfatizado o desenvolvimento da linguagem e o interesse das crianças pelas brincadeiras imaginárias. Ainda que *atividade principal* seja um conceito recorrentemente vinculado a Vigotski, não aparece a ele relacionado no documento, ao menos não há referências ao autor ou a algum de seus colaboradores, o que não nos permite afirmar que seja por esta base teórica que foi abordado. Caso o fosse, teríamos aí contradições e equívocos na abordagem do conceito que, como vimos, não está relacionado com a quantidade de tempo que a criança leva a brincar, muito menos com tudo aquilo que ela realiza desde o nascimento até os cinco anos de idade e, ainda, com a compreensão de que brincar é repetir e recriar situações prazerosas (como se a criança tivesse consciência reflexiva sobre as suas escolhas). Para Vigotski, a brincadeira de faz de conta é considerada uma atividade principal da criança, ou atividade guia - expressão que aparece em traduções recentes - por ser aquela que promove/impulsiona o desenvolvimento em determinado período de sua vida, particularmente quando surge a contradição entre querer realizar algo que não pode e não conseguir privar-se de sua concretização imediata, realizando-a por meio da imaginação. Um período que se encontra mais ou menos delimitado entre o que o autor identifica como idade pré-escolar (por volta dos quatro aos seis anos). A *atividade principal* destacada no Manual deixa o leitor sem saber qual é o entendimento do conceito, correndo o risco de cair em generalizações e descaracterizações do significado e da importância que ela tem na constituição da criança.

Voltando ao termo *brincante*, de certa forma, pode-se dizer que há semelhanças entre o professor *brincante*, apresentado no Manual, e os adultos da casa da criança. Ainda que a mãe afirme não brincar muito com os filhos, o pai assume, em diversas situações, o lugar daquele que propõe, constrói junto, conversa e também brinca. O casal escolhe e organiza os brinquedos, intervém, observa, classifica, fabrica, cuida. No

caso dos avós, eles aparecem como aqueles que abastecem os netos de brinquedos, ao mesmo tempo em que se destacam pelas brincadeiras conjuntas que realizam, pelos cuidados que lhes prestam, por serem guardiões de alguns de seus brinquedos e, ainda, por terem como critério de compra os pedidos feitos pelos pequenos, na sua grande maioria, produtos industrializados vistos nas propagandas televisivas. Esse movimento é realçado ao vínculo afetivo e ao gosto de ver os netos felizes ganhando tais objetos.

Na Exposição, a avó apresenta-se como aquela que corrige e indica à neta a forma de utilização do boneco que acompanha as Obras de São Cosme e São Damião e também aquela que mostra ao neto outro tempo e outra visão dos objetos com que brincava no período da sua infância, muitos deles produzidos pelas próprias mãos, além de destacar as mudanças em torno da sensibilidade infantil, que se colocaram do período em que ela era criança até os dias atuais, sobretudo nos quesitos produção, risco e segurança, pois os brinquedos expostos tinham pregos, arames, farpas, pedaços de latas cortantes e enferrujadas, sem contar que eram confeccionados com o uso de facas, martelos, estiletes, entre outros.

Mesmo diante de toda organização e direcionamento por parte dos adultos, encontram-se cenas das crianças fazendo uso dos espaços e objetos-brinquedos de maneira diferenciada daquela pensada inicialmente por eles. É o caso da menina na casa, que pega panelas e leva para fazer as suas comidinhas, faz de uma peça de brinquedo um bolo de aniversário, e também do irmão, que transforma uma folha de papel em brinquedo. Outras situações aparecem na Exposição, como a da menina que enfia a cabeça no lugar em que era para colocar o braço e depois senta na escada que servia de degrau para as crianças subirem ou os adultos ajoelharem e fazerem pose para o registro fotográfico, e a do menino que se mostra mais interessado em percorrer os espaços, causando desconforto no pai.

Além disso, observamos, na Exposição, o contentamento por parte de uma mãe que contava à filha a maneira como brincava com um dos objetos encontrados e que tinha feito parte de sua infância. Via-se que os adultos estavam acompanhando ou esclarecendo, conduzindo ou vigiando os movimentos das crianças. De certa forma, adultos e crianças se envolviam, a seu modo, na Exposição. O espaço "abrigava", vamos dizer assim, interesses dos dois: um rememorava o passado e o confrontava com o presente, o outro estava conhecendo o passado e se reconhecendo no presente. Ambos descobriam lugares e brinquedos, caminhavam juntos, brincavam e compartilhavam narrativas.

Saindo um pouco das relações entre adultos e crianças e passando aos espaços, as fontes pesquisadas nos mostram que estes devem ser *limpos, seguros, provocadores, brincáveis e organizados*, além de estarem de acordo com aspectos do desenvolvimento biológico e psicológico das crianças. Encontramos na casa, por exemplo, uma atenção do casal com o crescimento dos filhos e a questão do mobiliário, além de discussões em torno da necessidade de cada um ter um quarto para si; algo que também se colocou ao falarem da passagem deles para o ensino fundamental, quando lançam a ideia de projetar uma parede de vidro que lhes permita escrever. Os pais se importam em deixar os espaços mais confortáveis e amplos para os pequenos, para as suas brincadeiras, e também em dispor boa parte dos brinquedos dentro de uma organização que conflui com a dinâmica estruturada na casa, sem muita bagunça, mistura e sujeira. Os pais retiraram móveis por questões de segurança, como foi o caso das banquetas e do vidro do criado mudo, e colocam restrições sobre a ida e permanência, sozinha, das crianças em locais que consideram mais arriscados: cozinha, banheiro e sacada. Nada diferente é a atenção que despendem frente aos passeios e às visitas aos familiares, quando destacam os perigos da escada, da piscina e da sacada presente na casa de uma tia. Dentro dessa composição geral está incluída a organização do tempo e da rotina diária que é por eles estabelecida: retiram brinquedos do banho e do almoço para que seus filhos não se diluam nas brincadeiras e, assim, esqueçam de ensaboar o corpo, lavar a cabeça, comer os alimentos.

Os filhos mostram-se receptivos e atentos às diligências estabelecidas em torno dos espaços da casa, contudo, isso não significa que as acatem ou mesmo tomem nota daquilo que é colocado como norma ou restrição. Apesar de terem brinquedos ao seu alcance, tentam pegar sozinhos os que ficam em cima do guarda-roupa, conforme vimos num dos registros de observação, quando o menino fez um movimento perigoso apoiando-se no encosto da poltrona. A menina também flerta com o risco, monta sobre as caixas que servem para guardar brinquedos, escala várias vezes a escada trazida para me ajudar a retirar os DVDs das prateleiras, usa a cadeira para alcançar os quebra-cabeças que ficam numa parte mais alta da estante, pede para ficar pendurada na beirada do guarda-roupa, até o limite de sua força e resistência, brinca com personagens como bruxas e bandidos. Os dois irmãos pulam e brincam na cama dos pais, vasculham as gavetas dos armários e encontram objetos dos adultos que ficam guardados ou esquecidos, como fios e restos de eletrônicos, utensílios da cozinha e cordas. Usam peças pequenas de brinquedos desmontáveis, tentam se pendurar no tampo da

mesa de vidro, cutucam-se e rivalizam na disputa pelo sofá da sala, pegam os cadernos dos pais e os riscam, *distraem-se* ao longo do banho e do almoço, encontram nos livros um subterfúgio para prolongarem o horário de irem dormir. Nas rivalidades entre eles, há o recurso da força física para conseguirem o que querem, como os empurrões, e também o choro intenso, a movimentação extravagante do corpo, sendo esta uma situação que reaparece em local público e ainda na relutância em descer do brinquedo numa loja. Sem contar a saída abrupta de alguma brincadeira em que não alcancem o resultado esperado, seguida de gritos, choros, batidas nas portas. Situações como estas mostram que, junto à resistência, está a renúncia dos adultos aos apelos das crianças.

Há que se considerar ainda, no eixo da segurança que atravessa os espaços, aquela que alcança também os brinquedos, tanto no selo de certificação do INMETRO, como nas indicações de idade e uso recomendadas pelos fabricantes. Em função da diferença de faixa etária entre os irmãos, a mais nova não tem acesso a alguns brinquedos, que são guardados fora de seu alcance. É o caso do jogo de bingo e das argolas, que faziam parte de outro brinquedo e foram retiradas pelos adultos, por medo de que a menina pudesse engolir ou o irmão atirar e se machucarem.

Estudos como os de Gondra (2004), Rizzini (2008), Del Priore (2009) e Richter (2013) destacam que a preocupação com a preservação da vida das crianças brasileiras, mediada notadamente pelo saber biomédico, se constituiu como um elemento chave para mudanças de sensibilidade em relação à infância<sup>43</sup> na modernidade e, igualmente, para as formas como nos relacionamos com as crianças, como

---

<sup>43</sup> Ariès (2006) destaca a presença de uma certa indistinção entre adultos e crianças, demarcada pela ideia de mistura, de miscelânea, de coletividade, ludicidade, que coligavam idade e condição social nas sociedades tradicionais. A criança estava em toda parte, misturada em todos os lugares e funções. Adultos e crianças assistiam as mesmas peças, ouviam as mesmas músicas e contos. Crianças, criados, vizinhos, parentes participavam das mesmas festas, dividindo os mesmos cômodos, jogando os mesmos jogos. *Adultos e crianças compartilhavam os mesmos objetos, como se pode observar no diário de um médico de uma criança da nobreza francesa do início do século XVII, onde descreve os brinquedos do menino. Além do cavalo de pau, do cata-vento e do peão, encontra-se o registro de uma “pequena carruagem cheia de bonecas” que a criança ganhou aos dois anos e sete meses de idade, de uma bola e “algumas ‘quinquilharias italianas’ entre as quais uma pomba mecânica, brinquedos destinados tanto à rainha, quanto a ele”* (ARIÉS, 2006, p. 43).

organizamos os espaços à sua volta, como definimos e selecionamos seus brinquedos ou, de maneira mais alargada, nos modos como as temos educado. Junto a esses elementos talvez esteja também um movimento de apagamento e eliminação da indeterminação que nos é tão ameaçadora.

Referências da abrangência dessa temática são encontradas no *site* da Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP, onde é possível localizar uma série de publicações voltadas especificamente às famílias e que envolvem, entre outros, o tema da segurança. É o caso de *Crianças e adolescentes em segurança*<sup>44</sup>, material organizado em formato de Manual pelo Departamento Científico de Segurança da SBP e que tem como objetivo manter crianças e adolescentes o mais longe possível de situações de perigo ao longo de todo o seu desenvolvimento. Entre as perguntas abordadas, destacam-se as seguintes: o que fazer quando o bebê sofre uma queda e bate a cabeça? Que medidas tomar caso a criança se engasgue ou tome um choque? Quais são as orientações mais atuais sobre transporte de crianças no automóvel e em avião? Qual a melhor forma de lidar com crianças e adolescentes que sofrem ou praticam bullying? Como lidar com transtornos de comportamento (depressão, distúrbios alimentares ou hiperatividade) na infância e na adolescência?

Por seu lado, o Estado tem implementado um conjunto de ações em prol da vida e da saúde das crianças, como pode ser visto na *Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências* (2005)<sup>45</sup>, cujos objetivos são a redução da morbimortalidade por acidentes e violências no país e a promoção de ações pelos órgãos e entidades do Ministério da Saúde. Constam, em suas diretrizes: promoção da adoção de comportamentos e de ambientes seguros e saudáveis; monitorização da ocorrência de acidentes e de violências<sup>46</sup>;

---

<sup>44</sup> Maiores informações em: <<http://www.sbp.com.br/publicacoes/para-a-familia/criancas-e-adolescentes-em-seguranca/>>. Acesso em 06 de ag. 2015.

<sup>45</sup> Disponível em: <[http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_reducao\\_morbimortalidade\\_acidentes\\_2ed](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_reducao_morbimortalidade_acidentes_2ed)>. Acesso em 06 de ago. 2015.

<sup>46</sup> Os dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde - DATASUS apontam que o principal caso de mortalidade com menores de 1 ano é a sufocação (578 casos em 2012 para 569 em 2008) e de 1 a 4 anos o afogamento (428 casos em 2012 para 495 em 2008). Já o vídeo *Faça certo: segurança em brinquedos*, produzido pela TVINMETRO e recomendado às famílias, identifica que nos acidentes e mortes vinculados ao brinquedo, "crianças de até três anos estão mais expostas ao engasgamento porque

sistematização, ampliação e consolidação do atendimento pré-hospitalar; assistência interdisciplinar e intersetorial às vítimas de acidentes e de violências; estruturação e consolidação do atendimento voltado à recuperação e à reabilitação; capacitação de recursos humanos e apoio ao desenvolvimento de estudos e pesquisas.

Tal perspectiva da segurança se coloca também na publicação *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*, que enfatiza a importância da organização dos espaços, destinando um dos seus fascículos ao tema e sua articulação com os brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas. O documento salienta que se deve atentar para "a qualidade dos espaços para as crianças dormirem, serem alimentadas, terem suas fraldas trocadas, tomarem banho, explorarem objetos e ambientes sozinhas, com outras crianças e com a professora." (BRASIL, 2012, p. 109). Além disso, faz menção às condições de iluminação, temperatura, ventilação e acústica que devem ser cuidadosamente projetadas.

Da mesma forma evidencia-se, no documento, a importância de considerar a seleção adequada de materiais e mobiliários que devem ser inseridos nos espaços, atentando para que sejam compatíveis com as faixas etárias e com o número de crianças por grupo, bem como considerarem aspectos relativos à segurança e à qualidade.

Em relação à Exposição de brinquedos no SESC Pompeia, vimos que estava colocada a perspectiva de ser um espaço interativo, com experiências lúdicas para todas as idades. Daí a ideia de uma grande fábrica de brinquedos, com possibilidades de mobilidade para os visitantes em rampas, percursos, túneis, labirintos, corredores e salas. A seleção dos brinquedos não teve como critério o quesito segurança, porém, este se mostrava bem demarcado na maneira como as peças foram organizadas e expostas, seguindo em unidade com outros balizadores de mesmo tema que foram projetados nos espaços. Estes possuíam placas indicativas de entrada, saída, capacidade de pessoas em salas, corredores e rampas, além de contarem com a presença de

---

tendem a colocar objetos pequenos na boca"; "queda e engasgamento são as principais causas de lesões e mortes relacionadas com brinquedo"; "em 2011, 25% das notificações de risco grave em produtos diziam respeito a brinquedos"; e "mais de 73 mil crianças são hospitalizadas por quedas relacionadas a brinquedos. Mais informações em: < <http://criancasegura.org.br/page/faixa-etaria-de-0-a-14-anos>> e o vídeo produzido pela TVINMETRO pode ser visualizado em: < <https://www.youtube.com/watch?v=szJs0XwEqqs>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

monitores e seguranças. Aquelas, em sua grande maioria, abrigavam-se em vitrines, muitas delas protegidas por armações em ferro ao redor. As miniaturas de objetos podem ser tomadas como amostras a esse respeito, assim como os brinquedos das *Minioficanas*, todos fixados em armações de ferro, cujas ferramentas e peças que continham partes cortantes alojavam-se em estantes de vidros. Da mesma forma, os objetos de colecionadores estavam bem protegidos das mãos alheias, alguns incluíam adesivos em que se lia: *não tocar* ou *proibido tocar*, e os que não se apresentavam envoltos por vidro ficavam sob o olhar vigilante dos monitores, além de estarem protegidos por uma armação em ferro que demarcava o limite de aproximação entre eles e os visitantes.

Nesse local, que tinha o intuito de "provocar o movimento do corpo e dos sentidos", havia peças e estruturas que pediam o toque pré-definido: apertar botão, engatinhar pelo túnel, acionar manivela de bonecos em madeira, tirotear bolinhas no centro de um bambolê, apertar o controle remoto do jogo eletrônico, deitar em almofadões, participar das oficinas de brinquedos dirigidas por uma equipe pedagógica. Viam-se crianças andando, correndo pelas rampas, parando, sentando, olhando, apontando para os objetos, comentando. Algumas perguntavam insistentemente aos adultos que as acompanhavam se podiam tocar, pegar, apertar e brincar com o que viam, além de afirmarem imperativamente querer algumas das peças lá expostas e indagarem o que era para fazer quando se viam num novo espaço ou diante de uma nova vitrine. Se a segurança é fundamental para a preservação da vida das crianças ela também introduz novos modos de educação dos sentidos e do corpo, nesse caso, especialmente no que se refere ao tato, ao contato que lambuza, às mãos que, na infância, encontram uma força bastante singular, que favorece o contato mimético de mistura, de diluição (VAZ, 2010). Destaca-se que

Este diluir-se em favor não do domínio do objeto frente a um incerto sujeito, mas em direção ao objeto ao mimetizá-lo, ao fazer-lhe um mimo, um carinho, também se dirige de maneira algo irresistível aos objetos de culto, como são os livros, sejam eles colecionados ou por primeira vez tocados. São as mãos que possibilitam este contato. (VAZ, 2010, p. 45).

No que se refere aos objetos-brinquedo, verifica-se que o Manual de orientação pedagógica fixa uma série de critérios de segurança que são atravessados, em grande medida, pelas recomendações definidas via órgãos governamentais, como: Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade de Tecnologia - INMETRO e Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Na "cartilha educativa" feita pela Diretoria de Qualidade do INMETRO, intitulada *Brinquedos: a segurança da criança em primeiro lugar (s/d.)*<sup>47</sup> - direcionada aos pais -, fica explícito o alvo de atenção do Instituto, que é o de primar pela "segurança e saúde da criança". Da mesma forma, tais recomendações são alocadas no material produzido pelo MEC e envolvem: as faixas etárias das crianças; a impressão dos selos de certificação de segurança; as recomendações especificadas nas embalagens dos produtos; a qualidade do material produzido, que não deve esfurejar, desmanchar, ter costuras reforçadas, pregos, farpas, materiais atóxicos e alérgicos; o peso (para os bebês e crianças menores a recomendação é de que sejam leves para facilitar o manuseio); e ainda, o tamanho (relacionado à idade da criança). O mesmo se pode dizer sobre os conteúdos e formas dos brinquedos, que não devem incluir armas, encorajar a agressão, apresentar o risco de sufocar ou ser perigoso para a visão e imitar personagens que representem violência.

Aliado ao aspecto da segurança, se pode dizer que, da mesma forma que o brinquedo se configura como um objeto altamente regulamentado na educação infantil, o Manual constrói uma norma pedagógica em torno dele, sendo identificada pelo próprio brincar e que, de certa forma, aparece exportada para outros lugares, como evidencia o capítulo da casa das crianças. Neste, vemos inclusive um movimento de contradição ao documento, colocado pela escola do filho, que elege um dia da semana para as crianças levarem seus brinquedos de casa para serem compartilhados com os demais colegas na escola.

Dos brinquedos existentes na casa percebemos que, além de servirem às suas brincadeiras, eles são usados como objetos de decoração, de demonstração de afeto dos adultos para com elas; também são utilizados como forma de identificação na porta do quarto - dizendo que aquele espaço lhes pertence - e se encontram distribuídos em quase todos os cômodos, com ressalva para o banheiro e a cozinha. Nem todos estão ao alcance ou ficam sempre disponíveis às crianças, ainda que se

---

<sup>47</sup>

mostrem incorporados à rotina diária da família. O casal organiza, classifica, limpa, arruma, ensaca, guarda, define regras, determina o que pode ou não ser usado, delimita os espaços do brincar na casa. Além disso, demonstra atenção naquilo que é ofertado aos filhos e não escolhe apenas o que eles pedem ou viram na propaganda.

Os pais das crianças oferecem brinquedos em datas específicas e suas opções são baseadas numa série de critérios, sendo os principais: gosto, conteúdo, proposta, idade recomendada, observação das brincadeiras das crianças e relação tamanho/espaço. Um pouco diferente é a posição assumida no Manual de orientação pedagógica, ao sublinhar que o brinquedo só tem função quando é utilizado para brincar, que se constitui num material de consumo, perde a validade, fica antigo, seguindo o preceito da cultura organizada em torno do consumo - de bens duráveis e enriquecedores para o mundo, para objetos que devem ser descartados e substituídos em pouco tempo. Além disso, ele não é considerado objeto de decoração, devendo estar sempre disponível às crianças e não ser guardado em prateleiras altas ou em espaços trancados, na perspectiva de que se mantenham conservados. Encontra-se aí uma contraposição com a Exposição, pois nesta, as características como validade, preservação e antiguidade podem atribuir um valor ainda mais especial ao brinquedo, ao permitirem a conservação da memória e demarcarem a história de um tempo. Da mesma forma, muitos objetos fazem parte de coleções particulares de adultos, sendo que o uso ou a ideia de servirem às brincadeiras das crianças está fora de perspectiva. A Exposição guarda brinquedos intocáveis, assim como reproduz o discurso da criança ativa, da exposição interativa, ela mesma supondo ser uma espécie de "grande brinquedo", das oficinas, da diversão, da sensação.

Nesses recortes das fontes visitadas, a partir das *relações entre adultos e crianças*, dos *espaços* e dos *objetos-brinquedo* encontramos elementos que remetem a uma série de questões sobre a infância e sua educação, intermediadas pelo brinquedo. A estas questões estão acopladas normas, concepções, critérios, caracterizações, contradições, discursos que determinam modos de relação a serem estabelecidos. Lembrando o que nos diz Benjamin (2000), sobre o fato de o brinquedo ser um objeto do universo adulto, da história, com os quais as crianças são confrontadas, nos deparamos com um somatório de tensões e paradoxos que atravessam aquilo que pensamos e propomos a elas, e as maneiras como agem, respondem: junto à segurança imputada ao brinquedo temos a insegurança em relação àquilo que escapa ao controle e que as crianças transformam em brinquedo; junto à intensificação e

delimitação sobre o que pode ou não ser definido e considerado brinquedo temos as brincadeiras miméticas das crianças com variados objetos, espaços, imagens, e também com o próprio corpo e com a linguagem; junto às nossas expectativas educativas em torno do brinquedo encontramos a falta de sentido para as crianças; junto à renovação do velho está o consumo e a validade do brinquedo; junto à preocupação em ofertar algo que fuja do tom meramente comercial há os apelos das propagandas televisivas e a massificação do brinquedo; junto à normatização e instrumentalização se coloca o discurso imaginativo em prol do brinquedo; junto à proteção que devemos dar às crianças, inclusive passando pelas escolhas do brinquedo, vemos o desejo delas de correr riscos, romper limites, aventurar-se; junto à limpeza, separação, classificação e organização dos brinquedos estão a bagunça, a sujeira e a mistura das crianças, que colocam outra ordem e outros sentidos; junto aos espaços e a brinquedos especialmente projetados para elas, está o choque com a maneira de funcionar, com a forma de conceber seus usos e o tempo; junto à felicidade está a frustração.

Se pensadas a partir de uma ótica autoritária, dominadora, talvez as tensões e os paradoxos aí apresentados se mostrem apenas como conflitos inerentes entre gerações. Contudo, pensemos na instigante formulação apresentada por Benjamin (2000, p.69): "não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças?". É preciso lembrar, como bem assinala Vaz (2010) a partir dessa máxima benjaminiana, que o fato de toda educação supor algum tipo de relação desigual de forças não significa que ela pode ser transformada em dominação. Uma indicação importante para refletir essas tensões talvez fosse a possibilidade de um conhecimento que, não autoritário, reconhece seus próprios limites.

## NOTAS FINAIS

A publicação *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*, a *Casa da criança* e a *Exposição Mais de mil brinquedos para a criança brasileira* foram os três territórios por mim percorridos com o objetivo de pensar as relações entre infância e educação, mediadas pelo brinquedo. O primeiro é um documento elaborado pelo MEC que pretende orientar os adultos que se dedicam à infância brasileira, à educação das crianças que diariamente ocupam as salas, os parques e refeitórios e outros espaços que compõem as instituições de educação infantil do país. O segundo diz respeito a uma residência familiar composta por duas crianças, o pai e a mãe, um lugar da vida privada, situado na região continental da capital catarinense, onde o brinquedo é protagonista e tem a sua presença garantida. O último foi um projeto temporário, uma Exposição que teve como cenário uma grande fábrica de brinquedos e que se propôs oferecer um momento de experiência contemplativa e sensorial ao público. Ela foi abrigada durante quase seis meses no Galpão das Grandes Exposições de um importante centro cultural e de lazer de São Paulo, o SESC Pompéia.

Três lugares contemporâneos que têm em comum a presença do brinquedo, da infância e da educação, categorias que constituíram a questão de análise desta pesquisa, que afirmaram a necessidade dele estar (quase) sempre presente na educação das crianças e que acabaram deixando saltar perguntas aos olhos do leitor, temerárias *sobras* daquilo que foi realizado. Quais as consequências de ter o brinquedo instituído firmemente como alicerce das propostas pedagógicas para a educação infantil? O que pode significar o fato de o brinquedo ser colocado como objeto de culto, de experiência sensorial, de história, de cultura e de narrativa numa Exposição? Que implicações se colocam no fato de o brinquedo ocupar praticamente todos os momentos da rotina diária das crianças e ser entendido como um objeto capaz de promover diversão e aprendizagem, tal como se apresentou na casa? Voltemos, por mais um momento, aos lugares visitados.

Orientar, servir de guia na *seleção, organização e uso* de brinquedos, apontar formas de organização do espaço, tipos de atividades, conteúdos, primar pela *brincadeira de alta qualidade*, facilitar o trabalho do professor, determinar sua função e desenvolver a dimensão *brincante ou brinçalhona*, dizer o que deve ou não fazer parte dos critérios de escolha dos brinquedos e materiais e definir o que é um brinquedo para uso institucional, se colocaram como as principais finalidades do primeiro documento. Sendo um órgão da administração

federal, o MEC tem como uma das suas incumbências a construção de políticas nacionais de educação, mas por outro lado, parece também existir aí um desejo de governo da infância, um espírito de pedagogização excessiva. Sua função técnica e orientadora nos indica a construção de um discurso, de uma norma pedagógica com um caráter prescritivo, que dispensa o pensamento, que se institui e se alastra.

Na casa da criança, encontrou-se uma espécie de didática impressa nos brinquedos, uma preocupação quase professoral com esses objetos e com a educação dos filhos. Algo que apareceu destacado nas falas dos pais das crianças quando mencionaram os critérios de escolha, classificação e organização dos brinquedos. Além disso, as relações estabelecidas entre eles mostraram-se exemplares primorosos das tensões e incongruências que se colocam entre diversão e aprendizagem no brinquedo, entre as expectativas dos adultos e as ações das crianças com os objetos.

Na Exposição, os brinquedos convocavam a decidir sobre o olhar, a pensar na infância de ontem e de hoje, a forjar o trabalho da memória. Ela fez lembrar que o brinquedo não tem um lugar estático no tempo, que não foi sempre da forma como o vemos atualmente, que não raro ele escapa ao conceito, que não esteve desde sempre embasado em critérios de segurança e de saúde. Lembrando uma sentença de Benjamin (2002), a questão da técnica e o material utilizado na confecção do objeto permitem identificar, na produção, marcas de mudanças estruturais e na sensibilidade que vai se formando em relação à infância. Contudo, o fato de boa parte das peças expostas não ter uma identificação mais precisa dos contextos culturais e econômicos de sua produção (ainda que possuíssem a demarcação geral do período selecionado na composição da Mostra - entre as décadas de 1930 e 1990), acabava por estremecer um importante aspecto que se coloca a favor de propostas como esta: o de afetar o conteúdo cultural do público, de provocar o pensamento. Aliado a isto, a Exposição também se mostrou como um lugar dinâmico, preocupado com a organização dos espaços, interativo, correspondente às intensas exigências aos estímulos sensoriais que estão postos atualmente, especialmente no que diz respeito à infância.

Esse protagonismo do brinquedo no contemporâneo exibido nos três lugares, aliado ao imperativo de seduzir as crianças, de não frustrá-las nem criar conflitos, pode ser pensado a partir de sua produção expandida e de seu consumo corrente, assim como de todo o plano educativo que a cada dia é mais traçado sobre ele, incluindo os aparatos psicológicos e motores que estão à sua volta, especulando e tentando a todo custo dissecar a infância.

Todos esses elementos inserem-se numa cadeia de relações e implicam em transformações no lugar da criança na sociedade, mas também em mudanças nas formas de nos relacionarmos com ela. A segurança e a saúde, dois importantes aspectos aí presentes, facilmente identificados nas normatizações do INMETRO e nas indicações de organização dos espaços da Exposição, da casa ou das instituições de educação infantil, ao mesmo tempo em que se colocam como respostas frente ao medo, às expectativas e à insegurança que é estar no mundo - fazendo lembrar a responsabilidade que nós, adultos, temos com relação às novas gerações -, instauram modificações nos comportamentos. Em situação exemplar, podemos pensar na figura do professor, que se vê em posição muito mais vulnerável ao decidir colocar ao acesso das crianças outros objetos e matérias-primas que se subtraem ao que comumente é definido como brinquedo e que não passa pelo crivo da segurança, como pode ser o caso das folhas, pedras, sementes, dos galhos, pedaços de madeira e tecidos.

O exemplo supracitado, quando incorporado àqueles comentários feitos pelas duas senhoras, na Exposição, em torno do vídeo que registrava crianças com facões e dos brinquedos feitos com peças cortantes e restos de materiais, além de colocarem um realce para a questão da segurança e da técnica acopladas aos objetos, remetem à importância e à necessidade de buscar outros lugares do brinquedo - alguns dos quais percorridos por Benjamin e que foram mostrados no capítulo anterior - de modo que nos impulsionem a refletir sobre o modo como eles posicionam (se é que o fazem) as relações entre infância e educação. Uma pergunta que aqui pode ser feita é: naquela casualidade do encontro com o objeto e a substituição de seu significado, quando a criança mostra uma realidade que sempre pode vir a ser, estaremos colocando isto em risco? Quem sabe possamos pensar essa questão a partir de uma recapitulação do que Buck-Morss (2002) sublinha em Benjamin, da imagética infantil que persistentemente se coloca ao longo de toda a sua obra e da omissão de uma discussão séria a esse respeito, talvez como um sintoma da repressão da infância em sua ação mimética - por vezes notado na Exposição e na casa das crianças, quando elas reeditavam as propostas dos adultos, reconheciam e produziam por semelhanças, estabeleciam outra ordem para as coisas, outros sentidos, numa ausência de pressão sobre o objeto -, um tema que Benjamin considerava de grande pertinência política, dada a relação de dominação que aí pode estar envolvida.

Encontrar uma forma de falar dessas e de outras coisas sem aniquilá-las é sempre um desafio. Resta saber o quanto estamos dispostos a assumi-lo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO; VISALBERGHT. *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.

AGOSTINHO, K. A. *O Espaço da Creche: que lugar é este?* 1989. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. 2010. 349p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

ARCE, A. *A pedagogia na “Era das Revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002, 228p.

ARCE, A. *O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, Stella T. *Cinquenta anos de Bienal Internacional de São Paulo: Males de Nascimento*. *REVISTA USP*, São Paulo, n.52, p. 64-71, dezembro/fevereiro 2001-2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/52/08-stella.pdf>>.

BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BATISTA, Sueli S. dos Santos. “Museu vivo”: massificação e escolarização dos museus. *REVISTA OLHAR* - ANO 04 - NO 7 - JUL-DEZ / 03. p. 70-79. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar7/museu>>

BENJAMIN, W. *Capacidade Mimética*. In: CHACON, V. (Org.). *Comunicação - 2: Humanismo e Comunicação de Massa*. p. 47-52. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

\_\_\_\_\_. *Diário de Moscou*. Prefácio de Gershom Scholem. Edição e notas Gary Smith. Tradução de Hildegard Herbold. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Tradução de Aldo Medeiros. – 1 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2015. 292p.

\_\_\_\_\_. *Imagens de pensamento*. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 108-113.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. *Passagens*. Edição alemã de Rolf Tiedemann; organização da edição brasileira de Willi Bolle. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 1167 p. – 1 reimpressão.

\_\_\_\_\_. Questões de sociologia da linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Antropos, 1992a. p. 197-229.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: \_\_\_\_\_. *Sobre arte, técnica linguagem e política*. Lisboa: Antropos, 1992b. p177-196.

BERTO, R., FERREIRA NETO, Amarello., SCHNEIDER, Osmar. *Parques Infantis e Colônias De Férias como Espaços/Tempos de Educação da Infância (1930-1940)*. *Pensar a Prática*, Goiânia, 12, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 09 Jan. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei federal n. 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: **DOU**, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n° 9394/96 de 1990 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **MEC**, 1996.

BRASIL. *Resolução de Nº1* , de 13 de abril de 1999. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: **MEC**, SEB, 1999.

BRASIL. *Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências*: Portaria MS/GM n.º 737 de 16/5/01, publicada no **DOU** n.º 96 seção 1E de 18/5/01 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. – 2. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005. 64 p. – (Série E. Legislação de Saúde).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. *Resolução de Nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: **MEC**, SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Brinquedos e brincadeiras nas creches***: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República***. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 2013.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. ***Manual de educação infantil de 0 a 3 anos***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BROUGÈRE, G. ***Brinquedos e companhia***. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCK-MORSS, S. ***Dialética do olhar***: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução Ana Luiza de Andrade, revisão David Lopes da Silva. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. 566p.

CALLIGARIS, Contardo. ***O novo abuso de criança. Folha de São Paulo***. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2015/04/1619846-o-novo-abuso-de-crianca.shtml>>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

CERISARA, A. B. ***Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva***. Florianópolis, vol. 17, n. especial, p. 11-21, jul-dez/1999.

CORSARO, W. A. ***Sociologia da infância***. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Jurandir F. ***O vestígio e a aura***: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

COUTINHO, A. S. ***As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação***. 2002. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

\_\_\_\_\_. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. 312p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta*. *Educ. Pesqui.*[online]. 1999, vol.25, n.2, p. 39-55.

DALBOSCO, Cláudio A. *Pragmatismo, Teoria Crítica e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DANAIOLOF, Kátia. *Crianças na trama urbana: a educação do corpo na São Paulo dos anos 1930*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

DEL PRIORE, Mary. *Ao Sul do Corpo: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo: Unesp, 2009.

DEWEY, Jonh. *Dewey*: Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Tradução de Murilo Otávio Paes Leme; Anísio Teixeira; Leônidas de Carvalho).

EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999. 319 p.

EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella (Orgs.). *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Tradução de Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. 263p.

FARIA, Ana L. G. A. *Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 69, dez.1999. p. 60-91.

FERRARI, Ilka F. *Agressividade e violência*. *Psicol. Clin.* vol.18 no.2 Rio de Janeiro 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652006000200005&script=sci_arttext)>

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Auditório da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos. *Ata da audiência pública* realizada no dia 12 de julho de 2013. Nº 12/2013, p.1-3.

GAGNEBIN, Jeanne M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GONÇALVES, Lisbeth R. *Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2004. 168p. Disponível em: <[https://books.google.es/books?id=8J04RpVUWwIC&pg=PA71&lpq=PA71&dq=walter+benjamin+%2B+exposi%C3%A7%C3%B5es+museus&source=bl&ots=1m4QEUIjxS&sig=QNo56Wu-iKEufPqbtIfR-RTWDDw&hl=pt-BR&sa=X&ei=XJfcVNDIO4fxar\\_YgfAE&ved=0CCQQ6AEwATgK#v=onepage&q=walter%20benjamin%20%2B%20exposi%C3%A7%C3%B5es%20museus&f=false](https://books.google.es/books?id=8J04RpVUWwIC&pg=PA71&lpq=PA71&dq=walter+benjamin+%2B+exposi%C3%A7%C3%B5es+museus&source=bl&ots=1m4QEUIjxS&sig=QNo56Wu-iKEufPqbtIfR-RTWDDw&hl=pt-BR&sa=X&ei=XJfcVNDIO4fxar_YgfAE&ved=0CCQQ6AEwATgK#v=onepage&q=walter%20benjamin%20%2B%20exposi%C3%A7%C3%B5es%20museus&f=false)>.

GONDRA, José. G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 57-78.

LOURENÇO FILHO, Manuel. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MANSON, Michel. *História do brinquedo e dos jogos*. Lisboa/Portugal: Editorial Teorema, 2002.

MANSON. Construir a história do brinquedo: um desafio científico. Tradução de Dominique Boxus e Luana Rocha. *RevistAleph* – ISSN 1807- 6211. Dezembro de 2014. Ano XI. Número 22. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/82/75>>.

MARTINS FILHO, Altino José. *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação*. Florianópolis, 2005. 1 v. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MAZZARI, M. V. Nota introdutória. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p.7-10.

MOMM, Caroline M. *Entre Memória e História: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt*. 144f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua Inglesa. Trad. Neide Luzia Resende. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 112, p. 33-60, março, 2001.

**O ESTADO DE SÃO PAULO**. *Fábrica de sonho*. São Paulo, 5 jul. 2013. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/divirta-se/fabrica-de-sonho/>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

OLIVEIRA, A. M. R. *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ORTHOFF, Sylvia. *Maria vai com as outras*. Editora Ática, 2008.

PICCOLLI, Josiana. *O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância*. 2066. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PRADO, P. D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas, SP*. 1998. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

**REGIMENTO interno dos parques infantis.** São Paulo: Departamento de Cultura, 1935.

Mais de mil brinquedos para a criança brasileira. **REVISTA E.** São Paulo: Sesc, n. 1, jul. 2013. Mensal. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6724\\_MAIS+DE+MIL+BRINQUEDOS+PARA+A+CRIANCA+BRASILEIRA#/tagcloud=lista](http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6724_MAIS+DE+MIL+BRINQUEDOS+PARA+A+CRIANCA+BRASILEIRA#/tagcloud=lista)>

RICHTER, Ana C. **Biopolítica e governabilidade na infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas.** 207f, Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação. Curitiba, 2013.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás; Ministério da Cultura; USU Editora Universitária; Amais, 2008.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil.** Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 1999.

\_\_\_\_\_, Eloisa Acires Candal. **30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. Zero-a-seis,** Florianópolis, n. 17, p. 52-65, jan.-jul. 2008.

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

ROSSINI, Elcio. **Cenografia no teatro e nos espaços expositivos: uma abordagem além da representação.** **TransInformação,** Campinas, 24(3):157-164, set./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v24n3/a01v24n3>>.

ROUANET, S. P. **Édipo e o anjo:** itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 174p.

SÃO PAULO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. (Org.). **AVISO DE AUDIÊNCIA PÚBLICA:** Brinquedos. n.1, São Paulo, 2011, 2f.

SÃO PAULO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. (Org.). *ATA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA: Brinquedos para a Educação Básica*. n. 12, São Paulo, 2013. 3f.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Manuel Jacinto Sarmento & Ana Beatriz Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004, p. 9 – 34.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças*. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SAVIANI, D. As idéias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova. In: SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SESC POMPEIA (São Paulo) (Org.). *Mais de Mil Brinquedos para a Criança Brasileira*. São Paulo, 2013.

SCHMITT, R. V. *Mas eu não falo a língua deles!* : as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância*: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 112, março, 2001, p. 7-31.

VAZ, Alexandre. F. *Razão e corporeidade: elementos para a compreensão da cultura corporal na modernidade*. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno*. Educação em Revista, n.6, p.51-66, 2005. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/598/481>>. Acesso em 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin). In: PAGNI, Pedro A; GELAMO, Rodrigo P. (Org.). *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poesis, 2010. p. 35-49.

VAZ, Alexandre F. *Da modernidade em Walter Benjamin: crítica, esporte e escritura histórica das práticas corporais*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 61-79. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/fernandez\\_vaz.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/fernandez_vaz.pdf). Acesso em 20/02/2015.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1996. T. IV

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 2000. T. III

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. 2ed Madri: Visor, 2001. T. II

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 08, p. 23-36, abr. 2008.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009a.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.