



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Laura Christofolletti da Silva Gabriel

O brincar e a subjetividade: uma análise da hierarquia e do binarismo

Florianópolis

2021

Laura Christofolletti da Silva Gabriel

O brincar e a subjetividade: uma análise da hierarquia e do binarismo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mériti de Souza.

Florianópolis

2021

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

Gabriel, Laura Christofolletti da Silva

O brincar e a subjetividade : uma análise da hierarquia
e do binarismo / Laura Christofolletti da Silva Gabriel ;
orientadora, Mériti de Souza, 2021.

102 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Brincadeira. 3. Criança. 4. Gênero.
5. Subjetividade. I. Souza, Mériti de . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. III. Título.

Laura Christofolletti da Silva Gabriel

O brincar e a subjetividade: uma análise da hierarquia e do binarismo

O presente trabalho, em nível de mestrado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Mara Coelho de Souza Lago, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ana Lúcia Mandelli Marsillac, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão **original** e **final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de mestra Psicologia.

Prof. Adriano Beiras, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Prof.^a Mériti de Souza, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 3 de agosto de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Mériti de Souza, que com maestria e generosidade me orientou na escrita deste trabalho.

Meus agradecimentos à minha família, que sempre me apoiou e me ofereceu condições para chegar ao mestrado. À minha mãe, Vanessa, pedagoga que me ensinou muito sobre educação, crianças e afeto; ao meu pai, Léo, que me ensinou resiliência ao dançar as músicas que a vida toca; e ao meu irmão, Victor, com quem tive brincadeiras maravilhosas na infância, que ficarão guardadas com carinho em minha memória. Também agradeço por todo o apoio dos meus avós e bisavós, especialmente a Olívia e Leondas. Aos meus primos e primas, que fizeram parte da minha infância, em que brincamos muito juntos.

Agradeço às(aos) colegas de mestrado pela leitura atenciosa e pelo companheirismo; nossos grupos de orientação aos sábados me possibilitaram continuar escrevendo mesmo em tempos tão difíceis. Estendo o carinho às(aos) colegas do Laboratório de Psicanálise, Processos Criativos e Interações Políticas (Lapcip) e do Grupo de Estudos Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (Margens).

Ao Mateus, meu amor e parceiro de vida, por todo suporte, acolhimento e compreensão. Obrigada por tanto.

À Prof.^a Rute Grossi Milani, que me orientou nas iniciações científicas durante a graduação e me incentivou com entusiasmo a seguir a vida acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Mara Coelho de Souza Lago e à Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho, pelas atenciosas considerações, pela disponibilidade e pelas colaborações ao meu trabalho durante a qualificação.

À Capes, pelo financiamento, que não deveria ser um privilégio, já que é dever do Estado garantir o acesso e a permanência na educação pública, gratuita e de qualidade, porém a pós-graduação viveu momentos sombrios nesses últimos dois anos, e o que deveria ser básico passou a ser privilégio. Estendo minha solidariedade a todas(os) as(os) pós-graduandas(os) que tiveram suas bolsas cortadas e projetos encerrados por conta de um governo que negligenciou a educação, a pesquisa e a ciência.

Ao meu bisavô Manoel Christofolletti (*in memoriam*), leitor voraz, curioso pela vida, intelectual sem diploma, vítima da Covid-19 em 2020.

“Nisso que o menino contava a estória da rã na frase
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
A Dona usava bengala e salto alto.
De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:
Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso, nem
consistência de corda para aguentar uma rã em cima dela.
Isso é língua de Raiz – continuou
É língua de Faz-de-conta
É língua de brincar!
Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave
extraviada
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom
senso.” (*Poeminha em língua de brincar*, Manoel de Barros).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o ato de brincar e sua importância para a constituição subjetiva considerando as incidências da hierarquia e do binarismo. Entende-se que o ato de brincar foi desqualificado conforme os pressupostos hegemônicos nos modos de conhecer e subjetivar presentes na modernidade ocidental. Também entende-se que, na sociedade ocidental atual, o binarismo e a hierarquia configuram pressupostos que sustentam a heteronormia e atribuem a pessoas normas sobre como brincar e quais brinquedos e brincadeiras seriam destinados a meninos e meninas. Para desenvolver esta pesquisa, recorreu-se a leituras e análises de produções acadêmicas e de documentários sobre o brincar e sobre a criança, procurando demonstrar a importância do brincar na constituição subjetiva posta em autores e autoras de diversas áreas do conhecimento. Recorreu-se também à leitura e análise de textos da teoria psicanalítica, problematizando-se hierarquias e binarismos presentes em obras de Freud e Lacan, bem como de psicanalistas contemporâneos, focando-se principalmente no que diz respeito à diferença sexual e de gênero. As referências utilizadas na análise das produções acadêmicas e dos documentários se associam à psicanálise, considerando o conceito de transferência, somadas às referências do pós-estruturalismo, conforme os conceitos de heteronormia, hierarquia e binarismo. Como considerações finais, aponta-se que, no cenário atual, há maior valorização do brincar e da criança, principalmente no âmbito dos direitos constitucionais, da pedagogia, da psicologia e de estudos da área da infância. Porém, paradoxalmente, há uma desvalorização do brincar em detrimento de outras atividades que permeiam a vida infantil. Também há um desejo adultocêntrico de que o brincar necessita estar em acordo com a heteronormia, o que nem sempre é possível para as crianças, já que um dos principais elementos do brincar é a potência de subversão dos valores normativos culturais.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Gênero. Subjetividade.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the act of playing and its importance for the subjective constitution considering the incidences of hierarchy and binarism. It is understood that the act of playing was disqualified according to the hegemonic assumptions in the ways of knowing and subjectifying present in Western modernity. It is also understood that, in today's Western society, binarism and hierarchy configure assumptions that support the heteronorm and attribute norms to people about how to play and which toys and games are intended for boys and girls. To develop this research, reading and analysis of academic productions and documentaries regarding playing and childhood were used, trying to demonstrate the importance of playing in the subjective constitution as put by authors from different areas of knowledge. We also resorted to the reading and analysis of texts in psychoanalytic theory, problematizing hierarchies and binarisms present in the works by Freud and Lacan, as well as contemporary psychoanalysts, focusing mainly on sex and gender differences. The references used in the analysis of academic productions and documentaries are associated with psychoanalysis, considering the concept of transference, added to the references of post-structuralism, according to the concepts of heteronorm, hierarchy and binarism. As final considerations it is pointed out that, in the current scenario, there is a greater appreciation of playing and children, especially in the context of constitutional rights, pedagogy, psychology and studies in the area of childhood. However, paradoxically, there is a devaluation of playing at the expense of other activities that permeate children's life. There is also an adult-centric desire that play needs to be in accordance with the heteronorm, which is not always possible for children, since one of the main elements of play is the subversion power of cultural normative values.

Keywords: Play. Child. Gender. Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

art.	artigo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
cf.	Confira-se
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
DSM-V	Manual Diagnóstico de Transtorno Mental
Lapcip	Laboratório de Psicanálise, Processos Criativos e Interações Políticas
Margens	Grupo de Estudos Modos de Vida, Família e Relações de Gênero
n./n ^o	número
ONG	Organização não Governamental
p.	página
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
v.	volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	18
3	O BRINCAR E A CRIANÇA NA CULTURA	22
3.1	O DESCOBRIMENTO DA INFÂNCIA E A VIDA SOCIAL DA CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA	23
3.2	PANORAMA GERAL SOBRE O BRINCAR EM DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS	29
3.3	CENAS DE BRINCAR NO BRASIL: DISCUSSÃO DO DOCUMENTÁRIO <i>TERRITÓRIO DO BRINCAR</i>	41
3.4	ESCOLARIZAÇÃO E BRINCAR NA ESCOLA: CIVILIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO ATRAVÉS DA HETERONORMA	49
4	O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA NA PSICANÁLISE	63
4.1	FREUD	64
4.2	LACAN	73
5	ELABORAÇÕES DO BINARISMO MASCULINO-FEMININO E A HIERARQUIZAÇÃO HISTÓRICA	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

‘Faz de conta’, dizem as crianças em meio a uma brincadeira. Com um pedaço de tecido, fazem uma cabana ou um castelo; um galho é transformado numa espada, um par de tênis se transforma num travessão para gols, e água com areia pode ser uma comida deliciosa, tudo pelo faz de conta. Certo dia, vi algumas crianças brincando no pátio do condomínio onde resido, e, ao conversar com elas, as meninas me disseram que ‘não podiam’ brincar de tudo que gostariam, como futebol, handebol e basquete, porque eram brincadeiras ‘de meninos’, mas que elas não se importavam, brincavam mesmo assim. Os meninos disseram que não podiam brincar de boneca, casinha ou panelinhas, porque as pessoas davam risadas. Percebi que poderia haver algo a ser explorado a partir dessa cena.

Nas primeiras semanas do curso de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina, algumas(uns) colegas, ao apresentarem seus temas de pesquisa, logo em seguida apresentavam também os motivos que as(os) levaram a uma pergunta de pesquisa, e quase sempre essa pergunta estava relacionada com experiências profissionais anteriores ou como a continuidade de pesquisas feitas na graduação. Inevitavelmente, comecei a me questionar sobre o motivo de interessar-me pelo tema da hierarquia e do binarismo nas brincadeiras infantis, pois não havia feito nada similar durante a graduação, tampouco havia trabalhado com crianças. Ao pensar com um pouco mais de profundidade, lembrei-me do óbvio, de que sou filha e tenho um irmão mais jovem, com quem passei a infância brincando.

Quando eu era criança, minha mãe fez um quartinho de brinquedos para nós (eu e meu único irmão), lá havia um cesto de brinquedos azul, com os brinquedos do meu irmão, e um cesto de brinquedos rosa, com os meus brinquedos. Meus brinquedos se resumiam a bonecas, panelinhas e outros objetos domésticos em miniatura. Os brinquedos do meu irmão eram animaizinhos, como bois e vacas, carros, tratores e caminhões, bonecos do Max Steel e super-heróis. Tínhamos também nossos brinquedos em comum: peças de montagem e encaixe, instrumentos musicais e papéis para desenhar e pintar. Conforme fomos crescendo, algumas diferenças nos marcaram. Aos sábados, eu ajudava minha mãe com a limpeza da casa, e meu irmão saía com meu pai para visitar amigos. Quando era necessário, ele e meu pai cortavam a grama do quintal. Aos domingos, íamos almoçar na casa da minha avó paterna, lá nos reuníamos com algumas primas e primos, brincávamos juntos num balanço e, às vezes, organizávamo-nos para brincar de teatro ou banda. Na banda, os meninos tocavam os instrumentos fictícios, e nós meninas dançávamos; os meninos jamais inverteriam esses lugares. No fim do almoço, as mulheres adultas iam lavar a louça e, em seguida, serviam a

sobremesa. Quando alguma prima fazia 15 anos ou começava a namorar, já consideravam que poderia lavar a louça, quase como um ritual de passagem. Os homens continuavam conversando, iam assistir à televisão ou dormiam na rede.

Inicialmente, não foi nenhuma experiência profissional ou trajetória acadêmica que me fez pensar neste trabalho, foram as diferenças sexuais que me marcaram ao longo da vida e me atravessaram e atravessam de tal maneira que me movem a pensar no trabalho de analisar a importância do brincar na constituição subjetiva considerando as incidências da hierarquia e do binarismo. Entretanto, é importante explicitar que esses fragmentos da minha história são apresentados aqui como motivo inicial, que impulsionou certas leituras e reflexões, nas quais percebi uma potência acadêmica e a possibilidade de trabalho e pesquisa.

Como pesquisadora e psicanalista em formação, entendo que meu corpo-subjetividade também é parte desse processo de pesquisa. Ao escrever esses fragmentos da minha história, considero que a relação com brincadeiras, hierarquia e binarismo não configura uma experiência apenas minha mas também da maioria das pessoas, conformando o modo de funcionamento falocentrado que opera até os dias atuais nas redes sociais e nas configurações subjetivas. Temos aqui uma relação de poder marcada por específicos modos de entender a subjetividade e o conhecimento moderno, nos quais predominam a atribuição ao masculino e ao feminino de determinados modos de ser e de conhecer, que carregam valores e sobrepõem em termos valorativos o masculino em relação ao feminino (CHAUI, 1996; PETERS, 2000; DEL PRIORE, 2013; BUTLER, 2019).

Penso na brincadeira como um elemento importante para a constituição da subjetividade e do conhecimento, mesmo que para os pressupostos da modernidade a brincadeira seja um elemento recalcado e desqualificado como forma de conhecer e de subjetivar. Necessário ressaltar que pesquisadoras(es) das mais variadas e diferenciadas matrizes teóricas afirmam a importância do brincar no trabalho de elaboração psíquica e na organização da cultura. Entendo necessário apresentar algumas das teorias dessas(es) diversas(os) pesquisadoras(es), que, mesmo sendo de áreas de conhecimento diferentes (psicanálise, sociologia, antropologia, pedagogia, psicologia) e com concepções de sujeita(o) diferentes, valorizam a importância do brincar e sua relação com a subjetividade, tornando-se assim autoras(es) clássicas(os) e indispensáveis. Assim, abordamos desde Sigmund Freud (1905/2016, 1908/2015, 1912/2010a, 1917/2010b, 1923/2011a, 1924/2011b, 1925/2011c), passando Donald Winnicott (1975) e Françoise Dolto (2007), até Lev Vygotsky (1984), autores(as) esses(as) que partem de abordagens teóricas diferentes entre si, mas que constroem elaboradas teorias sobre a relação entre a brincadeira, o brinquedo e a constituição

subjetiva. Ainda podemos citar Walter Benjamin (2002, 1994), Gilles Brougère (2010) e Johan Huizinga, no cenário internacional, e Tizuko Kishimoto (1994) no cenário nacional, autores(as) que problematizam a relação da brincadeira e do brincar com a produção da cultura ocidental. Importante explicar que comento sobre esses(as) autores(as) com o objetivo específico de sustentar o meu pressuposto de que a brincadeira faz parte da produção subjetiva, pressuposto esse considerado fundamental por diversas teorias sobre a constituição subjetiva. Assim, essa é a função que a menção a esses(as) autores(as) ocupa na pesquisa, considerando a desqualificação que a relação entre a brincadeira, a produção subjetiva e a construção da cultura encontra na rede social contemporânea.

Nessa perspectiva, considero importante salientar e problematizar a desqualificação da brincadeira presente nos discursos hegemônicos que dominam o modo de subjetivar e o modo de conhecer na sociedade ocidental. Ou seja, o modelo hegemônico sobre a constituição subjetiva, que elegeu o sujeito cognoscente com a subjetividade restrita à consciência e o modo de conhecer restrito à razão, desqualifica e exclui outras modalidades e teorias que extrapolam essas concepções, o que inclui a desqualificação da brincadeira, das artes, da literatura, dentre outras. Assim, os pressupostos da modernidade ligados à substância, à lógica formal, à verdade, ao binarismo, à hierarquia, entre outros, são valorizados e acompanham as teorias dominantes (CHAUÍ, 1996; PETERS, 2008). De forma específica, as(os) autoras(es) referendadas(os) neste trabalho apontam que o binarismo e a hierarquia atravessam os modos de conhecer e de subjetivar predominantes na rede social ocidental moderna (DERRIDA, 1973; FOUCAULT, 1999). O binarismo e a hierarquia são modos de funcionar que operam a partir de pares de oposição – natureza e cultura, corpo e mente, masculino e feminino, sujeito e objeto, dentre outros –, em que um dos membros ocupa lugar de poder sobre o outro. Esse modo de funcionar é muito presente e, além de atravessar os modelos de conhecimento e de subjetivação hegemônicos, também atravessa o modo de subjetivar que constrói o que denominamos de masculino e de feminino. Autoras(es) como Judith Butler (2019) e Joel Birman (2016) trabalham diretamente a questão do binarismo e da hierarquia, problematizando as concepções de conhecimento e de subjetividade modernas que organizam o mundo ocidental e, no caso do Brasil, a subjetividade atravessada pelo binarismo e a hierarquia do masculino sobre o feminino. Também aponto que meu interesse recai sobre a inscrição do binarismo e da hierarquia em crianças, o que demanda considerar estudos que abordem a construção histórica e cultural da categoria criança, que é trabalhada por autores como Philippe Àries (1981) e, no Brasil, por autoras como Mary Del Priore (2013).

Assim, de forma muito breve, procurei apresentar as referências que acompanham minha ideia, a fim de situar esta Introdução e o tema desta pesquisa, que envolve a questão da brincadeira em sua relação com a subjetividade e o predomínio da hierarquia e do binarismo no par oposicional do masculino e do feminino.

Considero necessário apontar como o brincar está diretamente ligado à constituição subjetiva. Entendo que o brincar é um dos tantos elementos que contribuem com a produção subjetiva. Alguns elementos que compõem a brincadeira, como, por exemplo, a tomada de decisão sobre qual brincadeira realizar, como realizar, qual brinquedo utilizar, brincar ou não com outras crianças e a forma como brincar, de alguma forma, exigem recursos psíquicos das crianças e também mostram a forma como elas se organizam, como se colocam no mundo e, conseqüentemente, como todo esse processo está imbricado com seus modos de subjetivar. Aliás, essa junção entre brincadeira e subjetividade, ou seja, o reconhecimento da importância do brincar na constituição subjetiva, já foi apontada pelos(as) autores(as) que mencionamos anteriormente, como Freud (1905/2016, 1908/2015, 1912/2010a, 1917/2010b, 1923/2011a, 1924/2011b, 1925/2011c), Huizinga (1971), Winnicott (1975), Vygotsky (1984), Benjamin (1994, 2002), Kishimoto (1994) e Dolto (2007).

Como veremos ao longo desta dissertação, tanto a brincadeira quanto o binarismo e a hierarquia são construções históricas e sociais, ou seja, existem teorias e práticas que são hegemônicas na rede social e que procuram normatizar a subjetividade, atribuindo essência, binarismo e hierarquia às brincadeiras. Assim, também se faz importante problematizar a maneira como as crianças constroem sua subjetividade a partir da relação com o brincar, para então questionar a atribuição normatizadora de hierarquias e binarismos nas brincadeiras e, por consequência, na subjetividade.

Judith Butler (2019), em *Problemas de gênero*, questiona a gramática substantiva do gênero, ao trazer o pensamento de Luce Irigaray (1977), que supõe que homens e mulheres e seus atributos de masculinidade e feminilidade são um exemplo de sistema binário que mascara o discurso hegemônico do masculino, com “[...] o falocentrismo silenciando o feminino como lugar de uma multiplicidade subversiva” (IRIGARAY, 1977, p. 46). Ainda, de forma específica, lembramos de que falocentrado é um conceito que aponta e faz a crítica à hegemonia do falo e do logos como modalidades de subjetivação e produção do conhecimento na sociedade ocidental (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

Além disso, Butler (2019, p. 53) também questiona a forma como a matriz heteronormativa opera de forma binária, produzindo categorias subjetivas substantivadas: “[...] o deslocamento estratégico dessa relação binária e da metafísica da substância em que

ela se baseia pressupõem que a produção das categorias de feminino e masculino, mulher e homem, ocorra igualmente no interior da estrutura binária”, afirma a autora. Uma das questões trazidas por Butler (2019) nos leva a pensar até que ponto a relação binária não está fadada a reproduzir-se interminavelmente e também a questionar quais seriam as possibilidades de ruptura do próprio binário oposicional.

Retomando-se o relato apresentado anteriormente sobre as inscrições das diferenças sexuais nas brincadeiras infantis e nos lugares atribuídos a meninos e meninas, e sobre o fato de que esse par binário deságua em relações hierárquicas nas quais as meninas ocupam uma posição inferior, que deixa inscrições no processo de subjetivação, levanta-se a questão: como o binarismo e a hierarquia se apresentam nas teorias do brincar e nas relações entre meninos e meninas durante as brincadeiras infantis? O interesse em investigar o binarismo e a hierarquia nas brincadeiras infantis se faz necessário para compreendermos como as crianças têm reproduzido, através da prática do brincar, as relações desse ‘caldo cultural’ que atravessa os processos de subjetivação.

A relevância social desta pesquisa diz respeito à própria análise que se faz sobre as brincadeiras infantis, brincadeiras estas que fazem parte de um tempo e de um espaço, são parte da cultura de uma civilização e importante elemento para os processos de subjetivação, entre outros processos psicológicos básicos. A relevância científica certamente é ampliar os estudos para as áreas das brincadeiras infantis, do entendimento das hierarquias e dos binarismos nesse campo por meio da revisão histórica que este estudo apresenta, bem como contribuir com material teórico de apoio para profissionais da psicologia que utilizam o brincar como recurso terapêutico no trabalho com a criança e também para profissionais da educação, mães, pais e responsáveis por crianças.

Quando friso que as brincadeiras infantis fazem parte de um tempo e de um espaço, é importante delinear de qual momento estou falando. Desde 2020, o mundo tem passado pela pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, cuja intensidade impôs a adoção de um regime de quarentena e isolamento social. O isolamento social é recomendação da Organização Mundial da Saúde, no entanto grande parcela da população brasileira necessita trabalhar em condições diversas do *home office* e, portanto, está sujeita a se expor, a entrar em contato com várias pessoas, como, por exemplo, no deslocamento ao trabalho por meio de transporte coletivo. De toda forma, a maior parte das crianças foi afetada pela restrição e pelo fechamento das escolas. Assim, as crianças são sujeitos importantes nesse contexto, já que as aulas escolares foram suspensas por alguns meses, sendo tema de debate de famílias, escolas e especialistas em saúde e educação. Nas redes sociais, foi comum observar mães que se encontravam em

desespero com as filhas e os filhos em casa por tempo integral; foram construídos grupos e espaços digitais para o compartilhamento de ‘dicas de entretenimento’ para as crianças. Alguns pais pouparam explicações para as crianças, reduzindo a pandemia e a doença do Covid-19 a uma história infantil mal contada: ‘há um bichinho invisível no mundo, precisamos lavar bem as mãos, usar álcool em gel, ficar em casa para o bichinho não nos pegar’. História mal contada porque não dá conta de responder às perguntas que as crianças fizeram e, mais uma vez, deixou furos e buracos causadores de angústia, angústia de não saber, angústia por não entender o luto, já que muitas crianças perderam avós, pais/mães, amigos e amigas. Esse isolamento social deixou escancarado o fato de que ainda há um descaso para com as crianças, coberto por um véu pseudoprotetor, sobre o qual falaremos mais adiante. As crianças em quarentena ocuparam o lugar do ‘desassossego’; ativas em suas brincadeiras, foram conhecidas como aquelas que impediram o *home office*, que provocaram cenas assustadoras para os pais, como um piquenique na sala de estar e tinta nas paredes quando o ócio se fazia presente. Esse exemplo diz respeito às crianças de classe média ou alta, que desfrutam de boas condições de moradia e alimentação, que são valorizadas e respeitadas pelas pessoas adultas e por aquelas(as) que delas cuidam quando se encontram na escola ou em atividades que não ‘incomodam’. Em outro contexto, temos as crianças que vivem em más condições de moradia e de alimentação, que moram na periferia ou em bairros insalubres, por exemplo, portanto, nestes casos, os exemplos seriam outros sobre a relação com a pandemia.

No momento de pandemia, as brincadeiras passaram por transformações e, talvez, ganharam algum reconhecimento por parte dos pais (‘é o que vai ocupar meu/minha filho/filha e me dar 10 minutos de descanso’). As transformações dizem respeito ao tempo que a criança dedicou a brincar nesse período, tempo que aumentou significativamente, já que substituiu o tempo de escola, entretanto parece haver também maior tempo em frente dos dispositivos tecnológicos, ou o brincar virtual. E o brincar também ganhou reconhecimento por amenizar as angústias das crianças; durante a pandemia, ficaram conhecidas brincadeiras como: ‘xô, germe’ e ‘o corona vai te pegar’ (ao estilo do pega-pega). Essas transformações nas brincadeiras indicam o potencial que as crianças tiveram, em um momento de crise, de arranjar formas de lidar com esse desconhecido. Futuramente, talvez, possamos dimensionar o impacto na constituição subjetiva de crianças que passaram pela pandemia.

Contextualizado esse momento, sinto a importância de deixar registrado que o projeto inicial desta pesquisa precisou passar por alterações. Esse acontecimento (Covid-19), que faz ferida na história, extrapola o controle da vida (que alguns ainda achavam que tinham). À

medida que me envolvia com meu tema e com o desejo de respeito às crianças, a criatividade ganhou força.

A ideia inicial de observar crianças tornou-se inviável em tempos de isolamento social, já que a maioria das crianças deixou de frequentar espaços públicos como os parques e ruas, que fazem parte do cenário das brincadeiras. Tampouco seria recomendável observar as crianças em suas próprias casas, pessoalmente, já que assim me colocaria em risco e traria risco à família da criança a ser observada. Inicialmente, considerando o novo contexto da pandemia, pensei em observar as crianças com recursos de chamada de vídeo *online*, entretanto considero que o virtual não seria capaz de me proporcionar análises com a mesma qualidade, e eu teria que considerar muitos elementos para que isso se fizesse possível (exemplos: a criança precisaria permanecer brincando em frente à tela de um *notebook* ou celular e não sair do meu campo de visão, esses aparelhos precisariam ser mediados por uma pessoa adulta, não seria possível fazer um *rapport* adequado a ponto de a criança se sentir confortável em brincar ‘comigo’ ou me mostrar suas brincadeiras). Assim, a pesquisa passou a ter um enfoque teórico, voltado à análise de livros, textos e documentários que abordam os temas que escolhi pesquisar. Percorri caminhos e estratégias diferentes do plano inicial, mas, ainda sim, os temas se mantiveram com a mesma perspectiva, e o meu encontro com as crianças segue sendo possível; agora as encontrarei em forma de texto, em documentários e na literatura, crianças que são escritas, descritas ou filmadas por autoras(es) que ganharam relevância especial nesta pesquisa, ao colocarem em palavras e em cenas a importância das brincadeiras para a constituição subjetiva.

Considerando o acima exposto, o objetivo geral deste trabalho é investigar o fenômeno do brincar e a sua importância na constituição subjetiva considerando as incidências da hierarquia e do binarismo. Por sua vez, os objetivos específicos pretendidos nesta pesquisa são: localizar e problematizar na literatura associada a diversas áreas do conhecimento a prática do brincar e os pressupostos que definem essa prática, considerando sua potencialidade para a constituição subjetiva; analisar bibliografias psicanalíticas que articulam o brincar e a diferença sexual considerando o binarismo e a hierarquia; analisar como a hierarquia e o binarismo se articulam à prática do brincar em documentários que apresentam o brincar e as crianças.

No capítulo *Estratégias de produção de conhecimento*, apresentarei as estratégias metodológicas utilizadas na produção e análise do material de pesquisa.

No capítulo seguinte, intitulado *O brincar e a criança na cultura*, apresento uma breve retrospectiva do histórico do brincar e do jogo. O aporte teórico se valeu do trabalho de

autoras(es) nacionais e internacionais, que utilizam diversas teorias sobre o brincar e a criança, mas que têm em comum o fato de valorizarem a importância do brincar na constituição subjetiva e na cultura. De forma específica, apresento o que caracteriza o jogo e a brincadeira tendo em vista o cenário da infância, bem como uma pequena revisão histórica do brincar e do brinquedo na sociedade ocidental e no Brasil. Abordo autores clássicos e importantes para o tema, como Donald Winnicott, Walter Benjamin, Johan Huizinga, Philippe Áries e Gilles Brougère, que discutem a relação do brincar com a rede social, econômica, histórica e subjetiva no cenário internacional. No caso do Brasil, trabalho com autoras(es) como Mary Del Priore, Ana Marta Meira, Tizuko Kishimoto, Irene Rizzini e Francisco Pilotti. Também apresento os documentários *Território do brincar* (2015) e *Caramba, carambola: o brincar tá na escola!* (2014), além do curta-metragem *Vestido nuevo* (2007).

No capítulo *O brincar e a constituição subjetiva na psicanálise*, escolhi trabalhar com Freud e Lacan, considerando a precedência desses autores nos cenários nacional e internacional. De forma específica, analiso a questão da diferença sexual e o modo como ela é utilizada pelos autores para pensar a elaboração subjetiva, com intuito de apontar como a teoria freudo-lacanianana se reveste de aspectos falocentristas, que sustentam hierarquias e binarismos. Ainda apresento alguns textos freudianos que explicam suas observações sobre o brincar infantil.

No capítulo *Elaborações do binarismo masculino-feminino e a hierarquização histórica*, recorro a leituras e análises de psicanalistas contemporâneos que criticam a leitura falocentrista realizada por Freud e Lacan. Assim, analistas como Joel Birman, Marcia Aran e teóricos pós-estruturalistas como Judith Butler e Jacques Derrida apontam que a manutenção da hierarquia e do binarismo nas teorias freudo-lacanianas se articula à leitura falocentrista, predominante na maioria das teorias presentes na cultura ocidental. Realizando ainda uma análise crítica sobre a concepção de disforia de gênero, sustentando que essa concepção se associa aos pressupostos heteronormativos, bem como apresento uma leitura sobre um personagem que rompe com os pressupostos heteronormativos através do brincar.

Finalizo o trabalho apresentando algumas considerações sobre os temas pesquisados, frisando que se trata não de conclusões finais, mas antes de análises sobre os principais pontos apresentados nesta pesquisa, as inquietações de algumas leituras e novas perspectivas sobre o brincar e o gênero. Há ainda o aspecto interminável da pesquisa, portanto esses temas não se esgotam, tampouco a produção de conhecimento finda nas últimas palavras desta dissertação.

2 ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O surgimento da psicanálise se deu no seio da Modernidade, momento em que o discurso da ciência substituiu o discurso teológico e a subjetividade passou a ser entendida como exclusivamente constituída pela razão e, de forma plena, pela consciência, como apresenta Chauí (1996). Foi a partir desses pressupostos que a psicanálise se propôs a falar do subjetivo como elemento articulado ao inconsciente, considerando o singular articulado ao universal e articulando temas tocantes ao social.

O modelo clássico de ciência, que é o modelo hegemônico na área do conhecimento, apresenta concepções de sujeito e de realidade truncadas no binarismo cartesiano e apoiadas na lógica formal e causal (PETERS, 2008). Em contrapartida a esse modelo hegemônico, outras estratégias de produção de conhecimento surgem na tentativa de romper, ou ao menos mostrar, um novo modelo, em que a concepção de sujeito é marcada pelo inconsciente e a concepção de realidade reconhece a realidade psíquica como produção do sujeito (CHAUÍ, 1996).

Segundo Mezan (1999), toda investigação psicanalítica é de tipo qualitativo, ou seja, trabalha em profundidade com casos específicos. Para buscar a compreensão sobre como o binarismo e a hierarquia se articulam nas brincadeiras infantis, utilizamos como recurso de investigação a análise de textos de diversas áreas do conhecimento, como história e educação, principalmente textos freudianos e pós-freudianos. Para tanto, nesta pesquisa qualitativa e teórica, recorreremos a referências da psicanálise para analisar os textos selecionados.

A pesquisa com o método psicanalítico também é possível de ser realizada fora do contexto clínico, quando é focada nos fenômenos sociais e políticos. Também nos cabe pensar a concepção dos sujeitos da pesquisa em psicanálise, que marca um contraponto com o método calcado no *cogito* cartesiano, pois a psicanálise porta essa dimensão própria de sujeito e subjetividade, que é um sujeito do inconsciente, singular, um sujeito de desejos, como aponta Irribarry (2003, p. 120):

A pesquisa psicanalítica, justamente por trabalhar com a impossibilidade de previsão do inconsciente, não poderia jamais exigir uma sistematização completa e exclusiva. Sabemos que o trabalho de análise, em especial quando forma um analista, prioriza o estilo e a marca singular daquele que se coloca como analista para um outro. Assim é com a pesquisa psicanalítica. Ela é sempre uma apropriação do autor que depois de pesquisar o método freudiano descobre um método seu, filiado a essa vertente e o singulariza na realização de uma pesquisa.

Hermann (2004) sustenta a existência do que denomina “clínica extensa”, que se trata da investigação da sociedade e da cultura, afirmando que existe aí uma pesquisa da psique, tanto individual quanto social. Para o autor, a psicanálise se propõe a investigar um sentido humano nas pessoas, nos pacientes em consultório, nos grupos, nas organizações, na sociedade e em suas produções culturais, assim, ele afirma que o método de investigação é a interpretação psicanalítica.

Figueiredo e Minerbo (2006, p. 259) procuram esclarecer a diferença entre pesquisa em psicanálise e pesquisa com o método psicanalítico. A primeira trata da psicanálise como objeto de pesquisa, enquanto a segunda trata do “[...] método de investigação que pode ter como alvo processos socioculturais ou fenômenos psíquicos transcorridos e contemplados fora de uma situação analítica no sentido estrito”. A partir disso, pode-se afirmar que esta é uma pesquisa com o método psicanalítico, que, como explicitado acima, utiliza recursos e técnicas da psicanálise (atenção flutuante, transferência e interpretação) como forma de investigação e análise. A atenção flutuante diz respeito à conduta da pesquisadora/analista, que, como colocado por Freud (1912/2010a), suspende a sua atenção habitual, a fim de não se atentar exaustivamente a detalhes enunciados, de não privilegiar *a priori* nenhum elemento, mas de estar em uma condição de suspensão de julgamentos e escutar de forma fluida.

Ao se trabalhar com o método psicanalítico, é preciso compreender também que não se aplica a dissociação entre sujeito e objeto, pois se entende que o conhecimento se constrói na relação pesquisador-pesquisado, ao se estabelecer o campo transferencial. A transferência seria, portanto, além da relação pesquisador-pesquisado, o que se produz nessa relação.

Há ainda a necessidade de salientar que a psicanálise leva a uma dimensão própria da concepção de sujeito e, na medida em que promove um saber inconsciente em seu modo de trabalho, o desejo do pesquisador não fica obliterado. Segundo Lameira, Costa e Rodrigues (2017, p. 76), isso se distingue do método científico comum por situar-se na contramão de um discurso que visa ao apagamento do sujeito:

Nessa perspectiva podemos dizer que há uma subversão da noção de sujeito na psicanálise, que se diferencia do sujeito como tradicionalmente concebido pelo pensamento moderno, pois há diferenças estruturais em relação à concepção de sujeito presentificada pelo discurso científico.

Elia (1999) aponta que uma metodologia de pesquisa em psicanálise deve incluir a transferência entre as condições estruturantes da pesquisa. Para o autor, a transferência é condição da pesquisa, e o saber do inconsciente exige a transferência como modo de acesso. Elia (1999) problematiza a transferência e afirma que ela pode sustentar o trabalho de

pesquisa. Iribarry (2003 *apud* TAVARES; HASHIMOTO, 2013) chama a atenção para o fato de que, mesmo numa pesquisa teórica, existe transferência.

A transferência opera na relação entre a pesquisadora e o próprio conteúdo investigado, no esforço que emprega para a leitura de um texto em particular. No entanto, Tavares e Hashimoto (2013, p. 174-175) apontam que é preciso instrumentalizar a transferência em favor do trabalho de pesquisa:

Em suma, ao ter contato com a obra psicanalítica como leitor, e ainda mais como investigador do próprio arcabouço teórico, o pesquisador já está impelido de antemão, na medida em que o que ele estuda e se lança a compreender diz respeito a ele mesmo. [...] Ou seja, ao delimitarmos um objeto específico de interesse para a pesquisa, do qual desembocará numa contribuição teórico-reflexiva, estamos diante de um objeto que não fala por si só, mas principalmente fala através da boca, das intenções, do imaginário, da criatividade e dos atos do próprio pesquisador.

Ainda sobre o processo transferencial na pesquisa teórica em psicanálise, Elia (1999) aponta que não se pode ignorar o que a experiência psicanalítica já elaborou sobre o funcionamento próprio do aparelho psíquico. Assim, o(a) pesquisador(a) não pode pensar que está do “lado de fora” da sua pesquisa; nesse processo de trazer para a pesquisa o trabalho de outros autores, entra algo de seu.

Conforme apontado anteriormente, recorreremos à análise de material, tanto à bibliografia acadêmica quanto aos documentários e à literatura. Cumpre esclarecer que entendemos a bibliografia acadêmica, os documentários e a literatura como produções textuais, ou seja, como textos. Esses textos foram selecionados em vista dos objetivos da pesquisa e analisados de acordo com as referências e os autores e autoras da psicanálise e do pós-estruturalismo, pontuando-se principalmente os conceitos de transferência, hierarquia, binarismo, falocentrismo, subjetividade, brincar e criança.

Por tratar-se de um trabalho teórico, os materiais de estudo, ou seja, os textos propriamente ditos, aparecerão em sua reprodução literal, pois essa forma de exposição permite uma análise mais cuidadosa dos conteúdos, facilitando a compreensão do(a) leitor(a) e as articulações teóricas realizadas entre as(os) autoras(es).

O levantamento bibliográfico inicial dos(as) principais autores(as) que compõem este estudo foi primeiramente orientado a partir de textos que receberam reconhecimento por sua produção acerca do brincar, da constituição subjetiva e/ou da diferença sexual. A partir da leitura inicial desses materiais selecionados, foram realizados fichamentos de leitura e criados roteiros temáticos, que nos permitiram sistematizar seus conteúdos e organizar esta dissertação. De forma específica, a seleção dos livros, artigos, dissertações, teses e

documentários a serem analisados e a atenção dispensada a determinados temas de leitura e referências analíticas operam na transferência a partir da leitura desses materiais, ou seja, a relação transferencial opera na relação que se estabelece entre o pesquisador e o material lido.

Realizar esse extenso levantamento bibliográfico em várias áreas do saber nos fez perceber que há muitos estudos sobre a criança e o brincar, mas são poucos os que têm a proposta de trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, que possibilitam uma interseccionalidade entre criança, brincar, cultura, educação, diferença sexual e subjetivação. A partir desse levantamento bibliográfico e das leituras realizadas, também percebemos que, para compreender melhor a criança e o brincar, era preciso conhecer sua história, bem como a história dos espaços que a criança ocupou e ocupa na contemporaneidade, a fim de realizarmos uma análise e problematização que lançasse mão de uma psicanálise implicada com elementos históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos e psicológicos. Dessa forma, para além das leituras acadêmico-teóricas em periódicos científicos, buscamos por documentários e romances que contemplassem as palavras-chave da dissertação. Consideramos esse exercício um olhar para as produções artísticas sobre a cultura, um exercício de olhar para fora dos muros da universidade e da produção acadêmica, de dialogar, problematizar e contemplar as produções que dizem respeito aos sujeitos na sua forma de potência: a arte de criar, pois, numa pesquisa que trabalha sobre/com o brincar, o exercício de servir-se do lúdico é indispensável.

Em outras palavras, a análise e a problematização foram feitas por meio da leitura do material selecionado, no caso, os textos e os documentários, e fundamentadas no recurso às referências teóricas apresentadas anteriormente. Ou seja, recorremos a autores como Freud (1905/2016, 1908/2015, 1912/2010a, 1917/2010b, 1923/2011a, 1924/2011b, 1925/2011c), Dolto (1999), Arán (2003, 2009), Birman (2016) e Butler (2019), problematizando a brincadeira na sua relação com a subjetividade, com a hierarquia e com o binarismo. Do mesmo modo, dialogamos com autores como Ariès (1981) e Del Priori (2013), que nos auxiliaram na análise da contextualização histórica e social da criança e da brincadeira, tanto nas redes sociais estrangeiras quanto no Brasil. Os documentários trabalhados ao longo da dissertação são os seguintes: *Território do Brincar* (2015), *Vestido Nuevo* (2007) e *Caramba, carambola: o brincar tá na escola!* (2014).

3 O BRINCAR E A CRIANÇA NA CULTURA

“Lili vive no mundo do faz de conta
 Faz de conta que isso é um avião, zum...
 Depois aterrizou em pique e virou trem
 Tuc, tuc, tuc, tuc...
 Entrou pelo túnel chispando.
 Mas debaixo da mesa havia bandidos.
 Pum! Pum! Pum! Pum!
 O trem descarrilhou. E o mocinho? Meu Deus!
 No auge da confusão, levaram Lili para a cama à força.
 E o trem ficou tristemente derribado no chão,
 Fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.”
 (*Lili inventa o mundo*, Mário Quintana)

O brincar, atualmente, é visto como algo necessário, é um direito das crianças, tanto que, no dia 28 de maio, o ‘Dia do Brincar’ é comemorado em mais de 40 países. Esse dia e essa campanha têm como objetivo lembrar que o brincar é um direito inscrito no art. 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (BRASIL, 1990), porém vemos que essa valorização do brincar é um movimento que parece ser importante apenas para profissionais que trabalham com o público infantil, questão que explicaremos mais adiante.

Segundo Kishimoto (1996), a história do jogo pode começar a ser retratada desde a Antiguidade greco-romana, em que o jogo era visto como um divertimento, uma prática de relaxamento e, por longo tempo, ficou limitado apenas à recreação. Foi no Renascimento que a brincadeira passou a ser vista como uma conduta livre, que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Esse período do Renascimento é chamado de “compulsão lúdica”, porque acreditava-se que o jogo servia para divulgar princípios de moral e ética, mas Kishimoto (1996) explica que essa nova forma de perceber o jogo está intrinsecamente relacionada a uma percepção da infância igualmente nova, qual seja, de que as crianças seriam “[...] dotadas de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo”. Essas características permaneceram nos tempos do Romantismo, que reconhecia na criança uma natureza boa, um ser que imita e brinca, dotado de espontaneidade e liberdade. O jogo, no Romantismo, aparece como algo sério e determinado a educar a criança (KISHIMOTO, 1996).

Neste capítulo, veremos uma breve retrospectiva do histórico do brincar e do jogo, bem como o que caracteriza o jogo e o que caracteriza a brincadeira, além de uma pequena revisão histórica sobre o brincar e o brinquedo na sociedade ocidental e no Brasil. A questão é analisada à luz do pensamento de autores clássicos e importantes para o tema, como Melanie Klein, Donald Winnicott, Françoise Dolto, Walter Benjamin, Johan Huizinga, Lev Vygotsky,

Gilles Brougère e Phillipe Áries, que discutem a relação do brincar com a rede social, cultural, econômica, histórica e subjetiva no cenário internacional. Em relação ao Brasil, trabalhamos com as(os) autoras(es) Mary Del Priore, Ana Marta Meira e Tizuko Kishimoto.

No entanto, antes de adentrar especificamente no tema do brincar, apresentamos uma revisão histórica da criança e da infância no Ocidente, bem como, especificamente, a história das crianças no Brasil. Pretendemos problematizar as concepções de infância e de criança, haja vista que se trata de concepções produzidas historicamente e culturalmente. Para tanto, apresentamos brevemente autores(as) que discorrem sobre essa questão, tanto no Brasil quanto nas sociedades europeias.

3.1 O DESCOBRIMENTO DA INFÂNCIA E A VIDA SOCIAL DA CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA

O olhar que atualmente direcionamos às crianças nem sempre foi possível. Hoje, percebemos as crianças como seres dignos de direitos, de cuidado, atenção e carinho; no Ocidente, até mesmo fazemos uma série de celebrações antes de seu nascimento até o primeiro ano de vida, como os ‘chás revelação’, ‘chás de fraldas’, ou ‘chás de bebê’, batizados e o ‘mesversário’, que comemora cada mês de vida da criança até que complete um ano. Além das festividades direcionadas às crianças, temos um mercado extremamente lucrativo no que diz respeito ao universo das crianças, desde produções cinematográficas, parques de diversão e brinquedos industrializados até quartos decorados com temas infantis. Observa-se o crescimento de inúmeras profissões que visam ‘sanar’ dificuldades das crianças. Podemos até questionar a ‘veracidade’ do amor pela criança, ou seja, podemos entender que se fala e escreve muito sobre os direitos da criança e os cuidados para com elas, porém sabemos que, na realidade, as políticas públicas e mesmo o cuidado universal a ela direcionado encontram-se atravessados por descuido e descaso, como apontamos no início desta dissertação. De qualquer forma, podemos verificar um paradoxo nessa situação, mas que não invalida os aspectos de atenção e cuidado infantis, inclusive aqueles postos na legislação. É inegável a mudança no trato com a criança e no reconhecimento dessa etapa do desenvolvimento humano no mundo ocidental.

Veremos a seguir algumas(ns) autoras(es) que nos auxiliam a compreender a dimensão social e histórica da constituição da concepção da criança e da infância na rede social.

Phillippe Ariès (1914-1984), conceituado historiador francês, escreve em seu livro *História Social da criança e da família* o que ele chama de história do comportamento,

fazendo uma minuciosa pesquisa em fontes como quadros, cartas, diários, livros, fotografias, esculturas e túmulos para descrever como se dera a organização familiar através dos séculos. Ariès afirma que, até por volta do século XII, as pessoas não se detinham diante da imagem da infância, ‘faziam’ várias crianças para preservar apenas algumas, já que a mortalidade infantil era muito alta (fosse pelas condições demográficas desfavoráveis, pela falta de cuidados básicos ou, ou até mesmo pelo infanticídio), portanto as pessoas não podiam se apegar muito a algo que eventualmente seria perdido. A criança era tão insignificante, tão mal-entrada na vida, que Ariès (1981) assevera que não se temia que, após a morte, ela voltasse para importunar os vivos. Ele adverte, entretanto, que não devemos nos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era natural nas condições demográficas da época.

Na velha sociedade tradicional, Ariès (1981) pontua que a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil; a criança mal dava os primeiros passos e logo era misturada aos adultos, partilhando do seu trabalho e de seus jogos, e assim se dava a transmissão dos valores e dos conhecimentos, sem controle direto da família. As crianças aprendiam as coisas ajudando os adultos a fazê-las. E foi somente no fim do século XVII e início do XVIII que houve o recolhimento da família e seu afastamento da rua e da vida coletiva, numa casa melhor defendida e mais preparada para a intimidade. Foi a partir desse momento que surgiu o sentimento de família, mais centralizada na relação entre a mãe e a criança, ambas recebendo notável elevação de estatuto.

Ariès (1981, p. 42) nos conta que, até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância, pois conhecia-se apenas a palavra *enfant*: “A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade”. Assim, sabemos que a ideia de infância era ligada à ideia de dependência, portanto, ao alcançar a independência, a pessoa já não era mais um *enfant*.

Algo que muito chama a atenção neste livro de Ariès (1981) são as suas minuciosas observação e releitura das artes. Ele conta que, até por volta do século XII, a arte desconhecia a infância; as crianças eram retratadas como adultos em miniatura, e somente por volta do século XIII surgiram ‘alguns tipos’ de crianças na arte: nas imagens de anjos, do menino Jesus (que também se ligava à maternidade da Virgem), da criança no seio da mãe, da criança comendo ou sendo enrolada em seus cueiros e, na fase gótica, da criança nua. De toda essa iconografia religiosa ligada à infância, uma nova iconografia se destacaria nos séculos XV e XVI, na qual a criança se tornaria um personagem frequente, sempre em torno dos adultos. No século XV, surgiram dois tipos de representação da infância: o retrato e o *putto*.

Além das inúmeras representações nas efígies funerárias, no início do século XVII, os retratos de crianças se tornaram muito numerosos, dando a impressão de que era importante conservar na arte a infância. O gosto novo pelo retrato, segundo Ariès (1981), indicava que as crianças começavam a sair do anonimato, que passavam a ser representadas sozinhas e por elas mesmas. Por fim, Ariès (1981, p. 61) pontua que, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII e a mortalidade infantil continuasse alta, houve maior sensibilização em relação à infância: “[...] foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal, essa importância dada a personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes”.

Ariès (1981) conta a história das crianças e da família com influência eurocêntrica. Faz-se necessário agora conhecer esta história no Brasil, e começaremos desde o horror que viveram as crianças nas embarcações portuguesas que atracaram na Terra de Santa Cruz. Ramos (2013) conta que, nas embarcações portuguesas do século XVI, poucas crianças subiam a bordo e, quando subiam, faziam-no somente na condição de grumetes, pajens ou órfãos do Rei, para se casarem com súditos da Coroa, ou na companhia de seus pais. Mesmo as crianças acompanhadas de seus pais eram violadas, grumetes e pajens eram frequentemente estuprados pelos marujos. O abuso era considerado uma prática corriqueira. Quando piratas atacavam as embarcações, as crianças eram escravizadas, prostituídas e exauridas até a morte.

Entre os séculos XIV e XVIII, as crianças portuguesas e de outras partes da Europa, segundo Ramos (2013), tinham a expectativa de vida de 14 anos, e cerca da metade dos nascidos vivos morria antes dos 7 anos, ou seja, as crianças eram consideradas não sujeitos e sua força de trabalho deveria ser aproveitada enquanto vivessem. A Coroa portuguesa forçou crianças órfãs e desabrigadas, crianças de famílias de pedintes e crianças judias, que eram arrancadas à força de seus pais, a servirem como grumetes (de todos embarcados, tinham a pior condição de vida, eram alojados a céu aberto, ficando expostos ao sol e à chuva, falecendo de pneumonia e/ou de queimaduras). Além disso, pais de famílias com poucos recursos para sobreviver alistavam seus filhos na tripulação como forma de aumentarem a renda da família, enquanto os ingleses supriam a mão de obra com escravos e negros, os portugueses supriam-na com crianças.

Ramos (2013) afirma que a história das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI só pode ser uma história trágico-marítima, pois poucas crianças, quer fossem passageiras, quer fossem tripulação, conseguiam resistir à insalubridade, à inanição, às doenças, à fome, à sede, à fadiga, aos naufrágios, aos abusos sexuais, às humilhações e ao sentimento de impotência. Quando as poucas crianças sobreviventes chegavam à terra firme,

logo eram incorporadas à educação jesuítica da época, por volta de 1550. A Companhia de Jesus priorizava inicialmente a educação de crianças nobres, como explica Chambouleyron (2013), entretanto, ao longo do século XVI, a infância seria descoberta, o que ensejava novas formas de afetividade e o sentimento de infância, em que Igreja e Estado tiveram papel fundamental. Foi em meio a esse movimento que a Companhia escolheu crianças indígenas para ‘educar’, já que eram consideradas muito selvagens, e por seu intermédio vislumbrava-se uma possibilidade de cristianizar os pais. Desrespeitando amplamente os costumes e a cultura indígena, os jesuítas também ‘educaram’ as crianças (as que eram consideradas passíveis de serem educadas, as demais seriam mortas ou escravizadas por estarem em imersão no ‘pecado e no horror’) a denunciar seus pais diante do que a Igreja considerava como um mau hábito. Isso mostra qual o objetivo de essas crianças receberem o que os jesuítas acreditavam ser educação: educação religiosa (ou catequização) para educação das crianças e evangelização das crianças com a motivação de educar os pais.

Del Priore (2013) faz o esforço de contar como era o cotidiano da criança livre no Brasil, entre a Colônia e o Império, desde o nascimento dos bebês. Segundo a autora, agachada ou sentada, a gestante era acompanhada pelas comadres ou ‘aparadeiras’, que lubrificavam a região vaginal com gordura vegetal, cobriam sua barriga com cordões coloridos, para um parto seguro, no seu joelho esquerdo amarravam uma pedra, com a função mágico-religiosa de atrair a criança da barriga da mãe, amarravam em sua coxa direita o fígado cru de uma galinha recém-abatida, para combater a dor, e assim “[...] a criança vinha ao mundo entre preces, gritos de dor e júbilo” (DEL PRIORE, 2013, p. 86). O recém-nascido era banhado em cachaça e limpo com manteiga; em seu umbigo colocavam rícino com pimenta, para cicatrização. Del Priore (2013) explica que, no período setentista, os médicos começaram a ensinar outros cuidados, como envolver os bebês em mantilhas suaves e banhá-los com água e sabão, bem como fazer com que as mães (ou amas de leite) os amamentassem, por considerarem o leite um santo remédio, já que algumas mães faziam alimentos engrossados com farinha para dar aos bebês, o que causava uma série de sintomas convulsivos ou mesmo um quadro de gastroenterite, que levava à morte no primeiro ano de vida. De acordo com Del Priore (2013), os pequenos mamavam e comiam frutas e farinhas mastigadas pela mãe; um pouco maiores e com os primeiros dentinhos, comiam a mesma refeição dos adultos, pois não havia diferença entre a alimentação infantil e a adulta.

É interessante aqui perceber que essa técnica de embebedar os alimentos na saliva para depois dá-los aos bebês, hoje vista como falta de higiene, significava cuidado por parte das cuidadoras, e o mesmo pode-se dizer das papinhas, que tinham a intenção de fortificar logo os

bebês, ‘arredondar’ a criança, uma preocupação materna para não perder os pequenos logo nos primeiros meses de vida. Del Priore (2013, p. 90) relata outra grande preocupação materna: resguardar as crianças das bruxas, pois “[...] o medo da perda, a crença em feitiços realizados com os excretos da criança, o perigo de doenças reais ou imaginárias alimentavam uma série de conselhos seguidos pelas mães”. Ainda no século XVIII, era obrigatório o uso de arruda nos lençóis dos bebês, para afugentar as bruxas, que ‘chupam sangue’ dos bebês. O médico Bernardo Pereira insistia para que as mães colocassem a cabeça ou a língua de uma cobra sob a cama onde dormiam os recém-nascidos, a fim de combater quebrantes e bruxedos. Benziam-se as crianças com raminhos de arruda, guiné ou jurumeira, mas, para tanto, elas deveriam manter um jejum de três dias.

Nesse período, entre a Colônia e o Império, não podemos nos esquecer das amas, que, em muitas casas, eram as cuidadoras principais das crianças, sendo comum ver mulheres escravas amamentarem crianças brancas. Del Priore (2013) explica que, até os 7 anos, as crianças brancas e negras podiam permanecer no mesmo ambiente. Após essa idade, a criança branca recebia uma educação formal, num internato ou com uma preceptora, em casa, e a criança negra começava a trabalhar.

Algo que parece ser uma peculiaridade brasileira é o que se chama de ‘mimo’: “[...] a infância tinha aspectos mais práticos e menos teóricos. O mais importante deles era, sem dúvida, o relacionamento afetivo entre pais e filhos” (DEL PRIORE, 2013, p. 95). O ‘mimo excessivo’ foi repudiado pelos jesuítas, que acreditavam que a correção era um ato de amor; ‘mimar’ fazia mal à criança, era preciso castigá-la e dar-lhe trabalho, cena que causava horror aos indígenas.

Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação. Mas isso não era privilégio no Brasil. Nas grandes famílias extensas da Europa ocidental, onde a presença de crianças de todas as idades e colaterais era permanente, criava-se uma multiplicidade de convivências que não deixavam jamais os pequeninos sós. E esses eram tratados pelos mais velhos como verdadeiros brinquedos, da mesma forma, aliás, como eram tratados os filhos de escravos entre nós: engatinhando nas camarinhas de suas senhoras, recebendo de comer na boca, ao pé da mesa, como retratou Debret. Tais carinhos exagerados ou “os mimos maternos” eram, contudo, vistos por moralistas setecentistas, como o baiano Nuno Marques Pereira, como causa para “deitar a perder os filhos”. A boa educação, para eles, implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas. (DEL PRIORE, 2013, p. 96).

O livro dá continuidade aos temas da história da criança no Brasil, objetivando traçar, para além de um percurso histórico, um percurso geolocalizado nas diversas regiões do país, a

fim de dar conta da multiplicidade das crianças brasileiras, em detrimento de uma universalização identitária. Fala das vidas das crianças de elite durante o Império, para as quais as únicas preocupações eram, basicamente, encontrar uma ama de leite quando bebês, dar-lhes roupas adequadas e apropriadas a cada situação, bem como educação formal e moral, esta última dever da família. No entanto Del Priore (2013) aponta que, quanto mais ricas e nobres na escala social, tanto mais distante dos pais estavam as crianças; havia uma variedade de pessoas na vida dos pequenos: preceptoras, aias, amas, damas, açafatas, retratas, fâmulas, pajens, etc. Importante salientar que mesmo as crianças de elite padeciam de uma variedade de doenças antes dos 7 anos de idade.

Del Priore (2013) retrata a imagem das crianças escravas e das crianças dos escravos, dos meninos aprendizes de guerra, da criança ‘criminosa’, das crianças operárias na recém-industrializada São Paulo, da infância na Amazônia e, por fim, das crianças nos engenhos/canaviais de Pernambuco. Dessa forma, já conseguimos ter uma breve noção da história das crianças no Brasil, uma história que não é fácil de assumir nem de contar. A autora questiona-se sobre como a criança pôde passar do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos. A respeito da construção da legislação que aborda os direitos das crianças, contamos com as contribuições, nas páginas seguinte, de Rizzini e Picotti (2011). Para responder a essa questão, Del Priore (2013) buscou compreender como o conceito de infância e o reconhecimento da criança foram se consolidando na linguagem brasileira.

A autora recorda que foram os diferentes discursos do adulto que enquadraram a criança e determinaram os espaços que podia ocupar e frequentar, e isso, conseqüentemente, norteava o crescimento e a educação que recebiam. Apenas no século XIX a especificidade da infância e da adolescência como diferentes etapas da vida foi ratificada; além disso, os termos ‘criança’, ‘adolescente’ e ‘menino’ já apareciam nos dicionários de 1830. Del Priore (2013, p. 40) explica que ‘menina’ surgiu *a priori* como um tratamento carinhoso e apenas mais tarde seria considerado designativo de “[...] creança ou pessoa do sexo feminino que está no período da meninice”. A ‘creança’, nesse momento, era a cria da mulher, significado que advém da associação da criança ao ato de criação, no entanto era utilizado também para designar animais e plantas, passando a ser utilizado exclusivamente para humanos só no século XIX. Por fim, a autora aponta que “[...] é neste jogo, de termos e significados, que se entrevê um conjunto de princípios e preceitos que nortearam as representações simbólicas e os cuidados em relação às crianças e aos adolescentes na sociedade oitocentista” (DEL PRIORE, 2013, p. 140). Interessante perceber que, inclusive nos dicionários e na forma de nomear,

existe binarismo e hierarquia, já que sequer existia uma palavra que diferenciava crianças de adultos. Apesar do termo adulto já estar em uso, a falta de nomeação pode ser um dos indicadores que demonstram a invisibilidade das crianças e também a questão da diferença sexual, uma vez que os meninos eram nomeados (e educados) mais precocemente que as meninas.

A respeito da educação e da formação que uma criança recebia, o objetivo era transformá-la num futuro indivíduo responsável e, para tanto, era importante que soubesse ler alguns livros da doutrina cristã, “[...] considerados fundamentais para uma boa educação [...] de forma a ficar gravados na memória da criança constituindo-se numa autêntica bula de moral e valores comuns” (DEL PRIORE, 2013, p. 100).

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Uma certa consciência sobre a importância deste preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os órfãos e abandonados e os que tinham família, etc. Apesar das diferenças, a idade os unia. Aos “meúdos” convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que se traduzia em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica (DEL PRIORE, 2013, p. 104-105).

No subcapítulo a seguir, apresentamos autores e autoras que trabalham com teorias do brincar tendo em vista a sua importância para a constituição subjetiva, desde autores(as) da psicanálise até autores(as) da sociologia da infância, da antropologia e da educação.

3.2 PANORAMA GERAL SOBRE O BRINCAR EM DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS

Neste momento, considerando que nosso objetivo é apresentar autores(as) que sustentem o pressuposto de que a constituição subjetiva se articula à atividade do brincar, entendemos como algo importante apresentar outras teorias que apoiem esse pressuposto, para além do nosso referencial, que é a psicanálise. Ou seja, não foi apenas nas referências psicanalíticas que localizamos trabalhos de autores(as) que reconhecem a importância do pressuposto de pesquisa. Em diversas áreas do conhecimento e a partir de referenciais teóricos como a história, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a filosofia e a antropologia, também

se localizam autores(as) que referendam a concepção da importância da brincadeira e do brincar em suas relações com a constituição subjetiva. Salientamos que, por vezes, entre as(os) autoras(es) abaixo citadas(os), não há univocidade nas articulações teóricas; há pontos de encontro e desencontros entre as teorias, mas consideramos que as diferentes perspectivas e leituras contribuem para um enriquecimento do debate. De qualquer forma, o fio condutor que une essa diversidade de autores(as) é o fato de considerarem o brincar como fundamental para a constituição psíquica.

No livro *Psicanálise da criança*, Melanie Klein (1981), reconhecida pelo seu trabalho como psicanalista de crianças, traz as contribuições do que ela nomeia como análise lúdica. Dada a importância do seu trabalho para as psicoterapias infantis em todas as abordagens psicológicas que envolvem o trabalho com crianças, até os dias atuais, Klein é pioneira, haja vista ter inserido o lúdico e o brincar como recursos e meios para a análise de crianças.

Inicialmente, ela conduzia seu trabalho na casa das próprias crianças, já que acreditava que assim poderia observar as relações familiares, mas depois entendeu ser mais produtivo estabelecer em seu consultório um ambiente adequado à análise de crianças. Klein (1981) explica a importância de deixar brinquedos, almofadas, papel, lápis, tesourinhas, uma pia e uma mesinha ao alcance das crianças, ou seja, foi ela própria quem estabeleceu um *setting* analítico lúdico. Influenciada pela análise freudiana do caso do pequeno Hans, Klein afirmava que, a partir dos primeiros anos de vida, as crianças não apenas experimentam impulsos sexuais e angústia mas também sofrem de grandes desilusões. Ela percebeu que as crianças não são capazes de fornecer, pelo menos não em grau suficiente, as associações verbais que constituem o tratamento analítico de adultos. Assim, ela constatou que as crianças também sofrem, entretanto não podem ser submetidas a uma análise por associação livre, tendo então lançado mão da técnica lúdica como uma adaptação da psicanálise às crianças.

Para ela, as crianças expressam suas fantasias, desejos e experiências de uma forma simbólica, através de jogos e brinquedos:

As crianças, frequentemente, expressam em seus brinquedos, a mesma coisa que acabaram de nos contar em um sonho; ou fazem associações a um sonho no brinquedo que lhe segue, pois brincar é o meio de expressão mais importante da criança. Ao utilizarmos essa técnica lúdica, logo descobrimos que a criança faz tantas associações aos elementos isolados de seus sonhos. Cada um desses elementos lúdicos é uma indicação para o observador experimentado, já que, enquanto brinca, a criança também fala e diz toda sorte de coisas que têm o valor de associações genuínas. (KLEIN, 1981, p. 31).

Melanie Klein utilizou a técnica lúdica como a espinha dorsal do seu tratamento com crianças, desde a hipótese diagnóstica até a avaliação do estado da criança, o estabelecimento

de transferência e também como via para interpretação. Klein insistia enfaticamente na importância da interpretação do/durante o brincar, para ela isso soluciona a angústia e restaura o prazer de brincar (já que crianças em estado de adoecimento psíquico podem perder o prazer pelo brincar). Klein (1981) aponta que a interpretação aumenta o prazer da criança no brinquedo e que, ao brincar, ela age ao invés de falar.

As fantasias e os jogos de imaginação recebem grande valor por Klein, pois, segundo ela, isso gera significado, uma vez que, nos seus jogos de faz de conta, a criança representa em sua própria pessoa aquilo que anteriormente demonstrava através de seus brinquedos. Entretanto a autora compreende que uma análise lúdica requer um trabalho para além do brincar: “[...] para analisar uma criança, não basta colocar brinquedos à sua frente para que ela se ponha incontinentemente a brincar com eles de forma desinibida. Os brinquedos não são os únicos requisitos para análise lúdica” (KLEIN, 1981, p. 61). Os materiais de observação empírica e o tratamento estabelecido por Klein propõem um delineamento da técnica lúdica na análise com crianças, em vista da qual ela empreende uma observação sobre o conteúdo de seus jogos (com o que a criança brinca), a maneira como brincam, os meios de que se utilizam e os motivos de uma mudança de jogo. Para a autora, todas essas coisas seguem um método, cujo significado pode-se interpretar. Por fim, ela assevera que “[...] nenhuma descrição poderia fazer justiça ao colorido, à vida e à complexidade que preenchem as sessões de uma análise lúdica” (KLEIN, 1981, p. 63).

No livro *O brincar e a realidade*, o pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott (1975) argumenta que a psicanálise, até aquele momento, aproximava em demasia o brincar da masturbação. Seu objetivo então era demonstrar que o elemento masturbatório está ausente no brincar, pois, para ele, a brincadeira tem um lugar e um tempo próprios: “brincar é fazer”, dizia. Winnicott (1975) defende que a brincadeira é universal e saudável, um elemento facilitador do crescimento, algo que conduz a relacionamentos grupais e, por fim, é uma forma de comunicação na psicoterapia com crianças.

Em sua “teoria da brincadeira”, Winnicott (1975) descreve uma sequência de relacionamentos sobre o processo de desenvolvimento do brincar. No primeiro estágio, o bebê e o objeto estariam fundidos um no outro, e a mãe orientar-se-ia no sentido de tornar concreto o que o bebê estaria pronto para encontrar. No segundo estágio, o objeto seria inicialmente repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido, assim a mãe estaria permanentemente oscilando entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e ser ela própria. Neste estágio, afirma Winnicott (1975, p. 71), “[...] a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre e a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”. O

terceiro estágio diz respeito à capacidade da criança em ficar (brincar) sozinha na presença de alguém. O quarto e último estágio seria o momento em que a criança permite-se fruir de uma superposição de duas áreas de brincadeira, ou seja, ao brincar com o bebê, primeiro a mãe ajusta-se às suas atividades lúdicas, para depois introduzir o seu brincar (que o bebê pode aceitar ou não); assim, estaria aberto o caminho para um brincar conjunto num relacionamento.

Em sua ideia geral, Winnicott (1975, p. 75) pontua que o brincar é “[...] sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver [...]”, e “[...] é no brincar e, talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação [...], podendo ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Em *Etapas decisivas da infância*, Françoise Dolto, pediatra e psicanalista francesa, descreve o brincar como uma busca pelo prazer. Ao longo do texto, ela articula os meses e as idades de vida das crianças com os jogos e brincadeiras que mais lhes interessam, além de descrever a importância de tais jogos nesses momentos. Para a autora, uma criança saudável é aquela que “[...] se diverte, que se ocupa com qualquer coisa e explora tudo que está ao seu alcance [...]”, portanto “[...] privar uma criança de brincar significa privá-la do prazer de viver” (DOLTO, 2007, p. 110).

Dolto (2007) afirma que é a partir dos dois meses e meio ou três meses que a criança começa a ter disponibilidade para o jogo, seguida da satisfação das suas necessidades, como a mamada e a troca de fraldas, sentindo prazer a partir de olhares, sonoridades e balbucios. Ela diz ainda que, nas primeiras atividades lúdicas, podemos perceber que há uma inventividade e uma criatividade, que o bebê se diverte sendo cúmplice tanto de um adulto quanto de si mesmo, e são essas características que diferem o bebê humano do bebê animal. A partir dos três meses, Dolto (2007, p. 112) recomenda deixar ao alcance da criança objetos pequenos, “[...] agradáveis ao ouvido, ao olhar, ao tato, que ela poderá pôr na boca e arremessar sem riscos”.

A partir de cinco ou seis meses, Dolto (2007, p. 113) explica que a criança sente o desejo de jogar e de comunicar-se (que, para a ela, é um jogo), “[...] gosta de distinguir e de comparar as formas, os sons, as cores e se possível criá-los, modificando as formas; por exemplo, rasgando papel, rabiscando, fazendo desaparecer o que toca, tudo isso para seu prazer”, esses seriam os jogos de perceber e explorar. Dolto ainda descreve mais quatro tipos de jogos: i) os jogos do ter e do guardar (cestos e malas que enchem, por exemplo); ii) os jogos de fazer (encaixe e desencaixe, quebra-cabeças, jogos de construções); iii) os jogos com

elementos da natureza (água, areia e ar); e, por fim, ao crescerem, quando descobrem suas características de meninos ou meninas, iv) a buscar por prazer em atividades específicas (os meninos, em jogos de construção, cujo prazer é demolir; e as meninas, no prazer de conservar e utilizar a casa construída).

Em jogos compartilhados, todo jogo é mediador de desejo, trazendo consigo uma satisfação e permitindo à criança expressar seu desejo aos outros, tanto para as outras crianças quanto para os adultos (DOLTO, 2007). A autora ainda pontua que, no brincar, existe um prazer de contornar as regras; seja nas brincadeiras em grupo, seja nas regras que a criança impõe a si mesma, existe o prazer em trapacear. Para Dolto (2007, p. 115), o jogo é sempre uma esperança de prazer:

Ter, perder, reencontrar, fazer, desfazer, refazer de outra maneira, criar, descreir, recriar as relações com os seres e com as coisas, infindavelmente, eis o que parece sempre novo e fascinante nos jogos dos humanos em busca de seu prazer e da conquista em si mesmos de possibilidades sempre renovadas.

Dolto (2007) finaliza o capítulo *A criança e o jogo* pontuando a importância de as crianças variarem os brinquedos em que experimentam a sensorialidade e a inteligência. Para ela, um jogo que não tem o elemento surpresa ou que não questiona é inútil e estorva a criança. A importância da troca de brinquedos é fazer com que a criança seja inventiva, criativa, descubra os materiais que constituem cada brinquedo e inicie-se no prazer e nos limites que cada brinquedo possui. Segundo Dolto (2007, p. 118), “[...] brincar é aprender a ser, é aprender a viver tanto sozinho, quanto com os outros trocando brinquedos”, exceto aqueles que são objetos transicionais e devem ser protegidos pela criança.

Walter Benjamin (2002), filósofo e sociólogo alemão, conta a história cultural do brinquedo. No início, os brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram nas oficinas de entalhadores, marceneiros, fundidores de estanho, etc. Ele explica que o estilo e a beleza das peças mais antigas se devem ao fato de o brinquedo ser um produto secundário nas oficinas manufatureiras, que só podiam fabricar o que competia ao seu ramo. Entretanto, ao longo do século XVIII, começou o burburinho de uma produção especializada, que fez com que o mesmo brinquedo, com materiais diferentes, passasse por várias mãos, encarecendo os custos. Benjamin também nos conta que muitos artistas que produziam obras grandes para as Igrejas necessitaram reorientar seu trabalho após a Reforma e, portanto, começaram a produzir objetos artesanais para a decoração doméstica. Assim se deu a difusão dos objetos minúsculos que faziam a alegria das crianças nas estantes de casa.

Quando se fala em brinquedos, para Benjamin (1994), é importante lembrar não apenas das crianças mas também dos adultos que os produzem, pois, ao imaginar as bonecas de bétula ou de palha e os navios de estanho, os adultos estariam interpretando, a seu modo, a sensibilidade infantil. O autor completa dizendo que as crianças não são uma comunidade isolada, pois fazem parte do povo e da classe a que pertencem, logo os brinquedos são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o seu povo.

Benjamin (1994) afirma que, anteriormente, acreditava-se que a brincadeira era determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, a ideia é contrária a esta suposição. O autor propõe que o que rege a totalidade do mundo dos jogos é a lei da repetição; para ele, nada faz uma criança mais feliz do que o ‘mais uma vez’. O autor avalia que a “[...] obscura compulsão por repetição não é no jogo menos poderosa, toda experiência deseja insaciavelmente até o final de todas as coisas, repetição e retorno” (BENJAMIN, 1994, p. 101). Benjamin (2002) assevera que a essência do brincar não é “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformando a experiência em hábito. Para ele, é através do jogo que os hábitos são instalados, portanto, se fizermos com que a criança entenda que comer, dormir e se vestir são atividades lúdicas, logo isso se tornaria um hábito.

Lev Vygotsky (1984), psicólogo e pensador que articulou a Psicologia Histórico-Cultural, pensa que a atividade do brinquedo não pode ser considerada apenas como prazerosa, pois muitas outras atividades podem ser mais prazerosas, como, por exemplo, chupar chupeta, e alguns jogos só dão prazer à criança se ela considerar o resultado interessante. Ao propor critérios para diferenciar o brincar da criança de outras formas de atividade, ele concluiu que, no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária. Assim, um brinquedo que envolve uma situação imaginária é um brinquedo baseado em regras, já que, para Vygotsky (1984, p. 108), não existe brinquedo sem regras: “[...] a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras formais estabelecidas *a priori*”. O autor é bem enfático ao dizer que “[...] toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta e também todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 1984, p. 108).

Vygostky (1984) acredita que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois é por esse meio que ela aprende a agir numa esfera cognitiva. Mesmo que enfatize as regras na brincadeira, o autor também compreende que, no brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora: quando a criança vê um objeto, ela age de modo diferente em relação àquilo que vê; no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias, e não das coisas (um pedaço de madeira torna-se um boneco, assim

como um cabo de vassoura torna-se um cavalo). É a partir do brinquedo que a criança desenvolve a capacidade de “[...] operar com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados” (VYGOTSKY, 1984, p. 112).

Dois paradoxos estariam contidos no brinquedo, segundo Vygotsky (1984). O primeiro é que a criança opera com um significado alienado em uma situação real, e o segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço. Assim, brinca do que mais gosta porque o prazer está aliado ao brinquedo, mas, concomitantemente, precisa seguir o meio mais difícil, pois, no brinquedo, o que pavimenta o caminho para o prazer é assujeitar-se às regras e renunciar ao que se quer, bem como às ações impulsivas.

Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo. Satisfazer as regras é uma fonte de prazer. A regra vence porque é o impulso mais forte. O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1984, p. 114).

Johan Huizinga (1971), historiador e linguista holandês, produziu muito conteúdo a respeito do jogo na cultura, já que, para ele, a cultura é um jogo, no sentido de que surge no próprio jogo. Huizinga pontua que o jogo antecede a cultura e acompanha a civilização desde as mais distantes épocas. O autor faz críticas às abordagens que se preocupam superficialmente em saber o que é jogo; para ele, o jogo é uma função da vida que não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Para o historiador, o jogo é “[...] uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 1971, p. 4); assim, todo jogo significa alguma coisa.

O divertimento seria a essência do jogo. Huizinga (1971, p. 5) afirma que “[...] o divertimento é intensidade, fascinação, capacidade de excitar em que reside a própria essência e a característica primordial do jogo”. O jogo é entendido por ele como uma atividade voluntária; as crianças e animais brincam porque gostam de brincar, e é nisso que reside a liberdade.

Huizinga (1971) apregoa que, quanto mais nos esforçamos para estabelecer uma separação entre o que nominamos ‘jogo’ e outras formas relacionadas a ele, mais evidenciamos a absoluta independência do conceito de jogo, ou seja, sua exclusão do domínio das grandes oposições entre categorias não se detém aí. O autor explica que jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, etc. e, embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral.

Huizinga (1971) descreve cinco características fundamentais do jogo, a saber: liberdade; evasão da vida real; isolamento e limitação; ordem e tensão. A liberdade refere-se ao fato de o jogo ser livre. A evasão da vida real é explicada por Huizinga (1971) como a capacidade do jogo de absorver inteiramente o jogador; toda criança sabe quando está “só fazendo de conta”, afirma. O isolamento e a limitação dizem respeito a como o jogo distingue-se da vida ‘comum’, tanto pelo lugar como pela duração que ocupa, sendo ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e espaço. Para Huizinga (1971), o jogo cria ordem e é ordem, exige uma ordem suprema e absoluta, diante da qual qualquer desobediência o estragaria. E a tensão seria a incerteza, o acaso. É o elemento de tensão que o torna apaixonante; Huizinga pontua que esta tensão chega ao extremo nos jogos de azar e nas competições esportivas.

Gilles Brougère, pesquisador e professor francês reconhecido pelos estudos em sociologia da infância e educação, faz algumas pontuações importantes sobre brinquedo, brincadeira e cultura no livro *Brinquedo e cultura* (2010). Brougère se reveste de grande importância nos estudos referentes ao brincar, pois apresenta conceitos primordiais sobre o tema. Nesta dissertação, apresentamos alguns dos principais conceitos desenvolvidos pelo autor, como: brincadeira, brinquedo, cultura lúdica e dimensão simbólica.

Brougère (2010, p. 104) apresenta uma perspectiva sobre a brincadeira que nos interessa: ela não é uma atividade natural, visto que “aprende-se a brincar”, isso porque a brincadeira possui vários elementos que não são naturais: regras, cultura e transgeracionalidade. Para o autor, toda brincadeira é uma construção cultural. Assim sendo:

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas como todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Sobre a brincadeira, Brougère (2010) destaca alguns pontos que vão ao encontro de outras(os) autoras(es) apresentadas(os) neste trabalho. Para ele, a brincadeira é uma forma de a criança viver a cultura que a cerca, mas também uma atividade que parece não buscar nenhum resultado além do prazer (a questão do prazer é mencionada por Dolto, Freud e Vygotski). Do mesmo modo, é uma atividade que permite à criança a apropriação dos códigos

culturais, exercendo papel importante na sua socialização. Por fim, destaca que é um meio de a criança escapar da vida limitante e se lançar num universo alternativo excitante.

Sobre o brinquedo, o autor enfatiza que se trata de um objeto destinado à criança, e esse objeto exprime um significado, está inserido num sistema social e suporta funções sociais. Além de ser um objeto portador de significados, o brinquedo ainda remete a elementos do real ou do imaginário das crianças. Algumas considerações importantes sobre o brinquedo para Brougère: a) é um objeto que tem como destinatário as crianças, é um objeto com significado e diz muito sobre a representação que uma sociedade faz sobre a criança; b) entretanto, a criança não recebe esse objeto passivamente, já que lhe confere significado, ou seja, o brinquedo não necessariamente condiciona uma ação, mas lhe serve como suporte; c) a função do brinquedo é a brincadeira; d) como a criança confere significado ao brinquedo, é importante considerar esse objeto a partir da sua dimensão simbólica; e) por meio do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural, assim há uma possibilidade de transmissão de esquemas sociais por intermédio desse objeto.

O autor considera que, atualmente, por ser um objeto industrializado, o brinquedo tem grande impacto no brincar, gera desejo de consumo nas crianças e sentimento de pertencimento a um grupo, entretanto isso não significa de forma alguma que o brinquedo ou a brincadeira passarão a ser universais. No trecho abaixo, podemos perceber que o autor aponta para uma perspectiva singular do brincar:

Embora o brinquedo evoque a brincadeira, a interação lúdica não é o único modo de relação possível com esse objeto. Ele é portador de uma multiplicidade de relações em potencial [...]. É o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica, quer ela seja ou não original. (BROUGÈRE, 2010, p. 71-72).

Sobre a cultura lúdica, Brougère (2010) esclarece que esta não é fechada em si mesma, que é importante considerarmos os elementos externos que influenciam a brincadeira (atitudes e capacidades, cultura e meio social). O autor afirma que a cultura lúdica está imersa na cultura geral à que a criança pertence, assim a cultura lúdica reproduz estruturas da sociedade. Por fim, ele aponta para uma relação entre cultura lúdica e televisão, observando que é inegável o fato de que a cultura lúdica incorpora elementos presentes na televisão. Sobre a influência da televisão nas brincadeiras, é importante salientar que o autor afirma que a criança não recebe passivamente os conteúdos da televisão e os imita, ela “[...] reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis

sociais e familiares nas brincadeiras de imitação” (BROUGÈRE, 2010, p. 58). Mais adiante, voltaremos às contribuições desse autor.

Trazendo agora o debate sobre o brinquedo e suas amarrações com a subjetividade para o cenário contemporâneo nacional, localizamos Ana Marta Meira (2003), psicóloga, psicanalista e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa autora apresenta suas concepções sobre a diferenciação entre brincadeira e jogo, bem como sobre a infância contemporânea e a cultura do brincar na cidade. Meira (2003) tece uma crítica sobre os jogos, a brincadeira e os brinquedos por meio de leituras da psicanálise e à luz de Walter Benjamin, criando uma intersecção entre a história do brinquedo e do brincar com os elementos destes na atualidade. Para a autora, atualmente, a produção massiva e capitalista dos brinquedos plastificados confere ao sujeito um lugar em que o singular se encontra fragmentado na multiplicidade que o rege, assim os brinquedos evocam as formações do social, “[...] são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscrevem” (MEIRA, 2003, p. 75).

Encontramos na televisão outras vias que operam a artificialização da existência, inclusive nas programações dirigidas às crianças, onde a publicidade desfila suas cenas nos intervalos apresentando uma série interminável de brinquedos e objetos de consumo “a serem desejados pelas crianças”, prometendo-lhes o acesso a um gozo sem fim. Este excesso de estímulos acaba por gerar uma fragilização que revela-se no próprio tecido do brincar, que passa a compor-se de minúsculas cenas, rápidas, velozes, nas quais as crianças ensaiam metáforas incipientes. A fragilização da narrativa revela-se nas novas configurações do brincar, marcadas pela exigência da novidade incessante e pelas constantes rupturas que se operam em função dos imperativos do consumo. (MEIRA, 2003, p. 76).

A autora pontua que, atualmente, os aparelhos virtuais são um desafio perante o tempo de brincar. Também há um excesso por parte dos pais, que oferecem/compram os objetos que são mostrados virtualmente. Para os pais, é a dimensão de brincar com o que falta, na qual o objeto encontra-se subtraído. Meira (2003) relembra de que Benjamin (2002) discute a transformação do brinquedo como efeito da industrialização, fenômeno que vai marcar o distanciamento entre as crianças e seus pais, que, antes, produziam juntos. Em sua avaliação, os objetos que propiciam o contato, a construção e a desconstrução (como a areia, água, madeira, tecido, argila), encontrados nos mais insólitos lugares, dão mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados de hoje.

Algo extremamente importante, que Meira (2003) acentua em seu artigo, é a tentativa de diferenciar jogo e brincadeira. Para ela, atualmente, os jogos estariam mais no sentido do virtual, ligados aos videogames, enquanto as brincadeiras seriam o contato da criança com objetos, a movimentação corporal e até o contato com outras crianças. Na opinião da autora,

poderíamos considerar os “[...] vídeo-games [sic] como sendo vias de passagem do brincar ao jogo [...]”, entretanto os jogos virtuais têm prevalecido sobre o brincar com objetos ou brinquedos. Ela questiona quais os possíveis efeitos desta nova posição da criança, “[...] que se encontra enlaçada ao tecido social contemporâneo, onde a tecnologia é hegemônica e prevalece no brincar” (MEIRA, 2003, p. 84). Por fim, a autora afirma que o “[...] brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas” (MEIRA, 2003, p. 85).

Em *Pequenos brinquedos, jogos sem fim*, Meira (2003) tece algumas considerações sobre a constituição do brincar, apresentando elementos como: o processo de metáforização, a repetição, a linguagem, a imagem especular e o fosso (real), além dos objetos com que as crianças fazem suas brincadeiras: os brinquedos. Neste texto, a autora também aponta para o excessivo olhar dos pais diante das brincadeiras das crianças, sob a alegação de que ‘não é seguro deixá-las sozinhas’, o que faz com o que o brincar, na contemporaneidade, seja marcado pela angústia das crianças, pois é justamente quando estão sozinhas que podem dispor das repetições. Meira (2003, p. 47) afirma que o “[...] olhar do Outro invade a cena do brincar da criança de tal forma que a ela resta abandonar o jogo e buscar algo em torno do qual seus pais desviem o olhar, para ali instalar seu jogo metafórico”.

Ainda no cenário nacional, encontramos Tizuko Morchida Kishimoto, pedagoga, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nesta mesma instituição e coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos e do Museu da Educação e do Brinquedo. Ela aponta o brincar como um elemento importante para a criança expressar significações simbólicas, o qual auxilia o desenvolvimento subjetivo e a aprendizagem infantil.

Kishimoto (1994), no capítulo *O jogo e a educação infantil*, reúne uma série de autores que pensaram sobre o lúdico, numa tentativa de conceituar o que é jogo, brinquedo e brincadeira e de explicar como foram vistos e tratados ao longo da história. Ao fazer inúmeros questionamentos, Kishimoto (1994) percebe que uma mesma conduta pode ou não ser jogo; o que vai decidir a questão é a cultura e o significado que atribuem a essa conduta, por isso, para ela, é difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações. A autora argumenta que é importante considerar que o jogo tem sentido dentro de um contexto; para ela, toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real, ou seja, “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (KISHIMOTO, 1994, p. 107-108).

Em síntese (excetuando os jogos de animais), os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos. (KISHIMOTO, 1994, p. 116).

Kishimoto (1994) explica que é importante diferir brinquedo de jogo. Para ela, o brinquedo supõe uma relação com a criança, mas sem regras, já que é a criança que organiza e decide seu uso. Do mesmo modo, argumenta que, por meio do objeto brinquedo, faz-se uma ponte com a realidade: “[...] pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 1994, p. 109). O brinquedo ainda porta uma dimensão material, cultural e técnica, e é sempre suporte de brincadeira. A autora defende que é o brinquedo que vai fazer fluir o imaginário infantil. Já a brincadeira ganha outro sentido para Kishimoto (1994), que assinala ser a brincadeira a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, mergulhando na ação lúdica; “é o lúdico em ação”. Assim, brinquedo e brincadeira direcionam-se diretamente à criança e não se confundem com o jogo.

Como uma educadora, Kishimoto problematiza a questão do uso das brincadeiras e dos brinquedos como uma estratégia pedagógica, pois, se a ação de brincar é livre e espontânea, ela perderia essa característica ao ser direcionada com objetivos prévios para a aprendizagem, assim como o brinquedo, que deixaria de ser brinquedo para ser um suporte ou material de apoio à aprendizagem. Entretanto, a autora defende a ludicidade como elemento da educação pedagógica.

Kishimoto (1996) ainda aborda em seu texto a questão da brincadeira tradicional infantil como manifestação cultural vinculada ao folclore, parte da mentalidade popular que é transmitida pela linguagem. Vista como parte da cultura popular, Kishimoto aponta que essa modalidade de brincadeira pode ser considerada uma produção de determinado período histórico, algo que não faz parte de uma cultura ou história oficial; justamente pela forma de transmissão oral, não fica registrada, está sempre em transformação pelas modificações que as gerações vão seguidamente lhe incorporando.

Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção, seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. [...] A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que os povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças os fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em

geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 1996).

Kishimoto (1996) conclui que, enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.

Após essa explicação de diversos(as) autores(as) nacionais e internacionais sobre o brincar e o brinquedo, podemos perceber que são teorias diferentes, mas que valorizam a importância do brincar na constituição subjetiva e na cultura. Alguns elementos do brincar aparecem em mais de um(a) autor(a), como, por exemplo, a repetição, as regras, o prazer, o divertimento e a imaginação. Apresentamos, na seção a seguir, um documentário nacional para pensar a criança e a brincadeira no Brasil, que possuem suas peculiaridades na rede social e cultural.

3.3 CENAS DE BRINCAR NO BRASIL: DISCUSSÃO DO DOCUMENTÁRIO *TERRITÓRIO DO BRINCAR*

Território do brincar: um encontro com a criança brasileira (2015) é um projeto de pesquisa que também dá título a um documentário e a um *blog*. O documentário foi dirigido por Renata Meirelles e Davi Reeks, que percorreram o Brasil visitando várias comunidades rurais, indígenas e quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral. O documentário registra a desigualdade social, racial e econômica no Brasil por meio da diversidade das crianças brasileiras e de suas brincadeiras. Nas imagens, fica evidente que, em contraponto aos discursos que apregoam que as ‘crianças não brincam mais’, as crianças brincam e brincam muito. Também é destacada a pluralidade das crianças brasileiras, em diferentes regiões, mas que indistintamente apropriam-se da brincadeira e a fazem conforme suas possibilidades, como é o caso das brincadeiras de casinha e de peteca, que são registradas no documentário. A brincadeira de casinha ganha diferentes contornos; no Vale do Jequitinhonha, MG, foram registradas cenas de crianças que varrem o terreno arenoso, montam suas casinhas com gravetos e folhas de bananeiras ou tecidos, organizam a cozinha com objetos de barro, lata e plástico, arrumam flores, acendem um fogareiro com tijolo e folha de milho, aquecem barro com grama – e está servida a feijoada! A brincadeira com a peteca foi registrada no Pará, no Espírito Santo e em Minas Gerais. No Pará, em uma aldeia indígena, a peteca é customizada com palha de milho; no Espírito Santo, com borracha de chinelo; e em Minas Gerais, com casca de bananeira. Com esse recorte, pretendemos mostrar que algumas são vistas em várias

regiões do Brasil, mas a criatividade e a singularidade de cada local não permitem que se repitam, pois em cada lugar uma matéria-prima diferente é usada para produzir o mesmo brinquedo, assim como as regras e os elementos da brincadeira e os diferentes sujeitos que compõe esse brincar também diferem entre si de acordo com cada localidade.

Uma das coisas que nos capturou a atenção ao assistir ao documentário foi a capacidade inventiva e criativa das crianças; o recorte das cenas prioriza crianças em contextos que não possuem majoritariamente brinquedos industrializados e plastificados, então as crianças procuram na natureza, no entulho e no lixo objetos que lhes sirvam para criar algo, inclusive brinquedos de segunda mão, como revela com empolgação um menino ao encontrar alguns brinquedos: “botaram fora esse caminhãozinho” (TERRITÓRIO..., 2015).

No capítulo *Brincando na história*, do livro *História das crianças no Brasil*, Raquel Altman (2013) descreve as brincadeiras populares brasileiras. Segundo a autora, o objeto-brinquedo elemento da natureza é uma prática comum desde as crianças indígenas do período colonial: “[...] atravessando a correnteza dos rios mais rasos, cruzando a mata, lá vão as crianças, nuas e em liberdade, levando a sério sua brincadeira de caçar animais, tratar-lhes as feridas, domesticando pássaros e, com especial prazer, ensinando papagaios a falar” (ALTMAN, 2013, p. 234). Assim, percebemos que a prática de brincar com elementos naturais é muito antiga no Brasil, bem como a de fabricar os próprios brinquedos. De acordo com Del Priore (2013, p. 244-255):

A miscigenação índio-branco-negro e a falta de documentação sobre as brincadeiras dos meninos africanos chegados ao Brasil deixam dúvidas sobre a existência de jogos e brinquedos de natureza estritamente negra que tenham influído isoladamente na formação do nosso folclore infantil. Brinquedos originariamente africanos não são conhecidos; as migrações fazem com que brinquedos e brincadeiras universais sejam transmitidas da Europa e do Oriente para a África, acrescidas das influências tribais e religiosas. São as cantigas de ninar, os mitos, as lendas, levados pela linguagem oral. Vivendo a criança nos campos, os elementos da natureza são apropriados e transformados em brinquedos. Ao pião, ao papagaio, ao bodoque, às bolas, vêm se somar a boneca de trapos e de palha, o arco de barril. As brincadeiras se multiplicam.

Por mais que a literatura ocidental atual reforce a ideia dos brinquedos industrializados e digitais, a ideia do documentário mostra uma particularidade brasileira. Óbvio que há crianças com seus *tablets*, mansões da Barbie, escudo do Capitão América, Godzilla a laser, etc., mas, num país plural e desigual, é importante lembrar que há também crianças com carrinho de carnaubeira, boneca de capim, canoa de buriti, pião de babaçu, violinha de bambu e bozinho de pau-santo. Cenas de brincar com a natureza são recorrentes no documentário, como na cena em que um menino aparece caçando um caranguejo de água doce: ele coloca o

caranguejo numa garrafa *pet* com terra e diz: “Eita ô, aqui tem tudo!” (TERRITÓRIO..., 2015). Essa passagem tem relação imediata, ao nosso ver, com Manoel de Barros (2015, p. 112): “Meu quintal é maior do que o mundo”. Nessas sutilezas, percebemos que a constituição subjetiva e o brincar estão intimamente atrelados.

Para além das cenas com a intensa interação da natureza, há também cenas que repetem rituais adultos e cristãos, por exemplo, a brincadeira do batismo e a brincadeira do casamento: na cena do batismo, uma menina veste-se com uma bata branca, posiciona-se de frente para outras e diz: “Estamos aqui reunidos para batizar essa menina, digam ‘eu renuncio’ ou ‘eu creio’” (TERRITÓRIO..., 2015). Percebemos que as falas são uma reprodução quase fiel do rito cristão. Na cena do casamento, uma menina de aproximadamente 7 anos atende a um suposto telefonema: “Alô? Casamento? A gente vai! Hoje à tarde?”, então um grupo de crianças se reúne para organizar a celebração e a festa. Há um altar com flores, uma mesa com comidas, a noiva e o noivo entram, alguém celebra o casamento e em seguida vê-se a cena dos recém-casados e convidados numa carroça, indo para a festa. Na festa, as crianças dançam umas com as outras ao som de uma sanfona (que é tocada por um adolescente) e há uma mesa com comidinhas ao lado (TERRITÓRIO..., 2015). Ambas as cenas contêm falas da realidade: “Você aceita se casar com fulano?”, mas são também regadas por risadas genuínas, diversão e prazer. Percebemos que, em outras cenas de brincadeiras que se aproximam da realidade, o elemento do lúdico aparece de formas variadas: o menino que, com muita habilidade e destreza, constrói um carrinho (utiliza serrote, madeira, prego, martelo) nos faz esquecer momentaneamente que estamos diante de uma criança, mas, quando ele brinca com o carrinho, a sonoridade lúdica o acompanha: “ión, íón, íón” é o som (onomatopeia) que faz parte do seu brincar, e o faz de conta emerge (TERRITÓRIO..., 2015).

Há também cenas que apontam para o que em alguns lugares seria considerado ‘perigoso’, por exemplo, é comum o uso de fogo, facão, faca, martelo, prego e serrote para criar um objeto-brinquedo. Uma das cenas mostra um menino de aproximadamente 10 ou 12 anos cortando um pedaço de árvore com um facão; ele tira dois pedaços ‘graúdos’ de madeira, vai até o rio, lava ambos e, com uma faca menor, vai ‘esculpindo’ a madeira, fazendo peças em vários formatos. Mede, serra, encaixa as peças, martela e, em seguida, vemos que ele produziu um carrinho, que ele puxa por um barbante. Essas cenas de produzir o próprio brinquedo são bem comuns no documentário, vemos que vários meninos produzem esses carrinhos de puxar (alguns de garrafa *pet*, de borracha/chinelo). Em algumas cenas, parecemos que produzir o brinquedo já é o próprio brincar; vários meninos se reúnem para fabricar

os próprios ‘barquinhos’, depois vão para o mar ou para rio testá-los, fazer competição sobre qual barquinho não afunda ou chega primeiro, e essa competição é ambientada por brincadeiras com água: nadar, mergulhar, empurrar o barquinho. Em outro momento, outro grupo de meninos se reúne para confeccionar armas com fibra de bambu: com um facão, moldam o bambu no formato desejado, depois se dividem em ‘polícia’ e ‘ladrão’, e vão para o pasto brincar. Essa cena é bem interessante, porque vemos a tentativa de reproduzir algo do real; quando atiram, os meninos imitam os ruídos da arma (pá, pá, pá, tá tá, tum, tum); e se são ‘baleado’, caem no chão. Ao fim, vemos um grupo de meninos sair da plantação com as mãos na cabeça, acompanhado dos supostos policiais, que em seguida enquadram os meninos e fazem uma revista.

Em outro momento, vemos que um grupo de meninos (de idade entre 9 e 14 anos) se vestem com uma túnica preta e usam máscaras, com a intenção de assustar as crianças da vila. Quando saem para a rua, começa uma algazarra e veem-se crianças assustadas correndo. A câmera mostra um menino que vai na direção dos ‘careta-feia’ e diz: “De homem aqui só tem eu. Eles têm medo de tomar bordoadada, bordoadada todo mundo já tomou da mãe”. A câmera continua seguindo esse menino; quando ele se aproxima muito dos ‘caretas-feias’, sai correndo. Fazemos questão de descrever essas brincadeiras e essa fala do menino porque é perceptível como as brincadeiras de meninos e meninas se diferem no documentário, e aí podemos perceber referências binárias e hierárquicas. Os meninos entram mais em contato com a parte da construção, da fabricação do próprio brinquedo, da competição, da guerra e, às vezes, com situações que podem ser consideradas perigosas. No capítulo *Brincadeiras e brinquedos de guerra*, que analisa a dimensão cultural da brincadeira e do brinquedo, Brougère (2010) aponta que as brincadeiras de guerra são predominantemente masculinas e, por meio delas, a criança se confronta com uma parte da cultura humana que está entre as principais fontes de ruptura com o cotidiano. Não se trata de atribuir uma noção valorativa binária e hierárquica à brincadeira de guerra, pois não nos importa valorar se isso é bom ou ruim, mas sim encarar que tanto a guerra quanto o brinquedo são produções humanas que têm valor cultural, e sobre isso podemos problematizar.

O que Brougère (2010) nos ensina que é preciso pensar para além da suposta agressividade do brincar de guerra, já que é necessário considerar a dimensão segunda do brinquedo, objeto que só existe em relação a uma realidade anterior. Sobre a visão adultocêntrica do brincar de guerra, o autor problematiza a relatividade ideológica: parece que é ato automático reprovar essas brincadeiras, pois há certo consenso de que isso significaria valorizar a guerra, encorajar os atos de violência ou, então, uma visão militarista do mundo,

mas Brougère sempre faz questão de resgatar o caráter simbólico do brincar e afirma que nenhum estudo ratifica essa posição ideológica. Em suas palavras: “[...] se o brinquedo orienta parcialmente a brincadeira, é difícil dizer que ele a condiciona e, no caso da brincadeira de guerra, ele se insere na estrutura de guerra da brincadeira que precede o brinquedo como tal” (BROUGÈRE, 2010, p. 92).

Também se faz importante analisar que a imagem da criança segurando um objeto-arma (mesmo que seja um objeto-brinquedo) nos desperta a ideia de incompatibilidade entre a visão/imagem de criança que cultivamos e esses objetos. Brougère (2010, p. 93) aponta que “[...] talvez exista no discurso contra a brincadeira de guerra muita projeção e, principalmente, uma interpretação adulta que mascara o sentido da atividade infantil” . O autor finaliza argumentando que:

É preciso admitir que a manipulação de uma arma de brinquedo não é, em geral, um ato violento, mas, sim, a representação, talvez necessária, de um ato violento. Parece-me bem limitado pensar que a criança só possa ter interesse, nas suas brincadeiras, pelo lado bom das coisas. Ousaria dizer que me parece saudável que, através de sua brincadeira, ela descubra a cultura em todos os seus aspectos. (BROUGÈRE, 2010, p. 93).

No Brasil, a violência parece ser uma herança do colonialismo; nossa história começa com violência. Há ainda, na atualidade, a tentativa de popularizar a posse de armas, e toda essa narrativa, inevitavelmente, chega aos ouvidos e olhos das crianças, que vão reproduzir isso em forma de brincadeira. Veremos mais adiante, porém, que não se trata de uma reprodução desavisada ou passiva. Esse argumento da brincadeira de guerra também pode ser estendido ao caráter da diferença sexual no brincar: aquilo que gera incompatibilidade entre a concepção de criança (pura, ingênua, sujeito a ser preservado) e o conteúdo da brincadeira em si é motivo de espanto e repressão por parte dos adultos.

Retomando o documentário *Território do brincar* (2015), algumas cenas dedicam-se a retratar brincadeiras em que há a participação majoritária de meninas, como, por exemplo, brincar de casinha, de preparar comida, de pular elástico e de boneca. Aqui faremos um recorte de três cenas da brincadeira de boneca. Em uma delas, duas meninas dividem-se nas tarefas do brincar: uma varre o chão, e a outra cozinha. Quando acaba de varrer, a menina endereça a pergunta a amiga: “Pode dar banho na boneca?”. Vemos então que ela prepara uma bacia com água e sabão, enquanto diz para a câmera: “Eu dou banho como se fosse de verdade, tem que dar banho sentada, senão ela pode afundar”. Na sequência da brincadeira, ela diz à amiga: “Seca essa, porque essa já ficou muito tempo no sol”, em seguida a amiga usa toalha e seca a boneca no colo, passa o pente na cabeça da boneca e a veste. Em outra cena,

outra menina segura entre os dedos do pé um pedaço de tecido, que vai costurando com agulha e linha, depois ela veste a boneca e diz: “Tomara que dê certo, deu! Vai dar muito certo”. Em seguida, vemos sobre o sofá dezenas de vestidinhos de boneca, provavelmente todos costurados por ela. Em outra cena, sentadas num banco embaixo de uma árvore, duas meninas dão mamadeira às suas bonecas, que estão enroladas por pequenas cobertas em seus colos: “Pronto, a minha dormiu”, diz uma delas, fazendo um movimento de balanço com o corpo. Ao ninar as bonecas, cantarolam: “Nana, neném que a cuca vem pegar, papai foi pra roça, mamãe foi trabalhar”, fazem carinho na cabeça da boneca, beijam-na e cuidam para que a cobertinha esteja bem colocada sobre a boneca.

Sabemos que a boneca é um objeto presente na civilização há muito tempo. O artigo *A magia das bonecas* (COSTA; HEYMAN; ARANHA, 2016), publicado na revista *Super Interessante*, conta a história da boneca, que, segundo as autoras, surgiu há aproximadamente dois mil anos a.C., no Egito Antigo, talhadas em madeira. Na Idade Média, as bonecas arderam na fogueira com as bruxas, carregadas de simbolismo da mitologia pagã greco-romana. Conta também que, na época do casamento, as jovens gregas costumavam consagrar suas bonecas à deusa Afrodite. No século XIV, a França foi tomada pela febre das ‘Pandoras’, bonecas de madeira, feitas em tamanho natural, que serviam como manequins para os estilistas parisienses e logo se tornaram presentes, trocados com frequências entre os nobres e destinados a pessoas adultas. Foi só a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, que a boneca voltou a ser destinada às crianças, sob o encorajamento de educadores e filósofos para que permitissem às meninas brincar com bonecas. Depois, com o crescimento da classe média, a produção abriu-se para larga escala. O que vemos nesses relatos da história é que, além das transformações da matéria-prima (madeira, louça, *biscuit*, papier-machê-cera, celuloide, pano, plástico e borracha), nem sempre a boneca foi destinada a crianças e tampouco somente às meninas.

Del Priore (2013, p. 146) recorda dos recados que as princesas, filhas de Dom Pedro, escreviam para a mãe:

Suas filhas, criadas numa disciplina militar, não abriram mão tão cedo de seus regalos infantis. As princesas, com nove e dez anos, de Petrópolis, mandavam recados para sua mãe: “Mamãe faça o favor de me trazer quatro bonecas pequeninas de porcelana [...] Mamãe faça o favor de comprar as bonecas nuas para eu as vestir ao meu gosto [...] Mamãe me traga papelão para fazer uma casa de bonecas.

A autora relata que, no fim do século XIX, pequenas indústrias começavam a se estabelecer também no Brasil, e o objeto-brinquedo-mercadoria passava a fazer parte do

universo infantil: “[...] surgem os carrinhos de madeira, as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo que despertam na criança o sentimento de posse, o desejo de ter, dificultando o prazer de inventar, construir” (DEL PRIORE, 2013, p. 254).

Pensamos que a ideia de recorrer a documentários, artes, literatura e história pode enriquecer o debate acerca do tema da brincadeira. Nesse momento, apresentamos trechos do livro *A amiga genial*, de Elena Ferrante (2015). Não sabemos se a história é autobiográfica, mas os trechos expostos abaixo remetem a uma lembrança muito ‘fresca’ da infância. O livro é narrado por Lena, que conta a história de sua amizade com Lila no subúrbio de Nápoles, nos anos de 1950. Nos trechos abaixo, temos, em resumo, a seguinte história: Lena e Lila, em um movimento de aproximação durante as brincadeiras no pátio, acabam trocando suas bonecas, Lila deixa a boneca cair num porão, e ambas se aventuram na busca pelo brinquedo, mas sem sucesso. Diante do resgate fracassado, acusam Don Achille de lhes ter roubado as bonecas. O que nos interessa nesse trecho é a relação bela, delicada e visceral que Lena afirma ter com sua boneca: “Para mim a boneca tinha vida”, diz a menina.

Eu era pequena e, no fim das contas, minha boneca sabia mais que eu. Eu falava com ela, ela, comigo. Tinha uma cara de celuloide com cabelos de celuloide e olhos de celuloide. Usava um vestidinho azul que minha mãe costurara num raro momento feliz e era linda. Já a boneca de Lila tinha um corpo de pano amarelado, cheio de serragem, e me parecia feia e suja. [...] Brincávamos no pátio, mas como se não brincássemos juntas. Lila se sentava no chão, ao lado da janelinha de um subsolo, e eu, do outro. A gente gostava daquele lugar, sobretudo porque podíamos colocar no cimento, entre as barras da abertura, contra a grade, tanto as coisas de Tina, minha boneca, quanto as coisas de Nu, a boneca de Lila. Púnhamos pedras, tampas de refrigerante, florzinhas, pregos, cacos de vidro. O que Lila dizia a Nu, eu escutava e repetia em voz baixa a Tina, mas com pequenas modificações. Se ela pegava uma tampa e a colocava na cabeça da boneca como se fosse um chapéu, eu dizia a minha, em dialeto: Tina, ponha sua coroa de rainha, senão vai ficar com frio. Se Nu brincava de amarelinha nos braços de Lila, pouco depois eu fazia Tina agir do mesmo modo. (FERRANTE, 2015, p. 22).

O que percebemos nesse trecho é relação de Lena com sua boneca, tratada como objeto vivo: ‘Tina’, a boneca, sabia mais que ela. Vemos que há uma competição velada entre as personagens, mas aparentemente projetada nas bonecas; aqui, a boneca aparece como uma extensão de si (‘eu dizia à minha boneca’), pois a menina fazia ‘Tina’ agir do mesmo modo, antecipando seu comportamento. Em outro trecho, percebemos que, por meio da boneca, a narradora consegue expressar o sentimento de uma infância difícil: “Nu e Tina não eram felizes. Os terrores que saboreávamos todos os dias eram os mesmos delas” (FERRANTE, 2015, p. 23); quando diz que Nu e Tina não eram felizes, parece-nos estar falando sobre si mesma. Essa passagem pode ser melhor explicada por Brougère (2010, p. 38): “[...] a boneca

reflete para nós, depois de muitas mediações e transformações, nossas próprias representações, diretas ou indiretas, da infância”.

A gente passou a se encontrar no pátio com frequência cada vez maior. Mostrávamos nossas bonecas, mas sem dar na vista, uma perto da outra, como se estivéssemos sós. A certo ponto experimentamos colocá-las em contato, para ver se se davam bem. E assim veio o dia em que estávamos próximas da abertura do porão com a grade descolada e fizemos uma troca, ela ficou um pouco com a minha boneca e eu com a dela, e Lila de repente fez Tina passar pela abertura na grade e a deixou cair. Senti uma dor insuportável. Considerava minha boneca de plástico a coisa mais preciosa que eu tinha. Sabia que Lila era uma menina malvada, mas nunca esperei que me fizesse uma coisa tão cruel. Para mim a boneca tinha vida, saber que ela estava no fundo de um porão, em meio aos mil animais que viviam ali, me deixou desesperada. (FERRANTE, 2015, p. 47).

Nesse trecho, as bonecas servem como motivo de aproximação entre as personagens. Foi preciso inicialmente colocar as bonecas em contato, para “ver se se davam bem”. Lena expressa dor ao perder a boneca; a *priori*, Tina não é vista como um objeto quando cai no porão, mas como alguém que estivesse em perigo em meio aos mil animais. Sobre as bonecas-bebê, Brougère (2010, p. 37) aponta que essa é uma idealização de uma realidade, de uma maternagem, “[...] a boneca torna-se espelho de um mundo para a criança, apoia-se naquilo que pode ser contemplado ou admirado por ela”. O autor ainda recorre ao termo ‘paidomorfismo’¹ para explicar que, na verdade, a boneca passa a significar a criança, seu ambiente e sua própria infância. Ou seja, para além do fato de a criança-menina desenvolver uma relação de cuidado, maternagem e afeto com suas bonecas, há a ideia de boneca como um ideal de infância, como um ideal que ultrapassa a criança real: “[...] a boneca, imagem feita para seduzir, exprime, melhor que a própria criança, a infância” (BROUGÈRE, 2010, p. 38). Na continuidade da narrativa, Lena diz que sofreu muito o luto da perda da boneca: “Sofri muito. Caí de febre, fiquei boa, piorei de novo. Fui tomada por uma espécie de disfunção tátil [...] o luto pela perda de Tina era insuportável” (FERRANTE, 2015, p. 50). Lena sofreu muito porque, enquanto criança, ainda não era lhe possível destituir o ideal de infância, portanto deixar a boneca no lugar de objeto plastificado lhe pareceu impossível. Nas cenas seguintes, as meninas cobram Don Achille: “Onde estão nossas bonecas? Queremos de volta!”, e o adulto, assustado pela acusação e querendo livrar-se do problema, dá uma quantia de dinheiro para Lila e Lena comprarem duas bonecas novas. Elas nunca mais recuperam as bonecas, mas, com o dinheiro, decidem comprar um livro para ler juntas, chamado *Mulherzinhas* (FERRANTE, 2015, p. 61).

¹ Significado de ‘paidomorfismo’: interesse centrado na infância.

Por ora, optamos por usar o conceito de brincadeira em detrimento do conceito de jogo, que, por sua vez, pode representar muitas outras coisas, como ‘jogos de poder’, jogos de tabuleiro, de cartas ou de azar. Temos pensado que a brincadeira possui uma base na realidade, no sentido de que a criança vai usar os recursos do mundo que lhe estão disponíveis para aplicar em suas brincadeiras (por exemplo quando brinca de ‘mamãe e filhinho’ ou ‘escolinha’). Entretanto, à medida que a brincadeira se aproxima da realidade em demasia, deixa de ser prazerosa: quando as bonecas começam a demandar, com voz eletrônica e repetitiva, ‘carinho’, ‘comida’ e ‘xixi’, algumas crianças dizem – ‘Essa boneca não me deixa em paz’, retiram a pilha do brinquedo e vão procurar outro objeto. Pensamos que existe prazer na fantasia da criança; ao fazer a ponte entre a realidade e a imaginação, o prazer está contido no poder de oscilar entre os papéis que interpreta, de ser o que quiser a partir da imaginação (professora, mãe, astronauta etc.), e é nesse sentido que a brincadeira é disruptiva. Existem as regras, mas regras pertencem ao mundo real, no mundo imaginário da brincadeira, quem faz, desfaz e refaz as regras é a própria autora da brincadeira: a criança, que usa inclusive as regras ao seu favor, para obter ainda mais prazer ao brincar.

No subcapítulo seguinte, apresentamos o desenvolvimento da educação e da escolarização no Brasil. A princípio, veremos como o desenvolvimento da legislação e da garantia dos direitos que protegem as crianças tarda em nosso país. Em segundo plano, veremos como a escola, uma das instituições ocupada pela criança, exerce influência na sua constituição subjetiva, reforça a heteronorma por meio de hierarquias e binarismos, bem como polícia o brincar.

3.4 ESCOLARIZAÇÃO E BRINCAR NA ESCOLA: CIVILIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO ATRAVÉS DA HETERONORMA

“O Antonino achava que era maricas porque lhe faltara o pai ou talvez porque não fora à escola e não se habituara às raparigas como os rapazes comuns. Achava que em algum momento alguma coisa falhara na sua educação sentimental, certamente porque não houvera quem o levasse a ver como se fazia a distinção clara entre as coisas de menino e as coisas de menina.” (*O filho de mil homens*, Valter Hugo Mãe).

Após a perspectiva sobre a criança no Brasil, consideramos fundamental apresentar de forma breve o processo de escolarização no País, pois a) a escola é uma instituição que assegura os direitos da criança (isto é, atualmente, de forma legislativa é o que se preconiza, mas historicamente nem sempre foi assim) ; b) geralmente passamos um longo tempo de vida no espaço escolar, e as relações que se desenvolvem nesse ambiente e o processo de

aprendizagem incidem na nossa constituição subjetiva; e c) a escola é um espaço que permite o brincar, seja em breves intervalos, seja na aprendizagem por meio do brincar, como na contemporaneidade. É importante ressaltar que o lugar da criança vai se tornando legítimo a partir do momento em que as instituições passam a reconhecê-la como sujeito e a garantir os seus direitos; assim, entendemos a escola como um lugar privilegiado da infância, ressaltamos no entanto, que essa é uma aposta teórica e acadêmica, gostaríamos que de fato a escola fosse um lugar privilegiado da infância, mas nem sempre ela o é, nem sempre acontece necessariamente uma efetiva garantia dos direitos, é preciso que não naturalizemos a ideia da escola.

No capítulo *Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança*, Smolka (2002) nos ajuda a compreender como, no último século, a criança foi recebendo o estatuto de sujeito no Ocidente, até o ponto de chegar a ser reconhecida como sujeito de direitos e cuidados.

Ao contextualizar o estatuto de sujeito da criança, a autora resgata o que já vimos comentando ao longo desta dissertação, a saber, que, do século XV ao XVIII, foi se configurando, na história da civilização ocidental, uma concepção de sujeito racional, articulada a uma, até então inédita, noção de consciência de si e dos outros. De acordo com Smolka (2002, p. 101), nesse interregno, “[...] a noção de ‘sujeito’, nas mais variadas facetas – como ser pensante, agente, falante, sensível, bom, livre, transcendental – ia ganhando contornos diferenciados, e novos delineamentos conceituais e teóricos iam surgindo”.

A autora explica que foi no bojo das próprias práticas sociais que as ideias características da Modernidade se transformaram; após esse período, começou a ser possível pensar em sujeito e subjetividade como categorias e objetos de reflexão e investigação. Essas intervenções vão acontecer com mais intensidade no âmbito da infância, tendo como objetivo a preparação da criança como futuro adulto, na intenção de torná-la moral, livre, independente e autônoma. Smolka (2002, p. 105) pontua que é nesse movimento das práticas e das conceituações que a família e a escola vão se estabelecendo, instituindo-se e institucionalizando-se como *loci* específicos de cuidado, de educação e de ensino das crianças:

O homem muda de lugar, muda de estatuto, na sua relação com seus modos de pensar, com sua própria produção. Entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, em relação as formas de ser e conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando.

Ao falarmos sobre a educação e a escolarização, é importante esclarecer que a psicologia exerce certa influência nessa área de saber. Smolka (2002) aponta que a psicologia foi muito marcada pela teoria da evolução de Darwin e pelos princípios da ciência positiva de Comte, fazendo com que, principalmente na Europa Ocidental e na América do Norte, a construção dessa ciência tenha se baseado em valores de mensuração, classificação e normatização, os quais repercutiram nas práticas educativas no Brasil. Assim, legitimam-se imagens que constituem o imaginário social, repercutindo nos modos de agir, de pensar e de subjetivar. Em vista disso, Smolka (2002, p. 113) explica que a psicologia, ao trabalhar com certas práticas de investigação, descrição e comprovação, produz evidências, ou seja, também produz um discurso, “[...] desse modo, produz sujeitos e produz a criança enquanto sujeito/objeto de estudo (e de práticas)”. Esse trabalho da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia é em grande medida acompanhado da descrição do comportamento e da mensuração da mente; as observações e experimentações com as crianças são vistas como explicações das ‘origens’, contribuindo para a noção de que a criança explica o sujeito adulto: ‘a criança é pai do homem’, como diz o ditado popular.

Smolka (2002) pontua que, na passagem para o século XXI, houve grandes mudanças nas condições de existência, nas relações de trabalho e na própria vida cotidiana. A autora cita como principais mudanças trazidas por esse período: a expansão da industrialização, a superautomação, a robótica, a informatização, a virtualização e a globalização, e é nessa ambiência que as crianças contemporâneas nascem e vivem, é dessas práticas que participam:

De diferentes modos, em diferentes posições, [as crianças] vão se apropriando das formas de pensar, de agir, de significar. E é nessas práticas, ainda, que elas são nomeadas, acolhidas, ensinadas, avaliadas, rotuladas, categorizadas [...] de uma maneira ou de outra, pelo trabalho, pela brincadeira, pela imitação; por formas diferenciadas de contenção, restrição, carência ou exploração; nas mais diversas relações, dentro ou fora da escola, com ou sem pais e família; crianças se tornam/são feitas adultas. (SMOLKA, 2002, p. 122).

Compreender as práticas culturais e a ambiência cultural, assim como conhecer os valores nelas implicados, para Smolka (2002), possibilita-nos apreender e interpretar os acontecimentos no cotidiano das práticas educativas. Antes de chegarmos à questão da escola como um espaço que promove a disciplinarização do brincar e a sustentação da heteronorma, precisamos entender a forma como a escola se desenvolveu no Brasil, como as concepções de criança e educação caminharam juntas e como essas políticas públicas de educação são recentes e operam no cotidiano da escola na contemporaneidade.

O que já percebemos na história das crianças no Brasil é que, por vezes, se trata de uma história permeada por horror. Nas linhas abaixo, tentaremos traçar um percurso sobre a escolarização no Brasil, mas, para isso, precisamos antes compreender que existe um processo subjacente ao fato de as crianças terem acesso à educação, que passou ser um direito garantido pela Constituição Federal. Cabe lembrar que essa história começa por volta de 1540, com os jesuítas alfabetizando crianças com um intuito catequizador, ou seja, com a finalidade de ler a Bíblia. A primeira escola no Brasil foi criada em 1560 e, nesse período (do Colonialismo ao Império, período oitocentista), apenas crianças da elite tinham acesso à escola e à educação, que era dada por meio de preceptoras particulares ou em internatos. Cumpre ressaltar também que, durante muito tempo, a finalidade da educação era diferente para meninas e meninos: aos meninos era oferecida a educação formal, como alfabetização, matemática, física, ciências biológicas, etc., a fim de que, na vida adulta, se tornassem advogados, médicos ou engenheiros. Já para as meninas, a educação tinha como objetivo ensinar sobre a vida doméstica e cultivar qualidades que eram importantes para uma moça, como aprender bordado, piano e francês, assim como sugere Del Piore (2013, p. 152-154):

Basicamente na valorização dos atributos manuais e intelectuais, sendo os primeiros concernentes ao universo feminino e o segundo ao masculino, mas também no tempo de duração da instrução. Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado. Num colégio conceituado como o Externato Pedro II, frequentado por quase todos os filhos da aristocracia cafeicultora imperial e pela elite urbana, havia um rol exaustivo de disciplinas que englobava: filosofia, retórica, poética, religião, matemática, geografia, astrologia, cronologia, história natural, geologia, ciências físicas, história, geografia descritiva, latinidade, língua alemã, língua inglesa, língua francesa, gramática geral e nacional, latim, desenho caligráfico, linear e figurado e música vocal, distribuídas ao longo de sete anos. [...] Da mesma forma, a instrução das meninas variou ao longo do século XIX e apesar de manter a valorização das habilidades manuais e dos dotes sociais, já se encontrava no currículo das escolas, desde meados da década de 1870, um conjunto de disciplinas tais como “línguas nacional, franchezza e ingleza, arithmética, história antiga e moderna, mithologia [*sic*]” [...] a educação feminina iniciada aos sete anos e terminada na porta da igreja aos 14 anos, supervalorizava o desempenho feminino na vida social. Na Corte Imperial, das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar.

Cabe lembrar que, no período descrito acima, cumpria à família educar; e à escola, instruir. Não havia participação ou intervenção do Estado. No livro *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, Rizzini e Pilotti (2011) explicam o processo de escolarização da criança pobre no Brasil, que passou por diversos espaços até que o Estado compartilhasse e assumisse a responsabilidade

por elas, garantindo direito e acesso à escola pública para a maioria das crianças, fazendo com que, atualmente, a escola seja vista como necessária e obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

As políticas para a infância têm implicado uma interação entre instituições, estatais e privadas, públicas ou não, com troca de recursos, pessoas e serviços de umas para outras, nem sempre com transparência e rigor, e constantemente na ótica do uso da máquina do Estado para interesses e patrimônios particulares. A esta concepção se contrapõe aquela que visa a garantia dos direitos da criança e adolescente, mas não hegemônica em todos os setores do governo (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 35).

Rizzini e Pilotti (2011) partem da explicação do que se denominou como ‘Roda dos expostos’, um sistema que teve origem na Bahia em 1726. Como a taxa de rejeição de crianças era alta (por inúmeros motivos, como nascimento de crianças ilegítimas/bastardas, gênero e classe social) muitas delas eram colocadas na rua durante a primeira infância; para conter os altos números de crianças desabrigadas, a roda dos expostos funcionava como uma porta giratória, na qual as famílias colocavam as crianças e giravam a roda para dentro do ‘asilo de órfãos’, e isso impedia que as crianças ou ficassem circulando pelo espaço público e mendigando, ou morressem de frio e fome até serem achadas/recolhidas no dia seguinte. Esses asilos de órfãos se tornaram comuns pelo país, geralmente mantidos pela Igreja e/ou pela caridade.

A partir de meados do século XIX, com a industrialização, os asilos dedicaram-se a educar os meninos para o trabalho industrial, e as meninas para educação doméstica. Percebemos que a intenção era fazer com que as crianças pudessem sair do asilo qualificadas para o trabalho em fábrica, para o trabalho doméstico e/ou casamento: “[...] sendo a instituição voltada para a prevenção ou para a regeneração, a meta era a mesma: incutir o sentimento de amor ao trabalho e uma conveniente educação moral, como aparece no regulamento do Abrigo de Menores de 1924” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20). Mulheres e crianças eram recrutadas principalmente nas fábricas de tecidos, e crianças cumpriam carga horária semelhante à dos adultos, mas com menores salários: “[...] os patrões justificavam a exploração do trabalho infantil alegando que retiravam os menores da ociosidade e das ruas, dando-lhes uma ocupação útil” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 24). Outra questão relevante versa sobre as condições críticas desses asilos: se, por um lado, restavam as condições das ruas para as crianças marginalizadas, por outro, nesses asilos, elas eram desprovidas de instrução, de higiene, de luz e pessimamente alimentadas. As desvalidas da rua eram tidas como ‘peçonhentas’. O Código de Menores de 1927 incorporou uma visão higienista de proteção: na tentativa de tirar as crianças das ruas, a saída era ‘enfurná-las’ em asilos ou escolas de reforma.

Reformatórios e Casas de Correção também fazem parte da história legislativa da criança no Brasil. As chamadas ‘escolas de reforma’ foram criadas por determinação do Código de Menores (1927), como dito acima, e o número de crianças e adolescentes que viviam (e ainda vivem) nas ruas é bastante significativo. Desamparadas pela família e pelo Estado, a prática de roubar comida e afins era comum; assim, esses reformatórios tinham como objetivo a privação de liberdade para crianças e adolescentes que cometessem infrações penais e eram amplamente utilizados.

O Código de Menores perdurou até 1979, quando foi substituído pelo Novo Código de Menores, que consagrou a noção do “menor em situação irregular” e a visão do problema da criança marginalizada como uma “patologia social”. Foi apenas na década de 1980 que a noção de “irregularidade” começou a ser questionada:

[...] na medida em que as informações sobre a problemática da infância e da adolescência passaram a se produzir e a circular com maior intensidade, as estatísticas sociais retratavam uma realidade alarmante. Parcelas expressivas da população infanto-juvenil pertenciam a famílias pobres ou miseráveis. Eram cerca de 30 milhões de “abandonados” ou “marginalizados”, contradizendo a falácia da proporção minoritária dessa população. Como poderia se encontrar em “situação irregular” simplesmente metade da população de 0 a 17 anos? (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 28).

A partir desse trecho, podemos perceber o quão recentes são as políticas públicas destinadas às crianças e por quanto tempo estas foram invisibilizadas, descuidadas e passaram por uma série do que hoje podemos nomear como violências legitimadas pelo Estado. Foi por um levante da sociedade civil na década de 1980 que as crianças começaram a receber atenção; ao menos por meio de políticas públicas do Estado. Esse grupo da sociedade civil conseguiu inscrever sua proposta na Constituição Federal de 1988, sob a forma do artigo 227, que assegura, com absoluta propriedade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente, protegê-los contra qualquer forma de abuso (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 29). A partir de então, temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente, principal documento sobre os direitos específicos dessa faixa etária, que supostamente dá início a um novo paradigma jurídico, político e administrativo.

Em decorrência da leitura dos materiais acima, pode-se perceber que, por muito tempo, houve um apagamento, uma invisibilização da criança no Brasil. Os documentos que surgiram a partir das necessidades e dos abusos que sofreram possuem em média 50 anos, e isso demonstra que o descaso com as crianças perdurou por séculos em nosso país, fazendo parte da construção do Brasil. Também percebe-se que o binarismo que separava formações e

aptidões para meninos e meninas já se encontrava presente nesses séculos iniciais da história do Brasil, desde a educação escolar exclusiva para os meninos, ou a não educação para as meninas, passando pelas escolas específicas para cada sexo, até, mais tarde, as escolas divididas por sexo, com um lado para meninos e outro lado para meninas. Isso tudo faz parte da civilização ocidental, portanto a segregação, o binário e o hierárquico a partir da diferença sexual também compõem a construção da escola brasileira. Ainda sobre os trechos acima, precisamos ter uma leitura que dê conta da dimensão paradoxal da história da educação e da escola no Brasil, pois quando resgatamos Rizzini e Pilotti (2011), compreendemos que se trata de enfatizar a invisibilidade das crianças pobres, de ressaltar uma infância desvalida, o que se relata acima não foi a realidade de todas as crianças brasileiras, mas sim, das crianças marginalizadas.

Ainda sobre a ausência da escola, ou a não educação escolar, cabe lembrar que, às vezes, a própria família necessitava que os(as) filhos(as) mais velhos(as) trabalhassem para complementar a renda, fazendo com que não frequentassem a escola. Rizzini e Pilotti (2011, p. 75) evidenciam que, a partir de 1986,

[...] os direitos da criança são colocados em evidência por inúmeras organizações, são elas: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor, além de entidades de direitos humanos e [Organizações não Governamentais] ONGs que estavam em concordância com perspectivas internacionais apresentadas nas: Regras de Beijing (1985), Diretrizes de Riad (1988) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

Ao mesmo tempo, observa-se o impulsionamento de projetos alternativos, que recebem apoio do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com a “[...] a articulação com grande número de entidades não-governamentais [sic] e com uma campanha de financiamento estimulada pela Rede Globo de televisão, denominada ‘Criança Esperança’” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 77), programa este que possui como alvo, além de espetacularizar a pobreza, sensibilizar a população acerca das condições das crianças no Brasil e promover doações destinadas ao apoio da educação e da cultura.

Rizzini e Pilotti (2011, p. 88) apontam que a promessa da República em relação ao ensino público foi um fracasso, já que o número de evadidos e repetentes era extremamente alto: “[...] em São Paulo, 1918, enquanto 232.621 crianças frequentavam a escola, 247.543 em idade escolar não a frequentavam”. A ideia de educação formal para todos ainda estava longe de ser alcançada, pois, mesmo ampliando vagas, esses números fazem do Brasil um dos países com menor índice de permanência na escola (4,5 anos).

O fato é que chegamos ao século XXI ouvindo, assumindo e partilhando certos modos de olhar e de pensar sobre a criança e a educação infantil. Modos historicamente (ocidentalmente) construídos, que vão afetando e transformando educandos e educadores no âmago das práticas culturais. Modos que (se) constituem (n)essas práticas cotidianas, muitas vezes repetitivas e banais, de ver televisão, de comprar balas e livros, de levar crianças à escola, de educar crianças [...] esses modos que vão configurando esferas específicas de conhecimento e atuação, que vão sendo praticados, legitimados, acreditados como válidos e verdadeiros, que vão se fazendo e se constituindo naquilo que pode e deve ser dito e feito, com relação à criança e à educação hoje. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 100).

No artigo *Educação, Infância e escola: a civilização da criança*, a professora, socióloga e pesquisadora Jucirema Quinteiro (2019) dá uma contribuição para os estudos sobre a criança, fazendo o esforço de conceituar o que compreende por ‘infância’ e ‘criança’ na contemporaneidade. Para autora, a infância é “[...] o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”; já a criança é um “[...] ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura, tomar decisões, estabelecer interações com outras pessoas e com artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos” (QUINTEIRO, 2019, p. 730).

Para Quinteiro (2019), a criança humaniza-se à medida que se apropria da cultura produzida pela humanidade, então, dessa forma, a infância é singular, mas as condições sociais em que as crianças vivem suas infâncias são diversas e plurais, marcadas pelas relações sociais e pelas condições de classe. Para a autora, “[...] participar, brincar e aprender são direitos e processos indissociáveis que devem estar presentes na escola se entendermos a educação como processo de humanização e socialização da criança” (QUINTEIRO, 2019, p. 731). Quinteiro (2019) afirma que compreender a infância como condição social de ser criança e resultado do processo civilizatório, bem como, a partir da história da infância e da escola, como os processos de transformação foram se estabelecendo é compreender também o processo que acabou firmando a subjetividade moderna acerca da infância.

Um conceito bastante utilizado por Quinteiro (2019) é ‘processo civilizatório’², que é definido como um processo que faz o controle dos instintos e das pulsões, importante para a vida em coletivo. A autora afirma que esse processo está na escola, mas que esta o faz de forma a uniformizar o comportamento e homogeneizar a subjetividade. A depender da concepção de criança com que uma escola trabalha, pode-se reconhecer que a criança não está preparada para enfrentar a vida, que é preciso submetê-la a um regime especial para além da

² Conceito cunhado originalmente pelo sociólogo alemão Norbert Elias na obra: *O Processo Civilizatório*, publicado em 1939 e posteriormente considerada uma chave do pensamento sobre o processo social.

família, a escola. Esta parece ser uma concepção hegemônica sobre criança, educação e escola.

A autora assevera que a institucionalização da escola tornou mais sistematizadas as relações de coerção entre adultos(as) e crianças, e que a escola, no processo de civilização de criança, é um lugar privilegiado da infância, onde a criança, em um curto período de tempo, deverá aprender e internalizar o que a sociedade levou anos para criar. Assim, “[...] na institucionalização da criança, a escola é o lugar onde ela internalizará a necessidade do controle e o autocontrole das suas emoções, como modo de ser e estar no mundo” (QUINTEIRO, 2019, p. 741). Tendo-se em vista que o brincar está na cultura e na escola, bem como que a cultura é heteronormativa, compreende-se que o processo civilizatório é também heteronormativo, o que reforça a nossa ideia de que a escola é uma instituição que opera sustentando o binarismo e a hierarquia na diferença sexual.

Toda essa construção da escola e da educação no Brasil são de extrema importância, pois, além de educar, a escola protege e vigia as crianças (por exemplo, muitos casos de abuso e violência doméstica contra crianças são percebidos na escola), ensina sobre cuidados com a saúde e, em muitos casos, a merenda escolar é a única refeição do dia para muitas crianças brasileiras, ou seja, a escola oferece um cuidado para além da educação formal, do ensino de português e matemática. Entretanto, consideramos interessante problematizar que a escola é também uma das instituições ocupadas pela criança que promove disseminação e implementação da heteronorma. A escola promove disciplinarização e tentativas de domesticação do brincar, através do que Quinteiro (2019) nomeou de ‘processo civilizatório’. Abaixo, evidenciaremos como a escola opera na sustentação da hierarquia e do binarismo e na institucionalização do brincar, procurando apontar os momentos em que a hierarquia e o binarismo são evidenciados.

A seguir apresentaremos duas produções cinematográficas: a primeira, o curta-metragem espanhol *Vestido Nuevo* (2007) e, em seguida, o documentário brasileiro *Caramba, carambola: o brincar tá na escola!* (2014)

O curta-metragem espanhol *Vestido Nuevo* foi dirigido por Sergi Pérez. A seguir, apresentamos uma síntese das cenas que o compõem. O filme começa mostrando a ambientação de uma escola, em cujo portão há um cartaz escrito “Carnaval”. A professora chega à sala de aula, e as(os) alunas(os) estão agitadas(os), falam alto, fora de seus lugares; de repente todos(as) fazem silêncio. Mário chega à sala de aula com um vestido rosa. Após um tempo de silêncio e olhares voltados para Mário, a professora pergunta: “Mário, o que você está fazendo?”. Silêncio. A professora então diz: “Mário, você está vestido de menina”, e as

crianças começam a algazarra: “Maricota!”. A docente retira Mário da sala de aula e indaga: “De onde pegou esse vestido?”, ao que ele responde: “De casa!”. Na cena seguinte, a professora conversa com o diretor, enquanto o pai de Mário chega para buscá-lo: “O que faz com a roupa da sua irmã?”, indaga, e em seguida entra na sala do diretor. Mário está sentado em um banco, fora da sala dos adultos, uma colega de classe, Elenita, chega e senta ao seu lado, e ambos entabulam o diálogo a seguir:

Elenita: O que está fazendo? Não pode se vestir de menina, é ilegal... nem pode pintar as unhas, veja como todos se vestem.

Mário: Mas em sua casa nós fazemos isso.

Elenita: Sim, mas fora não pode. Os meninos não se vestem como meninas.

Mário: É... olha, pinte em um minuto e ninguém me ajudou (mostrando as unhas para a Elenita). Se quiser, posso te ensinar a fazer carinhas, animais, coisas e também flores coloridas.

Elenita: Minha mãe me disse que ia comprar mais cores, mas ela disse que é muito exagerado.

Mário: O que é exagero?

Elenita: Acho que é aquilo que brilha.

Mário: Pois eu gosto mais das coisas que brilham... é mais bonito!

O pai de Mário sai da sala do diretor e, num gesto simbólico, veste Mário com seu paletó e retira-o da escola. A ideia de apresentar esse curta-metragem, que certamente é fictício, mas não deixa de ser ilustrativo do que de fato acontece na maioria das escolas, é mostrar como a instituição escolar reforça e sustenta a heteronorma e como o binarismo e a hierarquia operam nesse sentido. A princípio, a conduta da professora mostra um despreparo para lidar com quem lhe escapa; ela é a primeira a apontar que Mário está fora da norma, o que autoriza as crianças a começarem o *bullying*, a rirem do ‘diferente’, a fazerem escárnio com o infamiliar que surge na sala da aula. A professora é resultado de uma formação que não prepara para a escuta e para o acolhimento das diversidades, reflexo de uma formação que exige que professoras(es) ensinem conteúdos programáticos, que tenham a melhor técnica e didática para transmitir conhecimento, no entanto a instituição escolar, como espaço privilegiado da infância, pode fazer mais do que isso (não digo que transmitir conhecimento é pouca coisa, é um grande desafio), pois já sabemos que o processo de aprendizagem é complexo e que a escola tem função primordial na constituição subjetiva. A escola talvez possa se perguntar: como abordar o que escapa à heteronorma? Certamente a resposta não é a exclusão, tal qual aconteceu a Mário. A estratégia da escola, no curta-metragem, além de apontar e nomear a diferença, foi chamar a família, punir e mandar embora. Não há espaço para Mário na escola enquanto ele não estiver dentro das normas. A escola assume a postura

de julgamento e exclusão, além de delegar assuntos considerados tabus para a família, como se dissesse: ‘esse assunto se resolve lá fora’. Além das duas perguntas da professora para Mário, ninguém mais o escutou, não houve possibilidade de Mário falar sobre si, houve suposição de que a sua forma de vestir já falava por ele. Há de se considerar um detalhe: era Carnaval, mas em nenhum momento o aspecto lúdico e do divertimento foi cogitado. O mesmo se estende à questão do brincar: há um pensamento adultocêntrico cheio de certezas, baseado na razão, que assume uma interpretação do brincar e da criança.

Nesse curta-metragem, o binarismo e a hierarquia (professora e aluno, escola e família) pautam o que se compreende como menino e menina. A película apresenta uma perspectiva de escola tradicional e clássica, que fica evidenciada na forma e disposição da sala de aula, na conduta do diretor, no comentário do colega que xinga Mário de ‘marica’, mas não é advertido. Nada acontece a Santos (o garoto que inicia o *bullying*); a culpabilização, a opressão e as consequências ficam apenas para Mário, que é nomeado pela diferença e tem a exclusão como consequência.

O documentário *Caramba, carambola: o brincar tá na escola!* (2014) é resultado do Projeto Brincar, um projeto de formação pedagógica direcionado a professoras, coordenação e direção de escolas municipais de Jundiaí e Vinhedo, no interior do estado de São Paulo. Maria Lúcia Medeiros é a coordenadora do Projeto, que contou com cinco formadoras (Selma Maria, Sandra Marino, Luciana Coin, Maria Alice Junqueira e Sirlene Gianotti) e, ao todo, formou profissionais de doze escolas, dentre as quais oito escolas municipais de Jundiaí e quatro escolas municipais de Vinhedo. O documentário, que filma as escolas após a formação do Projeto Brincar, foi realizado pelo Ministério da Cultura e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), dirigido por Olindo Estevam, produzido pela Paiol Filmes Produtora no ano de 2013/2014 e está disponível na plataforma digital YouTube.

Apresento aqui o Projeto Brincar como exemplo de possibilidade do brincar na escola, da disponibilidade de tempo, espaço e interação entre idades e gênero. Além da formação da equipe de profissionais da escola, o projeto sugeriu reunião com os(as) responsáveis pelas crianças e mostra as possibilidades de fazer educação através do brincar. Ilustra que o brincar na escola não precisa estar limitado ao espaço e ao horário da brinquedoteca ou do recreio e instaura uma discussão sobre a importância de a escola oferecer recursos e suporte que oportunizem as brincadeiras livres, de as professoras não ficarem no papel de mediadoras do brincar (não dirigem nem regulam o brincar), mas sim como observadoras e que inclusive aprendam com as crianças. A formação do projeto também teve como objetivo resgatar nas

professoras o ‘espírito do brincar’. O que nos chama a atenção nas cenas do documentário é a desconstrução da concepção de brincar que a maioria das escolas possui: geralmente, há pouco tempo e espaço para brincar nas escolas, provavelmente em razão da concepção de que não é mais importante do que o ensino formal de conteúdos.

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

Também não há, pelo menos nas cenas que formam o recorte do documentário, momentos em que possamos perceber uma hierarquia entre professoras e alunas(os), no sentido de que não há professoras dizendo, instruindo, impondo ou fazendo um apelo coercitivo para que crianças brinquem disso ou daquilo ou de determinada maneira; há inclusive um relato de uma professora que diz: “nós aprendemos com eles, eles sabem do que querem brincar e são criativos, pensam em coisas que nós não pensamos”. No Projeto Brincar, entendem que a coletividade e o brincar junto de crianças de várias idades e gênero podem fazer com que contribuam umas com as outras e formem um brincar inclusivo, com diversidade, respeito, criatividade e diversão. Parece-nos que as professoras passaram a compreender o brincar como uma expressão das crianças, que não opera numa lógica binária, pois não existe brincar bom ou ruim, brincadeira de menina ou menino, adequada ou inadequada (obviamente, não estamos em *Admirável Mundo Novo*,³ há limites), nem a ideia de que brincar ‘disso’ é melhor para aprendizagem do que brincar ‘daquilo’, bem como que

³ *Admirável Mundo Novo* é um romance de ficção científica de autoria de Aldous Huxley. A proposta é uma sociedade distópica, onde crianças são produzidas em laboratório, criadas num centro específico para elas e estimuladas a brincarem nuas e com liberdade sexual- no entanto, isto é uma passagem, ou um detalhe da obra, e não o enredo principal.

toda brincadeira, desde que haja respeito e não envolva violência, é bem-vinda ao espaço da escola.

As professoras e educadoras ficam responsáveis por disponibilizar os materiais das brincadeiras. Há uma fala de uma coordenadora de escola, que diz:

A gente vê uma caçamba e vai procurando, vendo o que dá para aproveitar, e a parte mais gostosa é que a gente trás pensando em algumas coisas, e quando a gente põe na mão das crianças, aquilo vira tudo, menos aquilo que a gente pensava que ia virar. Então, um dos exemplos disso são os carretéis: quando a gente viu aquele carretel, a gente trouxe já pensando que ia ser um banquinho, ou uma mesinha de chá para a casa das meninas, e isso não aconteceu, virou um monte de coisa, até uma cadeira de rodas (CARAMBA..., 2014).

Essa fala aponta para a discussão que vimos problematizando até aqui: o brincar tem uma potência disruptiva, inesperada, casual, que extrapola as normas, a exemplo do que aconteceu a esse carretel, que, numa visão adultocêntrica poderia resultar numa determinada brincadeira, mas tornou-se outra coisa, uma vez que a capacidade criativa e imaginativa das crianças opera para esvaziar um sentido prévio, já que, enquanto crianças, ainda não há necessariamente correlação entre objeto e coisa com essência pré-estabelecida, ou seja, todo e qualquer objeto é destituído de sentido e significado, e pode ter inúmeros sentidos e significados atribuídos pelas próprias crianças. Com isso também apontamos que o brincar não está contido no brinquedo, apesar de este, em algumas situações, servir como suporte ou disparador de uma brincadeira. Outro ponto a ser considerado na fala da coordenadora é o trecho *“uma mesinha de chá para a casa das meninas”*. Há na escola uma casinha, que contém inúmeros objetos domésticos em miniatura, na forma de brinquedo, e apesar de a coordenadora ter apontado que a casinha é das meninas, quando a casa é filmada, vemos que há meninas e meninos brincando nesse espaço, ou seja, há uma tentativa de desconstrução na escola, mas que escapa à fala da coordenadora, ao associar a casinha exclusivamente às meninas. É outro recorte do que as crianças conseguiram extrapolar nesse espaço escolar, pois, se o carretel não assumiu determinado sentido para as crianças, a casinha também não assume. A casinha é de quem quiser brincar, e isso as crianças também ensinam às educadoras.

Após esse resgate da criança e do processo de escolarização no Brasil, cabe-nos apontar que a escola é uma instituição extremamente importante no que concerne aos temas desta pesquisa, o brincar e a subjetividade. As escolas são as instituições que acolheram as crianças e as protegeram com cuidados básicos, mas que, em alguns momentos históricos, também foram cruéis e perversas, numa tentativa de educar, não só por meio da transmissão

de conteúdo mas também pela inculcação de comportamento considerado moralmente aceitável, por meio de punições físicas, que marcavam corpos e também se homogeneizavam na subjetividade. Cumpre pensar que, por muito tempo, o brincar não ocupou um lugar de importância nas escolas, principalmente no período da Ditadura brasileira. Atualmente, o brincar é bem presente nas escolas, seja em aulas lúdicas, em que o brincar é direcionado para a aprendizagem, seja no recreio, em que o brincar é livre. Muitas vezes, principalmente em escolas mais tradicionais, durante o brincar, há um reforço do par binário oposicional, quando as próprias educadoras separam as brincadeiras e os brinquedos de meninas e meninos.

Entendemos, pois, que as concepções de criança e de infância não são universais e se associam a questões sociais e históricas. Conforme vimos acima, até alguns séculos atrás, não se tinha na sociedade ocidental a concepção de criança que temos hoje em dia, nem o cuidado e a concepção para com a infância como uma fase do desenvolvimento, ou ainda uma fase associada a determinados aspectos da subjetividade. Assim, a infância é entendida como o período espaço-temporal que a criança habita. Compreendemos que, nesta pesquisa, trabalhamos com uma concepção de criança atinente a uma produção contemporânea e situada histórica e culturalmente. No decorrer da pesquisa, aprofundaremos essa análise sobre a criança.

4 O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA NA PSICANÁLISE

“A pessoa chega à sua maturidade quando encara a vida com a mesma seriedade que uma criança encara uma brincadeira”. (*Para além do bem e do mal*, Friedrich Nietzsche).

Como já vimos, falar sobre o brincar é uma tarefa complexa, pois requer o olhar e a atenção de várias áreas do saber. O brincar, enquanto elemento da vida humana, é uma atividade analisada e teorizada por várias(os) pesquisadoras(es). A psicanálise é uma dessas áreas do saber que entende o brincar como importante para o processo de constituição psíquica. Consideramos este capítulo fundamental na dissertação, porque aqui conseguimos expor, além da concepção teórica da psicanálise, uma amarração entre a concepção de criança e o brincar como parte da constituição subjetiva intrinsecamente ligada à questão da diferença sexual. Pois, como já exposto, a experiência do brincar é marcada pela utilização de objetos e brinquedos, bem como pelas proibições dos adultos sobre com que uma criança pode ou não pode brincar. Aqui temos algo: se meninas e meninos brincam com brinquedos diferentes e não podem brincar de qualquer coisa, logo a experiência do brincar é diferente para ambos e marcada pela diferença sexual. Nossa aposta (e das/os autoras/es de referência), portanto, é de que isso fará parte da constituição subjetiva.

Para a psicanálise, a adulta ou o adulto cuidador(a) (ou várias pessoas, que podem ser da família ou das instituições de acolhimento) são personagens que vão estabelecer as primeiras relações do bebê e da criança, são pessoas fundamentais para o desenvolvimento psicológico, físico, emocional, social, moral, cultural, etc. A relação que se desenvolve com os(as) primeiros(as) cuidadores(as) desde a tenra idade tem influências precoces no aparelho psíquico, de forma que estas relações têm importância estruturante no desenvolvimento. Embora as crianças não sejam essencialmente reflexos do contexto e da família/instituição/cuidador(a) a que são expostas, a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento psíquico é inegável. Escrevemos este parágrafo para dizer o que pode parecer óbvio, mas as figuras das(os) adultos(as) que cuidam e circundam as crianças são importantes em sua constituição subjetiva. O nosso foco é o brincar, mas não podemos nos esquecer que, muitas vezes, o brincar é mediado por esses(as) adultos(as) que cuidam, porque são essas(es) cuidadoras(es) que vão disponibilizar os brinquedos e/ou permitir ou interditar algumas brincadeiras.

Veremos neste capítulo, além das concepções sobre o brincar de Freud, a questão da constituição subjetiva através da diferença sexual em Freud e Lacan. Freud já apontava que a

constituição subjetiva é diferente para a menina e o menino quando teorizou a questão do Complexo de Édipo e das relações parentais. Aqui nos atentamos para o fato de que a teoria psicanalítica, até então (com essas referências), é uma teoria binária e falocentrada, parte de um *zeitgeist*,⁴ mas, por ora, limitar-nos-emos a apresentar e explicar essas teorias e como elas são importantes para a nossa pergunta de pesquisa; em um outro capítulo, iremos retomar, problematizar e analisar essas críticas.

A escolha por trabalhar com Freud e Lacan se deu em razão da relevância e precedência desses(a) autores(a) no cenário nacional e internacional. Ressaltamos neste capítulo a afirmação psicanalítica do brincar e do infantil na psicanálise, sendo que o infantil na psicanálise não se sobrepõe à concepção de criança e de infância nas demais áreas do conhecimento.

Mersch (2019) aponta que o brincar da criança, na visão psicanalítica, não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Ele traz a história de cada criança, revelando quais foram os efeitos da linguagem e da fala em cada sujeito, sob a forma de um circuito transferencial específico. É brincando que a criança revela seus conflitos, de uma forma muito parecida como os revelaria falando. No entanto, o brincar e as brincadeiras infantis não podem ser tomados como processos iguais à linguagem e à fala; para a autora, eles apresentam uma singularidade típica.

4.1 FREUD

Sigmund Freud, médico neurologista mundialmente conhecido como ‘pai da psicanálise’, tem uma extensa obra com contribuições acerca da vida psíquica. Inicialmente resgatamos dois textos de sua obra que enfatizam as suas teorizações acerca do brincar: *Além do princípio de prazer* (1917/2010b) e *O escritor e a fantasia* (1908/2015). Em ambos os textos, Freud aponta a importância da brincadeira na constituição subjetiva.

De forma específica, Sigmund Freud (1917/2010b), no texto *Além do princípio de prazer*, descreve como há uma tendência de o curso dos processos psíquicos serem regulados pelo princípio de prazer. É ao observar a brincadeira de um menino de um ano e meio (seu próprio neto) que Freud pontua algumas considerações importantes sobre as brincadeiras infantis. Este menino observado, considerado uma boa criança aos olhos dos pais, tinha o

⁴ *Zeitgeist* é um termo alemão que significa “espírito da época”, “espírito do tempo” ou “sinal dos tempos”. Significa o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

hábito de jogar os objetos para longe de si (debaixo da cama, atrás das cortinas) e, ao fazer isso, ele dizia “o-o-o-o”, que, no julgamento da mãe e de Freud, significava *fort* (‘foi embora’). Em uma das observações, Freud percebeu que o menino possuía um carretel de madeira enrolado num cordão; a brincadeira consistia em lançar o carretel, segurando o cordão, para trás de um cortinado, de modo que o carretel desaparecia e o menino falava “o-o-o-o”, depois o puxava novamente, deixando-o à vista e expressando um alegre *da* (‘está aqui’).

É a partir dessa observação que Freud (1917/2010b) percebe a brincadeira como a repetição de uma vivência dolorosa, neste caso, do *‘fort-da’*. O menino transformou em brincadeira a vivência de despedir-se da mãe, que saía todos os dias para o trabalho, passando de uma situação passiva para um papel ativo ao repetir a situação como jogo. Assim, Freud (1917/2010b) afirma que as crianças repetem brincando aquilo que lhes produz forte impressão e, ao reagirem com o jogo, diminuem a intensidade da impressão e tornam-se senhoras da situação. O desejo de ser grande e de agir como pessoas grandes é o que, para Freud (1917/2010b), influencia toda a brincadeira. Para ele, “[...] ao mesmo tempo que a criança passa da passividade da vivência da brincadeira, ela inflige a um companheiro de brincadeira o que aconteceu com ela mesma de desagradável, e assim vinga-se na pessoa desse substituto” (FREUD, 1917/2010b, p. 83).

No texto *O escritor e a fantasia*, Freud (1908/2015) apresenta alguns recortes sobre a brincadeira, por ele comparada com a atividade criativa do escritor, que precisa inventar um mundo. Para o autor, a brincadeira é a ocupação mais querida e mais intensa da criança.

Freud (1908/2015) pressupõe que, ao brincar, toda criança se comporta como um criador literário, na medida em que constrói para si um mundo particular, ordenando as coisas de seu mundo ao seu modo. Ele pontua que a criança toma sua brincadeira muito a sério e seria um equívoco pensar o contrário, já que, nesse ato de brincar, a criança investe muito afeto, assim, ele ressalta que o oposto da brincadeira não é seriedade, mas sim a realidade. Freud (1908/2015, p. 54) acrescenta que, para além do investimento de afeto, “[...] a criança diferencia enfaticamente seu mundo de brincadeira da realidade, apesar de toda distribuição de afeto, e empresta, com prazer, seus objetos imaginários e relacionamentos às coisas concretas e visíveis do mundo real”. Portanto, ao estabelecer um apoio na realidade, ela é capaz de distinguir o seu ‘brincar’ do ‘fantasiar’.

A diferença entre realidade e brincadeira é um dos pontos caros a Freud nesse texto. Ele assevera que, quando se torna um adulto e para de brincar, após longos investimentos afetivos nesse ato e aprendizagens sobre as realidades da vida, o sujeito pode eventualmente

eliminar a oposição entre jogo e realidade. Para Freud, recordar das brincadeiras de infância pode ser um grande triunfo para a(o) adulta(o) livrar-se do fardo imposto pela vida e alcançar o prazer proporcionado pelo humor do brincar. Ele ainda aponta que a criança brinca sozinha ou “[...] forma com outras crianças um fechado sistema psíquico com a finalidade de brincar, mas mesmo se também a criança não mostra nada previamente ao adulto, ela não esconde sua brincadeira diante dele (FREUD, 1908/2015, p. 56).

Ainda nesse texto, Freud (1908/2015) afirma que as brincadeiras das crianças são guiadas por desejos, dentre os quais o maior e mais importante é o desejo de ser grande e adulto, desejo esse que contribui para a sua educação. Em suas observações, ele percebeu que as brincadeiras sempre estão relacionadas a ‘ser grande’, e assim as crianças “[...] imitam nas brincadeiras o que sabem da vida das pessoas grandes, [portanto] não têm motivo para esconder esse desejo” (FREUD, 1908/2015, p. 56).

Assim, encerramos os dois principais textos em que Freud aborda as brincadeiras e percebemos a importância que esta ocupa na constituição subjetiva. No primeiro texto apresentado, fica evidente como Freud interpreta a questão da elaboração de um sofrimento através da função repetitiva do brincar, assim como no brincar a criança passa de uma situação passiva para uma situação ativa. É interessante analisar aqui como há a presença de elementos binários já na tentativa freudiana de explicar o brincar – passar de ‘passivo para ativo’ –, bem como uma hierarquia nessa relação, com a ideia de que se alcança algo muito bom no brincar: ‘ativo é melhor do que passivo’, ou seja, poderíamos pensar então que vivenciar uma situação passivamente pode ser doloroso para uma criança, como se o fim do brincar fosse alcançar essa posição ativa, conseguindo então se livrar do sofrimento. Aqui poderíamos cogitar que a posição passiva é entendida como algo desvalorizado, ruim, negativo, ao passo que a posição ativa é vista como algo valorizado, bom e positivo. O que escapa a Freud nesse texto e nessa interpretação é que poderia haver mais possibilidades entre o ativo e o passivo, ou fora dessa lógica.

No segundo texto, Freud (1908/2015) aponta elementos do brincar em comparação ao ofício do escritor. Mais uma vez, o autor surge com uma lógica binária: ‘realidade’ em oposição à ‘fantasia’. Freud valoriza o brincar ao atribuir a essa atividade o significante ‘sério’ e ao afirmar que o oposto de brincar é a realidade. Interessante como o oposto de ‘sério’, o ‘não sério’, é tido como algo da ordem do desimportante, do desqualificado. A realidade seria a tentativa de explicar um funcionamento cotidiano ligado à materialidade, já a fantasia seria de uma ordem mais singular e intrapsíquica. Aqui parece que Freud (1908/2015) não se ocupa de explicitar o que entende por cada um desses significantes, o que deixa o(a)

leitor(a) confuso(a), já que em dado momento ele aponta a oposição entre brincar e realidade e, mais adiante, a diferença entre brincar e fantasia. O autor ressalta que a criança sabe bem quando está brincando (apesar de a brincadeira ser oposta à realidade, ela é baseada na realidade) e quando está fantasiando.

Parece-nos que, nesta lógica binária, brincar *versus* realidade, não há um elemento hierárquico, pois ambos os significantes são valorizados ao longo do texto, no sentido de que parece não haver maior valor a um em detrimento do outro. Mas, em outro momento, quando ele fala sobre o desejo da criança ‘de ser grande’, podemos perceber uma relação binária e hierárquica: ‘ser grande’ em oposição a ‘ser pequeno’, em que o significante ‘grande’ é mais valorizado do que o significante ‘pequeno’, subjacente à ideia de que permanecer criança não é bom, é preciso evoluir, crescer, tornar-se ‘grande’. Há aqui o pensamento – intrínseco a uma lógica linear, que acompanha o pensamento cultural e social – de um desenvolvimento e um amadurecimento que estão por vir, ou seja, a ideia da criança como uma pessoa não pronta. Talvez seja por essa mesma ideia que as crianças, dentro de uma certa inteligibilidade, são consideradas não sujeitos, ponto sobre o qual nos deteremos mais adiante. Freud (1908/2015) defende que este é o desejo das crianças, o desejo de ‘ser grande’, justamente por reconhecer que há uma desvalorização ou uma desvantagem em ‘ser pequeno’. Para além de pensar na questão do binário e hierárquico nesta relação ‘grande’ *versus* ‘pequeno’, podemos pensar que há aí um elemento do brincar: as crianças brincam reproduzindo o que percebem do mundo adulto, como, por exemplo, as brincadeiras de ‘casinha’ e de preparar comida (entre inúmeros outros brinquedos que reproduzem objetos destinados ao manuseio do adulto em miniatura: carros, panelas, fogão, etc.).

Da análise desses textos, concluímos que o pensamento freudiano foi orientado ou influenciado, em grande medida, também pelas teorias psicológicas do desenvolvimento infantil vigentes em sua época, nas quais constantemente as crianças são vistas como um vir a ser, ideia ilusória, pois nem mesmo os adultos estão livres disso, estamos todos num constante vir a ser. A ideia de que nosso desenvolvimento ou subjetividade findam, estão prontos, finalizados e, portanto, inalterados ao iniciarmos a vida adulta é uma suposição. Isso é complexo, pois, em outros momentos Freud atualiza essa ideia (a exemplo do texto *Sobre a transitoriedade*, de 1916). Essa ideia desenvolvimentista, que não é explícita na obra freudiana (ele fala sobre desenvolvimento psicosssexual, mas pretende dar uma noção diferente, pois não são etapas necessariamente a serem evoluídas), também aparece nas entrelinhas e é acompanhada por binarismos e hierarquia. As questões que queremos apontar aparecem como armadilhas teóricas, vemos por vezes um esforço freudiano para não cair nas

redes binárias e hierárquicas, mas, com uma leitura crítica dos textos, percebemos que isso não lhe foi possível.

Recordamos às(as) leitoras(es) que a teoria freudiana tem seu pilar estruturante na sexualidade e no inconsciente, temas que não ficam fora do mundo das crianças. Freud é disruptivo, na medida em que afirma que já nascemos seres de sexualidade e que as crianças se interessam demasiadamente por esse tema, bem como que a sexualidade faz parte das suas brincadeiras e de suas pesquisas. Portanto, ao pensar na constituição subjetiva em Freud, é também importante apresentar as pesquisas e teorias sexuais das crianças. Aqui apresentaremos um recorte de quatro textos freudianos que consideramos fundamentais para pensar a constituição subjetiva a partir das diferenças sexuais, qual sejam: *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/2016), *Organização genital infantil* (1923/2011a), *Dissolução do Complexo de Édipo* (1924/2011b) e *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos* (1925/2011c). Esses textos foram escolhidos porque acreditamos que, da extensa obra freudiana, são trabalhos que nos ajudam a pensar a questão da constituição psíquica a partir da diferença sexual, colaborando na busca e tentativa de responder à pergunta de pesquisa desta dissertação. A(o) leitora(or) perceberá que os textos foram organizados em ordem cronológica, e isso justifica-se pelo fato de que o próprio Freud, em sua construção teórica, buscou atualizar suas ideias ao longo dos anos.

O texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/2016) é considerado por muitos críticos freudianos um texto célebre e polêmico. Célebre por toda a novidade e densidade teórica do escrito, e polêmico porque, em sua época, na qual a moral religiosa imperava, falar da sexualidade humana (especialmente das crianças) era/é um grande tabu. Nesta dissertação, recorreremos apenas ao segundo ensaio, *A sexualidade infantil*, em que Freud observa que a vida sexual da criança se manifesta a partir dos 3 ou 4 anos e que não é (somente) a partir de uma sedução que as crianças despertam para a vida sexual, mas que esse despertar acontece espontaneamente, por causas internas.

Freud (1905/2016) explora a questão da meta sexual da pulsão⁵ infantil, que, segundo ele, é direcionada no sentido de produzir satisfação da zona erógena (satisfação que já foi produzida, seja na higiene das partes íntimas ou em outros contextos, de qualquer forma essa sensação prazerosa tem a necessidade de ser repetida) e de buscar objetos sexuais, os quais denominou de pulsões parciais. “A criança pequena é, antes de tudo, sem pudor, mostrando,

⁵ “Pulsão: [...] tradução da palavra alemã ‘Trieb’ [...], conceito [...] estritamente ligado aos de libido e narcisismo. Para Freud a pulsão é, portanto, um dos conceitos da demarcação entre o psíquico e o somático [...] é um impulso do qual a libido constitui a energia” (ROUDINESCO, 1997, p. 630-631).

em certos momentos de seus primeiros anos, inequívoco prazer em desnudar o corpo, com ênfase nas partes sexuais” (FREUD, 1905/2016, p. 100).

Há de se considerar também a pulsão de saber para pensar a pesquisa sexual infantil, pois, de acordo com Freud, logo que a vida sexual da criança começa a ‘aparecer’, concomitantemente surge a atividade de pesquisa, o que ele denomina ‘pulsão de saber’. É a curiosidade infantil operando na tentativa de responder às suas angústias: ‘De onde vêm os bebês?’. ‘Por quê papai tem 'pipi', e mamãe não?’.

Não são interesses teóricos, mas sim de natureza prática, que põem em marcha o trabalho de pesquisa na criança. A ameaça de suas condições de existência, com a vinda suposta ou sabida de uma nova criança, o temor de perder os cuidados e amor, como resultado disso, tornam a criança pensativa e sagaz. (FREUD, 1905/2016, p. 103).

Como consequência dessa pulsão de saber/pesquisa infantil, surgem as suposições das crianças, dentre as quais a primeira, de acordo com Freud, é de que todas as pessoas possuem o mesmo genital masculino. Assim, a menina quando enxerga o genital do menino se dispõe a reconhecê-lo e é vencida pela inveja do pênis, desejando também ser um garoto (FREUD, 1905/2016, p. 105).

Sobre as teorias sexuais infantis podemos dizer, de modo geral, que refletem a própria constituição sexual da criança e, apesar dos erros grotescos, demonstram maior compreensão dos processos sexuais do que esperaríamos de seus autores. O empenho dos pesquisadores infantis permanece invariavelmente infecundo e acaba numa renúncia que, não raro, prejudica duradouramente a pulsão de saber. A pesquisa sexual desses primeiros anos infantis é sempre solitária, representa um primeiro passo para a orientação independentemente no mundo e estabelece um considerável distanciamento da criança em relação às pessoas do seu ambiente, que antes gozavam de sua plena confiança. (FREUD, 1905/2016, p. 106-107).

Assim, numa tentativa de demonstrar um retrato da vida sexual infantil, Freud (1905/2016) aponta a necessidade de pensar que, já na infância, há uma escolha de objeto, escolha essa que será característica do desenvolvimento da puberdade, momento em que, na tentativa de atingir as metas da pulsão sexual, os empenhos se dirigem a uma só pessoa; assim, essa é a maior aproximação da forma definitiva da vida sexual que surge logo na infância.

Após a publicação de *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud repensa alguns pontos de sua teoria. No texto *Organização genital infantil* (1923/2011a), já não se dá por satisfeito com a afirmação de que o primado dos genitais não se realiza, ou se faz muito imperfeitamente, no período da primeira infância. Para ele, a aproximação da vida sexual

infantil àquela dos adultos vai muito adiante e não se limita ao surgimento da escolha de objeto.

Freud (1923/2011a) destaca que a principal característica dessa organização genital infantil constitui, ao mesmo tempo, o que a diferencia da definitiva organização genital dos adultos, que consiste no fato de que, para ambos os sexos, apenas um genital, o masculino, entra em consideração. Não há, portanto, segundo Freud, uma primazia genital, mas uma primazia do falo. A ausência de pênis é vista como resultado de uma castração, e o menino se acha ante a tarefa de lidar com a castração em relação a si próprio.

Freud (1923/2011a) considera importante perceber as mudanças que a criança experimenta ao longo do desenvolvimento sexual, em que a polaridade sexual nos é familiar. Ele aponta que a primeira oposição é introduzida com a escolha do objeto, que naturalmente pressupõe sujeito e objeto, mas, no estágio da organização pré-genital sádico-anal, não se pode ainda falar de masculino e feminino, pois prevalece a oposição ativo e passivo. No estágio da organização genital infantil seguinte, há masculino, mas não feminino; nesse momento, o autor aponta a existência de uma oposição binária: genital masculino ou castrado, já que somente ao se completar o desenvolvimento, na época da puberdade, a polaridade sexual coincide com masculino e feminino. Freud (1923/2011a, p. 155) descreve muito bem o que compreende como o par binário e oposicional da diferença sexual, explicando que “[...] o masculino reúne o sujeito, a atividade e a posse do pênis, o feminino assume o objeto e a passividade”.

Como já mencionado anteriormente, não é novidade perceber a teoria freudiana como binária e falocentrada, o que fica evidente ao compulsarmos seus escritos no texto citado acima. Em sua explicação sobre a diferença sexual durante a organização genital, percebemos que essa organização é desde sempre binária: ausência ou presença de falo, posição passiva e ativa, masculino e feminino. Com essa análise, o objetivo não é atribuir um ‘erro’ ou pôr em descrédito a teoria freudiana; cabe lembrar que esses textos, mesmo que sejam considerados à frente do tempo em que foram escritos, ainda carregam muitos dos valores morais da época. Freud (1923/2011a) faz o exercício de descrever como os papéis sociais daquele tempo eram extremamente marcados e, culturalmente, já havia uma valorização do masculino sobre o feminino.

O que chama a atenção na análise desse texto é que Freud aponta como a diferença sexual é importante no desenvolvimento subjetivo, como essa diferença é binária e hierárquica, como, desde muito cedo, sujeitos são inseridos nessa lógica da heteronorma. Vejamos bem, para o autor, até determinado momento da vida de uma criança, o feminino

nem sequer existe; há uma primazia do falo, que é explicada também por uma relação binária e hierárquica, ou por sua presença ou ausência. De acordo com o desenvolvimento psíquico freudiano, a constituição subjetiva é acompanhada dessas referências acerca da sexualidade, baseada no falocentrismo e na heteronorma.

No texto *Dissolução do Complexo de Édipo*, Freud (1924/2011b) ressalta a importância do Complexo de Édipo como fenômeno central do período sexual da infância. Resgatando o texto citado acima, publicado em 1924, ele enfatiza a ideia de que o desenvolvimento sexual da criança chega até uma fase em que o genital já assumiu o papel condutor, mas esse genital é apenas o masculino, mais precisamente o pênis; o feminino ainda não foi descoberto. Freud acrescenta, em 1924, que a organização genital fálica da criança sucumbe devido a essa ameaça de castração, pois o menino não acredita nessa ameaça a princípio, mas, ao se deparar com o genital feminino, tem de admitir que há falta do pênis. Assim, o autor explica que, ao admitir a possibilidade de castração e perceber que a mulher é castrada, o menino põe fim a possibilidade de obter satisfação do Complexo de Édipo. “O sexo feminino também desenvolve um Complexo de Édipo, um supereu e um período de latência. Pode-se atribuir a esse processo uma organização fálica e complexo de castração, mas diferente do menino” (FREUD, 1924/2011b, p. 188).

Para Freud (1924/2011b, p. 188), a diferença morfológica tem de manifestar-se em diferenças no desenvolvimento psíquico, a frase: “Anatomia é destino” é uma das principais críticas feministas a esse texto freudiano. Ele finaliza explicando que a menina aceita a castração como fato consumado, e o Complexo de Édipo vai sendo abandonado porque o desejo não se realiza.

O texto *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos* (1925/2011c) tem como proposta fazer marcações em relação à diferença sexual numa tentativa de reeditar o Édipo, ou preencher lacunas no que concerne ao Édipo na menina, que até então Freud não havia elaborado. Freud já começa este texto explicando que era de maior interesse examinar as configurações psíquicas da vida sexual na criança, “normalmente do sexo masculino”, e que, possivelmente, na garota, as coisas deveriam se passar de modo semelhante, mas com algumas diferenças. A seguir, apresentaremos essas diferenças.

A indagação freudiana sobre como a menina abandona o primeiro objeto (a mãe) e toma então o pai como objeto, lhe faz pensar que o Complexo de Édipo da menina traz em si problemas a mais que no garoto, já que inicialmente a mãe é tomada como objeto para ambos, menina e menino (mas, para este, mantém-se no complexo edipiano).

Freud (1925/2011c) aponta que há um contraste no comportamento de meninas e meninos por ocasião da primeira vez em que veem a região genital do sexo oposto. O menino se mostra indeciso, desinteressado e numa postura de recusa, mas, quando aparece a ameaça da castração, então isso toma outra proporção. Já a menina, num primeiro instante, faz sua observação e toma sua decisão: ela viu, sabe que não tem e quer ter. Para Freud (1925/2011c, p. 263), as consequências psíquicas da inveja do pênis, quando não assimilada à castração, desemboca num complexo de masculinidade: assim, “[...] com o reconhecimento da ferida narcísica, produz-se na mulher – como uma cicatriz, por assim dizer – um sentimento de inferioridade”.

O reconhecimento da diferença sexual anatômica impele a menina a afastar-se da masculinidade e da masturbação masculina, em direção a novas trilhas que levam ao desenvolvimento da feminilidade. Abandona o desejo de possuir um pênis para substituí-lo pelo desejo de ter uma criança, toma o pai como objeto amoroso e a mãe como objeto de ciúme. Enquanto o Édipo no menino sucumbe ao complexo de castração, o da menina é possibilitado e introduzido pelo complexo de castração, na menina o Complexo de Édipo é uma formação secundária. (FREUD, 1925/2011c, p. 266).

A partir da leitura desses textos, percebe-se que Freud, como homem do seu tempo, recorre a referências binárias e hierárquicas para analisar a brincadeira e sua relação com meninos e meninas na maioria dos seus escritos. Porém, em alguns momentos, principalmente com o desenvolvimento da sua teoria, ele extrapola essas referências e consegue trabalhar com o brincar como um processo vinculado à constituição psíquica, ou seja, é apenas ao falar da brincadeira ligada a alguns conceitos (inconsciente, pulsão, por exemplo) que as referências falocêntricas deixam de ser prioridade em seu raciocínio. De qualquer forma, o autor explicita a importância que concede à brincadeira na sua relação com o psiquismo, e se conseguimos ler dessa forma, podemos perceber que o brincar tem essa potencialidade subversiva diante da diferença sexual.

É importante considerar que, desde Freud, a teoria psicanalítica passou por transformações. Se acima apontamos as dificuldades freudianas acerca de algumas questões com o binarismo e a hierarquia, hoje podemos presenciar uma psicanálise que se organiza com mais sentido teórico, para estar à altura de seu tempo. No cenário contemporâneo, inúmeros psicanalistas dedicam-se a trabalhar com a questão da criança e do infantil em psicanálise, dentre os quais localizamos Mersch (2019), que defende a necessidade de cuidados ao pensarmos na criança e na psicanálise na atualidade, oferecendo uma atualização do pensamento psicanalítico.

O primeiro ponto problematizado pela autora é de que a abordagem psicanalítica com crianças vai além de uma concepção cronológica; assim, a concepção de infância ou de infantil seria equivocada, já que o infantil data uma faixa etária e, para a autora, a criança é muito maior do que as etapas do desenvolvimento, além disso, ela tece uma crítica ao processo de desenvolvimento como linear e único, tido como comum a todas crianças e em todas as culturas.

Para a autora, a psicanálise revelou que a diferença sexual não é uma diferença meramente anatômica; com Freud, ela aponta que a diferenciação sexual não decorre apenas de conteúdos sociais e individuais mas também de um longo processo de elaboração.

Mersch (2019, p. 163) aponta a criança na concepção psicanalítica freudiana, quando, ao brincar, não se situa apenas no momento presente mas também no seu passado e no seu futuro. O brincar, como atividade terapêutica, possibilita que a criança supere a situação traumática. “É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a perturbaram que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas”.

4.2 LACAN

Jacques Lacan (1901-1981), médico e influente psicanalista francês, não se debruça sobre o tema das crianças ou das brincadeiras, mas nos ajuda a pensar sobre a questão da constituição subjetiva e a diferença sexual. Os textos por nós escolhidos foram: *O inconsciente e a repetição* (1964/2008); *Valor de significação do falo* (1957/1985); *O homem e a mulher* (1971/2009); *De um e outro sexos* (1972/1999). Escolhemos esses textos porque: a) *O inconsciente e a repetição* é o texto em que Lacan retoma o conceito de ‘repetição’, repensando o *fort-da* apresentado inicialmente por Freud; e b) os demais textos servem de suporte para problematizarmos como Lacan apresenta a questão da diferença sexual. Existem outros textos em que Lacan também discorre sobre as questões da diferença sexual e da subjetivação na psicanálise, entretanto não é objetivo desta dissertação se aprofundar nas questões psicanalíticas tradicionais, mas sim apresentar como houve uma releitura nas discussões da psicanálise relativas à diferença sexual e de gênero. Esses textos são uma ‘pinclada’, pois acreditamos que servem como amostras do pensamento lacaniano acerca dos temas abordados nesta pesquisa.

Problematizaremos mais adiante as concepções lacanianas que, ao tratarem da diferença sexual, insistem na lógica binária e falocentrada. Ao utilizar ‘homem’ e ‘mulher’ para pensar a diferença sexual (embora apresente essas categorias como significantes), a

teoria lacaniana é discutida por psicanalistas contemporâneos como Butler (2019), Birman (2016) e Arán (2003, 2007, 2009).

É no livro 11 *O Seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* que Lacan fala sobre o brincar da criança, quando revisita o texto freudiano *Além do princípio de prazer* e a brincadeira do carretel para articular o conceito de repetição (já vimos aqui que outros teóricos do brincar falaram sobre a repetição como um dos elementos essenciais das brincadeiras).

Para Lacan (1964/2008, p. 65-66), “a repetição demanda o novo”. Ele aponta que, quando a criança repete uma brincadeira, há algo novo nessa repetição. Não se trata de repetir uma cena exatamente igual, da mesma forma; para o autor, é um elemento da dimensão lúdica “inventar o novo, de novo e de novo”. Assim, Lacan (1964/2008, p. 65-66) pontua que “[...] tudo que na repetição varia, modula, é apenas alienação de seu sentido [...] o verdadeiro segredo do lúdico, isto é, a diversidade mais radical que constitui a repetição em si mesma”, lembrando, mais uma vez, uma poesia de Manoel de Barros (2016, p. 16): “Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

A criança exige, segundo Lacan (1964/2008), uma ritualização, sempre a mesma estória, consistência na narrativa e, no entanto, o desenvolvimento disso com variação das significações, e são essas variações que propiciam felizes descargas em relação ao princípio de prazer.

Para Lacan (1964/2008), quando Freud percebeu a repetição no brinquedo de seu neto, no *fort-da* reiterado, pôde muito bem sublinhar que a criança se fecha ao efeito do desaparecimento de sua mãe, fazendo-se o agente dele – este fenômeno é secundário. Seguindo a leitura freudiana, Lacan aponta que o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio a criar na fronteira de seu domínio – a borda de seu berço, isto é, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto. Lacan (1964/2008) ensina que esse carretel não é a mãe reduzida a uma bolinha – é alguma coisinha do sujeito que se destaca, embora ainda sendo bem dele, algo que ele ainda segura. É com seu objeto que a criança salta as fronteiras e começa a encantação.

O conjunto de atividade simboliza a repetição, mas não, de modo algum, a de uma necessidade que pediria o retorno da mãe e que se manifestaria muito simplesmente pelo grito. É a repetição da saída da mãe como causa de uma *fenda* no sujeito – superada pelo jogo alternativo, *fort-da* que é um aqui ou ali, e que só visa, em sua alternância, ser o *fort* de um *da* e o *da* de um *fort*. O que ele visa é aquilo que, essencialmente, não está enquanto representado, pois é o jogo mesmo que é o *representante da ideia* da mãe – em seu desenho tachado de toques, de guaches do desejo – vier a faltar? (LACAN, 1964/2008, p. 67, grifo do autor).

Apesar de Lacan apontar articulações teóricas que vão ao encontro de outros psicanalistas ou teóricos do brincar (as ideias de prazer e repetição aparecem em autores como Benjamin, Dolto, Winnicott, Brougère), ele também aponta para uma perspectiva dos efeitos do brincar no psiquismo, entretanto, às vezes, é confuso compreender a ideia do autor, como no trecho a seguir: “[...] se é verdade que o significante é a primeira marca do sujeito como não reconhecer aqui [...] que o objeto ao qual essa oposição se aplica em ato, o carretel, é ali que devemos designar o sujeito” (LACAN, 1964/2008, p. 66-67). Diante disso, indagamo-nos de qual oposição Lacan estaria falando e se o objeto/carretel/brinquedo diz respeito a uma representação do sujeito/criança.

Em *Valor de significação do falo*, Lacan (1957/1985) começa o texto fazendo uma articulação entre desejo⁶, demanda, gozo⁷ e significante⁸. Partindo da leitura freudiana, afirma que o desejo não é um efeito colateral, mas sim que está localizado numa relação com a cadeia significante, que se instaura e se propõe inicialmente na evolução do sujeito humano como demanda. Essa demanda está sempre ligada a um outro, pois é o significante da criança desejada que constitui o sujeito em seu ser, é aí que se constitui o ideal do eu, que marca todo o desenvolvimento psicológico de um sujeito. Ou seja, de acordo com a orientação lacaniana, é somente a partir do desejo do Outro que podemos falar em sujeito.

Sobre a função constitutiva do desejo, é importante atentar para o fato de que aquilo que se estrutura do sujeito passa sempre pela intermediação do mecanismo que faz com que seu desejo já seja, como tal, moldado pelas condições da demanda. Lacan (1957/1985) sugere então que o que vai sendo inscrito, conforme a história do sujeito, em sua estrutura são as peripécias da constituição desse desejo, na medida em que ele está submetido à lei do desejo do Outro. Nessa articulação, poderíamos pensar não só na questão da constituição subjetiva

⁶ “Entre os sucessores de Freud, somente Jacques Lacan conceituou a idéia [*sic*] de desejo em psicanálise a partir da tradição filosófica, para dela fazer a expressão de uma cobiça ou apetite que tendem a se satisfazer no absoluto, isto é, fora de qualquer realização de um anseio ou de uma propensão. Segundo essa concepção lacaniana, empregam-se em alemão a palavra *Begierde* e em inglês a palavra *desire* (desejo no sentido de desejo de um desejo).” (ROUDINESCO, 1997, p. 146).

⁷ “Raramente utilizado por Sigmund Freud, o termo gozo tornou-se um conceito na obra de Jacques Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Posteriormente, o gozo foi repensado por Lacan no âmbito de uma teoria da identidade sexual, expressa em fórmulas da sexuação que levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino (ou gozo dito suplementar).” (ROUDINESCO, 1997, p. 299).

⁸ “Termo introduzido por Ferdinand de Saussure (1857-1913), no quadro de sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do signo lingüístico [*sic*] que remete à representação psíquica do som (ou imagem acústica), em oposição à outra parte, ou significado, que remete ao conceito. Retomado por Jacques Lacan como um conceito central em seu sistema de pensamento, o significante transformou-se, em psicanálise, o elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica.” (ROUDINESCO, 1997, p. 708).

atrelada ao Outro mas em tudo o que esse Outro deseja para uma criança, desde sua orientação sexual (direcionada para a heteronorma), seu comportamento, suas escolhas e o seu brincar. Aliás o objeto-brinquedo já vem com uma demanda (do Outro) intrínseca.

No seminário lacaniano, o falo também é lido a partir de uma função constitutiva, visto que é na dialética da introdução do sujeito em sua existência pura e em sua posição sexual que podemos deduzir o estabelecimento do falo como o significante fundamental, pelo qual o desejo do sujeito tem que se fazer reconhecer como tal, quer se trate do homem, quer se trate da mulher (LACAN, 1957/1985). Aqui é importante nos atentarmos para o fato de que sustentamos que a teoria psicanalítica é falocentrada justamente por estabelecer o falo como estruturante da constituição subjetiva, que também é binária, já que Lacan estabelece ‘homem’ e ‘mulher’ como as saídas possíveis ao desejo do sujeito.

De acordo com Lacan (1985), o desejo, seja ele qual for, tem no sujeito essa referência fálica. É o desejo do sujeito, mas, na medida em que o próprio sujeito recebeu sua significação, ele tem que extrair seu poder de sujeito de um signo, e esse signo ele só obtém ao se mutilar de alguma coisa, por cuja falta tudo o mais será valorizado. Daí vem a máxima lacaniana: “O falo intervém como significante” (LACAN, 1985, p. 290), e, mais adiante, percebemos que, na condição de significante, é sempre significante do desejo do Outro.

Mais uma vez, mesmo tendo elaborado sua teoria anos após Freud e numa sociedade que possuía um pouco mais de abertura para discutir questões sobre a diferença sexual e de gênero, ainda assim Lacan insiste na lógica falocentrada, a constituição subjetiva a partir da ausência ou presença do falo (mesmo que o autor diga que o falo é significante, não é bem isso que se evidencia nos textos abaixo).

Fica claro, quando se observa as crianças, que elas exigem tudo (exigência impossível de satisfazer, logo, ao dar de cara com o impossível, vão entrando numa posição que Lacan denomina como mais ‘normatizadora’). É nessa dialética de entrada no sistema significante que Lacan aponta que não há nenhum outro desejo que a criança dependa mais do que o desejo da mulher, na medida em que ele é significado exatamente por aquilo que lhe falta.

É ao ser objeto exclusivo do desejo da mãe que se instaura uma barreira à satisfação do desejo da criança. Na constituição subjetiva, essa relação sempre retorna, seja como redução, seja como identificação dessa tríade. Assim, Lacan (1985) nos aponta que é à medida que a criança não renuncia a seu objeto que seu desejo não consegue se satisfazer. O desejo só consegue satisfação sob a condição de fazer uma renúncia parcial (tem de se tornar demanda), ou seja, desejo significado, e significado pela existência e pela intervenção do significante, ou seja, em parte, desejo alienado.

Lacan (1985) ensina que o caráter problemático deste significante particular, o falo, é que é apenas por intermédio de uma certa posição, assumida em relação ao falo (na mulher, como carente dele; e no homem, como ameaçado), que se realiza, necessariamente, aquilo que se apresenta como devendo ser o desfecho mais feliz.

Aqui, ao falar sobre constituição subjetiva, percebemos o quanto Lacan (1985) valoriza o falo como estruturante e como responsabiliza o Outro por desejar pela criança (que ainda não é capaz de fazer isso por si só), e aí constatamos mais uma vez uma questão binária e hierárquica, que diz respeito ao falo “mulher carente, homem ameaçado” – a ideia da inveja do falo perdura de Freud a Lacan.

No texto *De um e outro sexos*, Lacan (1972/1999, p. 13) disserta sobre a diferença sexual, enfatizando *a priori* que “[...] a pequena diferença já é destacada desde muito cedo como órgão”. Para ele, essa diferença é inata e natural, pois “[...] os sexos parecem dividir-se em dois números mais ou menos iguais de indivíduos. Bem cedo, mais cedo do que se espera, esses indivíduos se distinguem, isso é certo” (LACAN (1972/1999, p. 15). Dessa forma, Lacan reforça a ideia freudiana de que “anatomia é destino” e pontua que serão exatamente assim mais tarde: “homem” e “mulher”. Nesse mesmo texto, no entanto, aponta que o que faz a diferença é o órgão, explicando que a diferença passa enganosamente para o real por intermédio do órgão, e que, logo, o órgão também é um significante. O desenvolvimento dessa ideia é um tanto complexo e confuso; parece, por vezes, não haver consistência teórica por parte do autor, pois há momentos em que ele reforça que a diferença importa, que ela é percebida através de um órgão, mas um órgão é apenas um significante. Ao fim do texto, Lacan (1972/1999) aponta que não importa chamar de ‘x’ ou ‘y’, ‘homem’ ou ‘mulher’, mas sim como nos distinguimos um do outro. Ou seja, ele coloca em evidência a diferença, como algo a ser marcado e distinguido.

No seminário *O homem e a mulher*, apresentado no livro 18, Lacan (1971/2008) dá continuidade à questão da diferença sexual e descreve a identidade de gênero a partir da perspectiva “parecer homem e parecer mulher”. Ele inicia apontando que não é preciso esperar pela fase fálica para diferenciar uma menina de um menino, pois, desde muito antes, já não são iguais. No recorte abaixo, vemos um trecho em que o autor discorre acerca da identidade de gênero:

O importante é isto: a identidade de gênero não é outra coisa senão o que acabo de expressar com esses termos: “homem” e “mulher”. É claro que a questão do que surge precocemente só se coloca a partir de que, na idade adulta, é próprio do destino dos seres falantes distribuírem-se entre homens e mulheres. Para compreender a ênfase depositada nessas coisas, nesse caso, é preciso nos darmos

conta de que o que define o homem é sua relação com a mulher, e vice-versa. Nada nos permite abstrair essas definições do homem e da mulher da experiência falante completa. (LACAN, 1971/2008, p. 30-31).

Lacan continua seu seminário explicando que, para o menino, trata-se de, na fase adulta, parecer homem, e que é sobre isto que podemos interrogar o comportamento infantil: a criança orientando-se para esse “parecer-homem”. Com esse trecho, poderíamos pensar no conceito de performatividade em Butler (vide próximo capítulo). O autor explica que “[...] a identificação sexual não consiste em alguém se acreditar homem ou mulher, mas em levar em conta que existem mulheres para o menino, e existem homens para a menina” (LACAN, 1971/2008, p. 33).

A partir da leitura desses textos, percebemos que Lacan trabalha com a diferença sexual a partir de referências binárias e falocentradas, bem como explica a constituição subjetiva a partir de um desejo do Outro. Lacan tem evidentemente como referência sexual a mulher e o homem, e nada mais para além dessas possibilidades; a sua referência de constituição subjetiva é, portanto, calcada na heteronorma. De fato, hegemonicamente é dessa forma que vemos na sociedade moderna ocidental, parece haver na estrutura social apenas duas formas de existência: homem ou mulher, e isso fica bem marcado desde a tenra idade, desde a descoberta do sexo de um bebê. Porém, perguntamo-nos se Freud e Lacan não deixaram escapar dois pontos importantes: a) universalização e singularização e b) subversão. Explicamo-nos: universalização e singularização porque, em várias passagens dos textos, parece existir um aspecto universalizante na explicação da constituição subjetiva; em alguns momentos, parece difícil pensar na singularização, no ‘um a um’, que é tão caro à psicanálise contemporânea. Já em outras passagens, parece de fato não haver possibilidade para pensar gênero, sexualidade e desejo para além da matriz heterossexual. E sobre um aspecto subversivo, que também é tão importante para o pensamento psicanalítico, em nossa leitura e análise desses textos, achamos difícil de encontrá-la. Lacan, que desenvolveu seu pensamento numa sociedade intelectual francesa que já vinha há algum tempo debatendo e pensando questões feministas, de gênero e sexualidade, não utiliza conceitos psicanalíticos favoráveis a essa discussão para estar à frente de seu tempo, por outro lado, um caráter conservador sobre a diferença sexual aparece com maior intensidade, como afirmam as(os) autoras(es) no capítulo seguinte.

Ao longo da leitura desses textos, deparamo-nos com contradições, ambiguidades e algumas questões paradoxais. As noções binárias (‘falo *versus* não falo’) e hierárquicas (entre quem tem e quem não tem o falo) estão presentes em todos os textos selecionados, de forma

que podemos concluir que a psicanálise (freudiana e lacaniana) teorizou sobre o comportamento hegemônico ocidental, tendo inúmeras possibilidades para articular de outra forma que não por meio dessa rede, mas, por razões impossíveis de se apreender, não o fizeram.

No capítulo seguinte, veremos críticas à matriz psicanalítica freudiana e lacaniana acerca da diferença sexual e da constituição subjetiva tecidas por psicanalistas contemporâneos e pela filósofa Judith Butler, bem como uma articulação sobre esses temas e a potencialidade e possibilidade do brincar como ato disruptivo, quando falamos em diferença sexual, e um possível deslocamento para pensar a constituição subjetiva na atualidade.

5 ELABORAÇÕES DO BINARISMO MASCULINO-FEMININO E A HIERARQUIZAÇÃO HISTÓRICA

“Tia Alexandra era obcecada pelas minhas roupas. Como eu podia querer um dia ser uma mulher elegante usando suspensórios masculinos? Quando eu disse que usando vestido eu não conseguia fazer nada, ela retrucou que eu não devia fazer nada que exigisse calças compridas. Para ela, eu devia brincar de comidinha, servir chá num aparelho em miniatura e usar o pequeno colar de pérolas que ela me deu quando nasci. Além disso, eu deveria ser um raio de sol na vida solitária do meu pai. Respondi que qualquer pessoa podia ser um raio de sol mesmo usando calças compridas”. (*O sol é para todos*, Harper Lee).

Neste capítulo, trabalhamos a partir da leitura de psicanalistas contemporâneos críticos à leitura falocentrada realizada por Freud e Lacan, explicitando que a manutenção da hierarquia e do binarismo nessas teorias se articula à base da leitura falocentrada. Trabalhamos especificamente com Joel Birman, Marcia Arán, Judith Butler e Jacques Derrida. Algumas noções freudianas como ‘ativo e passivo’, ‘inferioridade e superioridade’ são repensadas com o intuito de problematizar a constituição subjetiva a partir desses pressupostos. Por fim, apresentamos uma discussão sobre disforia de gênero e a personagem Jean Louise, que rompe com os pressupostos heteronormativos através do brincar.

A humanidade parece ter se estruturado a partir da diferença no entendimento do que significa ‘ser homem’ e ‘ser mulher’; por exemplo, quando se vivia em comunidades ou tribos, os homens, por se sentirem mais fortes e viris, direcionavam sua responsabilidade para a caça, ao passo que as mulheres, consideradas mais frágeis, tinham a tarefa de cuidar do plantio e das crianças. Nos séculos seguintes, não houve muitas mudanças, e a dicotomia entre público e privado permaneceu reinando. Homens usufruíam da vida pública com os direitos ao trabalho, ao estudo e ao voto, sendo os provedores do lar, já às mulheres, restava-lhes a vida privada, o cuidado com o lar, a educação dos filhos, o bem-estar e a submissão ao marido, conformando assim o que denominamos família patriarcal. Ser homem era o modelo ideal de corpo e funções sociais, era considerado um ser superior, e o que fosse diferente do sexo masculino era inferior, ‘um defeito da sociedade’.

Um autor que destaca as questões do binarismo e da hierarquia por meio das análises históricas é Joel Birman (2016). Em seu livro *Gramáticas do erotismo*, ele aponta que, na história do Ocidente, é recente a discussão sobre diferença sexual, pois até então os sexos eram concebidos de maneira hierárquica, regulados pelo modelo masculino. Birman (2016) explica que o modelo do sexo único foi constituído na Antiguidade e prevaleceu até o final do século XVIII, quando a igualdade de direitos dos cidadãos se impôs em decorrência direta das

exigências da Revolução Francesa. O autor sublinha que, apesar de algumas mudanças, a hierarquia entre os sexos não deixou de existir, mas foi apenas deslocada e passou a se fundar no registro biológico.

Birman (2016) pontua que foi Aristóteles quem estabeleceu os alicerces da hierarquia do sexo único, a partir da sua teoria das quatro causas: material, formal, eficiente e final. Se a mulher seria a sede e o vetor da causa material, caberia ao homem o poder da causa formal. O autor entende que essas causas foram concebidas de maneira hierárquica na ontologia aristotélica, sendo a causa formal considerada superior, e a causa material inferior, então a superioridade masculina estaria propriamente inscrita em ato na própria geração dos seres. Ontologicamente pensando, o macho seria o princípio motor e gerador, único que poderia engendrar um outro, enquanto a fêmea esperaria ser engendrada. A figura do macho seria de atividade; e a da fêmea, de passividade. Foi também Aristóteles que aproximou o masculino do divino e considerou então que o homem seria a perfeição.

A partir da teoria aristotélica, Galeno elabora a teoria dos humores. Birman (2016) compreende que, para Galeno, seria a presença e dominância do humor quente no ato da geração que produziria o sexo masculino; e a ausência, o feminino. Assim, a morfologia assumida pela genitália masculina (sua projeção no espaço exterior) seria devida às virtudes do humor quente; em contrapartida, a genitália feminina e sua inclusão no interior, a invaginação, seriam decorrentes da deficiência do humor quente no corpo das mulheres. Em vista disso, os polos masculino e feminino seriam tão opostos como a luminosidade, ligada à verdade (a exteriorização do órgão masculino), e a obscuridade e/ou escuridão, ligada à não verdade (invaginação/interioridade).

Ainda nessa lógica de pressupostos valorativos hierárquicos, Birman (2016) pontua que se acreditava que uma mulher poderia chegar à perfeição, desde que houvesse presença de humores quentes para operar a transformação; assim, a invaginação morfológica seria projetada no exterior. Mas o contrário não se observava, pois o masculino jamais poderia se tornar feminino, uma vez que o que já é perfeito não se torna imperfeito, de acordo com a lógica de Galeno. Esse paradigma perdurou no Ocidente durante séculos. Birman (2016) afirma que, nos livros médicos, a anatomia se baseava no corpo masculino, e foi apenas no início do século XVII que começaram a aparecer os primeiros atlas anatômicos marcando as diferenças nos corpos dos homens e das mulheres. Esse, entre outros acontecimentos, culminou na formulação da teoria natural da diferença sexual.

Segundo Birman (2016), o que passou a caracterizar a condição de homem e mulher foi a presença de marcas naturais essenciais; assim, ser homem ou mulher era devido a

consequências na estrutura do organismo. A marca sexual que cada um portava passou para o nível da essência, constituindo uma ontologia da diferença sexual. Essa essência era concebida estritamente no plano biológico. A biologia do século XIX passou a configurar os dois sexos por caracteres sexuais, e a genética do século XX começou a indicar essas diferenças no registro cromossômico.

Evidentemente que essas teorias não são mais aceitas e são pouco ou nada relevantes quando se trata de gênero e diferença sexual a partir de um modelo científico. No entanto, vigoraram por séculos e talvez tenham nos deixado uma herança histórica e epistemológica para pensar sobre gênero e diferença sexual. Esse recorte também nos aponta que, desde muito tempo, ocupamo-nos de pensar, problematizar e teorizar sobre o que é ‘ser homem’ e ‘ser mulher’.

Judith Butler (2019) pode trazer contribuições ao entendimento do binarismo, da hierarquia e da noção de gênero. A autora parte da descrição freudiana de identificação e identidade sexual para interrogar o que ela chama de *matriz heterossexual*, que está na base da nossa cultura ocidental. Em *Problemas de gênero* (2019), ela busca desconstruir categorias identificantes como gênero, sexualidade, corpo, desejo, heterossexual e homossexual.

Para Butler (2019), apesar das imposições e das normas binárias que dissociam corpos e desejos em pares opostos, as pessoas são constituídas de várias maneiras, além das matrizes do heterossexual e do homossexual, do masculino e do feminino. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo.

Segundo Butler (2019), a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’, isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que a prática do desejo não decorre nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’. Afinada com alguns pressupostos do pós-estruturalismo, Butler (2019) apresenta em sua obra autores como Luce Irigaray (1977) e Michel Foucault (1990). Este último afirma que a gramática substantiva do sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial em cada termo desse sistema binário: “[...] a regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (FOUCAULT, 2019, p. 47).

Consideramos importante apresentar a crítica de Butler (2019) à noção de metafísica da substância, na qual cada indivíduo apresenta uma essência de ‘ser’. Assim, afirmações como ‘ser mulher’ ou ‘ser homem’ são vistas como sintomáticas por Butler, quando não

problematizadas, pois essas afirmações tendem a subordinar a noção de gênero àquela de identidade, bem como levam à conclusão de que uma pessoa *é* um gênero ou o *é* em virtude do seu sexo, de seu sentimento psíquico do Eu e do desejo sexual.

Butler (2019, p. 52) também fala da heterossexualidade compulsória ou heterossexualidade institucional, que, segundo ela, “[...] exige e produz a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional”. Ao nosso entender, toda a crítica de Butler à hegemonia da heterossexualidade, ou à nossa inteligibilidade binária de gênero, sustenta o que seria a principal ideia de *Problemas de gênero*, a performatividade. Para a autora, o “[...] gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância, isto é, constituinte da identidade que supostamente *é*”, bem como “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero, essa identidade *é* performativamente constituída pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2019, p. 56).

Langaro (2011) também trata do binarismo e da hierarquia em sua dissertação, apropriando-se das leituras de Butler e Derrida, entendendo que Butler encontra suporte no conceito de falologocentrismo para explicitar as experiências dos sujeitos. Com a referência ao falologocentrismo, segundo a autora, Derrida procura enfatizar e problematizar a predominância de uma determinada maneira de organização do conhecimento e da rede social que gira em torno do falo e do *logos*.

A partir de Derrida, a autora entende que o binarismo acompanha a rede de poder que predomina nas sociedades ocidentais e reforça essa rede através da linguagem, que atribui específicos sentidos e valores às pessoas e aos objetos que compõem a realidade. Para Derrida e Roudinesco (2004), quando são elaborados os pares de opostos e *é* atribuído um sentido específico a eles, e ainda quando se divulga a ideia de que esse sentido *é* verdadeiro, *é* possível encontrar um trabalho de hierarquia e de poder. Como exemplo, o conceito de masculino estabelece o feminino como seu oposto, o masculino *é* vinculado ao racional, ao completo, à cultura; e o feminino, ao afeto, ao incompleto, à natureza. Langaro (2011) assevera que esse movimento que predomina na sociedade ocidental recebe a denominação de falologocentrismo, pressupondo o falo e a razão como os pontos de referência a partir dos quais ocorreria toda a modalidade de subjetivação e a produção do masculino e do feminino.

Os binarismos configuram referências que operam como disjunção, ou seja, como dissociação, e implicam em lugares, pares de oposições ocupados em relações hierárquicas e de poder – do outro, do estranho. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 55).

De acordo com Derrida e Roudinesco (2004), o pensamento metafísico tradicional, chamado de logocêntrico, jamais se desvinculou de uma abordagem que identifica pares de oposições – razão e sensação, espírito e matéria, identidade e diferença, lógica e retórica, masculino e feminino etc., mas, sobretudo, fala e escrita –, estabelecendo a primazia dos primeiros termos sobre os segundos. Langaro (2011), fundamentada em Derrida, entende que essa hierarquização das relações opositivas nos remete a uma categoria fundamental, a presença, a partir da qual podemos explicar a realidade em geral. Segundo a autora, “[...] compreender esta lógica binária e hierárquica possibilita entender a produção histórica do feminino e do masculino em que a este par de opostos foram destinadas atribuições e características que procuram definir e essencializar a mulher e o homem” (LANGARO, 2011, p. 45).

Uma das referências nacionais acerca do tema da subjetividade e da diferença sexual é Márcia Arán, e aqui utilizaremos três relevantes artigos publicados pela autora, a saber: *A psicanálise e o dispositivo da diferença sexual* (2009); *Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler* (2007); e *Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea* (2003). Faz parte de seus textos problematizar esses temas na teoria psicanalítica, especialmente na lacaniana, e, para tal, recorre a autoras(es) como Butler e Foucault. Em suma, a autora propõe considerar a historicidade da diferença dos sexos e admitir que há um conflito entre os sexos – e também novas possibilidades.

Consideramos fundamental, de antemão, definir as concepções utilizadas por Arán, que, embalada por leituras da filosofia (Butler, Foucault e Derrida) e da psicanálise (Freud e Lacan), apresenta conceitos atravessados por essas áreas do conhecimento, que nem sempre são conhecidas pelo(a) leitor(a). A concepção de subjetivação apresentada por Arán (2003, p. 407) é que esta se trata de uma “[...] forma de singularização no universo da alteridade, universo de valores compartilhados que se constitui pela *práxis* da experiência cotidiana, pela forma de ser com o outro”. Assim, percebemos que esse conceito exerce impacto sobre a construção da concepção de sujeito defendida por Arán; tal como um fio condutor, exprime também como ela pensa uma organização social, que, segundo a autora, é construída a partir de oposições binárias e hierárquicas.

Essa modalidade de organização social, segundo Arán (2007), pressupõe uma naturalização de sistemas normativos que exclui possibilidades subjetivas, já que essa normatividade opera de forma imanente às práticas históricas e sociais, produzindo efeitos no campo subjetivo. Ela concorda com Butler (2019) ao reforçar que as regras que governam a identidade inteligível são parcialmente estruturadas a partir de uma matriz que estabelece, a

um só tempo, uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória. Arán (2003) resgata Hérítier (1997) para pensar o sistema binário e hierárquico na diferença sexual, autora que considera que a própria estrutura do pensamento é construída a partir de um sistema hierárquico de categorias binárias, bem como que esses dualismos estão impregnados tanto no sistema de pensamento como nas organizações sociais.

Arán (2009) considera que a questão da sexualidade e da diferença sexual foi a que mais sofreu modificações ao longo da obra e teoria freudianas. Ela pontua que, desde Freud, a teoria psicanalítica oscila entre descrever a sexualidade feminina (dialética: ter ou não ter o pênis-falo), de forma que a mulher só pode ser pensada como um sujeito marcado pela inferioridade, e a suposição de que a mulher não existe (ARÁN, 2007).

Segundo Arán (2009), repensar o sexual na psicanálise é uma tarefa teórica da maior importância, uma necessidade ética e política, pois, embora a sexualidade esteja relacionada aos conceitos de inconsciente e pulsão, precisa ser uma formulação histórica e contingente, ou seja, para considerar a atualidade da psicanálise, a autora afirma que é preciso levar em conta as mudanças ocorridas no território da sexualidade nos últimos anos (por exemplo, a escolarização das mulheres, a mulher no mercado de trabalho, etc.). Para Arán (2009, p. 655), todos esses fenômenos provocaram deslocamentos importantes nas referências simbólicas da sociedade moderna, “[...] deslocamento das fronteiras entre homem (público) e mulher (privado), configurando um novo território para pensar a diferença sexual”.

Contribuindo criticamente com o exposto no subcapítulo 4.1, *Freud*, Arán (2009) recorre ao Complexo de Édipo freudiano para demonstrar como esse fenômeno possui um efeito normativo no processo de subjetivação. Em sua leitura freudiana, a autora explica que esse Complexo é um fenômeno inconsciente que mobiliza pulsões, afetos e representações ligadas aos pais. Ela ainda considera que o Complexo de Édipo está ligado à castração, que “[...] desempenha uma função interditora e normativa que terá diferentes destinos nas trajetórias masculinas e femininas” (ARÁN, 2009, p. 656). A autora continua:

Assim, em uma época obcecada em distinguir os papéis sociais do homem e da mulher, essa teoria tenta embasar o fundamento dessa diferença na “complementaridade” entre pênis e vagina. Em lugar nenhum ficara tão evidente como uma narrativa declaradamente cultural se forja sob um disfarce anatômico e, também, como a teoria freudiana da diferença sexual é uma espécie de moldura para a plasticidade das pulsões parciais. (ARÁN, 2009, p. 657).

Arán (2007, p. 113), em convergência com o que expusemos no subcapítulo 4.2, *Lacan*, pontua que a teoria psicanalítica, principalmente a lacaniana, é centrada na primazia do simbólico, do Édipo e da castração, e que, com isso, o entendimento do processo de

subjetivação tem se restringido a dicotomias opositivas binárias, as quais, segundo ela, são “[...] fundadas no poder coercitivo dos referentes com sua pretensão de universalidade”.

De acordo com Arán (2007), o que Lacan denomina de “passagem para a cultura” é elaborado na formulação dos três tempos do Édipo estrutural, em que o autor demonstra como a lei da interdição do incesto também é responsável por fazer a diferença sexual como a causa significativa do desejo. Ela continua apontando os dilemas da subjetivação em Freud e Lacan, nestes termos:

A partir dessa elaboração, a teoria lacaniana define a castração como uma operação simbólica que determina a estrutura subjetiva. [...] Mais uma vez, podemos constatar como a diferença sexual na psicanálise segue o modelo da dominação masculina caucionada na norma heterossexual. Cabe salientar que mesmo que haja uma diferença considerável entre as teorias formuladas por Freud e Lacan, nota-se que essa forma de subjetivação, ou mesmo de sociabilidade que resulta de uma castração estrutural, está totalmente adstrita a um dilema narcísico do sujeito, que acaba cedendo à lei do pai em função de uma ameaça à integridade do seu eu. (ARÁN, 2007, p. 140).

Arán (2009, p. 657) pontua uma diferença crucial: mesmo que o Complexo de Édipo tenha um efeito normativo para Freud, ele não adquire uma função estrutural. Em vista disso, afirma: “[...] é fundamental distinguir o pressuposto teórico da dissolução do Complexo de Édipo da transformação do Complexo de Édipo em condição de subjetivação”, o que é diferente em Lacan, no qual a função separadora paterna vai constituir tanto o ideal de ego quanto a conexão da normatividade libidinal como uma normatividade cultural.

A partir dessa diferença entre efeito normativo e subjetivação no Édipo, a autora indica duas possibilidades para a psicanálise: a) ou a psicanálise se transforma num saber normativo (que estabelece um esquema psicológico universal e anistórico, tendo o Édipo como referência), b) ou recusa essa posição e parte em busca de outra leitura das sexualidades. Assim, Arán (2009) demarca bem que a teoria psicanalítica reproduz o modelo binário da diferença sexual construído nos séculos XVIII e XIX. Essas críticas levantadas por Arán são muito consistentes, pois, além de evidenciarem furos na teoria psicanalítica, permitem-nos pensar na possibilidade de um arranjo histórico e contingente, que provocaria um deslocamento da concepção normativa da dualidade mulher (natureza)/ homem (cultura).

Arán (2009, p. 661) demonstra que a concepção de universal está atrelada ao falo; na teoria psicanalítica, a dissimetria entre os sexos é evidenciada no fato de que o lado feminino é o ‘não todo’. Sustentada pelo pressuposto que “a mulher não existe”, a autora demarca que essa concepção está também atrelada ao modo masculino de ver as coisas, “[...] pois se trata,

antes de tudo, de proporcionar ao sujeito do inconsciente, descrito como sendo necessariamente masculino, um acesso ao gozo”.

Como lemos no subcapítulo 4.2, Lacan utiliza os significantes ‘homem’ e ‘mulher’ em seus seminários, e Arán (2009) problematiza essa construção lacaniana das fórmulas da sexuação, já que vários psicanalistas argumentam que masculino e feminino não correspondem necessariamente ao que se define como homem ou mulher. Dessa forma, a teoria lacaniana sustenta que qualquer sujeito de linguagem pode se inscrever de um ou de outro lado da fórmula da sexuação, mas Arán (2009, p. 661) intervém questionando: “[...] por que cabe às mulheres o lugar do ‘não-todo’ [*sic*], já que apenas se trata de um *affaire* lógico?”.

Em que medida as fórmulas de sexuação não descreveriam uma forma específica de subjetivação que tem como paradigma o desejo masculino em uma sociedade que se estrutura a partir de relações de dominação entre os gêneros, onde a mulher não é considerada como sujeito? [...] e afirmar que a teoria da diferença sexual na psicanálise, tanto em Freud quanto em Lacan, é a forma masculina de se inscrever na história conflitiva que marcou a diferença entre os sexos na cultura ocidental. Além disso, deve-se considerar a existência do lado feminino, sem defini-lo apenas como negativo. A positivação do feminino exigiria pressupor não apenas um além do falo, mas, antes de tudo, uma outra forma de erotismo que não tenha no falo a sua referência. (ARÁN, 2009, p. 662)

Diante disso, podemos perceber que a construção de Arán até aqui critica um modelo tradicional, historicamente construído nos séculos XVIII e XIX, que, segundo ela, é o modelo da hierarquia entre masculino e feminino, bem como da exclusão da homossexualidade. A autora problematiza como a teoria psicanalítica mantém uma lógica falocentrada, reproduzindo o modelo binário e hierárquico da diferença sexual, que caracteriza uma matriz binária compulsória, marcada pelas oposições entre feminino e masculino, sexo e gênero, natureza e cultura, heterossexualidade e homossexualidade. Arán também aponta para a necessidade de a teoria psicanalítica pensar como cada sujeito vive a diferença para além das definições da heteronormatividade, bem como de a psicanálise estabelecer uma relação produtiva com as novas formas de construção de gêneros na cultura contemporânea, o que não é tarefa fácil para a psicanálise, que precisará sucumbir à lei simbólica (ARÁN, 2007, 2009).

Portanto, nesta pesquisa, consideramos fundamental questionar e problematizar como o binarismo e a hierarquia atravessam as brincadeiras infantis. Para isso, foi necessário resgatar autoras(es) que trabalham com a questão do brincar e com a questão das diferenças sexuais. Também salientamos que, na nossa pesquisa, reconhecemos que a modalidade do brincar encontra-se histórica e culturalmente articulada com as diferenças sexuais, no sentido de que essa modalidade se associa às questões sobre o subjetivar e o conhecer hegemônicas na

rede social moderna. Porém, o brincar não se encontra totalmente capturado pelos modos de subjetivar e de conhecer hegemônicos, já que ele vai além dos pressupostos do conhecer como o sujeito da razão e da cognoscência, além da lógica formal e do cálculo matemático, além dos pressupostos da diferença sexual vinculada ao binarismo e ao essencialismo do corpo biológico. O brincar envolve o inesperado, o acaso, o disruptivo, o descontínuo, pois não se consegue calcular o efeito, o resultado de uma brincadeira, nem se estabelece o ‘produto’ de uma brincadeira. Em outras palavras, entendemos que o brincar tem essa potência para subverter; em seu âmago, há um elemento que escapa às normas, que não segue a lógica formal, linear ou temporal. O brincar, como já dito, foi recalçado e desqualificado como forma de produção de conhecimento ilegítima. Porém, de maneira paradoxal, também a criança e a infância se encontram desqualificadas, sob o manto da aparente importância e do cuidado a elas destinados. Por um lado, existe uma grande gama de teorias e de leis que valorizam a infância e a criança e, por outro, encontramos o extremo descuido e abandono no qual vivem a maioria das crianças, no mundo e no Brasil. Assim, entendemos que existe um processo de desqualificação da infância, no qual crianças e adolescentes não têm voz, e esse silenciamento pode ser uma das formas de negligenciar a infância, quando se lhe nega autonomia e capacidade para falar sobre sua própria experiência. Aqui temos o par binário oposicional entre razão e brincadeira, e também o par binário oposicional entre criança e adulto. Em outras palavras, temos a criança e o adulto, a brincadeira e a seriedade (razão), a hierarquia do adulto, racional, sobre a criança, irracional e incapaz.

Para dar continuidade a essa problematização, consideramos relevante para os objetivos deste trabalho apresentar e discutir alguns pontos sobre a disforia⁹ de gênero em crianças, apresentada no *Manual Diagnóstico de Transtorno Mental* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o DSM-5. Não pretendemos adentrar a seara da psicopatologia, da psiquiatria ou da psicologia, mas, de certa forma, o DSM-5 condensa aquilo que escapa da normalidade e da razão, dá um nome àquilo que transborda da lógica formal. O que percebemos até aqui é que a brincadeira não escapa dessas normas, afinal as crianças estão brincando a partir dessas referências, desse caldo cultural ao qual pertencem, no entanto também pudemos perceber que o brincar tem a capacidade e a potencialidade para subverter esses pressupostos, sem que isso seja um ‘problema de gênero’. Porém, não é essa

⁹ Disforia: “[...] termo descritivo geral, refere-se ao descontentamento afetivo/cognitivo de um indivíduo com gênero designado, embora seja definida, mais especificamente quando utilizada como categoria diagnóstica” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 451).

a leitura do DSM-5. Segue abaixo o recorte sobre os ‘sintomas’ ou critérios diagnósticos da disforia de gênero:

Incongruência acentuada entre o gênero experimentado/expresso e o gênero designado de uma pessoa, com duração de pelo menos seis meses, manifestada por no mínimo seis dos seguintes:

Forte desejo de pertencer ao outro gênero ou insistência de que um gênero é o outro (ou algum gênero alternativo do designado).

Em meninos (gênero designado), uma forte preferência por *cross-dressing* (travestismo) ou simulação de trajes femininos; em meninas (gênero designado), uma forte preferência por vestir somente roupas masculinas típicas e uma forte resistência a vestir roupas femininas típicas.

Forte preferência por papéis transgêneros em *brincadeiras de faz-de-conta* ou de fantasias.

Forte preferência por *brinquedos, jogos ou atividades* tipicamente usados ou preferidos pelo outro gênero.

Forte preferência por *brincar* com pares do outro gênero.

Em meninos (gênero designado), forte rejeição de *brinquedos, jogos e atividades tipicamente masculinos e forte evitação de brincadeiras agressivas e competitivas; em meninas (gênero designado), forte rejeição de brinquedos, jogos e atividades tipicamente femininas*”. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 452, grifos nossos).

Conforme apontado anteriormente, não é objetivo deste trabalho realizar uma análise do DSM-5, mas especificamente a ‘disforia de gênero em crianças’ condensa muito bem as críticas que estamos fazendo até agora. A questão-problema está na universalização: nem toda menina brinca de boneca, nem todo menino brinca de guerra. Há perigo em considerar a brincadeira como padrão normalizador e universal, postura que ignora efeitos culturais, históricos, socioeconômicos e subjetivos. Sabemos que os parâmetros para diagnóstico, de acordo com o DSM-5, aconselham levar em conta esses aspectos e não realizar um diagnóstico de maneira indiscriminada e descuidada, mas sabemos também que, na prática, as coisas podem não acontecer bem assim. Não é raro profissionais que levam ao pé da letra as palavras do *Manual*. Quais as consequências de um diagnóstico indiscriminado para as crianças? Aqui vemos uma leitura ideológica que se propõe a fazer ciência, mas, no entanto, não apresenta resultados nem métodos sobre as pesquisas realizadas para caracterizar Disforia de gênero como uma categoria nosográfica, a disforia é basicamente, diagnosticada com base em observações classificatórias, morais, valorativas, binárias e hierárquicas sobre o brincar.

Após a pesquisa por teóricos do brincar e a construção histórica da criança e do brincar apresentadas neste trabalho, percebemos o quão equivocados são esses critérios. Essa perspectiva de patologização através do brincar demonstra o que apresentamos teoricamente ao longo desta pesquisa: a criança e o brincar são mal compreendidos e desqualificados.

Percebemos em evidência a tentativa psiquiátrica de colocar o brincar de acordo com os pressupostos da Modernidade, ou seja, para ser uma criança ‘normal’, é preciso brincar de forma lógica (de acordo com ‘gênero designado’), de forma coerente com a heteronormatividade. Outro aspecto que nos chama a atenção é o tempo destinado ao brincar: “duração de pelo menos seis meses” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 452). A pergunta é: em que momento se define que se uma menina, pessoa com aparelho genital feminino, brincar de carrinho, *skate* ou super-herói por seis meses é aceitável e, após esse período, deixa de ser aceitável? E qual o objetivo ao definir esses critérios? Isso não é apresentado no DSM-5. Certamente não há tratamento para uma menina que brinca de super-herói e usa bermuda, camiseta e tênis por mais de seis meses, e demonstramos que o fato de uma criança brincar de qualquer coisa não supõe um gênero, uma orientação e uma identidade sexual, nem na infância, nem na vida adulta.

Esses critérios, além de colocar em holofote que o DSM-5 tem pouco estudo sobre o desenvolvimento infantil, sobre a criança, sobre o brincar e sobre gênero, mostram que ainda se entende o ato de brincar como da ordem de causa e efeito. Geralmente, crianças têm pouca ou nenhuma noção sobre gênero, sexo e desejo; elas podem ter alguma noção sobre sexualidade e sobre a diferença sexual, pois geralmente são curiosas, sabem que tem algo que não lhes é dito, mas o ponto principal é este: um menino, do sexo masculino, sujeito com pênis, ao brincar de boneca e casinha (brincadeiras hegemonicamente ligadas ao feminino), não está ‘disfórico’ em seu gênero, está simplesmente brincando, e qualquer interpretação além disso é meramente um aforismo de cunho ideológico.

Mais uma vez, recorreremos à literatura para explicitar o que apresentamos e elaboramos até aqui. Na literatura nacional, podemos encontrar em Monteiro Lobato, com *O sítio do pica-pau amarelo* (1920-1947), e em José Lins do Rego, com *Menino de engenho* (1932), um retrato do brincar da criança brasileira, no entanto selecionamos um clássico da literatura internacional americana para ilustrar os temas da criança, do brincar e do gênero, qual seja, o livro *O sol é para todos* (título original *To kill a Mockingbird*), escrito por Harper Lee, publicado em 1960 e vencedor do prêmio Pulitzer em 1961. Em suma, o livro conta a história de uma família no condado de Maycomb, em 1930. O enredo é narrado por Jean Louise, uma menina de 9 anos, logo o livro mostra a sua perspectiva de vida e os acontecimentos que a cercam. Jean Louise mora com o pai (o advogado Atticus Finch) e com o irmão mais velho (Jem). Ela narra a vida de uma criança num condado conservador, que passa os dias brincando com o seu irmão. Em diversos trechos do livro, percebemos que há um certo incômodo (dos outros) que ela não compreende, afinal, está apenas brincando com

seu irmão, no entanto, se Jean Louise (apelidada de Scout) vivesse hoje, possivelmente receberia um diagnóstico de disforia de gênero. A seguir alguns trechos da obra:

- Jem: Bom, vamos brincar ou não?

- Jean Louise: Vamos rolar dentro do pneu – sugeri (LEE, 1960/2020, p. 52).

- Viu só? Jem zombou de mim, vitorioso. – Foi moleza. É sério, Scout, você às vezes se comporta como uma garotinha, é ridículo (LEE, 1960/2020, p. 54).

Jean Louise sugere que brinquem de ‘rolar dentro do pneu’, no entanto o pneu desce rua abaixo com tanta velocidade que a menina precisa saltar para fora do pneu, que continua rolando e, por fim, bate na casa de um vizinho que as crianças pensam ser perigoso. O irmão ordena que Jean Louise vá até à casa pegar o pneu; com medo, ela nega, fazendo com que Jem precise ir até lá. Nas falas acima, chama-nos a atenção que a brincadeira sugerida por Jean Louise não é uma brincadeira que geralmente meninas brincam, mas ela parece desafiar o irmão, que a coloca numa posição de inferioridade: “*você às vezes se comporta como uma garotinha, é ridículo*”. Perante o medo dela de enfrentar o vizinho perigoso, Jem se coloca como viril, vitorioso e corajoso diante de Jean Louise, ocupando um lugar de superioridade, de uma masculinidade intrinsecamente ligada à força e a razão.

Eu não tinha tanta certeza, mas Jem disse que eu estava me comportando como uma garota, que as garotas sempre imaginam coisas, por isso são tão detestáveis, e se eu ia ficar assim, era melhor ir embora e encontrar outras garotas para brincar comigo. (LEE, 1960/2020, p. 57).

Quando Jean Louise enfrenta Jem, dizendo que ele está arriscando muito, sendo imprudente por se colocar em situações perigosas, ele desqualifica a irmã (*detestáveis*) e a exclui, reconhece que a irmã, apesar de ser parceira de brincadeiras, é uma menina e deve brincar com outras garotas, ou seja, ele diz que ali não há espaço para a suposta fragilidade, o cuidado e a proteção que são oferecidos por Jean Louise. É curioso ela afirmar que não tem tanta certeza sobre estar se comportando como uma garota; todo o seu referencial até esse momento são o pai e o irmão, com quem ela se identifica, portanto Jean Louise, influenciada por essas figuras, acha pejorativo parecer-se com uma garota:

Dill aceitou sem ressalvas esse plano de ação. Ele estava ficando um chato, sempre atrás de Jem. No início do verão, me pediu em casamento e logo esqueceu. Ele estabeleceu seus direitos sobre mim, dizia que eu era dele e que jamais ia gostar de outra garota, depois me deixou de lado. Bati nele duas vezes, mas não adiantou, só serviu para aproximá-lo ainda mais de Jem. Os dois passavam dias enfiados na casa da árvore, tramando e planejando, e só me chamavam quando precisavam de mais um personagem. Por um tempo, me recusei a participar das brincadeiras mais imprudentes deles e, correndo o risco de ser chamada de garotinha, passei quase

todos os entardeceres do resto do verão sentada com a Srt^a Maudie Atkinson na varanda da casa dela. (LEE, 1960/2020, p. 58).

Dill é um amigo de Jem e de Scout que viaja para Maycomb apenas nas férias de verão; ele pede Scout em casamento e estabelece limites de posse sobre ela. Há aqui uma evidente relação hierárquica de um menino sobre uma menina; num aspecto do brincar e do lúdico, podemos pensar que essa situação é uma imitação de casamentos adultos, já que, na época que se passa a história, os homens legalmente tinham direitos de posse sobre suas esposas. Jean Louise não aceita esse contrato e, mais uma vez, escapa à inteligibilidade (conceito de Butler que diz respeito àquilo que se produz como consequência de reconhecimento de acordo com as normas sociais vigentes) e bate em Dill. Ameaçada pelos meninos, Scout afasta-se, “correndo o risco de ser chamada de garotinha”; ela deseja evitar que os meninos a humilhem, menosprezem-na e a desqualifiquem.

Em determinada altura do livro, a irmã de Atticus, tia Alessandra, chega à casa para oferecer ‘uma influência feminina’ para Jean Louise, essa criança que fica solta para brincar livremente durante o dia, que não usa vestidos porque são ruins para brincar e que não sabe os modos corretos de uma menina sentar à mesa. Numa noite, quando a tia e o pai estão conversando na sala, Jean Louise escuta uma parte da conversa em outro cômodo: “[...] você precisa tomar uma atitude em relação a ela [...] deixou as coisas correrem soltas tempo demais, Atticus” (LEE, 1960/2020, p. 172). Eis a reação de Jean Louise:

[...] de quem eles estavam falando? Senti um peso no coração: de mim. Senti as paredes engomadas de uma prisão de algodão cor-de-rosa se fechando sobre mim e, pela segunda vez na vida, pensei em fugir de casa. Imediatamente. (LEE, 1960/2020, p. 172).

Aqui, parece que Jean Louise se dá conta de que seu comportamento escapa à heteronormatividade, ao mesmo tempo, parece que, para ela, enquadrar-se dentro das normas é aprisionador, insuportável, ao ponto de ela precisar fugir, escapar de uma prisão cor-de-rosa. Scout não quer ser submetida a uma educação patriarcal, que necessariamente exclui seu modo de operar e seus prazeres, pois sabe que se adequar ao que esperam dela é pagar um preço muito alto, já que, em inúmeros aspectos de sua vida cotidiana, ela não cumpre os requisitos que lhe conferem uma inteligibilidade de ‘menina’. O irmão Jem tenta consolá-la, dizendo que tia Alessandra não está acostumada com meninas como ela e que seria possível negociar, ser flexível e ao menos parcialmente parecer-se com uma ‘dama’:

Você sabe que ela não está acostumada com meninas – disse Jem. – Pelo menos não com meninas como você. Está tentando transformar você em uma dama. Não pode aprender a costurar ou algo assim? (LEE, 1960/2020, p. 281).

Jean Louise é uma criança que brinca como pode e com o que tem disponível. Ela sente prazer no brincar e no divertimento e nos mostra como o brincar tem potência para ser subversivo e disruptivo, para extrapolar os referenciais da modernidade e a heteronorma:

As senhoras usavam lindos vestidos estampados em tons pastéis, a maioria estava com a cara cheia de pó de arroz, mas sem ruje, e o único batom na sala era Tangee Natural. O esmalte Cutex Natural brilhava nas unhas, as mais jovens, porém usavam rosa. A ponte móvel de ouro da srta. Maudie reluziu:

- Você está muito bem vestida, srta. Jean Louise. Onde estão suas calças? – perguntou.

- Por baixo do vestido.

Eu não quis fazer graça, mas as senhoras riram [...].

Srta. Stephanie perguntou, do outro lado da sala:

- O que vai ser quando crescer, Jean Louise? Advogada?

- Ainda não pensei nisso..., respondi, grata porque a srta. Stephanie tinha mudado de assunto. Comecei a pensar rapidamente na minha vocação. Enfermeira? Aviadora? – Bem...

- Ora, pensei que quisesse ser advogada, já que até começou a ir ao tribunal.

As senhoras riram outra vez.

- Não quer ser advogada quando crescer?

- Não, só quero ser uma dama.

A srta. Stephanie me olhou desconfiada, concluiu que eu não estava sendo impertinente e contentou-se em dizer:

- Bem, não vai muito longe se não passar a usar vestidos com mais frequência”. (LEE, 1960/2020, p. 286-287).

A personagem Jean Louise sofre pressões sociais por não possuir uma determinada identidade inteligível, pois apenas uma possibilidade lhe é apresentada: ‘performar como uma menina’. Parece que as pessoas ao seu redor excluem outras possibilidades subjetivas, reforçando uma regulação binária da sexualidade e suprimindo uma multiplicidade subversiva. O papel da tia Alessandra, que é barrar, proibir, corrigir e inseri-la na cultura de acordo com as normas civilizatórias, opera numa lógica falocentrada, atribuindo valor, hierarquia e binarismo ao brincar e aos comportamentos de Jean Louise. Ela é proibida de brincar como e com os meninos, de bater e de usar macacão, porque são coisas de menino. Em todos os trechos do livro selecionado, vemos que os dualismos estão impregnados tanto no sistema de pensamento como nas organizações sociais. Existe uma relação de poder marcada por específicos modos de conhecer a subjetividade. É preciso pensar que a concepção de criança presente no livro é da criança que está em processo de receber

educação, portanto hierarquicamente inferior às(aos) adultas(os), que a educam. Scout, como uma criança, não decide por si mesma, não tem poder suficiente para fazê-lo. Os recortes apresentados acima evidenciam bem a forma como as práticas hegemônicas procuram normatizar a subjetividade e como há atribuição valorativa do masculino sobre o feminino. Entendemos que esse livro traz à tona uma discussão certa, que permeia todo o trabalho desenvolvido ao longo da dissertação e perpassa os temas da criança e do brincar, do binarismo e da hierarquia, da diferença sexual e da matriz heteronormativa, que opera a exclusão de outras possibilidades subjetivas que escapam ao feminino-masculino. Ao mesmo tempo que a hierarquia e o binarismo têm um princípio organizador (social e simbólico), fazem função normativa e produzem efeitos no brincar e na constituição subjetiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita desta dissertação, procuramos estar atentas não apenas às leituras acadêmicas mas também às artes, à poesia, à literatura e às produções cinematográficas que tocassem nos temas da criança e do brincar, estivemos sensíveis e abertas a enxergar o que não víamos antes. Assim, nas considerações finais, pretendemos, juntamente com as(os) leitoras(os), mostrar esse novo olhar, que parte dessa nossa imersão nesses temas de pesquisa.

Como exposto nas páginas acima, a história esteve presente em quase todos os capítulos, tanto a história das crianças (visceralmente contada por Áries e Del Priore) quanto a história do brincar (Kishimoto, Brougère e Benjamin). Com essa leitura, pudemos perceber que houve grande mudança nas concepções de criança e do brincar. Se alguns séculos atrás a criança era um não sujeito, hoje, ela é considerada um sujeito de direitos, digna de cuidado e atenção. Porém, a questão não se mostra tão simples assim, visto que essa história não se trata de um avanço linear e evolutivo no trato com as crianças. Se hoje, por um lado, há um excesso de cuidado para com as crianças, principalmente na classe média alta, em que o cuidado é atravessado pelo capital (ao comprar muitos brinquedos, pagar e terceirizar a educação com inúmeras aulas extras), por outro lado, há crianças que não valem nada, relegadas à própria sorte. Crianças que precisam lutar para sobreviver, que se criam sozinhas, como as crianças em situação de rua, as crianças em situação de guerra, as crianças refugiadas, que são separadas de seus pais em fronteiras e presas, crianças que aparentemente não chegaram ao lugar de sujeitos e podem facilmente sofrer violências sem que um sentimento de ‘cuidado’ seja evocado. Ou seja, não podemos afirmar que a violência contra crianças era algo do século XV, pois a violência continua, o que mudou foi: quem são as crianças dignas de cuidado? Como podemos dizer que o Estatuto da Criança e Adolescente ou a Declaração dos Direitos Universais da Criança são eficientes quando essas leis acessam somente uma parcela das crianças? Diante de tamanha desigualdade social (que é marcada também pela raça, aliás, a desigualdade social também se associa à desigualdade racial), não é possível falar de ‘criança’, ‘brincadeira’ e ‘subjetividade’ no singular, é preciso um olhar plural que perceba as diferenças e trabalhe através delas (e são justamente as diferenças que tornam as crianças singulares), afinal, são crianças com suas brincadeiras, que incidem em suas subjetividades. Não estamos aqui dizendo que uma criança branca de classe média alta é imune às violências por ter seus direitos garantidos e preservados, essa criança também sofre violência, por exemplo, quando é terceirizada, quando não é escutada, quando precisa dar conta de um excesso de atividades, quando é excessivamente vigiada em nome da proteção,

mas, no tocante à violência, há um abismo em relação às crianças que nem sequer recebem cuidados básicos, que não possuem garantia do mínimo, como moradia, alimento, educação, uma violência legitimada e feita pelo Estado. Ou seja, quando olhamos pela lente histórica, ainda precisamos considerar que, apesar das mudanças na concepção de criança e infância, essas mudanças não se aplicam a todas as crianças na contemporaneidade, há de ser feito um recorte de raça e classe. O oposto da violência não é o cuidado, ambos podem coexistir simultaneamente num mesmo comportamento.

Feito esse recorte, também reconhecemos que, em algumas situações, direciona-se para algumas crianças atenção demasiada, preocupação com seu desenvolvimento (motor, cognitivo, aprendizagem) em detrimento do tempo e da importância do brincar, com adultos(os) supondo que sabem o que é melhor para as crianças, visões ‘adultocêntricas’ que criam necessidades e demandas. Esse excesso de atenção também é controlador/produzidor de subjetividade, busca homogeneizar a subjetividade (a subjetividade é, inevitavelmente, construída socialmente, já que o sujeito se constitui na cultura), ou seja, todo esse cuidado atribuído à infância, que passa pelo capital, pelo olhar que limita, que corrige e aprisiona, também é, por vezes, uma violência destinada à infância. Parece estranho falar que excesso de cuidado é produtor de violência, mas entendamos aqui que tudo aquilo que impede a expressão da singularidade, que molda as subjetividades para que caibam exclusivamente dentro das normatividades é uma violência. Quando há a intenção de fazer sujeitos caberem onde não cabem, há um processo de mutilação do Eu (que começa nos primeiros anos de vida) em prol do bem social e coletivo que faz parte de um ideal de sociedade e cultura.

Como já mencionado, ao longo da história, a brincadeira recebeu diferentes representações. Com a força dos valores cristãos, a criança ainda hoje é vista como um ser puro, inocente, ingênuo, bom, sem más intenções, assim, as brincadeiras também recebem essa valoração moral. Pensa-se equivocadamente que se um menino brinca com bonecas, logo será um adulto homossexual, e assim começam os interditos, as barreiras sociais que dizem com que cada criança, a depender de sua genitalidade, pode ou não brincar, quais brinquedos pode ou não pode ter. Ressalta-se a importância e a dificuldade de desmontar a heterossexualidade normativa, a questão é justamente o interdito do brinquedo, e/ou o brinquedo como reforçador dos estereótipos do que deve ser adequado a meninos e proibido a meninas, é preciso problematizar quando a generificação do próprio brinquedo está a serviço da diferença sexual, a serviço do gênero binário. A questão que fica é: “*nós somos o que brincamos?*” Por que os adultos temem tanto que as crianças brinquem com certos brinquedos? Aqui neste projeto buscamos mostrar que o brincar está intrinsecamente

relacionado à constituição subjetiva, porém, no brincar, não há garantias, não há determinação que afirme que se uma criança brinca de tal coisa, na vida adulta será qual coisa! Problematizar as concepções de criança e brincar engloba pensar na não linearidade, no acaso, no disruptivo, é preciso extrapolar as noções hierárquicas e binárias desses temas para olhar com outros olhos as atividades da cultura lúdica infantil. Uma criança não se define por aquilo com que brinca, não somos pura e essencialmente o que brincamos, no entanto a brincadeira é atividade indispensável para a constituição subjetiva. Não devemos olhar para com que a criança brinca, mas sim e tão somente se ela brinca. Garantir o direito do brincar e estimular a brincadeira são essenciais para que uma criança vá se tornando sujeito. Somos, sim, também o que brincamos, pois o brincar, como toda experiência humana, deixa marcas. Enquanto adultos(os), podemos facilmente nos recordar de algumas brincadeiras da nossa infância, das nossas relações de amizade, dos nossos brinquedos preferidos, e isso vai fazendo parte da nossa constituição subjetiva, mas não podemos jamais colocar o brincar como a única atividade responsável por esse processo tão complexo, pois o brincar é somente um dos tantos elementos que nos compõem.

Ao longo desta dissertação, apontamos que a brincadeira tem uma potência para subverter a heteronorma, mas resgatamos Brougère (2010, p. 113) para lembrar que “[...] a brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas”, ou seja, existe um aspecto ambíguo aqui; a brincadeira pode ao mesmo tempo ser um espaço de adaptação da cultura e também um espaço de subversão da cultura. Assim, apesar dessa potencialidade para subverter os pressupostos da Modernidade, pode, ao mesmo tempo, tornar-se um espaço de não invenção, de não curiosidade e sem experiências diversificadas.

Assim, concluímos que o brincar não está localizado no brinquedo. O disruptivo do brincar é justamente que essa atividade não segue a lógica formal, não há resultado, previsibilidade, causa e efeito em uma brincadeira, o que não nos impede de pensar nos efeitos do brincar. Talvez o que consideramos como um dos pontos singulares desta pesquisa é a suspensão das certezas e da razão quando abordamos o tema da criança e do brincar. Quando Arán (2003) nos apresenta a questão do deslocamento subjetivo, podemos pensar nesse processo amarrando as questões do brincar e da diferença sexual, pois esse é um dos pontos em que o brincar é disruptivo, ao não seguir necessariamente a lógica da heteronorma. E também é disruptivo no que diz respeito ao capitalismo (modo de operar que tenta capturar a criança, bombardeia a infância com inúmeras propagandas e produções cinematográficas; por vezes, consegue, por vezes não). Esse modo de operar pode falhar porque o sujeito

criança ainda não está completamente capturado pelo encanto da mercadoria (noção de valor, posse, poder e status), o brincar está para além da mercadoria-brinquedo. No mundo contemporâneo ocidental, com a avidez e predominância das mídias, uma boa parte das crianças começa muito cedo a ter contato com propagandas que disseminam o brinquedo como uma mercadoria que pode supostamente satisfazer as necessidades subjetivas infantis. Porém, esse processo pode não atingir uma boa parte das crianças e, conforme apontado anteriormente, entendemos que o ato de brincar não se reduz ao objeto brinquedo.

Ao longo do texto, falou-se muito na desqualificação cultural do brincar, principalmente por aquelas(es) que não atuam nas áreas de conhecimento ligadas aos estudos da infância. Pois bem, estamos imersos em uma cultura de produtivismo, de resultados, objetivos e metas bem delimitados e, dessa forma, perguntamos: como podemos pensar que há uma preocupação com o brincar se ele rompe com todos esses pressupostos, não promete nenhum resultado e é marcado pela indeterminação do futuro e pela imprevisibilidade? Parece-nos que, enquanto adultos, estamos tão preocupados em performar a seriedade de uma suposta vida adulta que não nos permitimos valorizar o brincar. A brincadeira, para pessoas adultas(os), só cabe em situações muito específicas; em alguma medida, o brincar se aproxima do humor, do chiste, do ridículo e do jocoso. Em determinado momento, as brincadeiras escancaram esse ‘ridículo’, esse sem sentido, talvez por isso elas sejam tão desqualificadas e, por que não, recalçadas pelos adultos, e aí pode ser que estejamos projetando essa ideia adultocêntrica do brincar para as crianças.

Por fim, o brincar é massivamente acompanhado de referências falocentradas e heteronormativas, referências binárias e hierárquicas, que acompanham as questões da diferença sexual, entre outras diferenças que cercam o universo infantil (bom e mau, forte e fraco, grande e pequeno, certo e errado, etc.). Os binarismos e a hierarquia estão presentes na rede social ocidental de forma hegemônica, e o brincar tem potência para subverter esses pressupostos normativos, o que não é uma garantia de que esse movimento disruptivo acompanhe necessariamente todo ato de brincar. Os meios pelo quais pode haver subversão e rompimento com referenciais normativos são a fantasia, a criatividade, o faz de conta, elementos essenciais que compõe o brincar. Com esses recursos da psiquê, a criança pode alçar voos, desafiar a lógica da razão e jogar pedrinhas no ‘bom senso’.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fernando. Questões epistemológicas e metodológicas em psicanálise. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 39, n. 70, p. 105-131, jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3hkF7yi>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história *In*: DEL PRIORE, Mary. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 231-258.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 360, jul./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2003000200004>. Disponível em: <https://bit.ly/2UtbrWK>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ARÁN, Márcia. A psicanálise e o dispositivo da diferença sexual. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300002>. Disponível em: <https://bit.ly/3xmWNz6>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ARÁN, Márcia; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividades em Judith Butler. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 129-147, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100007>. Disponível em: <https://bit.ly/36gSoSh>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BARROS, Manoel. O apanhador de desperdícios. *In*: BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**: antologia. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. p. 122.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 2002.
- BIRMAN, Joel. **Gramáticas do erotismo**: a feminilidade e suas formas de subjetivação em psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990a. Disponível em: <https://bit.ly/3hioEuI>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 22 nov. 1990b. Disponível em: <https://bit.ly/36yujqd>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAMBOLEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

CHAUÍ, Marilene. Filosofia moderna. *In*: OLIVEIRA, Armando *et al.* (org.). **Primeira filosofia**: aspectos da história da filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 60-108.

COSTA, Cristiane; HEYMANN, Gisela; ARANHA, Carla. A magia das bonecas. **Revista Superinteressante**, [S. l.], nº 1, ano 9, 31 out 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3rbLNSL>. Acesso em: 26 fev. 2021.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-106.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**: diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIA, Luciano. A transferência na pesquisa em psicanálise: lugar ou excesso? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, 1999. Não paginado. ISSN 1678-7153. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000300015>. Disponível em: <https://bit.ly/3jPUDDZ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FIGUEIREDO, Luís Claudio; MINERBO, Marion. Pesquisa em Psicanálise: algumas ideias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, n. 39, p. 257-268, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3dL3lzx>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERRANTE, Elena. **A amiga genial**. Novo Hamburgo: Biblioteca Azul, 2015.

FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise. *In*: FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber”), artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)**. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. p. 147-162. Originalmente publicado em 1912.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. *In*: FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer e outros textos (1917-1920)**. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p. 120-178.

FREUD, Sigmund. Organização genital infantil. *In*: FREUD, Sigmund. **O Eu e o Id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a. p. 150-157. (Obras completas, v. 16). Originalmente publicado em 1923.

FREUD, Sigmund. Dissolução do Complexo de Édipo. *In*: FREUD, Sigmund. **O Eu e o Id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo:

Companhia das Letras, 2011b. p. 182-192. (Obras completas, v. 16). Originalmente publicado em 1924.

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. *In*: FREUD, Sigmund. **O Eu e o Id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011c. p. 256-271. (Obras completas, v. 16). Originalmente publicado em 1925.

FREUD, Sigmund. O escritor e a fantasia *In*: FREUD, Sigmund. **O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 325-338. (Obras completas, v. 8). Originalmente publicado em 1908.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“o caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 13-172. (Obras completas, v. 6). Originalmente publicado em 1905.

HÉRITIER, Françoise. **Masculin/Féminin**. La pensée de la différence. Paris: Editions Odile Jacob, 1996.

HERMANN, Fabio. Pesquisa Psicanalítica. **Revista Online Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 56, n. 4, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3wgFG0l>. Acesso em: 20 mar. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: USP, 1971.

IRRIBARRY, Isac Nikos. O que é a pesquisa psicanalítica? *Ágora*, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, p. 115-138, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>. Disponível em: <https://bit.ly/3yzcR0Z>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/3wmhhH1>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. Não paginado (E-PUB).

KLEIN, Melanie. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

LACAN, Jacques. O valor de significação do falo. *In*: LACAN, Jacques. **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 261-364. (Seminário, livro 5). Originalmente publicado em 1957-1958.

LACAN, Jacques. De um e outro sexos. LACAN, Jacques. **... ou pior**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 11-59. (Seminário, livro 19). Originalmente publicado em 1971-1972.

LACAN, Jacques. O inconsciente e a repetição. *In*: LACAN, Jacques. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008. p. 25-68. (Seminário, livro 11). Originalmente publicado em 1964.

LACAN, Jacques. O homem e a mulher. *In*: LACAN, Jacques. **De um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 22-36. (Seminário, livro 18). Originalmente publicado em 1971.

LAMEIRA, Valéria Maia; COSTA, Márcio Clayton da Silva; RODRIGUES, Simone de Miranda. Fundamentos metodológicos da pesquisa teórica em psicanálise. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, n. 17, p. 68-78, jan. 2017. E-ISSN: 2359-0777. DOI: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i1.4861>. Disponível em: <https://bit.ly/2V5aWm6>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LANGARO, Fabíola. **Desconstruções do masculino e do feminino na relação de mulheres mães com seus filhos e filhas**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LEE, Harper. **O sol é para todos**. Tradução: Beatriz Horta. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020. Originalmente publicado em 1960.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 15, p. 74-87, jul./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006>. Disponível em: <https://bit.ly/3yx5xCH>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MEZAN, Renato. Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos, reflexões. *In*: MEZAN, Renato. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 395-435.

MRECH, Leny Magalhães. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 155-172.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, Mary. **A História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100021>. Disponível em: <https://bit.ly/36gtXV1>. Acesso em: 20 set. 2020.

ROUDINESCO, Élisabeth. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui; HASHIMOTO, Francisco. A pesquisa teórica em psicanálise: das suas contribuições e possibilidades. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Uberlândia, n. 6, p. 166-178, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3xnL3fB>. Acesso em: 20 set. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.