

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

JOSIANA PICCOLLI

**O PROCESSO DE MERCADORIZAÇÃO DO BRINQUEDO E AS IMPLICAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA**

Florianópolis – SC

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

JOSIANA PICCOLLI

**O PROCESSO DE MERCADORIZAÇÃO DO BRINQUEDO E AS IMPLICAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Educação e Infância, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho e (co)orientação do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti.

Florianópolis – SC

2006

Para

Caroline Machado Momm
Aline Nunes Ricci
Rejane Bodnar
Maria Albina Machado Nunes,
com todo o meu carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora orientadora, Dr^a Diana Carvalho de Carvalho, pela serenidade com que me acompanhou no percurso desta pesquisa.

Ao professor Dr. Lucídio Bianchetti, querido amigo, (co)orientador deste trabalho e presença marcante em toda a minha trajetória acadêmica desde a graduação. Agradeço pela forma compreensiva de lidar com as minhas dificuldades, por estar/ser tão próximo e por ter aprendido com a sua generosidade e seriedade no trabalho e na vida.

Às professoras Dra. Isilda Campaner Palangana e Dra. Maria Isabel B. Serrão, pelas contribuições em relação à qualificação desta dissertação, bem como por aceitarem participar da banca de defesa. Ainda agradeço à professora Dra. Maria Isabel B. Serrão e aos demais colegas do Grupo de Estudos sobre a Atividade – GEA, pela recente acolhida e pela possibilidade de participar do debate e de novas aprendizagens.

Aos professores do curso Dr. Paulo Sérgio Tumolo e Dr. Paulo Meksenas, pelo aprendizado e pelas inquietantes discussões.

Aos colegas de curso Eliriane, Lara, Luciano, Roberta, Marival, Cida, Márcio, Ismênia, Patrícia, Vanessa, Leo, Adriana, Roger, Elizabeth, Rafael e Andréia, pela agradável convivência, em especial aos colegas de linha de pesquisa, Carlos, Luzia, Viviane e Ezir.

Às colegas Ângela S. Coutinho, Kátia Agostinho, Ana Cláudia da Silva, Roseli Nazário, Eloísa A. Candal Rocha, Sônia Fernandes, Eliane Debus, Deise Arenhart e Ana Beatriz Cerisara, pelas aprendizagens compartilhadas nos dois anos em que trabalhei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

À Dercy e sua filha Ana Cláudia, pela acolhedora hospedagem durante a realização da coleta dos dados para a pesquisa.

Às duas indústrias visitadas, à presidente da Associação de Brinquedotecas, ao artesão e sua família, por terem aberto espaço e aceitado contribuir com a realização deste trabalho.

Aos colegas da Creche Doralice Teodora Bastos, pela forma tranqüila e acolhedora com que têm me recebido e pela compreensão nesta recente e ainda conturbada inserção profissional junto à Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação (PPGE/CED/UFSC), Sônia, Betânia, Patrícia, e também à Edinete, Dirce e Adirte.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Aos meus amorosos pais – minha mãe Alair e meu pai Avenor –, pelo incondicional apoio e esforço para que eu continuasse o movimento, mesmo percebendo a distância física e os restritos encontros que este seguir provocaria em nossas vidas. À minha querida irmã Geniana, pela acolhida em sua casa durante tanto tempo para que eu pudesse seguir adiante com os estudos, com a vida – obrigada por suportar/respeitar meus devaneios adolescentes e também os adultos! À Cláudia, sobrinha amada, que vive (significativamente) perguntando: “Tia, onde é que tu estás morando?” ou “Quando é que tu vens aqui na minha casa brincar comigo?”

Aos demais familiares, dos quais levo comigo as marcas de uma infância e juventude compartilhadas nas suas diversas nuances, em especial à prima Simone e ao primo/irmão Heráclio.

À Caroline Machado Momm, amiga querida e amada, pela feliz e intensa convivência, pela possibilidade do encontro com o silêncio, com a escuta atenta, enfim, por compartilhar tanto, de tudo.

Agradeço também à minha querida amiga Aline Nunes Ricci, pelas infindáveis e por vezes, controversas discussões, pelo carinho, por colocar-se sempre disponível e pelo interesse no meu trabalho e apoio oferecido.

À Rejane Bodnar, pela recente e não menos intensa amizade iniciada no percurso dos dois anos de mestrado, por *me cuidar* e amparar tanto, pelas discussões metodológicas sobre a pesquisa, por permitir minha inserção na sua família, que também me acolheu de forma tão cuidadosa. Estendo meus agradecimentos à Dona Neide, ao Senhor Paulo, à Fabiane e ao Nelson, de quem tenho recebido uma ajuda inestimável nestes últimos meses da minha vida.

À Maria Albina Machado Nunes, também recente amizade, pelo compartilhamento e pelos *ensaios filosóficos* sobre a pesquisa, sobre as relações humanas, sobre o amor. Pela companhia e amparo em momentos difíceis, mas também pelas transgressões frente ao tempo restrito de mestradas.

À Aline Mateus, amiga de longa data, agradeço pelas descobertas, pelos sabores da experiência compartilhada.

À Carla de Lourdes do Nascimento e à Rosemar Hucha Perez, pela amizade durante as lides universitárias, que vai se estender ao longo da vida.

À Simone de Lucena Ferreira, amiga querida, com quem partilho, mesmo à distância, muito do que ocorre em minha vida. Agradeço-lhe ainda por ter oportunizado o encontro com Gestine Cássia Trindade e Nivaldo Roberto Moretto, com os quais tenho tanto prazer em estabelecer diálogo.

À Manuela, Antônio, Samuel, Cristiano e Solano, pela morada repleta de carinho e aconchego.

Ao Luiz, ao nosso encontro.

RESUMO

O objetivo precípua desta pesquisa – focada na tríade criança, brinquedo e educação – é a análise do processo de mercadorização do brinquedo, tendo em vista suas implicações para a educação da criança na contemporaneidade. Para tanto, inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, como forma de perceber o modo pelo qual o brinquedo vem sendo discutido/pesquisado por outros(as) autores(as). A seguir, procedeu-se a uma investigação empírica numa indústria de brinquedos – foram entrevistados cinco funcionários e coletaram-se os dados descritos em 81 embalagens de brinquedos qualificados como educativos – verificando como se dá o processo de concepção, produção e comercialização desses objetos e quais as relações que a indústria estabelece com as questões educativas e/ou pedagógicas relativas à infância. Nesse percurso também foram realizadas mais duas entrevistas: uma com a presidente de uma Associação de Brinquedotecas – entidade que fornece o selo de certificação dos atributos educativos dos brinquedos produzidos pela indústria investigada – e outra com um artesão produtor de brinquedos. A partir da investigação realizada e tendo como aporte teórico-metodológico a perspectiva marxiana e a da psicologia histórico-cultural, verificou-se que a centralidade ocupada pela mercadoria brinquedo na ótica da sociedade capitalista tem colocado em xeque importantes aspectos concernentes à atividade de brincar da criança. Paralelamente à supervalorização de tal objeto, tem-se uma depreciação ou descaracterização da criança, da infância e da atividade de brincar. Também foi possível constatar o falacioso caráter educativo e/ou pedagógico atribuído ao brinquedo, e, complementarmente, que a educação é considerada um *nicho de mercado* por parte da indústria.

Palavras-chave: Criança; Infância; Educação; Brinquedo; Mercadorização.

ABSTRACT

The main objective of this research – focused on the triad child, toy and education – is the analysis of the toy merchandization process, considering its implications for children education today. For such, a literature review was carried out, as a way to identify how the product toy is being discussed/investigated by other authors. An empirical investigation was carried out at a toy company – six employees were interviewed and 81 packages descriptions of toys classified by the company as educative were analyzed, observing how the conception, production and selling processes take place and what relations the company has with the educative and/or pedagogical issues related to the childhood. Also, two other interviews were carried out: one with the director of a Toy Association (Associação de Brinquedoteca), an institution which provides the certification seal of the educative attributes of the toys produced by the company observed; and one with a craftsman producer of toys. Based on the investigation, on the marxian framework and the historico-cultural psychology, it was found that the centrality occupied by the merchandise toy within the perspective of the capitalist society has challenged important aspects related to the playing activity by the child. Along with the overestimation of such object, there is a depreciation or loss of characterization of the child, childhood and the playing activity. It was also found that the educative and/or pedagogic character attributed to the toy was fallacious and that education was considered a *market niche* on the part of the company.

Hkeywords: child; childhood; education; toy; merchandization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A TRÍADE CRIANÇA, BRINQUEDO E EDUCAÇÃO	18
2.1	Como os autores analisam o brinquedo.....	19
2.2	Da relação piramidal brinquedo, criança e educação.....	25
2.3	Restabelecendo a tríade criança, brinquedo e educação.....	30
3	(DES)MONTANDO A MERCADORIA BRINQUEDO: UMA TESSITURA TEÓRICO-EMPÍRICA	37
3.1	Processos de produção na forma social capitalista e sua interseção com o artesanato	38
3.2	A indústria pesquisada e sua inserção no mercado.....	46
3.2.1	O selo de recomendação de uma Associação de Brinquedotecas	50
3.3	A união de contrários: <i>valor de uso</i> e <i>valor</i> da mercadoria brinquedo.....	52
3.4	A presença da produção artesanal no interior do modo de produção capitalista...	64
4	EM QUESTÃO O CARÁTER EDUCATIVO E/OU PEDAGÓGICO DA MERCADORIA BRINQUEDO	72
4.1	O caráter educativo e/ou pedagógico do brinquedo: o que dizem os entrevistados	73
4.2	O selo da Associação de Brinquedotecas como aval do caráter <i>educativo</i> do brinquedo	80
4.3	O invólucro da mercadoria brinquedo: selos e apelos	86
4.3.1	Os invólucros dos brinquedos denominados <i>educativos</i>	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICE A – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS.....	107
	ANEXO A – METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO DA INDÚSTRIA Y	109

1 INTRODUÇÃO

O princípio nunca foi a ponta nítida e precisa de uma linha, o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direção quer ir, que tentava o caminho como um cego, o princípio é só o princípio, o que fez vale tanto como nada. (SARAMAGO, 2000, p.71)

Sejam muitos ou poucos, velhos ou novos, artesanais, manufaturados ou industrializados, disponíveis/acessíveis ou não às crianças, os brinquedos estão presentes nos mais variados contextos: no espaço familiar, em escolas, instituições de educação infantil, hospitais, consultórios médicos, odontológicos. São encontrados também em museus, feiras, em locais específicos para brincar e para realizar empréstimos, como as brinquedotecas, ou ainda naquelas *salas de recreação* existentes nas grandes redes de supermercados e *shoppings centers*. Mesclam-se os sucessos mundiais de vendas com os quase anônimos, os atuais com os antigos, os eletrônicos com os manuais, os conhecidos com os inéditos, os grandes com os minúsculos, aqueles capazes de caber até num *pequeno ovo de chocolate surpresa*.

Ao brinquedo associam-se a infância, a criança, a brincadeira, quando um parece se constituir na relação com o outro, tornando-se demasiado estranho pensá-los separadamente: uma criança que não brinca, uma brincadeira sem criança, uma infância sem brincadeira e sem brinquedo, um brinquedo que não seja para brincar, um brinquedo que não seja feito para a criança e até uma brincadeira sem brinquedo. Essa relação é tão corriqueira que, se alguém pede para falar de imediato o que lhe vem à mente ao ouvir a palavra brinquedo, costuma-se logo citar infância, criança, brincadeira ou, em outros termos, diversão, alegria, prazer, descontração.

Parece que a criança não escapa do brinquedo (e nem o adulto). *Sartreanamente*¹ falando, poder-se-ia dizer que um está condenado ao outro. Na ótica da sociedade capitalista, enquanto o adulto é, de um lado, o produtor e, de outro, o comprador, a criança é a consumidora. Comparando um brinquedo a um triângulo, conforme sugestão de Brougère (2004), diria-se que na parte superior dessa figura se encontra o adulto produtor, seja ele um fabricante de uma grande indústria ou um artesão; num plano mais abaixo visualiza-se a categoria dos adultos compradores, composta de pais, mães, avós, avôs, tios, tias, padrinhos, madrinhas, instituições de educação infantil, escolas, secretarias de educação, entre outros; e,

¹ Jean Paul Sartre e os existencialistas em geral afirmam que o indivíduo está *condenado à liberdade*. Conferir SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

no terceiro e último ângulo está a criança, principal destinatária e usuária/consumidora do objeto.

Nessa configuração triangular atribuída ao brinquedo – como não poderia deixar de ser – estão impressas muitas marcas digitais, as quais, vistas de forma imediata, parecem traduzir a sua *razão de ser*. Entretanto, como tantas outras mercadorias produzidas atualmente, também no brinquedo encontram-se mistérios, contradições, complexidades, curiosidades, potencialidades, riscos que são imperceptíveis a um primeiro olhar. E é exatamente neles que se concentra esta pesquisa, ou seja, objetiva-se apreender o *processo de mercadorização do brinquedo tendo em vista suas implicações para a educação da criança na contemporaneidade*.

Para adentrar essa problemática que trata da relação criança-brinquedo-educação, mas aquela particularmente voltada para o objetivo dessa pesquisa, fez-se o seguinte recorte: *como se dá o processo de concepção, produção e comercialização do brinquedo pela indústria e quais as relações que esta estabelece com as questões educativas e/ou pedagógicas relativas à infância?*

Nessa direção é que inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, como forma de perceber o modo pelo qual o brinquedo vem sendo discutido/pesquisado por outros(as) autores(as), cujo resultado pode ser visto na seção 2 desta dissertação. Em termos empíricos, para além daquilo que já foi buscado/analísado e pesquisado pelos autores aos quais se teve acesso, avançou-se na tentativa de apreender e resgatar quais são as instituições que se dedicam ao brinquedo. Nesse percurso, foram encontradas indústrias voltadas para todas as etapas do processo de produção desse objeto, ou seja, sua concepção, produção, desenvolvimento de *marketing* e comercialização. Também identificaram-se entidades representativas dos produtores de brinquedos, dirigidas inclusive aos direitos e defesa da criança e da infância, assim como associações que avalizam o caráter e o potencial educativo desses objetos, atribuindo-lhes selos classificatórios que acabam por agregar valor a essa particular mercadoria.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se considerar o brinquedo como mercadoria e a fetichização que o encobre e perpassa, além de verificar a articulação entre os aspectos econômicos, pedagógicos e/ou educativos desse objeto, manifestos particularmente na confecção das embalagens. Nessa parte, por fim, descrever-se-ão os passos dados nessa busca, bem como os percalços e as surpresas encontradas na empiria.

Na procura de mapeamento referente às indústrias de brinquedos, inicialmente estabeleceu-se contato com a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo – ABRINQ², que é a entidade de cunho representativo desse setor no país. Após mensagens enviadas por *e-mail* e acesso ao *site* da entidade, receberam-se alguns catálogos informativos por ela publicados, e um deles incluía boa parte dos endereços, *e-mails* e telefones dos seus associados, facilitando o contato com várias indústrias de todo o país. Numa lista de 120 associados, foram enviadas mensagens para 35 indústrias (escolhidas aleatoriamente), solicitando o envio de catálogos com todos os tipos de brinquedo por elas produzidos. Desse total, cinco mensagens não chegaram ao destino por mudança de endereço e/ou algum outro problema não identificado, uma informou a impossibilidade de fornecer o material solicitado, sem dar maiores explicações, 22 delas não deram retorno³ e sete responderam confirmando o envio dos catálogos.

Visualizando o material recebido e considerando que, no caso específico desta pesquisa, o interesse gira em torno dos brinquedos que se mostram mais relacionados aos aspectos educativos e/ou pedagógicos, abandonou-se a possibilidade de pesquisa em uma das indústrias, pelo fato de produzir brinquedos específicos para parques infantis. Com as seis alternativas que restavam, verificou-se que duas delas apresentavam, no interior dos catálogos, denominações do tipo “brinquedos educativos” e/ou “brinquedos pedagógicos”⁴.

Com base nessas averiguações iniciais, foi decidido realizar um estudo exploratório numa das indústrias, procurando destringir um pouco mais as atribuições dadas ao brinquedo, o modo como são realizadas, por quem, a partir de que pressupostos, enfim, como a indústria define tais características. Em razão dos poucos recursos financeiros disponíveis na ocasião e da receptividade no envio do primeiro *e-mail* (quando da solicitação do catálogo), escolheu-se visitar a indústria que se localizava mais próxima da cidade de Florianópolis (a 205km de distância), situada no Extremo Oeste do Estado de Santa Catarina.

² Esta Associação foi formada em 1985 como entidade máxima de representação oficial da indústria de brinquedos. Os seus afiliados representam a maioria dos fabricantes de brinquedos do país, que compreende em torno de 95% da produção nacional. Maiores informações podem ser encontradas no *site* www.abrinq.com.br.

³ Acreditamos que o fato de as mensagens enviadas deixarem explícito seu caráter **não** comercial, mas sim relacionado a uma pesquisa sobre a produção do brinquedo, influenciou na quantidade de respostas recebidas. Talvez se fossem solicitados os catálogos para a abertura de uma loja de brinquedos haveria mais retorno por parte das indústrias. É importante frisar essa questão, porque ela talvez indique que o campo no qual a pesquisa se desenvolve (comercial), que diariamente se coloca à busca de novos *clientes*, querendo disputar/ampliar mercado, retém o envio de informações para outras instâncias que não às ligadas diretamente com a mercantilização do brinquedo. É uma hipótese a ser aprofundada.

⁴ Destaca-se ainda que, concomitantemente ao envio dos *e-mails*, vários *sites* de indústrias de brinquedos foram acessados, e encontraram-se, além das já citadas, as denominações *brinquedos escolares* e *brinquedos educacionais*.

A visita foi realizada em janeiro de 2005. Em conversa com a funcionária responsável pelo setor de vendas e com o proprietário da indústria, dois aspectos se destacaram: 1) a importância das embalagens dos brinquedos – tanto em relação ao modelo e ao material utilizado quanto às características descritas e às ilustrações impressas – que, muitas vezes, são determinantes no momento da venda; e 2) o fato de essas características apresentadas nas embalagens dos *brinquedos pedagógicos*⁵ (e nas demais) serem freqüentemente copiadas de outras que estão disponíveis no mercado.

Pela proximidade que as questões acima citadas estabeleciam com a temática de pesquisa e também a partir da visita efetuada, pensou-se viabilizar a coleta dos dados empíricos nessa indústria. Porém, importantes questões levaram à busca de outra opção. Apesar de a indústria estar inserida há mais de cinco décadas no mercado brasileiro, percebeu-se que as suas forças produtivas materiais (equipamentos, maquinário, tecnologias) apresentavam-se bastante defasadas em relação àquilo que se dispõe no mercado atualmente. Tal situação foi destacada também pelo proprietário, que comentou a crise financeira que atravessavam. Além disso, a produção restringia-se a brinquedos confeccionados exclusivamente em madeira, sendo que a predominância no mercado atual é fundamentalmente o plástico, juntamente com o vinil e a pelúcia. Por esses motivos, decidiu-se dar seguimento à busca.

Novamente com os catálogos em mãos, foi analisado o da segunda indústria que havia chamado a atenção pelo fato de produzir brinquedos denominados *educativos*. Situada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, com uma produção que abrange tanto equipamentos e utensílios para a área industrial como brinquedos – estes últimos predominantemente nas opções de madeira e/ou plástico –, a indústria dá grande ênfase ao mercado nacional, sendo a sétima colocada em vendas e estando entre as dez maiores produtoras de brinquedos do país.

Além dessas características favoráveis à pesquisa, percebeu-se outro importante aspecto: especificamente as embalagens dos brinquedos selecionados traziam impresso um selo de recomendação emitido por uma Associação de Brinquedotecas. Ao acessar o *site* dessa entidade, que fica localizada numa cidade vizinha à da indústria, também no interior do Estado do Rio Grande do Sul, foi detectada sua vinculação com escolas e universidades de várias regiões do país e também com o Ministério da Educação (MEC), principalmente no que tange às discussões sobre a implantação de brinquedotecas. Em seguida, numa conversa por

⁵ Denominação dada pela funcionária da indústria e que constava nas embalagens de vários brinquedos.

telefone com um dos funcionários da indústria, a verificação foi confirmada. De fato, tais brinquedos eram avaliados por profissionais pertencentes a essa entidade e, a partir da avaliação, recebiam selos de certificação.

Esse conjunto de fatores tornou viável a possibilidade de visitar a indústria, fazer observação *in loco* e também realizar entrevistas. Novamente em contato com o funcionário, ele solicitou o envio do projeto de pesquisa, bem como outras informações em relação aos procedimentos técnicos da coleta de dados. Após avaliação por parte da indústria, finalmente foi enviada a carta de permissão para dar seguimento ao trabalho. Com esse aval, foi estabelecido contato com a Associação de Brinquedotecas para viabilizar uma entrevista com a presidente da entidade e obter mais informações, principalmente relativas aos critérios utilizados na avaliação dos brinquedos. Também foi obtida uma resposta positiva.

Assim, no mês de julho de 2005 foi realizada a coleta de dados, que compreendeu: entrevistas com alguns funcionários da indústria, especificamente com os responsáveis pelos departamentos de desenvolvimento de produtos, industrial, comercial, de *marketing* e o consultor de negócios; seleção das embalagens dos brinquedos denominados *educativos*, cujas fontes estavam impressas no último catálogo lançado pela indústria (catálogo 2004/05), num total de 81; recolhimento de algumas reportagens publicadas em jornais e/ou informativos que a indústria disponibilizou e, por último, fotografias de algumas etapas⁶ do processo de produção e montagem dos brinquedos. Na associação, foi entrevistada a presidente e colheram-se alguns boletins informativos publicados e enviados trimestralmente aos associados. Por último, foram selecionados alguns dados disponíveis no *site* da indústria e da associação.

Para a realização das entrevistas, optou-se por utilizar um roteiro semi-estruturado (cf. apêndice A), em que se destacam algumas questões norteadoras referentes a cada departamento e à associação. Na indústria, o trabalho durou três dias, durante o horário de expediente (das 8h às 12h e das 13h30min às 18h). Já na associação ele foi realizado durante uma manhã, o tempo necessário para a realização da entrevista, que se estendeu por cerca de uma hora. As demais entrevistas também tiveram a duração média de uma hora para cada

⁶ Aqui, mais uma vez, aparece uma questão de mercado/concorrência: o registro de algumas fases de produção dos brinquedos não foi permitido, o que, pela lógica da indústria, é perfeitamente compreensível. Se no mundo da educação, em geral, quanto mais se desvendam os processos, mais próximo se está da pretendida compreensão da totalidade, no mundo dos negócios o segredo pode ser o diferencial que garante as vantagens competitivas de uma mercadoria.

entrevistado, conforme havia sido antecipadamente acordado com um funcionário da indústria.

Nesse processo de visita às duas indústrias e mais à Associação de Brinquedotecas, foi possível perceber como o brinquedo/mercadoria, visto na sua forma mais atual, sintetizava, em termos históricos, diversas fases do modo de produção capitalista. Uma indústria dava ênfase à produção de brinquedos somente em madeira, a outra priorizava o plástico como matéria prima de produção, com inserção de aparatos tecnológicos modernos e toda a atenção/preocupação voltada à confecção das embalagens e seus selos. Esses *avanços* chamaram a atenção no sentido de averiguar a existência de outras formas de produção que não enfatizassem de maneira tão predominante as tecnologias mais recentes e o aparato mercadológico e propagandista de pensar/produzir um brinquedo, de se relacionar com ele.

O mais interessante foi que, após essa coleta de dados junto à indústria e à associação, teve-se acesso a uma reportagem publicada em jornal⁷ sobre um produtor artesanal de brinquedos. Nela, algumas frases ditas pelo artesão imediatamente saltaram aos olhos: “os modelos que inventei estão guardados na minha cabeça [...] tenho até ciúmes dos brinquedos [...] quando sei que alguma peça estragou, parece que alguém bateu em mim [...] o sentimento com esses carrinhos é diferente daqueles feitos em plástico”.

Ante essas falas, resolveu-se realizar uma entrevista com esse artesão, a fim de traçar um comparativo entre a sua maneira de conceber o brinquedo e a da indústria, bem como verificar as formas e as estratégias que utilizava para percorrer todas as etapas da fabricação/comercialização desse objeto. Numa produção que está à margem do sistema predominante, configurada como uma forma primitiva de fazer o brinquedo, seria possível ter uma amostra, ainda que parcialmente, da relação entre o produtor e o produto do seu trabalho *antes* do predomínio da perspectiva capitalista. Embora se tivesse presente que não seria possível encontrar uma forma de produção artesanal pura, dado que se desenvolve em tempo e espaço perpassados pelo modo capitalista de produção – pensou-se que a forma artesanal tardia permitiria acessar alguns elementos importantes a respeito dos *segredos*, do *fetichismo* da mercadoria.

Assim, no mês de setembro de 2005 foi realizada uma viagem até a cidade de Criciúma, SC, lugar de moradia do artesão. O contato foi feito durante uma tarde inteira e o início da noite na sua residência, que é também o local de concepção, produção e venda dos

⁷ Cf. TRABALHO que é uma diversão. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 6 ago. 2005, ano XX, n. 7052.

brinquedos. Entre pausas e visitas nas casas de alguns vizinhos para ver e fotografar os primeiros brinquedos confeccionados, a entrevista durou, aproximadamente, 2 horas e 30 minutos.

Podemos dizer, então, que para a realização dessa investigação foram pesquisados quatro distintos espaços: primeiro, a indústria em que foi efetivado o estudo-piloto; segundo, aquele no qual tiveram lugar as entrevistas, onde foram feitas também as observações e a coleta de dados sobre as embalagens dos brinquedos denominados *educativos*. Em seguida a visita à Associação de Brinquedotecas e, por fim, à residência do artesão. Foram visitadas duas cidades no interior do Estado do Rio Grande do Sul e duas em Santa Catarina. Quanto às entrevistas, ao todo foram realizadas oito: seis com funcionários da indústria (o consultor de negócios foi entrevistado duas vezes, uma no início da pesquisa de campo e outra no final), uma com a presidente da associação e a última com o artesão.

Quanto à formação dos sete entrevistados, o grupo era composto por um engenheiro de produção, com especialização em gestão estratégico-empresarial, dois engenheiros mecânicos, um deles mestre em gerência de produção, um administrador de empresas e uma jornalista com *Master in Business Administration* (MBA) em gestão estratégica e administração empresarial – todos na indústria –; por uma mestre em educação, na Associação de Brinquedotecas, e, por fim, pelo artesão, com o ensino médio incompleto.

No geral, houve receptividade em todos os locais visitados, apesar das diferenças marcantes existentes entre eles, as quais poderão ser identificadas ao longo do trabalho. Na organização e execução das entrevistas na indústria, foram tomados alguns cuidados para que fossem realizadas em salas reservadas, sem muitos ruídos externos e/ou interrupções, e se iniciassem nos horários combinados. Pôde-se contar com a ajuda do consultor de negócios da indústria, que acompanhou todos os trabalhos realizados. Por outro lado, os entrevistados mostraram-se dispostos a participar da pesquisa, apesar de perceber-se certa resistência para fornecer alguns dados, principalmente os referentes a vendas e à posição da indústria no mercado brasileiro. Com a presidente da associação a entrevista foi mais rápida, pois o tempo havia sido bem delimitado em razão de outros compromissos que ela teria em seguida. Nessa oportunidade, ocorreram algumas interrupções durante a gravação, dificultando a rearticulação a partir do ponto em que se havia parado. O único que efetivamente não apresentou preocupação com horários foi o artesão, que, conforme foi relatado, dispensou boa parte de um dia para prestar todas as informações consideradas necessárias.

Os dados levantados nesses diferentes caminhos serão explicitados nos capítulos desta dissertação. O item 2 – *A tríade criança, brinquedo e educação* –, como apontado inicialmente, será composto por uma rápida apresentação dos trabalhos encontrados no decorrer do levantamento bibliográfico, aqueles que mais se aproximam da temática estabelecida para este trabalho. A seguir, discorre-se sobre o destaque atual que tem recebido o brinquedo, principalmente em relação à sua centralidade e no que diz respeito à própria criança e à brincadeira. Finalmente, retoma-se a discussão sobre a importância da atividade de brincar para a criança como contraponto à relação piramidal brinquedo, criança e educação estabelecida na sociedade capitalista.

Dando continuidade ao trabalho, no item 3 – *(Des)montando a mercadoria brinquedo: uma tessitura teórico-empírica* – procura-se discutir a forma pela qual, sob a perspectiva capitalista, o brinquedo foi transformado em mercadoria, o que significa dizer, como demonstra Marx (2003), que é algo muito misterioso, que mostra e ao mesmo tempo esconde as relações sociais/humanas de produção. Com isso, evidencia-se a relevância de analisar essa menor unidade que é a mercadoria-brinquedo, uma vez que nela são encontradas uma série de contradições, dentre as quais serão destacadas as que mais diretamente se relacionam com a formação da criança.

Na parte seguinte, item 4 – *Em questão o caráter educativo e/ou pedagógico da mercadoria brinquedo* –, passa-se a palavra para os/as entrevistados/as. É feita a apresentação e análise da forma como os funcionários da indústria e a presidente da Associação de Brinquedotecas se manifestaram em relação aos aspectos educativos e/ou pedagógicos que, alegam, estão presentes ou compõem os brinquedos. As discussões são enriquecidas com a apreciação dos invólucros dos brinquedos *educativos*, em tudo o que de selos e apelos eles revelam/escondem.

Por fim, fazem-se algumas inferências a partir de todo o percurso da pesquisa e relata-se o que se conseguiu refletir, abstrair e revelar. Por meio das entrevistas com os funcionários das indústrias, com a presidente da Associação de Brinquedotecas e com o produtor artesanal, bem como da análise das embalagens dos brinquedos selecionados para esta investigação e da literatura especializada, foi se tornando possível visualizar, nessas realidades particulares, aspectos mais amplos em relação às tramas que estão presentes na plêiade criança, brinquedo e educação.

E para encerrar este item, revisita-se a obra *A caverna*, de José Saramago (2000, p. 86), para reafirmar o modo pelo qual se lida com o objeto dessa pesquisa, qual seja, como “um todo feito de partes em que cada uma é, ao mesmo tempo, a parte que é e o todo de que faz parte”.

2 A TRÍADE CRIANÇA, BRINQUEDO E EDUCAÇÃO

Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas. (SARAMAGO, 2000, p. 26.)

Uma das interpretações que podemos dar à epígrafe citada é que observar um fenômeno, uma situação ou um evento no plano do imediato não significa ter revelado toda a trama de complexidades e multidimensionalidades que o constituem, principalmente se houver o compromisso de compreender a realidade pela perspectiva da totalidade. Nesse sentido, analisar a tríade criança, brinquedo e educação denota aceitar o desafio de não somente entender uma dimensão importante da vida humana e da sua produção, mas, para além da compreensão isolada de um dos elementos desse conjunto, buscar ainda a relação que, afirmam os pesquisadores e os teóricos, se estabelece entre eles.

Antes de adentrar a temática proposta, contudo, é necessário estabelecer um pressuposto. Para entender o brinquedo em geral ou na sua condição de mercadoria, precisa-se, antes de tudo, apreendê-lo na perspectiva apresentada por Kosik (1976), quando ele alerta que a pergunta correta não é o que é a realidade, mas sim, como ela foi criada, construída. Portanto, a questão não é o que é o brinquedo em geral ou o que é o brinquedo como mercadoria, mas a sua criação enquanto tal. O próprio autor indica que é preciso fazer um desvio; segundo suas palavras, tanto para apreender uma realidade como para atuar de maneira mais comprometida nela é “necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 1976, p. 9).

Assim, no tocante ao desvio necessário, é preciso que a questão se desloque do *o que é* para o *como se cria*. É o próprio Kosik (1976, p. 44, grifos do autor) quem complementa: “Nessa problemática que indaga o *que é* a realidade social mediante a verificação de como é *criada* esta mesma realidade social, está contida uma concepção *revolucionária* da sociedade e do homem”. E, no caso específico deste trabalho, busca-se compreender o movimento que cria e envolve o brinquedo e de que forma ele é produzido para entrar no circuito da mercadoria e, supostamente, para ser apresentado como educativo e/ou pedagógico. De certa forma, o que se propõe é fazer um *desempacotamento*, ou melhor, uma *desconstrução* do brinquedo a fim de compreendê-lo no seu movimento constitutivo, procurando entender os

personagens que gravitam em torno dele durante sua concepção, produção, comercialização e consumo, revelando a totalidade das relações que o engendram, os interesses que nele foram inoculados e a forma *inocente* com que é apresentado, contrapondo-se com o que ele guarda de misterioso e que o faz tão desejado.

Desse modo, entende-se que não negar a visão fenomênica, mas, ao mesmo tempo, insistir em não permanecer ou circunscrever-se nela, coaduna-se ao pensamento de Kuenzer e Moraes (2005, p. 1353) quando reafirmam que “a compreensão do movimento cotidiano implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e suas contradições”.

Com base no pressuposto estabelecido e tendo em vista a tentativa de adentrar e apreender as complexas questões voltadas à infância atualmente, mais especificamente aos brinquedos, aos objetos/mercadorias que são produzidos e que, afirma-se, atendem às necessidades da criança, a seus interesses e desejos, bem como à sua educação, esta seção do trabalho será constituída por três itens: no primeiro apresenta-se uma revisão de literatura, em que foram contempladas pesquisas das principais áreas de conhecimento que têm focalizado o brinquedo, as formas de condução com as quais vem sendo apresentado, dando ênfase às análises que mais se voltam ao foco deste estudo. No segundo, discorre-se sobre a centralidade firmada na materialidade do objeto que, atualmente, acaba por colocar em segundo plano a própria criança e a atividade de brincar. Como último item, retoma-se a discussão da tríade criança, brinquedo e educação em contraponto com a relação piramidal brinquedo, criança e educação estabelecida na forma social capitalista.

2.1 Como os autores analisam o brinquedo

Para a realização do levantamento bibliográfico foram destacados sete conjuntos de fontes e, a partir deles, as publicações que traziam no título a palavra *brinquedo*. O material consultado foi a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, mapeada desde a primeira edição, ocorrida na década de 1950; o periódico *Cadernos de Pesquisa*, também mapeado desde a primeira edição, iniciada na década de 1970; os *CD Rom* da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na Região Sul (ANPEd Sul) dos cinco eventos que ocorreram, compreendidos entre a década de 1990 e os anos de 2000 a 2004; o *CD Rom* feito em comemoração aos 25 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que contempla trabalhos apresentados nos anos de 1993 a 2001; os livros do banco de dados da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da

Universidade Federal de Santa Catarina e do banco de dados de dissertações e teses da CAPES, cuja busca foi realizada entre os anos de 1987 e 2001, por ser esse o período que estava disponível no momento em que foi realizado o levantamento.

A seleção dos tipos de fontes para a revisão de literatura foi feita tendo em vista a relevância que possuem na área da educação. De um lado, os periódicos, que são instrumentos por excelência de divulgação das pesquisas científicas; de outro, os eventos, como a ANPED Regional e Nacional, em que são socializadas as pesquisas e realizados os debates dos trabalhos feitos na área da Educação, e são ainda, juntamente com o banco de dados da CAPES, importantes meios de divulgação da produção científica brasileira. O quadro a seguir (Fig.1) apresenta, sinteticamente, o resultado desse mapeamento:

		Período (década)					2000 a 2004	Subtotal
		1950	1960	1970	1980	1990		
Tipo de Produção								
Teses – banco de dados CAPES		-	-	-	-	01	-	01
Dissertação – banco de dados CAPES		-	-	-	03	19	05	27
Livros		-	-	-	04	02	06	12
Anais de Congressos	ANPEd/Nacional	-	-	-	-	04	01	05
	ANPEd/Sul	-	-	-	-	03	01	04
Revistas	Cadernos de Pesquisa	-	-	01	-	-	-	01
	Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos	-	-	01	-	-	-	01
Total		-	-	02	07	29	13	51

Figura 1 Produção bibliográfica sobre o brinquedo entre o período de 1970 e 2004*

Fonte: elaboração da autora

* As fontes foram consultadas entre os meses de abril e maio de 2004, considerando o material publicado até aquele momento. Entretanto, as dissertações que aparecem na coluna “2000 a 2004” referem-se aos anos de 2000 e/ou 2001, assim como as publicações da ANPEd/Nacional são, no máximo até o ano de 2001, por serem esses os períodos disponíveis no banco de dados da CAPES e no *CD Rom* (respectivamente) quando da realização do levantamento.

Com base no estudo desse material foi possível constatar que nos últimos 30 anos os estudos e pesquisas sobre o brinquedo têm sido realizados – especialmente no caso das dissertações e teses – não só na área de Educação, mas também em várias outras áreas do conhecimento, tais como na de Sociologia, Administração, Psicologia, História, Educação Física, Arquitetura e Enfermagem. Também foi constatado, de acordo com o que demonstra o quadro acima, um acréscimo considerável de trabalhos na década de 1990, o que pode ser associado ao incremento das discussões sobre a infância nesse período, principalmente no que tange à educação infantil.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os trabalhos focalizam principalmente os seguintes temas: o brinquedo como instrumento mediador da prática pedagógica do professor; a importância desse objeto para a vida da criança, tendo em vista sua relação com a brincadeira, principalmente nos espaços institucionalizados, como creches, pré-escolas e escolas; o destaque do brinquedo como ferramenta de mediação da relação entre a criança e o meio social; a relevância do brinquedo para crianças com necessidades especiais e/ou em situação hospitalar; estudos históricos em torno do brinquedo, resgatando, principalmente, brincadeiras e jogos tradicionais nos mais diferenciados contextos, entre outros.

Um dado bastante relevante foi que, do total de 51 trabalhos encontrados⁸, apenas sete têm relação direta com a temática deste estudo, ou seja, com o processo de mercadorização do brinquedo e as questões relativas à educação da criança na atualidade, dos quais um foi publicado na década de 1970, quatro na de 1980 e dois entre os anos de 2000 e 2004.

O primeiro deles foi o texto publicado na Revista *Cadernos de Pesquisa*, escrito pela jornalista Mirna Pinsk (1979), intitulado *Pensando o brinquedo*. Nele, a autora aborda questões referentes às indústrias de brinquedos, sobretudo no que diz respeito às suas relações com as crianças, encaradas como sujeitos consumidores de tais objetos ou, melhor dizendo, como as crianças passam a ser alvo do mercado.

Pinsk também chama a atenção para o fato de que a preocupação inicial com a criança na sociedade contemporânea está relacionada com o objetivo do capitalismo de obter mais consumidores. Sendo essa a lógica, a criança não poderia ficar de fora. A autora prossegue na tentativa de responder a questões que cercam o brinquedo de vários ângulos: desde “a escolha da idéia, da criação, do apelo publicitário, de seu papel social, do contato com o consumidor, da segurança e de sua importância econômica” (PINSK, 1979, p. 49). Tendo em vista esses aspectos, ela conclui que, sendo o brinquedo um produto de consumo e posse e a criança tratada como consumidora, ele “torna-se um auxiliar direto do sistema, adequando o consumidor ao espaço e à solidão que o sistema lhe reservou” (PINSK, 1979, p.15).

Outros dois trabalhos bastante relevantes, de Paulo de Salles Oliveira, são *Brinquedo e indústria cultural* (1986) e *O que é brinquedo* (1989), o primeiro publicado pela editora Vozes e o segundo pela Brasiliense. Em ambos, como destaca o próprio autor, “o brinquedo é

⁸ Não se tem a pretensão de afirmar que, com o mapeamento realizado, a produção referente ao brinquedo foi rastreada na sua totalidade. A intenção aqui foi destacar e problematizar alguns aspectos referentes à temática em questão, buscando perceber com maior amplitude o objeto de estudo e as principais fontes bibliográficas a que se teve acesso e que dariam suporte ao trabalho a ser desenvolvido.

visto na sua seriedade”, como objeto que permite entender não somente as representações que se colocam para a educação da criança, mas também, numa proporção ampliada, o modo de funcionamento da sociedade e a inserção da lógica do mercado na compreensão desse objeto. Demonstra que, subjacentes à sua produção, são encontrados mecanismos de controle social, formas de dominação e alienação do sujeito.

No livro *Brinquedo e indústria cultural*, resultante de sua dissertação de mestrado, Oliveira (1986) compreende o brinquedo numa dimensão sociológica, como um objeto carregado de mensagens que são dirigidas – não somente, mas principalmente – às crianças. Nas palavras do próprio autor,

[...] neste estudo, visualizamos a criança como um ser situado *socialmente*, a partir de uma relação com o adulto. Assim como as noções de tempo e de espaço não são inatas, a especificidade da infância deve ser também socialmente entendida (assim como a da adolescência) como uma construção social. Se as crianças são vistas passivamente é em razão da sua “inutilidade” produtiva para o sistema: material, consumindo as mercadorias chamadas brinquedo; espiritual, reproduzindo as mensagens dessas mercadorias que são suporte e agente da ideologia dominante. Uma coisa é o que a criança pode fazer com o brinquedo: reproduzir o significado explícito, reiterando o mundo adulto, ou negar o significado atribuído, transformando o uso e o sentido do brinquedo – essa a preocupação psicológica. Outra coisa é o que a sociedade capitalista pretende fazer da criança que consome os brinquedos existentes no mercado – essa é a preocupação sociológica (OLIVEIRA, 1986, p. 12).

O mesmo autor ainda destaca que

[...] não se trata, portanto, de propor uma reflexão genérica sobre o brinquedo, mas sim de tentar desvendar os brinquedos no contexto histórico da sociedade brasileira atual. Logo, a análise deve reconhecer que seu substrato se aloja no modo de produção capitalista, tal qual se estabelece em um país dependente, econômica, social, política e culturalmente (OLIVEIRA, 1986, p. 33).

Um trabalho também identificado no levantamento bibliográfico foi a pesquisa realizada por Karger (1987) na área da Administração e intitulada *O comportamento inovador das empresas na indústria brasileira de brinquedos*. Tendo como problemática examinar a inovação na indústria brasileira de brinquedos e procurando determinar quais as características que diferenciam empresas mais e menos inovadoras, esse trabalho aborda tanto o crescimento desse setor no Brasil quanto as estratégias de *marketing* que são utilizadas na veiculação e venda dos brinquedos. Ainda que o foco central tenha sido o de verificar as inovações tecnológicas implantadas nas empresas, que, segundo ênfase da própria autora, “devem ter representado um importante papel na obtenção de vantagens diferenciais

competitivas” (KARGER, 1987, p. 4), essa pesquisa oferece dados sobre o expansionismo na produção de brinquedos e o aumento do número de vendas.

Já a dissertação de Aflalo (1989), defendida na área das Ciências Sociais e com o título *O brinquedo interessa muita gente*, traz a análise da trajetória do brinquedo industrializado produzido no Brasil no período de 1942 a 1986, tendo como fonte de consulta os catálogos de Brinquedos *Estrela*. Analisando o que está por trás do *mundo de mentirinha* dos brinquedos, a autora procurou verificar de que forma eles “se relacionam na interpretação antropológica, com algumas questões fundamentais que envolvem não apenas a criança, mas as sociedades como um todo” (AFLALO, 1989, p. 7).

Aflalo (1989, p. 9) propõe “repensar e analisar os brinquedos de criança como produtos culturais, pois consideramos que eles reproduzem simbolicamente o homem, o meio e a trama das relações de uma sociedade, em determinado momento histórico” . Nessa perspectiva, assinala que é preciso “mostrar que os diferentes tipos de brinquedos, tanto aqueles que permanecem há muito tempo, quanto os que surgem e logo desaparecem, estão relacionados com a dinâmica da história da sociedade vista nos seus aspectos culturais e econômicos” (AFLALO, 1989, p.10). A autora prossegue argumentando:

Existem determinados traços refletidos nos brinquedos que, ao que tudo indica, estão ligados diretamente a fatores muito mais profundos e complexos. Estes, por sua vez, nos remetem à relação com o próprio capitalismo e com o conjunto de valores e comportamentos hegemônicos que ele determina (AFLALO, 1989, p. 65).

Ao final da pesquisa, são apontadas questões econômicas referentes ao brinquedo, sobretudo no que se refere às estratégias econômico-financeiras acionadas entre os concorrentes, sendo basicamente esse o fator que especifica tanto a linha de produtos colocados no mercado como a postura das empresas frente aos seus consumidores. Nesse aspecto, Aflalo (1989, p. 126) alerta que

[...] a diferenciação de mercadorias está vinculada, por assim dizer, a uma acelerada dinâmica de criação e confecção de novos produtos. Na corrida contra o tempo imposta aos concorrentes, as empresas lançam-se freneticamente à luta por novidades, num afã que se vê resolvido, porém, em grande parte, nos licenciamentos ou na cópia pura e simples de brinquedos já industrializados no exterior, que terminam, por isso mesmo, predominando no mercado brasileiro.

Também o livro de Gildo Volpato, (2002) *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*, publicado pela editora Cidade Futura, traz questões referentes à trama social na qual o brinquedo é inserido. Mesmo sendo um objeto

destinado a atender a necessidade da criança, ele precisa ser estudado no contexto histórico-social em que está situado, nas suas múltiplas formas de ser concebido frente aos destinos que lhe são conferidos. Ainda que a preocupação central do autor seja a de relacionar as questões referentes ao jogo, brincadeira e brinquedo aos contextos familiares e escolares, ele faz menção a outros aspectos que são encontrados nos brinquedos, tais como a estimulação da violência, a competição e a discriminação, além dos ideais norte-americanos que perpassam esses objetos, acarretando um crescente processo de homogeneização. Por fim, o autor aponta para a interferência que o controle do tempo exerce na brincadeira e no brinquedo, visto ser essa uma dimensão fundamental na nossa sociedade; além disso, discute os espaços que as crianças dispõem para brincar que, conforme afirma, estão bastante reduzidos.

Uma análise mais recente sobre o brinquedo é realizada pelo sociólogo francês Gilles Brougère, especialista em brincadeiras e brinquedos, publicada no Brasil em 2004 pela editora Cortez. Sob o título *Brinquedos e companhia*, o autor discute questões referentes aos produtos culturais que são fabricados para as crianças, particularmente os brinquedos e seus acessórios. Propõe uma reflexão sobre as relações entre produção e consumo, crianças e adultos, mídia, educação e lazer.

No que se refere às relações entre a infância e o brinquedo, Brougère (2004, p.14) destaca que

[...] o brinquedo participa dessa construção da infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas. O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma que lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos.

Esses estudos, no que foi possível verificar, apontam para o fato de que as relações entre concepção, produção, comercialização, consumo e educação presentes no brinquedo têm efeitos múltiplos, recíprocos e complexos, causando a impressão de que não se sabe onde começa nem onde termina e qual a ordem de influência entre elas e na vida da criança. Ao mesmo tempo, tais articulações aparecem sob a forma de questionamentos, hipóteses, indicações de alguns desses autores que apontam para a necessidade de realização de estudos nessa direção. Como indica Aflalo (1989, p.136) na conclusão da sua pesquisa: “é fato que se torna indispensável constatar a força das pressões que atuam sem cessar sobre a criança na sociedade de consumo, geradora de uma produção calçada pelos padrões estabelecidos pela Indústria Cultural como únicos e ideais”. Assim, como forma de melhor compreender as relações que se estabelecem entre criança, brinquedo e educação, a seguir dar-se-á continuidade à discussão sobre o contexto capitalista de produção, buscando-se identificar o movimento no qual essas relações estão inseridas.

2.2 Da relação piramidal brinquedo, criança e educação

Retomando a comparação do brinquedo com um triângulo, sugerida por Brougère (2004), apresentada na introdução desta dissertação, pode-se perceber que tal objeto está circunscrito numa relação estabelecida fundamentalmente entre adultos produtores, adultos compradores e crianças/consumidores. Note-se que a figura da pirâmide coloca em evidência aspectos basilares da forma de organização social capitalista – uma vez que ilustra a mercadoria como o epicentro – que pode ser considerada definidora das relações sociais existentes nessa forma social de produção da vida humana, as quais serão analisadas com mais profundidade na seção 3, mas que acompanham todo o percurso deste trabalho.

Tendo isso presente, voltemos nosso olhar para a produção da mercadoria brinquedo. É visível, inclusive a olhares desatentos, a avalanche desses objetos existentes no mercado atual⁹, produzidos para as mais diferenciadas situações de brincadeiras e para idades variadas. Os dados apontados pela ABRINQ revelam a importância desse setor no mercado: segundo o presidente da entidade, “em 2005, a indústria de brinquedos faturou R\$ 950 milhões, empregou 19 mil trabalhadores em suas 300 fábricas em todo o País. Somando ao segmento do varejo, os números chegam a R\$ 2,5 bilhões de faturamento; 200 mil empregos; e 15 mil pontos de vendas” (ABRINQ, 2006).

Esses números apontam para o fato de que o brinquedo está colocado entre uma das principais mercadorias que se voltam para a criança. Nessa direção pode-se supor que sua farta produção avança em consonância com uma demanda pela qual modernamente a criança vem passando, qual seja, de ter atendimento em espaços institucionalizados, que primem pela sua educação, cuidado, brincadeira, experiência etc.

Em relação às indústrias de brinquedos, tem sido cada vez mais freqüente a produção e a divulgação de objetos que afirmam serem voltados para a educação da criança, com argumentos focalizados principalmente no lema *aprender brincando*. Para se ter um exemplo, na publicação editada pela ABRINQ intitulada *Guia dos brinquedos e do brincar* (2001, 2004, p. 4) aparece a seguinte explicitação:

⁹ Para se ter uma idéia, anualmente ocorre a Feira Brasileira de Brinquedos – ABRIN – em São Paulo, que reúne os mais expressivos fabricantes nacionais de brinquedos, puericultura e afins. Promovida pela ABRINQ e Francal Feiras, o evento, que ocorreu em 2005 no primeiro semestre, contou com exatos 180 expositores, que, além de seus produtos de série, apresentaram nada menos que 873 lançamentos para os mercados nacional e internacional.

Através dos brinquedos a criança se familiariza com a tecnologia complexa que encontrará na idade adulta. Os brinquedos e os jogos trazem experiências inovadoras à vida da criança e ensinam que aprender e resolver problemas pode ser divertido. Finalmente, ao compartilhar seus brinquedos com outras pessoas, crianças e adultos, são eles fontes de novas idéias para a vida e o brincar coletivo.

Essa citação é bastante ilustrativa quanto à concepção do brincar como fonte de *aprendizagem prazerosa* para a criança, já que, por meio dos brinquedos, ela vai desenvolver-se e se familiarizar com a vida adulta. Em outra parte do mesmo documento afirma-se que

[...] brincando, as crianças constroem seu próprio mundo e os brinquedos são as ferramentas que contribuem para esta construção. É com os brinquedos que elas começam a desenvolver sua criatividade e sua habilidade para mudar o futuro. Quando as crianças têm oportunidade de brincar, dispõem de brinquedos para brincar, individualmente ou em grupos, vivem uma experiência que enriquece sua sociabilidade e sua capacidade de se tornarem seres humanos criativos. Os brinquedos fazem com que as crianças compreendam que o mundo está cheio de possibilidades e que eles, brinquedos, simbolizam as oportunidades de expansão da criatividade do homem. Está claro que os brinquedos desempenham um papel decisivo para converter as crianças de nossos dias em adultos maduros, com grande imaginação e auto-confiança (ABRINQ, 2001, 2004, p. 3).

Os trechos acima colocam em evidência aspectos referentes à educação da criança, ao tempo da infância, à brincadeira, ao brinquedo. É interessante notar que, em relação a este último, destaca-se no discurso da ABRINQ sua importância como ferramenta para a construção do mundo infantil, como possibilidade de experiências, de desenvolver a criatividade, habilidades e até como meio de mudar o futuro. Considera-o como importante meio de conversão da criança em um futuro adulto maduro, com grande imaginação e auto-confiança, até porque o brinquedo ensina que aprender e resolver problemas pode ser divertido. Aqui temos novamente evidenciada a relação piramidal em que o brinquedo aparece como ápice, como sendo o objeto em si determinante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essa verificação permite levantar a seguinte questão: é possível pensar que o brinquedo, por si só, seja capaz de realizar tal prodígio na vida da criança?

Considerando as adjetivações *educativo* e/ou *pedagógico* atribuídas ao brinquedo, a relevância e a ênfase nesses *tipos* de objeto têm sido tão acentuadas a ponto de ter sido fundada a Associação Brasileira de Brinquedos Educativos - ABRINE, uma entidade criada em 2003, que, conforme aparece descrito no *site*, “tem por objetivo social, assistir, orientar, congrega e instruir as empresas associadas, no que diz respeito às atividades da produção, divulgação e comercialização de brinquedos educativos e afins” (ABRINE, 2006). Os resultados do trabalho da Associação, segundo o presidente, têm sido bastante visíveis e positivos, tanto que no *link* de notícias do *site* da entidade, ele faz o seguinte relato:

A instituição apóia o segmento, que nos últimos três anos registrou um crescimento de 300% no número de lojas especializadas em brinquedos educativos e a participação no mercado passou de 8% para 20%. Esses números geram um clima de entusiasmo e otimismo entre os fabricantes do segmento, composto majoritariamente por micro e pequenas empresas. Em 2004, participaram da Feira de Brinquedos 12 fabricantes, este ano o número mais que dobrou (ABRINE, 2006).

Ainda segundo a matéria divulgada no *site*, esse acréscimo na produção e venda dos brinquedos *educativos* deve-se, sobretudo, aos *progressos* ocorridos na educação brasileira:

Para o presidente da ABRINE, o crescimento do segmento, verificado nos últimos anos, é resultado da valorização da educação no País. O público-alvo dos fabricantes de brinquedos educativos é composto principalmente por crianças entre zero e seis anos. “Essa fase é determinante na vida de todo ser humano, segundo estudos na área de psicologia infantil”, destaca Altino Ito. Ele ainda informa que 80% dos brinquedos educativos destinam-se a essa faixa etária (ABRINE, 2006).

Em outra matéria exibida no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 3 de maio de 2005, sob título *Na era dos eletrônicos, cresce a fatia do brinquedo educativo*, o presidente da ABRINE novamente enfatiza a valorização desses brinquedos no mercado atual:

‘Os pais estão mais conscientes da importância dos brinquedos na formação da criança, não só como forma de divertimento, mas também de educação’, diz o presidente da Associação Brasileira de Brinquedos Educativos (ABRINE), Altino Ito. ‘Hoje, entre 15% e 20% do mercado de brinquedos é formado pelos brinquedos educativos’. E a maior parte, segundo ele, são de produtos feitos por micro e pequenas empresas. ‘Os grandes fabricantes de brinquedos têm linhas educativas. Mas os pequenos se dedicam exclusivamente a esse ramo’ (ABRINE, 2006).

É interessante destacar que, apesar de a entidade se denominar Associação Brasileira de Brinquedos Educativos, não se encontrou em seu *site* nenhuma definição de *brinquedo educativo*. Ante essa lacuna, podem-se inferir algumas características que contribuam para tal definição: parece haver uma certa relação do brinquedo *educativo* com a matéria prima com que ele é produzido, na sua maioria de madeira e/ou tecido. Essa questão, aparentemente, está relacionada com o fato de serem as micro ou pequenas empresas as responsáveis por boa parte da produção desses objetos; os brinquedos de plástico, talvez por exigirem maior demanda de recursos e aparatos tecnológicos, acabam tendo menor incidência na produção dessas empresas de menor porte. Assim, pode-se pensar que o termo *educativo* esteja relacionado a uma perspectiva artesanal de produção. Mas o fato é que não há nem mesmo a tentativa de definição desse termo por parte da Associação.

Diante do que foi exposto, fica evidente que produzir brinquedos tornou-se uma atividade econômica interessante para o país. Caminham lado a lado a vasta produção desses objetos e a sua discussão tanto no debate acadêmico/científico como nas políticas nacionais

que são implementadas para educação da criança. Nestas duas últimas décadas, muito se tem dito sobre tal objeto-mercadoria, principalmente após o reconhecimento do direito que as crianças de 0 a 6 anos têm de serem atendidas em creches e pré-escolas – instituições de educação infantil – e da legalização¹⁰ desta como parte da educação básica. Um bom exemplo é o documento publicado pelo MEC no ano de 1997, intitulado *Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, estruturado em duas partes: na primeira são apresentados crerios relativos à organização e ao funcionamento interno das instituições de educação infantil e, na segunda, diretrizes e normas políticas, além de programas e sistemas de financiamento. Como está descrito na apresentação, o documento foi redigido

[...] no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores¹¹ de cada creche com um atendimento de qualidade, voltados para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade (MEC, 1997, p.7).

Esse material, de circulação nacional, explicita como um dos crerios que: *a política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira*, incluindo sete itens que contemplam aspectos relativos ao brinquedo e à brincadeira nas instituições de educação infantil. São eles:

O orçamento para creches prevê a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias; os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos do direito à brincadeira e não como um presente excepcional; a construção das creches prevê a possibilidade de brincadeiras em espaço interno e externo; as creches dispõem de número de educadores compatível com a promoção de brincadeiras interativas; os prédios das creches dispõem de mobiliário que facilite o uso, a organização e conservação dos brinquedos; a formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança; a programação para as creches reconhece e incorpora o direito das crianças à brincadeira (MEC, 1997, p.36).

Além desse, há ainda um segundo crerio, com mais 14 itens referentes ao *direito à brincadeira*, à qual os brinquedos aparecem atrelados:

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos; os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças; os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada; as rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças; as famílias recebem orientação sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil;

¹⁰ Legalização esta que consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.

¹¹ Uma vez reconhecida a importância dos brinquedos como instrumentos do direito à brincadeira para as crianças, indagamos se os seus fabricantes não deveriam também estar incluídos nesses compromissos.

ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares adequados; as salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos; os adultos também propõem brincadeiras às crianças; os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças; as crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol; as meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular; demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem; os adultos acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (MEC, 1997, p.12).

Ao focalizar os direitos fundamentais das crianças e a qualidade dos serviços que se voltam para elas, o documento destina-se tanto às instituições governamentais como às não-governamentais. De modo geral, pode-se dizer que esse material tem sido apresentado como importante referência para a área da educação infantil. Entretanto, perguntamos se nele não deveria estar incluído um critério sobre a escolha dos brinquedos que devem ser selecionados para as instituições de educação infantil. Não parece um tanto contraditório pensar a importância que têm os brinquedos para a criança e, ao mesmo tempo, nenhum critério que discuta sobre a seleção de tais objetos?

Ante tais indicações, juntamente com a ênfase na produção dos brinquedos atualmente, formulam-se outras questões: o que haverá por trás desses números relacionados à produção e à venda de brinquedos? O que estará oculto nesse objeto, uma vez que sua produção é realizada numa sociedade capitalista, que se configura numa forma econômica na qual tudo se transforma ou é produzido como mercadoria? Se, de um lado, temos a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança e as relações que ela estabelece com o brinquedo legitimadas no debate acadêmico/científico, e se, de outro, assistimos a uma vasta produção desse objeto, tanto em quantidade quanto em variedade, teríamos aí uma possível concretização de um dos *direitos proclamados*¹²?

Diante de tudo o que foi visto até o momento, especialmente nos discursos da ABRINQ de que o brinquedo ocupa a função de *transformar as crianças em adultos maduros*, de familiarizá-las com a *tecnologia complexa que encontrará na vida adulta*,

¹² Este termo é utilizado em alusão ao que Saviani (1998) aponta em relação aos *objetivos proclamados* e aos *objetivos reais*, quando faz a análise e interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo o autor, “os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Os objetivos reais, por sua vez, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade; implicam, pois, a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano em que se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. Compreende-se, então, que, enquanto os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, os objetivos reais se revelam antes na forma de funcionamento de organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados” (SAVIANI, 1998, p.32).

indaga-se se isso é de fato uma atribuição do objeto em si ou se o que importa é a relação ou o brincar como uma atividade humana. Para refletir sobre essas questões, é imprescindível aprofundar teoricamente a importância de tal atividade na formação da personalidade infantil. Tal discussão propiciará mais argumentos para tratar as questões propostas nesta pesquisa.

2.3 Restabelecendo a tríade criança, brinquedo e educação

A partir do que foi apresentado anteriormente, pode-se perceber que a centralidade ocupada pelo brinquedo na ótica da sociedade capitalista tem colocado em xeque importantes aspectos concernentes à atividade de brincar da criança. Na verdade, o que parece ficar evidente é que, paralelamente à supervalorização do objeto/brinquedo, tem-se instalado uma depreciação da atividade de brincar.

Se for isso o que de fato vem acontecendo, torna-se indispensável retomar os elementos essenciais que caracterizam o brincar como uma atividade humana, uma atividade específica capaz de preencher determinadas necessidades da criança e, portanto, de inseri-la de forma gradativa na cultura. Para tanto, foram analisadas algumas obras de L. S. Vygotsky (1896-1934), Aleksei N. Leontiev (1904-1979) e Daniil Elkonin (1904-1984), expoentes pesquisadores e construtores de uma psicologia marxista que buscam a compreensão do ser humano na historicidade do desenvolvimento psíquico e numa visão dialética da relação entre desenvolvimento e aprendizagem (DUARTE, 2000).

O primeiro aspecto a destacar se refere ao significado histórico e social da brincadeira. Conforme pontua Arce (2004), cabe-nos resgatar a necessidade de explicar a brincadeira cientificamente, ou seja, de compreender a “sua especificidade como atividade humana e porque ela é necessária ao desenvolvimento infantil” (ARCE, 2004, p.159). Essa necessidade, levantada pela autora e reafirmada por nós, fica expressa já no início do texto *O papel do brinquedo*¹³ no desenvolvimento, no qual Vygotsky (1991) pontua a imprescindibilidade de que se entenda, antes de qualquer outra coisa, que a brincadeira satisfaz determinadas necessidades da criança. É a partir desse esclarecimento que se estabelecem as bases necessárias para a posterior compreensão dos possíveis motivos que são eficazes para que o ato de brincar seja colocado em ação. Além disso, seguindo a indicação do autor, é também por via desse entendimento que se poderá chegar à compreensão de como a criança avança de

¹³ Apesar de aparecer o termo *brinquedo* no título e em vários momentos do texto, a preocupação do autor é com a atividade de brincar. Neste caso, assim é compreendido o termo brinquedo. Pode-se atribuir tal utilização da acepção da palavra a uma questão de tradução.

um estágio de desenvolvimento a outro¹⁴, ou seja, de como se dá o processo de seu desenvolvimento psíquico. Conforme ressalta o autor,

[...] todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Tendo por base esse pressuposto, Vygotsky (1991) observa que, para uma criança muito pequena, a tendência é que ela satisfaça as suas necessidades de forma imediata, enquanto que, para uma de idade mais avançada, surgem gostos, intenções e desejos que não podem ser realizados imediatamente. Conforme explica, essas transformações e o surgimento de novas necessidades devem-se sobretudo ao fato de que, desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo objetivo, por um saber historicamente acumulado do qual ela vai também se apropriando. Tal situação é igualmente ressaltada por Leontiev (s/d. p. 343) no livro *O desenvolvimento do psiquismo*, onde o autor diz que

[...] o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade. Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos e aptidões.

É portanto nesse contexto de relações sociais/humanas que a criança está imersa e que tem as condições materiais que possibilitarão sua inserção gradativa na esfera da vida pública. Porém, quando ainda é muito pequena, a relação que ela estabelece com o ambiente, conforme assinala Vygotsky (1991), é determinada de modo considerável pelas condições imediatas, pelas *restrições situacionais*. Isto porque na ação da criança há ainda uma fusão muito íntima entre a sua forma de agir sobre o mundo que a cerca e a forma como esse mesmo mundo se apresenta a ela. Vygotsky (1991), ao resgatar um estudo feito por Lewin sobre a

¹⁴ Cabe aqui transcrever uma parte do texto escrito por Leontiev (s/d., p. 312) referente aos estágios de desenvolvimento do psiquismo da criança. Segundo o autor, ainda que tais estágios “tenham um lugar determinado no tempo, os seus limites dependem, portanto, do seu conteúdo, o qual é por sua vez determinado pelas condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”.

natureza motivadora dos objetos, enfatiza a determinação inerente que eles exercem na ação da criança, já que, para ela, ainda é impossível separar o campo do significado do campo da percepção visual. Conforme o autor, “[...] os objetos ditam à criança o que ela tem de fazer” (VYGOTSKY, 1991, p.110). Também Elkonin, no livro *Psicologia do Jogo* (1998, p. 403), pontua a mesma questão: “[...] na fase inicial da infância, a criança está totalmente absorvida no objeto e nos modos de com ele atuar, assim como em sua importância funcional”.

Porém no período pré-escolar, em que surgem na criança tendências e desejos não possíveis de serem supridos de forma imediata, Vygotsky (1991) afirma que ela se envolve num mundo ilusório e imaginário, convencionalmente denominado de brincadeira. Tanto que o autor acredita que, “[...] se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis” (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Seguindo sua linha de raciocínio, o psicólogo russo apresenta a situação imaginária da criança como uma característica definidora da brincadeira, e não como “atributo de subcategorias específicas do brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 107), como vinha sendo considerada por alguns autores. Essa afirmativa desmistifica ainda duas teorias em relação a essa particular atividade: a primeira é a definição do brincar como uma atividade que dá prazer à criança e, a segunda, a de que esse brincar é resultado de certa descarga de energia que ela sente necessidade de desprender. O autor ressalta que outras atividades também podem dar à criança a sensação de prazer, como por exemplo, chupar chupeta; assim também existem diversas brincadeiras cujo prazer só é alcançado a depender do resultado a que a criança chega, e não pode, portanto, ser uma característica definidora de tal atividade. Nessa mesma perspectiva, Elkonin (1998, p. 242) destaca que tais emoções “[...] são apenas os sintomas secundários que acompanham a atividade e dão testemunho de como ela transcorre, mas em nada evidenciadoras dos verdadeiros motivos objetivos da atividade”. Ambos os autores dizem que de fato há necessidade de uma certa energia da criança para o desenrolar do brincar, porém isso não significa que a sua ação tem como motivo querer descarregá-la. A questão, para eles, centra-se não no gasto de energia em si, mas na razão pela qual ela despender tal energia especificamente na brincadeira.

Vygotsky (1991) defende a idéia de que a imaginação é o componente essencial do brincar da criança. Conforme pontua, “[...] a imaginação é um processo novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na

consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (VYGOTSKY, 1991, p.106). Sendo a imaginação a principal característica definidora da brincadeira da criança, cabe a pergunta: de onde ela provém? Como se desenvolve a capacidade de imaginar da criança? Quanto a essa questão pronuncia-se o autor:

Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é a imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VYGOTSKY, 1991, p.106).

Como se pode perceber, a ação exercida pela criança de apropriar-se do mundo objetivo e humano que a rodeia vai ganhando novos contornos ao longo de seu desenvolvimento. Numa simples forma de agir com as coisas diretamente acessíveis a ela desenvolvem-se atividades teóricas abstratas. Isso porque a criança vive em constantes períodos de transição, provocados principalmente pela discrepância entre a sua capacidade de agir frente à satisfação de suas necessidades e as condições reais de tal satisfação (LEONTIEV, 1998).

É nesse contexto de ação e apropriação do mundo mais amplo dos adultos que a brincadeira aparece para a criança, e com ela tem-se o componente imaginário que caracteriza tal atividade. Considerando tais aspectos, Vygotsky (1991, p.110) ressalta que “[...] a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Sendo assim, o autor afirma que

[...] na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKY, 1991, p. 111).

Com esta afirmativa, Vygotsky fornece novos dados em relação à brincadeira da criança, quais sejam: o fato de a ação passar a surgir das idéias e não mais dos objetos e de que toda a brincadeira é composta por regras, implícita ou explicitamente declaradas. Na verdade, esses componentes que surgem demonstram um delineamento na atividade de brincar, ou seja, na forma mais complexa que essa atividade vai assumindo, tendo em vista as novas demandas colocadas à/pela criança. Vê-se aqui o quanto as ações na atividade de

brincar estão diretamente imbricadas com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, com as *conexões psíquicas* que vão sendo estabelecidas, o que demonstra “[...] a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (VYGOTSKY, 1991, p.112).

Este autor também pontua que “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 1991, p.113). Essa questão remonta à argumentação que define a brincadeira como a imaginação em ação. O autor fornece um importante ponto de discussão em relação a esse aspecto, pois um dos resultados a que chega é que, nos princípios psicológicos de tal atividade, não há elementos imaginativos, mas ao mesmo tempo ela se constitui, principalmente, pelo componente imaginário. Dialeticamente falando, pode-se dizer que na atividade de brincar os opostos estão em unidade, já que, concomitantemente à ação real da criança, com imagens e objetos reais, o desenrolar da atividade se dá por uma situação imaginária criada por ela. É o que também mostra Leontiev (1998, p.127), ao analisar a brincadeira infantil de montar um cavalinho de pau:

Nas premissas psicológicas do jogo *não há elementos fantásticos*. Há uma relação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (grifos do autor).

Um outro elemento de fundamental importância para a inserção cultural da criança apontado por Vygotsky (1991) é a apropriação da linguagem escrita. No texto *A pré-história da linguagem escrita* o autor enfatiza que tal linguagem

[...] é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VYGOTSKY, 1991, p.120) .

Mas o domínio dessa linguagem ou desse sistema complexo de signos não se dá simplesmente na atividade mecânica e externa da criança, conforme apontam alguns psicólogos. Além de ser uma complicada habilidade motora, Vygotsky (1991, p. 120) ressalta

que tal apropriação “[...] exige um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas”. Por isso o autor destaca a importância na compreensão da pré-história da linguagem escrita na criança: “[...] a primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com a aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1991, p. 121).

Em relação a essa história, segundo o psicólogo russo, há que se pensar inicialmente no aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. Nele está contida a sua futura escrita, pois “[...] como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 1991, p.121). Sendo assim, a criança, quando da realização dos primeiros desenhos e rabiscos, apresenta mais a materialização dos gestos do que propriamente um desenho no verdadeiro sentido que lhe atribuímos. Isso porque os desenhos iniciais surgem como resultado dos gestos manuais da criança, sendo que os traços por ela desenhados “[...] constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (VYGOTSKY, 1991, p. 121).

Além do desenho, a brincadeira constitui-se num outro importante fator para o desenvolvimento da linguagem escrita. Vygotsky (1991) lembra que, uma vez compreendido que a atividade de brincar atua de forma específica e singular no desenvolvimento da criança, e que esse atuar implica pensar nas apropriações que ela vai fazendo em relação ao mundo circundante, subentende-se também a importância de tal atividade para o domínio da linguagem escrita. Conforme explica,

[...] a segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a representação simbólica do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 122).

Dando seguimento à sua explicação, o autor pontua que, assim como na brincadeira da criança o significado surge como um simbolismo de primeira ordem, no desenho ocorre o mesmo. É somente mais tarde, quando o objeto e o desenho adquirem uma função de signo, ou seja, quando se tornam independentes dos gestos da criança, que representarão um simbolismo de segunda ordem. Como a ocorrência dessa independência do objeto em relação à ação (simbolismo de segunda ordem) da criança tem sua origem na brincadeira, mais especificamente na brincadeira de faz-de-conta, é fundamental a sua consideração como

contribuinte ao desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que esta é “um sistema de simbolismo de segunda ordem” (VYGOTSKY, 1991, p.125).

Um importante aspecto destacado pelo autor em relação à apreensão do simbolismo de segunda ordem por parte da criança diz respeito à descoberta que ela terá que fazer de que, além de coisas, pode também desenhar a fala. Para ele, “[...] do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala” (VYGOTSKY, 1991, p. 131). Tarefa nada fácil de ser realizada. Porém o autor alerta-nos dizendo que “[...] a concepção de que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1991, p. 131) não pode ser desconsiderada.

Foram várias as experimentações que levaram Vygotsky (1991) a chegar a essa afirmativa, ainda que, segundo ele, possa parecer bastante exagerada. De acordo com suas palavras,

[...] as discontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outro são muito grandes para que as relações se tornem, de imediato, evidentes. No entanto, vários experimentos e a análise psicológica nos levam exatamente a essa conclusão. Mostram-nos que, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1991, p. 131).

Dentre as implicações práticas a que chega o autor, destaca-se a necessidade de que a escrita seja ensinada de forma natural, ou seja, que siga o curso do processo de desenvolvimento da criança, que tenha também significado para ela, que seja relevante à vida e que seu ensino seja antecipado para a idade pré-escolar. Ainda conforme suas considerações, “[...] métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade de ler e de escrever no seu brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 134).

É a partir desses aspectos em relação ao entendimento daquilo que a atividade de brincar pode proporcionar à constituição do psiquismo infantil, ou seja, do que oferece à criança para que ela se aproprie da vida humana e da cultura que a cerca e crie condições concretas de sua emancipação que nos baseamos para analisar nosso objeto de pesquisa. Aqui, entendemos que as relações estabelecidas entre criança, brinquedo e educação ganham outra dimensão: não há supervalorização de um sobre o outro, mas sim uma relação recíproca e complexa entre eles, tendo como objetivo a formação humana.

3 (DES)MONTANDO A MERCADORIA BRINQUEDO: UMA TESSITURA TEÓRICO-EMPÍRICA

Os brinquedos nos permitem a discussão de como a sociedade capitalista trabalha, forma, educa e adentra as crianças. (OLIVEIRA, 1986, p.10)

Tratar o *brinquedo* como uma *mercadoria* e, mais que isso, ter claro que se vive no *reino da mercadoria* são pressupostos importantes para explicar a existência de tantas indústrias produtoras desse objeto atualmente. Se assim o é, pode-se dizer que o fato de haver brinquedos em número e variedade expressivos tem ampliado a possibilidade de mais crianças terem acesso a ele, inclusive a mais de um, a uma grande quantidade deles¹⁵. Além disso, entender que o brincar é uma das atividades que possibilita à criança apropriar-se da vida humana, tendo o brinquedo – objeto por excelência destinado à infância – como um importante instrumento da relação criança-brincadeira-realidade, significa também considerar que boa parte (senão a maior parte) de tal apropriação na sociedade capitalista ocorre por intermédio da mercadoria.

Entretanto, ao visualizar a relação criança, produção da vida humana e brinquedo de forma mercadorizada, percebe-se a nevrálgica questão que se tem em mãos, algo que é concreto, resultado, aquilo que, segundo Marx (1993) pode ser entendido como uma síntese de muitas determinações. Esse ponto de chegada é também o ponto de partida efetivo para que seja realizada a perquirição a respeito do objeto de estudo.

Sendo assim, para melhor entender as configurações atuais de produção da mercadoria brinquedo, nesta seção será explicitada a organização dos processos de trabalho que foram sendo constituídos e superados no interior do modo capitalista de produção. Também será situada brevemente a indústria de brinquedo investigada para, a partir dela, entender o que revela/esconde essa mercadoria em particular. Paralelamente, apresentar-se-á a forma de pensar e produzir brinquedos evidenciada pelo artesão, buscando apreender como o processo acontece nessas diferentes formas de produção.

¹⁵ Isto possibilita que sejam criadas inclusive denominações para esse número avolumado de brinquedos que uma criança possui, como no exemplo encontrado em Brougère (2004, p. 174), que toma de empréstimo a expressão de Georges Reddé: *parque de brinquedos*.

3.1 Processos de produção na forma social capitalista e sua interseção com o artesanato

Na busca por um fio condutor para desencadear a discussão em relação aos elementos históricos constituintes dos processos de trabalho no movimento do capital, cita-se o conto mexicano *Cestinhas em série*¹⁶ como forma de exemplificar, por meio de uma analogia, aspectos da história humana nos seus mais variados efeitos/contextos.

Segundo o que consta na narrativa, em viagem turística às terras do México, o americano Mr. E. L. Winthrop decidiu desviar-se da rota dos principais pontos de passeio recomendados pelas agências de turismo, buscando aventurar-se e conhecer outras regiões. Embrenhando-se em estradas empoeiradas, chegou ao vilarejo de Oaxaca, onde encontrou um índio fazendo cestas de palha e outras fibras recolhidas nos campos que rodeavam o povoado. Seduzido pela beleza e mais ainda pelo baixo custo delas, o nova-iorquino decidiu comprar todas as cestas produzidas pelo índio.

Em seu retorno da viagem, ao passar em frente a uma loja de doces, Mr. E. L. Winthrop lembrou-se das cestas que trouxera. Teve então a idéia de oferecê-las para o dono da loja, para que ele as utilizasse como embalagem, agregando, assim, maior preço às mercadorias vendidas como presente. O fabricante dos doces agradou-se da idéia, mas alertou que precisaria de milhares delas para todas as suas lojas e, que, apesar de reconhecê-las como obras de arte, não poderiam custar mais do que os chocolates – afinal, era em função da venda desses doces que tinha interesse pelas cestas.

O nova-iorquino fechou o negócio com o comerciante e, em seguida, retornou ao vilarejo. Convencido de que lucraria muito, uma vez que sua intenção era a de reduzir ainda mais o preço cobrado nas cestas, o Mr. E. L. Winthrop ficou articulando formas de ludibriar o índio com o *interessante* negócio que proporia. Ao reencontrar o fabricante das cestas, apresentou-lhe a proposta, ressaltando que precisaria de muitas, milhares delas, com várias cores, tamanhos e desenhos, os mais criativos que pudesse realizar. E tudo isso deveria ser produzido no menor tempo possível.

O índio, sem grandes objeções, movimentava a cabeça afirmativamente, lembrando que poderia fazer quantas cestas fossem necessárias, já que ele era o grande criador de tais obras de arte naquela região. Porém informou que precisaria de um vasto tempo para produzir

¹⁶ MORETTO, Nivaldo. *Cestinhas em série*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dodipicoli@yahoo.com.br> em: 25 maio 2005. Este conto foi recebido sem indicação do autor e data.

o número que estava sendo pedido, que seriam anos de trabalho, pois era necessária uma grande quantidade de material, além de vários dias para dar o tratamento indispensável às fibras para que não perdessem a cor, o brilho, a textura e a flexibilidade. Além disso, precisava colher suas plantações, cuidar das cabras, fazer caçadas, que eram tarefas a serem cumpridas todos os dias como forma de garantir seu alimento e o de sua família.

Foram várias as tentativas de convencimento por parte do nova-iorquino, todas elas frustradas, na medida em que o índio argumentava ser necessário muito tempo para a confecção de tantas cestas. Mr. E. L. Winthrop, sem mais fôlego para manter a discussão diante de tamanha *ignorância* – já que para ele era uma total falta de compreensão por parte do índio do que seria um bom negócio – desistiu de tentar persuadi-lo. Mas eis que o cesteiro ainda lhe respondeu:

Devo fazer essas cestinhas do meu jeito, com canções e pedaços da minha própria alma. Se sou obrigado a fazê-las por milhares, não poderão ter um pedaço da minha alma em cada uma delas, nem poderei pôr nelas minhas canções. Ficariam todas iguais, e isso acabaria me devorando o coração pedaço a pedaço. Cada uma delas deve envolver um pedaço distinto, um cantar único dos que ouço ao amanhecer, quando os pássaros começam a cantar e as borboletas vêm pousar nas minhas cestinhas e me mostrar as lindas cores das suas asas para que eu me inspire. E elas se aproximam porque gostam também dos belos tons que minhas cestinhas exibem.

Essa síntese feita pelo índio pode ser interpretada como uma das formas de materialização da ação humana, realizada de maneira espontânea, mas que, ao mesmo tempo, ganha diferentes contornos com a experiência prática vivida e com o acúmulo deixado pelas gerações precedentes. Também é possível visualizar a produção artesanal clássica, que foi a forma predominante de trabalho dos indivíduos durante o período da história conhecido como medieval e no final do qual Marx situa a época da chamada acumulação primitiva de capital. Nessa produção encontra-se a exteriorização do trabalho na particularidade sócio-histórica do feudalismo.

Porém, antes de dar continuidade aos aspectos a serem destacados neste item, cabe pontuar o trabalho na forma genérica¹⁷, uma vez que ele transcende particularizações, ou seja, é inerente aos indivíduos, independe das configurações pelas quais seja manifesto e das formas de sociedade. Em outros termos, trata-se do trabalho como ação de mudança da

¹⁷ Apesar da relevância da discussão sobre o caráter ontológico do trabalho na constituição do indivíduo como tal, esse não é o foco deste estudo. Ainda assim, destaca-se a obra *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de F. Engels (1979), bem como a parte inicial do capítulo V do volume I de *O Capital*, ainda que Marx o tenha abordado como forma de mais uma vez frisar que o *casamento* entre força-de-trabalho e meios de produção é condição necessária de produção da vida humana, para além de qualquer forma social de produção. Não pressupõe, portanto, o processo de formação de *valor*.

natureza, que é a base objetiva na qual os indivíduos criam as condições de produção e reprodução das suas vidas. É nessa base, portanto, que são criadas as múltiplas formas de sociabilidade.

Feito isso, voltemos ao tempo pretérito do período medieval e da produção artesanal nele prevaiente. Sabemos que a passagem desse modo de produção para outro não se dá de maneira linear, homogênea; ao contrário, tem sua consolidação marcada pelo acúmulo de contradições, conflitos, revoluções, avanços, recuos, permanências e mudanças. Até que predomine a forma capitalista de produção, há uma fase intermediária entre os séculos XV e XVIII, que comporta, concomitantemente, elementos tanto do feudalismo (do séc. IV ao séc. XV) quanto do capitalismo (do séc. XIV até a atualidade). Porém, aos poucos, as relações estabelecidas nas sociedades feudais, ao se tornarem insuficientes frente às mudanças e necessidades emergentes, são minadas no processo de produção e na própria organização social como um todo.

As transformações nos processos de trabalho entre um e outro modo de produção demarcando o fim do feudalismo como forma de organização social, foram acentuadas, sobretudo, quando da passagem da produção artesanal para a manufatureira. Mas já na cooperação se inicia um processo de trabalho que poderia ser chamado de *proa* do capitalismo, uma vez que nele ocorre a junção de muitos trabalhadores num mesmo local ou num mesmo processo de produção, ou, ainda, em processos diferentes, porém conexos, trabalhando simultaneamente para um mesmo proprietário. A cooperação, como indica Marx (2003, p. 388)¹⁸, “é a forma fundamental do modo de produção capitalista. Na sua feição simples, constitui o germe de espécies mais desenvolvidas de cooperação, e continua a existir ao lado delas”¹⁹.

O autor acrescenta que a cooperação adquire a sua forma clássica na inserção da manufatura, que se origina e se forma de dois modos:

¹⁸ Usou-se para este trabalho uma tradução recente (2003) da obra *O capital*, de Karl Marx. Sua primeira publicação ocorreu em 1867.

¹⁹ É importante ressaltar que a intenção de Marx (2003) nos capítulos X a XIII do volume I de *O Capital*, ao *passar* pelos diferentes processos de produção que vão se constituindo no capitalismo, não era ficar discorrendo sobre esses processos em si mesmos. Ao contrário, seu interesse era explicar o processo de produção da mais-valia relativa, ou seja, de como o capital – por exigência própria de seu movimento – foi criando as condições concretas dessa produção, tanto que o capítulo X tem como título *Conceito de mais-valia relativa*. Porém, mesmo sabendo o porquê desse percurso realizado pelo autor, e apesar de não haver o intuito de discutir a produção da mais-valia relativa, entende-se como relevante destacar alguns aspectos dessa análise na discussão que está sendo realizada.

De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a se constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e aperfeiçoando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos (MARX, 2003, p. 393).

Seja numa ou noutra forma, a produção manufatureira insere uma nova dinâmica no processo de produção, acarretando mudanças substanciais na vida das pessoas, bem como na quantidade, no formato e na destinação das mercadorias. O trabalho artesanal, em seu conjunto, vai perdendo espaço para a manufatura, que, com a inserção do trabalho parcelar, firma o trabalhador assalariado. Isso porque os meios de produção de que antes dispunha o artesão vão sendo pouco a pouco apropriados por comerciantes que haviam acumulado um número considerável de riquezas. O artesão, privado desses meios, porém tendo que ter acesso a eles para produzir a sua vida, é compelido a vender a sua força de trabalho²⁰. No período medieval os comerciantes podiam comprar as mercadorias mas não a força-de-trabalho que agora, na produção manufatureira, torna-se a principal mercadoria negociada.

Com o predomínio da manufatura, muitos trabalhadores ocupam o mesmo espaço físico, realizando atividades distintas. Aos poucos, o trabalho torna-se especializado, segmentado, e cada um produz apenas uma parte do todo. Diferentemente do trabalho do índio apresentado no conto, em que ele colhia as fibras, colocava-as para secar, coloria-as, dava os contornos finais na cesta, imprimia o seu traço pessoal, colocava *pedaços da sua alma*, enfim, ele era o *coletivo* – pois tinha sob seu domínio todas as fases necessárias para a produção da cesta –, na produção manufatureira o trabalhador tem de exercer parte de um conjunto de ações. Torna-se, pois, um *trabalhador parcial*, ou *trabalhador mutilado*, uma vez que todo o seu corpo é transformado em *órgão automático especializado* (Marx, 2003). A divisão do processo de trabalho na manufatura provoca, conseqüentemente, não só uma redução do tempo na execução do trabalho em si, mas também uma mudança na forma de pensar do trabalhador, tendo em vista que as operações vão sendo cada vez mais simplificadas. Para além do corpo, o pensamento é mutilado. Ao exigir menos esforço, tanto físico quanto intelectual, o trabalhador pensa menos; gasta um tempo menor para executar seu ofício, porém a produção intensifica-se. Muda o ritmo. Cria-se uma segunda natureza.

²⁰ Por força de trabalho entende-se o conjunto das faculdades humanas (físicas e mentais) que os indivíduos colocam em ação para produção de bens de consumo ou valores de uso de qualquer espécie (MARX, 2003).

Entende-se, assim, que F. Taylor (1892-1984 apud MÉSZÁROS, 2005, p. 70), para o chão da fábrica, buscasse o *homem boi*, o *sino amestrado*:

Um dos primeiros requisitos para que um homem seja apto a lidar com ferro fundido como ocupação regular é que ele seja tão *estúpido* e fleumático que *se assemelhe, no seu quadro mental, a um boi* [...] O operário que é mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a real ciência que regula a execução desse trabalho. *Ele é tão estúpido, que a palavra “percentagem” não tem qualquer significado para ele* (grifos do autor).

A separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam²¹ vai sendo afirmada, minimizando a qualificação do trabalhador e, conseqüentemente, reduzindo o valor da sua força de trabalho e do seu potencial de criação²². Essa tendência constante de minimização do pensar reforça e dissemina a idéia e a prática de que a força intelectual no processo material de produção só pode ser utilizada por alguns, não por acaso, por aqueles que dominam o processo, que têm o controle sobre os trabalhos que estão sendo executados.

Mas para o processo de acumulação do capital não basta apenas o mecanismo específico do trabalhador coletivo. Além de apropriar-se do espaço, do pensamento, é necessário ter também o domínio sobre o tempo. No início do trabalho parcelar, o ritmo do trabalho ainda era regido pelo tempo humano, nas condições físico-materiais de que dispunha o trabalhador, o que lhe permitia acompanhar o processo de trabalho em toda a sua extensão, participando ou observando, já que ocorria sob um mesmo teto. Da mesma forma, as ferramentas estavam subjugadas à sua utilização. Porém, como adverte Andery et al. (1994, p.167), “[...] o parcelamento das tarefas leva à diminuição do tempo necessário para a elaboração de um determinado produto, levando, conseqüentemente, a um aumento da produção e, portanto, a uma maior valorização do capital”.

A partir da parcialidade dos trabalhos configura-se a necessidade de ferramentas específicas. Se antes era suficiente uma faca para cortar a fibra, por exemplo, e se essa mesma faca era utilizada por outros trabalhadores dentro de um mesmo processo de trabalho – ainda que fosse para diferentes operações –, na especialização do trabalho manufatureiro torna-se indispensável a utilização de ferramentas mais precisas. O que era realizado pela mão ou com a ajuda de simples utensílios torna-se imperfeito, indesejável, pouco rentável diante de um

²¹ Essa separação, como se sabe, é uma prática historicamente anterior à sociedade capitalista. No entanto, nada se compara à forma como no capitalismo, em sua fase industrial, ela é justificada e materializada. Com A. Smith, (1723-1790), como se pode perceber na obra *A riqueza das nações*, ganha justificativa teórica. Com Taylor e Ford (1863-1947) ganha estatuto científico, materializa-se.

²² Uma recente e interessante análise sobre o desenvolvimento da capacidade criativa dos indivíduos na sociedade capitalista pode ser encontrada na pesquisa realizada por Zanluchi (2004).

mercado que só tende à expansão. Doravante, a produção passa a ser feita com ferramentas aperfeiçoadas, adaptadas às “[...] funções exclusivas especiais do trabalhador parcial” (MARX, 2003, p. 396).

E as alterações vão muito além das mudanças no *modo de fazer, com o que se faz* e em *quanto tempo se faz*. As mercadorias (ou parte delas) que o trabalhador produz não são mais de sua propriedade, são produzidas por ele, mas para o capitalista, o que tem o domínio sobre os instrumentos ou os meios de trabalho. Como já foi destacado, o trabalhador vende a sua força de trabalho em troca de um salário; assim, ao final de um período (dia, semana, mês), ele recebe uma quantia X em dinheiro pelo trabalho que executa. As mercadorias são e não são feitas pelo trabalhador, assim como também não são vendidas por ele. Isso porque, com a divisão do trabalho, no geral o trabalhador não mais produz a mercadoria em sua forma global, somente parte dela, tanto que muitas dessas partes passam a se constituir em mercadorias parciais específicas²³. Essa situação pode ser melhor visualizada voltando à narrativa enunciada inicialmente: seria como se o índio, na produção das cestas, fizesse apenas uma das várias etapas necessárias, o tingimento da fibra, quem sabe. E isso com ferramentas que não fossem de sua propriedade e num espaço físico delimitado pelo capitalista. As outras tantas partes necessárias para a conclusão das cestas seriam acopladas posteriormente por diferentes mãos. Para que o componente produzido pelo cesteiro se tornasse o todo, ou a cesta, melhor dizendo, seria mister a junção de vários trabalhos mutilados, pois, como assinala Marx (2003, p. 410), “[...] só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em objeto”.

Com a divisão do trabalho e o aperfeiçoamento das ferramentas objetiva-se uma das condições necessárias para o surgimento da maquinaria, que se forma inicialmente pela junção de diferentes instrumentos num só. Ferramentas são ligadas umas às outras, cujo motor é a força motriz de todo o mecanismo. A unidade existente entre o trabalhador parcelar e sua ferramenta presente no sistema manufatureiro é rompida. O trabalhador, que já havia sido privado dos meios de produção e fora impelido a vender sua força de trabalho para obtê-los, agora fica completamente alheio a eles no próprio circuito interno de trabalho.

²³ A esse respeito Marx (2003, p. 408) esclarece: “Se a manufatura se apossa de um ofício que até então era exercido por uma espécie de artesão em conjunto com outros ofícios, como atividade principal ou acessória, sobreviverão imediatamente a separação e independência entre esses ofícios. Se a manufatura se apodera de um estágio particular de produção de uma mercadoria, os demais estágios de produção se transformam em diversas indústrias independentes”.

Se o impulso inicial na revolução do modo de produção artesanal para o manufatureiro foi o trabalho, na maquinaria são as ferramentas (MARX, 2003). Com a transformação destas em máquinas, mesmo que não tenha havido a intenção de aniquilá-las, são incluídas novas forças no trabalho, inicialmente as naturais, como a força da água e do vento ou a de um animal, mas em seguida tem-se a inserção da ciência no processo de produção e, a partir dela, surgem novas fontes de energia, como o vapor, o gás e a eletricidade. Como bem sintetiza Marx (2003, p. 416),

[...] a divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples, em que o capitalista representa, diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital.

Diante da introdução da maquinaria e seu alastramento, o ofício manual como regulador da produção social é eliminado, e ao trabalhador compete exercer a função de *simples força motriz*. Fica fora do seu controle o processo de produção e com ele o tempo, o espaço e o pensamento, passando todos para o comando incondicional do capitalista. Nos termos de Marx (2003, p. 482),

[...] na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles.

Com a revolução nos instrumentais, principalmente com a criação da máquina a vapor, a indústria moderna se instala e assume a sua forma mais avançada “[...] no sistema orgânico de máquinas da fábrica” (MARX, 2003, p. 451). Esse sistema possibilita, além da inserção da mercadoria força de trabalho masculina – que até então era a unidade predominantemente vendida – também a das crianças e mulheres, já que a força muscular é praticamente eliminada como qualidade necessária para o trabalhador se lançar no mercado. Sem essa exigência todos os membros da família podem vender a sua força de trabalho e, desse modo, aumentar o número de assalariados disponíveis para serem ou não incorporados ao sistema, pois, conforme já foi visto, esse é um requisito indispensável à existência do capitalismo.

O que até o momento foi exposto, ainda que muito sucintamente, permite verificar as transformações que a passagem de um modo de produção a outro causam no modo de viver

dos indivíduos e na produção de mercadorias. E essas modificações não aparecem somente no trabalho, mas também se proliferam e contaminam todas as esferas da vida humana. Como ressalta Huberman (1981, p.179),

[...] quando ocorreu a revolução dos modos de produção e troca, que denominamos de modificação do feudalismo ao capitalismo, o que aconteceu à velha ciência, ao velho direito, à velha educação, ao velho governo, à velha religião? Também se modificaram. Tinham de modificar-se.

Com a aplicação consciente da ciência, colocando-a a seu favor, uma vez que, por meio dela, pode-se entender a realidade social, o capital tem em suas mãos mais uma poderosa arma, arma esta que, aliada às demais, permite que seja entendida a afirmação de Marx e Engels (1998, p.12) no Manifesto Comunista: “A burguesia não pode deixar de existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade”.

As transformações de tal revolução nos processos de trabalho, assim como as implicações que delas decorrem, podem ser encontradas em várias produções acadêmicas atuais²⁴. A inserção do Taylorismo e, em seguida, do Fordismo, com a divisão e subdivisão de tarefas e funções; a introdução da esteira rolante/linha de montagem; a nova política de controle e gerenciamento do trabalho, com o aniquilamento da autonomia, iniciativa e criatividade do trabalhador; o aprofundamento da desqualificação e a intensificação do trabalho são alguns dos aspectos implementados visando a manutenção da hegemonia do capital. E essas manifestações alastram-se também para outros setores da sociedade, como no caso da taylorização no processo educacional, em que aspectos relativos ao conhecimento são relegados a segundo plano, priorizando uma educação para aceitação das relações sociais preponderantes (PALANGANA; BIANCHETTI, 1992).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os trabalhos individuais tornam-se mais especializados e desqualificados, novas demandas em relação ao trabalhador passam a ser exigidas. Com as máquinas que surgem há necessidade de um grau maior de abstração, atenção e controle, iniciando-se, então, os denominados períodos de qualificação profissional. Conforme Palangana e Bianchetti (1992), essa seria uma *pseudo qualificação*, pois o que o trabalhador ganha é apenas habilidade técnica específica, e sua visão do todo permanece perdida.

²⁴ Veja-se, entre outros: Harvey (1992), Antunes (1995; 2003), Frigotto (1998).

Como se pode perceber, as premissas de subsunção do trabalho ao capital são permeadas por diversas mutações, que, em curso, produzem efeitos múltiplos e diferenciados, a depender da configuração histórico-social em que está localizado. Porém, num grau mais ou menos avançado, deparamo-nos com a assertiva de Marx (1993, p. 161) na discussão sobre o *trabalho alienado*, de que, “quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador”.

Após esse exercício de compreensão teórica da constituição dos processos de trabalho no movimento do capital, será enfocada a indústria pesquisada, buscando-se conhecer sua inserção no mercado e o processo de produção de brinquedos.

3.2 A indústria pesquisada e sua inserção no mercado

Situada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, a 155 km da capital gaúcha, a Y²⁵ S/A – Indústria e Comércio vem atuando no mercado brasileiro há 58 anos. Está sediada num parque industrial localizado às margens da BR 471, com uma área construída de 15.000 metros quadrados em uma área territorial de 7,5 hectares. Fazem parte ainda do patrimônio dela uma sede social num município vizinho ao que se localiza, com 10.000 metros quadrados de área territorial e uma loja no centro da cidade em que são expostas e vendidas as mercadorias produzidas.

Inicialmente, a produção da indústria não era especificamente de brinquedos, mas de artefatos em madeira, tais como estojos escolares e chapas compensadas litografadas para trabalhos manuais. A produção de brinquedos acrescentada posteriormente, a partir da criação de uma *linha* específica, composta principalmente de miniaturas de automóveis.

Acompanhando os avanços tecnológicos, em 1968 foi iniciada a produção de utensílios escolares em plástico, como régua e estojos, seguidos de outros produtos, entre eles copos, bacias, funil, etc. Foram necessários poucos anos para que o plástico se tornasse a matéria prima predominante utilizada pela indústria, e com esse material são produzidos seus principais lançamentos. A linha de *playgrounds*, iniciada em 1985, é um bom exemplo, com aproximadamente 20 modelos, entre eles castelos, balanços, casinhas, gangorras, escorregadores e escrivatinhas.

²⁵ Conforme acertos prévios, o nome da indústria, da Associação de Brinquedotecas e de todos os entrevistados serão omitidos. A primeira será denominada Indústria “Y” e a segunda permanece como tal. Os entrevistados da indústria serão tratados como A, B, C, D, E, e a presidente da Associação e o artesão serão identificados pela função.

A partir do ano de 2001, além de concentrar-se nos brinquedos, objetos para escritório e outros materiais escolares, a indústria passou a investir na produção de utensílios e peças para a área industrial. A figura 2 possibilita a visualização de como ela está estruturada atualmente.

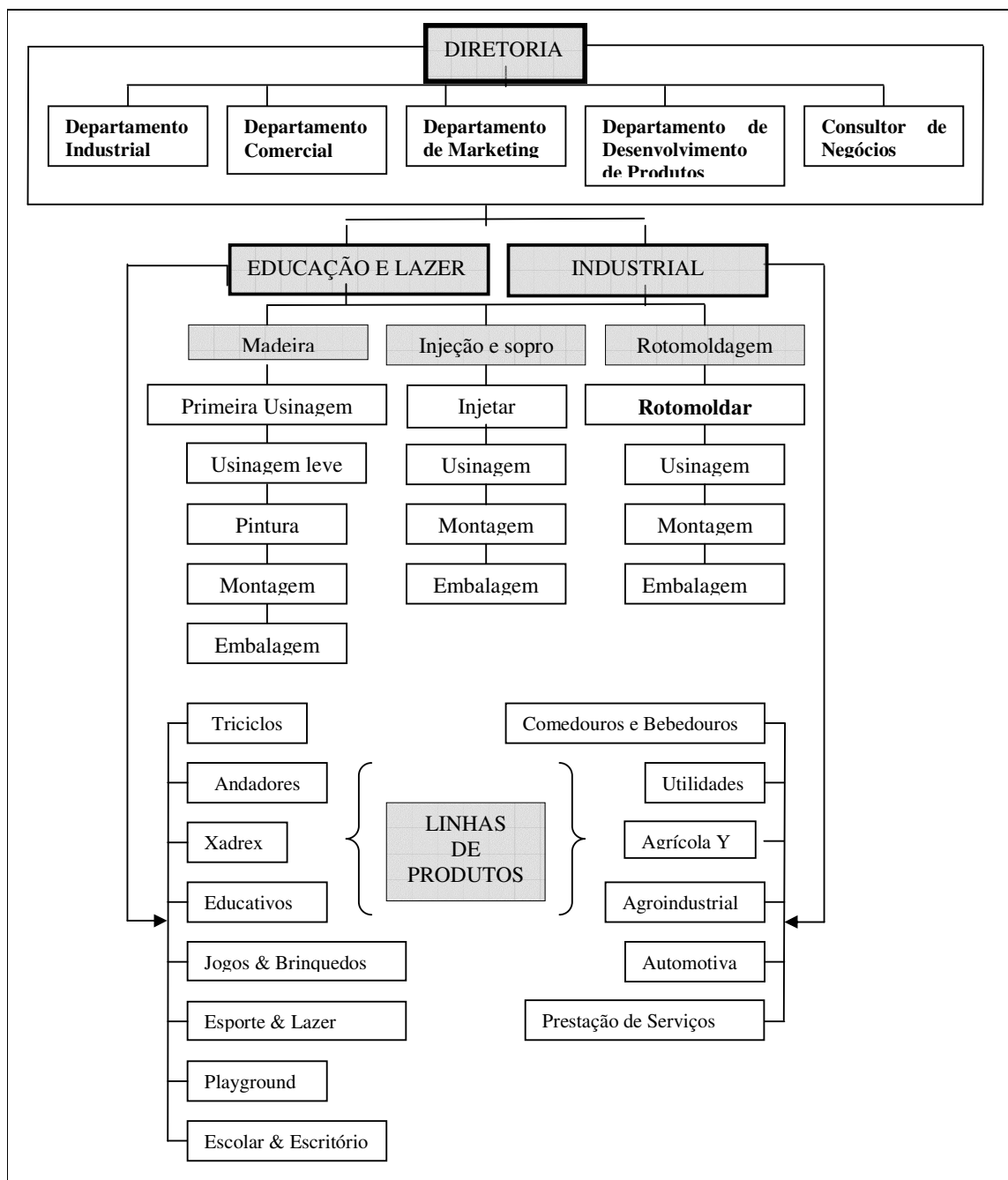


Figura 2 Organograma referente à estrutura organizacional da indústria; unidades de negócios; processos de fabricação e linhas de produtos.

Fonte: Elaboração da autora com base nos depoimentos dos entrevistados e nos materiais informativos disponibilizados pela Indústria.

Esta figura permite-nos visualizar que a Indústria Y é formada por duas grandes unidades de negócios: Lazer & Educação e Industrial. Ambas são compostas de variadas mercadorias, subdivididas em diferentes grupos, que são denominados pela indústria *linhas de produtos*. Na unidade Industrial tem-se a Linha Comedores e Bebedouros; Utilidades; Agrícola Y; Agroindustrial, Prestação de Serviços e Automotiva, num total de seis. Já a unidade Educação e Lazer é composta por oito linhas diferentes: Escolar & Escritório, *Playground*, Esporte & Lazer, Educativos, Xadrez, Jogos & Brinquedos, Andadores e Triciclos.

Em relação ao número de mercadorias existentes na unidade Educação & Lazer, se considerarmos todas as variações, como cor, quantidade de peças, tamanho, tema dos brinquedos, entre outros, podemos dizer que há aproximadamente 350 produtos. Desses, 81 fazem parte da linha Educativos, que foi selecionada para análise.

Referente à produção, no ano de 2004 a indústria pesquisada chegou a cerca de 850.000 itens, distribuídos em três tipos de processos de fabricação: injeção e sopro, rotomoldagem e beneficiamento da madeira. Os dois primeiros são utilizados para a produção em plástico, e o terceiro, como se percebe pela própria denominação, para fabricação de objetos de madeira. A indústria possui em torno 400 funcionários(as), e sua capacidade de produção atende pedidos de grande e pequena escalas.

Além de vender para todas as regiões brasileiras, predominantemente para o Sudeste (50%) e Sul (26,9%), a indústria exporta para países como Bolívia, Paraguai, Chile, Argentina e Uruguai. São cerca de 14.000 revendedores, distribuídos entre lojas de brinquedos, grandes redes de varejos, como supermercados e especializadas em concorrências, secretarias de educação, escolas, etc., que são atendidos por 50 representantes comerciais.

A partir desse breve panorama da Y S/A – Indústria e Comércio, já se podem destacar alguns pontos, inicialmente nas Unidades de Negócios. A inserção da produção de peças e outros equipamentos para indústrias tem principalmente dois motivos, que, de certa forma, acabam convergindo: o primeiro é o fato de a indústria acompanhar o que chama de *tendências de mercado*, já que na sua visão pretende “ser uma empresa capaz de competir globalmente, através da inovação e da flexibilidade às mudanças²⁶”. O segundo está mais relacionado com o que assume como *missão*, ou seja, a de “fornecer produtos que estimulem

²⁶ Esses dados e os demais que apresentaremos a seguir foram extraídos do *site* da empresa, cuja referência não pode ser expressa em razão do compromisso assumido de não identificá-la neste trabalho.

o lazer e a educação, aliando as exigências do ambiente com a utilização de tecnologias e gestão que dêem à empresa capacidade de perpetuidade” (destaque nosso). Essas condições, baseadas principalmente na “competição global, na inovação e na flexibilidade às mudanças de mercado”, fazem com que a indústria busque a expansão em termos de produção e venda de mercadorias, visando atingir uma maior fatia do mercado. Esses aspectos podem ser mais bem entendidos se levarmos em conta que a ampliação do campo de atuação está diretamente relacionada com o mercado de brinquedos, pelo fato de esse tipo de mercadoria ser ainda mais consumido em duas datas comemorativas, o Natal e o Dia das Crianças, ambas situadas no segundo semestre do ano. Nesse período, as vendas chegam a aumentar em até 40%. Já entre os meses de janeiro e março, o fluxo de vendas cai, diminuindo inclusive o número de funcionários contratados pela Indústria.

A diversidade de produtos permite que as vendas se mantenham mesmo nos meses fracos. Essa parece ser uma característica do mercado de brinquedos, pois não é à toa que a maior feira de brinquedos do país, a ABRIN, é realizada no primeiro semestre do ano. Como está descrito em uma das páginas do *site* da associação,

a Feira Brasileira de Brinquedos, maior evento do setor, reúne os mais expressivos fabricantes nacionais de brinquedos, puericultura e afins. Promovida pela ABRIN – Associação Brasileira de Brinquedos – e Francal Feiras, a feira acontece no primeiro semestre, para promover o lançamento de novos produtos que vão aquecer as vendas do segmento durante o ano todo. É o grande momento do setor, já que nessa época os fabricantes estão prontos para abastecer o varejo com novos produtos e de olho em algumas das principais datas comemorativas, como Dia das Crianças e o Natal. Importante segmento da economia nacional, o setor brasileiro de brinquedos investe freqüentemente em tecnologia e pesquisa de mercado, qualificando constantemente o processo de desenvolvimento de seus produtos para anualmente, durante a ABRIN, lançar inúmeras novidades e oferecer ampla diversidade e competitividade ao mercado (ABRIN, 2005).

A expansão da Indústria Y em termos de atuação no mercado brasileiro (e também internacional) foi apontada recorrentemente pelos entrevistados, que ressaltaram o fato de o brinquedo não ser considerado uma mercadoria que deve ser consumida da mesma forma que outras. É o que pode ser observado em um dos depoimentos:

Hoje em dia se trabalha muito com preço, tem muitas marcas. Então o consumidor, ele está meio sem dinheiro e o brinquedo é considerado supérfluo. Se for entrar num supermercado, dificilmente a mãe vai sair dali com um brinquedo, ela vai optar por gêneros alimentícios, ainda mais se ela tiver o dinheiro contado (ENTREVISTADO C, 2005).

Voltando às Unidades de Negócios, foi visto que existem várias subdivisões denominadas de Linhas de Produtos. Essa organização, a exemplo da maioria das

classificações comerciais, tem como intuito *focar os produtos no mercado*, visando principalmente atender os interesses práticos dos fabricantes, lojistas e atacadistas. Observando-se as divisões da Y, vê-se que algumas seguem a própria denominação da mercadoria, como no caso das linhas Triciclos, Xadrez e Comedouros & Bebedouros, e outras têm uma definição mais genérica, a exemplo das linhas Educativos, Jogos & Brinquedos e Utilidades.

Olhando mais atentamente essa classificação, pode-se dizer que, no mínimo, é bastante confusa. Porém, como a intenção aqui é descrever como essas mercadorias são distribuídas, apresentadas e veiculadas pela Indústria, as indagações ficarão para depois. Ainda assim, cabe abrir um parêntese: na unidade Lazer e Educação encontram-se todos os brinquedos que a indústria Y produz. Nela, como apresentamos, estão as linhas de produtos denominadas Educativos, Jogos & Brinquedos, e assim por diante. Cabe perguntar: como se estabelece a distinção entre os brinquedos em geral e aqueles denominados educativos? O que os fabricantes dos brinquedos entendem por educativo? É justamente por querer descobrir as respostas que a análise se foca nessa linha específica de brinquedos. E também porque, se essa denominação existe e é utilizada por tantas indústrias do ramo de brinquedos, não se deve subestima-la.

3.2.1 O selo de recomendação de uma Associação de Brinquedotecas

Procurando expandir mercado e ter maior aceitação dos seus *produtos*, uma das estratégias lançada pela indústria foi a avaliação dos brinquedos da linha Educativos por uma Associação de Brinquedotecas. Desde o ano de 1998 foi firmado um convênio entre ambas, e a principal atividade da entidade é analisar os brinquedos da linha Educativos produzidos pela Indústria Y e dar o seu selo de qualidade.

Essa associação, uma entidade de cunho civil sem fins lucrativos, fundada em 1995, também está localizada numa cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, vizinha àquela onde se encontra a indústria. É regida por estatuto próprio e administrada por uma diretoria composta de pessoas que dizem visar certos princípios, tais como “valorizar o ato de brincar, respeitar a liberdade, a iniciativa e a autonomia, promover o autoconhecimento, a

automotivação, a arte do relacionamento, a cooperação, o aprimoramento da comunicação, a criatividade, a sensibilidade e as vivências corporais”²⁷.

Entre as finalidades que a associação se propõe a buscar estão a valorização e reconhecimento das atividades lúdicas no sentido de que sejam encaradas como algo que permeie todas as etapas da vida humana; o incentivo à criação e à manutenção de brinquedotecas no Estado do Rio Grande do Sul, visando proporcionar condições para que se cumpra o direito de brincar e a valorização do ato de brincar como meio do crescimento infantil.

Conforme folheto informativo da indústria e da associação, a importância do selo impresso nas embalagens dos brinquedos é significativa, sobretudo pela avaliação em relação ao *conteúdo* do brinquedo e aos *objetivos educacionais* alcançados no ato de brincar. Desse modo, o brinquedo que se apresenta sem esse selo pode estar divulgando uma *falsa* idéia para o consumidor, de que qualquer brinquedo estará ajudando a criança no seu processo de aprendizagem. Ainda segundo o mesmo folheto e também conforme a entrevista com a presidente da Associação de Brinquedotecas, a análise realizada atende os seguintes aspectos:

1. Identificação: nome, referência, tipo de brinquedo e data da análise;
2. Especificidade: diz respeito à análise educativa propriamente dita. Nela estão contemplados os seguintes itens: material – de madeira ou plástico –, número de peças, cores; objetivos que o brinquedo pode alcançar durante a prática, quais habilidades e conhecimentos ele desenvolve; regras do jogo ou modo de brincar, dando uma diretriz para a utilização; idade recomendada – que, segundo a presidente da associação, normalmente é colocada *a partir de*, em função das crianças com necessidades educacionais especiais –; nível de ensino – referindo-se à série escolar para a qual o brinquedo é mais apropriado e, por último, as áreas de aprendizagem contempladas.
3. Classificação: esta classificação é dividida entre jogo de conhecimento, jogo de habilidades, jogo de autoconhecimento, jogo de convivência e jogos tradicionais. A presidente da entidade explica que “os brinquedos são classificados em número de um a cinco por ordem de prioridade [...] mas sempre o brinquedo tem um objetivo principal, que é onde ele se classifica. Não quer dizer que seja estanque” (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005).
4. Considerações finais: refere-se às justificativas técnicas, sugestões, etc.

²⁷ O texto foi extraído do *site* da entidade, não identificado pelas mesmas razões já expostas em nota anterior.

Em relação à classificação, apontada no terceiro aspecto, vale a pena transcrever o relato da presidente:

Existem muitas formas de classificar um brinquedo ou jogo. Cada classificação tem uma lógica e uma linha teórica definida. Essa classificação que está sendo sugerida foi criada pela associação e se fundamenta nas bases educativas defendidas pela UNESCO na década de 1990, as quais definem os quatro pilares da educação. Também o MEC inseriu essas bases nos PCN em 1998. Esta linha prega que a verdadeira educação deve atingir o *conhecer*, o *fazer*, o *viver* junto e o *ser*, não privilegiando apenas o conhecer, como tem sido adotado no ensino tradicional. Mas nós colocamos mais um, que é o *preservar*. Essa abrangência no modo de entender a educação tem respaldo teórico em Gardner, Perrenoud e muitos outros autores contemporâneos. Por outro lado, esses autores não criaram nenhuma classificação de jogo, apenas teorizam sobre educação. Especificamente essas bases fundamentam a classificação dos jogos criados pela associação (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005).

Na seqüência dessa explicação, a entrevistada ressalta que a classificação foi elaborada em conjunto com os demais membros da diretoria, num total de 14 profissionais de várias áreas do conhecimento, entre elas Artes Plásticas, Psicologia, História e Pedagogia.

Como se pode perceber, na produção dos brinquedos denominados *educativos* existem aspectos que se diferenciam dos demais que a indústria produz. Especificamente com esses, as embalagens levam um selo a mais, um diferencial entre os tantos outros que existem no mercado.

3.3 A união de contrários: *valor de uso* e *valor da mercadoria brinquedo*

Como vimos, a sociedade capitalista vem, ao longo de sua história, passando por diversas modificações a fim de manter o seu processo de produção e reprodução social e, para isso, não tem poupado esforços na incessante produção de novas mercadorias ou de colocar novas *roupagens* nas antigas. Referindo-se à plasticidade do modo de produção capitalista ou à sua capacidade de adequar-se e criar novas situações, Ianni (1992) entende-o como um verdadeiro processo civilizatório. Nesse aspecto, segundo o autor,

[...] o capital dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional. Simboliza uma espécie de revolução burguesa permanente, ainda que desigual e contraditória, progressiva e regressiva, democrática e autoritária (IANNI, 1992, p. 47).

Nessa perspectiva, a sociedade na qual estamos inseridos assenta-se economicamente na existência do mercado. Como consequência dessa lógica, que, conforme Marx (2003), tem como eixo primário a cisão entre a força de trabalho e os meios de produção, o capitalismo

procura induzir todos ao consumo, pois, quando um nicho dá sinais de exaustão ou esgotamento, procura-se outro. É o que se pode verificar com a produção de mercadorias específicas para os solteiros, homossexuais, velhos e, é claro, para as crianças. Prova disso são as recorrentes estratégias articuladas pelos “homens de negócios” (FRIGOTTO, 1995) visando o desenvolvimento das indústrias de brinquedos, em que a exploração mercadológica se apropria tanto da produção de tais objetos como das formas de brincar ou mesmo com o que brincar. Além disso, lançam diferenciadas estratégias indutoras do consumo, que vão desde modismos à produção de uma imagem estimuladora favorecendo a compra de diversos brinquedos.

Verifica-se que a brincadeira infantil passa a ser entendida como instrumento para o mercado, uma vez que, por meio dela, são pensadas, criadas e produzidas uma série de outras mercadorias, tendo por objetivo *satisfazer* a criança. A análise desse processo permite-nos perceber que por detrás da confecção do objeto chamado brinquedo existem *segredos* – específicos do contexto histórico de uma sociedade capitalista – que precisam ser desvelados numa perspectiva de estabelecimento de uma discussão crítica, visto que, como bem alerta Oliveira (1986, p.10) “os brinquedos nos permitem a discussão de como a sociedade capitalista trabalha, forma, educa e adentra as crianças”.

Em relação aos *segredos*, é importante ter em mente a descrição feita por Saramago (2000, p. 321):

No essencial, um segredo é mais ou menos como a combinação de um cofre, embora não tenhamos conhecimento dela sabemos que se compõe de seis dígitos, que é possível até que se repita algum ou alguns deles, e que por muito numerosas que sejam as seqüências possíveis, não são infinitas. Como em todas as coisas da vida é uma questão de tempo e de paciência, uma palavra aqui, outra palavra acolá, um subentendido, uma troca de olhares, um súbito silêncio, pequenas gretas dispersas que se vão abrindo no muro, a arte do devassador está em saber aproximá-las, em eliminar as arestas que as separam, chegará sempre um momento em que nos perguntaremos se o olho, a ambição, a esperança secreta dos segredos não serão, afinal, a possibilidade, ainda que vaga, ainda que longínqua, de deixarem de o ser.

É com esse intuito que propomos o exercício de olhar especificamente para o brinquedo, adentrando-o para além da sua superficialidade, daquilo que é comum nele, procurando desvendar os seus mistérios e perceber as múltiplas sínteses que o constituem e o determinam.

Um brinquedo está sobre a mesa – um pião – e é necessário revelar o que lhe é peculiar. Há que se começar pela matéria prima na qual tal objeto foi confeccionado, neste

caso, a madeira. Imagine-se que foi fabricado por um artesão em meados do século XII, em pleno período medieval, numa sociedade cuja estrutura social é permeada pelo modo de produção feudal. Ele utiliza restos de madeira para fazê-lo; realiza um trabalho manual, extremamente rudimentar se comparado ao que é feito atualmente. Ao final da confecção, o artesão resolve decorar a ponta do pião e, entre as diversas opções de decoração – formatos humanos, relevos, etc. –, escolhe a de um animal, qualquer animal. Dessa maneira, o pião terá uma forma única, muito particular, com traços pessoais do artesão, que poderá até fazer um outro pião bastante similar ao primeiro, porém jamais igual.

Depois de pronto, o pedaço de madeira moldado se *transforma* num brinquedo e recebe uma função, qual seja, a de ser instrumento de brincadeira de uma criança. Ela, por vezes, participa da execução do brinquedo, quando não é ela própria quem o produz, pois há um laço entre o fazer e o consumir, ou seja, as relações de produção são baseadas nos núcleos familiares.

Dessa sintética ilustração já se podem extrair alguns elementos em relação ao feitiço desse objeto: teve como matéria prima a madeira; houve um tempo dispendido para sua realização; é um produto do trabalho humano; foi feito dentro de uma lógica de pensamento; precisou de algum instrumento para sua realização (algo cortante, como uma faca, por exemplo); tem uma função *imediata* – a de ser um instrumento de brincadeira da criança –; tem um *valor-de-uso*, ou seja, foi feito para ser consumido. Também as marcas do artesão estão colocadas nesse objeto, permitindo que ele se reconheça nessa produção, que exercite sua criatividade e imaginação, ou seja, suas habilidades manual e intelectual.

Agora imagine-se a confecção desse mesmo brinquedo em pleno século XXI, numa sociedade regida pelo modo de produção capitalista, numa situação concreta, a da indústria Y, que trabalha com a produção de brinquedos tanto em plástico como de madeira. Vamos utilizar como exemplo a produção em madeira, que a indústria compra e à qual dá um tratamento especial de limpeza, denominado *usinagem*. Antes da produção do pião, porém, é realizado um estudo minucioso tendo em vista o mercado que pretende atingir. Para isso, a indústria possui uma *metodologia de desenvolvimento de produto*, que comporta um total de 140 etapas²⁸, subdivididas em 11 itens. Eis a explicação fornecida pelo supervisor de desenvolvimento de produtos (ENTREVISTADO B, 2005) durante a entrevista:

²⁸ Vide Anexo A.

1. Planejamento estratégico do produto: “Isso é feito anualmente. A cada ano se planeja os produtos a serem lançados no ano seguinte”.

2. Geração de idéias de conceito:

Nesse plano de conceito vão ter as informações registradas de onde tu queres chegar com o produto, que mercado queres atingir, que características que gostarias de ter nele, quais são os atributos desse produto, tudo isso são levantados nesse formulário, do *plano de conceito*. É partindo dele que a gente vai fazer o desenvolvimento do projeto. Então, quer dizer, o projeto deve atender essas características, ou esses requisitos, ou esses atributos. Então ele é o norteador de todo o desenvolvimento.

3. Estudo de viabilidade:

Primeiro a gente vê qual a demanda do mercado, quanto que a gente vai precisar investir pra isso. Faz-se uma análise então de viabilidade financeira: vale a pena investir nisso, não vale, vamos ter retorno, não vamos. Então, uma vez que a gente consiga estabelecer isso, se está aprovado este anteprojeto, seguimos adiante.

4. Projeto conceitual:

A gente vai fazer um cronograma de execução, e esse cronograma vai contemplar as etapas: projeto conceitual. Aqui entraria então o *plano de conceito*. Esse conceito inicial vai ser posto no papel com todas as especificações, todos os atributos, tudo isso que a gente falou inicialmente como plano de conceitos vai ser dado nessa parte de *projeto conceitual*.

5. Projeto do produto:

Com isso em mãos, nós conseguimos então fazer o projeto do produto, porque esse plano de conceitos nada mais é do que o *briefing* do produto certo, aquelas informações que a gente vai passar para desenvolver. É desta fase em diante que a gente tem então um domínio maior sobre o processo de desenvolvimento, porque é aqui que a gente está definindo as características do produto, de como a gente vai atender aqueles requisitos.

6. Desenvolvimento de modelo físico:

Até então a gente tem digamos o físico virtual, que é dentro do computador, a gente trabalha com terceira dimensão e a gente consegue isso. E aqui a gente parte para o modelo físico. Então a gente vai construir ou um *mock-up*, ou um protótipo. Um mock-up seria algo para visualização, é um protótipo com características funcionais efetivas do produto. Depois da gente construir isso daí, a gente vai testar, vai avaliar isso fisicamente, a gente vai testar o conceito e o desenvolvimento do produto.

7. Desenvolvimento das ferramentas:

A gente vai então providenciar ferramentas para que a produção possa produzir o novo produto. Então aqui a gente vai precisar de uma ferramenta de estampa, injeção, rotomoldagem, sopro, são alguns dos processos internos que a gente têm. Então a gente desenvolve ferramentas para esses tipos de processo. Aqui entra,

principalmente, a transformação do plástico, que precisa ferramentas específicas, precisa moldes, estampas.

8. Planejamento da produção:

Depois das ferramentas testadas, liberadas para produzir, a gente tem uma etapa paralela, um *planejamento da produção*. Então vai ter uma ficha para produção que vai ser elaborada pela parte da produção, vai ter uma preparação da produção com bancadas, ferramentas, pequenas ferramentas tipo chave de fenda, de um equipamento para fazer uma montagem.

9. Desenvolvimento da produção: “[...] essa preparação da montagem é feita entre essas duas fases: um planejamento da produção e desenvolvimento da produção”.

10. Desenvolvimento de marketing: “[...] também paralelo teria o desenvolvimento de marketing, onde ele englobaria a criação de um plano de marketing. Esse plano de marketing vai ter definições que vão dar base para o desenvolvimento, por exemplo, da embalagem”.

11. Produção e venda:

Essa etapa é o finalmente do produto, onde a gente vai fazer o *plano de vendas*, que é uma atribuição da área de vendas. A gente fabrica então um *lote piloto*, que é uma produção experimental, porque se a gente lança, se a gente termina de projetar um produto, tem todo o material para se produzir e começamos imediatamente a produção e a venda disso. Nós não temos, primeiro, como identificar o custo mais acertado; segundo, a gente não sabe exatamente o todo funcional daquele produto, funcional interno, por exemplo, na questão de fábrica, como a gente vai produzir isso, se tem uma forma melhor de produzir. Estas coisas são vistas dentro de um *lote piloto*, porque se a gente faz algo que dê algum problema, tu imagina se tu faz toda uma produção. Então é melhor a gente fazer algo que seja um experimento menor, em escala menor, que a gente chama de *lote piloto*. Nesse lote piloto nós fazemos uma quantidade reduzida do novo produto com um acerto do custo. Porque no custo, inicialmente na simulação, a gente tem baseado no nosso conhecimento adquirido, da nossa experiência, baseado no que a gente tem de operações similares, mas o efetivo disso é confirmado no *lote piloto*. Se a gente vai produzir 100 peças por hora, inicialmente previsto, porque nós quando fazemos o *lote piloto* conseguimos medir para ver se isso corresponde à previsão ou não. E aí sim definir melhor o custo, além de outras mudanças no processo. Pode ser que a gente previu fazer de uma maneira que depois, produzindo, viu que não era tão viável, que existem alternativas para se tornar mais viável, e a gente faz essa alteração e esse ajuste da produção. Esse daqui seria o ajuste do previsto e o que realiza. A gente ajusta isso nesse *lote piloto*. Depois de produzido esse *lote piloto* a gente aprova esse *lote piloto*, é feita a avaliação e essa avaliação feita vai dar um ok ou não a esse produto, a esse *lote piloto*. Se ok, ele estaria liberado para vender, e a gente já tem o cálculo do custo final da produção e esse produto é utilizado.

Resumidamente, seriam essas as principais etapas realizadas pela indústria Y até chegar à concretização do produto, à sua versão final, que é o brinquedo/mercadoria. Percorridos esses passos, pode-se voltar à comparação: a partir da explicação acima, percebe-

se o que caracteriza a produção do pião. Continua tendo como matéria prima a madeira, mas poderia também ser de plástico; é feito não mais de maneira artesanal, mas sim em uma grande indústria de brinquedos, onde se produz em grande quantidade e busca-se a padronização e a produtividade; no lugar de uma simples ferramenta para sua elaboração, têm-se maquinarias das mais avançadas e com variadas funções; anteriormente à sua realização, é feito um estudo detalhado em relação à criação.

Esse brinquedo continua sendo um produto do trabalho humano, entretanto, sua realização se dá em diferentes etapas e envolve o trabalho de diferentes pessoas. Além disso, com o suporte proporcionado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, torna-se possível produzi-lo, inclusive, em lugares diversos²⁹. Se antes era um brinquedo singular, por ser artesanalmente construído, atualmente tem um número elevado de opções e modelos; sua criação e produção são determinadas não mais por quem o produz, como no caso do artesão, e sim por engenheiros e donos das indústrias onde tais objetos são produzidos, supostamente seguindo os desejos e as necessidades das crianças. Diferentemente do artesão, que vai definindo as características do pião no próprio processo, na indústria tudo é decidido antecipadamente, e, para que nada saia desta previsão, é feito um protótipo do brinquedo, realizando-se inclusive testes internos e externos (em escolas, por exemplo) de aceitação e potencial de consumo (venda) do produto.

Nessa forma de produção, para que o brinquedo chegue à criança, precisa primeiro passar pelo mercado. Melhor dizendo, agora o destino do brinquedo deixa de ser a criança no plano *imediato* e passa a ser o mercado, pois esse objeto, antes de ser um instrumento (ou meio) de brincadeira da criança, é uma mercadoria, e, como tal, precisa *sofrer* relações de troca, realizar o circuito da lógica mercantil. Esse brinquedo, além de comportar as características de *valor-de-uso*, tem também *valor-de-troca*.

Esse duplo caráter presente na mercadoria brinquedo – *valor-de-uso* e *valor-de-troca* – é o que Marx (2003) denomina *os dois fatores da mercadoria*, o primeiro relacionado com a sua utilidade, com as propriedades que lhe são constitutivas, e o segundo, com a forma social

²⁹ Um bom exemplo dessa nova tessitura em relação ao intercâmbio entre diferentes lugares/países/blocos é trazida por Chesnais (apud BIANCHETTI, 2001, p. 42), ao descrever o processo de fabricação do tênis Nike: “As coleções são concebidas na sede do grupo, no Oregon [...], onde está concentrada sua capacidade de *design*, bem como sua estratégia comercial. Os padrões dos novos modelos são transmitidos (por uma rede de comunicações telemáticas privada) para Taiwan, onde se situa um segundo elo importante do grupo. É lá que são fabricados os protótipos, que vão servir de modelos para a produção industrial de massa. Esta vai ser feita no Sudeste Asiático, mas onde puderem ser conseguidos contratos de terceirização mais vantajosos, de sorte que se tem assistido a Nike sair de certos países, à medida que os salários aumentavam ou que surgia a sindicalização”.

de organização capitalista, cuja lógica é centrada na produção de mercadorias e na sua circulação. Isso significa que, para entender essa lógica, é preciso adentrar um pouco mais na produção da mercadoria; ao mesmo tempo, para entender a mercadoria, é necessário entender a lógica social na qual ela é produzida.

Para Marx (2003, p.57), “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza”. Mas, então, o que vem a ser mercadoria? Ela é, afirma,

[...] antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2003, p. 57)

Não é difícil perceber, nessa perspectiva, que o *valor-de-uso* presente na mercadoria está ligado ao objeto em si, àquilo que concretamente o caracteriza, a uma necessidade humana, que pode ser tanto material como espiritual, mas que só existe por conta de um determinado tipo de trabalho humano dispendido e da sua utilização, consumo. Até aqui pode-se dizer, de forma ainda bastante genérica, que toda e qualquer sociedade está organizada para produzir bens de consumo, pois todos os indivíduos que vivem em sociedade precisam garantir suas condições de sobrevivência e produzir os meios de subsistência, ou seja, o conjunto de elementos que propiciam a satisfação direta de suas necessidades, como fome, sede, habitação, etc.

Mas, para produzir os meios de subsistência e satisfazer as suas necessidades, os indivíduos necessitam de meios de produção, de forças produtivas materiais, como ferramentas, máquinas, tecnologia, entre outros, e isto os faz estabelecer determinadas relações sociais no processo produtivo. Na forma social capitalista, como brevemente foi visto no primeiro item desta seção, essa organização é estabelecida em função daqueles que detêm a propriedade privada dos meios de produção – os capitalistas – e daqueles que vendem a sua força de trabalho – os trabalhadores (MARX, 2003). Aliás, uma das condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo é a existência de trabalhadores livres, independentes³⁰, o que significa serem desprovidos de qualquer meio que permita a produção material de sua

³⁰ Aued (1986, p. 8) alerta para o fato de que “[...] o produtor é livre para produzir o que quiser e como quiser, mesmo que paradoxalmente sua liberdade lhe seja uma quimera. Enquanto proprietário privado das condições para produzir mercadorias, é formalmente livre para produzir o que quiser, como quiser e enquanto quiser, desde que, evidentemente, siga os ditames da troca”.

existência. Sem acesso a esses meios, porém necessitando deles para a produção da sua vida, o trabalhador vende a sua *força de trabalho*.

Esta situação permite entender a existência do que Marx (2003) chama de *valor-de-troca*, que pressupõe um objeto na relação com outro objeto e a sua quantificação e medida, realizadas pela fração de tempo gasto na sua produção. Como foi visto, quando o artesão confecciona o pão para a criança brincar, ele está produzindo um *valor-de-uso* e realizando um *trabalho concreto*. O brinquedo foi feito e dado à criança para satisfazê-la na sua necessidade de brincar; não foi trocado por outra coisa, ou seja, foi feito para ser consumido. Já na situação predominante da sociedade atual, temos o brinquedo produzido na indústria, e que para chegar até a criança, precisa ser trocado por dinheiro, isto é, uma outra mercadoria. Essa situação pressupõe uma relação de troca entre duas variáveis, e é justamente nessa troca que as mercadorias se afirmam como *valores-de-troca*.

Porém, para que duas mercadorias sejam trocadas, sabe-se que precisam ser comparadas por alguma coisa que tenham em comum, por alguma equivalência. Contudo, se Marx (2003, p. 59) afirma que “[...] como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso”, onde estaria então a igualdade entre as mercadorias? Em resposta a essa questão, o autor explicita que:

Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais mesa, casa, fio, ou qualquer coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro, ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2003, p. 60).

Nessa explicação, Marx ressalta que o equivalente nas mercadorias é o dispêndio de trabalho socialmente necessário para a sua produção, só que agora abstraindo o tipo de trabalho específico realizado para a produção de cada mercadoria. Tendo por base tais idéias, o autor formula o conceito de *trabalho abstrato*, ou seja, o tempo de trabalho humano genérico e abstratamente considerado. Explicando melhor, o trabalhador precisa vender a sua força de trabalho para garantir sobrevivência, uma vez que ele não possui os meios de produção, que estão em poder do capitalista. A força de trabalho é então a mercadoria de que

dispõe o trabalhador, e é em função da sua venda que ele consegue comprar os meios de subsistência³¹. É nessa mercadoria que está presente o que Marx conceitua de *trabalho abstrato*. Este, diferentemente do trabalho concreto ou útil – que diz respeito à produção de valores-de-uso – está imbricado com o dispêndio de força social de trabalho, é resultado de trabalho indiferenciado, que pode ser medido nas suas diversas frações (horas, dias, minutos, etc.). Pressupõe, portanto, a superação de qualquer particularidade do trabalho concreto.

Essa manifestação de trabalho abstrato só pode ser visualizada, portanto, à medida que se abstraem as características do *trabalho útil*, assim como as do *valor-de-uso* que uma mercadoria carrega. Nesse sentido é que se diz que o artesão, ao produzir o brinquedo para a criança, realiza *trabalho útil*, que se resume na produção de bens de consumo, *valores-de-uso*. Esse trabalho “[...] é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2003, p. 64). Já o trabalhador da indústria de brinquedos, que vende a sua força de trabalho, está fabricando *valores-de-troca* e, nessa medida, tal condição comporta as características do denominado *trabalho abstrato*. Como se pode perceber, esse trabalho está imbricado com o modo capitalista de produção, o qual produz a sua quantificação, materializada na mercadoria universal que é o dinheiro³² (expressão monetária comum das mercadorias).

Considerando essas questões, Marx afirma que o comum nas mercadorias é o seu *valor*, que é medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção³³. Nas palavras do próprio autor

[...] um valor de uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade da ‘substância criadora de valor’ nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração,

³¹ Com base nessa situação, pode-se afirmar que na relação capitalista de produção se tem um processo incessante de retroalimentação, já que, para comprar os meios de subsistência, o trabalhador tem de vender a sua força de trabalho, e, ao mesmo tempo, para poder trabalhar ele tem que comprar os meios de subsistência. E essa dupla relação se dá num mesmo *locus*, para um mesmo proprietário dos meios de produção, pois este, além de comprar a força de trabalho do trabalhador, é também quem dispõe dos meios de subsistência de que o trabalhador necessita.

³² Marx (2003, p.70) propõe “[...] acompanhar o desenvolvimento da expressão do valor contida na relação de valor existente entre as mercadorias, partindo da manifestação mais simples e mais apagada até chegar à esplendente forma dinheiro”. Ao fazer essa elucidação, segundo o autor, se dará início ao valor expresso na mercadoria, para, então chegar ao valor nela ocultado. Somente assim “[...] desaparecerá o véu misterioso que envolve o dinheiro” (Marx, 2003, p.70).

³³ Não esquecendo que “[...] o valor de uma mercadoria não é determinado apenas pela quantidade de trabalho que lhe dá a última forma, mas também pela quantidade de trabalho contida em seus meios de produção” (MARX, 2003, p.366).

e o tempo do trabalho, por frações do tempo, como hora, dia, etc. (MARX, 2003, p. 60).

Com essa explicação, Marx ressalta que, na verdade, o caráter útil do trabalho é deixado de lado, é subsumido pelo trabalho abstrato, que nesse modo de produção particular passa a ser a forma alienada de realização do trabalho concreto. O trabalhador troca a sua força de trabalho por uma quantia X em dinheiro, e para isso tem que produzir mercadorias. Isso significa dizer, como bem sintetiza Duarte (2004, p. 09), que

[...] a produção de mercadorias pressupõe a existência de uma totalidade social estruturada em relações de mercado. É essa totalidade que determina a necessidade de um denominador comum, de uma mediação que quantifique numa forma universal o trabalho abstrato. Essa mediação universal é feita pelo dinheiro. O dinheiro, portanto, é uma pura relação social, algo cujo significado objetivo é dado pela totalidade das relações de mercado.

Prosseguindo na discussão, o mesmo autor alerta para o fato de que as pessoas acabam vendo o dinheiro de forma exterior a elas, como se tivesse vida própria, como se fosse algo mágico, quando na verdade é *pura relação social*. O mesmo acontece com as demais mercadorias, que assumem as características das relações sociais entre as pessoas e transformam essas características em relações sociais entre coisas. Ora, se duas mercadorias são trocadas, já se sabe que isso se deve ao fato de ambas ter, em tese, o mesmo dispêndio de trabalho socialmente necessário quando da sua produção, o que significa dizer que nada mais são do que trabalho humano materializado. Porém o que vemos é a relação de troca como uma propriedade natural das mercadorias. É assim que se configura o que Marx (2003, p. 94) denomina fetichismo da mercadoria:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho.

Mais adiante, o autor acrescenta:

A forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada tem a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias (MARX, 2003, , p. 94).

Além de esconder a essência do próprio trabalho dos indivíduos, a produção da mercadoria é misteriosa também por esconder a produção da *mais-valia* ou *valor excedente*. Ao capitalista interessa produzir valores-de-uso, por serem eles portadores de valores-de-troca e, além disso, possuem um valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-los. “Além de valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia)” (MARX, 2003, p. 220).

O fetichismo da mercadoria está, portanto, na naturalização de algo que é social, que é historicamente determinado. Os indivíduos agem como se o *valor* da mercadoria fosse algo de sua própria natureza, como se fosse comandado por forças mágicas, independentes deles. Tais características podem ser vistas também na produção do brinquedo, na função para a qual foi projetado, ou seja, o fetiche da mercadoria se materializa também em tal objeto, que está transformado em mercadoria.

Nessa lógica, as relações sociais tanto dos adultos que produzem o brinquedo quanto da criança que brinca são reificadas, havendo uma inversão de papéis sociais, ou seja, a mercadoria passa a ter atributos humanos, enquanto adultos e crianças se tornam cada vez mais coisificados. A brincadeira deixa de ser entendida como um fim em si mesma e passa a ser um meio para se chegar a um fim que é a produção e apropriação de *mais-valia*, realizada por meio da troca de mercadorias, de objetos que falseiam a satisfação. Nesse modo de produção, o que vemos é uma adequação da criança aos potenciais de mercado, sua entrada no circuito da lógica mercantil. Podemos admitir, nesse âmbito, que o brincar *perde* seu caráter lúdico e ganha forma de coisa, reificada.

Frente a essas questões, pode-se perceber que por detrás da fabricação da mercadoria brinquedo existem interesses que não são imediatamente visíveis, não se explicam e nem se justificam, isto é, vão muito além das propagadas necessidades da criança. Melhor dizendo, ve-se como a lógica da mercadoria não se encerra no atendimento de uma necessidade das crianças ou dos adultos. Ela própria encerra a *sua* necessidade, que é a de ser consumida *ad infinitum*. Isto insere o elemento de aproximação entre a produção e o descarte, ou seja, mata-se o *valor-de-uso* da mercadoria brinquedo para se ter continuamente o *valor-de-troca*.

Dessa forma é possível dizer que

[...] os brinquedos produzidos em larga escala são todos eles fruto do trabalho, da ação produtiva de determinados homens numa fábrica qualquer. Contudo, diferentemente dos brinquedos artesanais, seus autores não aparecem – estão ocultos

na mercadoria. Os brinquedos industrializados não são identificados pelos homens que os fizeram, mas pela indústria na qual foram produzidos. Os operários do brinquedo, por sua vez, não se reconhecem no brinquedo. Cada um fez *uma* parte apenas, acionando máquinas ou instrumentos. Ao final da linha de montagem, o brinquedo não é produto do trabalho nem do João nem da Maria, embora eles e tantos outros companheiros tivessem contribuído para sua fabricação (OLIVEIRA, 1989, p. 30).

O que se percebe no capitalismo, portanto, é a produção do brinquedo deixar de ser algo individual, personificado, e tornar-se coletivo; melhor dizendo, vemos como essa forma de produção transforma o sujeito de ser individual num ente coletivo, e nela seus traços pessoais e sua identidade se perdem. Em decorrência da fragmentação do trabalho, conforme foi mencionado anteriormente, seu saber é subjugado por ações mecânicas, pois o processo de produção deixa de ser visualizado no seu conjunto e passa a ser visto somente nas suas partes. Dessa forma, “[...] sua experiência produtiva vai esvaecendo, e, com ela, a capacidade para imaginar, para criar. Ele se sente, cada vez menos produtor de algo; vai-se tornando estéril” (ZANLUCHI, 2004, p. 49).

Se antes, na produção do pião realizada pelo artesão, ele se reconhecia no objeto, uma vez que não só pensava a idéia de um brinquedo, mas era ele próprio quem o produzia, depois, na forma de produção capitalista, produtor e produto vão se tornando cada vez mais estranhos um ao outro, pois o produtor não só perde o objeto, o seu produto de trabalho, mas também torna-se dependente deste. Pode-se perceber o quanto de alienação está contido nessa relação, na atividade do trabalho e no trabalho da atividade (MARX, 1993). Além de não mais se reconhecer naquilo que produz, o produtor encontra-se subjugado ao objeto, pois é em função da produção deste que ele garante a sua subsistência, isto é, “[...] o objeto capacita-o para existir, primeiramente como trabalhador, em seguida, como *sujeito físico*. A culminação de tal servidão é que ele só pode manter-se como *sujeito físico* enquanto *trabalhador* e só é trabalhador enquanto *sujeito físico*” (MARX, 1993, p.160, grifos do autor).

Um outro aspecto que merece destaque refere-se às opções que a criança³⁴ tem atualmente em relação ao brinquedo, conforme foi mencionado no início deste item. Poderíamos afirmar que são múltiplas, tanto no que diz respeito à quantidade quanto à variedade de brinquedos e situações de brincadeiras que são veiculados nesses objetos. Se na produção artesanal tem-se o feitio particular e único de um brinquedo, na capitalista existem diversas opções de modelos, cores, tamanhos e qualidade. Também seria possível dizer que o

³⁴ É importante frisar que não se está afirmando que todas as crianças brasileiras têm acesso a brinquedos. Sabemos que se destinam predominantemente a uma parcela da população cujas famílias têm condições financeiras para adquirí-los.

avanço significativo no número e variedade de produtos específicos para a criança e suas brincadeiras é resultado da preocupação dos adultos em relação a ela, sobretudo no que diz respeito às suas especificidades. Com relação a este aspecto, no entanto, ao pensar que “[...] todo o produto é uma isca por meio da qual o indivíduo pretende engodar a essência da outra pessoa, o seu dinheiro” (MARX, 1993, p. 208), dá-se um outro sentido a essa vasta produção. Nessa direção encontramos também em Pinski (1979, p.51) uma instigante reflexão para refletir sobre as crianças e os produtos que são a elas destinados:

Foi a preocupação com o consumidor que fez surgir a preocupação com a criança e não vice-versa. Constatado quem era, o que queria e de que necessitava essa criança (e indo mais além, o que ela poderia querer, vir a necessitar) o brinquedo passou a falar em servi-la (servi-la enquanto criança, escamoteando, nesse momento, a idéia de consumidor).

3.4 A presença da produção artesanal no interior do modo de produção capitalista

Se, por um lado, existe a indústria Y, com uma lógica de produção capitalista, fragmentada, que subsume os valores concretos do trabalho por um valor abstrato, guiado pelas trocas indiferenciadas, onde o dinheiro é o regulador, por outro ainda são encontrados brinquedos feitos de modo artesanal. Nessa produção, o trabalho não está separado da vida privada, ainda que sejam produzidos valores trocáveis. Há também produção e reforço de significados individuais e coletivos que podem ser experimentados no interior de uma lógica territorializada da produção artesanal.

É evidente que, se estiver presente o caráter hegemônico do capitalismo (IANNI, 1992) em termos históricos e geográficos, não há como deixar de encarar que a produção artesanal ou a presença do artesão em pleno domínio do modo de produção capitalista se caracteriza como um *não-lugar* e um *não-tempo* (AUGÈ, 1994). Sabe-se que o artesão se insere nas bordas, nas margens do sistema e que ele representa uma manifestação fora de lugar e de tempo da produção artesanal clássica. No entanto, trazê-lo – assim o conto do índio produtor das cestas – ajuda a evidenciar o lugar ocupado pela criança na cadeia da concepção, produção e consumo do brinquedo, bem como do suposto papel educativo e/ou pedagógico dele.

O artesão de 43 anos, morador da cidade de Criciúma, Santa Catarina, aposentado por invalidez causada por um atropelamento nas margens da BR 101, trabalha com a produção de brinquedos exclusivamente em madeira num pequeno espaço nos fundos da casa. Ele observa: “[...] se tu olhar o meu galpão tu vai ver que é feito assim, a martelo e facão, mas

estou contente”. Esse trabalho vem sendo realizado por ele há alguns anos, desde que ficou impossibilitado de dirigir as máquinas de escavação (que era a função até então exercida) em decorrência do atropelamento. A madeira que utiliza é comprada em madeiras e/ou entulhos de casas antigas que são demolidas. A produção dos brinquedos é feita com uso de algumas ferramentas e máquinas, e conta com a participação da esposa e do filho, com quem divide as tarefas de lixamento, pintura, montagem e venda.

Conforme relata, o impulso inicial na produção de brinquedos foi dado pela esposa, ao pedir-lhe que produzisse uma boneca para pintar, como parte da atividade de um curso que estava realizando. Depois da confecção da boneca, que foi um *reinar a mão na faca* a produção foi sendo ampliada:

Saiu um barco, e do barco depois saiu uma charrete com quatro rodas, com cavalinho, fiz com tudo. Canoa, helicóptero, avião, e ali foi indo. Fui e fiz um caminhãozinho e aí fiz outro e aí não atinei mais a dar conta, porque daí fui fazer cadillac, fazer aquele caminhão omosbiler, comecei a produzir (ARTESÃO, 2005).

O que de início foi caracterizado como um *passatempo* transformou-se em atividade principal do artesão, que faz da sua residência também o espaço para a concepção/criação, divulgação, comercialização e até reforma de brinquedos. Em frente à casa, localizada às margens da rodovia, encontra-se exposta boa parte da sua produção – bilboquês, balanços e, principalmente, réplicas de meios de transporte e de instrumentos de trabalho, como caminhões, motos, carro de bois, tratores, patrulas, carregadeiras, ceifadeiras, entre outros objetos. Aliás, a presença de brinquedos pelos cômodos da casa é bastante visível, como na sala, onde se encontram os que diariamente são expostos em frente à residência e uma outra pequena quantidade que fica estocada, além dos que permanecem expostos nas prateleiras fixadas à parede.

A produção é intercalada com dias de trabalho mais ou menos intensos, a depender do número de objetos vendidos e de algumas encomendas feitas por lojistas, pais e até *shoppings centers*, que fazem pedidos para decoração ou alguma outra finalidade. Mas, conforme depoimento do artesão, não há uma quantidade média mensal produzida, ainda que entre os meses de outubro e dezembro³⁵ o fluxo de vendas tenda a aumentar:

Eu não tenho média. Tem mês que tu pode fabricar 15, 16, até 20 brinquedos num mês. Mas tem mês que tu fabrica cinco, quatro, depende o tipo de brinquedo. O máximo que cheguei a fabricar num mês aqui deu 40 brinquedos, mas daí teve gente

³⁵ Coincide com o período de elevação da produção/venda da empresa Y, embora o artesão não conte com pesquisas e propagandas em relação aos brinquedos que produz.

me ajudando e já é mais por encomenda, que nem o fim de ano, que tu é obrigado a apurar mais o serviço. Até ali tu consegue fazer, tem que fazer, é obrigado a fazer 30, 40 brinquedos (ARTESÃO, 2005).

De todos os brinquedos que produz o mais vendido é a miniatura de caminhão, tanto que é chamado de *carro chefe da família*. As medidas são tiradas diretamente na madeira, passando em seguida para a máquina, furadeira, lixadeira, e assim por diante. Não há pré-projetos, estudos minuciosos em relação aos brinquedos que vão ser feitos. Tudo vai sendo elaborado durante o próprio processo. Como relata na entrevista,

[...] tu tem que sentar, tu tem que pensar, tu tem que analisar, ver se vai dar certo. Às vezes tu começa e não dá certo, tu pára, desmancha aqui e ali, começa outro, corta uma madeira, não dá certo, tem que cortar outra. Aí as pessoas dizem: mas por que tu não pega e não guarda os modelos? Eu não guardo modelo, porque ele está gravado na cabeça, [...] porque é assim ó, vamos supor, nós vamos começar esse cadillac [segura um carrinho na mão]: no lugar de eu pegar o modelo, é muito mais fácil riscar direto. Eu não guardo, porque eu já sei qual é a medida deles. Às vezes as pessoas dizem que é difícil, mas é simples, quando tu vê saiu, não precisa tu estar guardando. Uma vez eu empilhei uns modelos, nunca usei. Eu chego aqui já sei, pra chegar à conclusão de que às vezes a gente pensa: bah, mas é tão fácil assim? Tudo é gosto, tu tem que gostar de fazer a coisa, se não gostar não adianta a pessoa querer trabalhar, querer fazer. Não, tem que gostar! (ARTESÃO, 2005)

Essa manifestação do artesão contrasta com a produção taylorista-fordista mencionada no primeiro item desta seção, em que o trabalhador não se reconhece naquilo que faz, tendo em vista que o trabalho é fragmentado, com a execução de uma parte do produto somente, que é o que ocorre também com os trabalhadores da indústria Y. Já o artesão, apesar de ter que produzir brinquedos iguais, ainda assim produz o que gosta, tem domínio sobre o processo de trabalho em toda a sua extensão. Ele argumenta que o predomínio da produção de caminhão se deve, principalmente, ao fato de as crianças gostarem muito, de ser um brinquedo bem conhecido e ainda de ter um preço menor do que muitos outros que produz:

Eu faço porque eu sei que aquele brinquedo é o brinquedo que elas gostam, é o *bruto*, sobem, tiram areia, botam pedra, fazem gato e sapato. [...] É aquele negócio. A gente produz assim: o caminhãozinho, ele é uma coisa que nem o arroz entendeu? O arroz é uma coisa que todo mundo come, ele já tem uma trilha e o caminhãozinho é um dos carrinhos baratos. Então o pai chega ali [em frente a casa, onde os brinquedos ficam expostos] e: “Ah, meu filho tem um ano, eu quero um caminhãozinho só que esse daqui é grande, mas tem esse pequenininho”. Então aquele ali é o comando, é o que vai levando, é o carro-chefe, é o que tu vende mais. E o que tu produz mais é o caminhãozinho, é o tratorzinho, a carretinha. Tu vende 20 caminhãozinho e uma carregadeira, ou uma patrôla, ou uma ceifadeira. Então tu é obrigado a produzir mais caminhãozinho. O carro de boi tu vende, mas é assim, tu vende durante um ano dez jogos, dez carrinho de boi cangado, então não adianta tu produzir 100 se tu só vende 10. E pra produzir dois carrinho de boi e deixar prontinho, eu levo uma média de uma semana, pegando segunda entrego no sábado. O caminhão tu pega de manhã quando é meio-dia ele já está estruturado. Só que a gente sempre faz uma remessinha de 10, 20, então tu leva quatro, cinco dias fazendo aquilo dali, porque daí tu já pega tudo numa remessa de pintura, tu faz as partes dele, monta, depois desmonta, pra depois levar pra pintura (ARTESÃO, 2005).

Percebe-se aqui que, mesmo tendo o ensino médio incompleto, o artesão apresenta conceitos basilares do modo de produção capitalista. Quando relata que “[...] não adianta tu produzir 100 se tu só vende 10”, evidencia um postulado básico da economia política: *a mão invisível do mercado* e *a lei da oferta e da procura*. Será que ele leu Adan Smith?

Algo que se destaca nesses brinquedos, como pode ser visto na fala acima, referente ao caminhão, é que alguns são produzidos em tamanho maior do que os comumente encontramos no mercado. Segundo o artesão, ele os faz assim principalmente para dar maior resistência ao objeto e para que a criança possa subir ou entrar no brinquedo. Como explica:

Eu já faço maior, porque, pra começar: se tu fizer um brinquedo mais pequeno ele fica fraco, então ele vai quebrar mais fácil. [...] Então hoje eu faço um padrão de caminhãozinho para sentar uma criança em cima. Por que que eu uso os eixinhos grossos? Eu podia fazer tudo com eixinho fininho, mas eu já sei que a criança gosta de chegar ali e sentar na cabina. Por que eu já faço a cabina reta? Antes eu fazia mais sofisticada, eu botava um quebra-sol, eu botava um climatizador, que seria um toquinho né, em estilo de climatizador. Mas aí a criança sentava e atrapalhava ela. Então ela começa a ficar agoniada em cima daquele pauzinho, daí eu tirei (ARTESÃO, 2005).

Se no depoimento anterior observou-se muita coisa que aproxima o artesão da indústria Y, nesta parte da entrevista há aspectos que se distanciam da produção capitalista. Para esta, o descarte é importante; para o artesão, não. Além disso, o artesão não segue padronização, é como se ele estivesse antecipando aquilo que é propagandeado como a principal virtude do modelo japonês ou do modelo de integração e flexibilidade, onde se busca agradar o *freguês* fazendo um produto customizado, ou seja, produzindo algo conforme o gosto do *cliente*³⁶. A indústria Y faz pesquisa para saber o que o cliente quer, e o artesão descobre na própria prática. Os dois querem agradar, mas o artesão, além de ir ao encontro do gosto da criança e do mercado, preocupa-se com a durabilidade e a utilização do brinquedo pela criança.

É nessa linha de raciocínio que são produzidos os brinquedos maiores, pois assim ficam mais resistentes, e a criança tem a possibilidade de variação quanto ao seu uso: empurrar, subir na cabina e escorregar, encher de areia, pedras, entre outros. Essas variações, arranjos e mudanças feitas no brinquedo pelo artesão são extraídas da experiência prática, das sugestões dos adultos, mas principalmente da ação da criança, ao brincar com os brinquedos

³⁶ Bianchetti (1999) em artigo intitulado *Os empresários e a busca de uma pedagogia customizada*, evidencia a nova postura dos empresários frente ao consumidor/cliente. Em todas as dimensões, quer na fabricação de produtos ou na prestação de serviços, mas particularmente na educação, está havendo a preocupação de atender o cliente, a ponto de se poder falar que, em termos de propaganda, podemos denominá-lo de *sua excelência o cliente*.

que produz. E mais, tal fala deixam explícitos alguns meandros da relação entre produtor-produto-consumidor, pois, ao realizar tais modificações, o artesão evidencia uma necessidade colocada *pela* criança: é para ela e em função dela que tal mudança é realizada, para que se sintam mais confortáveis no brinquedo, para que possa ter maior interação com ele. O depoimento abaixo reafirma essa questão:

Eu quero é que a criança chegue ali e aproveite brincar com o brinquedo que comprou. Não aquele brinquedo que ela pega e chega em casa taca o pé e atira lá pro canto. Porque assim elas vão lá e compram um brinquedo de plástico, aí a criança foi lá, arrancou a roda. O que ela faz? O brinquedo está novo, mas acabou-se, atirou lá para o canto e terminou. O meu a criança saiu daqui, chegou em casa e quebrou uma roda, vou ali, tem uma roda pronta, se não tem, eu faço na hora, coloco lá e está pronto (ARTESÃO, 2005).

Percebe-se como a questão da durabilidade se coloca nessa produção: o artesão produz brinquedos maiores para que as peças fiquem mais resistentes; determinadas partes do brinquedo são produzidas com as denominadas *madeiras de lei* (que são mais duráveis), as rodas, por exemplo. Evidencia-se para ele o contato que a criança terá com o brinquedo, a sua manipulação: vai querer subir nele, escorregar, empurrá-lo; enfim, misturar-se ao brinquedo. Ele tem a preocupação de produzir um objeto que permita o ajuste com a criança, de fornecer o que ele considera melhor para essa criança – a possibilidade de interagir livremente com esse brinquedo. Ou seja, o artesão tem liberdade de ação sobre o que ele está fazendo, a produção tem um sentido. Então o que ele produz carrega esses sentimentos de liberdade de ação que ficam expressos na produção dos brinquedos.

Como se pode perceber, o artesão demonstra preocupação em como a criança vai se sentir ao interagir com o brinquedo. Isso decorre da sua relação direta com o produto e com a extensão do produto, ou seja, estão ao alcance dos olhos dele todas as etapas do trabalho, inclusive os resultados de sua produção – a ação da criança.

A possibilidade de realizar tais alterações nos brinquedos ocorre também pelo fato de os adultos geralmente estarem acompanhados das crianças no momento da compra e, como tais objetos ficam expostos, ao ar livre, muitas vezes elas os pegam e ali mesmo saem brincando. Essa questão é interessante de ser destacada, principalmente levando em conta que os brinquedos produzidos pelo artesão não levam invólucros, ou seja, são vendidos na forma em que foram produzidos. Mas esse aspecto será analisado com mais profundidade na seção 4.

Às vezes apresenta-se ao artesão a necessidade de visualizar a sua idéia, de ter uma materialização daquilo que está pensando produzir, algo anterior ao produto final de seu trabalho – na perspectiva apontada por Marx a respeito da possibilidade de os indivíduos preconceberem na mente o que vão fazer com as mãos³⁷. Para isso, faz alguns desenhos num caderno, principalmente referente ao tamanho e formato das peças que pretende compor para montar o brinquedo. Mas muito do que produz é expressão da sua vontade momentânea, de um *insight*, sem grande preocupação com planejamento ou preconcebimento, e, principalmente, sem o engessamento de horários, prazos, enfim, sem a submissão a um tempo externamente determinado como ocorre com o tempo do capital. É o que pode ser visualizado no depoimento abaixo:

Eu estava à noite às vezes aqui sozinho, duas horas, três horas da manhã. Eu saía e ia na frente de casa, saía e olhava tudo, só o guarda ali, dava o sinal lá, eu voltava aqui prá dentro, bah, mas peraí, apareceu uma coisa aqui na minha cabeça, chegava, olhava assim, bah tá aqui, vou fazer. Porque não precisava muito, sabe, era olhar para um pedacinho de madeira e aparecia o desenho, é isso o que eu vou fazer. Então eu ia pra ali, sozinho (ARTESÃO, 2005).

Porém cabe ressaltar que ele precisa produzir os brinquedos que são os mais vendidos, já que é dessa venda que ele tira boa parte de subsistência para a família. Como ressalta: “Eu faço, eu sei que eu faço, mas não é como a gente quer, é que, às vezes, tem mês aqui, chegam os últimos quatro ou cinco meses agora até o natal, começa a aparecer” (ARTESÃO, 2005). Ou seja, no período precedente às conhecidas datas comemorativas, como Dia da Criança e Natal, as vendas crescem e, sendo assim, o artesão produz quantidades maiores dos brinquedos que geralmente têm mais aceitação no mercado. Em continuidade ao seu relato, diz: “[...] é aquele negócio, é uma época que tu precisa ter mais brinquedo e fazer dinheiro pra conseguir manter. Se tu não tiver uma quantia de venda maiorzinha tu não tem como manter” (ARTESÃO, 2005).

Vê-se que a criação de novos brinquedos acaba sendo prejudicada em virtude de o artesão ter que produzir os que mais consegue vender, já que ele precisa seguir a lógica do mercado, tem que realizar a troca de mercadorias, fazer o *produto girar*. Sua vontade de inventar o que quiser é deixada de lado em muitos momentos, pois precisa produzir *em série*

³⁷ De acordo com o clássico exemplo da relação que Marx (2003, p.211) faz entre o pior arquiteto e a melhor abelha: “[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais do que um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime o material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade”.

(embora não seja a linha de montagem fordista) alguns brinquedos, aqueles que são mais consumidos. Como evidencia,

[...] no começo era tudo com a faca, era o que eu queria, tinha vontade de fazer. Não tinha interesse de fazer para comércio, tinha vontade de fazer, vou botar aqui em casa, fica bonito, sabe. Mas não dá, chega um entra ali e 'ah, tu vai me vender isso daqui', 'ah, tu vai me vender aquilo ali'. E, sabe, uma época que tu precisava de dinheiro, que nem eu depois desse meu acidente... (ARTESÃO, 2005).

Essa fronteira, essa situação híbrida entre seguir o desejo de fazer algo por gostar, por achar bonito, pela mobilização da criatividade e o de ter que fazê-lo para sua subsistência é interessante para se poder resgatar a situação de produção antes de a lógica do capital atravessar e subsumir completamente o processo em todas as suas etapas e para estabelecer um elo entre as duas situações.

Para um personagem cuja produção difere da especificamente capitalista, algumas questões acabam *saltando aos olhos*. Ainda que incluído nessa mesma sociedade, tendo também ele que passar pelo mercado e realizar as trocas de mercadorias como forma de manter a sua subsistência, a da esposa e a do filho, mesmo assim, seguindo a teoria marxiana, a alienação não se concretiza em toda sua dimensão, a fetichização não é completa, a reificação não é total. E tudo isso pode ser visualizado na relação entre o produtor e seu produto, uma vez que o artesão está integrado com o seu trabalho, é ele quem o elabora, produz, vende, ou seja, é partícipe da produção do brinquedo em toda a sua extensão. O brinquedo é uma extensão do artesão, leva impresso a sua marca. O artesão, por sua vez, se reconhece no objeto.

Algumas nuances dessa relação podem ser observadas no depoimento que segue:

Não, eu sou assim. Eu sou ciumento com os meus brinquedos, desde aqueles que estão ali na frente. Eu, pra mim, eles estão pegando o sol lá, o sol está queimando em mim [...]. Essa daqui às vezes bate nos brinquedos [referindo-se à esposa que estava ao seu lado], quando ela bate parece que foi uma cutucada que me deram, eu não gosto. Molhar não, porque eu uso uma tinta boa, tu paga mais claro, mas bota um produto bom. É que nem a tábua, tu chegou lá e tu viste, quando tu olhou essa tábua sem nada, bah, que coisa mais linda, é isso aí que eu procuro, chegar lá e eu encher os olhos, comprar uma coisa que encheu os olhos. Ah, mas eu não vou fazer o brinquedo pra mim, eu vou fazer brinquedo para os outros. Mas eu estou fazendo pra mim, eu estou me sentindo bem se o brinquedo sai ali, ó, perfeito. Às vezes eu mando uma pessoa fazer, me dá uma tristeza, sabe, parece que não é, eu olho aquele brinquedo e não é o que eu queria (ARTESÃO, 2005).

Numa outra parte da entrevista o artesão ainda complementa:

Pra fazer um carrinho desse eu como as pontas dos dedos tudo, eu estou fazendo dez. Então eu tenho ciúme daquilo ali, porque eu sei a dificuldade que dá pra fazer, e

a gente faz com carinho, faz com amor, porque é uma coisa que é assim, ó, vai sair da mão da gente pra uma criança. Queira ou não queira, é pra uma criança que ele vai levar, e a criança desfrutar daquilo ali. Quantos dias de alegria será que ela não vai ter com o carrinho daquele ali, quanto tempo que ela vai ficar ali e se esbanjar brincando. Tá certo que muita gente vai ter vontade de ter um e não vai poder comprar, mas Deus não contentou todo mundo, né, não sou eu que vou contentar (ARTESÃO, 2005).

O que fica manifesto nesses trechos do depoente é o quanto a sua subjetividade se espelha nos brinquedos que produz, ao mesmo tempo em que se pode resgatar o aspecto referente à valorização que a sua forma de pensar e produzir o brinquedo dá à relação da criança com tal objeto, ainda que a produção também esteja circunscrita à lógica capitalista.

Cabe destacar que tanto o brinquedo feito artesanalmente como aquele produzido na indústria podem cumprir uma função de possibilitar que a atividade de brincar se realize para a criança. A questão que está em jogo aqui é entender que, no caso da indústria, o objetivo primeiro da produção de brinquedos é o processo incessante e insaciável de produção e valorização do *valor*. No caso do artesão, essa relação se coloca de outra forma, ainda que também para ele o brinquedo seja um objeto vendável.

Resgatando o que vimos no item 2 deste trabalho, podemos dizer que a tríade criança, brinquedo e educação se estabelece de forma diferenciada nesses dois processos de produção do brinquedo. Para o artesão, a criança permanece em evidência, pois é nela e no modo de ela brincar que ele pensa e é para ela que produz os brinquedos. Já para a indústria, tanto a criança como a atividade de brincar ficam subsumidas à lógica do capital. Isto traz conseqüências nefastas, como bem apresenta Zanluchi (2004, p.100):

O capital arrumou, assim, uma forma de moldar o comportamento humano, interferindo no processo de formação desde a sua origem, desde o aprendizado inicial da criança. concebendo e produzindo brinquedos a indústria determina com o que se brinca (que tipo de brinquedo a criança usa); como se brinca (se só ou acompanhado); do que se brinca (ou seja, a espécie de brinquedo). introduz-se, também, nesse âmbito, a idéia de moda, o que torna brinquedos e brincadeiras efêmeros, descartáveis a curto prazo, estimulando-se o consumo.

A criança, ao invés de sujeito, torna-se objeto da ação de brincar. Isso porque não é mais ela quem determina como se brinca; é o brinquedo, com toda a carga de mercadoria, que o faz. A relação de subjugação ao objeto por parte do adulto que produz o brinquedo, citada no item anterior, aqui novamente se manifesta.

4 EM QUESTÃO O CARÁTER EDUCATIVO E/OU PEDAGÓGICO DA MERCADORIA BRINQUEDO

Palavras que à primeira vista parecem não passar de um adorno de frase em todos os sentidos dispensável, acabam por meter medo quando nos pomos a pensar nelas e compreendemos aonde querem chegar. (SARAMAGO, 2000, p.304)

Dando continuidade à apresentação da pesquisa, nesta parte a discussão estará voltada para as falas dos entrevistados, principalmente quando referentes às questões educativas e/ou pedagógicas acopladas à mercadoria brinquedo, e também quando suas manifestações se reportarem à produção das embalagens, especialmente às que fazem parte da linha de produtos *educativos*. De um lado, temos a Associação de Brinquedotecas, que certifica os brinquedos produzidos pela indústria Y como *altamente educativos*; de outro, a própria indústria Y, que produz tais objetos, divulga-os e investe nas características de educabilidade deles; ademais, encontram-se as embalagens, o principal meio pelo qual são divulgadas e apregoadas as características dos brinquedos, e nas quais aparecem os seus selos de certificação.

Dentre a diversidade de questões que poderiam aqui se destacar, as que mais vão se tornar evidentes relacionam-se com o modo de perceber a criança, a infância, a brincadeira e a educação. No entanto, as páginas que se seguem demonstrarão que a maneira de apreender essa relação se dá por vias de acesso diferenciadas, em alguns momentos aparecendo explicitamente, em outros, nem tanto, evidenciando que a realidade apresenta nuances muito particulares e bastante difíceis de serem percebidas e reveladas. Optou-se então por fazer um recorte num campo que, a partir do levantamento bibliográfico, das leituras realizadas e, particularmente, do próprio contato com a empiria, revelou-se bastante fértil e necessitado de mais exploração.

No decorrer da coleta das informações contidas nas 81 embalagens da linha de produtos *Educativos* da indústria Y, foi encontrada em alguns desses invólucros a denominação *pedagógico*. Tal constatação, aliada àquelas duas questões apontadas quando da apresentação dos dados referentes à indústria (cf. p. 49), provocou a formulação de outras perguntas: por que alguns brinquedos recebem a denominação de educativos e outros, além de fazerem parte dessa linha, são apresentados também como pedagógicos? Do ponto de vista da indústria, existe diferença entre um e outro? Se existem os brinquedos educativos, também

podemos dizer que há os não-educativos? Eles poderiam, quem sabe, ser qualificados como deseducativos? E os brinquedos que a indústria nomeia como educativos, educam o quê, quem e para quê? Será que um brinquedo, por si só, pode ser considerado educativo?

Além desses, outros questionamentos podem ser levantados: se existe um brinquedo educativo, será que há também um que seja mais educativo do que outro? E os predicados a eles atribuídos, de que estimulam a criatividade, a imaginação, além das habilidades motoras, cognitivas, entre outras, só podem ser proporcionados por esse tipo de objeto? Os demais não possibilitam isso? O que nos indicam essas classificações em relação à visão de educação, infância, criança e brincadeira? Como a Associação de Brinquedotecas percebe e avalia essas questões?

4.1 O caráter educativo e/ou pedagógico do brinquedo: o que dizem os entrevistados

Numa primeira conversa com um dos entrevistados, formado em engenharia mecânica, ele comentou sobre as mudanças internas pelas quais a Indústria Y vinha passando em relação à linha de produtos Educativos. Segundo ele, sua contratação (no ano de 2004) ocorreu, principalmente, pelo interesse da indústria em ampliar as vendas na *área educacional*. Para isso, estavam entrando numa fase de *aprimoramento dos conceitos*, levando em consideração a avaliação que a Associação de Brinquedotecas realiza, baseada nos quatro pilares da educação (aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* juntos e aprender a *ser*, com mais um inserido pela entidade: aprender a *preservar*), conforme explícito em Delours (2001). Além disso, esse funcionário realiza viagens periódicas a vários estados brasileiros, procurando estreitar contatos com secretarias de educação – estaduais e/ou municipais – e, inclusive, com o MEC, a fim de obter informações sobre os critérios de compra dos brinquedos, sobre algum projeto existente que defina tais escolhas, de que forma são organizados, etc.

Conforme seu depoimento, nas visitas que tem realizado nessas Secretarias e no MEC, o entrevistado diagnosticou algo importante: não há uma política definida para a escolha dos brinquedos nas instituições voltadas à educação da criança. De acordo com suas palavras:

O processo de compra na área educacional, ele tem o usuário, no caso o professor e depois o departamento de compras que está ligado a uma outra área. Então, esse educador [...] faz a escolha dos brinquedos. A indústria não sabe quais são. Logicamente tem alguns referenciais, talvez pela idade, ok? Tanto é que quando eu vou numa secretaria dessas pergunto: 'Escuta qual é a política de tratamento de um brinquedo aqui na área educacional?'. Não se tem uma coisa definida, clara. Eu vi

alguma coisa um pouco elaborada na Secretaria de Educação de Belo Horizonte, da Prefeitura Municipal, que desenvolveu uma cartilha orientadora com relação à questão do brinquedo, alguns critérios básicos para fazer a escolha do brinquedo. Faço um exemplo: triciclo para a criança na idade tal. A gente vê que a coisa é mais ou menos assim. Agora uma coisa definida, fundamentada, baseada.... Quando você pega os Parâmetros, o Referencial Curricular Nacional, você tem ensino fundamental e educação infantil também. Tem algumas coisas mais macro, fala a questão do brinquedo, da importância de ser utilizado e tal. Mas depois, quando você chega, por exemplo, dentro de uma escola você não vê isso desmembrado. E isso, de repente, pode levar a uma subutilização. Daí vale brincar por brincar. De repente poderia ter talvez uma atividade dirigida. Se bem que tem escolas que adotam essa linha de trabalho: tem aqui um brinquedo e as crianças estão ali e pronto, vão brincar. Mas a partir do momento que você tem conhecimento daquilo, tem fundamentação, pode fazer um trabalho com muito mais retorno e aproveitamento (ENTREVISTADO A, 2005).

Essa constatação do nosso entrevistado parece ir ao encontro daquela indagação apresentada na seção 2, referente ao documento elaborado pelo Ministério da Educação que institui critérios de atendimento às crianças em instituições de educação infantil. Ali se perguntava se as indústrias de brinquedos não deveriam estar incluídas na lista daqueles que assumem o compromisso com as *necessidades fundamentais da criança*, já que são elas as produtoras de tais objetos destinados à infância.

Ao mesmo tempo, pode-se visualizar a forma como a brincadeira e a criança são encaradas, principalmente quando o entrevistado ressalta o aspecto da *subutilização* do brinquedo e do *brincar pelo brincar*. Tendo em vista a atual forma de organização social capitalista, em que as relações humanas são mercantilizadas e tudo o que é feito deve ser passível de troca, é perceptível a lógica econômica a que a brincadeira e o brinquedo são submetidos. Primeiro, pela própria redução histórica do brincar como algo específico da infância, e desta como o *não tempo* e o *não lugar* (AUGÈ, 1994). Segundo, pela desvalorização do modo como a criança, à sua maneira, apropria-se do brinquedo, bem como da sua forma de brincar. Para a indústria o que prevalece é a brincadeira da criança determinada pelo brinquedo e pelo adulto, oportunizando visualizar a subjetividade da infância sendo depreciada pela questão utilitária de tal objeto.

Além desses, outro ponto a ser destacado é que o motivo mais determinante de o entrevistado percorrer diversas secretarias de educação deve-se à necessidade de incremento das vendas e também à preocupação da indústria em obter o máximo de informações em relação a uma mercadoria nova que tem a intenção de lançar no mercado. Ainda que, de fato, o depoente tenha levantado uma questão importante referente aos critérios de escolha dos brinquedos – ou melhor, à falta deles –, fica evidente que a preocupação está em produzir algo

que tenha *um campo certo de atuação*. Essa manifestação também foi reforçada por outro entrevistado, que relatou a participação da indústria em concorrências e licitações:

É uma facilidade muito grande para desenvolver produto sob encomenda. Porque sob encomenda existe alguém te pedindo exatamente o que ele quer. É mais fácil tu atender uma demanda que alguém está te mostrando do que preparar um produto para ser vendido ao mercado que tu não tem a certeza de que seja aquele exatamente o produto que ele está esperando. Então, quando tu não prepara o mercado tu não tem isso definido e quando tu lança contatos, desenvolve um produto sob encomenda, quem está te contratando para encomendar esse produto ele sabe exatamente o que ele quer. Então o que tu precisa fazer é questioná-lo: “Este é o produto que você gostaria?” Ele vai dizer: “Não, eu gostaria que fosse outra cor, que tivesse outro formato”. Então fazendo dessa forma fica bem mais fácil. Um exemplo: atender uma concorrência. Na concorrência precisa ter especificado quais são os atributos que precisa para o produto, que dimensões. Então a gente adapta o produto para esses requisitos (ENTREVISTADO B, 2005).

A dinâmica de trabalho *facilitada* descrita pelo funcionário da indústria Y nos remete para a fala do artesão, quando ele descreve o modo pelo qual lida com a produção dos brinquedos, o fato de não guardar modelos, de ir criando no próprio processo de trabalho, do *suspense* em produzir algo que está elaborado na forma de pensamento. Talvez o depoimento acima possa ser relacionado com o que menciona Bianchetti (2001, p. 140) em relação às possibilidades de criação no ambiente de trabalho dos operadores nos setores de comutação e transmissão das Telecomunicações de Santa Catarina S. A. – Telesc: “[...] o desafio à criatividade dos operadores ou as possibilidades de eles desenvolverem e manifestarem suas qualificações tácitas vêm restringindo-se na mesma proporção que a inteligência humana vai sendo objetivada no instrumental de trabalho”. Com base nessa evidência, mais uma vez se reafirma o quanto o ato de criar foi transformado em ato de seguir passos ou etapas prescritas. Ao mesmo tempo, sem fazer referência ao predomínio de uma forma histórica de produzir, o depoente evidencia a mudança paradigmática que se registra na passagem do predomínio do modelo de produção taylorista-fordista para o paradigma toyotista ou da integração e flexibilidade ou ainda pós-fordista (HARVEY, 1992). Enquanto no predomínio do primeiro fabricava-se com pequena variedade de brinquedos, em poucas cores e modelos, no do segundo produz-se em grande escala e procura-se antes saber quais são as preferências do *cliente* e tudo se faz para deixá-lo satisfeito. Estamos aqui frente a um fato histórico relacionado a mais um dos processos racionalizadores do capital. Ao buscar saber quem é o *cliente* e quais são os seus anseios consegue-se atendê-lo melhor, evitando o problema do estoque e o risco de encalhe de produtos. Muda assim a relação: ao invés de produzir para um suposto consumidor, investiga-se sobre ele e procura-se ir ao encontro das suas expectativas e desejos.

Voltando à questão da expansão das vendas na área educacional, a indústria Y, com base no *tratamento diferenciado* que vem dando à linha Educativos, tem organizado algumas formas de *mostrar esses valores* para os consumidores por meio do material que divulga no *site*, nos catálogos fornecidos aos distribuidores e, principalmente, nas embalagens dos brinquedos. Tanto é que um dos depoentes, no início e no final da entrevista, fez questão de ressaltar que nenhuma outra indústria no Brasil tem o selo de análise como a deles possui: “Podemos dizer o seguinte: a Y é a única empresa no Brasil que tem recomendação da Associação de Brinquedotecas. [...] Eu desconheço [...] alguma empresa que tenha pelo menos isso aí de forma sistematizada. Eu acho que isso é um diferencial que nós temos” (ENTREVISTADO A, 2005).

Na seqüência de seu depoimento, ele acrescenta que, apesar da preocupação com a questão do *marketing* do produto, há interesse por parte da indústria que os consumidores conheçam a avaliação que realizam – desde a concepção até a comercialização – para que possam ser mais criteriosos no momento da compra dos brinquedos. Dessa forma, reforça:

Nós estamos fazendo um processo de aprimoramento do que já existe em termos de qualificação, de análise, de fundamentação dos produtos para a área educacional. Isso é o que está sendo feito. Então, esse tratamento, a gente desenvolveu ações de marketing, para que esse mercado perceba isso. Porque isso é uma coisa que já se faz, mas nós temos agora que colocar isso dentro de uma linguagem para que esse mercado perceba e valorize, e que isso seja incorporado como valor no produto. Porque simplesmente a pessoa pegar esse produto e ver aqui o selo da Associação, e aí, o que seria isso? O que está por detrás disso? O que está por detrás disso é a [cita o nome da presidente da Associação de Brinquedotecas] que tem lá não sei quantos anos de experiência com as funcionárias dela, com muito conhecimento nessa área, que chega, olha o produto, analisa e dá um aval aqui pra gente. O consumidor precisa perceber isso, e não é só do ponto de vista de marketing que a gente visa fazer isso, para valorizar e o consumidor comprar, até mesmo para o entendimento dele, para ele ter a importância disso até como formação de opinião dele, de conhecimento e saber fazer melhor uso do que ele está comprando: ‘opa, realmente esse produto é importante por causa disso, disso e disso’, e fazer o melhor proveito dele (ENTREVISTADO A, 2005).

De fato essa justificativa de divulgação pode ser considerada plausível diante das ações que a indústria vem desempenhando em relação aos produtos *educativos*. Se for levada em conta a análise realizada, nada mais compreensível do que divulgá-la para o consumidor a fim de que ele tenha *entendimento* do que representa o selo da Associação de Brinquedotecas que vai impresso nas embalagens dos brinquedos. Não podemos esquecer, porém, que há também interesse em fazer o consumidor perceber que ela é a única indústria que realiza esse tipo de análise no Brasil, demonstrando que a existência do selo da entidade nas embalagens

está diretamente relacionada com a intenção de deixar o brinquedo mais atraente, desejável e adequado aos desejos de quem vai consumi-lo.

Além disso, o mesmo depoente ressalta que a formação de opinião no momento da compra é importante também porque existem indústrias que produzem brinquedos como educativos, mas que, na verdade, somente usam essa classificação como forma de ampliar as chances de vendas:

[...] tem brinquedos no mercado que você pega e vê que eles escrevem coisas distorcidas, não tem nenhuma relação. Porque, principalmente hoje, em função dessa questão do brinquedo educativo estar sendo mais valorizado, então tudo, de repente, começa a ser educativo. Começa-se a usar essa conotação educativa, sem fazer uma análise prévia igual à que está sendo feita aqui (ENTREVISTADO A, 2005).

Enfocando o aspecto da produção das embalagens dos brinquedos nesse depoimento, pode-se relacioná-lo com uma questão observada na indústria em que o estudo exploratório foi realizado, qual seja, o fato de as características apontadas nos invólucros serem freqüentemente retiradas de outros produtos que estão disponíveis no mercado. Como pode ser visto no depoimento de outro entrevistado, é prática corrente que as indústrias *imitem* os produtos e/ou embalagens umas das outras, tanto que, durante as feiras anuais de brinquedos, sua função é basicamente *ficar de olho* nos produtos dos concorrentes:

O meu trabalho, por exemplo, numa feira é basicamente na concorrência. Eu fico um, dois dias só olhando concorrentes com os mesmos produtos ou com produtos diferentes. O mercado, esse ano a gente viu que tem concorrentes que também vieram para o nosso segmento. Tem muitos concorrentes que a gente viu que imitaram o nosso triciclo em algumas coisas, como a gente vai e também e 'espera aí, tal concorrente está fazendo tal dispositivo, vamos buscar por aqui'. Então essa comparação é inevitável, assim como nós comparamos os outros, os outros comparam nós. Isso tenta verificar muito o que está em tendência no mercado. Há dois anos atrás a gente começou a notar muitas empresas pequenas vindo para o segmento pedagógico, muitas, muitas mesmo. Por quê? E se notou também o que eles estavam pecando e se notou esse ano que eles já melhoraram, algumas deficiências que eles tinham há dois anos atrás, como, por exemplo, embalagem. Há dois anos atrás eram empresas que não investiam em embalagem; agora estão investindo, coloridas, com dizeres. A gente tem amostra de concorrentes que é a nossa embalagem, só muda o nome da empresa. Tem lá o mesmo tamanho de caixa, o mesmo dizer, o mesmo nome do jogo, mesma quantidade, até as mesmas cores, só mudou o nome da empresa (ENTREVISTADO D, 2005).

Com base no que o depoente acima menciona, cabe abrir um parêntese sobre as *coisas distorcidas* ressaltadas pelo entrevistado A. Se a indústria Y já produzia os brinquedos denominados educativos antes da avaliação da Associação de Brinquedotecas, é de se pensar que também ela poderia ter divulgado nas embalagens dizeres equivocados. Além disso, se uma indústria produz um brinquedo similar ao da indústria Y e *toma de empréstimo* as

atribuições feitas por esta, não daria para afirmar que houve uma distorção de termos, já que seus brinquedos são avaliados pela associação. A questão que parece ficar evidente aqui é a de que, citando Aflalo (1989, p.135), “[...] nada novo é constatar, portanto, que a indústria de brinquedos se insere no movimento ‘natural’ das leis vigentes do mercado, e que, nesse contexto, nada a difere das demais”. É como assinala o Entrevistado E (2005): “[...] está todo mundo no mesmo barco. Não tem punição e o mercado não diferencia isso. Então, fazer o quê? Então tem que tentar lançar antes para ganhar um pouquinho mais, senão...”.

Um outro aspecto que foi notado no decorrer das entrevistas é o porquê de os demais brinquedos produzidos pela indústria Y não sofrerem a avaliação da Associação de Brinquedotecas, como ocorre com os da linha Educativos. Se existe uma preocupação em alertar para a importância de a criança ter acesso ao brinquedo, de transmitir os seus *valores*, já que, como aponta o Entrevistado A (2005), o brincar “[...] é uma coisa inerente ao ser humano e, por isso que, de certa forma, a coisa começa a ser tratada e estudada como ciência”, não seria o caso de todos os brinquedos passarem pela análise que a entidade realiza? Em continuidade ao seu depoimento, o mesmo entrevistado ressalta que é

[...] porque, às vezes, são produtos e brinquedos que, de certa forma, já estão instituídos no mercado. Então, aqui [referindo-se às outras linhas de produtos presentes no catálogo de brinquedos], nesse caso a empresa não teve essa preocupação em fazer essa análise tão aprofundada com esses brinquedos. Por quê? Justamente por isso, porque considerou-se esses brinquedos aqui, denominou-se a linha educativos tendo como foco principal a área, a questão educacional (...). Porque tudo isso tem custo, a gente paga para fazer isso, certo. Então, em termos de desenvolvimento estratégico, optou-se por fazer a análise desses produtos que fossem dessa linha educativos [ENTREVISTADO A, 2005].

Essa parte da entrevista do depoente, aliada à seguinte, demonstra o interesse da indústria em dar uma roupagem diferenciada para esses brinquedos:

Porque se for ver é o seguinte: todos os produtos, todo brinquedo é educativo, até um revólver, que você pode trabalhar questões de violência, colocar talvez estes conceitos [...]. No catálogo eu não digo todos, mas a maioria dessas linhas pode ser utilizada na educação infantil. Então isso depende do foco da empresa. Ela tem um mercado que ela quer atingir com isso. Então todo o material publicitário, catálogo, tudo o que tem estratégico no desenvolvimento de produto é em função de mercado. Ou seja, como é que ela vai se comunicar com esse mercado. Como agora nós estamos começando a dar uma ênfase no mercado na área educacional, nós estamos pegando todos os produtos que existem e dando um tratamento diferente neles, dentro dessa *linguagem que esse mercado exige, que esse mercado demanda* (ENTREVISTADO A, 2005, grifos nossos).

São interessantes as indicações emanadas das entrevistas, sobretudo a que ressalta que a indústria “[...] bate muito nessa tecla de que todo brinquedo é educativo, todo brinquedo é

realmente educativo” (ENTREVISTADO C, 2005). Se essa afirmativa procede, recaímos novamente na interrogação: por que dar destaque a uma linha específica de brinquedos educativos? Não seria uma contradição? Respondendo a essa pergunta manifestaram-se dois dos nossos entrevistados: “Porque é o que desenvolve mais, têm alguns aspectos que são próprios daquele brinquedo, tem essa diferenciação” (ENTREVISTADO C, 2005). E avança na argumentação:

Na hora da concepção do brinquedo a gente já vai determinando. Mas é após a análise que a gente vê: aqui tem mais habilidades, aqui desenvolve mais. O brinquedo educativo a gente procura que ele vá mais de encontro [sic] com o educador mesmo. A maioria dos brinquedos educativos são de madeira, o pessoal pede, eles têm tinta atóxica, eles desenvolvem aptidões intelectuais da criança também. Eles não trabalham só com a parte visual, eles têm mais que uma utilidade, eles têm uma durabilidade maior, porque geralmente eles são jogos que são pedidos na relação escolar, e ele tem que ter bemmmm [elevação no tom de voz] esse apelo sentimental para o pai, né, pra se vender no varejo (ENTREVISTADO C, 2005).

Nesse depoimento percebemos que a pronúncia veemente da palavra bem foi a forma encontrada para destacar o quanto a visualização *educativa* precisa ficar explícita. Essa mesma posição é reforçada por outro depoente:

Porque na verdade é o seguinte: o próprio xadrez, em si, também não deixa de ser um produto educativo. Mas se você pegar essa distribuição aqui, [referindo-se ao catálogo] pelo próprio conteúdo, os temas dos próprios jogos, eles têm uma conotação, vamos dizer, mais educativa. Então você vê aqui: “Quebra-Cabeça Silábico, isso tem muita relação com a alfabetização. Você tem aqui Carimbos Letras Minúsculas”, também tem relação com alfabetização. O Tangram tem relação com a matemática. Porque tem produtos aqui, como a linha Esporte e Lazer, são produtos para focar realmente com atividades de esporte, que também o esporte não deixa de ser uma atividade educativa. Então, como forma até mesmo de posicionamento do produto, desses produtos em relação a todas as outras linhas, deu-se a denominação linha Educativos. Se compararmos essa linha de produtos educativos entre as outras linhas ela fica bem caracterizada, e essa é a intenção (ENTREVISTADO A, 2005).

Nos dois depoimentos acima, fica evidenciado que os aspectos relacionados à educação são apropriados pela indústria e lançados como estratégias de *marketing*, destacando-os em suas ações promocionais e nas embalagens, reafirmando o que foi apontado anteriormente neste estudo em relação às linhas de produtos, ou seja, de que elas são definidas tendo em vista as questões de mercado. As indústrias buscam brechas, novos nichos de mercado para vender suas mercadorias, e isso as faz criar essas denominações. É uma questão que foi apontada também por Aflalo (1989, p. 125), que “[...] são portanto as estratégias econômico-financeiras acionadas entre os concorrentes que basicamente especificam a linha de produtos colocados no mercado e a postura das empresas frente aos seus consumidores”.

A partir dessas falas, fica manifesto que os brinquedos denominados *educativos* recebem um *tratamento diferenciado* ou por não terem um mercado tão consolidado como os outros, ou para dar uma nova roupagem a alguns deles. Nessa linha de raciocínio pode-se perceber que o caráter de educabilidade que a indústria vem procurando dar a determinados brinquedos visa atingir um nicho de mercado, o educacional, em que a inserção desses objetos tem sido acentuada principalmente a partir de 2002. É interessante perceber como as argumentações dos entrevistados recaem sobre a compra do brinquedo e sobre aquele que tem o selo de recomendação, um *algo a mais* frente aos outros disponibilizados no mercado. Ainda que apontem para o fato de terem um selo distintivo e passarem por uma avaliação feita por *profissionais da área educacional*, fica explícita a questão do giro da mercadoria, de sua troca, até porque, como bem vimos na seção 2, uma indústria capitalista, para se manter no mercado precisa, entre outras coisas, comprar força de trabalho, produzir e trocar mercadorias, enfim, inserir-se ampla e competentemente no circuito da lógica mercantil.

4.2 O selo da Associação de Brinquedotecas como aval do caráter *educativo* do brinquedo

No decorrer dos depoimentos dos funcionários da indústria Y, foi ficando patente a utilização da *cientificidade do brinquedo* como mais uma característica apropriada e usada pela área de *marketing* da indústria, na tentativa de ultrapassar ou superar os concorrentes e de atender a uma demanda específica de mercado. Retomando a questão de brinquedos denominados *pedagógicos* dentro da linha dos *Educativos*, um dos funcionários informou que essa terminologia é mais antiga, anterior à avaliação realizada pela Associação de Brinquedotecas. Porém, se a confecção atual das embalagens tem por base a análise feita pela Entidade, a qual tem convênio firmado com a indústria desde o ano de 1995³⁸, não seria o caso de já terem trocado essa denominação? Talvez se encontre aí uma daquelas *distorções* apontadas em um dos depoimentos, e foi com base nela que se procurou definir um pouco mais essa questão, perguntando ao funcionário o significado dos termos *educativo* e *pedagógico*. Sua explicação foi que

[...] essa terminologia *educativos* posso talvez considerar que seria uma terminologia mais genérica. Quando se está falando que ele é pedagógico, ele tem uma conotação muito mais focada com relação ao aspecto de aprendizagem. Você pega, por exemplo, o Material Dourado. Ele foi desenvolvido com um fim específico: ensinar a trabalhar com operações matemáticas. Aquilo ali acho que não dá para ser usado

³⁸ Houve alguns desencontros na informação quanto ao ano de início do convênio firmado entre a empresa e a Associação de Brinquedotecas. No entanto, o ano mais citado foi 1995.

como brinquedo, pode até mudar, a criança pode brincar de empilhar, mas ele não foi desenvolvido com esse fim. E você pega um brinquedo desse aqui, como o Xalé, quando se vê um produto desse a primeira impressão do que se pode fazer com isso é montar, criar e tal. Não tem uma conotação tão direta com relação a algum conteúdo específico, como ocorre no Material Dourado.[...] Isso, dentro da indústria, esses conceitos, isso depende assim, há uma, vamos dizer, um pouco de dupla interpretação, às vezes com relação a esses conceitos. Às vezes você vai chegar dentro de uma outra indústria que vai talvez caracterizar isso de uma outra forma, talvez não vai denominar isso como sendo pedagógico, vai dar um nome, sei lá, pode ser até talvez educativo. Isso depende da forma como a empresa encara tudo isso aí, está certo. Então é o seguinte: essa daqui foi uma classificação já dada anteriormente [referindo-se aos brinquedos denominados pedagógicos], onde esses carimbos, na verdade, foram desenvolvidos com esses objetivos, ou seja, trabalhar dentro da área educacional. Por isso a questão dessa denominação *pedagógico* foi desenvolvida visando isso daí. Porque às vezes você vai encontrar carimbos como esse, talvez de um outro fabricante, e talvez não tenha essas terminologias, vai ser um carimbo talvez comum, que a pessoa vai pegar e, como é que pode se dizer isso, para usar em casa. [...] Então a utilização dessas terminologias seria, na verdade, para dar um posicionamento do produto dentro da área na qual quer que ele seja utilizado (ENTREVISTADO A, 2005).

Pela resposta fica evidente que, para esse depoente, tal diferenciação ou não existe ou carece de um aprofundamento a fim de que o caráter heterogêneo apareça. Na entrevista com a presidente da Associação de Brinquedotecas, foi comentado o uso dessas terminologias por parte da indústria, e perguntou-se qual seria a visão da entidade a esse respeito. Ela respondeu informando que:

Quando eu fui fazer esse trabalho com a Y, eles só tratavam de uma linha pedagógica. Como eu trabalho os cinco pilares da educação, eu acho que o educar é bem mais abrangente. Quando fala pedagógico, parece aqueles joguinhos que só vão trabalhar conteúdos, só aprender a ler, escrever, somar, diminuir sabe, ele é mais restrito. Então o educativo é num sentido mais amplo, a educação integral do ser humano, muito usado também em propostas político-pedagógicas das escolas. Se bem que a escola usa a terminologia *educação integral* e só trabalha conteúdo conceitual e, no conteúdo conceitual, pega bem os brinquedos pedagógicos. Agora, quando você trabalha uma função mais ampla, eu prefiro colocar jogos educativos (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005).

Ainda do seu ponto de vista, os brinquedos educativos são entendidos

[...] como uma coisa mais ampla, que seria envolvendo a parte de habilidades, de conteúdo, de relacionamento interpessoal, intrapessoal, cultural. Eu vejo todos os cinco pilares permeando esses jogos educativos. Os pedagógicos eu acho que são mais restritos ao conteúdo conceitual. Contudo, tem gente que usa o pedagógico numa visão mais ampla, quer dizer, não está definido isto. Mas que eu sinto que educativo é mais amplo que pedagógico, é. Então eu prefiro usar educativo (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005).

Embora não se concorde com a distinção feita por essa profissional e com o critério que a Associação de Brinquedotecas tem utilizado para realizar a análise dos brinquedos, pelo

menos fica evidenciado que se pautam por algum referencial. Os pilares³⁹ da educação que ressalta, conforme já mencionado, são aqueles apresentados no relatório da comissão internacional da UNESCO, presidido por Jacques Delors (2001), que tem como lema *aprender a aprender*⁴⁰. Em linhas gerais, essas *quatro aprendizagens fundamentais* ou *quatro pilares do conhecimento*, conforme aparece no documento, têm como intuito revelar o tesouro que está oculto em cada indivíduo, sendo que, para isso, “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2001, p.89).

Como forma de resposta a essas missões concernentes à educação, o relatório afirma como fundamental a orientação com base nessas aprendizagens:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2001, p. 90, grifos do autor).

Esse documento tem estado na mira de áridas críticas, como a trazida por Arce (2001, p. 260), de que os pilares são “[...] fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em capital humano competitivo no mercado de trabalho”. Ainda, conforme a autora, esses pilares

[...] aparecem impregnados de subjetividade, enfatizando as diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar em nossa sociedade; retira-se da aprendizagem o conteúdo, que fica reduzido a informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e utilitário, além da inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de torná-lo um sujeito adaptável ao mercado (ARCE, 2001, p. 261).

Ao que tudo indica, tal relatório reflete uma educação fundada nos princípios neoliberais, adequada aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado⁴¹. Como ressalta Duarte (2000, p. 45), “[...] essa adequação é, antes de mais nada, um processo de adaptação ao mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital”. Com base nessas explicações trazidas por Arce e

³⁹ Lembramos que são quatro os pilares da educação trazidos por Delors (2001), mas o quinto foi criado pela Associação.

⁴⁰ Para uma leitura crítica do lema *aprender a aprender* apresentado no relatório de Jacques Delors, consultar Duarte (2000).

⁴¹ O emprego do termo mundialização e não globalização do capital vem em consonância com o que aponta Chesnais (apud DUARTE, 2000, p. 45), de que “[...] a palavra ‘mundial’ permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a idéia de que se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento”.

Duarte, torna-se mais do que compreensível a resposta da maioria dos entrevistados da indústria Y referente à justificativa da análise feita pela Associação de Brinquedotecas. Foi comentada no início desta seção a importância que a indústria tem dado à avaliação da entidade em relação aos brinquedos da linha Educativos, na *justificativa de cunho teórico* das características que aparecem nas embalagens desses brinquedos. Entretanto, numa das entrevistas, um funcionário da indústria, ao ser inquirido sobre o momento da avaliação do produto, declarou que “[...] antes de ser lançado ele é avaliado, enquanto ele está sendo concebido ele já vai sendo avaliado. Se ela [a presidente da associação] achar que ele não cabe dentro dessa linha, não tem problema, a gente discute com ela” (ENTREVISTADO C, 2005). Questionado então sobre a possibilidade de reprovação de algum brinquedo que, porventura, a associação não considerasse educativo, acrescentou:

Ela [referindo-se à associação] parte do princípio de que todo brinquedo é educativo [risos]. Só que, como a gente tem essa outra divisão, se tem um triciclo a gente não vai colocar naquela linha porque a gente tem a linha própria de triciclo, de andador, de xadrez. Xadrez é um jogo extremamente educativo, mas a gente tem uma linha que é Xadrez. Então ele fica dentro do xadrez (ENTREVISTADO C, 2005).

Diante dessa *outra divisão* apontada no depoimento e, mais ainda, com os dois trechos de entrevista que serão apresentados a seguir, fica novamente manifesto o caráter predominantemente comercial que impera frente à análise da Associação de Brinquedotecas. Ao mencionar as *leis de mercado*, o Entrevistado A (2005) diz que

[...] infelizmente a lei de mercado tem estratégias, concorrências, datas comemorativas. Mas aí é que está a grande jogada do negócio, é você compatibilizar tudo isso. Porque este trabalho dentro da área educacional, de certa forma, a gente fica atento a essas coisas. De repente, numa data comemorativa, o que nós podemos fazer com relação ao dia dos professores? Então é uma questão de você estar atento a essas coisas, porque a empresa, querendo ou não, ela tem que sobreviver. Isso que nós estamos falando aqui [referindo-se à discussão sobre o porquê da importância e necessidade da análise da associação], de certa forma, vamos dizer que podem ser teorias. São importantes para dar consistência maior para as coisas. O que a gente de repente procura tentar fazer com isso é propiciar aos consumidores um produto com mais valor, porque na hora que você for comprar, por exemplo, o produto Y, você está comprando tudo isso que nós estamos falando aqui. É isso o que a gente pretende fazer.

Numa parte seguinte do seu depoimento, o mesmo entrevistado remete aos fundamentos teóricos nos quais se baseiam para justificar determinadas escolhas. Embora aqui ele não tenha explicitado, percebe-se a presença das propostas e teorizações de Delours (2001) sobre os *quatro pilares da educação* e Gardner (1994, 1995), este último com o estudo *Teoria e prática das inteligências múltiplas*, as quais fundamentam também o trabalho realizado pela Associação de Brinquedotecas. Assim, diz o funcionário,

[...] nós trabalhamos os pilares da educação. Ele é fundamentado no desenvolvimento de habilidades e desenvolvimento de inteligências. Aí tem a conceituação disso, do desenvolvimento de competências, ou seja, os produtos são feitos de modo a permitir isso, isso e isso. Se você pegar Piaget, por exemplo, você poderia pegar esse jogo aqui [indica um jogo que está impresso no catálogo que tem em mãos] e classificar ele fundamentado nos conceitos de Piaget. Como isso é uma coisa mais recente, nós vamos fazer a opção por ela. Isso não quer dizer que essa seja a metodologia correta, é simplesmente para evitar que se pegue talvez o catálogo e que esteja escrito, por exemplo assim: “Produtos para matemática, produtos para subtração”. Agora, qual a inter-relação dessa classificação matemática, alfabetização com o que se tem em termos de estudo? Então é fundamentado nessa metodologia e essa metodologia diz isso, isso e isso. Que é para a pessoa saber que tem um domínio que tem um referencial, está encaixado num contexto (ENTREVISTADO C, 2005).

Mais uma vez fica evidente a roupagem utilizada pela indústria na produção dos brinquedos como estratégia para se destacar no mercado brasileiro frente aos seus concorrentes. Além disso, vê-se o quanto a definição *educativo* ou *pedagógico* feita *a priori* em nada garante o caráter do brinquedo. Pode-se ofertar um desses brinquedos para a criança sem, no entanto, fazer uma mediação na relação que ela estabelecerá com tal objeto.

Uma outra questão que merece ser destacada no conteúdo das entrevistas refere-se ao convênio da indústria Y com a Associação de Brinquedotecas. No depoimento da presidente da associação, ela informa que “uma das funções da Associação de Brinquedotecas é produzir conhecimento e socializar conhecimento com escolas, universidade”. E continua: “Então a gente tem trabalhado, inclusive o curso de brinquedista, é o 26º que a gente faz, onde a gente mostra uma linha teórica para trabalhar o brinquedo” (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005). Frente a essa manifestação, perguntou-se qual seria o compromisso da entidade com a indústria Y. Em resposta à nossa questão, a depoente relata que

[...] nós temos um convênio de cooperação, que seria eles cooperam conosco em eventos que a gente tem feito. Agora mesmo nós estamos com umas pastas que eles nos dão [isso porque a associação estava prestes a realizar mais um curso de brinquedista], eles estão sempre colaborando conosco, eles divulgam muito a associação, o próprio selo divulga a associação. Nós divulgamos também os jogos deles, não no sentido assim, eu sempre digo nos cursos que é um jogo que está analisado, mas que outras empresas também têm jogos muito bons. Se eu não estou ganhando nada pra isso, não sou funcionária da Y, isso é uma coisa muito clara pra mim. Mas a gente tem, mais assim, em termos de amizade, a gente tem uma parceria, mas essa parceria não influi na minha análise (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005).

Aqui se destaca uma certa indiferenciação entre a indústria e a associação feita pela entrevistada. Por mais que se tente justificar ou até negar, não há como não perceber que, muito além da relação supostamente educativa e/ou pedagógica, há uma relação de comércio, de trocas em que estão previstas vantagens mútuas. Essa questão da indiferenciação ou de

permeabilização de fronteiras entre estas duas instituições é tão evidente que um dos entrevistados da indústria chega a afirmar que

[...] ao se desenvolver um produto educativo para atender essa demanda, pra atender esse mercado, esse enfoque na área educacional, eu acho que a gente tem que ter esse respaldo, passar pela mão dessas pessoas que tratam disso. Isso é uma das coisas que a associação faz. É como se, de certa forma, a Y tivesse aqui dentro um departamento formado por profissionais da área educacional, ou seja, vai desenvolver um produto, vamos submeter à análise dos especialistas na área educacional. Então o papel que a associação desempenha é esse daí. Eu posso dizer que é quase falar que a Y tem uma equipe para isso, que é a associação. (ENTREVISTADO A, 2005).

Vê-se assim que, pela perspectiva da indústria, ela procura associar a sua imagem àquilo que a associação representa e avalia no que diz respeito à educabilidade dos brinquedos. Da parte da associação, no entanto, em termos de discurso, tudo se faz para evidenciar que há claramente uma delimitação, uma fronteira. Como ressalta a presidente da entidade:

Uma coisa que deve ficar bem clara é que eu não tenho nada a ver com a Y. Não sou funcionária da Y, o selo não está à venda. Eu tenho deixado de trabalhar com outras indústrias em função do compromisso que a gente tem quando faz isso. Quando algum consumidor reclama do brinquedo, essa reclamação vem pra mim, eu tenho que justificar. Então todo brinquedo tem uma parte muito teórica, sabe, eu tenho defendido, feito relatos de defesa do brinquedo. Então não faço para qualquer fábrica (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005).

Perguntada sobre a possibilidade de prestação desse serviço que faz na Y para outras indústrias do ramo, a presidente responde que já recebeu solicitações de análise, mas que não aceitou. Isso porque, segundo ela, avaliar os brinquedos não é o foco principal da Associação, e também por ser um trabalho bastante exaustivo e com uma demanda de tempo acima da que dispõem os representantes da entidade. Ao mesmo tempo, destaca que

[...] eu já tive duas propostas para fazer para outras fábricas, mas eu não aceitei. Porque assim, de repente, não tem nenhum brinquedo, de repente tem uma feira em São Paulo e eles querem que tenha 20 brinquedos. Então, não é uma coisa assim, não é um trabalho que tu possas pegar várias fábricas. Até porque a associação não está aqui para isso. A gente está aqui é para pesquisar sobre o brinquedo, para dar assessoria às empresas, escolas e universidades (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 2005).

Conforme percebe-se, em termos de discurso, há um desencontro de interesses, ressaltado mais pela Associação. Uma análise mais aprofundada evidencia contradições, e o que acaba aparecendo é uma convergência – os benefícios mútuos estão no horizonte, ganhando legitimidade ao se deslocar a justificativa *educativa e pedagógica* do brinquedo para a criança.

Este mal-disfarçado consórcio, caso fosse concretizado entre empresas públicas ou entre uma empresa pública e outra de natureza diversa, estaria sujeita a uma investigação e possíveis interpelações judiciais. Mas como acontece entre uma empresa privada e uma associação que se diz sem fins lucrativos, situa-se em um espaço no qual predomina uma ética e uma legalidade próprias: a do mundo dos *negócios*.

4.3 O invólucro da mercadoria brinquedo: selos e apelos

Talvez não haja nada mais destacado no leque de itens ou argumentos que podem ser arrolados na visualização da mercadoria brinquedo do que o invólucro, a embalagem com a qual ele é envolvido após a sua produção e antes de ser enviado ao mercado. No campo do *marketing*, a comunicação, os selos, a marca, a embalagem, a ilusão, o desejo, os sonhos, o imaginário, enfim, tudo aquilo que é agregado ao brinquedo, mas que lhe é externo, o é ou espera-se que seja como se fosse um passaporte, uma garantia que lhe é dada para que ele ultrapasse a *barreira* ou a *fronteira* que separa o produtor do consumidor, e que, ao percorrer esta trajetória, ele venha a ser consumido⁴².

Porém, além dessas marcas externas materializadas na embalagem, existe algo que não se vê à primeira vista, mas que desempenha a mesma função que os *pedaços da alma* do índio inseridos nas cestas, da narrativa apresentada anteriormente e também função semelhante à dos *brinquedos cheios de sentimento* feitos pelo artesão: é uma espécie de *poder simbólico*, na acepção que lhe empresta Bourdieu (1998, p. 7), ao defini-lo como aquele “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

A embalagem é a mediação utilizada para atrair, seduzir. Na abordagem de Kosik (1976), ela está situada no campo fenomênico, cujo traço marcante é o seu caráter dúbio: mostra e esconde, exercendo um fascínio, uma curiosidade que – na mesma perspectiva da Lenda de Pandora⁴³ – leva o invólucro a ser aberto, isto é, destampado, ante-sala do consumo,

⁴² É sempre bom ter presente, no entanto, que “nunca se deve considerar o valor-de-uso objetivo imediato do capitalista. Tampouco o lucro isolado, mas o interminável processo de obter lucros” (MARX, 2003, p.183).

⁴³ Uma das mais antigas narrativas da mitologia grega, a *Lenda de Pandora*. Essa bela e encantadora mulher foi enviada de presente por Zeus a Epitemeu como forma de castigo, porque o irmão dele (Prometeu) o havia enganado por duas vezes em benefício dos mortais. Pandora, *detentora de todos os dons* e todos os encantos que seriam fatais aos indefesos homens, trouxe do Olimpo uma *jarra* fechada para entregar ao marido Epitemeu, como forma de presente nupcial. Porém, movida pela curiosidade, abriu a larga tampa e liberou do seu interior todas as maldições e pragas, que passaram a assolar a terra. Numa *simples* e aparentemente inofensiva *jarra* estavam guardadas surpresas, desejos, desgraças e tentações que envolvem e aguçam a curiosidade humana,

uma vez que a abertura da embalagem é precedida pela compra/troca e sucedida pelo consumo, agrade ou não ao consumidor. Além do seu caráter fenomênico, a embalagem situa-se ou materializa-se no que o autor denomina de campo da pseudoconcreticidade, definido como “um claro escuro de verdade e engano” (KOSIK, 1976, p.11). É nesse sentido que se afirma existirem elementos de aproximação com o fetichismo da mercadoria, discutido na seção 3.

Um dos objetivos do campo do *marketing* (talvez o maior deles) está relacionado às vendas, à conquista/ampliação de fatias, segmentos ou nichos do mercado⁴⁴, enfim, à condição de mercadoria do brinquedo. Nas palavras de Andrade (2004, p. 9),

[...] o *marketing*, como um processo dinâmico, existe, desenvolve-se e aperfeiçoa-se, respaldado, ancorado, nas potencialidades do fetichismo da mercadoria. A mercadoria, ou melhor, as marcas contêm um elemento essencial que é o fetiche, e o *marketing* torna-se cada vez mais agressivo, eficiente e eficaz, à medida que dele mais se vale.

Pode-se dizer que o *marketing* tem cumprido atualmente o papel de um dos principais atores na trama que envolve o mercado de brinquedos (e de tantas outras mercadorias), procurando deixá-los a cada dia mais *palatáveis*. Por meio de diversas estratégias, busca-se agregar mais valor a essa mercadoria. Faz-se, assim, com que o pêndulo situe o brinquedo no campo da circulação, da troca de mercadorias, embora toda a argumentação volte-se para o seu valor-de-uso, para o seu potencial de desafio à criatividade, para o seu papel educativo, pedagógico.

Curiosidade, sedução, atração, fascínio são armas, meios ou estratégias exploradas em favor do giro da mercadoria. Poderíamos dizer, assim, que os *shoppings centers*, as lojas de brinquedos, as feiras, as grandes redes de supermercados representam hoje para os adultos – pais em geral e, em particular, aqueles que lidam com a educação infantil – e para as crianças

tendo-se uma amostra do quanto de sedução e perigo pode estar presente num invólucro, seja ele uma jarra, uma caixa ou outra embalagem qualquer (BRANDÃO, 1991).

⁴⁴ Um recente nicho de mercado que se abriu para a mercadoria brinquedo foram as *brinquedotecas hospitalares*, amparadas na legislação (Lei Federal 11.104 de 21 de março de 2005), como pode ser observado no depoimento que segue: “Em função da nova legislação, nós vimos nisso aí um novo nicho de mercado a ser explorado, em função de uma nova demanda que se tem. A partir daí nós desenvolvemos um material de divulgação, informativo para os hospitais, para que eles tomassem conhecimento disso, e a Y se estruturando e se posicionando como uma empresa que se puder não só oferecer os produtos para serem usados nessas brinquedotecas, como também para dar capacitação e apoio técnico para esses hospitais para montarem essas brinquedotecas, tendo a Associação de Brinquedotecas como uma parceira para poder dar esse suporte” (ENTREVISTADO A, 2005).

aquilo que o canto das sereias⁴⁵ representou para Ulisses e seus companheiros de aventuras, conforme está escrito na *Odisséia* de Homero. De acordo com Brandão (1992, p. 376), os mitólogos dizem que, “quando tentam ‘encantar’ Ulisses e seus nautas, as sereias aparecem tranqüilas e atraentes [...]. Ninguém, todavia, particularmente Ulisses, admoestado por Circe, ignorava que as sereias eram perigosas”.

Pais, educadores, crianças: em maior ou menor grau, colocando-se a favor ou contra, o certo é que ninguém fica indiferente ao *encanto do canto das sereias* das estratégias e ações de *marketing* da mercadoria brinquedo, principalmente por ser apresentada em invólucros tão atraentes e com argumentos tão convincentes a respeito do seu caráter educativo e/ou pedagógico, verdadeira varinha de condão (do lat. *condonare*, presentear) para o *desenvolvimento* da criança.

O dilema, assim, está colocado. E, recorrendo novamente a uma figura da mitologia grega, mais uma vez se fica diante de um desafio, uma espécie de porta de Tebas⁴⁶ frente à esfinge-brinquedo-mercadoria a nos desafiar: decifra-me ou devoro-te.

A seguir serão discutidos alguns aspectos no contexto e na continuidade do movimento que caracteriza as etapas do processo de construção das embalagens e os objetivos explícitos e subjacentes a essas estratégias comerciais e de promoção da mercadoria brinquedo.

Nas páginas que se seguem, procura-se trilhar o caminho do deciframento ou descerramento desse enigma. Para isso, a atenção estará voltada nas embalagens dos brinquedos “educativos” produzidos pela Indústria Y, com o que elas representam em termos materiais e simbólicos, além dos elementos que a indústria lança mão para tornar tais brinquedos/mercadorias tão desejáveis e consumíveis.

⁴⁵ De acordo com Brandão (1992, p. 375) “[...] sereia seria aquela que *encadeia*, atrai os homens [...] jovens belíssimas [...] aliciantes, atraentes, mas perigosas [...] com a cabeça e o tronco de mulher, mas em forma de pássaro e também de peixe da cintura para baixo”. Por terem origem nesses elementos indeterminados (ar e mar), as sereias “[...] configuram criações do inconsciente, sonhos alucinantes e aterradores em que se projetam as pulsões obscuras e primitivas do ser humano” (BRANDÃO, 1992, p.378). Um dos episódios de Ulisses, na *Odisséia* de Homero, refere-se à sua passagem pelos perigosos Rochedos das Sereias. Após ter sido avisado por Circe dos perigos de ser encantado com a voz falaz dessas belas jovens, que, ao cantarem, atraíam para a tentação e para a morte, o grande herói, não querendo privar-se de ouvir o canto das sereias e, ao mesmo tempo querendo preservar a vida, pediu para ser amarrado ao mastro do navio. Quanto aos argonautas (membros do grupo que conduziu a nau Argos, exigiu que tapassem seus ouvidos com cera a fim de não serem atraídos para o fundo do mar.

⁴⁶ O ser mítico Esfinge é um “[...] monstro feminino com rosto e, por vezes, seios de mulher, peito, patas e cauda de leão e dotado de asas [...] ávida de atrair para destruir, cantava para encantar” (BRANDÃO, 1991, p.384). A Esfinge de Tebas, conforme descreve, era aquela que “[...] propunha enigmas aos transeuntes e devorava os que a eles não respondessem, figuraria a intemperança e a dominação perversa e, como peste que devasta o país, simbolizaria as seqüências destrutivas do reino de um rei perverso (Laio)” (BRANDÃO, 1991, p.388).

4.3.1 Os invólucros dos brinquedos denominados *educativos*

Acredita-se que não seja necessário acrescentar muito mais do que as colocações anteriores a fim de justificar a importância atribuída ao invólucro do brinquedo. A afirmação feita pelo Entrevistado B, de que “[...] a embalagem, você tem que ter um controle muito forte porque isso daí é a nossa visão, da Y, na prateleira” reitera o que foi exposto. Tal afirmativa pode ser visualizada ainda no item Desenvolvimento de *Marketing*” do projeto gerenciador que é realizado na indústria, que contempla 14 etapas diferentes, porém complementares. São elas:

- 1) criar plano de *marketing*;
- 2) fazer análise da associação de brinquedotecas;
- 3) criar embalagem;
- 4) corrigir ortografia da embalagem;
- 5) traduzir embalagem;
- 6) criar decoração;
- 7) instrução de montagem;
- 8) corrigir ortografia das instruções;
- 9) traduzir instruções;
- 10) aprovar embalagem;
- 11) criar embalagem de transporte;
- 12) criar material promocional;
- 13) fazer finalização e/ou prova e/ou fotolito;
- 14) encaminhar impressão do material gráfico.

Esses são os itens que buscam transformar o brinquedo num objeto mais convidativo, mais *suculento para ir ao encontro* dos desejos do comprador. O primeiro deles, como se pode perceber, é a criação de um *plano de marketing*, tendo em vista o público-alvo que a indústria pretende atingir com a produção/venda de determinada mercadoria. No que se refere aos brinquedos que levam o selo da Associação de Brinquedotecas, como vimos no capítulo anterior, verifica-se que, entre outras coisas, exigem *uma parte conceitual*. Essas características agregadas a esse tipo de brinquedos, segundo as falas dos entrevistados, estão também relacionadas ao fato de não serem tais objetos os que mais atraem a atenção das crianças, de não terem um foco tão grande na mídia, como ocorre com tantos outros. Por isso, conforme veremos no depoimento abaixo, a indústria Y tem como preocupação, mais do que

atrair o olhar da criança, *fisgar* o do adulto, no sentido de convencê-lo da importância da utilização desse tipo específico de brinquedo.

No caso do triciclo e da linha playground tem que atrair a criança, porque ela vai subir no brinquedo, ela vai pedir, ela vai apelar e geralmente o pai cede. É o que acontece, não sei se tu tens filho, mas eu tenho pequeno, né, ele entra numa loja e ‘eu quero esse’. Não adianta trocar, ele quer aquele, então é um apelo para a criança mesmo. Por isso que se utiliza hoje em dia tanto personagem, porque ele vê na TV, ele vai na loja e se ele quiser o do Bob Esponja, tu vai ter que levar o do Bob Esponja. Não adianta tu querer dar outro que ele não vai querer. No caso dos educativos não, tu apela para um outro lado, tu apela para um lado emotivo, então tu tem que *seduzir o pai*: isso vai acrescentar no meu filho, isso vai desenvolver ele, ele vai ficar mais inteligente, ele vai ficar mais esperto, ele vai melhorar na escola, ele vai aprender. A gente tem dominó de associação de idéias, das horas, com cada hora do dia, isso vai acrescentar na educação dele, então é um outro apelo. Os brinquedos educativos geralmente os adultos escolhem para ela, diferente do triciclo, dos outros brinquedos. Dificilmente tu vai ver uma criança numa loja de brinquedo pedindo joguinho educativo. Ela vai pedir um urso, um balanço, um triciclo, um carrinho de controle remoto, dificilmente ela vai pedir alguma coisa educativa (ENTREVISTADO C, 2005, grifos nossos).

Essa parte da entrevista revela um aspecto importante no conjunto de ações que são implementadas pelo *marketing*, qual seja, os apelos *emotivos* que são direcionados aos adultos no momento da compra. Os brinquedos *educativos* aparecem vinculados a um certo desenvolvimento intelectual da criança, porém não estão diretamente relacionados a um interesse dela, e sim ao de agradar o adulto, de convencê-lo das *vantagens* e *retorno* para a criança ao obter esse tipo de brinquedo. Apela para o jargão *compre o brinquedo agora e garanta o futuro do seu(sua) filho(a)*. Da mesma forma, Pinsk (1979, p. 54) ressalta que essa estratégia de *marketing* que apela ao lado afetivo, “extrapola as datas tradicionais e acaba trazendo subsídios para o ano todo. Durante o ano todo, dar um brinquedo significa dar atenção e amor. E quanto mais sofisticado e caro o brinquedo, mais amor. É a fetichização do afeto”.

Os aspectos relacionados ao *acrescentar*, *desenvolver*, *melhorar* e *aprender*, mencionados no depoimento anterior, colocam em evidência o atributo *educativo* com que a indústria Y qualifica os seus brinquedos. Tais aspectos foram destacados nas embalagens selecionadas, além de outras características apresentadas. Para sua análise, conforme já mencionado, utilizaram-se como referência os invólucros dos brinquedos que apareciam impressos no catálogo de divulgação da indústria referente aos anos 2004/2005, que no momento da coleta era o mais atual. Assim, foi elaborada uma espécie de ficha cadastral para cada um, em que se registrou:

- Número de referência do brinquedo;
- Nome do brinquedo;
- Coleção;
- Número de peças;
- Matéria prima predominante do brinquedo;
- Matéria prima e formato das embalagens;
- Selos e outros códigos;
- Características e contribuições do brinquedo;
- Idade recomendada.

Uma vez realizada essa fase do trabalho, na qual foi analisado um total de 81 embalagens registradas, pôde-se verificar que os brinquedos que compõem a linha Educativos têm como matéria prima principal a madeira: um total de 65 em madeira e 16 em plástico. Em relação às embalagens, predominam as de papel cartonado (55), seguidas das de plástico (24) e também duas em madeira. Praticamente todos os invólucros são em forma de caixa, com variações quanto ao tamanho, largura, comprimento, cor, imagem e formato. No entanto, todas as embalagens levam um fino plástico transparente como *acabamento final*, visando garantir que a mercadoria não seja avariada no transporte, e, ao mesmo tempo, não seja violada.

Nas embalagens, além do selo da Associação de Brinquedotecas, apresentado na seção anterior, encontram-se os do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO), o da Fundação ABRINQ, à qual a indústria Y está associada e, por último, o selo *Proteja seu meio ambiente*. Em relação ao INMETRO, conforme explica o Entrevistado A (2005),

[...] o objetivo maior dele é com relação ao aspecto físico do brinquedo, no sentido do material que é feito, tamanho, resistência. [...] Então, ele analisa do ponto de vista de segurança e as características físicas do brinquedo: se não tem objeto pontiagudo, defeito de fabricação, se não é um material que pode quebrar e ficar com alguma lasca, alguma parte pontiaguda, alguma coisa assim. Então, ele faz essa análise para isso.

Esse órgão distribui um material com normas que especificam os itens acima arrolados, e há também outro documento, produzido pelo Instituto de Qualidade do Brinquedo (IQD), que a indústria utiliza como referência para a produção. Já o selo da Fundação ABRINQ é colocado nas embalagens devido ao fato de a indústria Y estar associada a essa entidade, que se diz lutar pela causa da criança e do adolescente. Sendo assim, é reconhecida

como *Empresa Amiga da Criança*. Por fim, há o selo *Proteja seu meio ambiente*, que está relacionado a uma “Postura ecologicamente correta com produtos ecologicamente mais seguros; embalagens recicláveis e biodegradáveis; maior controle da poluição nos processos industriais e o cumprimento da legislação ambiental”⁴⁷.

A idade recomendada nos brinquedos varia entre 1 ano a 7 anos. Essa definição, segundo um dos entrevistados, segue a orientação/análise feita pela Associação de Brinquedotecas, bem como os documentos divulgados pela ABRINQ e ainda pela própria experiência dos funcionários da indústria. Conforme assinala o Entrevistado A (2005),

[...] a questão é o seguinte: isso passa a ser, de certa forma, com exceção dos educativos, que se faz um trabalho por causa da associação, até mesmo por questões de similaridades com outros produtos que já existem, até a questão do próprio feeling. [...] A idade é a partir da qual ele pode ser utilizado, porque de repente podem ter peças aqui que se for criança menor, vai pôr na boca, como é o caso do carimbo, pode pegar a tinta e pôr na boca. Então são coisas que são muito explícitas certo? Não impede também que um jogo desse aí seja utilizado [apontando para o Tangran]. Não tem limite para idade isso daí. Você pode pegar um jogo desse aí e até em treinamentos ou no curso mesmo, sei lá no curso de pedagogia para transmitir algum conceito ou coisas do tipo. Então isso aqui também não tem limite. Por isso a preocupação em colocar *a partir de*, porque você não limita depois com relação à aplicação dos outros brinquedos. O jogo Super Guindaste e aquela Bancada Júnior, por exemplo, têm muitas peças pequenas, então ali existe o risco, o material é todo em plástico, e tem umas peças também com relação ao próprio entendimento. Eu acho que uma criança que talvez de 2 anos, 2 ano, não vai conseguir talvez brincar então com isso. Até brinca, pode pegar aquelas coisas lá e ficar batendo no martelo [referindo-se ao brinquedo Bancada Júnior] e tal, mas não seria talvez a criança adequada ou o brinquedo adequado para aquela criança para poder estar trabalhando com aquilo. É interessante que se você começa a tratar da questão do brinquedo você vai já olhando o brinquedo e fala: “ah isso aqui não é adequado pra isso é adequado pra isso[...]” Você vai ver não só a questão do aspecto físico da criança, como também as habilidades que se vai fazer com que ela desenvolva com isso daqui. Porque a impressão que se tem é a seguinte: “Ah eu vou comprar isso aqui porque ele gosta e tal”, mas o que você está desenvolvendo com isso aqui? Uma série de coisas: movimento, aprendendo a coordenação, movimento com as pernas, senso de direção, sentido, lateralidade .

Há grande preocupação com o diferencial entre idade cronológica e cognitiva, por isso a delimitação, segundo o entrevistado, não é rígida. Assim sendo, conforme ressalta a presidente da associação (2005), “[...] normalmente a gente coloca ‘a partir de’, porque nós temos crianças com necessidades especiais, então eu boto que é cinco anos quando um de quatorze pode brincar, porque ele tem uma idade mental de 3, 4”. Observando o quadro abaixo (Fig. 3), que contempla todas as descrições de idades apresentadas nas 81 embalagens analisadas, verifica-se que os brinquedos da linha *Educativos* se voltam predominantemente para a faixa etária concernente ao período da Educação Infantil.

⁴⁷ Informações obtidas num dos materiais de divulgação que nos foi disponibilizado pela empresa Y.

Idade recomendada	Total
01+ *	03
01 1/2+	01
02+	07
03+	33
04+	20
05+	09
06+	-
07+	05

Figura 3 Idade recomendada nas embalagens dos brinquedos da linha *Educativos* da indústria Y

Fonte: elaboração da autora

*o sinal (+) significa *a partir de*

É interessante perceber que, do total de 81 embalagens, ou seja, de todos os brinquedos que compõem a linha *Educativos*, não há nenhum cuja faixa etária inicial indicada seja a partir de 6 anos. Ainda que se tenham presentes os critérios de avaliação utilizados pela Associação de Brinquedotecas, baseados no desenvolvimento de *conhecimentos* e *habilidades*, e a explicação anterior feita pelo funcionário da indústria, permanece a interrogação em relação à lacuna apresentada na idade dos 6 anos.

Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que pensar o desenvolvimento privilegiando as idades é uma maneira de buscar a padronização, de simplificar/reduzir tanto as formas de brincar da criança quanto as possibilidades de utilização dos brinquedos. Não estamos, com isso, negando a importância de serem feitas indicações de alerta sobre questões de segurança nesses objetos, por exemplo, sobre peças pequenas que possam ser engolidas pelas crianças. A questão aqui se refere à forma de conceber a relação entre o desenvolvimento da criança e a sua atividade de brincar: algo estratificado, seqüencial, linear e, ao mesmo tempo, reduzido a aquisições de habilidades motoras e cognitivas.

Por fim, também a partir da distribuição dos brinquedos por idade pode-se estabelecer relação com a lógica da descartabilidade na produção desses objetos, uma vez que a idade é passageira e, sendo assim, evidencia a necessidade de consumo sucessivo de novas mercadorias.

Após a descrição mais geral dos itens e selos presentes nas embalagens dos brinquedos *educativos*, passou-se para uma segunda etapa, a realização de um quadro (Fig. 4)

especificando os *tipos de brinquedo* existentes nessa linha de produtos, bem como os *temas* aos quais se voltam ou são direcionados.

Ordem	Tipo de brinquedo	Tema	Total
1	Dominó	caras metades (de expressões, pequenos animais e grandes animais); frutas; horas; divisão silábica; associação de idéias; adição; tabuada; sombras; animais; figuras e palavras; metades (de objetos); trânsito; turma da Mônica	15
2	Carimbos	Letras cursivas minúsculas; letras cursivas maiúsculas; ABC Ilustrado; alfabeto; letras e números; meios de transporte terrestre; meios de transporte aéreo; meios de transporte aquático; animais marinhos; animais selvagens; frutas; aves; animais do sítio.	13
3	Blocos de montar	Castor engenheiro; Castor arquiteto; brincando de engenheiro (quatro exemplares com número de peças diferenciado); o jovem construtor; arquiteto; multi blocks coloridos; multi blocks madeira natural; multi blocks mix (madeira natural e pintada); kit construção xalé (dois exemplares com número de peças diferenciado);	12
4	Quebra-cabeça	animais e filhotes; silábico; turma da Mônica (três versões); sítio alegre; zoológico; filhotes gatinhos; filhotes cachorrinhos; dinossauros; feliz aniversário.	11
5	Memória	alfabetização; inglês; plural; esportes; turma da Mônica; profissões; brinquedos; animais; frutas	9
6	Lousa e/ou quadro infantil		5
7	Blocos de encaixe	bombeiro garagem de reparos; bombeiro torre de observação; blokit (em três versões diferentes de embalagem)	5
8	Cubos de encaixe	alfabeto; números e quantidades	2
9	Blocos com letras	brincando com letras; ABC	2
10	Blocos lógicos		1
11	Kit escolar		1
12	Bate pino	turma da Mônica	1
13	Mosaico	turma da Mônica	1
14	Tangran		01
15	Associando número à quantidade Turma da Mônica	turma da Mônica	01
16	Desenhando com a Turma da Mônica		01

Figura 4 Quadro indicativo do tipo, quantidade e tema dos brinquedos da linha Educativos da Indústria Y
Fonte: elaboração da autora

Com base nessa sistematização, verificamos que a linha *Educativos* é composta por 15 dominós, 13 carimbos, 12 blocos de montar, 11 quebra-cabeças, 9 memória, 5 lousas e/ou quadro infantil, cubos de encaixe, 2 blocos com letras, 1 bloco lógico, 1 kit escolar, 1 bate pino, 1 mosaico, an, 1 associação de número à quantidade e, por último, 1 de desenhar.

Portanto, existem 16 tipos de brinquedo, os demais diferem em relação aos temas ou tamanho, por serem de madeira ou de plástico, por terem uma versão com mais ou menos peças, por terem embalagens diferenciadas, por fazerem parte de alguma coleção específica, como os da coleção Turma da Mônica (que são os que possuem licenciamento, uma espécie de aluguel pago pelo uso de personagens, como os da Maurício de Souza Produções), “Mike Maleta” (em que os brinquedos são envolvidos em uma embalagem com formato de uma pequena maleta plástica) e os Carimbos Pedagógicos (com uma variedade de temas, como frutas, meios de transporte e animais), entre outros.

Quanto aos temas, há predominância daqueles voltados a certas áreas de conhecimento, como Português, Matemática, Artes, Ciências e Estudos Sociais, geralmente formados por letras, palavras, algarismos, animais, meios de transporte e profissões. Fica evidente a relação que estabelecem com alguns conteúdos escolares, ainda que apresentem a indicação de faixa etária inicial de de 1 a 7 anos de idade. Isso leva a supor que os brinquedos *educativos* parecem ser entendidos pela indústria como preparatórios para o período escolar.

Cabe ainda problematizar dois aspectos, a partir das discussões realizadas na seção 2: o primeiro é referente ao processo de apropriação da linguagem escrita feito por Vygotsky, principalmente quando evidencia a importância de ser trabalhada a função social da linguagem escrita com as crianças e não simplesmente a decodificação da língua; o segundo é que o objeto, para o autor, tem a sua função na constituição do psiquismo, mas é uma função que pode e deve ser superada no processo de desenvolvimento do sujeito. Esses aspectos em nada se relacionam com os objetivos definidos pela indústria, uma vez que, para ela, conforme foi visto, a aprendizagem da criança se dá numa relação de subordinação ao objeto, e mais, que aprendizado é só conteúdo, definido predominantemente pelo conjunto de letras e números.

Tendo em vista essas questões, passou-se para uma fase seguinte: listar as *habilidades* e os *conhecimentos* a serem desenvolvidos pelos brinquedos que apareciam descritos nas embalagens.

Habilidades e Conhecimentos	N° aparições
pensamento lógico	36
atenção	31
criatividade	29
imaginação	28
percepção visual	25
semelhanças e diferenças	15
relação parte-todo/comparação	14
coordenação motora	12
associação	11
memória	08
discriminação visual	08
identificação	06
noções de encaixe	05
noção de espaço	05
compreensão	02
fantasia	02

Figura 5 Quadro indicativo do número de aparições do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos

Fonte: elaboração da autora

Como se pode verificar, as habilidades que tiveram maior incidência de aparição foram: pensamento lógico com 36, atenção com 31, criatividade com 29, imaginação com 28, percepção visual com 25, semelhanças e diferenças com 15, relação parte-todo/comparação com 14, coordenação motora com 12 e 11 de associação. Em menor proporção se encontra o desenvolvimento das habilidades de memória, com 8, discriminação visual também com 8, identificação com 6, noções de encaixe com 5, noção de espaço também com 5 e, por fim, compreensão e fantasia com 2 aparições.

Ante esses dados, indaga-se que garantias se têm de que essas *habilidades e conhecimentos* serão de fato desenvolvidos, uma vez que, de acordo com o que foi apontado na seção 2, na atividade de brincar o que prevalece é o significado atribuído aos objetos pela criança e o fato de que, no desenrolar da brincadeira, ela se apropria do meio social em que está inserida. Desse modo, resgatar a importância do componente imaginário que se constitui na brincadeira tendo em vista o desenvolvimento psíquico da criança, conforme apontado pelos autores da psicologia histórico-cultural, mostra que, muito embora também no brincar haja o desenvolvimento motor, cognitivo, entre outros, o psiquismo só pode ser desenvolvido

se pensado na inserção do objeto/brinquedo na função de brincar. Mais uma vez está aqui a prova de que é o brinquedo que deve estar atrelado à brincadeira e não vice-versa.

Considera-se que as promessas de desenvolvimento ou qualquer outro atributo referente à educação agregado de modo apriorístico a tal objeto não garantem que de fato ocorrerão. Conforme foi explicitado inicialmente neste trabalho, importantes e complexas questões envolvem o processo de desenvolvimento da criança. Assim, faz-se necessário destacar a necessidade da interferência ou mediação intencional por parte do adulto durante o desenrolar da brincadeira. O brinquedo, olhado sobre esse prisma, é concebido como um instrumento, uma ferramenta possível (e importante) na mediação da relação entre a criança e o meio social no qual ela se encontra circunscrita.

Por outro lado, há que se levar em consideração a própria relação que a criança estabelece, por si mesma, com tal objeto, muitas vezes inimaginável por parte do adulto. É uma relação que oscila entre aquilo que a imagem do objeto coloca em evidência e o que a criança, no seu processo imaginativo, criativo e fantasioso pode realizar.

Ao falar dos itens presentes nas embalagens dos brinquedos, não se pode esquecer de levantar ainda algumas hipóteses em relação à interferência que um invólucro pode ter na relação da criança com o brinquedo. Primeiro, pelo fato de ela não entrar em contato real com tal objeto no momento da compra, mas apenas com o que sobre ele é anunciado nas imagens colocadas em proeminência. Essa situação, segundo os autores estudados, pode trazer implicações – a inicial excitação ao abrir a embalagem pode ser seguida de uma frustração ante o conteúdo encontrado (o brinquedo). Até porque é comum visualizar ilustrações de situações de brincadeira que muitas vezes inserem elementos a mais do que os existentes no interior das embalagens. Segundo, pela antecipação do uso a ser feito pelo brinquedo, o que, na lógica da brincadeira, implica uma suposta ação da criança, podendo limitar os processos criativos e imaginativos que uma brincadeira pode proporcionar.

Um outro item presente em grande parte das embalagens é o *modo de brincar* ou as *instruções de uso* do brinquedo, que, segundo definição mencionada em um dos materiais a que se teve acesso, são “orientações dirigidas tanto aos usuários do produto quanto aos educadores, fornecendo alternativas para melhor exploração do produto”.

Considerando a lógica de produção desses brinquedos, que passam pelo crivo da Associação de Brinquedotecas, a qual os avalia e define as *competências* e *habilidades* a serem desenvolvidas na criança, de fato tais instruções se justificam, pois são necessárias para que os objetivos sejam atingidos. Entretanto, ao definirem, *a priori*, o uso a ser feito do brinquedo, não estariam limitando as possibilidades de utilização por parte da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns fatores ou aspectos são determinantes para que se enuncie a finalização de uma dissertação: a resposta à questão ou à hipótese formulada, o tempo que se esgota, os limites de quem escreve, o esgotamento do tema, entre outros. Certamente do conjunto de motivações que podem levar a que se escreva que se chegou ao final, neste trabalho específico, o esgotamento da questão que desencadeou o processo da pesquisa não compõe o leque das possíveis explicações. Respostas foram encontradas. Novas e instigantes questões, no entanto, foram se delineando a ponto de, em um aspecto, não existir dúvida: este ponto de chegada é provisório, determinado por contingências. Em relação à dissertação, o que se pode afirmar é que esta finalização, este ponto de chegada – o retorno ao *concreto pensado* – caracteriza-se como um ponto de partida, um recomeço, certamente em patamar diverso daquele que marcou o início formal da pesquisa há pouco mais de dois anos.

Se Heráclito (544 - 484 a.C), considerado o pai da dialética, defensor de que tudo se move, tudo se transforma, afirma que um homem, ao sair do rio onde se banha, não é mais o mesmo homem que entrou e nem o rio é mais o mesmo, também se pode dizer que, ao sair do mestrado, um estudante ou professor não é mais o mesmo, e nem o mestrado mais é o mesmo. Em relação a este, foi-se a ingenuidade de que nesse lugar e nesse período de tempo seriam dissolvidas as interrogações, seja no plano teórico, seja para o exercício profissional. Mas se essa ingenuidade se foi, ampliou-se o horizonte para que novas descobertas possam ser realizadas e firmou-se a certeza de que as perguntas devem ser (re)feitas, de que é no (re)fazê-las que o caminho vai sendo contornado e as respostas – sempre provisórias – vão sendo construídas. Ao mesmo tempo, afirmou-se o hábito ou, melhor dizendo, a postura de constante atenção a questões ou aspectos que antes não despertavam dúvidas, questionamentos, necessidade de esclarecimento. É como se uma espécie de *botão de alerta* tivesse sido instalado a partir do mestrado, mas não somente por causa dele, e fatos, situações e a própria realidade circundante passassem a ser vistos sob outra ótica. Até mesmo o que poderia ser considerado banal no dia-a-dia do trabalho passou a merecer um segundo olhar, uma interrogação, a busca de outras explicações.

Para exemplificar, lança-se mão de um fato ocorrido há poucas semanas, relatado em um jornal⁴⁸. A atenção foi despertada por uma charge com a ilustração de dois meninos sentados ao chão. Um deles, segurando um presente que ganhara de aniversário da sua avó, faz o seguinte comentário: “Ah não! Em todos os meus aniversários minha avó faz o mesmo! Tem algo pior que te darem roupa de presente?” O outro menino, que aparece com uma das mãos nas costas do aniversariante, como num gesto de consolo, responde: “Sim...que te dêem de presente um brinquedo educativo...”.

Provavelmente em outro momento isso passaria despercebido. Nesse, no entanto, foi como se uma espécie de luz se acendesse e com ela surgissem várias perguntas. Tanto pela forma quanto pelo conteúdo, a chargista foi ao centro da problemática da pesquisa aqui realizada. Com alguns desenhos e poucas frases, ela conseguiu colocar em destaque questões que estiveram presentes nas leituras, nas reflexões e na pesquisa empírica, isto é, em todo o período de elaboração desta dissertação: a relação dos adultos com as crianças; a relação dos adultos com as crianças e os brinquedos; a relação da criança com os brinquedos que ela pode escolher e que são escolhidos para ela; a atribuição de um certo caráter educativo/pedagógico a determinados brinquedos; o presente-brinquedo como mercadoria e tantas outras questões que poderiam aqui ser formuladas.

Cabe aqui, no espaço e no tempo que resta, ensaiar algumas sínteses – ainda que guardem a marca da provisoriedade – a respeito de algumas das questões acima colocadas. Inicialmente seria interessante resgatar a questão da criança e de sua relação com os objetos, que se procurou refletir ao longo desta dissertação. Foi apresentada a defesa de Vygotsky sobre a importância, sim, dos objetos na vida da criança (sejam eles brinquedos ou não), mas que a relação estabelecida por ela nos primeiros anos de vida – quando os objetos lhe ditam o que fazer – sofre alterações na medida em que funções psicológicas mais complexas, superiores se desenvolvem, como a imaginação, por exemplo. A constituição dessa função psicológica superior está diretamente relacionada à relação dialética entre o meio social e a ação da criança, principalmente quando surgem tendências e desejos ainda não passíveis de serem realizados por ela ao longo de seu desenvolvimento. Conforme o autor, a imaginação “representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VYGOTSKY, 1991, p.106). Esta acepção trazida por Vygotsky e a que apresentaremos a seguir subsidiam no sentido de contrapor-se a um discurso bastante advogado pela ABRINQ e pela indústria investigada, de que o brinquedo desenvolve aptidões e habilidades, de que neste objeto reside

⁴⁸ *Folha de S. Paulo*. Domingo, 19 de março de 2006.

a aprendizagem e o ensinamento necessários à vida da criança, de que ele é a fonte de educação e riqueza imprescindíveis ao desenvolvimento infantil. Vygotsky e os seus discípulos afirmam que as ações e operações que se desenvolvem na criança se formam sob a influência das mediações sociais e, apenas no início da vida, sob a influência do próprio objeto. Conforme destaca Leontiev (s/d., p.341, grifos do autor) “[...] estas ações e operações são concretizadas, *dadas* no objeto, mas subjetivamente elas são apenas *propostas* à criança”. Ainda nas palavras desse autor, é apresentada a seguinte questão:

O que conduz então ao desenvolvimento, na criança, das ações e operações requeridas e à formação das faculdades e funções necessárias à sua realização? Pelo fato de as suas relações com o mundo circundante serem mediatizadas pelas suas relações com os homens é que ela entra em comunicação *prática* e verbal com eles (Idem, p.341).

Com essa resposta sobre a condução do desenvolvimento das ações e operações e da formação das funções psicológicas na criança, não restam dúvidas sobre a importância da relação *mediatizada* que indicam Leontiev e também Vygotsky. Ambos os autores, calcados no pressuposto marxiano de que forma e conteúdo não se separam, dizem que o aprendizado não é só de conteúdos ou de conceitos, mas também de capacidades, de maneiras de raciocinar, de pensar. Sendo assim, o aprendizado é tão mais profícuo em termos de desenvolvimento quanto mais o objeto a ser apreendido for submetido ao sujeito e quanto mais, por intermédio da *mediação* de outro – no caso da educação infantil ou escola temos o *professor* – essas relações puderem ser explicitadas.

Outro ponto a ser destacado, correlato ao que expusemos acima, refere-se à tríade criança, brinquedo e educação. Seja em algumas obras da literatura, seja em entrevistas ou em propagandas, há a preocupação de explicitar a organização de uma pirâmide e de estabelecer em qual dos ângulos – no ápice ou na base – se localiza cada um dos elementos da tríade. Ora, as questões a serem colocadas aqui são: é adequado falar de criança, brinquedo e educação em uma perspectiva piramidal? Essa não é a forma estratificada, própria, característica de organização e funcionamento da sociedade no contexto do predomínio do modo de produção e organização capitalista? É possível e desejável fazer essa transferência para o processo educativo?

Uma última questão diz respeito àquilo que Mészáros (2005) denomina capacidade *sócio-metabólica* do capitalismo e que Ianni (1992) caracteriza como o poder de adaptação desse sistema. Os dois autores convergem no que diz respeito à capacidade de o sistema se

reorganizar para *acolher* as mudanças e torná-las operacionais na direção da manutenção do *valor*. Frente a isso, coloca-se a pergunta: como superar a lógica do sistema, embora atuando no seu interior? Explicitando melhor essas questões, diz Mészáros (2005, p. 35):

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito [grifo do autor].

Concordamos com a necessidade de uma mudança radical na forma como a criança vem sendo tratada e na submissão do brinquedo à condição de mercadoria. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível um *rasgar a camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema*. No entanto, as contingências de quem está na labuta do dia-a-dia, trabalhando com crianças-em-relação, impõem a necessidade de lidar com a distância entre a transformação, a luta por ela e a obrigação de atuar com uma realidade onde ainda a lógica do sistema está presente. Considera-se, porém, que há uma influência muito grande entre ser apenas um intermediário, um professor sem a noção do que faz e sê-lo com a consciência de que se está trabalhando nessas circunstâncias atravessadas por uma lógica que, levada ao pé da letra, é anti-educativa, anti-pedagógica. Lembrando Karel Kosik (1976), é na compreensão de como uma realidade é construída e de como se materializa que está uma possibilidade de revolucioná-la.

A partir dessa compreensão é que se buscou reunir elementos que contribuíssem para a análise do processo de mercadorização do brinquedo, tendo em vista a educação da criança na atualidade. Para isso se procurou verificar as discussões/pesquisas de alguns autores referentes a tal objeto, bem como realizar uma investigação empírica numa indústria produtora de brinquedos, em que foram entrevistados cinco funcionários e também coletadas as descrições contidas em 81 embalagens de brinquedos qualificados como educativos. Em complementaridade a tal análise, foram realizadas mais duas entrevistas: uma com a presidente de uma Associação de Brinquedotecas e a última com um artesão produtor de brinquedos.

Os caminhos trilhados no âmbito desta pesquisa permitiram tirar o brinquedo do *lugar comum* em que freqüentemente é colocado, demonstrando que o processo de mercadorização desse objeto tem como conseqüência a sua supervalorização em detrimento da criança e da

educação. Tal condição é evidenciada na relação piramidal em que o brinquedo aparece no ápice.

Talvez a saída não seja virar a pirâmide de cabeça para baixo, trocar de lugar os elementos que a compõem, mas sim mobilizar todos os agentes e os meios possíveis para dissolvê-la. É necessário que se pense, vygotksyanamente falando, na *relação* fluída, e não em estratos, em escaninhos, espaços e relações hierárquicas.

Por fim, reafirma-se que as interpretações, as considerações e os apontamentos feitos nesta investigação não estão aqui esgotados. Ao contrário, novas e instigantes questões emergem a partir desse ponto de chegada. Ainda que este trabalho permita pensar nas formas de subjetivação capitalista que estão presentes na educação, pergunta-se: como a sociedade capitalista forma sujeitos? Pensando mais especificamente no âmbito da educação infantil, que ações têm sido elaboradas e exercidas para a formação/humanização/emancipação da criança frente aos ditames do capital? Eis algumas questões que merecem ser aprofundadas!

REFERÊNCIAS

- ABRIN. Feira de brinquedos. Disponível em <<http://www.feiraabrin.com.br/abrinv3/index.asp>> Acesso em 14 de abr. 2005.
- ABRINE. Disponível em < <http://www.abrine.com.br/>> Acesso em 19 de março 2006.
- ABRINQ. *Abrin traz otimismo ao setor de brinquedos brasileiro*. Disponível em < http://www.abrinq.com.br/index.cfm?conteudo_id=122 > Acesso em 19 de março 2006.
- ABRINQ. *Guia dos brinquedos e do brincar*. Publicação da direção da ABRINQ, gestão Synésio Batista da Costa, 15 jul. 2001/15jul. 2004.
- AFLALO, Maria Cecília M. da C. *O brinquedo interessa muita gente*. (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- ANDERRY, Maria A. et al. *Para compreender a ciência*. 5 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.
- ANDRADE, Sanete I. de. *O fetichismo da mercadoria no marketing de bens de consumo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 74, vol. 74, p. 2001.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). *O fetichismo da individualidade*. Campinas: SP: Autores Associados, 2004.
- ARTESÃO. Criciúma: SC, 8 set. 2005. 2 fitas cassetes. Entrevista transcrita pela própria autora deste trabalho.
- AUED, Bernadete W. A estrutura capitalista e o fetichismo da mercadoria. *Boletim de Ciências Sociais*. Florianópolis, n. 43, p. 01-30, out./dez. 1986.
- AUGÈ, Marc. *Não-lugares*. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis e Florianópolis: Vozes e Editora da UFSC, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. *Os empresários e a busca de uma pedagogia customizada*. Florianópolis, 1999. Mimeo.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRANDÃO, Junito. *Mitologia grega*. Dicionário mítico-etimológico. Petrópolis: Vozes,

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9394/96 de 1990 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

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

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. O bezerro de outro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____ (Org.). *O fetichismo da individualidade*. Campinas: SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENTREVISTADO A. Rio Grande do Sul, 4 jul. e 6 jul. 2005. 1 CD gravado. Entrevista transcrita pela própria autora deste trabalho.

ENTREVISTADO B. Rio Grande do Sul, 4 jul. 2005. 1 CD gravado. Entrevista transcrita pela própria autora deste trabalho.

ENTREVISTADO C. Rio Grande do Sul, 4 jul. 2005. 1 CD gravado. Entrevista transcrita pela própria autora deste trabalho.

ENTREVISTADO D. Rio Grande do Sul, 5 jul. 2005. 1 CD gravado. Entrevista transcrita pela própria autora deste trabalho.

ENTREVISTADO E. Rio Grande do Sul, 5 jul. 2005. 1 CD gravado. Entrevista transcrita pela própria autora deste trabalho.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 17 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- KARGER, Ana M. *O comportamento inovador das empresas na indústria brasileira de brinquedos*. Dissertação (Mestrado em Administração)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Z. & MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, s/d.
- LEONTIEV, A. R. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 1998a. P. 119-142.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 21 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, Livro I.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Paulo de S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- OLIVEIRA, Paulo de S. *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PALANGANA, Isilda C. & BIANCHETTI, Lucídio. A controvérsia da qualificação no debate sobre trabalho e educação. *Rev. Perspectiva*. Florianópolis, n. 18, p. 133-163, ag./dez. 1992.
- PINSKI, Mirna. Pensando o brinquedo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p. 49-56, dez. 1979.
- PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE BRINQUEDOTECAS. Rio Grande do Sul, 7 jul. 2005. 1 CD. Entrevista transcrita pela própria autora deste trabalho.
- SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed.. Campinas: Autores Associados, São Paulo, 1998.

VOLPATO, Gildo. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANLUCHI, Fernando B. *Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

APÊNDICE A – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

Roteiro para realização da entrevista na indústria e na Associação de Brinquedotecas

- 1) No tocante à indústria
 - Histórico da indústria
 - Produção;
 - Mercado nacional e internacional – concorrência;
 - Vinculação com a ABRINQ.
- 2) Quanto ao processo de criação do brinquedo
 - Definição dos modelos;
 - Da idéia aos primeiros protótipos;
 - Influência dos produtos existentes no mercado;
 - As matérias primas utilizadas.
- 3) O processo de produção do brinquedo
 - Fases;
 - Modelos;
 - Questões estéticas e de segurança;
 - Produção de embalagens;
 - Contribuição para a criança, aspectos pedagógicos e/ou educativos.
- 4) A comercialização do brinquedo
 - A importância das embalagens;
 - Propagandas/divulgações dos brinquedos – mercado, adultos e crianças;
 - Meios de divulgação;
 - A distribuição;
 - Outros.
- 5) Relação indústria Associação de Brinquedotecas
 - Vínculo com a Associação
 - Critérios para avaliação dos brinquedos
- 6) Sobre a Associação de Brinquedotecas
 - Função da Associação
 - Relação Associação de Brinquedotecas e indústria
 - Critérios para avaliação dos brinquedos
 - Aspectos educativos e/ou pedagógicos do brinquedo

Roteiro para realização da entrevista com o artesão

- 1) Histórico da inserção da produção de brinquedos
- 2) Definição de modelos
- 3) Fases de produção
- 4) Influências de outros brinquedos vendidos no mercado
- 5) Tamanho dos brinquedos
- 6) Veiculação - propagandas
- 7) Questões de segurança
- 8) Processo de concepção

ANEXO A – METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO DA INDÚSTRIA Y

