

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Alexandre Fonseca Santos**

**BRINQUEDO: INFÂNCIA E CONTEMPORANEIDADE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**UBERLÂNDIA**  
**2018**

**Alexandre Fonseca Santos**

**BRINQUEDO: INFÂNCIA E CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Myrtes Dias da Cunha

**UBERLÂNDIA  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237b Santos, Alexandre Fonseca, 1970-  
2018 Brinquedo : infância e contemporaneidade / Alexandre Fonseca Santos. - 2018.  
124 f. : il.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.564>  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Brinquedos educativos - Teses. 3. brinquedotecas - Aspectos sociais - Teses. 4. Brinquedos instrutivos - Aspctos psicológicos - Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

*Myrtes Dias da Cunha*

---

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Lucimar Bello Pereira Frange*

---

Profa. Dra. Lucimar Bello Pereira Frange  
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP

*Sandra Cristina Fagundes de Lima*

---

Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico este trabalho aos meus pais Osvaldo e Cleide, pelo exemplo de determinação e coragem, pela força e carinho com que me incentivaram em todos momentos. Todas as conquistas devo a vocês.*

*À minha esposa Renata e a minha filha Gabriella, às quais faltam palavras para agradecer pelo amor, compreensão, dedicação, carinho, força, paciência e tudo por certo não deixou faltar ao longo desta jornada. Amo muito vocês !!!*

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, amiga e incentivadora, professora Dra. Myrtes Dias Cunha, pela paciência e dedicação em todas as horas em que precisei, mesmo à distância. Também pelo seu exemplo de vida, otimismo e generosidade. Sua orientação foi completa, contribuindo para minha formação pessoal, profissional, ética, social e política. Agradeço pela atenção, confiança, entusiasmo, respeito e consideração em todos os momentos.

Aos professores doutores Sandra Cristina Fagundes de Lima, Bento Itamar e Rafael Cordeiro Silva, pelas contribuições e sugestões no decorrer desse trabalho.

Aos docentes, discentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia pela presteza durante toda essa caminhada.

*Não se nasce alguém, mas passamos a sê-lo. O eu é uma construção custosamente elaborada. Longe de sempre ter estado ali, esperando para se afirmar, é primeiramente um meio físico e humano e depois uma configuração móvel, em permanente transformação, que fixamos por mera convenção. Para dispor de um ego, é preciso aprender a fabular. Depois comodamente, esquecemos disso, mas foi preciso tempo e muito ajuda para nos tornarmos alguém. Foi preciso, camadas e camadas e camadas de impressões compiladas em histórias. Canções. Contos fadas. Exclamações. Gestos. Regras. Socialização. Limpo. Sujo. Não diga isso. Não faça aquilo. Bing, bang, bong. A humanização é isso. É graças a ela que, muito lentamente, surgirá o eu. As suas lembranças também serão organizadas em narrativas. O ego é uma distribuição cromossômica, à qual foram agregadas ficções. Portanto: não há dois egos idênticos (mesmo com a clonagem), pois não há duas séries de ficções idênticas. Tornar-se um eu, ou melhor, confeccionar-se um ego é ativar, a partir de um dado contexto familiar e cultural, sempre particular, o mecanismo da narração. (Nancy Huston, 2010, p. 23)*

*O brinquedo é pleno de significações culturais, por isso conhecer o brinquedo requer a partir de sua materialidade e ir além dela, requer explicitar valores, culturais e ideológicos relacionados as infâncias e às crianças.*

## Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi compreender significados do brinquedo na contemporaneidade. Para tal, baseou-se na análise bibliográfica por meio a partir de obras, artigos e documentos relacionados ao tema. Somado a isso, realizou-se um estudo sobre a história dos brinquedos e das infâncias, a partir de trabalhos que descrevem concepções distintas da criança em diferentes períodos históricos. O estudo demonstrou que na sociedade atual há uma supervalorização do brinquedo como produto de uso prioritário das crianças, embora nem todas possuam o mesmo acesso a esse objeto. O mercado e a cultura midiática foram identificados como os principais divulgadores dos brinquedos, que desde muito cedo têm estimulado as crianças ao seu consumo exacerbado. Constatou-se que as pesquisas sobre o brinquedo no Brasil têm aumentado substancialmente nas últimas décadas, abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais como a artes, a educação, a medicina e a psicologia. Concluiu-se que o brinquedo possui uma dimensão social, cultural, filosófica, estética e psicológica e se há pontos em comum em que esses elementos se convergem é a unanimidade em torno da impossibilidade de dissociar a história dos brinquedos com os avanços e transformações técnicas sociais das sociedades.

Palavras-chave: brinquedo, infância, contemporaneidade, cultura, mídia.



## **Abstract**

The purpose of this research was to understand toy meanings in the contemporary world. For this, it was based on the bibliographical analysis through works, articles and documents related to the theme. In addition, a study was carried out on the history of toys and childhood, from works that describe different conceptions of the child in different historical periods. The study showed that in today's society there is an overvaluation of the toy as a product of priority use of children, although not all have the same access to this object. The market and media culture have been identified as the main disseminators of toys, who have been stimulated from an early age to exacerbated consumption. It has been observed that research on toys in Brazil has increased substantially in the last decades, covering several areas of knowledge, such as arts, education, medicine and psychology. It was verified that the toy has a social, cultural, philosophical, aesthetic and psychological dimension and if there are common points in which these elements converge is the unanimity around the impossibility of dissociating the history of the toys with the advances and social technical transformations of societies.

**Keywords:** toy, childhood, contemporaneity, culture, media.

## **Lista de ilustrações**

Figura 1 – Secção de brinquedos artesanais e populares da Loja do Nilton na cidade de Corumbáiba/GO. . . . .	116
Figura 2 – Criança segurando boneca de barro semelhante a Matrioska, típica da cultura russa, feita por artesãos de Corumbáiba/GO. . . . .	117
Figura 3 – Coleção de brinquedos antigos da Loja “Só raridades br” da cidade de Uberlândia/MG. . . . .	118
Figura 4 – Coleção de brinquedos antigos da Loja “Só raridades br” da cidade de Uberlândia/MG. . . . .	119
Figura 5 – Brinquedos infantis da Praça Sérgio Pacheco na cidade de Uberlândia/MG. . . . .	120
Figura 6 – Coleção de brinquedos industriais da atualidade. . . . .	121
Figura 7 – Coleção de brinquedos industrializados da atualidade. . . . .	122
Figura 8 – Brinquedo Kitakas Park em Caldas Novas / GO . . . . .	123

## Lista de gráficos

Gráfico 1 – Frequência de teses e dissertações palavra-chave: “brinquedo” no período de 2013 a 2017. . . . .	82
Gráfico 2 – Distribuição de teses e dissertações conjugando as palavras-chave: brinquedo e infância produzido entre os anos de 2013 a 2017 . . .	83
Gráfico 3 – Distribuição dos documentos que abordam o tema “brinquedo e infância” em diferentes áreas do conhecimento, no período de 2013 a 2017. . . . .	84

## **Lista de abreviaturas e siglas**

<b>CAPES</b>	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b>
<b>CAT</b>	<b>Certificado de Avaliação de Títulos</b>
<b>CNPQ</b>	<b>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</b>
<b>ECA</b>	<b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b>
<b>ESEBA</b>	<b>Escola de Educação Básica</b>
<b>MDIC</b>	<b>Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio</b>
<b>RCNEI</b>	<b>Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil</b>
<b>SEMAD</b>	<b>Seminário de Análise do Discurso</b>
<b>SESI</b>	<b>Serviço Social da Indústria</b>
<b>TCC</b>	<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>
<b>UFMG</b>	<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>
<b>UFPB</b>	<b>Universidade Federal da Paraíba</b>
<b>UFRJ</b>	<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro</b>
<b>UFU</b>	<b>Universidade Federal de Uberlândia</b>
<b>UNB</b>	<b>Universidade de Brasília</b>
<b>UNESP</b>	<b>Universidade Estadual Paulista</b>
<b>UNICAMP</b>	<b>Universidade de Campinas</b>
<b>UNICEF</b>	<b>Fundo das Nações Unidas para a Infância</b>
<b>USP</b>	<b>Universidade De São Paulo</b>

# Sumário

<b>1</b>	<b>Introdução . . . . .</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Breve história acadêmica e profissional do pesquisador . . . . .</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>O percurso investigativo na presente pesquisa . . . . .</b>	<b>33</b>
<b>2.1</b>	<b>Fundamentos da pesquisa . . . . .</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Classificação da pesquisa . . . . .</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>História do brinquedo e das infâncias . . . . .</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>O brinquedo e as Infâncias . . . . .</b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Anotações sobre características do brinquedo, usos e atribuições.</b>	<b>57</b>
<b>3.3</b>	<b>A Infância e contemporaneidade . . . . .</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>Significados do brinquedo na contemporaneidade . . . . .</b>	<b>81</b>
<b>4.1</b>	<b>Walter Benjamin: considerações sobre o brinquedo e a criança .</b>	<b>89</b>
<b>5</b>	<b>Considerações Finais . . . . .</b>	<b>105</b>
	<b>Referências . . . . .</b>	<b>108</b>
	<b>Anexos . . . . .</b>	<b>116</b>

# 1 Introdução

O brinquedo como objeto de investigação é o tema abordado na presente pesquisa, que se encontra vinculada à Linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo dessa pesquisa é compreender significados do brinquedo na contemporaneidade.

Na presente pesquisa, dissertar sobre o brinquedo consistiu na investigação de uma série de elementos conceituais, teóricos e práticos oriundos de diversas áreas do conhecimento humano. Trata-se de um objeto de estudo que possui especificidades, embora possa parecer comum por estar presente em praticamente em todas as culturas.

Dentre as áreas de conhecimento que têm dedicado esforços no campo investigativo do brinquedo estão a Antropologia, a Educação, a Filosofia, a História, a Psicologia, a Sociologia, a Arte e a Educação Física. Embora essas áreas apresentem suas especificidades e, partem de diferentes enfoques para delinear o brinquedo à sua própria maneira, ao mesmo tempo, em que corroboram para a percepção da complexidade desse objeto para as sociedades.

É sabido que o ato de brincar com brinquedos é bastante recorrente no ambiente escolar, principalmente na educação de crianças, na qual o brinquedo é compreendido como instrumento de apoio e suporte pedagógico para o trabalho docente (KISHIMOTO, 2009). Trata-se muitas vezes de uma visão pedagogizante do brinquedo, que se encontra fortemente embasada nos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil e são constantemente utilizados para justificar a presença do brinquedo no contexto escolar como recurso pedagógico restrito. (WEISS, 1997; WAJSKOP, 2007, LIMA, 2007)

Vale ressaltar que, na maioria das vezes, o brinquedo no ambiente escolar tem sido equivocadamente compreendido e empregado no interior de nossas escolas como um instrumento de facilitação da relação professor-aluno. Tanto Piaget<sup>1</sup> como Vygotsky<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Jean Piaget (1896 - 1980), de origem suíça, foi um dos mais importantes pensadores do século XX. Piaget atuou como biólogo, psicólogo e epistemólogo e, compreendeu que as mudanças e evoluções das brincadeiras estariam relacionadas ao desenvolvimento da inteligência e do pensamento da criança.

<sup>2</sup> Lev Semynovich Vygotsky (1896-1934) psicólogo bielorusso formulou o conceito de desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, considerando que as brincadeiras evoluem conforme a interação social da criança com o meio social.

são citados com frequência para justificar as brincadeiras e o brinquedo como formas de aquisição de novos conhecimentos, apesar desses pesquisadores não terem se dedicado especificamente ao estudo do brinquedo propriamente dito, concentrando as suas atenções entre outros aspectos da aprendizagem humana.

As teorias vygotskyana e piagetiana revelam que as brincadeiras podem ocorrer com ou sem a utilização de brinquedos e, embora esses estudos não compartilhem dos mesmos resultados, trouxeram contribuições para a dinâmica escolar, na qual as brincadeiras são compreendidas como um modo de aprender, experimentar, vivenciar e relacionar-se com o outro.

E o brinquedo? O que é o brinquedo? É instrumento? De que tipo? Como entendê-lo dentro e fora da perspectiva da escola?

Santos (1995, p. 11) definiu o brinquedo como sendo “um objeto facilitador das brincadeiras e atividades lúdicas”. Para essa pesquisadora, o brinquedo assemelha-se a uma ferramenta que corrobora para o desenvolvimento mental e intelectual das crianças.

Santos (1995) categorizou os brinquedos em dois grupos distintos, conforme a sua matéria-prima e sua forma de produção. O primeiro grupo consiste nos brinquedos artesanais, que caracterizam por representar o meio sociocultural em que são produzidos. Enquanto o segundo grupo são os chamados brinquedos industriais, produzidos em alta escala e em linhas de produção em série para serem comercializados como produtos de consumo.

Os brinquedos artesanais, como o próprio nome diz, em geral, são produzidos por artesãos em fábricas e oficinas manufatureiras. Esses objetos também são confeccionados pelas próprias crianças que os manipulam e se apropriam das mais variadas matérias-primas encontradas na natureza ou até mesmo recicladas, que os distinguem dos brinquedos industriais. (AMADO, 2002)

Assim, uma das peculiaridades dos brinquedos artesanais é o fato desses objetos estarem inseridos numa tradição histórico-cultural, que envolve relações intergeracionais em que os mais velhos repassam conhecimentos e sentimentos aos mais novos. Outro aspecto que distingue os brinquedos artesanais dos industriais é a escala de produção, visto que os brinquedos industriais são produzidos em larga escala quando comparados com os brinquedos artesanais e nesse processo não há garantias de trocas entre gerações. (SANTOS, 1995; AMADO, 2009)

Para Amado (2009, p. 53), os brinquedos são vistos como objetos que servem ou serviam como “suporte às brincadeiras infantis de hoje e sempre”. Para esse pesquisador, a distinção entre os brinquedos ditos populares dos industriais se encontra no modo como são produzidos. O uso de mão-de-obra não especializada, o fato de serem provenientes de materiais preexistentes e por não serem comercializados conferem aos brinquedos populares uma diferenciação marcante em relação aos brinquedos industriais.

Volpato (2002, p.16) destaca que o brinquedo tem um papel importante nos jogos e brincadeiras. Ao estudar o brinquedo, segundo o pesquisador, temos a possibilidade de compreender aspectos histórico-culturais e concepções de mundo de sociedades. Ainda, segundo ele, o brinquedo, independente da modalidade, pode ampliar o conhecimento e habilidades psico-motoras e, corrobora para a formação sociocultural das crianças e dos jovens. (VOLPATO, 2002)

Na contemporaneidade, as grandes empresas produtoras de brinquedos assumiram papel preponderante no que tange à produção desses objetos destinados à infância. Nos dias atuais, os brinquedos industrializados são produzidos em larga escala, sendo propagados e oferecidos às crianças e aos adultos, de forma relativamente pronta e acabada. Em geral, essa modalidade de brinquedo é fabricada com substâncias plásticas, que são impermeáveis, facilitam a limpeza, a produção e o armazenamento. São essas características que agradam muito ao adulto, sujeito que compra o produto, que vê nesse brinquedo, a comodidade e praticidade.

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos impulsionam cada vez mais a fabricação de produtos industriais. Esses produtos são oferecidos às crianças, jovens e adultos, que têm sido impelidos a adquirir esses objetos, que na maioria das vezes, encontram-se inacessíveis financeiramente para grande parcela da sociedade.

Como se não bastasse essa ingerência desmedida do mercado no que tange a se apropriar e a explorar comercialmente de forma abusiva tais objetos, há uma supervalorização do brinquedo como produto de consumo na infância. Esse é, com efeito, um problema essencial das sociedades contemporâneas e pós-industriais, que têm utilizado o brinquedo como mercadoria. O brinquedo tornou-se o produto específico para a infância e, transformando as nossas crianças, desde muito cedo em consumidores, ávidos pelas novidades do mercado e que almejam sempre o modelo mais recente desses objetos.

Garon (1998) considerou o brinquedo como sinônimo de objeto lúdico. Para essa pesquisadora, o brinquedo tornou-se um objeto de consumo, supervalorizado e



comercializado. Segundo essa pesquisadora há uma competição cada vez maior entre os fabricantes e inventores desses objetos, os quais por vezes, vão além da razão pela qual os brinquedos são fabricados. Os estudos dessa pesquisadora, nos remete ainda a fabricação e produção de brinquedos sem se importar em atender as necessidades infantis, ou seja, apenas visando o lucro. (GARON, 1998)

Honoré (2009) revelou que há uma supervalorização do brinquedo industrializado na contemporaneidade. O pesquisador analisou como se dá a ligação do brinquedo e do brincar educativo que impôs não apenas novos preços e valores e também uma nova maneira de brincar para as crianças. (HONORÉ, 2009)

Cada vez mais, percebe-se que os adultos, em especial, os pais têm sido compelidos a comprar esses objetos, que supostamente ensinam algo para as crianças. Adversamente, no Brasil e em outros países ainda há uma parcela significativa de crianças que não têm condições de adquirir brinquedos industriais.

As últimas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI, foram desenvolvidos diversos trabalhos que remetem a maneira como os brinquedos têm interagido e influenciado no modo de agir das crianças e jovens. Sarmiento (2003), por exemplo, demonstrou a sua preocupação sobre como esses objetos têm influenciado nas culturas da infância.

Há, nos estudos desse pesquisador, o entendimento de que crianças estão plenamente inseridas no mundo globalizado e, não escapam da lógica do capital. Se por um lado, temos aquelas que se tornaram consumidoras do mercado de brinquedos e acessórios, do outro lado, há aquelas, que vivem em condições subumanas. (SARMENTO, 2003)

Os meios de comunicação na contemporaneidade desempenham um papel importante na divulgação e no convencimento das crianças, jovens e adultos para que consumam cada vez mais brinquedos. As reflexões de Sarmiento (2003) reforçam como os brinquedos e o imaginário infantil foram suscetíveis às transformações e mudanças políticas e socioeconômicas. Por exemplo, a homogeneização dos brinquedos que ocorreram em praticamente todos os países, impulsionada pelo processo de globalização. (SARMENTO, 2003; BROUGÈRE, 2004)

Em “Tecendo fios no cotidiano: artigos e crônicas”, Silveira (2011) relatou a sua preocupação em relação à forma como as crianças têm sido transformadas em consumidoras. A nossa sociedade, segundo Silveira (2011, p. 63), sofre com o fenômeno da “hipervalorização” do brinquedo. As crianças têm valorizado o brinquedo como objeto

de posse. A apropriação do brinquedo por parte da criança não se limita apenas, como estímulo a criatividade e a imaginação. (SILVEIRA, 2011)

Silveira (2011) ressaltou ainda, que os adultos têm atuado de forma passiva e omissa quando o assunto é o consumo de brinquedos. Para esse pesquisador, a impotência dos pais tem contribuído para que as crianças consumam e acumulem cada vez mais tais objetos, que são vistos como produtos indispensáveis e, descartáveis conforme se tornem desatualizados.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/2016) demonstrou que o acesso a computadores, tablets e celulares já é uma realidade incontestada nas famílias brasileiras. Essa pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2016) revelou que embora o uso de tablets tenha diminuído, houve um aumento significativo da utilização de smartphones, ou seja, estimou-se que cerca de 90% dos domicílios brasileiros possuem essa modalidade de aparelho eletrônico. (IBGE/2016)

Vale ressaltar, que esse número extremamente elevado não reflete a realidade de muitas dessas famílias, que possuem baixo poder aquisitivo. Chamou-me bastante atenção, por exemplo, como as crianças têm sido estimuladas a manipularem objetos eletrônicos e virtuais. As crianças aprendem desde muito cedo a utilizar aparelhos como tablets, câmeras digitais e demais dispositivos e acessórios eletrônicos. (IBGE/2016)

Há ainda, uma infinidade de jogos virtuais que têm sido utilizado pelas crianças e jovens, preenchendo o tempo e as lacunas do convívio familiar. Como justificativa para o uso desses aparelhos, apresenta-se fato de se preparar crianças para situações futuras, que vão exigir delas a capacidade de manusear aparelhos e máquinas digitais.

O uso indiscriminado desses objetos que são considerados brinquedos tem sido responsabilizado pelo aumento considerável do número de casos de crianças obesas, com problemas cardiovasculares, diabetes, anemia, miopia e demais patologias, que antes eram mais comuns nos indivíduos adultos.

Ademais, a manipulação e o uso desses objetos têm influenciado significativamente no modo de pensar e agir das crianças, inclusive corroborando a sua percepção de homem, mundo e sociedade e o jeito de se posicionar diante de situações da realidade. (ABREU & EISENSTEIN, 2013)

A supervalorização dos brinquedos atingiu também as crianças de baixo poder aquisitivo. Relatórios do Banco Mundial de 2013 estimam que 77% das crianças vivem em condições de extrema pobreza como em países do continente africano. Essas crianças não têm acesso à educação de qualidade, água potável, saneamento, cuidados

a saúde e tampouco possuem brinquedos industriais, cada vez mais tecnológicos e mais caros. (BANCO MUNDIAL, 2013)

Constatou-se, portanto, que o brinquedo não é um objeto neutro. Esse objeto traz consigo sentidos implícitos que, na maioria das vezes, se encontram a serviço das sociedades que o produz. A mídia e o consumo como prática social têm se constituído como principais propagadores desses objetos, impondo às crianças o quê, do quê e como realizar as suas brincadeiras. Tanto as crianças como os adultos têm sido bombardeados por uma infindável quantidade de produtos difundidos através propagandas televisivas e aparatos midiáticos, os quais buscam cada vez mais adentrarem ao campo de desejos das pessoas. (BROUGÈRE, 2004a)

O processo de globalização acentuou ainda mais o uso do brinquedo como produto de consumo atrelado à criança. O mercado produtivo e de consumo e a cultura midiática reforçam cada vez mais a ideia de que esse objeto é uma mercadoria indispensável, especificamente às necessidades infantis; nesse processo as crianças são transformadas em consumidores, mesmo não sendo elas que compram esses objetos.

O mercado oferece ainda inúmeras opções de brinquedos. Os brinquedos variam conforme os preços, marcas ou empresa. Há, brinquedos desde os tradicionais até os mais sofisticados que são colocados a disposição das crianças conforme o seu poder de compra. Em geral, a aquisição desses objetos se dá pelos adultos, que os destinam as crianças e jovens. Portanto, observa-se que o universo lúdico das crianças, embora seja diversificado e diferenciado, tem sofrido com as ingerências do mercado de brinquedos, que impõe que ninguém escape do consumo de brinquedos. (BROUGÈRE, 2004a)

Assim, propus nesta dissertação, refletir sobre a relação entre brinquedo e criança, de modo a compreender significados do brinquedo na contemporaneidade. Busco analisar e compreender como esse objeto tem construído e direcionado um lugar para crianças no mundo atual.

Assim sendo, a minha proposta de investigar o brinquedo é motivada pela seguinte questão: Quais são os significados do brinquedo na contemporaneidade?

Com intuito de responder à questão de estudo proposta, delineei também, os objetivos a essa pesquisa. O geral foi analisar criticamente os brinquedos na contemporaneidade, a partir de referências teóricas, para fundamentar uma análise sobre o vínculo existente entre brinquedos e crianças no tempo presente.

O objetivo específico foi examinar o brinquedo, a partir de sua origem, características, comercialização, atribuições e uso na sociedade atual.

A composição deste estudo realizou-se por meio de quatro capítulos apresentados da seguinte forma: Introdução; Capítulo II - O percurso investigativo na presente pesquisa; Capítulo III - História do brinquedo e das infâncias; Capítulo IV - Significados do brinquedo na contemporaneidade, além dessa Introdução e considerações finais.

No primeiro capítulo denominado “Breve história acadêmica e profissional do pesquisador”, discorro sobre as motivações que me levaram a essa investigação; faço um breve histórico da minha formação acadêmica e profissional, explicitando experiências, vivências e trajetórias percorridas até o presente momento.

No segundo capítulo, denominado de “O percurso investigativo na presente pesquisa” discorro sobre como se deu o processo de construção dessa pesquisa. Explicito os conceitos e os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentaram a presente investigação. Pretendo, aqui, situar o leitor quanto aos caminhos seguidos pelo pesquisador para construir essa investigação. Para elaboração deste capítulo embaso-me em especial nas contribuições de Sampieri & Collado (2013), Lakatos (2010) e Marconi (2010).

No terceiro capítulo desta pesquisa, intitulado de “História do brinquedo e das infâncias” foco a discussão na origem histórico-social dos brinquedos. Nele, busco refletir sobre percepções sociais implicadas nesse objeto em diferentes momentos históricos, para que dessa forma o leitor se situe sobre significados e sentidos atribuídos ao brinquedo em diferentes dimensões históricas e culturais no contexto social. Apresento ainda algumas reflexões sobre estudos mediados pela Sociologia da Infância, que corroboram o entendimento da criança como sujeito social e cidadão. Retomo a forma na qual a infância vem sendo influenciada pelos aparelhos e aparatos midiáticos. Para elaboração desse capítulo, considero em especial, as contribuições de Santos (2003), Sarmiento (2003), Bauman (1999), Amado (2002), Manson (2002), Atzingen (2001) e Brougère (2004), que são os principais autores referenciados nesse capítulo.

No quarto capítulo “Significados do brinquedo na contemporaneidade”, faço uma reflexão sobre o desenvolvimento de pesquisas do tema brinquedo em diversas áreas do conhecimento humano. Nele, busco desmitificar a ideia de que o brinquedo não é digno de investigação científica pelo fato de ser ele, no presente, de uso quase prioritário de crianças e jovens.

Acrescento neste capítulo uma síntese de pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema brinquedo, examinando os objetivos, a metodologia empregada, os resultados obtidos e suas contribuições para discussões sobre o brinquedo. Essas pesquisas estão disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e se realizaram no período de 2013 a 2017. Exploro, ainda, o vínculo existente entre a criança e o brinquedo, a partir da leitura, análise e interpretação de obras do filósofo alemão Walter Benjamin, em especial “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, “Infância berlinense: 1900”, “Diário de Moscou”.

Como resultado dessa pesquisa, almejo contribuir com um despertar nos professores e pesquisadores, de modo geral, o interesse pelo desenvolvimento de pesquisas acerca dos brinquedos. Analisar e compreender significados do brinquedo em nossa sociedade pode contribuir para a superação de problemas de ordem social, cultural, moral e ética, além de abrir possibilidades de compreensão do uso do brinquedo no contexto escolar.

## 1.1 Breve história acadêmica e profissional do pesquisador

Apenas nós percebemos a nossa existência terrestre como uma trajetória dotada de sentido (significação e direção). Um arco. Uma curva que vai do nascimento à morte. Uma foma que se desdobra no tempo com um início, peripécias e um fim. Em outros termos: narrativa. A narrativa confere à nossa vida uma dimensão de sentido que os outros animais ignoram. O sentido humano se distingue do sentido animal pelo fato de que ele se constrói a partir de narrativas, de histórias, de ficções (NANCY HUSTON, 2010, p. 18).

Compartilhar narrativas é a maneira encontrada por escritores, poetas e também pesquisadores para apresentar, estruturar e justificar as suas escolhas, as inquietações bem como as motivações que o levaram a investigar determinado objeto ou fenômeno. Entendo que uma pesquisa deve estar inserida num contexto amplo e diversificado. O pesquisador deve interagir com autores e interlocutores, e principalmente analisar e refletir criticamente sobre aquilo que vai sendo construído coletivamente.

Assim, narro aqui algumas histórias que vivi. O intuito dessa narrativa é relacionar experiências pessoais, descrever percursos que me tornaram um professor pesquisador que tomou o brinquedo como objeto de estudo.

Graduado em Educação Física, Letras e Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e licenciado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), atuo, desde 1998, como professor de Educação Física em escolas da rede pública na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais.

Exerço ainda, desde 2010, o cargo efetivo de Analista em Serviço Público e Profissional de Educação Física na Fundação Uberlandense de Turismo, Esporte e Lazer (FUTEL), uma autarquia do município de Uberlândia-MG, que dispõe da responsabilidade de administrar e coordenar mais de 30 núcleos esportivos espalhados pelos bairros e distritos da cidade, onde são atendidas gratuitamente milhares de crianças e jovens entre 6 e 17 anos.

Esses núcleos poliesportivos oferecem oportunidades para que as crianças aprendam modalidades como natação, volei, basquete, handebol, futebol, atletismo, ginástica olímpica e rúgbi, inclusive possibilitando a participação em torneios e eventos em nível municipal, estadual e nacional, embora o principal objetivo seja o de incentivar as crianças para a prática do desporto como recurso de vida saudável, livre das drogas e da violência que assola os centros urbanos de nosso país.

Atualmente, convivo quase que diariamente com crianças, adolescentes e jovens com características, experiências de vida e visão de mundo totalmente distintas umas das outras. Considero que essas diferentes formas de pensar abrem possibilidades de rompermos os preconceitos e as barreiras socioculturais, históricas e políticas presentes na sociedade.

Paulo Freire, incompreendido para alguns, entendia o ambiente escolar como um espaço de aprender, ensinar, de mediações de conflitos, mas também de divergências de opiniões e de pensamento. É na escola que temos o encontro de várias “tribos” com línguas e culturas comuns, mas também distintas. A escola, portanto, é o ambiente propício para a realização de debates, de travar embates sobre questões políticas, sociais, éticas, estéticas e epistemológicas. Por certo, as relações entre os professores (adultos) e alunos (crianças e jovens) no interior de uma escola são, ora afetivas, por vezes conflituosas, porém, jamais neutras e nem tampouco inexistentes.

Percebo ainda, que as aulas de Educação Física são, na maioria das vezes, o momento de lazer, de alegria e também de reflexão para os alunos. Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são bem aceitos por parte das crianças e jovens, inclusive colaboram para uma maior proximidade dos alunos e dos professores na escola, um momento ímpar, de extravasar emoções e sentimentos.

Antes de adentrar aos motivos que me levaram a dedicar um longo tempo na realização de diversos cursos acadêmicos, gostaria de falar um pouco sobre a minha relação profissional e afetiva com a área da Educação Física, ou seja, as experiências e os meus primeiros passos na docência.

Trata-se de uma relação antiga, anterior à minha formação acadêmica. Aos 16 anos, fui convidado para atuar como instrutor de voleibol no Serviço Social da Indústria (SESI) em Uberlândia/MG, a minha cidade natal, na qual passei grande parte de minha infância e juventude. Nessa época, cursava ainda o ensino médio e atuava como professor “leigo”, ou seja, aquele não licenciado a exercer a função de professor. O que hoje não seria possível, devido à necessidade do credenciamento no Conselho Regional de Educação Física de Minas Gerais (CREF/MG) criado a partir de 1999 e que somente permite profissionais acima de 18 anos com graduação ou cursos de aperfeiçoamento oferecidos por universidades com chancela dessa entidade.

Dito isso, embora não tivesse nenhuma experiência, tampouco formação acadêmica, coube a mim a responsabilidade de organizar, elaborar e ministrar as aulas e atividades para crianças e jovens na faixa-etária de 7 a 16 anos. Lembro-me que nessa época os materiais disponíveis para as aulas eram algumas bolas, rede, cones e colchonetes. Nessa época também não havia ainda disponibilidade de acesso à rede mundial de computadores, aliás, confesso que nem mesmo imaginava que num futuro tão próximo essa ferramenta de informação estaria ao alcance de “todos”. Para confeccionar apostilas e materiais informativos como tabelas, relatórios, “scouts”, utilizávamos uma máquina datilográfica para então efetuar cópias mimeografadas a partir de matrizes.

Vale aqui abrir um breve parêntese e contar um pouco da história do voleibol em nossa cidade. Na década de 80, esse esporte era praticado apenas em clubes como o Uberlândia Tênis Clube (UTC), Cajubá Country Clube e Praia Clube, em grande parte pelas mulheres, idosos e por aqueles que não tinham afinidade com o futebol e o basquetebol que eram os esportes tradicionais no município, que se caracterizam pelo contato físico.

Com as primeiras transmissões de jogos de voleibol pela televisão e a conquista do Vice-Campeonato Mundial em 1982 e Olímpico em 1984, houve um aumento significativo da procura e interesse por essa modalidade, o que me levou à formação de várias turmas. Eram cerca de duzentos alunos matriculados, divididos em turmas de 20 a 25 cada. Isso me obrigou a buscar novos conhecimentos, estudar e aprender com o intuito de “transmitir” para essas crianças e jovens os fundamentos e técnicas exigidas pelo jogo.

Embora nas últimas décadas o Brasil<sup>3</sup> seja o país com maior número de

<sup>3</sup> Das Olimpíadas de 1984, em Los Angeles até então, o Brasil coleciona um total de 10 conquistas olímpicas. Na categoria masculina foram conquistadas três medalhas de ouro e três de prata enquanto que na categoria feminina foram duas medalhas de ouro e duas de bronze.

conquistas de campeonatos mundiais e olímpicos, havia, e ainda há, o preconceito arraigado no esporte em relação aos meninos que praticam essa modalidade esportiva em nosso país, que merece ser investigado com maior atenção. O Brasil é um país extremamente machista que recusa prontamente a igualdade de gêneros e também garantir direitos e dignidade aos que se declaram homossexuais. Os praticantes de voleibol são vítimas de preconceito homofóbico por parte de praticantes das outras modalidades esportivas, principalmente o basquete e o futebol. A falta de informação e também de formação leva alguns pais a inibirem seus filhos a praticar voleibol. Como professor de Educação Física, passei a acompanhar os dramas e as dificuldades dessas crianças em tentar convencer os pais a participarem das aulas de voleibol.

Apesar disso, considero ser voleibol ainda uma das modalidades coletivas mais democráticas praticadas em nosso país. Nele, é ainda possível perceber a presença de esportistas de praticamente todas as idades, miscigenação de raças e gêneros num esporte que se caracteriza pela solidariedade, cooperação e trabalho de equipe para atingir os objetivos propostos, embora não esteja à margem dos problemas éticos e políticos pelos qual passa os esportes olímpicos brasileiro, com infindáveis casos de corrupção e assédios.

Naquele momento, a minha maior preocupação era com a elaboração das aulas e a promoção das atividades. Uma das poucas opções disponíveis foi pesquisar nas bibliotecas, livros, revistas e artigos que ampliassem o conhecimento sobre a área da Educação Física. Os acervos das bibliotecas municipal e do SESI resumiam-se a poucas obras sobre metodologia de ensino ou de treinamento desportivo. As bibliotecas dos Campi da Universidade Federal de Uberlândia, embora permitissem o acesso do público externo, restringiam (e ainda o fazem) o empréstimo de livros somente à comunidade acadêmica. O que é algo a se lamentar, por se tratar de uma instituição mantida com recursos públicos advindos de toda comunidade que paga seus impostos e supostamente deveria ter o direito de empréstimo de livros garantido por lei específica.

Diante desse quadro complicador acima apresentado, devo dizer que embora tivesse lido alguns livros relevantes, fiquei um pouco decepcionado pela escassez na quantidade do material bibliográfico relacionado ao voleibol e, principalmente pelo fato da maioria desses priorizarem apenas as normas, as regras, as técnicas e a descrição dos fundamentos do esporte, menosprezando por completo o trabalho pedagógico. Apesar de todas essas dificuldades encontradas no decorrer do ano de 1986, consegui organizar, elaborar e ministrar bem as atividades, inclusive com o aumento na demanda de crianças e jovens pelo voleibol, contudo tinha a consciência da necessidade de me capacitar ainda mais, para exercer a função de instrutor.



Em 1988, fui convocado para o serviço militar obrigatório, que me fez abandonar temporariamente as aulas de voleibol. O ambiente militar é um espaço cercado por normas e regras disciplinares bastante rígidas, bem diferentes do meio civil. Hoje, passados vários anos, vejo o Trigésimo sexto Batalhão de Infantaria Motorizada (36º BIMTZ) como um espaço de aprendizado que me possibilitou fazer amigos. Durante esse período, as atividades no quartel tinham o objetivo de formar um soldado combatente que cumpria as missões sem questionamentos e foi nesse contexto que fazíamos ordem unida, marchávamos, cavávamos buracos e tocas, pintávamos os rostos, camuflávamos, atravessávamos obstáculos, simulávamos situações de conflito e guerra. Permaneci no exército por exatos 11 meses e confesso que ao dar baixa do quartel, levei um longo tempo para me acostumar com a vida fora da caserna.

O retorno aos estudos só ocorreu em 1990, quando passei a dedicar parte de meu tempo aos estudos, retornei para as atividades no SESI, me dedicando às atividades de treinamento desportivo. Em 1991, fui aprovado no processo seletivo da Universidade Federal de Uberlândia para o curso de Educação Física. Abro aqui um breve espaço nesta seção para contar sobre a minha percepção sobre o curso de Educação Física da UFU e um pouco da sua história de transformações.

Nas décadas de 80 e 90, o curso de Educação Física da UFU passava por mudanças organizacionais e estruturais, desde o programa de disciplinas e grade curricular até a exclusão da obrigatoriedade de testes físicos para pré-seleção de candidatos para o ingresso no curso. Os Testes de Aptidão Física (TAF) incluíam atividades realizadas nas piscinas, campos e pistas de atletismo, como por exemplo, o famigerado teste de Cooper, que consistia em percorrer uma distância mínima de 2.400 metros para os homens e 2000 metros para mulheres em um tempo máximo de 12 minutos. Outro teste exigia que os candidatos nadassem no estilo livre ou “crawl” atravessando ininterruptamente uma piscina de 25 metros.

Estes testes são exemplos que demonstram o quanto a formação do curso de Educação Física da UFU priorizava atividades físicas em detrimento de atividades pedagógicas e de pesquisas, aparentava-me que o candidato deveria provar seu valor, ser dotado de habilidades específicas. Vale ressaltar que o curso de Educação Física preteria ainda o ingresso de alunos portadores de necessidades especiais, o que nos faz olhar para o passado, mais especificamente para as tradições culturais dos povos gregos e espartanos da Antiguidade que privilegiavam a preparação e a capacidade física.

Creio que o curso de Educação Física foi despertando meu interesse para a pesquisa na área de formação de professores e produção de conhecimentos,

envolvendo estudos sobre culturas e saberes e práticas educativas que aproximassem os docentes do aluno e da realidade escolar. No entanto, o currículo do curso oferecia pouquíssimas disciplinas voltadas para a formação de professores e de pesquisadores. A meu ver, o curso apresentava uma visão reducionista do papel do educador físico e limitada da profissão e da formação, que passava uma mensagem de que cursar Educação Física é para poucos privilegiados.

O Curso de Graduação em Educação Física oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia sempre buscou maior aproximação com as Ciências da Saúde (Biomédicas) em detrimento das ciências humanas e sociais. Essa visão reducionista gera ainda, graves problemas na formação dos alunos.

A Educação Física tende a construir uma postura de afastamento das licenciaturas, isso se deve entre outros aspectos, a tentativa de se obter maior status social e acadêmico. No Brasil, as profissões relacionadas às ciências humanas sofrem pelo descrédito e falta de investimentos na pesquisa. Há desvalorização profissional ligado às ciências humanas, inclusive por parte dos órgãos governamentais. A remuneração de professores e pesquisadores da área é, em média, menor do que nas áreas de biomédicas e exatas. Isso faz com que os alunos optem por outros cursos e por outras áreas de conhecimento, pelo medo do desemprego e da falta de possibilidades de ascensão social.

O que se percebe, porém, é a falta de compreensão do papel atribuído ao professor-pesquisador nas áreas das ciências humanas pautado no questionamento das estruturas, em denunciar os problemas encontrados e construir soluções, ou seja, desnaturalizar aquilo que é posto como natural.

Durante a realização do curso, sentia-me incomodado com o distanciamento existente entre a teoria exposta em sala de aula e realidade da prática docente. Por inúmeras vezes, cheguei ao ponto de questionar o motivo pelo qual a Educação Física não priorizava discussões sobre a formação de professores, se era e ainda continua sendo no ambiente escolar, que a maioria dos formandos são absorvidos pelo mercado de trabalho.

No primeiro semestre de Faculdade, tornei-me monitor de prática desportiva do então Departamento da Educação Física (DEFIS/UFU), responsável pela disciplina denominada de “Prática Desportiva”. Essa disciplina era de caráter obrigatório para todos os cursos da UFU. Os alunos deveriam cursar ao menos dois períodos de atividades esportivas ou apresentarem atestados médicos comprobatórios que os liberassem dessas aulas. As turmas eram absurdamente lotadas, com 40 a 60 alunos

por horário, o que inviabilizava todo o trabalho, fazendo com que as aulas seguissem sempre um mesmo ritual: alongamento, aquecimento e jogo.

Os estágios acadêmicos obrigatórios nas escolas e nos clubes deixavam ainda mais evidente que havia um distanciamento claro entre o trabalho pedagógico do profissional de Educação Física. Os conteúdos aprendidos em sala de aula e até mesmo as minhas experiências e as vivências no trabalho realizado com crianças e jovens adquiridas como professor leigo apontavam para uma disparidade entre a teoria e a prática.

Após a conclusão do curso de Educação Física no ano de 1994, fui aprovado no processo de designação de professores para a rede municipal de Uberlândia. As mudanças na legislação educacional permitiam apenas aos licenciados em Educação Física ministrarem aulas nas escolas municipais. Para professores iniciantes, as opções de escolas se resumiam aos estabelecimentos educacionais localizados em regiões periféricas e que na maioria das vezes apresentavam problemas sociais e de aprendizagem agravados pela ausência de estrutura social e familiar, pela indisciplina dos alunos, a impaciência dos professores e pela violência doméstica.

Fui designado como professor numa escola localizada na região leste da cidade, reconhecida e rotulada pelo corpo docente e pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME) como uma instituição-problema. Fui comunicado por colegas professores e supervisores sobre os desafios de trabalhar naquele estabelecimento de ensino. Pairavam sobre essa escola, críticas e reclamações quanto ao comportamento dos alunos, o desinteresse e a passividade dos pais e a insensibilidade da direção em solucionar as questões, eram essas as queixas mais frequentes.

Confesso que cheguei a refletir sobre a possibilidade de talvez escolher outra escola para trabalhar. Contudo, decidi seguir os conselhos de um amigo que trabalhava internamente na SME, que o ambiente é produzido pelas nossas ações e que devemos dar sempre um voto de confiança para as pessoas. Desse modo, fui trabalhar nessa escola e já nos primeiros dias de atividades recebi por parte da direção, instruções e pedidos encarecidos para que os alunos não ficassem “soltos”, pois, possuíam hábito de andar pelo pátio, corredores e até mesmo no estacionamento da escola não só no período das aulas de educação física, mas praticamente no das demais disciplinas.

A Educação Física é uma área de intervenção no campo de recreação e das expressões corporais. Não é por acaso que é uma das atividades prediletas dos alunos, que veem nela, a possibilidade de sair da rotina escolar, marcada pela limitação da mobilidade corporal e gestual na sala de aula. Concentrei os meus esforços em

compreender o que levava essa dispersão das crianças nas aulas, um problema que já perdurava há algum tempo. Nunca fui adepto à aplicação de medidas disciplinares punitivas ou impositivas, tinha a consciência de que elas só agravariam a situação e desgastariam o meu relacionamento. Ademais, não sentia que os alunos eram os únicos responsáveis por aquela situação.

Propus, então, uma série de atividades de recreação e lazer que pudesse garantir ao menos tarefas prazerosas para aqueles 40-50 minutos de aula. Esbarrava ainda, na precariedade de materiais, visto que a escola contava apenas com uma bola surrada de futsal e três jogos de dama feitos de material reciclável, como papelão e tampas de garrafa. A escola não possuía verba específica para compra de materiais esportivos e nem tampouco para a aquisição de brinquedos. Restou-me destinar parte dos meus vencimentos para aquisição de brinquedos. Obviamente, os brinquedos foram aqueles bem simples que eu encontrava em lojas de preços populares.

Adquiri jogos de botões, damas, bolas de gude, dominó, vai-e-vem, cordas e bambolês que foram empregados nas atividades com os alunos. Solicitei a colaboração de um estimado amigo da área de Artes, o professor Saulo Rocha, e fizemos com os alunos algumas oficinas de confecções de brinquedos artesanais, máscaras e desenhos. E para a minha surpresa, e da própria direção da escola, descobrimos como aquelas crianças taxadas como indisciplinadas, como portadoras de enormes dificuldades de aprendizagem eram talentosas.

Os brinquedos, os jogos, as brincadeiras e a música passaram a ser componentes essenciais para as aulas de Educação Física. Tornou-se comum entre os alunos formarem grupos e rodas de jogos e de brincadeiras e não tínhamos mais a preocupação que os alunos estivessem dispersos pelos espaços da escola. Muito ao contrário, era no espaço destinado para educação física que todas as crianças queriam estar e permanecer durante todo o tempo na escola. Não demorou muito para que houvesse uma mudança de comportamento por parte dos alunos e para que esses resultados pudessem ser notados, inclusive pela comunidade local.

Nas aulas de Educação Física chamou-me a atenção o quanto aquelas crianças eram aficionadas pelos jogos, pelas brincadeiras e pelos brinquedos. O contato com os brinquedos e com as brincadeiras transformaram a escola em algo mais próximo à realidade dos alunos. Ademais, os alunos passaram a se expressar com mais confiança e disposição. Constatei também um estreitamento da minha relação de professor com os alunos, tornando-se mais humana.

Em meu segundo ano de trabalho nessa escola, bem mais familiarizado com os

alunos, colegas, funcionários e a direção, elaborei um projeto esportivo na modalidade badminton; esporte que é ainda pouco praticado em nosso país embora com enorme aceitação em outros países como a Índia, China, Canadá. O projeto de badminton foi bem aceito pelos alunos e, repercutiu na rede de ensino de nossa cidade. A escola foi convidada pela Federação Mineira de Badminton (FMB) para participar de um torneio dessa modalidade em Brasília-DF. Como os alunos eram pobres e suas famílias não tinham recursos para pagar transporte e nem estadia, com a ajuda de amigos obtivemos a quantia necessária para viabilizar a viagem.

O evento esportivo foi realizado na Universidade Federal de Brasília - UNB. A maioria de nossos alunos nunca havia sequer viajado e, aproveitamos essa oportunidade para conhecer os pontos turísticos da capital do país. Visitamos o Congresso Nacional, Senado Federal, a Catedral, os palácios do Itamaraty e do Planalto e, todos nós, ficamos impressionados com as obras de Di Cavalcanti, Ceschiatti e Athos Bulcão. Creio ter sido essa, uma experiência única e indescritível que ficará marcada para sempre na lembrança da escola, dos professores, dos alunos e suas famílias.

Como era professor designado e não efetivo, ministrei aulas e desenvolvi projetos de ensino nessa escola por três anos consecutivos e ainda hoje, transcorridos 15 anos desde sua finalização, tenho contato com a direção, funcionários e com vários alunos e suas famílias. Após o término de meu contrato, decidi dedicar-me novamente aos estudos e também prestar concursos na área da educação. A preocupação com a melhoria de minha formação e capacitação foram os principais motivos que me levaram a realizar outros cursos de graduação e de especialização que pudessem contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e também para ampliar a minha visão de mundo. Foi o desejo de conhecer aspectos relacionados à linguagem humana que me levou a cursar Letras na Universidade Federal de Uberlândia no período de 2006 a 2009.

Compreender nuances de um texto literário é, sem sombra de dúvida, algo que me fascina, pois, ajuda a conhecer um pouco mais de nós mesmos como usuários e produtores de linguagem e da escrita. Considero que o ensino da Língua Portuguesa e também da matemática são, com certeza, um enorme desafio para os educadores brasileiros.

A visão tradicional atrelada ao ensino da gramática é ainda muito enfatizada pelos professores em sala de aula. A minha expectativa inicial para o curso era para horas e horas de estudos de regras ortográficas, sintáticas e morfológicas. Surpreendeu-me de tal maneira a forma como a maioria dos professores do Instituto de Letras e Linguística

(ILEEL) trabalhava a linguagem, a literatura, a sociolinguística, o discurso. Até mesmo o Latim, disciplina temida pelos alunos em outras épocas pautava-se pelo entendimento e funcionamento da língua. O ensino da gramática não foi abandonado por completo, mas tratado com respeito. Até então, não tinha o conhecimento sobre a existência de diversos tipos de gramáticas e seus significados e sentidos.

O curso contribuiu para que eu pudesse desmitificar o preconceito socio-linguístico e reforçasse ainda mais, a minha percepção da importância de dar voz àqueles que estão à nossa volta. Na escola, por exemplo, as Assistentes em serviços gerais (Asgs) são excluídas de toda e qualquer discussão que envolve aprendizagem e também organização na escola. Observo que há um completo desprezo pela opinião e pelo conhecimento desse profissional não letrado. O único papel dessas profissionais é o de servir os alunos, professores e às ordens da direção. Esses profissionais da educação possuem conhecimentos sobre os alunos e também da escola. São elas, que embora passem despercebidas e ignoradas na maior parte do tempo, possuem uma visão ampla do que ocorre na escola. Ao negligenciar os conhecimentos dos Assistentes em Serviços Gerais, a escola tende a privilegiar apenas o conhecimento científico em detrimento das experiências, saberes e práticas advindas do fazer empírico.

O inglês e o francês eram obrigatórios até o segundo semestre e, após esse período, o aluno poderia optar por uma das modalidades ou até por nenhuma dessas. O ensino de língua estrangeira do Curso de Letras da UFU possui algumas particularidades, enquanto o francês segue caráter pedagógico e cultural pautando-se por processo gradual, partindo do nível iniciante para o avançado; o ensino de língua inglesa considera que os alunos matriculados no curso já possuem um conhecimento prévio dessa língua e parte de um nível intermediário, o que faz com que os alunos que tiveram pouco contato com essa língua no ensino médio tenham dificuldades de acompanhar a dinâmica das aulas.

Esse quadro faz com que aqueles alunos com menos afinidade com as línguas estrangeiras; sintam-se desmotivados e acabem optando em continuar os estudos apenas no português. No meu caso, como eu tinha um conhecimento satisfatório advindo de alguns cursos realizados na adolescência, optei pela formação em Português-Inglês, embora considere a metodologia de ensino da língua francesa oferecida pela UFU um exemplo que deveria ser aplicado em nossas escolas.

Durante o curso, embora ministrasse aulas de educação física no período da manhã e tarde, tornei-me monitor do Grupo de Estudos em Análise do Discurso (GPAD) coordenado pelos professores doutores João Bôsko Cabral dos Santos e Cleudemar Alves Fernandes. Essa minha participação nesse grupo oportunizou

participar de reuniões, congressos e seminários. Durante dois anos, fui membro do grupo de pesquisadores e secretário responsável pela atualização da base de dados do grupo e também membro da comissão organizadora do evento acadêmico denominado de Seminário de Análise do Discurso (SEMAD) que envolveu professores, pesquisadores e alunos da área de diversas regiões do país.

No mesmo período que cursava Letras, como já possuía diploma de ensino superior, me matriculei no Curso de Especialização em Estudos Linguísticos: Fundamentos para o ensino e pesquisa promovido pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia. Sob a orientação da professora Dra. Dilma Maria de Melo, realizei um trabalho de conclusão de curso cujo título foi “Formação de Professores: Um olhar na prática do outro”. Nesse trabalho, busquei descrever e analisar a abordagem investigativa empregada por pesquisadores em estudos com o foco voltado para a observação da prática de docentes na área de Linguística.

Em 2014, ingressei no Curso de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse período, passei a conciliar o trabalho na escola pela manhã, as aulas no poliesportivo à tarde e a faculdade no período noturno. O termo Filosofia foi atribuído a Pitágoras (VI a.C) e significa “amor pela sabedoria”, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância.

O curso de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia possui uma baixa procura de candidatos e no transcorrer do curso há uma elevada taxa de abandono ou trancamento por parte dos estudantes. Esse Curso é exemplo que considero adequado para se compreender a crise das ciências humanas no ensino superior em nosso país.

Lembro-me que na época fui questionado por vários amigos, o porquê de curso de Filosofia e, sempre era questionado sobre essa escolha. Confesso que eu também possuía o interesse de saber o porquê de alguém decidir fazer Filosofia? Essa questão só me foi respondida durante a realização do curso em que pude constatar a importância de se pensar sobre o mundo que nos cerca.

Cursar Filosofia permitiu-me compreender a existência de diferentes percepções de mundo e realidades. O Curso de Filosofia faz com que entendamos que o filósofo não se satisfaz com o que está posto, rebela-se no sentido de tentar buscar compreender tudo que está ao seu redor. Não se trata de crítica pela crítica, mas de compreender que não existem respostas definitivas e que há sempre possibilidades para que o ser humano se reinvente.

Não é possível aprender filosofia sem o contato com as obras dos filósofos, a minha paixão pela Filosofia foi fruto do diálogo com os professores do curso, que me proporcionou indagar sobre o mundo em que vivemos, como os homens são e como poderiam ser. O aprendizado de Filosofia se faz por conceitos. Esses conceitos se dão pelo contato com as obras dos filósofos como Platão, Aristóteles, Bérqson, Sartre, Agostinho, Horkheimer, Merleau-Ponty, Marx, Hannah Arendt e tantos outros. Interagir com as obras desses e demais filósofos possibilitou-me o acesso a certos modos de pensar e a romper com o pensamento do certo e do errado.

A leitura, análise e interpretação de textos filosóficos é densa e requer por vezes horas de reflexão. A relação professor-aluno contribui para a reflexão crítica, sistemática e que busca chegar à raiz dos problemas. Penso eu, que sem os professores a nos guiar na busca pelo conhecimento, sem os debates e embates em sala de aula não seria possível aprender.

Não é por acaso que a Filosofia exige o diálogo, o conflito, a contradição. O aprofundamento das temáticas, a construção da autonomia e compartilhamento do saber são inerentes daqueles que buscam conhecer. Como aluno do Curso de Filosofia sempre tive o costume de organizar os meus estudos, anotando as informações, os questionamentos e os comentários dos professores e dos colegas. Utilizava-me dessas anotações como referencial de apoio no decorrer das disciplinas, bem como para a minha formação profissional. O curso de Filosofia realimentou a minha busca pelo saber, foi responsável por romper em mim algumas barreiras e preconceitos e desconstruir percepções, embora eu ainda possua desconhecimentos que resistem e permanecem.

Em 2014, realizei um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Filosofia tendo como objeto de investigação o brinquedo. Um tema de estudo como o brinquedo é considerado bastante incomum para um curso de Filosofia, que tende a privilegiar temas mais tradicionais para a pesquisa. Orientado pelo professor Dr. Jairo Dias Carvalho, realizei projeto de pesquisa e produzimos um Trabalho de Conclusão de Curso denominado "O brinquedo e a visão fabuladora de mundos" a partir de leituras de proposições do pensador bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) relacionadas ao brincar como forma de aprendizagem e também a obra "Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação" do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940).

Nesse ensaio filosófico trabalhei com a hipótese de que o brinquedo é um objeto que é usado para construção de mundos possíveis, assim, o brincar seria uma forma de participação, de construção, interpretação, invenção e transformação do real, ou seja, será que brincamos para aprender ou aprendemos brincando?



A partir desse trabalho de conclusão de curso, fiquei ainda mais motivado para investigar sobre o brinquedo. Continuei realizando leituras, anotações e produzindo textos, relacionando experiências e vivências no cotidiano escolar com as leituras realizadas, que então me possibilitou a construção da presente pesquisa no Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

## **2 O percurso investigativo na presente pesquisa**

O presente capítulo, discorro sobre os conceitos que balizaram essa investigação sobre o brinquedo. Descrevo a metodologia adotada para o desenvolvimento dessa pesquisa, a trajetória de estudo permeando desde os instrumentos de seleção, coleta e análise dos dados, bem como o contexto no qual está inserida a presente pesquisa.

### **2.1 Fundamentos da pesquisa**

Como visto no capítulo anterior, a configuração de uma pesquisa passa pela compreensão, percepção e interpretação de mundo por parte do pesquisador. A meu ver, uma pesquisa de caráter científico deve ter como princípio fomentar discussões, dialogar com autores e interlocutores. O compartilhamento de conhecimentos e informações, os debates e os embates durante todas as etapas de execução do trabalho corroboram para o êxito de uma pesquisa.

Uma pesquisa científica é uma visão interpretativa de mundo e não deve ser limitada ou reducionista. Ela deve caminhar lado a lado com as experiências e as vivências daqueles que a produzem. Ademais, é de fundamental importância conhecer o campo metodológico, os pressupostos considerados e as escolhas realizadas pelo investigador. (MARTINS, 2007; MINAYO, 2010, SAMPIERI & COLLADO, 2013)

Para tal, antes de tudo, devo aqui me esforçar para colocar quem lê esta pesquisa em condições de saber o que poderá encontrar durante o percurso da investigação e o porquê de ter sido realizada tal como foi, explicitando opções que foram tomadas, mudanças ocorridas. Posto isto, descrevo aqui, algumas etapas que nortearam a investigação sobre o brinquedo, as quais considero de fundamental importância para a elaboração, estruturação, execução e documentação da presente pesquisa.

Sampieri e Collado (2013, p. 30) entendem a pesquisa científica como “um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos no estudo de um fenômeno ou determinado objeto”. Gil (2002, p. 59) compreende o processo de elaboração de uma pesquisa científica, independente da modalidade, deve preceder uma série de etapas metodológicas.

Oliveira (1999, p. 131) ressalta que a metodologia representa o “coração da pesquisa” e é nessa etapa que se responde como a pesquisa será realizada. Esse pesquisador considera a metodologia como “um processo que se inicia desde a disposição inicial de escolher determinado tema para pesquisar, até a análise de

dados, com as recomendações ou minimizações ou solução do problema pesquisado”. (Oliveira, 1999, p. 149)

Há nas investigações científicas, segundo Oliveira (2007), dois tipos de procedimentos, são eles, os metodológicos e os técnicos. Os procedimentos metodológicos referem-se ao delineamento de pesquisa, as estratégias e ações do que foi proposto e planejado. Os procedimentos técnicos, por sua vez, são as descrições das técnicas, dos procedimentos operacionais e do processamento e análise dos dados. (OLIVEIRA, 2007)

Segundo Sampieri & Collado (2013, p. 51) o surgimento de uma pesquisa, independente do paradigma adotado, se dá partir de ideias, que são o primeiro contato do pesquisador “com a realidade objetiva, subjetiva ou intersubjetiva”. Há, segundo esses autores, uma quantidade expressiva de fontes possíveis para a obtenção de ideias para realização de uma pesquisa. Para Fachin (2006), as ideias surgem dos mais variados modos e contextos possíveis e, apresentam inconsistências e a necessidade de um tratamento prévio, para se tornarem, então, objetos passíveis de investigações científicas. Concomitantemente, para esses pesquisadores, um dos primeiros requisitos para gerar ideias para pesquisas é a escolha de um tema ou assunto que atraía e desperte no pesquisador, a motivação para realização da investigação. (FACHIN, 2006; SAMPIERI & COLLADO, 2013)

Lakatos & Marconi (2010) consideram a escolha de um tema como uma tarefa extremamente complexa, por envolver uma série de fatores de ordem pessoal e profissional. Para essas pesquisadoras, a escolha do tema para a pesquisa, trata-se de um dos primeiros desafios que enfrenta o pesquisador para a elaboração de um projeto de pesquisa. (LAKATOS & MARCONI, 2010)

O tema, segundo Fachin (2006, p.104) deve passar pela apreciação e submeter-se à reflexão crítica como forma de estabelecer o seu grau de relevância social e científica. Para Fachin (2006), um tema nunca pode estar distante daquele que se propõe a pesquisá-lo. O trabalho do pesquisador também envolve uma relação pessoal com o objeto.

A escolha do assunto, dá-se naquela fase de estudo em que há o despertar do estudioso para determinado fato, acontecimento, objeto, evento de interesse real da sociedade. Geralmente, trata-se de assunto que tem sido objeto de discussão, debate ou de interpretação, ou até mesmo que tem servido para ampliar os conhecimentos científicos em torno do assunto. E não podemos esquecer que o assunto deve ser da área de atuação, do conhecimento do pesquisador, devendo sempre ser abordado com elevado nível de experiência (FACHIN, 2006, p. 104)

No caso, o brinquedo é um dos elementos constitutivos das práticas de Educação Física, algo que está presente nas atividades, então, permito-me recorrer à moda hermenêutica, considerando que o tema também me escolheu como pesquisador.

A motivação para realizar uma pesquisa sempre está associada a um problema ou uma dúvida. Segundo Fachin (2006, p. 105), o problema é “um fato, algo significativo que, a princípio não possui respostas explicativas, pois a solução, a resposta ou a explicação pode ou não ser encontrada no decorrer da pesquisa”. Na observação do objeto de pesquisa, o brinquedo no contexto social das crianças na contemporaneidade, deparei com inúmeros problemas, tais como esses objetos têm sido supervalorizados em nossa sociedade; a forma como os brinquedos têm sido supostamente escolhidos para as crianças pelos adultos e pelas próprias; a influência do mercado na escolha desses produtos de uso prioritário das crianças e também estendido aos jovens e adultos. Ademais, observa-se uma parcela significativa de crianças que não têm condições de adquirir determinados tipos de brinquedos e, sujeitas às condições de extrema pobreza. (SARMENTO, 2003; BROUGÉRE, 2004; HONORÉ, 2009)

Para a realização dessa pesquisa, a minha escolha foi a de compreender significados do brinquedo na contemporaneidade. Sampieri & Collado (2013) conceituam significados da seguinte maneira:

Significados são os referentes linguísticos que os atores humanos utilizam para aludir à vida social como definições, ideologias ou estereótipos. Os significados que vão além da conduta e podem ser descritos, interpretados e justificados. Os significados compartilhados por um grupo são regras e normas. No entanto, outros significados podem estar confusos ou pouco articulados para que possam ser considerados como tal; mas isso, também é informação relevante para um analista qualitativo (SAMPIERI E COLLADO, 2013, p. 417).

O brinquedo é um assunto amplo e complexo com inúmeras possibilidades de tratamento. Desse modo, antes mesmo da estruturação do projeto de pesquisa, foi considerada a existência de vários caminhos possíveis para se pensar o brinquedo, sob o olhar da Filosofia, por exemplo, percorrendo conceitos elencados pelo filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940) e, por meio de sua operacionalização, proceder na análise do brinquedo como objeto histórico.

Poderia também tomar como alternativa os estudos do pensador bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) considerando releituras de sua obra por psicólogos e pedagogos, enfatizando, por exemplo, os aspectos socioculturais como elementos de aprendizagem, de desenvolvimento e formação humana. Com Gilles Brougère,

filósofo francês em atividade, poderia se pensar o brinquedo como produto simbólico representativo de uma sociedade.

Não obstante essas possibilidades para delimitar a nossa investigação, a escritora e romancista canadense Nancy Huston nos permite pensar na possibilidade do brinquedo como algo que se funde com a própria narrativa humana, com elementos reais, imaginários e ficcionais.

No entanto, essa investigação teve como ponto de partida as reflexões em torno do brinquedo feitas por autores como Brougère (2014), Atzingen (2001), Manson (2002) e Amado (2002). Acrescida ainda, da leitura e análise interpretativa das obras do filósofo alemão Walter Benjamim que fazem referência ao brinquedo e as crianças.

A revisão da literatura teve um papel fundamental nessa investigação, para que eu pudesse conhecer o quanto já se pesquisou sobre o assunto, identificando autores, obras e trabalhos publicados, além do contexto político, sociocultural e histórico produzidos contribuiu significativamente para constatar as possíveis diferenças e aproximações para o desenvolvimento do presente texto.

Sendo assim, analisei trabalhos de autores, que embora, não compartilhassem entre si o mesmo enquadramento teórico, entendo que a pluralidade de posicionamentos e as diferentes percepções sobre o mundo, sociedade e também sobre o brinquedo são fundamentais para buscarmos evidências que contribuíram para a discussão quanto aos significados do brinquedo na contemporaneidade.

Segundo Collado & Sampieri (2013, p. 417) o próprio pesquisador é o “instrumento de coleta de dados no processo qualitativo”. Utilizei diversos métodos e técnicas de pesquisa, procurei estruturar e transcrever os dados obtidos, de forma que fossem passíveis de serem transformados em informação e conhecimento. Os critérios para a análise do material foram o rigor, a validade e a confiabilidade dos dados obtidos na coleta de dados. (SAMPIERI & COLLADO, 2013)

O levantamento bibliográfico dessa pesquisa foi realizado a partir das obras disponíveis no acervo da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. Utilizei ainda do Banco de Dados da CAPES com intuito de colher e examinar informações sobre os trabalhos científicos (dissertações e teses) relacionados ao tema brinquedo. Seguindo, os pressupostos elencados por Severino (2007), o material recolhido foi submetido a uma triagem, pela qual foi possível estabelecer um plano de leitura. Ademais, durante todas as etapas de investigação, desde a fase de estruturação até a análise de dados obtidos dessa pesquisa, utilizei para o registro dos dados coletados, a técnica de

documentação em fichas.

É importante ressaltar que o registro de informações por meio da utilização de fichas possui suas especificidades. Segundo Folscheid & Wunenburger (2006, p. 24), o pesquisador deve selecionar o que considera como essencial para alcançar êxito em seu trabalho.

As fichas, são, portanto, absolutamente indispensáveis. [...] As fichas são tão pessoais que é impossível fixar normas imperativas. Cada um deve aprender a conhecer-se em todos os seus aspectos para montar fichas que sejam as mais proveitosas. Elas dependem, com efeito, do tamanho da escrita, da preferência pelas fichas normatizadas (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 24).

Rodrigues & Miranda (2011, p. 80) distinguem as fichas de citações como “reproduções fieis de frases relevantes extraídas de um texto” enquanto as fichas de resumo e conteúdo seguem as ideias principais e trazem comentários realizados pelo pesquisador. Os dados e informações em fichas ajudam no sentido de realizar um registro completo dos textos lidos, inclusive agrupando as passagens consideradas importantes pelo pesquisador. Para Rodrigues e Miranda (2011, p. 79), as fichas têm como função primordial “disponibilizar informações que serão (ou não) utilizadas na elaboração do texto final e na confecção da lista de referências”.

## 2.2 Classificação da pesquisa

Há um consenso de vários autores para o fato de existirem diversas maneiras de classificar uma pesquisa científica. Por exemplo, a classificação pode ocorrer a partir dos objetivos que se pretende alcançar ou de acordo com os procedimentos metodológicos e técnicas utilizados pelo pesquisador. (FACHIN, 2006; LAKATOS & MARCONI, 2010; SAMPIERI & COLLADO, 2013)

A presente pesquisa foi classificada em quatro categorias conforme sua natureza, seus objetivos, seus procedimentos e sua abordagem do problema. Em relação aos objetivos propostos, classifico-a como sendo exploratória, descritiva e crítico-interpretativa.

Fachin (2006, p. 65) entende que uma pesquisa exploratória evidencia o problema. Ademais, as pesquisas exploratórias possibilitam informações e permitem alcançar algumas possíveis explicações sobre determinado assunto.

Para Sampieri & Collado (2013), as pesquisas exploratórias proporcionam ainda uma visão geral do objeto investigado. No caso do brinquedo embora seja um objeto

conhecido pela sociedade, carece ainda de informações, por exemplo, quanto ao uso desse objeto nas atividades realizadas no ambiente escolar.

Sampieri & Collado (2013) relatam que a pesquisa exploratória é uma das etapas preparatórias que antecedem outras pesquisas.

Os estudos exploratórios poucas vezes são um fim em si mesmo, eles geralmente determinam tendências, identificam áreas, ambientes, contextos e situações de estudo, relações potenciais entre variáveis, ou estabelecem o “tom” de pesquisas anteriores mais elaboradas e rigorosas. Essas indagações se caracterizam por serem mais flexíveis em seu método se comparadas com as descritivas, correlacionais ou explicativas, e são mais amplas e dispersas. Elas também envolvem um “risco” maior e exigem muita paciência, serenidade e receptividade do pesquisador (SAMPIERI & COLLADO, 2013, p. 101).

A presente investigação caracterizou-se ainda por ser uma pesquisa explicativa, pois não se limitou apenas a descrever características de determinado objeto. Essa modalidade de pesquisa, segundo Fachin (2006), utiliza-se de técnicas que permitem explicar a ocorrência de determinado fenômeno. Ademais, uma pesquisa de caráter explicativo permite entender as condições que se manifestam duas ou mais variáveis como, por exemplo, o brinquedo e a infância. (FACHIN, 2006; LAKATOS & MARCONI, 2010)

Essa pesquisa também teve um caráter descritivo, visto que o brinquedo é um objeto com múltiplas possibilidades de estudo em diversas áreas do conhecimento, por exemplo, Filosofia, Artes, História, Economia, Educação, Sociologia. Para Sampieri & Collado (2013, p.102), os estudos descritivos demonstram as dimensões e os ângulos dos objetos ou fenômenos investigados.

Considero essa pesquisa como sendo descritiva, seguindo os pressupostos de Geertz (1989), que explica sobre a descrição densa que envolve a cultura e, pela nossa própria preocupação nessa pesquisa que não se ateuve somente em descrever objetos, situações e contextos e, sim buscar significados.

A análise dos significados sociais implica ir além do visível e do imediato. Num primeiro momento, o brinquedo, embora aparente ser um objeto neutro, à medida em vai se aprofundando no estudo de suas características, usos e atribuições, a sua relação com crianças e adultos e as transformações, percebe-se que esse objeto social, cultural e simbólico reúne em si determinados valores imateriais ou representações, por exemplo, se está na moda ou não, se é caro ou barato, o porquê de pais o comprarem e o modo pelo qual as crianças o avaliam e o utilizam, entre outras questões.

Foi preocupação desse pesquisador, relacionar analisar e sistematizar um posicionamento que enfocasse o brinquedo como objeto cultural. Por exemplo, uma boneca que antes era considerada objeto de luxo e enfeite no início da idade moderna, sendo destinada às moças e mulheres jovens de maior poder aquisitivo na sociedade francesa; atualmente, há bonecas feitas de muitos tipos de matéria-prima, o que permite que sejam adquiridas por diversos estratos econômicos, geralmente são destinadas às crianças, principalmente para as meninas, mas também existem bonecos para o sexo masculino. (GEERTZ, 1989; BROUGÈRE, 2004)

Desse modo, a boneca como brinquedo, possui uma materialidade e também como objeto que representa valores imateriais e culturais (GEERTZ, 1989) relacionados com concepções e práticas sociais direcionadas às infâncias e crianças cuja especificidade depende de contextos históricos específicos.

Quanto aos procedimentos, essa pesquisa se caracterizou por ser do tipo bibliográfica, visto que utilizei o material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet, buscando apresentar o brinquedo como objeto cultural que pode ser compreendido. Segundo Severino (2007), nessa modalidade de pesquisa, as fontes utilizadas pelo pesquisador são provenientes dos registros e documentos impressos, produzidos por diferentes autores que versam sobre o assunto, ou seja, são compostas de materiais que já abordaram o tema em questão, em livros, artigos de periódicos, documentos, catálogos e manuscritos provenientes de pesquisas anteriores. (SEVERINO, 2007; FACHIN, 2006; LAKATOS & MARCONI, 2010)

Assim, partindo desses pressupostos, considero o presente trabalho como uma pesquisa bibliográfica como tal por meio de registro e análise e da produção de autores consagrados e da produção científico-acadêmica das áreas de Filosofia, História, Psicologia e Educação sobre o tema. Esse método de análise permite ao pesquisador fundamentar teoricamente seu trabalho estabelecendo o estado da arte do tema abordado e fornecendo elementos críticos para a formulação do problema de pesquisa, além de fornecer matéria-prima para diferentes análises do objeto estudado. (OLIVEIRA, 1999; SAMPIERI & COLLADO, 2013)

A pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica sobre um determinado tema, fazendo com que o pesquisador entre em contato direto com obras, artigos ou documentos relacionados ao tema proposto para investigação, que já foram abordados e retratados, ou seja, que já passaram pela anuência científica. (OLIVEIRA, 1999; SAMPIERI & COLLADO, 2013)



Quanto à abordagem do problema, classifico a presente investigação como sendo uma pesquisa qualitativa, por pensar que leva em consideração “a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeitos e que essa relação se expressa em subjetividades que precisam ser conhecidas”. A abordagem dessa pesquisa caracterizou-se pelo compromisso de apresentar características subjetivas indiretas do objeto de estudo, o que se expressa em buscar compreender significados acerca do brinquedo na atualidade, diferentemente da abordagem quantitativa que se utiliza de técnicas, dados estatísticos, a validade dos experimentos, preocupando-se com a adequação do tipo de delineamento adotado. A tendência da abordagem quantitativa é a de não considerar as percepções do sujeito pesquisador, atendo-se somente à exatidão dos dados da pesquisa. (FACHIN, 2006; SAMPIERI & COLLADO, 2013)

Para Sampieri & Collado (2013, p. 30), o enfoque quantitativo faz com que o pesquisador se depare com “um problema de estudo delimitado e concreto com questões específicas”, fundamentado na coleta de dados como forma de testar as hipóteses, inclusive a partir do uso de medições e análises estatísticas comprobatórias para as teorias. Por sua vez, a pesquisa qualitativa estabelece objetivos e perguntas iniciais, define “provisoriamente o papel a ser desempenhado pela literatura e explora as deficiências no conhecimento do problema, escolhendo o ambiente ou contexto de estudo” (SAMPIERI & COLLADO, 2013, p. 376).

Segundo Gramsci (1978, p. 55) quantidade e qualidade não podem se contrapor. Para esse filósofo, quando se trabalha sobre a quantidade não implica necessariamente em abster a qualidade, pelo contrário, busca-se colocar o problema de forma “mais concreta e realística”. Assim como a defesa da qualidade em detrimento a quantidade implica “manter intactas determinadas condições de vida social em alguns são pura quantidade, e outros qualidade”. (GRAMSCI, 1978, p. 55)

Minayo (2010, p. 90) relatou que embora existam diferentes métodos e desenhos para a pesquisa quantitativa, há elementos comuns entre elas, como o foco voltado para descrever e analisar aspectos da experiência humana; a relação entre investigador e sujeitos se dá face a face; os resultados produzidos buscam compreender os contextos e a tendência de que relatórios de pesquisa produzidos contenham a realidade dinâmica e o ponto de vista dos autores. (MINAYO, 2010)

Minayo (2010) considerou ainda que o uso profissional e institucional das duas abordagens é que, frequentemente, torna antagônicas a pesquisa quantitativa e qualitativa. Para essa pesquisadora, tanto a impressão de rigidez quantitativa como o qualitativo ocorre pela superficialidade dos desenhos elaborados, sem fundamentações epistemológicas devidas e adequadas. (MINAYO, 2010)

Considerando a natureza do objeto, os objetivos propostos e a metodologia construída para essa investigação, foram adotados métodos de análise o enfoque dialético, que permitiu “uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade”, ao mesmo tempo em que os fatos são considerados dentro de um determinado contexto social, político, histórico e cultural. (LAKATOS & MARCONI, 2010, p. 39).

O método dialético significa “caminho entre as ideias”, tendo sua origem na sociedade e sendo construído a partir do diálogo focado na contraposição e contradição de ideias e perspectivas que se sucedem. Esse método, segundo Oliveira (1999) exige um estudo e a análise minuciosa das partes que compõem o objeto de estudo, que se relacionam uma à outra.

Oliveira (1999, p. 54) considerou o materialismo dialético e o movimento histórico a partir de Marx (1818-1883) como as características essenciais do método dialético, que se fundamenta em quatro princípios básicos. O primeiro princípio estabelece que “Tudo se relaciona”, no sentido de que qualquer fenômeno ou objeto deve ser compreendido e justificado, considerando as suas ligações com demais elementos e contextos. O segundo princípio estabelece que “Tudo se transforma”, ou seja, o fenômeno ou o objeto deve ser visto a partir de um estado de movimento e de novas perspectivas, que são renovadas e desenvolvidas incessantemente. O terceiro princípio vincula-se à “mudança qualitativa”, a passagem de uma qualidade para outra e não entende mudanças apenas pela quantidade de alterações. O quarto princípio aponta para análise dos elementos a partir de uma dinâmica da “luta de contrários”. (OLIVEIRA, 1999; FACHIN, 2006)

A interdisciplinaridade é fundamental para a compreensão e desenvolvimento de pesquisas que envolvam a humanidade. Não é possível, portanto, responder questões relacionadas ao homem, à cultura e à sociedade, sem adotarmos a postura de integrar novos conhecimentos, enriquecendo assim a compreensão, o nosso entendimento. Seria a mesma coisa de lavarmos um prato somente pelo lado que usamos, ignorando por completo a possibilidade de existência de algo que deva estar presente do outro lado.

Assim, esse estudo reforçou a percepção de que o brinquedo é um objeto que merece o desenvolvimento de uma investigação. Ademais, essa modalidade de pesquisa possibilitou-me ampliar meus conhecimentos sobre as formas de organização e uso dos textos científicos e literários; contribuindo também para que pudesse conhecer mais sobre assuntos e temas relacionadas às brincadeiras; somado a isso, o exame de qualificação foi um momento importante para a minha pesquisa, pois trouxe contribuições para amadurecimento da metodologia, da problematização,

dos objetivos da pesquisa.

### 3 História do brinquedo e das infâncias

No presente capítulo, foco a discussão na origem histórico-social dos brinquedos. Faço aqui, uma reflexão sobre as percepções sociais implicadas nesse objeto em diferentes momentos históricos, para que dessa forma o leitor se situe sobre significados e sentidos atribuídos ao brinquedo em diferentes dimensões históricas e culturais no contexto social.

A reconstrução etimológica de uma palavra é, pois, algo complexo, pois envolve o conhecimento amplo de culturas e de outras línguas e dialetos, inclusive alguns que já foram extintas ou sofreram um constante processo de transformação ao longo do tempo. (DUCHOWNY, 2016)

Ao investigar o sentido etimológico de Brinquedo, constatei a existência de duas hipóteses possíveis para o seu significado. A primeira delas, a palavra brinquedo deriva do termo “brincar”, do latim *vinculum*, que significa laço, algemas. O termo *vinculum* provém do verbo *vincere* que significa prender, seduzir. Há ainda, outro sentido para a palavra “brincar” proveniente do germânico refere-se ao termo *blinken* que significa luz, brilho, reluzir. Em alemão, *spielzeug* significa coisa para brincar ou jogar. Nesse sentido, brinquedo remete a um objeto, dispositivo, suporte para ações desenvolvidas. Ainda a respeito da palavra *spielzeug* se contrapõe, por exemplo, a *workzeug*, que significa objeto para trabalhar, ou seja, ferramenta.

Retomando ao sentido lexicográfico, Manson (2002, p. 39) relata que os dicionários de latim-francês no início do século não traziam nenhuma menção à palavra brinquedo. Embora, segundo ele, havia obras na segunda metade do século XVI que atribuíam significados ao termo brinquedo como, por exemplo, no espanhol referia-se a *juguete*, na Itália como *giocattolo* e na Inglaterra como *toy*. Manson (2002, p. 56) relata a existência de textos que se referiam ao brinquedo como crepundia:

A palavra crepundia que ai encontramos não se aplica exclusivamente aos brinquedos: estes pequenos objetos que são dados as crianças, diz o autor, designam efetivamente que os cueiros, as roupas e os amuletos (*bullae*) quer as rocas (*crepitacula*) e as “joias” infantis (*puerillia ornamenta*), que as deleitam (*quibus pueri delectantur*), e a expressão a crepundia está ligada à idade do berço, isto é, à idade em que as crianças se distraem com crepitacula. O primeiro dicionário de francês-latim, publicado em 1542, ainda ignora a palavra “brinquedo” (Manson, 2002, p.56).

No Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, observa-se quatro eixos de significados complementares para o termo brinquedo. O primeiro faz menção ao uso

do objeto pelas crianças e jovens nas brincadeiras e atividades lúdicas; o segundo acompanha o brinquedo como divertimento, distração e passatempo. O brincar também é compreendido nesse caso como simulação de situações da realidade. (FERREIRA, 2010)

Ferreira (2010) definiu o brinquedo como sendo um objeto utilizado pelas crianças e também pelos jovens para brincar distraidamente, por meio da manipulação, da mimésis ou adivinhação. Aparenta-nos nessa definição certa proximidade com a percepção comum, que vê os brinquedos como meros objetos de distração e recreação, bem distantes da realidade social, portanto, desprovidos de seriedade. Há ainda um terceiro eixo que faz alusão, no sentido figurado, “à pessoa que não tem vontade própria e é manipulada por outra como sentido de que certa pessoa é um brinquedo nas mãos de outrem. O quarto eixo descreve brinquedo como coisa banal e desimportante”. (FERREIRA, 2010)

### **3.1 O brinquedo e as Infâncias**

Considero que a compreensão dos significados do brinquedo passa pelos estudos formulados pelas áreas da História e da Antropologia. Para esses especialistas ligados a essas áreas de conhecimento, documentos e fragmentos formam indícios, pistas e pegadas que podem se transformar ou não, em fontes históricas, que são o que possibilitam tais pesquisadores analisarem e firmarem convicções a respeito de determinado objeto ou fenômeno.

A história, segundo Santiago (2016, p. 10), significa mais do que nos mostrar como o mundo foi se transformando ou até mesmo como as pessoas lidaram com os problemas de sua época. Para esse pesquisador, investigar a história não se trata de julgá-la e sim analisar e refletir sobre as experiências para que tomemos as nossas próprias decisões. Assim, o papel de historiador e antropólogos assemelha-se muito a do detetive, que busca fatos, circunstâncias, vestígios e evidências que podem se tornar fontes históricas, pois o que move o historiador é a sua inquietação e preocupação com o presente e o mundo. (SANTIAGO, 2016)

O estudo da história segue uma periodização, de caráter arbitrário e questionável. Braick & Mota (2005, p.14) relataram a existência de diversas possibilidades de se organizar uma linha do tempo. A determinação de marcos cronológicos envolve escolhas de critérios por parte dos historiadores e tradicionalmente essa periodização tende a seguir a divisão fundamentada nos marcos históricos europeus. (BRAICK &

MOTA, 2005)

Braick e Mota (2005, p. 15) revelaram os cuidados que se deve ter em analisar a história. Para essas pesquisadoras devem haver prudência visto que podem existir possíveis entraves ao se classificar determinados grupos sociais pelo domínio técnico ou de sua produção. Essas pesquisadoras, nos alertaram para a cautela que se deve ter em pensar a história de uma forma não evolutiva e não linear. A História como ciência, não pode ser considerada autoevidente, pois, se assim o fosse, não seria necessário empreender investigações ou até mesmo buscar soluções para os problemas do cotidiano.

A História e a Antropologia são exemplos de campos do conhecimento humano que, embora distintos, estão interligados, não se contentam com aquilo que está posto sem comprovação científica. Tanto a História quanto a Antropologia sofreram mudanças e transformações significativas, que foram fundamentais para a ampliação do campo de visão do historiador e do antropólogo. Essas áreas de conhecimento buscam sempre respostas para os nossos questionamentos, utilizando em grande parte um conjunto de métodos e critérios para analisar os vestígios encontrados sobre a atividade humana em determinado lugar no passado. (BRAICK E MOTA, 2005; O'DWYER, 2010)

Koselleck (1999, p. 37) enfatizou que a História não pode ser mais considerada uma simples narrativa de acontecimentos e fatos que ocorreram no passado. Para esse historiador, a História se “transformou num conceito regulador para toda a experiência já realizada e ainda a ser realizada”.

Mauad & Grinberg (2010) compreenderam que o ensino da História serviu como instrumento de controle pelas classes hegemônicas. Houve pelas classes dominantes, a apropriação e difusão de narrativas históricas para explicação dos fenômenos sociais, políticos e culturais, ou seja, uma história imutável, contada e repetida a partir do ponto de vista dos “vencedores”, os homens das elites, excluindo as mulheres, as crianças e os pobres. (MAUAD & GRINBERG, 2010)

Essa história contada pela classe hegemônica, pelos homens das elites, é uma história que se caracteriza pela incompletude e seletividade. Trata-se de uma concepção de caráter positivista e reprodutivista, centrada na manutenção de uma determinada ordem social e política. Ademais, Trata-se não só de exaltar e glorificar o passado mas, também distorcê-lo, se considerarmos que a história não elege indivíduos nem tampouco personagens e muito pelo contrário, a história se dá pelo movimento coletivo. (MAUAD & GRINBERG, 2010)

Parafraseando o escritor e jornalista inglês George Orwell (1903 - 1950), uma história contada pelos vencedores que, a meu ver, busca estabelecer verdades, falácias e preconceitos. Com o brinquedo não foi diferente, a historiografia tradicional transformou o brinquedo em objeto banal cuja relevância é proporcionar distração às crianças. O que é, sem sombra de dúvida, uma visão reducionista, que limita os significados históricos e sociais dos brinquedos.

O resgate histórico-cultural sobre a origem e a importância dos brinquedos para a sociedade tem sido realizado por pesquisadores imbuídos pelo sentimento de que esses objetos representam culturas e comportamentos. Atzingen (2001) investigou brinquedos de diferentes épocas, não se pautando apenas na descrição desses objetos e, buscou interligar os brinquedos com a própria história do homem e das sociedades.

O pesquisador português João Amado categorizou diversas modalidades de brinquedo. Esse pesquisador fez uma distinção entre brinquedos populares produzidos por artesãos e os feitos pelas próprias crianças ou pessoas próximas a elas. Segundo Amado (2002), a produção desses objetos pelas crianças e por seus familiares trazem consigo tradições presentes em diversas regiões e carregam um valor simbólico específico.

A tradição dos brinquedos realizados pela própria criança ou por familiares e amigos para que ela se divirta, vem de sempre e observa-se em todos os lugares, é a essa tradição que me refiro quando falo em “brinquedos populares”, distinguindo-os, desse modo, dos brinquedos igualmente tradicionais mais realizados por mão “especializada”, artesã e normalmente comercializadas (AMADO, 2002, p. 9).

Amado (2002, p. 29) descreveu, por exemplo, os brinquedos sonoros e musicais, ressaltando a importância desses “instrumentos de sopro, corda e percussão feitos por rapazes para acalantar a alma e as atividades árduas do dia a dia”. Vale ressaltar que assim como o brinquedo, a música acompanha o homem ao longo da sua história. Ela tem um papel fundamental na formação humana. Para Amado (2002), a música relaciona-se com o jogo e a brincadeira.

De fato, os brinquedos sonoros e musicais ocupam um lugar de destaque, no conjunto, pela sua diversidade, história e contexto lúdico, no seio de múltiplas tradições culturais. Na sua constelação se contam os que produzem som através do sopro; não faltam as curiosas imitações de instrumentos de corda, a “tecnologia da percussão” está bem representada em variados exemplares e, enfim, há também aqueles que deveriam encaixar em mais que uma destas categorias ou não são representadas por nenhuma delas (AMADO, 2002, p. 29).

Atzingen (2001, p. 63) investigou a origem de alguns brinquedos musicais, entre os quais se destacam, a caixa de música e o chocalho. A pesquisadora descreveu que a caixinha de música como um objeto de origem europeia, mais precisamente da Suíça e, feita de peças e mecanismos similares do relógio. A autora revelou ainda que a caixinha de música surgiu com a finalidade de reproduzir sons sem a utilização de músicos ou instrumentos.

Outro brinquedo sonoro investigado por Atzingen (2001, p. 64) foi o chocalho. O chocalho é certamente um dos objetos mais antigos da humanidade, produzido a partir de diversas matérias-primas. Segundo a pesquisadora:

Em épocas remotas, chocalhos com frutas secas e pedaços de argila eram usados por sacerdotes em rituais tribais por ocasião do nascimento, doença ou morte, para afastar os maus espíritos. Nas sociedades perto do mar eles eram feitos com pedaços de conchas. Os primeiros chocalhos para crianças surgiram no Egito por volta de 1360 A.C.. e vários estão expostos em museus. Têm o formato de pássaros, porcos e ursos e muitos são pintados de azul celeste, cor com significado mágico para os egípcios. Hoje ainda podem ser encontrados em tribos africanas e entre os índios brasileiros, chocalhos feitos de sementes secas, que conservam seu uso ancestral: fazer música, espantar demônios e divertir crianças (ATZINGEN, 2001, p.64).

O chocalho também foi um dos exemplos de brinquedos mencionados nos escritos do filósofo alemão Walter Benjamin, para analisar as mudanças sociais e culturais, bem como, a origem dos brinquedos que tem relações com os objetos de culto de determinadas sociedades (BENJAMIN, 2002). Ademais, vale ressaltar, ainda que o chocalho é um objeto bastante comum em praticamente todas as culturas, por exemplo, nas tribos indígenas brasileiras e africanas, estando incorporado na cultura e nas tradições e crenças de diversos povos. (AMADO, 2002; ATZINGEN, 2011)

Os bonecos e bonecas também são objetos que existiam desde os tempos pré-históricos. Amado (2002) revelou que esses objetos exerciam funções paralelas, de um lado, o significado mítico e religioso; por outro a utilização lúdica. Ambas as funções se mantiveram presentes até os nossos dias, inclusive os das bonecas cujo caráter essencialmente feminino com intuito de preparar as mulheres para a maternidade e o cuidado das crianças. (AMADO, 2002)

Para Atzingen (2001) não é possível precisar ao certo o período no qual surgiram as bonecas. Contudo, há, segundo essa pesquisadora, relatos de bonecas encontradas na Ásia e na África com aproximadamente 40 mil anos. A pesquisadora relata que as bonecas eram inicialmente ídolos, por exemplo, a Vênus de Willendorf<sup>4</sup>, e passaram a

<sup>4</sup> A Vênus de Willendorf é uma estatueta esculpida em calcário oolítico, entre 28.000 e 25.000 a.C. A



ser vistas como brinquedos a cerca de 5 mil anos no Egito. Para essa pesquisadora relata que na Grécia Antiga era comum as meninas estarem acompanhadas com bonecas enquanto os bonecos dos meninos gregos retratavam os soldados e as guerras. (ATZINGEN, 2001)

Amado (2002) analisou os brinquedos de transportes. Segundo esse pesquisador, essa modalidade de brinquedo objetiva atender a necessidade de movimento próprio das crianças. Esses objetos permanecem em praças e parques das cidades e continuam despertando o interesse das crianças e dos adultos. Balanços, escorregadores e gangorras são formas de brinquedos baratos e são acessíveis à comunidade.

Toda a criança tem uma necessidade imperiosa de movimento. Os brinquedos eram um meio e um estímulo à satisfação dessa necessidade, satisfação que, em certos casos, a colocava à beira da vertigem e do divino. Se hoje os mais diversos transportes e engenhos da feira popular e de parque infantil se oferecem facilmente como meio de alcançar sensações, outrora os baloiços ou os simples escorregas improvisados, em declives acentuados, em “escorregadouros” ou “lajinhas escorregadias” (que em alguns lugares continuam a ser patrimônio estimado), eram as formas baratas e populares de alcançar os mesmos objetivos (AMADO, 2002, p.105).

Atzingen (2001) investigou também a bicicleta, um invento que foi passando por inúmeras transformações tecnológicas. A sua história remonta de 1790, cuja construção foi feita de madeira sem pedais e correntes e que foi aperfeiçoando através dos tempos. O velocípede, por exemplo, foi criado em 1855 enquanto a bicicleta vinte anos mais tarde, chegando ao modelo de corrente por volta de 1879. (ATZINGEN, 2001)

Segundo Amado (2002, p. 105). os brinquedos de armas e caça traziam como função preparar as crianças para guerras e caças, tarefas essenciais para a sobrevivência. As brincadeiras de caçar e guerrear tinham como propósito iniciar para as crianças pré-históricas no uso de objetos e artefatos. (AMADO, 2002)

Atzingen (2002, p. 88) descreveu o bumerangue, feito de chifre de mamute, “datado cerca de 23 mil anos, o qual foi encontrado em escavações polonesas”. A pesquisadora relata ainda, outro achado arqueológico, “as pinturas desses objetos, encontrados na África e que possuem aproximadamente 9 mil anos e no Egito datados com 4 mil anos”. Atzingen (2011) relata que:

---

estátua apresenta características e formato de uma mulher e foi encontrada em Willendorf na Áustria em 1908.

Um dos seus fãs foi o faraó Tutancâmon, em sua tumba foi encontrado um caixote com muitos bumerangues, alguns adornados com ouro e marfim. De acordo com os desenhos registrados em papiros e paredes, o bumerangue era um esporte da elite, considerado “mágico”. Muitos povos conheciam o bumerangue como arma de caça, mas não há dúvidas de que aborígenes australianos foram os que o utilizaram por mais tempo, por isso continua associação a ele. A palavra *wemwru* significa “pau da vida” ou “alavanca” (ATZINGEN, 2011, p. 88-89).

Outro brinquedo de caça analisado por Atzingen (2011) foi o estilingue. Os estudos dessa pesquisadora, apontam que esse objeto é datado “do período neolítico, no qual, lançavam argila e pequenas pedras”. É utilizado pelas crianças com o intuito de acertar aves e pássaros ou até mesmo competirem entre si. Pesquisas revelam que o estilingue chegou ao Brasil, pelas mãos dos colonizadores portugueses. Vale ressaltar, que até a década de 70, era bastante comum, as crianças brasileiras brincarem com estilingues ou bumerangues, porém esses objetos foram aos poucos sendo substituídos por outros brinquedos, ou até mesmo foram sendo deixados de lado em decorrência do processo de urbanização. (AMADO, 2002; ATZINGEN, 2011)

Para Amado (2002, p. 192), os brinquedos possibilitam que as crianças assumam várias funções e papéis sociais.

Produzindo e utilizando estes brinquedos, toda a criança foi equilibrista e pintora, ceramista e botânica, arquiteta e caçadora, lavradora e escultora, tecedeira e investigadora. . . e tudo o mais quanto pôde aprender na principal das suas escolas \_ RUA! Imitando, utilizando a imaginação criadora e cooperando na produção desses brinquedos, ela incorporava a memória cultural da sua comunidade sem conflitos graves nem com outros humanos nem com as outras espécies (AMADO, 2002, p. 192).

Em “História do brinquedo e dos Jogos: Brincar através dos tempos” o professor e historiador francês Michel Manson afirma que a maioria dos brinquedos de nosso tempo sempre existiu, porém, com formas e designações diferentes. Na Antiguidade, segundo Manson (2002, p. 7) esses “objetos em tamanho reduzido já se encontravam à disposição das crianças, com intuito de que conhecessem o mundo adulto”. A comprovação da existência dos brinquedos no período da Antiguidade, segundo Manson (2002, p.18), pode ser constatada por meio de obras clássicas como a “Ilíada” de Homero, do dramaturgo Aristófanes e também por filósofos como Aristóteles e Plutarco. As bonecas, segundo Manson (2002), são citadas em textos antigos pelo filósofo romano Marco Terêncio Varão (116 a.C - 27 A.C), pelo escritor e teólogo ateniense Clemente da Alexandria (150 a.C - 215 a.C), o que corrobora para comprovar não somente a existência do brinquedo como o uso e o papel social que nterligavam-se com as práticas sociais, míticas e religiosas. (MANSON, 2002)

Segundo Manson (2002), a menção dos brinquedos em obras literárias tiveram certo esquecimento a partir das invasões bárbaras do século V. Manson (2002) relata a raridade de textos que evocam os brinquedos. Segundo Manson (2002, p. 33), o vínculo existente do artefato com a religião foi perdendo sua força, e, é somente no final do século XI, que os brinquedos ressurgem nos escritos literários como, por exemplo, em poemas como Miserere (por volta de 1190). A ideia de que o brinquedo acalma a criança é difundida nas obras e nos textos literários desse período. (MANSON, 2002)

Na obra “Próximo ao Mediterrâneo: os romanos”, Guittiard (1992) baseado em fontes como pinturas, os altos e baixos-relevos e objetos, investiga as brincadeiras na infância em Roma. O autor descreve como as crianças romanas faziam para se divertir e quais as brincadeiras e os brinquedos comuns utilizados por elas. Dentre os principais jogos e brincadeiras dos romanos estavam o xadrez, patinete, ioiô, bolas de gude, empinar pipas, brincar de balanços e gangorras. Guittiard (1992, p. 32) refere-se ao uso de “brinquedos de madeira, osso, marfim e de barro cozido cujos formatos eram de animais ou de bonecas”.

Manson (2002, p.16) revela o modo como se dava a relação entre o brinquedo, a criança e a religião. Há relatos e narrativas quanto à origem desses objetos na Antiguidade. A cultura greco-romana utilizava esses artefatos e objetos em menor proporção para o culto de deuses. O historiador francês descreve como se dava a utilização dos brinquedos nos rituais dedicados aos deuses na Antiguidade, utilizando como exemplo “os rituais dedicados a Dionísio, deus do vinho e da fertilidade, nos quais eram colocados ao lado da criança, pequenos objetos e amuletos com intuito de protegê-la contra as maledicências”.

Ao quinto dia, um ritual integrava oficialmente o recém-nascido na família: levavam-no então a dar a volta pelo lar e ofereciam-lhe novas prendas. Mais tarde, na época das festas dionisíacas, num outro ritual, associando brinquedos e religião, as crianças recebiam como prenda um “vaso em forma de couve-coração”, refletindo a sua própria imagem. Este vaso, que servia para as libações, estava efetivamente decorado com cenas de crianças com brinquedos, lembrança daqueles que os Titãs tinham apresentado ao pequeno deus. Existe um exemplar (datado aproximadamente de 420 A.C) em que se vê um bebê nu, sentado no chão, com um fio de onde pendem pequenos objetos. Nesse caso, trata-se de crepundia, isto é, de amuletos destinados a proteger a criança de todas as potências maléficas que poderiam atentar contra a sua vida (MANSON, 2002, p.16).

Na Antiguidade, segundo Manson (2002), já era comum também a fabricação artesanal de brinquedos e a comercialização desses produtos, por exemplo, variados tipos de bonecas que eram fabricadas por artesãos e circulavam de uma região para outra.

No mundo romano, as crianças podiam jogar com bonecas gregas de terracota, importadas. Mas as de fabricação romana, de osso, madeira dura ou marfim, apresentavam-se frequentemente despidas e, por conseguinte, eram menos variadas que os modelos gregos. Foram descobertos alguns exemplares na Itália e na Espanha, mas muito poucos na Gália e Germânia. No entanto, devemos assinalar um conjunto de seis bonecas de terracota, fabricadas com técnicas aparentadas às da cerâmica sigilada, descobertas nos locais onde se situavam vivendas galo-romanas, em Salses (Pirenéus Orientais), Cuxac-d'Aude, Ouveillan (Aude) e Casseras (Hérault). Essas bonecas, com pernas e braços articulados, tinham a particularidade de representarem bebês; com as bonecas de Mirina, representando meninas, são os únicos exemplos conhecidos de bonecas antigas representando crianças. Só voltaremos a encontrá-las na época do segundo Império (MANSON, 2002, p. 25).

Manson (2002, p. 27) relatou a existência de brinquedos de destreza, locomoção, sonoros para crianças atenienses e romanas. O historiador francês relata que os brinquedos de locomoção tinham como uma de suas finalidades a aprendizagem da marcha. Segundo Manson (2002), as crianças da Antiguidade tinham a seu alcance brinquedos “rústicos” feitos por nozes, caroços e ossinhos e também brinquedos feitos por artesãos como a bola, o pião, arcos e ioiôs. (MANSON, 2002)

A partir dos estudos de Manson (2002, p. 41) é possível constatar a importância das imagens, da literatura, das pinturas, dos quadros e retratos como forma de se conhecer um pouco mais das formas e dos materiais utilizados para confecção de brinquedos no período medieval. Manson (2002) enfatiza o papel atribuído aos iluminadores nas imagens e textos infantis:

Os iluminadores enriquecem e introduzem nuances no repertório dos brinquedos. Surge o taco, ou jogo da crosse, bem como o toton que gira com um pequeno impulso dos dedos polegar e médio, e a carroça. O lugar da piorra é disputado pelo cavalo de pau e pelo moinho. Num livro de horas flamengo (por volta de 1435), estes dois brinquedos fazem parte de uma encenação que parece inspirada na dos torneios, pois as crianças brandem os moinhos numa mão, como se fossem lanças, enquanto seguram num bastão com a outra, à maneira dos cavaleiros. Mas, neste caso, trata-se de uma representação simbólica da infância: a infantia é encarnada por uma pequena criança de vestido comprido, sentada num cavalo de pau, moinho sob o braço, com uma lança, ao passo que a *pueritia* é representada por um menino brincando com uma piorra. Nada permite afirmar que as crianças brincavam ao torneio, como as dos nossos dias brincam à guerra (MANSON, 2002, pp.46-47).

Manson (2002, p. 48) relatou que na época medieval já existia uma distinção social entre os brinquedos destinados aos ricos e aos pobres e fabricados de diferentes maneiras por vários artesãos. Essa distinção pode ser constatada a partir dos materiais e técnicas utilizadas para fabricação do objeto:

O mesmo tipo de brinquedo pode, portanto, ser fabricado por vários artesãos, todos eles utilizando os seus próprios materiais e técnicas, por exemplo, o fabricante de brinquedos e bibelôs faz dinettes de estanho, o ourives fá-las em ouro ou prata, o oleiro com argila, o torneiro em madeira, etc. Contudo como cada profissão só tem o direito de vender a sua própria produção, os compradores têm todo o interesse em dirigirem-se aos retroseiros, que lhes propõem uma vasta gama de brinquedos. Com efeito, na Paris do século XV, os pequenos retroseiros apoderam-se do comércio dos brinquedos baratos para satisfazerem uma clientela cada vez mais numerosa (MANSON, 2002, p. 48).

Braick e Mota (2005) revelaram que assim como em outros períodos da história, a desigualdade entre ricos e pobres foi bastante acentuada no período medieval. As crianças nascidas na nobreza usufruíam das possibilidades de uma formação educacional oferecida em escolas e colégios católicos enquanto as crianças nascidas em famílias menos abastadas tendiam a permanecer analfabetas e viverem em condições deploráveis, inclusive submetidas a trabalhos exaustivos. Guardado as proporções, esse quadro é muito semelhante do que se apresentado em nossos dias, em que crianças e jovens sofrem com dificuldades econômicas e sociais, que impedem de aprender ou continuar frequentando a escola. Esses historiadores relatam a situação socioeconômica na qual, a maioria das crianças, jovens e adultos vivia no período medieval:

As crianças pobres e suas famílias se contentavam com os objetos e as comidas simples. Há relatos de que crianças, jovens e velhos amontoavam-se nas portas das cozinhas das famílias privilegiadas para recolher os restos de comida que seriam jogados no lixo. As mulheres também recebiam tratamento desigual, de acordo com a sua posição e classe social. As camponesas faziam tarefas agrícolas enquanto as nobres executavam tarefas de tecelagem e organização e coordenavam o trabalho das servas. É importante ressaltar que independentemente da classe social, as mulheres deviam estar sob o jugo de seus pais e maridos (BRAICK & MOTA, 2005, p. 104)

Manson (2002, p. 51) destacou a importância dos brinquedos e dos jogos para a educação das crianças e jovens no período medieval. Para Manson (2002, p.115), eram poucos os educadores que tinham interesse pelos brinquedos e até mesmo consideravam o seu caráter educativo. Entre esses educadores, segundo Manson (2002), encontravam-se o escritor, médico e padre François Rabelais (1454-1553) e o filósofo francês Michel Eyquem Montaigne (1533-1592), que consideravam o brinquedo como “um objeto inútil, que serviria apenas para desvirtuar e afastar as crianças das atividades de estudo”. (MANSON, 2002)

Manson (2002, p. 64) revelou como os artistas renascentistas contribuíram significativamente para a difusão do gosto pelo brinquedo na Idade Média. Esses

artistas são responsáveis também pela produção de imagens e figuras que contextualizavam o ritmo da infância na época medieval. (MANSON, 2002)

As ilustrações de brinquedos em livros e nas cartilhas foram uma das principais contribuições dos artistas renascentistas.

Na altura em que a palavra “brinquedo” entra na literatura, os brinquedos são representados nos “diálogos escolares”, ou seja, nos manuais destinados à aprendizagem do latim, sob a forma de diálogos entre crianças, que constituem uma primeira forma de literatura infantil, os seus autores observam as reações das crianças quando elas brincam, registrando particularmente as qualidades morais ou os defeitos que se podem adivinhar através do seu comportamento. Se ainda não propõem qualquer reflexão de índole geral sobre os brinquedos, reconhecem implicitamente que estes fazem parte da vida das crianças (MANSON, 2002, p. 64).

Observa-se que essa junção de brinquedos e livros tem surtido ressonância na formação social das crianças também na contemporaneidade. As figuras, imagens e cores fazem parte da sala de aula, principalmente na educação infantil, motivando as crianças pelo gosto da leitura e também contribuem para a constituição do imaginário da criança.

Segundo Cohn (2005) conceituar a infância e a criança são tarefas das mais complexas, que podem levar a possíveis armadilhas. Para essa pesquisadora, as crianças estão dispersas por todas as regiões permeadas por diferentes culturas, o que dificulta ainda mais a compreensão do significado de ambos termos. Ademais, segundo Cohn (2005), o conceito de criança é “cercado por preconceitos e ideias preconcebidas, quase sempre impera um sentido negativo pelo adulto”:

A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que as “crianças são cruéis?”) seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma imagem em negativo da criança quando falamos, assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas como a vida, em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E, pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças (COHN, 2005, p. 8).

As afirmações de Cohn (2005) auxiliam-nos na compreensão de que criança e infância correspondem a conceitos filosóficos que foram sendo construídos historicamente, a partir das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim sendo, resgatar e interpretar os relatos e as narrativas históricas sobre as

crianças são fundamentais para que se possa compreender a criança e a infância na contemporaneidade. Trata-se de uma tarefa complexa, principalmente em relação ao passado, pois requer uma interpretação por parte do pesquisador de dados que não são autoevidentes, pois são bem raras as documentações que remetem à criança na Antiguidade e Idade Média. (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2003; HEYWOOD, 2004; COHN, 2005)

O estudo de Heywood (2004) nos permite conhecer e compreender como a noção de infância foi se construindo social e historicamente através dos tempos. Heywood (2004, p. 10) relata que desde a Antiguidade até o século XVIII, as crianças sempre viveram à margem da sociedade e do mundo adulto. A própria literatura da época, com raríssimas exceções, enfatizava a figura deslocada e marginalizada da criança. Heywood (2004) relata ainda que no período medieval também “não era algo comum às pessoas escreverem ou deixarem registros de experiências e fatos ocorridos na infância, contudo, as crianças já conviviam mais diretamente com os adultos e já eram submetidas a condições precárias, inclusive realizavam diariamente tarefas pesadas ou insalubres”. (HEYWOOD, 2004, p. 10)

Heywood (2004) nos revelou baseados nos estudos do pesquisador James A. Schultz, Heywood, o tratamento destinado as crianças medievais como sendo seres incapazes de tomar as suas próprias decisões. As crianças no período medieval se encontravam totalmente desguarnecidas de cuidados e amparo estatais, ou seja, ficavam dependentes e subordinadas aos adultos. Segundo Heywood (2004):

Para o medievalista James A. Schultz, tal mudança de perspectiva se explica com facilidade. O autor afirma que, por cerca de 2 mil anos, desde a Antiguidade até o século XVIII, as crianças ocidentais eram vistas como sendo adultos imperfeitos. Como elas eram consideradas “deficientes”, e totalmente subordinadas aos adultos, ele argumentou que essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse para os escritores medievais. Somente em outras épocas comparativamente surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, portanto, dignas de ser estudadas. (HEYWOOD, 2004, p. 10)

Heywood (2004, p.15) compara a visão de imperfeição da criança na Antiguidade com o misticismo da época dos românticos no século XVIII. Há uma valorização da imagem da criança como um ente sagrado, uma visão que destoa das sociedades do século XX que viam na criança, um ser imaturo, inábil e submisso à figura do adulto“. Foi os princípios da doutrina cristã que levaram as crianças ao status de anjos, que ocupavam o lugar cativo ao lado de Deus.

Há ainda, segundo Heywood (2004), a visão esteriotipada da criança como uma

miniatura do adulto. (HEYWOOD, 2004). Aparenta-nos que a percepção do brinquedo como objeto específico para as crianças foi sendo construído e moldado para atender as crianças, já que essas são constantemente alocadas para um mundo à parte dos adultos.

Heywood (2004, p. 21) investigou as concepções de Infância na Idade Medieval, partindo dos trabalhos realizados pelo sociólogo francês Philippe Ariès que considerava inexistir “o sentimento de infância” no período medieval. Para Ariès (1981), por exemplo, não causava estranheza na sociedade que crianças entre 5 e 7 anos de idade tivessem contato e exercessem tarefas e atividades destinadas a adultos.

Em “História social da criança e da família” publicada em 1960, Philippe Ariès relatou como minúcias de detalhes como viviam as crianças no início do século XIV. As narrativas de Ariès tiveram como base as anotações presentes no diário de Heroard, médico responsável pela criança e futuro rei da França Luís XIII. Heroard relatou não tão somente os gestos e o comportamento dessa criança e registrou os seus brinquedos e brincadeiras.

Havia relatos sobre brinquedos como o cavalo de pau, pião, cata-vento, instrumentos de música e canto. São descritos e exaltados também, os brinquedos, de origem alemã, feitos por artesãos de Nuremberg. Acrescenta-se ainda, os jogos de pela<sup>5</sup>, o brincar com bonecas e as miniaturas de madeira que eram algumas das atividades praticadas por essa criança pertencente a realeza francesa. Ariès (1981) relatou ainda que não havia diferenças de tratamento do futuro Luís XII em relação as demais crianças da nobreza, embora não frequenta-se a mesma escola. (ARIÈS, 1981)

Outro aspecto relevante do trabalho de Ariès foi de revelar o modo como as crianças se vestiam no período medieval. A maioria se vestia como adultos, com exceção das crianças nobres e burguesas que tinham trajes distintos dos adultos. Heywood (2004) descreveu que o aprendizado das crianças se dava a partir desse convívio direto com os adultos. Para esse pesquisador, somente a partir do surgimento das sociedades industriais, em meados do século XVII, tanto as crianças como as famílias assumem um novo papel e novas relações no âmbito familiar. (HEYWOOD, 2004)

As relações sociais do trabalho e da escola como meio de educação em substituição ao aprendizado exclusivo da família, promoveu uma separação da criança

<sup>5</sup> O “Jogo da pela” considerado um dos ancestrais do esporte tênis. consiste em atirar uma bola de um lado para o outro com a mão, ou com o auxílio de uma raquete ou bastão. Era praticado por clérigos, burgueses e príncipes no período medieval.



e do adulto, bem como possibilitou uma nova forma de conceber a relação entre a família e as crianças. A revolução escolar e sentimental, segundo Ariès (1981), significou uma mudança de paradigma para as famílias, em que a criança passou a ser vista como elemento fundamental no ambiente familiar, inclusive em relação à redução da natalidade. (ARIÈS, 1981)

Para Heywood (2004, p. 24) a obra de Ariès foi de grande relevância para as pesquisas sobre a criança e a infância. Embora tenha sido alvo de críticas e ressalvas por parte de pesquisadores e especialistas medievalistas que entenderam a obra como frágil metodologicamente. Segundo Heywood, tanto a Psicologia como a Sociologia receberam a obra como uma narrativa histórica inconsistente. Heywood (2004) aponta que:

É muito fácil atacar Ariès e suas afirmações arrebatadoras sobre a infância podem fascinar o intelecto, mas também são muito arriscadas. Em primeiro lugar, os críticos o acusam de ingenuidade no trato das fontes históricas e, são particularmente severos em relação a suas evidências icnográficas. Ariès fez a famosa afirmação de que, até o século XII, a arte medieval não tentou retratar a infância, indicando que “não havia lugar” para ela em sua civilização (HEYWOOD, 2012, p. 24).

Heywood (2012) revelou que as críticas ao trabalho de Ariès centravam-se no entendimento de que as crianças constituíam em seres que viviam à parte da sociedade medievalesca. Críticas essas, que não podem ser descartadas por completo, se levarmos em consideração que a investigação de Ariès fundamentou-se exclusivamente em registros e nas percepções de uma criança cuja origem econômica e social abastada. Diferentemente, da maioria das famílias do período iluminista que viviam em condições precárias. (HEYWOOD, 2012)

Para Heywood (2004, p. 25), os críticos contrários às argumentações de Ariès entendiam que “as análises interpretativas de esculturas e de obras de arte feitas pelo historiador francês apresentavam várias discrepâncias, no sentido de ignorar questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte”. Ademais, segundo Heywood (2004, p.25), os críticos de Ariès discordavam dele quanto à ausência de uma concepção de infância no século XII na Europa medieval, uma vez que Ariès não encontrou indícios comprobatórios para tal posicionamento. (HEYWOOD, 2012)

Para Heywood (2004, p. 29), tanto a infância como a adolescência existiram na Idade Média, no entanto, ambas sofreram com o descuido, desdenho e imprecisão dos escritores da época medieval. Heywood (2004) considera que os autores medievais não

ignoraram por completo a infância nem tampouco a adolescência, embora tivessem dedicado grande parte de seu tempo e esforço na produção de escritos voltados para os adultos. (HEYWOOD, 2012)

### **3.2 Anotações sobre características do brinquedo, usos e atribuições.**

Já lhes contei sobre o carrinho de lata de sardinha que tenho guardado entre os meus brinquedos. Quando o vi, lembrei-me de mim mesmo, fazendo os meus brinquedos. O menino que fez aquele carrinho era um menino pobre. E eu o vejo trabalhando para fazer o brinquedo que ele não podia comprar. E imagino o orgulho que ele sentiu quando o carrinho ficou pronto. “Fui eu que fiz!” Um amigo meu, o Vidal, me deu um caminhão que ele mesmo fez, como presente de Natal. É um caminhão tanque. O tanque é feito com uma lata de óleo deitada. A cabine, com janelas e espelhos retrovisores, é feita com uma lata de azeite. As antenas e o cano de escapamento são feitos com pedaços de antenas velhas que ele encontrou em lojas onde se consertam rádios. E as rodas, ele as fez cortando, com um serrote, fatias de um cabo de enxada, iguais às fatias que se cortam de um salame (RUBEM ALVES, 2003, p. 4)

Em “Conversas sobre Educação”, o grande filósofo brasileiro Rubem Alves (1933 - 2014) narra para as suas netas, o modo como as crianças brincavam em sua época. O pensador revela que eram as próprias crianças que construía os seus brinquedos, utilizando materiais encontrados na natureza ou que eram descartados no ambiente doméstico. Segundo Rubem Alves (2003) os motivos que o levaram com demais crianças que viviam na roça a produzirem os seus próprios brinquedos foram a ausência de *shoppings* e lojas de brinquedos, e, mesmo que se houvesse ali esse comércio, a falta de recursos financeiros não permitiria a aquisição desses objetos. (ALVES, 2003)

Os brinquedos, segundo Rubem Alves (2003, p. 31), são “objetos que nos dão prazer e alegria”. Os brinquedos possuem a capacidade de livrar as crianças da opressão imposta pelos adultos e sociedades, que pode ser compreendido pela prática rotineira de “nãos” destinados às crianças. Os adultos tendem a esquecer que foram crianças e principalmente que brincaram com brinquedos. Esses objetos permanecem guardados na memória e, são apenas lembranças de um tempo que não volta mais. (ALVES, 2004)

“O que é o brinquedo” (1989) escrito pelo professor e pesquisador Paulo Salles de Oliveira é considerado um dos estudos pioneiros sobre o tema brinquedo no país. Trata-se de uma obra, bastante requisitada por professores e jovens pesquisadores, contendo informações que possibilitam ao leitor, refletir sobre a intrínseca relação entre o brinquedo e a sociedade.

Para Oliveira (1989, p. 8) uma das qualidades apresentada pelo brinquedo é o seu caráter de não-seriedade atribuído pelo uso do objeto pelas crianças nas brincadeiras, o que permite a elas deslocar-se para um mundo imaginário, de fantasias e ficção, não controlado pelos adultos. Para Oliveira (1989), o brinquedo é um elemento que revela divergências, as contradições e os conflitos existentes entre a perspectiva do adulto e da criança. Segundo o pesquisador, o adulto percebe o brinquedo como entretenimento e lazer enquanto o brincar é uma forma de aliviar as tensões e fugir dos problemas do dia-a-dia. (OLIVEIRA, 1989)

Oliveira (1989) descreveu o papel dos brinquedos artesanais na formação social do ser humano. Para o pesquisador, há na sociedade capitalista certa discriminação quanto aos brinquedos ditos artesanais. Os brinquedos artesanais resistem sobrevivendo ao tempo e trazem consigo conhecimentos acumulados, fruto das atividades humanas que são transmitidos de geração para geração. Na perspectiva desse pesquisador, o brinquedo artesanal reúne “tradição e inovação”, no que tange ao uso de novas práticas e técnicas, incluindo a introdução de novos materiais. (OLIVEIRA, 1989)

Se em certas regiões do país há ainda quem faça artesanalmente apenas brinquedos tradicionais, até mesmo como forma de preservação, isso não implica que toda produção manual de brinquedos resulte em um brinquedo do passado. Ela pode, isso sim, valer-se de técnicas e de conhecimentos herdados, mas só ato criativo, produto da ação humana, historicamente localizada no tempo presente, não se restringe a reproduzir aquilo que já foi feito (OLIVEIRA, 1989, p.17).

Oliveira (1989) fez uma crítica a diminuição do brinquedo artesanal da memória local. O brinquedo artesanal, segundo o pesquisador, é construído a partir das manifestações culturais. Para Oliveira (1989) o brinquedo artesanal está sujeito a uma visão preconceituosa, relacionada às atividades manuais que são desvalorizadas, ou seja, postas em segundo em plano quando comparadas as atividades intelectuais. (OLIVEIRA, 1989)

Para Oliveira (1989), a comparação entre atividades manuais e intelectuais já existia antes do sistema capitalista e, ainda é, reproduzida e difundida na contemporaneidade, que tende supervalorizar a atividade intelectual menosprezando as manuais. Um dos motivos para essa desvalorização das atividades artesanais, segundo Oliveira (1989) encontra-se forte ressonância em nosso processo de colonização com o trabalho escravo. (OLIVEIRA, 1989)

Para Oliveira (1989), tanto o brinquedo artesanal como o industrializado são

importantes para a sociedade. Esse pesquisador considera que os brinquedos produzidos nas fábricas “ocultam os seus autores”. Segundo Oliveira (1989), a Segunda Guerra Mundial provocou mudanças no processo de industrialização e mercantilização do brinquedo. A incorporação de novas técnicas e matérias-primas, como plástico, resultou em mudanças significativas principalmente pela popularização, inclusão e indução de um consumo exacerbado desse objeto. Assim:

Para a indústria, o plástico significou muitas vezes o barateamento da matéria prima, adaptando-se de forma prática e rentável à era das máquinas. Para os pais, certos brinquedos de plástico tornaram-se sinônimos de funcionalidade, pois sendo, em diversos casos, inquebráveis e laváveis, resistem mais que qualquer outro às “duras provas” a que são submetidos nas mãos infantis. Para a criança, o aproveitamento dos plásticos em brinquedos veio artificializar as brincadeiras, tanto quanto se artificializaram as relações sociais (OLIVEIRA, 1989, p. 27).

Em sua obra, Oliveira (1989, p. 44) dedicou um capítulo à discussão da temática educação e brinquedo. Para esse pesquisador, o brinquedo possui “uma relação educativa, no sentido de que a criança, ao fazer o seu próprio brinquedo, aprende a manusear e transformar elementos provenientes da natureza”. Oliveira (1989, p. 44) percebeu nos brinquedos educativos é um resgate desses objetos principalmente para os pais. O autor questionou se o brinquedo educativo produz novos conhecimentos. Para ele, os brinquedos ditos educativos, podem reforça ainda mais, a percepção de que a criança não possui consciência própria, nem tampouco autonomia no pensar e agir.

O brinquedo, segundo Oliveira (1989), traz consigo um conjunto de mensagens implícitas e explícitas. Essas mensagens que são codificadas, transformadas e recriadas pelas crianças. Segundo esse pesquisador, há uma contradição, no modo pelo qual, crianças e os adultos entendem o brinquedo na sociedade. (OLIVEIRA, 1989)

Em seu trabalho, Oliveira (1989) expressou o desejo de que as investigações sobre o brinquedo se ampliem pelos diversos campos de conhecimento. Oliveira (1989) enfatizou vários estudos realizados por diversas áreas do conhecimento humano, por exemplo, a Psicologia, Pedagogia, Sociologia e o Folclore. Dentre as obras sugeridas por Oliveira (1989), em especial, encontra-se para a leitura e análise de “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, escrita pelo filósofo Walter Benjamin, ao qual dedicamos especial atenção mais adiante. (OLIVEIRA, 1989)

As discussões sobre o significados sociais do brinquedo na atualidade passam, sem sombra de dúvida, pelas reflexões e estudos teóricos do filósofo e sociólogo francês

Gilles Brougère. É, nos estudos de Brougère (2004) que se encontram as reflexões sobre a produção, os usos, as atribuições que nos desperta para a compreensão do papel e significado do brinquedo na atualidade.

Em “Brinquedo e Cultura”, Brougère (2004a) considerou que o brinquedo reforça a imagem que a sociedade tem sobre a criança. A existência do brinquedo é condicionada pelas brincadeiras, mas nem toda brincadeira comporta necessariamente o uso do brinquedo. Brougère (2004a) entende o brinquedo como objeto externo, marcado pela predominância do valor simbólico sobre a sua função.

Uma das funções sociais do brinquedo é a de ser presente destinado à criança, de forma relativamente independente do uso que se fará dele. [...] Mas o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Nesse sentido o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definirmos a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura (BROUGÈRE, 2004a, p.8).

Brougère (2004a) relatou que não se pode deixar de considerar que a escolha desses objetos para as crianças passam pelos adultos. São os adultos que interferem direta ou indiretamente na aquisição desses objetos por parte das crianças. (BROUGÈRE, 2004a)

Para Brougère (2004), o brinquedo é um produto social que apresenta “características culturais específicas com significados, usos e atribuições sociais”. Há, segundo Brougère (2004a), duas maneiras distintas de se compreender o brinquedo, a primeira como objeto associado às brincadeiras em que o sentido é dado somente por aqueles que brincam e o segundo modo refere-se ao brinquedo como representação social, resultante de uma “materialização de um projeto adulto destinado às crianças”. (BROUGÈRE, 2004a)

Na concepção de Brougère (2004a), o brinquedo possui também uma dimensão social. O brinquedo faz parte do cotidiano das crianças e também dos adultos, tornando-se um produto prioritário oferecido às crianças. Para Brougère (2004a), o brinquedo é, portanto, um elemento de representação social, que implica quase numa unanimidade de aceitação por parte das crianças. (BROUGÈRE, 2004a)

Brougère (2004a) buscou nos dados provenientes da psicologia, elementos para fundamentação de sua análise sobre o valor simbólico dos brinquedos. Para o pesquisador francês, a relação entre brinquedo e cultura é o que distingue esse objeto

de outros elementos lúdicos, por exemplo, brincadeiras e jogos. O brinquedo, segundo Brougère (2004a), não se define pelo seu caráter de funcionalidade. Assim, como Brougère definiu o brinquedo?

Na concepção de Brougère, o primeiro passo seria estabelecer os traços distintivos do que é possível ser chamado originalmente de brinquedo, diferenciando-o do jogo:

O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Podemos, igualmente, destacar outra diferença entre o jogo e o brinquedo. O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados, exclusivamente de jogos, definindo-se, assim pela sua função lúdica (BROUGÈREa., 2004, p. 13).

Para Brougère (2004), o brinquedo tem como função provocar as brincadeiras, ou seja, o brinquedo implica o ato de brincar, porém, nem todos os jogos implicam necessariamente brincadeira. Brougère (2004a, p. 13) caracterizou a brincadeira como atividade na qual a criança pode interpretar e conferir significados ao brinquedo e o brinquedo atua nesse caso como suporte e “ganhará novos significados através da brincadeira”. (BROUGÈRE, 2004a)

Há ainda, segundo Brougère (2004a), de se fazer uma distinção entre os brinquedos fornecidos pelos pais e aqueles solicitados pela criança. Sabemos que nem sempre a escolha dos objetos e artefatos infantis por parte dos adultos é vista com bons olhos pelas crianças e são vistos por vezes como uma intromissão dos adultos. Há também a preocupação dos pais e adultos de modo geral em relação aos brinquedos preferenciais da criança.

Brougère (2004a) entende que o brinquedo é um objeto complexo, que possui inúmeros significados e usos diversos. A brincadeira é uma dessas formas, na qual a criança utiliza-se desse objeto como suporte para as atividades lúdicas. Vale aqui ressaltar, que para Brougère (2004a) mesmo que a escolha dos brinquedos esteja condicionada aos pais, adultos e professores, as brincadeiras de modo geral, são dominadas por aqueles que brincam e nem sempre têm o compromisso com aprendizagem, ou seja, as crianças.

Desse modo, Brougère (2004a) entendeu o brinquedo de duas maneiras distintas: a primeira como objeto associado às brincadeiras em que o sentido é dado somente

por aqueles que brincam, enquanto o segundo modo refere-se ao brinquedo como representação social, resultante de uma “materialização de um projeto adulto destinado às crianças”. (BROUGÈRE, 2004a)

Brougère (2004a) relatou ainda, que apesar do brinquedo ser destinado às crianças e ter o seu uso estendido aos jovens, não se pode deixar de levar em conta que a seleção e a escolha desses objetos passam pelo crivo dos adultos, sofrendo interferências diretas e indiretas por parte dos pais, da família, da mídia, do mercado e também das próprias crianças que não estão passivas perante o processo de aquisição e principalmente no momento de seu uso. (BROUGÈRE, 2004a)

Os brinquedos, segundo Brougère (2004b), trouxeram novas relações com a cultura infantil atual, associada à mídia e ao capitalismo mundial. A mídia, por exemplo, tem influenciado e transformado por completo a cultura lúdica das crianças, embora também forneça conteúdo similar para as brincadeiras infantis ao propor estabelecer uma cultura comum em todas as partes do mundo. Para Brougère (2004b), embora exista um discurso de uma profusão de brinquedos que são apresentados em diversos lugares, e que seguem a lógica da globalização, nem todos despertam interesse ou são acessíveis monetariamente a todas as crianças. Há ainda, segundo Brougère (2004b), a variação dos brinquedos conforme o sexo, meio social, a cultura e a nacionalidade. Observa-se que os brinquedos industriais se inserem em diversas culturas como objetos de consumo oferecidos às crianças e jovens, com o intuito de que estas, possam mais do brincar, usufruir dos produtos como mercadorias. (BROUGÈRE, 2004b)

Brougère (2004b) analisou ainda, como se dá a relação dos brinquedos industriais e o mercado produtor e consumidor de brinquedos. As reflexões de Brougère (2004b), de brinquedos como a boneca possibilita que compreendamos as transformações ocorridas principalmente em países ocidentais no século XIX. Dentre essas, a separação existente entre a tradição artesanal de fabricação de produtos, as manufaturas e as atividades industriais, caracterizadas pelo uso de novas técnicas de produção e comercialização. (BROUGÈRE, 2004b)

Por exemplo, a partir da segunda metade do século XIX, as bonecas com estilo de manequins foram intensamente difundidas em diversas partes do mundo por intermédio dos meios de comunicação e publicidade. Uma dessas bonecas que ganhou grande notoriedade entre as crianças e jovens foi a Barbie, criada em 1959 pela empresária polonesa Ruth Handler (1916 - 2002), produzida pela MATTEL, empresa norte-americana do ramo de brinquedos. Na contemporaneidade, Barbie é um dos exemplos mais expressivos e eloquentes da influência do mercado e da cultura midiática no âmbito da produção e venda de brinquedos. (SARMENTO, 2003;

BROUGÈRE, 2004a; BROUGÈRE, 2004b)

No documentário televisivo intitulado “Os brinquedos de nossa infância”, do autor e produtor Brian Volk-Weiss, são contadas as histórias da criação de alguns dos brinquedos que marcaram épocas, principalmente a segunda metade do século XX. Nesta série televisiva são relatados fatos e acontecimentos que motivaram a criação e a expansão de brinquedos, muitos desses fizeram sucesso com o público infantil e ficaram marcados no imaginário das crianças a partir do século XIX.

Na série sobre os brinquedos, Barbie é retratada como um “ícone da cultura pop”, devido ao seu sucesso entre as crianças e jovens. A riqueza e a beleza são características presentes em seus diversos figurinos, objetos e acessórios. A boneca foi se adequando às mudanças dos padrões socioculturais e também ao que é atualmente denominado de politicamente correto, relacionado às questões raciais, inclusive com a produção de bonecas negras e asiáticas. (BRIAN VOLK-WEISS, 2017)

Barbie foi e ainda é uma boneca considerada controversa e polêmica. Se por um lado, a boneca é vista como objeto que simboliza a quebra de tabus e preconceitos existentes na sociedade, principalmente, pelas várias profissões que atua e emancipação financeira. Por outro, a boneca representa o papel de submissão das mulheres ao exercer papel secundário ou subordinado aos homens.

O documentário de Brian Volk-Weiss demonstrou o preconceito arraigado e o conservadorismo da sociedade norte-americana. Uma sociedade que impunha as esposas a condição de inferioridade em relação aos seus cônjuges. As mulheres eram subordinadas financeiramente, instruídas a cuidarem da casa e dos filhos e, sobretudo acatarem as ordens de seus maridos. (BRIAN VOLK-WEISS, 2017)

Sarmiento (2003) descreve a boneca Barbie como sendo “o maior símbolo da indústria cultural fornecedora do mercado infantil de jogos e brinquedos”. Barbie é atualmente uma referência para as crianças e, inclusive com lançamentos de filmes, jogos, produtos e acessórios infantis (SARMENTO, 2003).

Um desses produtos lançados no Brasil é a “casa dos sonhos da Barbie” como é chamada a residência da boneca. Esse brinquedo custa cerca dois salários mínimos. Os dados do IBGE (2016) revelaram que a metade dos trabalhadores brasileiros recebem mensalmente menos de um salário mínimo. Além do valor exacerbado desse brinquedo, o que impressiona é a forma como produtos como esse, são oferecidos às crianças como objeto indispensável para se tornar alguém tão especial, como uma Barbie. (SARMENTO, 2003)



Barbie tem influenciado os comportamentos, o modo de se vestir das crianças e jovens. Desde a sua criação, Barbie passou por várias mudanças de estilo. Por exemplo, na década de 70, Barbie transformou em esportista bronzeada em Malibu. Uma alusão à vida saudável na praia, a certo valor de vida alternativa à rigidez de padrões impostos pela sociedade, abrindo-se assim uma aparente flexibilização de padrões.

Apesar de toda idolatria e da fama alcançada pela Barbie. Há controvérsias em relação à Barbie ser considerada ou não uma boneca emancipadora. É preciso refletir se Barbie representa uma mudança e qual será ela? Ou se ela mostra como o mundo era e foi se transformando?

Constata-se, portanto, que um brinquedo como a Barbie é um objeto que possui várias características, usos e atribuições. Para Volpato (2002, p. 69), embora o brinquedo tenha passado por inúmeras transformações no decorrer da história, nas últimas décadas observa-se a massificação e homogeneização em torno do brinquedo. Para esse pesquisador, em especial, há de se considerar a mudança de pensamento do cidadão, inclusive a criança para consumidor.

### 3.3 A Infância e contemporaneidade

Há um país chamado Infância, cuja localização ninguém conhece ao certo. Pode ficar lá onde mora o Papai Noel, no Polo Norte; ou ao Sul do equador, onde não existe pecado; ou nas florestas da Amazônia, ou na África misteriosa, ou mesmo na velha Europa. Os habitantes deste país, deslocam-se no espaço em naves siderais, mergulham nas profundezas do oceano, caçam leões, aprisionam dragões. E depois, exaustos, tombam na cama. No dia seguinte, mais aventuras. Não há *déjà vu* no país da Infância. Não há tédio (SCLIAR, 2006, p. 7).

Em “Um país chamado Infância”, Moacyr Scliar<sup>6</sup> reflete sobre a intensa e conflituosa relação existente entre as crianças e os adultos. A obra composta por crônicas literárias demonstram as dificuldades cotidianas encontradas pelas crianças e também pelos adultos, os diferentes modos de interagir e conceber o mundo à sua volta.

No prefácio dessa obra, Scliar (2006) narra a história de pequenos seres que habitam em um lugar paradisíaco, repleto de aventuras e viagens inimagináveis. Nesse país cuja localização é incerta, predomina a ficção, a fantasia e a imaginação. Nele, não há espaço e nem tempo para a inércia e os seus cidadãos se ocupam de tarefas que exigem um enorme e contínuo esforço: o de brincar intensamente, criar e recriar repetidamente histórias e narrativas, sem preocupação com o desfecho final.

<sup>6</sup> Moacyr Scliar (1937-2011) escritor, professor e médico porto-alegrense.

Infância como um país soberano que é, possui algumas particularidades que o difere dos demais países e é um dos poucos lugares que não privam seus cidadãos de realizarem seus sonhos e desejos. O direito de ir e vir é garantido em sua constituição, embora o visto de entrada tenha prazo de validade e não há quase nenhuma possibilidade de renovação. Scliar (2006) revela que as crianças são as únicas que podem residir nessa terra mítica cuja localização, embora imprecisa, possui coordenadas bastante específicas.

Em Infância, também existem regras que não podem ou não deveriam ser transgredidas, entre elas, não é permitida a presença de adultos. Quando as crianças se tornam adultos, são por assim dizer convidadas a buscar novos caminhos, uma nova morada. Trata-se de um permanente exílio que impossibilita o retorno para a terra natal. Com raríssimas exceções é permitido que adultos ultrapassem as fronteiras e adentrem novamente no território de Infância. Para Scliar (2006), a única maneira de regresso à Infância, a terra natal, é contar histórias.

As características e o perfil dos excluídos do país chamado Infância são idênticas às crianças, aos jovens, adultos e velhos que vivem à margem da sociedade. São pessoas abandonadas à própria sorte em diversas partes do mundo.

Scliar (2006) aponta para uma enorme parcela de crianças que são injustamente cerceadas do direito legítimo de circular livremente pelo país da Infância. São as vítimas de guerras, dos genocídios e da violência das grandes cidades, do flagelo da fome e da miséria que assola o mundo real.

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da Infância. Existe, aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a Infância é um lugar, que podemos apenas imaginar quando olham as vitrines das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, os garotos da classe média. Quando pedem, num tom súplice \_\_ tem um trocadinho aí, tio? não é só o dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país com que sonham (SCLIAR, 2006, pp. 7-8).

O texto de Scliar (2006), é uma narrativa ficcional com requintes da realidade dura e cruel e, que apresenta similaridades com os efeitos do processo de globalização em nossa sociedade.

Na contemporaneidade, considero que estamos a vivenciar um mundo globalizado, competitivo, digitalizado, midiático e radicalmente consumista. Milton

Santos (2000) descreveu que o nosso mundo é um lugar “confuso e confusamente percebido”, marcado por contradições, ambiguidades, dúvidas e incertezas.

O mercado e os meios de comunicação buscam insistentemente convencer-nos de que independente do lugar em que estamos, os momentos vividos se convergem. Em contraposição a essa massificação forjada pelo capital como uma das muitas faces da globalização, o nosso mundo é marcado pela polissemia, não só no sentido lexical como em relação aos diferentes modos de pensar e agir em torno de um mesmo objeto ou fenômeno. É comum em nossa sociedade, que uma palavra ou expressão possua mais de um sentido.

Para Santos (2000), o termo “globalização” pode assumir múltiplos sentidos e significados, conforme a percepção e conveniência de grupos ou classes sociais envolvidas, direta ou indiretamente nos processos de produção, das técnicas e também política. Os impactos da globalização e da economia flexível podem ser sentidos em todos os lugares. É praticamente impossível apontar área, setor ou atividade humana, que não sofra com os efeitos e os impactos dessa tendência mundial do capitalismo. (SANTOS, 2000)

Os brinquedos também estão inseridos na lógica do capital e, há similaridades entre os discursos para brinquedos idênticos que são propostos em todos os lugares de acordo com a lógica da globalização (BROUGÈRE, 2004b; SARMENTO, 2000). A globalização desqualificou o papel das fronteiras entre os países e provocou ações como se todos fossemos iguais. A globalização promoveu falaciosamente, uma igualdade entre consumidores e o consumo, que nos conecta a todo o tempo. No caso dos brinquedos e de outras mercadorias, o capital exigiu a adaptação às necessidades do mercado, inclusive alterando aspectos geográficos das regiões escolhidas.

Ao analisar o fenômeno da globalização, Santos (2000) apresentou três possibilidades de entendimento. A primeira possibilidade refere-se a “Globalização como Fábula”, refere-se ao modo como ela nos é apresentada. Um mundo de narrativas fantasiosas e míticas, cujas repetições tornam-se “verdades absolutas”. Não é preciso sequer que caminhemos uma légua de distância para percebermos os efeitos desse mundo de fabulações \_ uma sociedade em que “os momentos vividos convergem, tornam-se únicos, uniformes e homogêneos”. (SANTOS 2000).

Essas fabulações ou “verdades absolutas” utilizam-se da representação de imagens, da tecnologia e da informação para construção de valores e de comportamentos reproduzidos e transmitidos de geração a geração, ao mesmo tempo que reforça a nossa percepção enganosa sobre o mundo e a realidade que nos cerca.

Podemos citar, por exemplo, o mito da “Aldeia Global”, que retrata um mundo sem fronteiras e conectado vinte e quatro horas ininterruptas. É como se fizéssemos parte de um mundo paradisíaco que se comunica o tempo todo, de forma instantânea e igualitária e sem barreiras; entretanto, os habitantes dessa “aldeia paradisíaca” não se comunicam o tempo todo e quando o fazem necessitam de intérpretes e de objetos.

No mundo globalizado repleto de fabulações, as fronteiras permanecem vivas e as informações são controladas e deturpadas por interesses de grupos. A ausência de compaixão, a competitividade sem limite que é propagandeada e o consumo exacerbado torna o sentimento de pertencimento e a compreensão cada vez mais distante e confusa (SANTOS, 2000). Portanto, a desconstrução do pensamento de um espaço-tempo único e compactado poderia possibilitar uma visão mais crítica sobre a nossa sociedade.

A segunda possibilidade de mundo globalizado formulada por Santos (2000) remete à “globalização como perversidade”. Essa possibilidade de mundo refere-se basicamente ao modo como a globalização realmente acontece. A palavra perversão provém do latim *pervertere*, corresponde ao ato de corromper, desmoralizar, depravar ou alterar.

Entendemos que o mundo globalizado como algo perverso implica em sua contextualização a partir de suas contradições e ambiguidades. Portanto, teríamos um mundo globalizado e perverso como dois polos opostos: De um lado, um mundo cujo desenvolvimento tecnológico e o progresso científico continuam a proporcionar inúmeras mudanças e transformações em praticamente todas as áreas do conhecimento humano. Do outro lado (ou melhor dizendo, bem ao lado) evidenciamos um mundo em que milhões de pessoas sobrevivem em condições subumanas, de miséria e pobreza extremas, distantes dos benefícios que as transformações tecnológicas e produtivas. Um mundo marcado pela barbárie, pela intolerância cujos seres são esquecidos e abandonados à sua própria sorte, submetidos ao isolamento, à precariedade de recursos materiais, apoio, proteção, sujeitos a doenças, acentuada mortalidade infantil, fome e a miséria. (SANTOS, 2000)

Seja qual for o ângulo pelo qual se examinem as situações características do período atual, a realidade pode ser vista como uma fábrica de perversidade. A fome deixa de ser um fato isolado ou ocasional e passa a ser um dado generalizado e permanente. Ela atinge 800 milhões de pessoas espalhadas por todos os continentes, sem exceção. Dois milhões de pessoas sobrevivem sem água potável. Nunca na história houve um tão grande número de deslocados e refugiados. O fenômeno dos sem-teto, curiosidade na primeira metade do século XX, hoje é um fato banal, presente em todas as grandes cidades do mundo (SANTOS, 2000, p. 58-59, 2000).

Constatou-se, na citação acima, a relação entre o processo de globalização, as questões históricas, sociais, políticas e o curso para os indivíduos excluídos de tal processo. Entendo que Santos (2003), ao situar a globalização como “fábrica de perversidades” implica uma concepção pessimista do mundo em que vivemos. Diante de tal cenário faz-se necessário, portanto, propor outros objetivos e outras possibilidades para a globalização, inclusive repensar suas bases materiais, que permanecem inalteradas. (SANTOS, 2000)

Nesta perspectiva, Santos (2000) apontou para o terceiro ponto de seu raciocínio a “globalização como possibilidade”. Um mundo globalizado mais justo e humano, construído de forma sistemática com interesses voltados para as questões sociais e políticas e não apenas a monetarização da economia. Há indicadores sociais que apontam para a possibilidade de mudanças, tanto no plano teórico como no plano empírico. Podemos citar, no plano empírico, a mistura das raças, dos povos, gostos e sentimentos; a mistura de filosofias no plano teórico \_ a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2003) vivemos numa sociedade “cujas relações humanas são cada vez mais caracterizadas pela fragilidade e inconsistência”. A fluidez das relações humanas e materiais são condicionantes da sociedade pós-moderna, o que tornou o mundo, um lugar imprevisível de permanentes incertezas e múltiplas possibilidades, onde poucas coisas podem ser projetadas a longo prazo. (BAUMAN, 2003)

Para Bauman (2003), na contemporaneidade, a sociedade capitalista compreendeu os seus membros como consumidores. O indivíduo na modernidade líquida possui como uma de suas características mais marcante a compulsividade. Segundo Bauman (2003), o indivíduo tornou-se um ser que busca uma identidade e preencher os espaços vazios pelo consumo de coisas e objetos.(BAUMAN, 2003)

Segundo Bauman (2003), vivemos numa sociedade pautada pelo propósito de consumir. Para esse sociólogo, o indivíduo é, portanto, “um ser enclausurado, recluso e vigiado por meio das práticas de informação e consumo”. O ser humano não está totalmente livre para tomar suas decisões, a própria autonomia de escolha do que e como comprar é uma falácia.

Bauman (2003) criticou ainda, a influência dos meios de comunicação de massa que têm influenciado incisivamente as pessoas a compras. Bauman (2003) cita os estudos do filósofo contemporâneo Michel Foucault, que relatam que a tentação e a sedução são as principais artimanhas para obediência aos padrões, perpassando

inclusive a coerção.

E o dizer então das crianças? Elas também estão inseridas nesse contexto de compulsividade e de consumo exacerbado? Afinal, vivemos em mundo globalizado. Vimos que o consumo é um atributo da sociedade atual, onde, segundo Bauman (1999), somos consumidores e mercadorias. O mundo das crianças também é um mundo consumista e o brinquedo é o principal produto desejado.

Em “Modernidade Líquida”, Bauman (2003) relatou que no “mundo dos consumidores as possibilidades são infinitas igualmente ao volume de objetos sedutores à disposição”. Para Bauman (2003), a sociedade pós-moderna compreendeu seus membros em sua condição de consumidores, e não de produtores. Nesse sentido, segundo Bauman (2003), destaca que “se a sociedade de produtores coloca a saúde como o padrão de meta, a sociedade de consumidores tem seu ideal na aptidão que implica ter um corpo flexível, ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e imprevisíveis”. (BAUMAN, 2003)

Na contemporaneidade, as crianças, por exemplo, são atualmente o principal alvo da indústria de brinquedo. As propagandas televisivas passam uma realidade em relação à aquisição e acessibilidade dos brinquedos que não é de todas as crianças. Os brinquedos não podem ser adquiridos por todas as crianças e neste sentido os meios de comunicação corroboram para a falsa percepção de que os brinquedos estão a disposição a todo e qualquer momento. (VOLPATO, 2002; SARMENTO, 2003; HONORÉ, 2009)

O pensamento de Bauman (2003) se assemelha muito ao discurso sobre a crise da ciência do filósofo Max Horkheimer. Parto da hipótese de que os conceitos de Indústria Cultural e Cultura Midiática presentes em nossa época apresenta ressonâncias, pontos comuns, que denotam similaridades. O que não é nenhuma novidade e, sim, apenas a constatação de que tanto os meios de comunicação em massa como a mídia são conduzidos por interesses políticos e mercadológicos, que e, são fomentados e influenciam no modo de vida das pessoas.

Para Horkheimer (2002), o declínio do indivíduo não se deveu a industrialização e, sim, a perda da autonomia e criticidade que tornou o indivíduo em um ser servil, acomodado e influenciado pelo sistema econômico e cultura de massas. Para esse filósofo, a função social da Filosofia é a crítica ao estabelecido, ou seja, a realidade que ora se apresenta, por exemplo, a ciência, a técnica, a tecnologia, a indústria cultural. (HORKHEIMER, 2002)

Os pensadores frankfurtinianos, entre esses Horkheimer, revelaram que parte da sociedade possui um otimismo exagerado com o progresso científico e com a industrialização, como não poderia deixar de ser. Os avanços, as descobertas científicas, nos deixam orgulhosos e esperançosos com o destino da humanidade, por outro, servem apenas para mascarar uma série de problemas e conflitos sociais, que ecoam em nossos dias.

Por exemplo, a exploração do trabalho, inclusive de crianças, as desigualdades sociais e a desumanização observada no cotidiano das pessoas, o processo desigual de desapropriação da produção capitalista que exclui do consumo e da produção, parcela significativa da população mundial, sujeitas a própria sorte, submetida à condição desumana.

Em “Observação sobre a ciência e crise”, Horkheimer (2002) refletiu sobre como os avanços científicos, que modificaram por completo a vida das pessoas. O que está em jogo, segundo o filósofo seria até que ponto, os avanços tecnológicos e científicos alcançados pela humanidade desumanizam o homem em sua essência. A ciência é vista como força produtiva e meio de produção tem a finalidade de gerar valores e riquezas. Para Horkheimer (2002), as crises da ciência e da economia caminham lado a lado se constituindo em uma única. De fato, foram e ainda são inegáveis, os benefícios propiciados pelos avanços da ciência e da tecnologia em nossa sociedade, mas, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e progresso científico condicionaram as pessoas em seu modo de agir e de pensar, de forma automatizada. (HORKHEIMER, 2002)

Em “Globalização: As consequências humanas”, Bauman (1999) escreveu um capítulo intitulado de “Turistas e Vagabundos”, nele, o sociólogo apresenta metaforicamente, dois tipos distintos de indivíduos, que ilustram com clareza, os que são sempre bem-vindos daqueles considerados indesejados no mundo globalizado:

Para os habitantes do primeiro mundo \_\_\_\_ o mundo cada vez mais cosmopolita e extraterritorial dos homens de negócios globais, dos controladores globais da cultura e dos acadêmicos globais \_\_\_\_ as fronteiras dos estados foram derrubadas, como o foram para as mercadorias, o capital e as finanças. Para os habitantes do segundo mundo, os muros constituídos pelos controles de imigração, as leis de residência, a política de “ruas limpas” e “tolerância zero” ficaram mais altas; os fossos que os separam dos locais de desejo e da sonhada redenção ficaram mais profundas, ao passo que todas as partes, assim que se tenta atravessá-las, revelam-se pontes levadiças (BAUMAN, 1999, p. 87).

Para Bauman (1999), tanto os turistas como os vagabundos estão em constante

movimento, migrando sempre de um lugar para o outro. A distinção entre esses dois tipos de indivíduos, segundo Bauman (1999), é o fato de que os turistas têm possibilidades de escolhas, inclusive do tempo em que pretendem permanecer enquanto os vagabundos sabem que não vão ficar por muito tempo em lugar algum e não são bem-vindos.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança tem como pontos norteadores fundamentar o direito das crianças à liberdade, a brincarem e à convivência social, apresentando 10 princípios básicos, são eles:

Princípio I - À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade. A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social. A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade

Princípio III - Direito a um nome e a uma nacionalidade. A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio IV - Direito a alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe. A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.

Princípio V - Direito a educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente. A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

Princípio VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade. A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeito e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe.

Princípio VII - Direito a educação gratuita e ao lazer infantil. O interesse superior da criança deverá ser o interesse direto daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe



permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

Princípio VIII - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes. A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.

Princípio IX - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho. A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico. Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos. A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

Ao analisar a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 2018), um documento que foi ratificado oficialmente por todos os países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU), percebo o quão distante ainda estamos de propiciar às nossas crianças uma infância digna, baseada no respeito às diferenças e qualidade de vida. Aparenta-me que todos nós, de alguma forma sabemos dos problemas e o modo de solucioná-los. No entanto, falta-nos a capacidade de se colocar no lugar do outro, de promover as transformações que amenizariam as dificuldades de crianças e dos jovens.

O relatório publicado pela *Save the Children*<sup>7</sup> em 2018 revelou que há milhões de crianças espalhadas pelo mundo que clamam por proteção contra a violência doméstica, igualdade de direitos, independentemente da cor, raça, sexo, religião, origem social e nacionalidade. Esse documento traz ainda um alerta sobre o aumento do número de crianças, vitimadas pela fome, pela falta de cuidados médicos e também de compreensão por parte dos pais e da sociedade.

O “Segundo Índice Anual do Fim da Infância”, documento publicado pela *Save the Children*, uma organização não-governamental de defesa da criança, denominado de *The many faces of exclusion* traduzido para o português como “As muitas faces da exclusão” apresenta resultados alarmantes em relação aos maus-tratos sofridos por crianças e jovens.

<sup>7</sup> *Save the Children* é uma organização não governamental criada em 1919 com a missão de defender os direitos da criança no mundo.

O relatório apontou para uma série de problemas que exigem providências imediatas. Segundo dados divulgados por essa ONG, existem cerca de 153 milhões de crianças que estão em risco iminente de perder a infância. Um dos problemas tem sido o êxodo cada vez maior de pessoas, obrigadas a se deslocarem para outras regiões, por perseguição ou fugindo de regiões de conflitos. Atualmente, a crise migratória é um fenômeno que tem obrigado milhões de pessoas a abandonarem seus lares em diversas regiões do planeta. (SAVE THE CHILDREN, 2018)

Segundo ainda, esse relatório, o casamento infantil é outro problema que tem colocado em risco as crianças e os jovens. As meninas que estão se casando cada vez mais cedo; segundo a *Save the Children* (2018), foram cerca de 150 milhões de meninas que se casaram antes dos 18 anos. O Brasil não escapa dessa triste realidade, sendo o país com maior número de casamentos envolvendo crianças e jovens na América Latina.

Vale ressaltar que o casamento infantil faz com que as crianças abandonem precocemente a escola e, impõe a elas, a possibilidade de uma vida mais difícil, por estarem ainda em processo de formação. Ademais, há o aumento do risco de gravidez precoce, conforme estudos dessa organização, estima-se as meninas pobres têm quatro vezes mais possibilidades de engravidar em relação às meninas com maior poder aquisitivo. (SAVE THE CHILDREN, 2018)

O acesso das crianças à educação de qualidade é um fator preocupante. Até mesmo, as crianças que vão à escola não estão conseguindo aprender. Os dados coletados pela *Save the Children* apontam para o número de 400 milhões de crianças que não conseguem ler e nem efetuar operações matemáticas básicas.

Além disso, o aumento significativo da escalada do trabalho infantil é uma realidade em diversos países, e, não se resume apenas ao continente africano. No Brasil, por exemplo, é comum, as crianças exercerem atividades informais e em alguns casos ilegais. Os trabalhos vão desde a venda de alimentos e produtos pirateados em transportes públicos (estações de metrô ou ônibus) nos centros urbanos, até o trabalho escravo em carvoarias e em lavouras de cana-de-açúcar.

Na obra “A história da criança no Brasil”, a pesquisadora Irma Rizzini (2004) escreveu um artigo denominado de “Pequenos Trabalhadores do Brasil” em que descreve a vida de crianças brasileiras e as atividades as quais foram submetidas em diferentes períodos da história do país.

As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no

caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do universo da industrialização; como as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias, nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias (RIZZINI, 2004, p. 376).

O Brasil também dispõe de uma legislação específica para atendimento às crianças e a infância. São documentos embasados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Dentre esses documentos, destaco o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) que estabelece o direito à proteção integral da criança e do adolescente. Há ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que traz como suas diretrizes principais: o educar, o cuidar e o brincar.

O cinema despertou-nos um pouco mais para a realidade das crianças, por exemplo, o filme “O Contador de histórias” (2009), dirigido pelo cineasta brasileiro Luiz Villaça, revela a face sombria de como são tratadas as crianças e os jovens em nosso país. As crianças são submetidas a condições de pobreza, aos maus-tratos, a estupros, assassinatos e abandonadas à própria sorte, inclusive ao mundo dos crimes e das drogas. A ficção e o brincar nem sempre são “válvulas de fuga” para que as crianças resistam aos problemas e às dificuldades do mundo real.

O Relatório denominado de “Situação Mundial da Infância 2016” do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF/2016) apontou para o risco da iniquidade que progressivamente atinge milhões de crianças em todo o mundo. As crianças têm tido seus direitos violados, sem perspectiva de melhoria de qualidade de vida, o que tem se tornado uma ameaça para o futuro de milhões de crianças. (UNICEF, 2016, p. 2).

Antes mesmo de respirarem pela primeira vez, as oportunidades de vida de crianças pobres e excluídas são frequentemente moldadas por iniquidades. Desvantagens e discriminação contra suas comunidades e famílias vão ajudar a determinar se vivem ou morrem, se terão a chance de estudar e, mais tarde, alcançar uma vida digna. Conflitos, crises e desastres climáticos aprofundam suas privações e diminuem seu potencial. Em sua maioria, as dificuldades em alcançar essas crianças não são técnicas. São uma questão de comprometimento político. São uma questão de recursos. E são uma questão de força de vontade coletiva – de juntar forças para enfrentar as barreiras da iniquidade e da desigualdade, focando em maiores investimentos e esforços para alcançar as crianças que foram deixadas para trás. (UNICEF, 2016, p. 1-2)

Constata-se, portanto, a ausência de políticas públicas efetivas e eficazes voltadas para a proteção das crianças e de suas infâncias. (UNICEF, 2016)

Ademais, os direitos das crianças têm sido ignorados por governos e governantes de vários países que ratificaram acordos e possuem legislação própria que deveria proteger as nossas crianças. As sociedades tendem a fechar os olhos para a situação crítica da infância na contemporaneidade, na maioria das vezes transferindo a responsabilidade para o Estado. Nesta perspectiva, constato o quão difícil também é, pensar a relação entre a infância e o brinquedo na contemporaneidade. Ainda mais, em um mundo tão desigual no qual as crianças estão inseridas.

Dissertar sobre brinquedo relacionando-o com crianças e infâncias não é tarefa simples. A noção de infância sofreu inúmeras transformações no decorrer da história e em cada época apresentou-se de diferentes formas. Pensar as crianças como sujeitos com estatuto jurídico próprio, nos dias atuais, é entendê-las, como seres construtores de culturas, de conhecimentos e de crenças. Assim como os adultos, as crianças e os jovens buscam satisfazer as suas necessidades humanas. (SIROTA, 2001; HEYWOOD, 2002; SARMENTO, 2003)

Estudos realizados por pesquisadores, demonstraram que as crianças diferem entre si, elas são heterogêneas, múltiplas e desiguais (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2003). Os adultos têm uma parcela significativa de responsabilidade para que as crianças sejam da forma que são. O mundo das crianças é também um mundo globalizado e capitalista. Tanto as culturas da infância como da juventude são influenciadas direta ou indiretamente pelas relações sociais, pelo mercado e pela mídia. (SANTOS, 2000)

Como se não bastasse a intromissão do adulto no universo infantil e juvenil, observa-se que o mercado e a mídia passaram progressivamente a exercer papel preponderante no modo de pensar e agir das crianças e dos jovens. Em “Imaginário e Culturas da Infância”, Sarmiento (2003) afirma que as crianças exercem cotidianamente o ato de brincar. As crianças brincam em diversas situações, até mesmo em momentos considerados críticos, de extrema adversidade ou barbárie, como nas guerras, nas crises econômicas e catástrofes.

Sarmiento (2003, p. 4) relatou que as “culturas da infância são entendidas como a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional”. Diferentemente dos adultos, segundo Sarmiento (2003), “as formas culturais produzidas pelas crianças ocorrem pelas culturas dirigidas pelos adultos e pelas interações entre as próprias crianças, através dos jogos e das brincadeiras”.

Os jogos e as brincadeiras são incorporados a um universo paralelo, onde o faz

de conta está além da realidade. O imaginário infantil não é algo pronto e acabado. Ele é influenciado pelo contexto sociocultural e histórico, a partir da forma que as crianças se relacionam com o mundo que as cerca. Brincadeiras são inerentes ao mundo infantil. (SARMENTO, 2003)

Ao analisar uma imagem de duas crianças brincando com uma boneca Barbie em um campo de refugiados albaneses em Kosovo, Sarmiento (2003) não apresenta nenhuma surpresa quanto à presença desse brinquedo até mesmo em locais e condições adversas como nas guerras. Segundo Sarmiento (2003), os artefatos e produtos infantis não surgem do nada, eles são enraizados na sociedade.

De modo similar, os produtos da indústria cultural para as crianças devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus “consumidores”: dos filmes Disney às cartas Pokémon e da boneca Barbie às consolas da Mattel verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos. Eles tornam-se referências no mercado infantil pelo valor simbólico que lhes está associado e que, em larga medida, se sobrepõe ao seu potencial lúdico (a posse da boneca Barbie, por exemplo, é um elemento de distinção social cujo valor simbólico não é transacionável por qualquer outra boneca, mesmo com potencialidades lúdicas superiores); porém, o uso a que se prestam pelas crianças está em linha de convergência com o desejo e as potencialidades de fricção infantil (ainda que evidentemente, as não esgote) (SARMENTO, 2003, p. 6).

Sarmiento (2003) entende como prioridade a interpretação das culturas da infância. A compreensão da relação das crianças com os produtos culturais, dentre estes o brinquedo é de fundamental importância. Para esse pesquisador, as crianças não recebem esses objetos passivamente, muito pelo contrário, elas criam, interpretam e criticam esses objetos.

Em “Crianças escolares do Século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna”, as pesquisadoras Mariângela Momo e Marisa Vorraber Costa realizaram um estudo sobre as crianças pobres de bairros periféricos de uma capital brasileira. Segundo Momo & Costa (2010), a infância tal como a vivenciamos hoje, é vista como uma construção sociocultural e histórica do ocidente. As autoras alertam para a necessidade de refletirmos sobre os rumos desse processo de construção sociocultural da infância. Para tal, é necessário um posicionamento crítico, em relação aos objetos e aparatos midiáticos.

Momo & Costa (2010) afirmou que as crianças estão expostas a um mundo midiático, de ostentação e visibilidade:

As crianças que são visíveis, valorizadas, credenciadas em seu universo são aquelas que conseguem portar determinados artefatos, cujos significados repercutem em escala global, com vigência temporária no panorama constantemente renovado da cultura de consumo. As crianças vivem o mundo das visibilidades, no qual, mais do que ter, é importante parecer ter, parecer ser (MOMO & COSTA, 2010, p. 976).

Desse modo, no mundo atual, as crianças na pós-modernidade são também desafiadoras, elas buscam “o jogo, o prazer e a fruição”. (MOMO & COSTA, 2010, p. 272). As crianças estão expostas à mídia e seus artefatos, independentemente da classe social. Elas estão inseridas num “mundo composto de ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade e provisoriedade”. (MOMO & COSTA, 2010).

A preocupação com os procedimentos metodológicos empregados nas pesquisas sobre a infância levou um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (GEPEDISC/UNICAMP) à publicação de uma coletânea de artigos denominada “Por uma cultura da Infância”, com o objetivo precípua de compartilhar as experiências e as metodologias aplicadas no estudo das crianças e dos jovens. As publicações são dirigidas principalmente aos jovens pesquisadores que têm pretensão de adentrar em discussões e na investigação sobre as crianças e também sobre as infâncias.

Segundo Faria (2002) o conceito de criança sofreu várias modificações em diversos momentos históricos. Essa pesquisadora entende que dos escritos de Walter Benjamin em diante, percebe-se que a ideia das crianças como uma folha em branco, como tábua rasa ou como uma miniatura do adulto tem sido colocada em segundo plano, embora tal ideia ainda permaneça presente em nossa sociedade. Essa pesquisadora (2002) alerta-nos para a situação que passam as crianças e os jovens no Brasil, que são vítimas potenciais da violência que assola a sociedade brasileira. Ademais, para essa pesquisadora, coloca-se em xeque a própria sociedade pela ausência de projetos voltados para essas categorias geracionais. Aprender a ouvir as crianças e os jovens, segundo Faria, é imprescindível para os professores e pesquisadores. O diálogo é o caminho que possibilita minimizar os problemas que afligem as crianças e os jovens. Para essa pesquisadora se faz necessário, antes de mais nada, que se deixe claro nas pesquisas o que se entende como criança e como infância, tendo em vista a heterogeneidade e múltiplos significados dado para os termos.

Para Faria (2002), há dois grupos de relatos orais relativos à criança e à infância. No primeiro grupo encontram-se os relatos sobre as crianças e sobre a infância,

expressos por pessoas que já vivenciaram essa etapa de vida e que guardam sentimentos e lembranças desse período. O segundo grupo refere-se aos relatos das crianças, que evocam uma “construção identitária delas próprias”. Ainda, segundo Faria (2002), nas pesquisas com relatos da criança, o silêncio deve ser compreendido a partir de um contexto mais amplo“. Para essa pesquisadora, as crianças se expressam mesmo quando não falam especificamente sobre algo. É necessário que o pesquisador seja perspicaz para entender as nuances que envolvem as pesquisas desse gênero. (FARIA, 2002)

Dermatini (2002), por sua vez, adverte-nos que as investigações sobre a infância não devem somente priorizar conhecer os grupos sociais, vivências e culturas. Para essa pesquisadora, é essencial escutar o que as crianças tem a nos dizer. Dermatini (2002) reforça ainda, o alerta feito por vários outros pesquisadores, quanto aos riscos sociais, que a ausência de diálogo com as crianças e jovens pode trazer para a sociedade:

Quero apenas, antes de passar o texto que remete à minha fala original, reiterar a importância cada vez maior, em nossos dias, de aprender a ouvir as crianças e os jovens. Estou pensando no agravamento dos problemas que os têm atingido, da violência que sobre eles recai e também na que, crescentemente, por eles têm sido gerada e como nós, educadores e cientistas sociais, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens— até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas? (DERMATINI, 2002, p. 2).

Os relatos orais sobre a infância e a criança, segundo Dermatini (2002, p. 3), apresentam a existência de dois grupos distintos, mais especificamente quanto aos tipos de material e de fonte utilizada. Um grupo é composto por relatos sobre as crianças e a infância, “produzidas por pessoas que já passaram por essa etapa” e outro grupo composto de relatos de crianças.

Por sua vez, Quinteiro (2002) ressalta a necessidade de não somente dar voz como também saber interpretar o que tem a nos dizer as crianças. Essa pesquisadora ressalta ainda os trabalhos científicos desenvolvidos pelos pesquisadores como Jens Qvotrup, Manuel Jacinto Sarmiento, Régine Sirota, Cléopâtre Montandon contribuem significativamente para a área da Sociologia da Infância, indo ao encontro da concepção de criança como “ator social”. Para essa pesquisadora, as investigações de relatos infantis, ainda são pouco valorizadas, principalmente pelas ciências da educação.

Entretanto, pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece,

a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável (QUINTEIRO, 2002, p. 21).

Segundo Quinteiro (2002) embora tenhamos consciência dos problemas e das condições sociais das crianças no Brasil, pouco sabemos sobre os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance. Para essa pesquisadora, os esforços de pesquisadores brasileiros precisam ser enaltecidos, em face de inúmeras dificuldades buscam investigar a infância. (QUINTEIRO, 2002)

Quinteiro (2002) relata sobre a importância de se discutir os rumos para a investigação da “Sociologia da infância”, iniciada tardiamente na Europa, no Congresso Mundial de Sociologia em 1990. A pesquisadora alerta para o fato que as falas e representações das crianças devem ser interpretadas, tendo como elemento norteador o campo das ciências sociais. Para essa pesquisadora deve considerar que os discursos das crianças são “impregnados por ideologias, ideias e valores carregados de conflitos e contradições”. É necessário, portanto, na visão da autora, compreender a infância como grupo social, desmitificando a ideia de que as crianças estão às “margens” das pesquisas sociais. (QUINTEIRO, 2002)

O papel da Sociologia nas pesquisas sobre a infância, segundo Quinteiro (2002) vai além de observar e descrever as condições sociais da criança. Para essa pesquisadora, a Sociologia deve se motivar a analisar as culturas infantis. Quinteiro (2002) trouxe como exemplo, um estudo da década de 1940, do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes intitulado de “As “trocinhas“ do Bom Retiro”.

Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos da cultura infantil, captados a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários na cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendo a criança como participante ativo da vida social, Florestan Fernandes observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis (QUINTEIRO, 2002, p. 30).

Segundo Neves (2009, p. 14) o conceito de geração é fundamental para se pensar a infância. Para a pesquisadora, as crianças se distinguem dos adultos por inúmeras características, entre as quais, a vulnerabilidade e a dependência do adulto. Neves (2009, p. 14) esclarece sobre o conceito de Geração:



A palavra geração remete à identidade histórica, à criança de uma mesma época, o que significa dizer que, apesar de as crianças como atores sociais, apresentarem particularidades, viverem em diferentes contextos, há algo que compartilham e que permite que falemos de infância. Porém essa categoria social não é uniforme, o que faz com que diversos autores optem pelo termo “infâncias” (NEVES, 2009, p. 14).

Neves (2009, p. 21) refletiu sobre as condições das crianças brasileiras. Para essa autora, o capitalismo não é o único responsável pelas mazelas e as desigualdades sociais. A pobreza e a miséria existiam antes mesmo da instauração do sistema capitalista.

Para Neves (2009) a escola é o espaço ideal para a construção de uma sociedade menos desigual. Para essa autora, há um agravamento da questão social, quando as crianças se tornam vítimas, excluídas socialmente por não terem acesso à escola. No Brasil, segundo a pesquisadora, as pessoas convivem lado a lado com “a tecnologia avançada e o analfabetismo, com modos opostos de pensar, coexistindo no mesmo estado e município grandes contrastes, que vão da riqueza à pobreza extrema”. (NEVES, 2009, p. 21)

Portanto, nesse capítulo, constato que os significados do brinquedo na contemporaneidade passam pela análise da situação das crianças, das infâncias e das suas múltiplas realidades que as cercam. As crianças não vivem em um mundo isolado e nem tampouco numa espécie de redoma de vidro, elas estão incorporadas em nosso dia-a-dia, vivendo as nossas angústias, as nossas alegrias, as nossas tristezas e decepções.

## 4 Significados do brinquedo na contemporaneidade

Neste capítulo, abordo sobre o brinquedo objeto de estudo sob o olhar de diferentes pesquisadores. Conhecer o que já foi pesquisado sobre um tema é de fundamental importância para quem almeja realizar uma pesquisa e são as revisões da literatura sobre determinado tema que fazem com que tenhamos contato mais aprofundado com as produções existentes, os quais vão dimensionando diversos aspectos do tema focado na presente investigação.

Pesquisa é uma palavra cuja origem latina provém do termo *perquirere* que significa procurar com perseverança. Entendo que a capacidade de persistir, resistir e manter-se firme diante das dificuldades é uma das características essenciais para que alguém se torne um pesquisador que se propõe a investigar, indagar e buscar soluções para os problemas que direta ou indiretamente afligem a sociedade.

No capítulo anterior, vimos que o brinquedo é uma temática ampla e complexa que possibilita ao pesquisador diferentes modos de abordagens. Há, portanto, múltiplas possibilidades de se pesquisar um mesmo objeto, sem que isso signifique alcançar os mesmos resultados. Assim, penso que mesmo sendo o brinquedo um objeto conhecido por todos sem exceção e, que está presente no dia a dia das crianças e dos jovens.

Brougère (2004a) enfatizou a necessidade de ampliação dos estudos e produções científicas sobre o brinquedo. Segundo o pesquisador, é necessário desmitificar a ideia de que o brinquedo não mereça um tratamento científico. Há, segundo esse filósofo francês, uma interpretação equivocada por parte de pesquisadores, que consideram que esse objeto seja desprovido de relevância social e científica.

Brougère (2004b) relatou que o desinteresse dos pesquisadores deve-se ao caráter de não-seriedade atribuído ao brinquedo, pelo seu uso quase que prioritário por crianças e jovens. Uma posição similar a apresentada por Oliveira (1989) no capítulo anterior. (BROGÈRE, 2004a; BROUGÈRE, 2004b)

Há uma visão equivocada de que pesquisar o brinquedo é perda de tempo, algo assistemático, livre sem qualquer compromisso ou relevância social e científica. Essa visão é originária do senso comum quanto ao possível distanciamento existente desse objeto com o mundo real considerado como o mundo dos adultos.

Brougère (2004a) alerta-nos para a necessidade do aumento do número de pesquisadores e das produções científicas relacionadas ao brinquedo como objeto de

investigação científica. Em geral, o desinteresse dos pesquisadores pelas pesquisas relacionadas ao brinquedo se deve ao caráter de não-seriedade do objeto pelo seu uso quase prioritário atribuído às crianças, embora, o número de pesquisas sobre o brinquedo no Brasil tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta um número expressivo de trabalhos relacionados especificamente à temática do brinquedo, o que demonstra como o brinquedo tem se constituído em um objeto profícuo para a realização de pesquisas em diversas áreas do conhecimento humano.

Com objetivo de verificar o número de produções científicas relacionada com a temática do brinquedo no período de 2013 a 2017, realizei um levantamento dos trabalhos que se encontram disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; por meio do sistema de busca *online* empregando a palavra-chave “brinquedo”. Identifiquei um total de 154 trabalhos, sendo mais frequente nos documentos do mestrado acadêmico 65,6% (101/154), 20,8% (32/154) no mestrado profissional e menos abordado em teses 13,6% (21/154), gráfico 1.

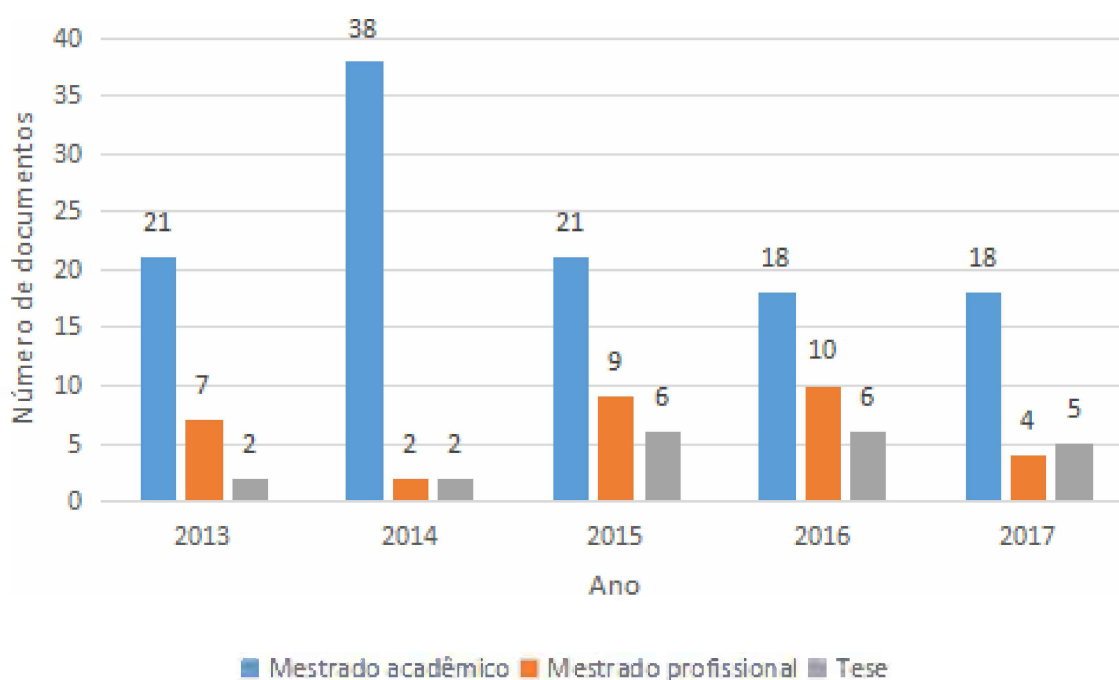


Gráfico 1 – Frequência de Teses e dissertações palavra-chave: “brinquedo” no período de 2013 a 2017. Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Desse modo, com relação ao tipo de pesquisa, a maioria das pesquisas

realizadas nesse período são dissertações (70,22%), dessas 11,79% foram realizadas no mestrado profissional. As teses de doutorado giram em torno de 17,99% das produções. O levantamento de dados demonstrou que é, na área da Educação que está inserida a maioria das pesquisas sobre o brinquedo: em torno de 30,85% dos trabalhos, precedida das áreas de conhecimento da Enfermagem (15,73%) e do Desenho Industrial, Artes e Letras (8,65%), dados não demonstrados.

Porém, quando efetuei o mesmo sistema de busca utilizando os termos “brinquedo e infância” representados no gráfico 2, obtive um resultado mais expressivo 378.806 documentos que abordam o termo em questão, neste levantamento as dissertações acadêmicas apresentaram um maior envolvimento (241.248) na abordagem do termo quando comparado com as teses (94.622) e ao mestrado profissional (42.910).

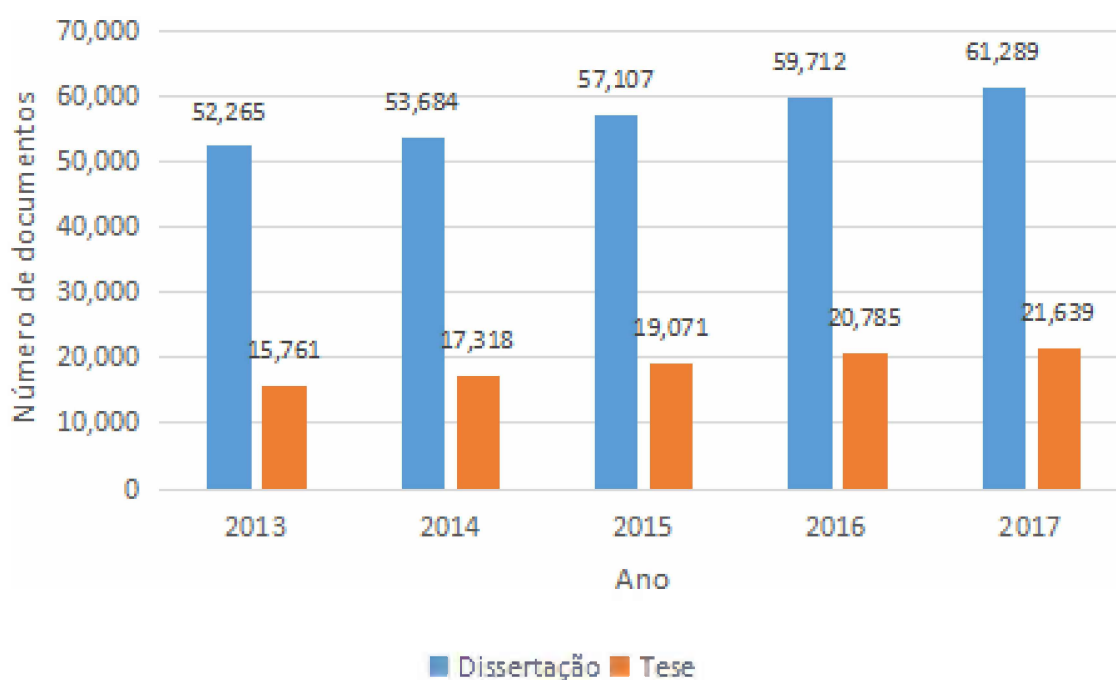


Gráfico 2 – Distribuição de teses e dissertações conjugando as palavras-chave: brinquedo e infância produzido entre os anos de 2013 a 2017. Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

No gráfico 3, retrato o resultado de busca quando conjugados os termos “brinquedo e infância” realizado em diferentes áreas do conhecimento humano; a área das Ciências Humanas foi a mais significativa 16,2% (61.458/378.630), seguida das Ciências da Saúde 15, 5 % (58.795/378.630) quando comparadas com as demais áreas.

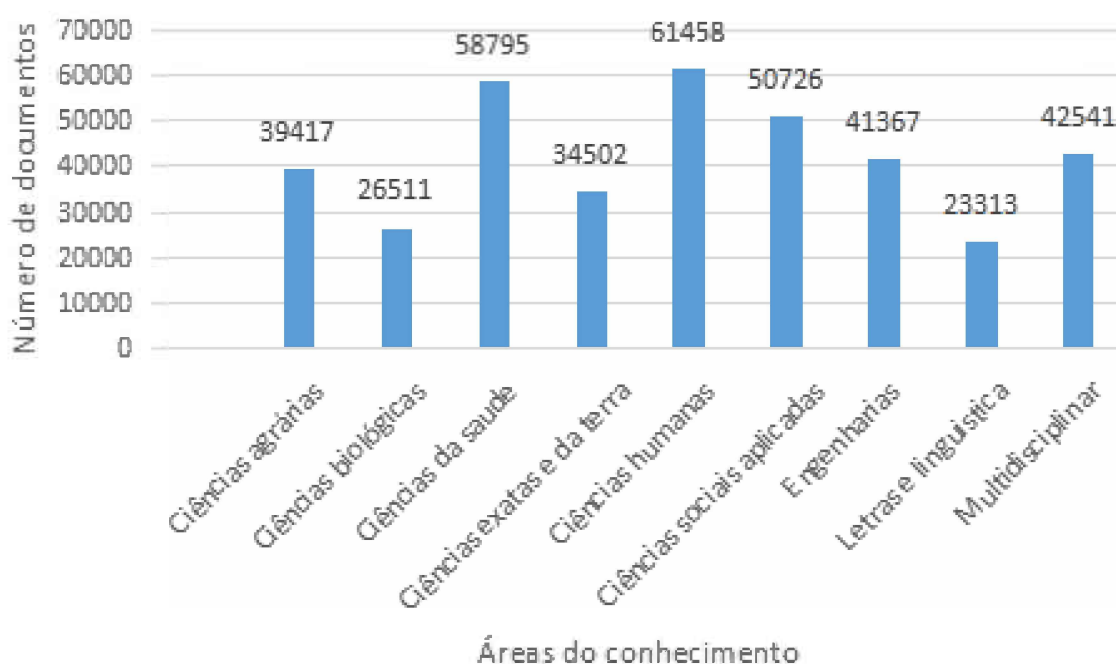


Gráfico 3 – Distribuição dos documentos que abordam o tema “brinquedo e infância” em diferentes áreas do conhecimento, no período de 2013 a 2017. Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Na área da Educação, por exemplo, “O brinquedo como experiência da infância” foi o tema da dissertação de mestrado apresentada por Rodrigues (2015) no Programa de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCGO). Nesse trabalho, a pesquisadora buscou aprender como os conceitos de infância e criança são entendidos e modificados no ambiente escolar. A pesquisa teve como interlocutores principais os filósofos Walter Benjamim e John Dewey.

Os dados do levantamento realizado também demonstram que a área da saúde tem se preocupado com pesquisas sobre o brinquedo, principalmente para fins de tratamentos terapêuticos de crianças em ambiente hospitalar. Na área das Ciências da Saúde, Cavalcanti (2016) realizou um estudo sobre o uso do brinquedo terapêutico no Programa de Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade do Ceará (UCE). Esse pesquisador analisou publicações relacionadas a esse tipo de brinquedo dos últimos 15 anos, armazenadas nas bases de dados Scielo, Medline e Lilacs. Para esse pesquisador, o brinquedo terapêutico trata-se de uma tecnologia que reduz o stress das crianças hospitalizadas e facilita a comunicação com os profissionais da saúde.

Com intuito de demonstrar como o brinquedo tem se constituído em um objeto de

estudo profícuo para realização de pesquisas em diversas áreas do saber e o que tais pesquisas nos ensinam sobre as abordagens realizadas, selecionamos alguns desses trabalhos que discutem aspectos interessantes para a compreensão do brinquedo como objeto da cultura.

“O brinquedo e a imaginação da terra: Um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo” é o título da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pelo artista plástico e teólogo maranhense Ghandy Piorsky. Esse pesquisador investigou a produção simbólica e cultural das brincadeiras do chão, partindo das reflexões imagéticas e da metapoética dos quatro elementos (água, ar, terra e fogo) do filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (1884 - 1962).

Neste estudo, Piorsky (2013) priorizou a investigação dos brinquedos da terra, responsáveis por animar e impulsionar as crianças, colocando-as, numa posição mais próxima da natureza e do mundo. (PIORSKY, 2013)

Brinquedos do elemento terra são partícipes de uma regência, de uma dialética material, que de tudo faz, indivíduo e polaridade, o nascedouro, no brincar, das imagens dos polos. Logo cedo e, naturalmente, o carrinho de boi é do menino e a boneca das meninas. A fazendinha com vaqueiros e cavalos para amansar é brincadeira dos meninos. Casinhas com panelinhas e comidas de flores e folhas, bonecas para dar banho e acarinhar é brincadeira das meninas. Os gêneros se apresentam com mais clareza nos brinquedos da terra. Estes tecem linhas de entendimento e comportamento entre o outro oposto. Há uma afirmação natural, moldada por uma impressão telúrica, da materialidade entre o que é o feminino e o masculino. E essa afirmação se caracteriza, antes, pela expressão das polaridades da natureza, para depois receber conteúdos culturais (PIORSKY, 2013, p. 52-53).

A pesquisa de Piorsky (2013) demonstra a importância da relação da criança com brinquedos provenientes de materiais originados na natureza, por exemplo, o barro, as folhas e os restos de madeira. Esses brinquedos contribuem para a aproximação da criança com o ambiente natural, possibilitando o contato direto, despertando o interesse das crianças que podem criar as suas próprias brincadeiras.

“O brinquedo do princípio do mundo: música, dança e socialidade no córrego do Machado (Médio Jequitinhonha)” foi a tese apresentada ao Programa de Antropologia da Universidade de Brasília (UNB) por Martins (2013). A pesquisadora investigou o brinquedo popular de música e dança do Médio Jequitinhonha denominado de “Nove”. Trata-se de um estudo etnográfico, o qual a pesquisadora parte que entendem que esse brinquedo é ligado ao princípio do mundo de acordo com as concepções dos cantores dessa região mineira.

No Programa de Engenharia de produção da Universidade Federal da Paraíba, Gonçalves (2015) realizou um estudo de caso com intuito de verificar as contribuições do brinquedo educativo conhecido como LOPU para as crianças de uma escola de educação básica de uma universidade federal. Essa pesquisa teve a participação de professores, pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeuta ocupacional e reabilitadores e 30 crianças portadores de necessidades especiais. Identificou-se nesse estudo, que esse brinquedo possibilitou a melhoria de aprendizagem e atenção dessas crianças, despertando o interesse e como característica a facilidade de interpretação e montagem pelos profissionais.

“Retratos de relações de gênero em catálogos de brinquedos” foi o título da dissertação apresentada por Kropeniski (2015) ao Programa de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Essa pesquisadora investigou relações de gêneros presentes nos catálogos de brinquedos que direcionam o brincar de meninos e meninas e as transformações no âmbito social que mascaram a oferta desses objetos, contrariando o conceito de igualdade de gênero propagado pela sociedade atual.

Nascimento (2017) realizou um trabalho sobre a separação por sexo dos brinquedos infantis. Nesse trabalho apresentado ao Programa de Serviço Social e Direitos Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a pesquisadora realizou uma pesquisa de campo numa unidade de educação infantil com crianças e professores que constatou como que os brinquedos são separados por meninos e meninas de acordo com a divisão sexual do trabalho, uma reprodução da ideologia patriarcal que garante a continuidade da exploração e desvalorização do trabalho das mulheres.

Pereira (2014) realizou uma pesquisa sobre o discurso do brinquedo na construção de sentidos masculino e feminino. A pesquisadora analisou o discurso sobre o brinquedo em peças publicitárias e nas vozes de crianças entre 4 a 6<sup>a</sup> anos de uma escola pública da cidade de Ribeirão Preto/SP. Para essa pesquisadora o brinquedo continua sendo um objeto que se caracteriza por um discurso dominante de que meninos e meninas não podem brincar com os mesmos que foram entrevistadas sobre o assunto.

Pizapio (2015) realizou um estudo utilizando as telas do pintor Cândido Portinari que retratam os brinquedos e as brincadeiras. O estudo, de caráter etnográfico foi apresentado em três partes: a primeira envolvendo história e momentos vividos pelo artista quando criança narrados em seus poema e na obra “Meninos de Brodowski”; a segunda parte refere-se a discussão teórica do brinquedo e dos jogos, embasada por autores como Brougère (2010), Kishimoto (2010), Benjamin (2009) e a terceira e última

parte desse trabalho envolveu o método etnográfico com análises das imagens nas telas e também fotografias de atividades lúdicas de crianças numa escola pública no Estado de Rondônia.

“Museu de brinquedos: lugar de memórias, culturas encantamentos” foi o título da dissertação de Mariani Guedes Santiago apresentada ao Programa de Educação Física da Universidade de Santa Maria (UFSM) que teve como objetivos analisar os brinquedos e os jogos do Museu de Brinquedo Popular da cidade de Natal/RN. Para essa pesquisadora, o brinquedo e o jogo se constituem como patrimônios culturais e há uma relação que aproxima os museus de brinquedos da área de educação física que trabalha diretamente com brincadeiras, jogos e atividades lúdicas.

Rogério (2013) mapeou os diversos museus que contém brinquedos no Brasil, ocupando exclusivamente do Museu do Instituto Cultural Luíza de Azevedo Meyer de Belo Horizonte/MG. O método empregado para essa pesquisa vinculada ao Programa de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei foi inspirado, segundo a pesquisadora, na Teoria Ator-rede.

Dal Pra (2017) investigou o brinquedo, a partir do filme norte-americano denominado de Toy Story produzido em 1995 pelos estúdios Walt Disney e PIXAR. Para essa pesquisadora, a mídia e a sua cultura são elementos que devem ser incorporados na aprendizagem. Ao analisar as representações de infância, brinquedo e de consumo presentes na obra cinematográfica, Dal Pra (2017) constatou que a infância é concebida como um mundo à parte dos adultos e que há uma visão estereotipada sobre os brinquedos destinados aos meninos e às meninas. (DAL PRA, 2017)

Na área da Administração, Albuquerque (2013) investigou o processo de consumo dos brinquedos na pesquisa intitulada de “Brincando se aprende: a disposição de brinquedos como lente investigativa sobre a socialização para o consumo”. O objetivo dessa pesquisa foi compreender qual o significado de consumir brinquedos para as crianças e os adultos. O comportamento das famílias, a organização, o controle e a destinação dos brinquedos descartados foram alguns dos questionamentos formulados pela pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa pesquisa apontou para dificuldades encontradas pelas famílias em estabelecer critérios quanto ao consumo de brinquedos por parte das crianças, incluindo as dificuldades para o descarte desses objetos.

Em “Tablet, o brinquedo: Um estudo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do ensino fundamental”, Silva (2013) propõe a discussão do



tablet como brinquedo, fundamentado nos pressupostos teóricos do filósofo alemão Walter Benjamin e no conceito de “Círculo Mágico”, criado pelo historiador neerlandês Johan Huizinga, em sua obra intitulada *Homo Ludens*.

Assim, dizer que o tablet é um brinquedo implica em afirmar que ele é, sobretudo, apropriado. Essa apropriação envolve um tipo de ação que pode ser descrita como um esforço de imaginação-transmutação-suspensão que sempre gera alguma forma de fruição, podendo ou não estar associada ao riso, ou ao que, comumente, é entendido como divertimento. O que se destaca nesta forma de apropriação de objetos, lugares, pessoas e situações é a potencialidade de subversão de uma determinada ordem de coisas, como no exemplo da criança que faz do cabo de vassoura um cavalo (SILVA, 2013, p.28).

Souza (2014) investigou o brinquedo na educação infantil, partindo das reflexões sobre educação do filósofo francês contemporâneo Michel Foucault. Essa pesquisa envolveu professores e alunos de uma escola pública do município de Rio Claro/SP e teve como objetivo identificar posturas dos docentes em relação ao brinquedo. Para essa pesquisadora, o uso do brinquedo no ambiente escolar serve para controlar os alunos que criam espaços de resistência a esse controle. Há, ainda, segundo Souza (2014) a necessidade de ampliar os estudos sobre a potencialidade dos brinquedos como material pedagógico.

Diante dos trabalhos encontrados, constato que as pesquisas específicas sobre o brinquedo no Brasil tem aumentado substancialmente nas últimas décadas. O Banco de Teses e Dissertações da CAPES possui um número expressivo de trabalhos, os quais, em sua grande maioria, associam o brinquedo a diversas áreas de conhecimento, tais como educação, a medicina, engenharia e psicologia.

As pesquisas formuladas por esses diversos pesquisadores demonstram certa mudança na compreensão em torno do brinquedo como objeto de estudo. Esses estudos sobre os brinquedos comprovam sua viabilidade e sua relevância social e científica. Os brinquedos não devem ser ignorados pelos pesquisadores e nem tampouco limitados como meros objetos utilizados pelas crianças nas brincadeiras. Trata-se, portanto, de compreender o significado do brinquedo em dimensões sociais, culturais, históricas e filosóficas, aproximando-o de concepções e práticas destinadas às crianças.

## 4.1 Walter Benjamin: considerações sobre o brinquedo e a criança

Nessa seção busco analisar o vínculo atual existente entre a criança e o brinquedo, a partir das reflexões do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940). É neste filósofo que se assenta várias das pesquisas atuais sobre a infância e o brinquedo, que encontraram importante suporte nas reflexões desse eminente filósofo. No levantamento de dados realizado sobre o brinquedo e a infância, chamou-me a atenção, a quantidade expressiva de trabalhos de diversas áreas do conhecimento humano que faz menção às ideias e reflexões desse filósofo.

Walter Benjamin tem sido o principal interlocutor de vários trabalhos que analisam a relação entre criança e brinquedo. Os escritos desse filósofo têm contribuído para a compreensão dos significados do brinquedo na atualidade como um objeto portador de significados históricos, sociais, culturais, políticos, filosóficos e econômicos. Há em suas obras, relatos, narrativas e apontamentos que remetem à origem e ao papel exercido pelo brinquedo em diferentes períodos da história da humanidade.

Trago inicialmente alguns questionamentos. Quais seriam os motivos que levaram Walter Benjamin a dedicar-se a analisar um objeto cujo uso típico pertence às crianças? O que esses escritos de Benjamin podem nos revelar sobre a infância e o brinquedo?

Não é possível precisar os motivos que levaram Walter Benjamin a escrever sobre o brinquedo e a infância. Contudo, ao analisar a vida e a obra desse filósofo alemão, de ascendência judaica, nascido em 1892 na cidade de Berlim, parto da suposição de que a própria história de vida de Benjamin, as suas vivências e experiências podem tê-lo impulsionado na realização de alguns de seus trabalhos.

A história de Walter Benjamin, por exemplo, nos revela que ele foi um atencioso colecionador de brinquedos e livros infantis no período de sua vida adulta. A paixão desse filósofo pelos brinquedos certamente deve tê-lo motivado em suas reflexões sobre a criança e o objeto, no entanto, pode haver outros motivos. (KONDER, 1988; EAGLETON, 2010; FRANCO, 2015; WITTE, 2017)

Franco (2015, p. 9) relatou que a vida de Benjamin foi “repleta de atribulações, de infortúnios e dificuldades materiais”. Segundo esse pesquisador, Benjamin passou por sérias complicações financeiras e problemas afetivos e emocionais. Os desentendimentos familiares fizeram com que Benjamin perdesse o suporte financeiro do pai, o que o levou a aceitar, mesmo a contragosto, vários trabalhos literários encomendados por revistas e jornais. Benjamin, inclusive chegou a trabalhar em um

programa de rádio voltado ao público infantil, para obter recursos que garantissem a sua sobrevivência. (KONDER, 1998; FRANCO, 2015; WITTE, 2017)

Witte (2017) realizou um estudo biográfico sobre Walter Benjamin e, nesse trabalho, o pesquisador narrou fatos e acontecimentos que marcaram a vida e a obra do filósofo alemão. Witte (2017) descreveu, por exemplo, os períodos e os contextos de produção de alguns trabalhos realizados por Benjamin. Assim como Witte (2017), outros importantes pesquisadores como Konder (1988), Eagleton (2010) e Witte (2017) entendem que a obra de Benjamin caminha lado a lado com o contexto histórico, social, político e cultural de sua época. Para esses pesquisadores os trabalhos produzidos por Benjamin estão profundamente relacionados aos momentos históricos vividos pelo filósofo. (KONDER, 1998; EAGLETON, 2010; FRANCO, 2015; WITTE, 2017)

Witte (2017) relatou que Walter Benjamin teve acesso a uma educação tradicional para a burguesia de sua época, o que implica dizer, que ele teve oportunidade de dedicar-se inteiramente aos estudos na sua juventude. O que para muitos seria visto como um privilégio quando comparado com as crianças e jovens de sua época. Na Alemanha do início do século XX, as pessoas viviam em condições precárias, de pobreza e miséria extrema e com elevada taxa de analfabetismo. (WITTE, 2017)

Franco (2015) considerou que a vida escolar de Benjamin foi frustrante, marcada por problemas de convivência com professores e alunos, colegas seus. Segundo esse pesquisador, Benjamin não se sentia à vontade com os procedimentos ritualísticos adotados pelas escolas e principalmente ressentia-se com uma falta de autonomia política dos jovens de sua época. (FRANCO, 2015)

Contudo, os valores e a educação burguesa não foram empecilhos para que Benjamin fechasse os seus olhos para o que acontecia na Europa e, em especial, na Alemanha e adotasse desde a juventude uma posição de oposição aos ideais burgueses. Witte (2017) relatou que desde jovem, Benjamin já demonstrava ser um crítico contumaz aos padrões preestabelecidos pela burguesia de sua época. Konder (1988), por sua vez, relatou que Benjamin era um pensador concatenado com os problemas sociais e políticos da Alemanha de sua época. A melancolia, segundo Konder (1988), acompanhou Benjamin durante a vida e foi uma das características mais marcantes de suas obras, assim como a sua genialidade e a escolha em seguir as suas próprias convicções.

Witte (2017, p. 21) relata que os trabalhos de Walter Benjamin demonstraram desde o início uma identidade própria, que o diferenciava de outros autores da época que levavam um tempo mais prolongado para expressarem os seus posicionamentos.

Seu principal adversário era a grande burguesia alemã, que a seu ver era a maior responsável pela terrível crise inflacionária dos anos vinte. Uma das faces do livro polêmico é, sem dúvida, aquela com que ele se apresenta a nós como esforço de reação espiritual salutar contra o processo que estava pondo a pique a República de Weimar. Benjamin não sentia nenhum carinho pelo barco que estava para afundar, mas presentia a chegada de uma situação pior. [...] O dinheiro \_\_\_ observava \_\_\_ ocupou “militarmente” o centro das conversas entre os cidadãos, empobrecendo brutalmente a arte de conversar, obrigando as pessoas a praticamente só falarem nos preços das mercadorias (KONDER, 1988, p. 40).

A autonomia intelectual de Benjamin para analisar criticamente e expor as suas ideias e opiniões sobre determinados assuntos, certamente causaram-lhe sérios problemas, tanto no campo das relações pessoais como profissionais. Benjamin vivia em um país com sérios problemas econômicos e conflitos políticos internos e externos, o que requereria certa prudência na discussão de determinados assuntos melindrosos como violência, moral, religião, tradição e ensino das universidades.

Ademais, os posicionamentos de Benjamin contra a burguesia poderiam ter sido entendidos como traição aos princípios e valores morais, éticos e familiares que nortearam a sua formação. Posto isto, entendo que Benjamin foi um pensador enigmático que buscou confrontar as tradições, as suas próprias origens, o academicismo, mesmo que isso lhe trouxesse graves consequências pessoais e profissionais. Portanto, entendo que ao se opor ao academicismo e a burguesia de sua época, mais do que um ato de rebeldia ou de insensatez, foi um ato de coragem desse filósofo, que tinha desde o início, assumido o compromisso com autenticidade, mesmo que essa lhe valesse abdicar de privilégios. (KONDER, 1998; FRANCO, 2015; WITTE, 2017)

Konder (1988) considerou Benjamin um pensador eclético, fruto da diversidade e multiplicidade de temáticas e manifestações de pensamento apresentadas em seus trabalhos. Benjamin realizou vários trabalhos artísticos e literários como a tradução de obras clássicas de escritores e poetas franceses como “Quadros Parisienses” de Charles Baudelaire (1821-1867) e “Em busca do tempo perdido” de Marcel Proust (1871-1922).

Benjamin escreveu resenhas que iam desde comentários de uma edição das cartas de Lênin a Gorki até uma biografia do padre Bartolomeu de Las Casas, testemunha indignada do processo da “conquista” das Américas, que transformou o Novo Mundo “numa imensa câmara de torturas”. Algumas dessas resenhas são pequenas obras-primas. Tratam-se de temas incrivelmente variados com uma retrospectiva de filmes de Charles Chaplin, anotações de viagem do russo Viktor Sklovski, incursões na área da sociologia dos brinquedos infantis, poemas, etc. (KONDER, 1988, p. 38).

A história de vida de Walter Benjamin demonstra que o filósofo também partilhava com outros indivíduos, de características humanas comuns, possuindo seus vícios, seus medos, angústias e aflições. Benjamin viveu intensamente os amores, os dissabores, as paixões desenfreadas, as alegrias e as tristezas de sua vida, foi um filósofo com problemas e aflições pessoais e que questionou a realidade histórica, social, cultural e pessoal em que se insere a vida das pessoas.

No episódio de sua trágica morte, quando tentava fugir por terra da perseguição nazista dos judeus e possuindo graves problemas cardíacos, constata-se mais um capítulo de um dos tempos mais nebulosos da humanidade, marcado pela II Guerra Mundial, perseguição e extermínio de judeus e minorias. Esse fatídico acontecimento demonstra a violência do antissemitismo e atualiza o horror e a crueldade dos tempos atuais marcados por preconceitos de toda ordem e pela xenofobia contra negros, homossexuais, mulheres, entre outros grupos.

Benjamin foi também um dos principais pesquisadores envolvidos com a criação da Escola de Frankfurt. Os frankfurtianos, como eram chamados demonstraram como a vida política, social e cultural sofria influências pelas transformações e mudanças implementadas pelo modo de produção capitalista.

Considero nesta pesquisa situar Benjamin com o contexto histórico social da época de criação da Escola de Frankfurt, visto que essa corrente de pensamento teve papel significativo em nossa sociedade, ao questionar os avanços tecnológicos produzidos em meados do século XX, o uso exacerbado da ciência e os rumos da sociedade a partir de então. Esses foram alguns dos temas discutidos pelos membros dessa Escola, cuja vertente filosófica recebeu o nome de Teoria Crítica da Sociedade, a partir da criação do Instituto de Pesquisa Social, o qual teve sua sede deslocada entre a Europa e a América do Norte no período em que se fortaleceram os ideais nazistas na Alemanha. (ASSOUN, 1991)

Konder (1988) relatou que os filósofos frankfurtianos possuíam as suas querelas e rivalidades pessoais, mas que Walter Benjamin era, de certo modo, uma unanimidade no grupo, sendo uma figura admirada e respeitada por todos os frankfurtianos, que viam em Benjamin, um pensador eclético, antenado com os fatos e acontecimentos políticos e sociais de sua época e um profundo estudioso de história.

Konder (1998) identificou em Benjamin, assim como os demais pensadores frankfurtianos, uma postura pessimista atribuída aos pensadores dessa corrente de pensamento. Embora para esse pesquisador, Benjamin foi, quando comparado com os integrantes dessa vertente uma figura mais esperançosa quanto ao progresso científico

em pleno desenvolvimento de sua época, por exemplo, o cinema que era visto por ele como possibilidade de educar politicamente as massas. (KONDER, 1998)

Ibiapina & Lima (2010) relatam a relação de Benjamin com a Escola de Frankfurt e o compromisso assumido pelo grupo em denunciar a opressão social e o processo de desumanização do indivíduo diante dos rumos tomados pela sociedade capitalista, a partir dos avanços científicos e tecnológicos.

Benjamin e outros representantes da Teoria Crítica encontraram o irracional (representado pelo totalitarismo) se originando sob a aparência de um determinado modo de racionalidade: a chamada razão instrumental: é a racionalidade científica típica do positivismo na qual a ciência e a técnica se colocam a serviço do capitalismo, na forma de dominação da natureza (interior e exterior) para fins lucrativos. Os filósofos da Teoria Crítica assumiram a denúncia a todo complexo capitalista burguês apoiado nessa forma da razão, pois, a ciência e a técnica não são condições para a emancipação da humanidade (IBIAPINA & LIMA, 2010, p. 127)

Segundo Konder (1988), na obra “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”, Benjamin mostrou certo otimismo, diga-se de passagem não compartilhado por Horkheimer e Adorno, em relação a possibilidade de que as pessoas pudessem ter acesso à cultura e a educação por intermédio de bens e técnicas de reprodução da época, como discos, cinema e reprografia.

Walter Benjamin conheceu Adorno e Horkheimer em Frankfurt, sendo admitido no Instituto em 1935. Benjamin publicava suas obras utilizando pseudônimo tendo por diversas vezes recusado abandonar a Europa que estava sob o jugo do nazismo, franquismo e fascismo. Benjamin considerava a arte dirigida às massas, poderia servir como instrumento de politização. Souza & Kramer (2005, p. 194) consideravam que;

A obra de Benjamin é uma espécie de denúncia que vai expandindo em cada um de seus ensaios e abordando, de forma sempre mais ampla e profunda, uma questão que permanece como fio condutor de sua crítica fundamental ao mundo contemporâneo; a percepção aguda e desesperançosa do caráter mecânico, uniforme e vazio da vida na sociedade industrial e os feitos concomitantes expressos no uso da linguagem que se transforma, neste contexto, em instrumento apenas de comunicação (SOUZA & KRAMER, 2005, p.194).

Posto isto, retomo as obras de Benjamin que se referem ao brinquedo e à infância. Considero a hipótese de que nelas estejam contidas possíveis pistas, dados e informações que ofereçam subsídios para responder os questionamentos apresentados nesta investigação. Foram analisadas as coletâneas “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, “Infância berlinense: 1900”, “Diário de Moscou”.

“Reflexões sobre a criança, o brinquedo e educação” é composta de resenhas e ensaios produzidos entre os anos de 1913 a 1932. A primeira publicação aconteceu na Alemanha em 1969, pela editora *Suhrkamp* com o título *Über Kinder, Jugend und Erziehung* em português “Sobre crianças, juventude e educação”. A tradução para o português e a nota introdutória dessa obra foram realizadas pelo pesquisador brasileiro Marcus Vinícius Mazzari e o posfácio intitulado de “Benjamim e a militância da memória” foi escrito por Flávio Vespasiano Di Giorgi. O texto original, segundo Mazzari, teve vários erros de digitação e precisou ser corrigido. A edição brasileira segue os ensaios estabelecidos nos *Gesammelt Schriften* (Ensaio reunidos) de Walter Benjamin e chegou no Brasil em 1974 pela editora Summus. Nesta pesquisa, utilizamos a edição publicada em 2002 pela editora 34/Duas Cidades. (BENJAMIN, 2002)

Essa obra também foi vista ainda como o surgimento de um crítico da cultura do seu tempo. O filósofo analisou, entre outros aspectos, as transformações no modo de produção capitalista que se apropria da força de trabalho e da produção de objetos. (BENJAMIN, 2002)

Em “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, Walter Benjamin se dedicou entre outros assuntos, às temáticas do brinquedo, à formação moral e ética da juventude, à educação. Os artigos, as resenhas do filósofo expressam um olhar crítico em relação a temas até hoje polêmicos, por exemplo, como o ensino nas universidades, o ensino da moral, a ética, a educação burguesa, a defesa de uma pedagogia e ensino revolucionário em que a informação fosse substituída pela formação. (BENJAMIN, 2002)

Os escritos de Walter Benjamin passam pelo conceito de história. A história dos brinquedos que ele formula se confunde com a história das transformações sociais e culturais, com uma série de inter-relações dos vários níveis de vida social, a multiplicidade de representações do real e pluralidade de lógicas. Para Benjamin, a história não é mera exposição de datas e acontecimentos; para esse filósofo, é necessário repensar o papel da subjetividade, reconstruir a vida coletiva e buscar conexões que possam sustentar o meio social, ao mesmo tempo evitar transformar as análises em julgamentos arbitrários e autoritários.

A revolução industrial no século XX abrangeu amplos setores da economia, a produção de manufaturas, agricultura, comércio e transportes e Benjamin (2002) reflete sobre como o universo infantil e também o mundo dos adultos foram sendo transformados pelo processo de industrialização. Segundo Johnson (1997, p. 199) a Revolução industrial foi uma das transformações sociais mais profundas já ocorridas e conjuntamente com o desenvolvimento do capitalismo evoluiu no decorrer de vários

séculos sem que “a ordem fosse derrubada pela força por outra”. O século XIX foi marcado pela expansão do capitalismo e de novos ideais burgueses. No plano econômico, a Revolução Industrial avançou e atingiu setores importantes da economia como manufaturas, agricultura, transportes e comércio. Este período marcou a substituição das oficinas de artesãos pelas fábricas e novas máquinas. As inovações tecnológicas como o telégrafo, a locomotiva elétrica, a fotografia e o cinema fazem parte de um conjunto de mudanças que possibilitou aos países europeus, como Inglaterra, Alemanha e França, transformações consideradas como progresso da humanidade. (BRAICK & MOTA, 2005)

“História cultural do brinquedo” é uma resenha escrita por Benjamin sobre a obra do alemão Karl Grober intitulada “Brinquedos Infantis de velhos tempos: Uma história do brinquedo”. Neste trabalho, segundo Benjamin (2002, p. 89), Grober ocupou-se de analisar o brinquedo isoladamente sem se preocupar com a relação desse objeto com as brincadeiras e jogos infantis.

Benjamin (2002) ressaltou os procedimentos metodológicos adotados por Grober para analisar a história dos brinquedos, tomando a Europa como centro dessa investigação. Benjamin (2002) relata a importância cultural da Alemanha na produção, propagação e difusão do brinquedo ao mesmo tempo em que exalta as regiões alemãs que fabricam esses objetos.

Se, nesse contexto, a Alemanha era o centro geográfico, no terreno do brinquedo ela é também o centro espiritual. Pois como um presente alemão à Europa podemos considerar boa parte dos mais belos brinquedos que ainda hoje se encontram nos museus e quartos de crianças. Nuremberg é a pátria dos soldadinhos de chumbo e da reluzente fauna da arca de Noé; a mais antiga casa de bonecas de que se tem notícia provém de Munique. Mas mesmo quem não queira saber nada de questões de prioridade, que aqui efetivamente pouco significam, terá de confessar ter diante de si modelos insuperáveis da mais singela beleza nas bonecas de Sonneberg, nas árvores de aparas de madeira do Erzgerbirge, na fortaleza de Oberammergau, nas lojas de especiarias e chapelarias, e na festa da colheita em estanho, oriunda de Hannover (BENJAMIM, 2002, p. 88-89).

Benjamin (2002, p. 90) relatou como eram feitos os brinquedos antes do século XIX. A fabricação dos brinquedos, segundo ele, não era especializada e nem envolvia uma única indústria. A produção e a comercialização dos brinquedos ocorriam nas próprias fábricas e oficinas manufatureiras. Nessa época, havia leis e normas específicas que protegiam os produtos oriundos das oficinas manufatureiras e “obrigavam a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria” e impedia por exemplo, um marceneiro de fazer a pintura de suas próprias



bonecas. O filósofo descreve as transformações no modo de comercialização dos brinquedos, a partir do século XIX:

Assim como se podiam encontrar animais talhados em madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo como o caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas. O mesmo não acontecia com o grande distribuidor. Também esta assim chamada “editora” aparece inicialmente em Nuremberg. Ali começaram os exportadores a açambarcar os brinquedos provenientes das manufaturas da cidade e, sobretudo, da indústria doméstica da região, e a distribuí-los depois no pequeno comércio (BENJAMIN, 2002, p. 90).

Benjamin (2002) relatou que a Reforma Protestante na Europa influenciou no trabalho e nas atividades dos artistas no interior das igrejas. Os artistas dessa época, passaram a produzir objetos artesanais para o ambiente doméstico. Eram objetos minúsculos que enfeitavam as estantes, as salas e também os quartos das crianças. Para Benjamin (2002), as características, o formato e o tamanho desses objetos contribuíram para que a Alemanha assumisse uma posição de hegemonia no mercado mundial do brinquedo.

Benjamin (2002, p. 91) revelou que a partir da segunda metade do século XIX, os brinquedos sofrem alterações no tamanho, ficando cada vez maiores, o que para o filósofo implicou na perda do caráter de discrição e sonho que esses minúsculos objetos transmitiam às crianças.

Não há dúvida: em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes *in quarto* mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna. Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 2002, p. 92).

O que está em jogo, segundo Benjamin (2002), era a percepção acerca da aparente simplicidade dos brinquedos modernos, que almejavam a manutenção do vínculo com o brincar primitivo. Benjamin (2002) revela que as indústrias domésticas alemãs localizadas na região da Turíngia<sup>8</sup>, no Erzgerbirge<sup>9</sup> passavam por sérias

<sup>8</sup> A Turíngia localiza-se na região central da Alemanha, conhecida pela fabricação de brinquedos e porcelana. No século XIX, a Turíngia juntamente com a Saxônia foram as regiões responsáveis pelo início da industrialização alemã.

<sup>9</sup> Cadeia de montanhas entre a Alemanha e a República Checa, que se estende na fronteira entre ambos os países ao longo de 150 km. Essa região produz tradicionalmente artesanato, renda e tecelagem, esculturas e brinquedos de madeira.

dificuldades financeiras, sendo que algumas dessas empresas estavam a beira da falência e interrupção de suas atividades.

Benjamin (2002) se mostrou preocupado com a substituição das oficinas dos artesãos pelas fábricas e suas novas máquinas. O que Benjamin (2002) presencia foi a consolidação de mais uma etapa do capitalismo industrial recorrente na Europa, mais tarde, em outras regiões do mundo. Para Benjamin (2002) essas mudanças atingem significativamente os padrões e estrutura social e familiar.

As transformações nas técnicas e nos materiais empregados para produção de brinquedo são alguns dos fatores que fizeram com que Benjamin considerasse que os brinquedos feitos pela indústria doméstica estavam perdendo espaço comercial, ao mesmo tempo em que tal fato afetava diretamente no modo pelo qual as crianças utilizavam desses objetos para brincar:

De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos — pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade, interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (BENJAMIN, 2002, p. 92).

Benjamin (2002, p. 92) revelou que desde os tempos patriarcais, os brinquedos produzidos pela indústria doméstica tinham como função interligar as relações entre pais e filhos. Para a produção desses objetos, utilizavam-se materiais disponíveis no ambiente doméstico ou presentes na natureza. Benjamin (2002) entendeu o brinquedo como uma peça que possibilitava as relações familiares, ou seja, um elemento de ligação, que constitui a parte de um todo. Daí, pode estar o sentido etimológico proveniente do latim da palavra brinquedo, de *vinculum*, de laço. (BENJAMIN, 2002)

Benjamin (2002) ressalta a importância do trabalho de Karl Grober para aqueles que pretendem compreender o que é um brinquedo e o seu significado social. Para o filósofo compreender o significado do brinquedo exige um aprofundamento na análise desse objeto, segundo o filósofo, o brinquedo propicia à criança acessar um mundo imaginário, seja fazendo determinada ação ou se tornando uma outra pessoa. (BENJAMIN, 2002)

Para Benjamin (2002), os brinquedos tradicionais como bolas, arcos, rodas de penas, piões e a pipas possuem um caráter original de autenticidade. O significado do

brinquedo não pode ser encontrado apenas analisando as crianças, pois as mesmas não vivem em mundo isolado. Há por detrás dessas crianças e também dos brinquedos determinadas culturas, povos e classes sociais, o que corrobora para a percepção de que o significado do brinquedo apresenta múltiplas possibilidades. (BENJAMIN, 2002)

“Brinquedos e jogos: Observações marginais sobre uma obra monumental” escrita também em 1928 por Benjamin, foi uma resenha que trata novamente da obra de Karl Grober. Benjamin centra-se na parte ilustrativa da obra que contém 306 reproduções e 12 lâminas coloridas.

Regimentos, coches, teatros, liteiras, arreios \_\_\_\_ tudo isso está aqui mais uma vez em dimensões liliputianas. Já era tempo de reunir finalmente a árvore genealógica dos cavaleiros de balanço e dos soldadinhos de chumbo, de escrever enfim a arqueologia das casas comerciais e lojas das bonecas. Com toda a segurança científica e sem o pedantismo dos arquivistas, isso é realizado no texto do livro, o qual figura no mesmo patamar da parte ilustrada (BENJAMIN, 2002, p.95).

Observou-se no trecho citado acima, a importância das pesquisas documentais, no sentido de oferecer a possibilidade de reconstruir determinada realidade social, de oferecer condições para que se compreendam os significados, as representações culturais, artísticas e filosóficas. Para Benjamin (2002), Grober assume um papel de pesquisador, ao busca extrair dos brinquedos significados e significações mais do que versões de fatos históricos do passado.

Benjamin (2002, p. 96) relata que nas pesquisas sobre os brinquedos realizadas em museus da Europa como os de Munique, de Moscou e Paris revelaram-se para o interesse que os brinquedos autênticos teriam despertado nas crianças e nos adultos. Era nos museus que se percebia com maior nitidez as mudanças e transformações entre os brinquedos do presente de Benjamin e do passado.

Benjamin (2002) apontou para o fato da arte popular e da concepção infantil do mundo buscarem o reconhecimento coletivo. A arte popular tem um caráter intuitivo e remete a valores, crenças, lendas e costumes de determinada cultura. Benjamin (2002, p. 98) revelou que “a simplicidade dos brinquedos das oficinas artesanais se encontra na transparência do seu processo de produção”.

Do mesmo modo como a autêntica e inequívoca simplicidade dos brinquedos nunca foi uma questão de construção formalista, mas sim de técnica. pois um traço característico de toda arte popular \_\_\_\_ a combinação de técnica refinada com material precioso sendo imitada pela combinação de técnica primitiva com material mais rudimentar \_\_\_\_ pode ser acompanhado nitidamente no brinquedo. Porcelanas oriundas das grandes manufaturas czaristas, que de

alguma maneira foram parar nas aldeias russas, ofereceram o modelo para bonecas e cenas de gênero talhadas em madeira (BENJAMIN, 2002, p.99).

Benjamin (2002) nesta obra ao refletir sobre o brinquedo, ao olhar para a sua história e transformações no modo de produção e apropriação, o faz projetando para o distanciamento desse objeto do ambiente doméstico; o que pode ser constatado nos dias atuais, em que esses objetos são projetados e construídos por empresas e fabricantes de brinquedo. Ademais, essa obra de Benjamin (2002) traz a criança como um ser inserido na sociedade e não à margem do processo de construção social, o que por si só, seria uma visão inovadora, que desmitifica a ideia de que as crianças e adultos vivem em mundos opostos.

O “Diário de Moscou” escrito entre os anos de 1926 – 1927, narra os encontros de Walter Benjamin com a diretora de teatro, a letã e comunista Asja Lacis, encontro que, segundo Konder (1988) marca a aproximação do filósofo com o marxismo e também traz a decepção amorosa. Nesta obra Walter Benjamin narra com riqueza de detalhes o cotidiano das pessoas em um país que passava por intensas transformações sociais e políticas e vivia um dos momentos históricos mais importantes para a humanidade, a Revolução Socialista iniciada em 1917 em pleno apogeu na Rússia.

Ao longo dessa obra, observam-se por inúmeras vezes, comparações feitas pelo filósofo entre a Rússia e a Alemanha, seu país de origem. As comparações partem das observações sobre o cotidiano das pessoas, seguindo aspectos sociais, políticos, filosóficos, literários, como, por exemplo, no diálogo entre Benjamin e Reich em 13 de dezembro de 1926:

Na Rússia, dá-se a maior importância à tomada de posição política altamente matizada. Na Alemanha, um posicionamento político vago e genérico é suficiente, posicionamento esse cuja exigência [seria], também lá, imprescindível. Método para escrever na Rússia: expor amplamente o material e, se possível, nada mais. O grau de instrução do público é tão baixo que as formulações permanecem inevitavelmente incompreendidas. Na Alemanha, ao contrário, exige-se apenas uma coisa: resultados. Como se chegou a eles, ninguém quer saber. Daí o fato de que jornais alemães cedam apenas um espaço mínimo a seus repórteres; aqui, artigos de quinhentas a seiscentas linhas não são raros (BENJAMIN, 1989, p. 20).

Em seus passeios pela capital russa, Benjamin descreveu com clareza e minúcia de detalhes os ambientes, as ruas, os becos, a música, a arquitetura e as cores. Nada passou despercebido do olhar atento de Walter Benjamin, principalmente os brinquedos, objetos que o intrigavam. A imagem de um homem carregando um cesto

de brinquedos foi motivo para que Benjamin, mais uma vez, comparasse a Rússia com o seu país natal.

Para o filósofo, os brinquedos russos caracterizavam pela solidez e simplicidade, inclusive sobre o uso de substâncias e cores para a confecção desses objetos.

Todos esses brinquedos são, aqui, mais simples e mais sólidos, do que na Alemanha, sua origem camponesa é evidente. Numa esquina, encontrei uma mulher que vendia enfeites de árvore de Natal. As bolas de vidro, amarelas e vermelhas, cintilavam ao sol, parecendo um cesto encantador de maçãs, onde o vermelho e o amarelo passeavam, cada um, por um grupo diferente de frutas. Nota-se aqui, ainda, mais do que em outros lugares, uma relação mais imediata entre madeira e tinta, tanto nos brinquedos mais primitivos quanto nos laqueados mais elaborados (BENJAMIN, 1989, p. 29).

Em uma das constantes conversas de Benjamin com Asja Lacis, a atriz russa narrou o trabalho realizado por ela numa instituição para acolhimento infantil. Lacis descreveu um caso de agressão ocorrido na instituição entre dois alunos, resultando em lesão grave no crânio, sem risco eminente de morte.

A mendicância foi outro assunto tratado com bastante veracidade e preocupação por parte de Benjamin, que em suas andanças pela cidade moscovita encontrou uma massa de pessoas, incluindo mulheres e crianças em situação precária. Para um filósofo como Benjamin não foi possível maquiagem a realidade social dura e cruel das ruas de Moscou.

Veem-se muitos mendigos. Dirigem longas súplicas aos transeuntes. Começam a choramingar baixinho toda vez que passa por eles um pedestre do qual podem esperar algo. Vi também um mendigo exatamente na mesma pose \_\_\_\_ de joelhos, um braço estendido \_\_\_\_ do miserável para quem São Martinho corta seu casaco em dois com a espada. Pouco antes do natal, havia duas crianças na Tverskaia, no meio de neve, sempre sentadas no mesmo lugar, junto ao muro do Museu da Revolução, cobertas de farrapos e choramingando. Aliás, isso parece ser uma expressão da miséria imutável destes mendigos (BENJAMIN, 1989, p. 46).

Benjamin por mais que assumisse uma posição antiburguesa, não poderia fechar os olhos para a realidade dos primeiros anos de comunismo na Rússia. Aqui vale lembrar, que o compromisso de Benjamin, desde a juventude também foi com a autenticidade e veracidade dos fatos. Ao filósofo não era permitido fantasiar, esconder e ocultar a existência de uma grande parcela da população, entre elas mulheres, crianças e jovens que estavam vivendo em condições subumanas, expostas ao frio e à fome, mesmo que isso implicasse reconhecer que também existiam contradições dentro do próprio regime comunista.

O “Diário de Moscou” revelou o quanto Walter Benjamin foi um escritor exigente consigo mesmo. Em um dos inúmeros diálogos travados com Reich, o dramaturgo russo chegou a considerá-lo um escritor extremamente preocupado com a qualidade de seu trabalho. Benjamin analisou a influência da Revolução Comunista nas produções cinematográficas e teatrais. A censura e o pouco investimento em filmes estrangeiros pelo governo russo, já eram possíveis de ser observados e comparados com a Alemanha:.

O próprio cinema russo, com exceção de algumas obras significativas, não é tão bom em geral. Luta por temas. A censura sobre filmes é, a bem da verdade, severa; ao contrário da censura teatral, limita-lhes as possibilidades temáticas, provavelmente levando em conta a repercussão no estrangeiro. A crítica séria a homem soviète é impossível nos filmes, o que não é o caso do teatro. Na representação da vida da burguesia é igualmente impossível. E também não há espaço para a comédia grotesca americana. Esta baseia-se no jogo desinibido com a técnica, e tudo que é técnico é sagrado aqui, nada é levado mais a sério do que a técnica (BENJAMIN, 1989, p. 69).

Benjamin (1989, p. 89) questionou-se a si próprio quanto à adesão ao Partido Comunista. Para o filósofo berlinense haveria ainda de pensar nos empecilhos de tal vinculação política, por exemplo, a liberdade e independência intelectual que prezava colocava em xeque essa decisão.

Em “Brinquedos russos<sup>10</sup>” escrito por Benjamin em 1930, aproximadamente dois anos após o seu retorno de Moscou, Benjamin (2002, p. 127) afirma que todos os brinquedos russos se originam da indústria doméstica e o papel do artesão é fundamental para o modo da criança perceber o brinquedo. Benjamin (2002) relata que tanto os brinquedos russos como os alemães possibilitavam que se obtivesse a consciência da dimensão total da construção desses objetos. Ele aponta para a tradição industrial alemã, reconhecida em várias partes do mundo, diferentemente da produção de brinquedos russos, pouco conhecida e difundida internacionalmente. Benjamin (2002) considera o brinquedo russo como sendo um dos mais ricos e diversificados, justificado pela vasta extensão territorial e a diversidade cultural e populacional do país.

Os 150 milhões de pessoas que habitam o país distribuem-se em centenas de grupos étnicos, e cada um desses povos possui por sua vez uma atividade artística mais ou menos primitiva, mais ou menos desenvolvida. Há, portanto, brinquedos em centenas de linguagens de formas, nos mais diferentes materiais. Madeira, argila, osso, feltro, papel, papier mâché aparecem sozinhos ou em combinações. Entre estes materiais, a madeira é o mais importante. Em quase todas as regiões desse país de imensas florestas

<sup>10</sup> Esse texto está inserido na obra “Reflexões sobre o brinquedo, a criança e educação”.

possui-se maestria incomparável em seu tratamento no talhar, colorir e laquear (BENJAMIN, 2002, p. 129).

A leitura de “Diário de Moscou”, levou-me a compreender o brinquedo como um elemento próprio e específico de determinada cultura. A visita a Rússia, certamente foi uma das experiências que impactaram o modo a vida desse filósofo, em todos os sentidos. Benjamin (1989), ao comparar o brinquedo russo e o alemão, revela-nos como esse objeto pode apresentar diferentes significados. Nessa obra, percebo que Benjamin (1989) não se afasta de seus ideais assumidos ainda na juventude. A criança, mais uma vez, também aparece em seus relatos, inserida em um mundo de privações e mendicância.

“Infância em Berlim: 1900” é vista como “uma coletânea de textos em prosa” escritos pelo filósofo nos idos de 1932 a 1938. Esta obra apresenta um formato bem parecido com um mosaico foi iniciada no quadragésimo aniversário de Benjamin, sugerida pela Revista Mundo Literário, porém, somente foi publicada após a sua morte. (WITTE, 2017)

Minha análise parte da obra “Rua de Mão Única: Infância berlinense: 1900”, edição publicada em 2013, pela editora Autêntica e traduzida por João Barrento. O texto foi revisado conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde janeiro de 2009. Esta obra é ainda bastante consultada por pesquisadores que se debruçam sobre a investigação da infância; pois, Benjamin resgata as suas próprias memórias de infância. A obra expressa ainda, questões elencadas a partir da psicanálise de Sigmund Freud como os sonhos, fetiches e mitos da cultura.

Franco (2015) e Witte (2017) revelam o caráter atípico de “Infância berlinense: 1900”, pelo fato de que Walter Benjamin não tinha o costume de tratar abertamente de questões de ordem pessoal e familiar como, por exemplo, a sua relação com os pais, irmãos e demais familiares.

“Naquele tempo não havia infância em que não se destacassem as tias que já não saiam de casa, que estavam sempre à nossa espera quando as visitávamos com a mãe, sempre com a mesma touca preta, o mesmo vestido de seda, acenando quando chegávamos, sempre da mesma poltrona, da mesma varanda. Como fadas que dominam todo um vale sem nunca lá descer, elas comandavam ruas inteiras sem nunca nelas se mostrarem” (BENJAMIN, 2010, p.83).

Walter Benjamin rememora momentos de sua própria infância, sob o olhar de uma criança criada aos moldes burgueses da época, protegida das mazelas sociais,

da fome e da miséria. Para Witte (2017), Benjamin apresenta a sua própria infância em imagens mnemônicas que embora possam até parecer desconexas e inconsistentes, demonstram o quanto a nossa memória é um processo seletivo e, portanto, incapaz de descrever com exatidão absoluta os fatos e acontecimentos do passado.

Eu devia ter uns cinco anos. Uma noite, quando já estava na cama, o meu pai entrou no quarto. Vinha dar-me boa noite. Talvez tenha sido um pouco contra vontade que me deu a notícia de morte de um primo, um homem já velho que pouco significava para mim. O meu pai foi me dando a notícia com todos os pormenores. Não retive tudo o que me contou. Em contrapartida, ficou-me na memória o meu quarto nessa noite, como se soubesse que um dia ele voltaria dar-me o que fazer. Quando já era adult, soube que o primo teria morrido de sífilis. O meu pai tinha entrado para não ficar sozinho. Mas quem ele procurava era o meu quarto, e não eu. Nenhum deles precisava de confidente. (BENJAMIN, 2010, p.95).

Para comentadores e estudiosos benjaminianos como a pesquisadora Solange Jobim e Souza (2009, p. 201), o pensamento benjaminiano é caracterizado pela “imprevisibilidade e pela resistência a toda espécie de sistematização ou acabamento conceitual classificatório”.

Corsino (2009) entendeu que essa obra como o início da tentativa do filósofo alemão de elaborar uma filosofia da história. Segundo, essa pesquisadora, Benjamin entende que a criança não pode ser vista como à margem dos problemas da família e da sociedade, muito pelo contrário, o potencial crítico da criança não pode ser desconsiderado.

Segundo Corsino (2009), essa obra de Benjamin valoriza a percepção de que a criança tem muito a nos dizer:

Benjamin não se limita a trazer recordações da sua infância, mas, dando voz ao menino, traz a forma como ele via e sentia o mundo, falando também de um momento histórico e de uma sociedade. Os textos e fragmentos vão dando voz à criança totalmente inserida na história, parte da cultura e produtora de cultura. Ao recuperar o mundo da cultura dos pais, ao mesmo tempo recupera a maneira de ver da criança, a sua sensibilidade, seus hábitos, desejos, afetos e valores e, sob este ângulo, vai reafirmando a especificidade do mundo infantil (CORSINO, 2009, p.222).

Kramer & Souza (2009, p. 284) relatam que não é propriamente a infância de Benjamin que é apresentada na obra. Segundo as pesquisadoras, Benjamin era um escritor e como tal “não escreve para ninguém em particular e nem para todos em geral”, o seu compromisso era com a própria linguagem. Para essas pesquisadoras, a infância aparece então como um elemento central do conceito benjaminiano de história. O



filósofo não retorna ao passado para conhecê-lo, e sim para se “apropriar dele, colocar o presente numa situação crítica com o compromisso de mudar o futuro” . Segundo Souza & Kramer (2009), para Benjamin, “a infância é entendida como uma categoria geracional e não como uma etapa cronológica. A criança é um indivíduo social que vê o mundo com seus próprios olhos e está inserida na história, fazendo e produzindo cultura”. O desenvolvimento de pesquisas científicas sobre a criança e a infância tem se constituído em campos profícuos de investigação. Talvez seja mais correto falar em “crianças” e “infâncias” uma vez que não se trata de um bloco homogêneo (SOUZA & KRAMER, 2009, p. 12).

Embora, o brinquedo não tenha sido o foco principal das atenções do Benjamin nessa obra, considero que a sua leitura nos permite compreender um pouco mais sobre a relação do brinquedo com a criança. O formato dessa obra remeteu a um mosaico em que o filósofo não se preocupou em montar modelos, nem esquemas, tampouco, seguiu uma ordem cronológica. Benjamin não se ocupou em descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, porque a história faz parte de nossas vidas, o passado e infância devem ser lembrados, tendo como ponto de partida sempre o presente.

## 5 Considerações Finais

O nosso envolvimento com atividades esportivas, educacionais, lúdicas e recreativas contribuiu para a construção de nossa curiosidade pelo brinquedo como tema de investigação, por isso o interesse em compreender os significados do brinquedo na contemporaneidade. Optei por estudar sobre a origem e as transformações do brinquedo no decorrer da história, o papel social do brinquedo na contemporaneidade, o vínculo existente entre a criança e o brinquedo.

O brinquedo é um assunto de relevância que desperta interesse por englobar uma série de elementos culturais, históricos, éticos e ideológicos que não se revelam por si só.

Causou-me estranhamento a forma pela qual determinados brinquedos se tornaram objetos supervalorizados em algumas sociedades atuais. Ademais, o brinquedo tem influenciado no modo com o qual as crianças pensam e agem, conduzindo-me à suspeita de que esse objeto tem sido utilizado como forma de influenciar as subjetividades da infância.

O estudo constatou que o brinquedo é um objeto que está presente na sociedade desde os primórdios da humanidade. Nos dias atuais, diversas áreas do conhecimento humano têm discutido aspectos diversos dos brinquedos; nessas discussões, um ponto em comum é o reconhecimento do brinquedo como objeto utilizado principalmente pelas crianças para a realização de brincadeiras e atividades lúdicas.

Outro ponto comum nos debates sobre o brinquedo é a impossibilidade de dissociar a história dos brinquedos com os avanços e as transformações técnicas e sociais das sociedades. O brinquedo é reconhecido como um elemento representativo da determinada sociedade e que nos permite compreender a dinâmica cultural a que se vincula como objeto social.

O brinquedo também deve ser considerado como um objeto que está inserido na cultura popular. Vale lembrar que a cultura é algo plural. Podemos, portanto, compreender o brinquedo como sendo um objeto que passou por várias modificações em suas funções, até se tornar um objeto de uso prioritário das crianças.

O brinquedo constitui-se num objeto de desejo pautado, entre outros motivos, pela mídia televisiva e pelo mercado produtor e consumidor desses objetos. Por outro lado, constitui-se um alvo de críticas, dado que como objeto social possui um caráter de alienação e conformismo mercadológico. O brinquedo não é um objeto neutro.

Assim, essa investigação nos encaminhou para o entendimento de que:

1) O brinquedo é um objeto de investigação que abrange diversas áreas do conhecimento e não pode ser explicado de forma isolada do contexto sociocultural, histórico, filosófico e educacional em que se insere;

2) O brinquedo configura-se como objeto representativo de sociedades em determinados momentos históricos; tem sofrido inúmeras transformações sociais em sua trajetória histórica até se tornar na modernidade um objeto destinado em especial para atender as crianças e aos jovens;

3) As transformações sociais, culturais e históricas corroboraram para as modificações materiais e no significado do brinquedo, inclusive são responsáveis pelo vínculo entre a criança e o brinquedo na modernidade;

4) O brinquedo na contemporaneidade tem sofrido modificações principalmente pelo processo de globalização e pela cultura midiática, configurando-se como mercadoria.

5) A diversidade de significados e sentidos atribuídos ao brinquedo envolve permanentes conflitos no processo histórico-social.

Com base nesses apontamentos, percebeu-se que o brinquedo na contemporaneidade transformou-se em produto de consumo específico para as atividades lúdicas e brincadeiras das crianças. Por mais que se tenha avançado em termos tecnológicos, a escolha desses objetos ainda é motivo de polêmica e, permanece distanciamento entre aquilo que a criança e o adulto entendem para o brinquedo. Mesmo assim, permanece existindo um espaço para que o brinquedo, mesmo sendo uma mercadoria, seja também nas mãos daqueles que o utilizam especialmente as crianças, um suporte para as brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas em que se destaca a criação e a imaginação de atividades em oposição ao sentido utilitário e descartável da mercadoria.

A pesquisa demonstrou ainda que a homogeneização de brinquedo presente em praticamente todos os lugares do mundo resulta em um fator que merece ser investigado em futuras pesquisas. Apesar do processo de homogeneização dos

brinquedos espalhados pelo mundo, ainda há parcela significativa de crianças sem acesso aos brinquedos. Ademais, essas crianças vivem em condições sociais precárias.

A presente pesquisa também mostrou que as crianças não são meros espectadores sociais. Elas faziam suas próprias escolhas conforme o poder aquisitivo e estilo cultural de suas famílias. Na seção 4.1, a obra de Walter Benjamin se constitui no elo de que as crianças são sujeitos sociais e como tal resistem, indagam e modificam o que os adultos tentam impor a elas, inclusive com a utilização de brinquedos.

A pesquisa também nos permitiu postular a necessidade de se escutar mais as crianças e também de compreender o que representa para elas, o brincar e os brinquedos. Embora a minha pesquisa não trate especificamente do brinquedo no contexto escolar, é preciso explicar que meu envolvimento nesta investigação sobre o brinquedo se deveu ao fato de compreendê-lo como um objeto fundamental para a formação sociocultural de crianças e jovens. Ademais, trata-se de um objeto que tende a permanecer no interior de nossas escolas, por intermédio dos adultos ou trazidos “clandestinamente” por crianças mesmo sem autorização institucional. Esse processo pode ser repensado se tomarmos em atenção as discussões apresentadas na presente investigação.

Concluo ressaltando que é preciso repensar a própria participação das crianças e também dos adultos no dia-a-dia na escola e também dos brinquedos de modo a garantir que as infâncias sejam de fato consideradas e construídas.

## Referências

ALVES, R. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2003.

AMADO, J. Contexto histórico-culturais de uma arte infantil: os brinquedos tradicionais populares. In: CONDESSA, I. **(Re) aprender a brincar: da especificidade a diversidade**. Ponta Delgada: Nova Gráfica, 2009.

AMADO, J. **Universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto, 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSOUN, P. L. **A Escola de Frankfurt**. Tradução de Helena Cardoso. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

ATZINGEN, M. C. V. **História do brinquedo: para crianças conhecerem e os adultos se lembrarem**. São Paulo: Alegro, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2013**. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16091/9780821399422PT.pdf>>. Acesso: 24 jul. 2018.

BAUMAN, Z. **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENJAMIN, W. **Diário de Moscou**. Tradução Hildegard Herbold. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades., 2002.

BENJAMIN, Walter. **Rua Única: infância berlinense**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História das cavernas ao terceiro milênio: das origens da humanidade à reforma religiosa na Europa**. São Paulo: Moderna, 2005.

BRINQUEDOS que marcam época. Direção de Tom Stern. Produção de Brian Volk-weiss. Roteiro: Nicholas Ferrell, Benjamin J. Frost. Estados Unidos, 2017. (46 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.netflix.com/watch/8016160>>

0?trackId=14277283

&tctx=0%2C1%2Cdc720afa-9c1b-401a-ab6a-84f649dceaf9-46645456%2C%2C>.

Acesso em: 22 dez. 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

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

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005.

CORSINO, P. **Infância e linguagem em Walter Benjamin**: reflexões para a educação. In: SOUZA, S. J.; Kramer, S. Política, Cidade e Educação: Itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 219-242.

COSTA, M. V.; MOMO, M. Crianças escolares do século XXI: para se pensar a infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.965-991, set./dez, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300015>

DAL PRÁ, R. M. **Representações de infância, brinquedo, de brincar e consumo de animação Toy story (1995)**. 113 f. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017. Disponível em: < [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5025707](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5025707)>. Acesso em: 24 jul. 2018.

EAGLETON, T. **Walter Benjamin**: rumo a uma crítica revolucionária. Tradução de Beatriz Figueiredo. Fortaleza: OMNI, 2010.

FACHIN, O. **Fundamentos da metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIA, A. L; G. DEMARTINI (org.) **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

Farias, M. C. **A loja de brinquedos na produção das infâncias contemporâneas**: uma leitura a partir dos estudos culturais em educação. 146 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017. Disponível em: < [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5590923](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5590923)>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

- FLORES, V. L. **Reflexões sobre o brinquedo e a brincadeira na formação histórica e cultural humana**. Cenários, Porto Alegre, v.1, n.5, 2012. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/570/367>>. Acesso em: 02 ago. 2017.
- FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. J. **Metodologia Filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin: os cacos da história**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GARON, D. **Classificação e análise de materiais lúdicos: o sistema ESAR**. In: Friedman, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Scritta, 1998. p. 171-182.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOEBEL, E. A.; FROST, E. L. **Antropologia cultural e social**. 9. ed. Tradução Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Cultrix, 1999.
- HONORÉ, C. **Sob Pressão: criança nenhuma merece superpais**. Tradução de José Gardeal. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- HUSTON, N. **A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores/2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso: 24 jul. 2018.
- IBIAPINA, A. C. T; LIMA, E. F. **Benjamin e seu conceito de história: um olhar messiânico**. Cadernos Walter Benjamin, Fortaleza, n. 17, 2016. Disponível em < [http://gewebe.com.br/cadernos\\_vol17.htm](http://gewebe.com.br/cadernos_vol17.htm)>. Acesso em 24 jun. 2018.  
<https://doi.org/10.17648/2175-1293-v172016-08>

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático de linguagem sociológica. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSELLECK, R. **Crítica e crise** : uma contribuição à patogênese do mundo burguês. tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro : Contraponto : UERJ, 1999.

KROPENISCKI, F. B. **Retratos de relações de gênero em catálogos de brinquedos**. 140 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: < [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2772015](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2772015)>. Acesso em: 3 ago. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Elvira Souza. **Brincar para quê?**. São Paulo: Inter Alia, 2007.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Tradução: Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Teorema, 2002.

MARTINS, G. D. A. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, V. C. P. **O Brinquedo do princípio do mundo**. Música, dança e socialidade no córrego do Machado (Médio Jequitinhonha). 316 f. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=152358](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=152358). Disponível e: 9 jul. 2017.

MATOS, O. C. F. **Benjaminianas**: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo. São Paulo: UNESP, 2010.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



MEFANO, Lígia. **O design de brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens.** 163 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&\[email protected\]](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&[email protected])>. Acesso em: 3 ago. 2017.

MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, A. C. O. **Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal.** 177 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?>popup=true&id\\_trabalho=506306](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?>popup=true&id_trabalho=506306). Acesso em: 16 set. 2017.

NOVAES, C. E.. **A cadeira do dentista e outras crônicas.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995

O'DWYER, Eliane Catarino. **O papel social do antropólogo: Aplicação do fazer antropológico e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: e-papers, 2010.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo.** 2. ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** 2. ed. São Paulo : Pioneira, 1999.

PEREIRA, M. C. **O dizer da criança e o discurso publicitário sobre o brinquedo na construção dos sentidos sobre masculino e feminino.** 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2109560](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2109560)> Acesso em: 4 mai. 2017.

PICCOLLI, J. **O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos.** 2015. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PIORSKY, G. **O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo.** 139 f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://br.123dok.com//document/q5m16mgy-o-brinquedo-e-a-imaginacao-da-terra-um-estudo-das-brin>

cadeiras-do-chao-e-suas-interacoes-com-o-elemento-fogo.html> Acesso em: 9 ago. 2017.

PIZAPIO, T. E. J. **Brinquedos e Brincadeiras nas Telas de Portinari: Um Estudo Sobre a Infância Lúdica Contemporânea**. 151 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsfpopup=true&id\\_trabalho=2857559](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsfpopup=true&id_trabalho=2857559)> . Acesso em: 12 fev. 2018.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, 2002. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>>. Acesso em 24 jun. 2018.

RIZZINI. **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro : Universitária Santa Úrsula, 1993.

RODRIGUES, A.V. F.; MIRANDA. C. L. (Org.). **Fichas de leitura: introdução à prática do fichamento**. Uberlândia : EDUFU, 2011. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-272-4>

RODRIGUES, M. G. A. **O brinquedo como experiência na infância**. 77 f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 14 jan. 2018.

ROGÉRIO, Y. M. A. P. **O brinquedo no museu: um estudo na perspectiva da teoria ator-rede**. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São João Del-Rei, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsfpopup=true&id\\_trabalho=103113](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsfpopup=true&id_trabalho=103113)> Acesso em: 24 jan. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: ARTMED, 2013.

SANTIAGO, P.; PONTES, M. A. **Por dentro da história**. 4.ed. São Paulo: Escala Educacional, 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Cadernos de educação, Pelotas, v.12, n.21, p. 51-69, 2003.

SAVE THE CHILDREN. **Many faces of exclusion**. London: SCF, 2018. Disponível em: <<https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/2018-end-of-childhood-report.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SCLIAR, M. Um país chamado infância. 2006. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. C. **Max Horkheimer: Teoria Crítica e Barbárie**. Uberlândia: EDUFU, 2011. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-256-4>

SILVA, T. M. **Tablet, o Brinquedo**: um estudo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. 140 f. 2016. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3756130](http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3756130)> Acesso em: 24 jun. 2018.

SILVEIRA, P. R. T. **Tecendo fios no cotidiano**: artigos e crônicas. Cachoeirinha: Texto Certo, 2011.

SOUZA, L. R. **O brinquedo na educação infantil**: algumas reflexões do uso do brinquedo a luz da sociedade disciplinar foucaultiana. 139 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1716613](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1716613)>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Política, Cidade e Educação**: Itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Nova Iorque, 1959. Disponível em < [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf) >. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2016**: oportunidades justas para cada criança. New York, 2016. Disponível em: < [https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016\\_ResumoExecutivo.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016_ResumoExecutivo.pdf) >. Acesso em: 24 jun. 2018.

VILAÇA, L. **O contador de Histórias**. Produzido por Denise Fraga e Francisco Ramalho Junior. Brasil. Warner Bros, 2009. Gênero Drama. 110 min.

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

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré - escola**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucatas**. 2.ed.. São Paulo: Spicione,1997.

WITTE, B. **Walter Benjamin**: uma biografia. Tradução de Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

## Anexos



**Figura 1 – Secção de brinquedos artesanais e populares da Loja do Nilton na cidade de Corumbaíba/GO.**



**Figura 2 – Criança segurando boneca de barro semelhante a Matrioska, típica da cultura russa, feita por artesãos de Corumbalza/GO.**

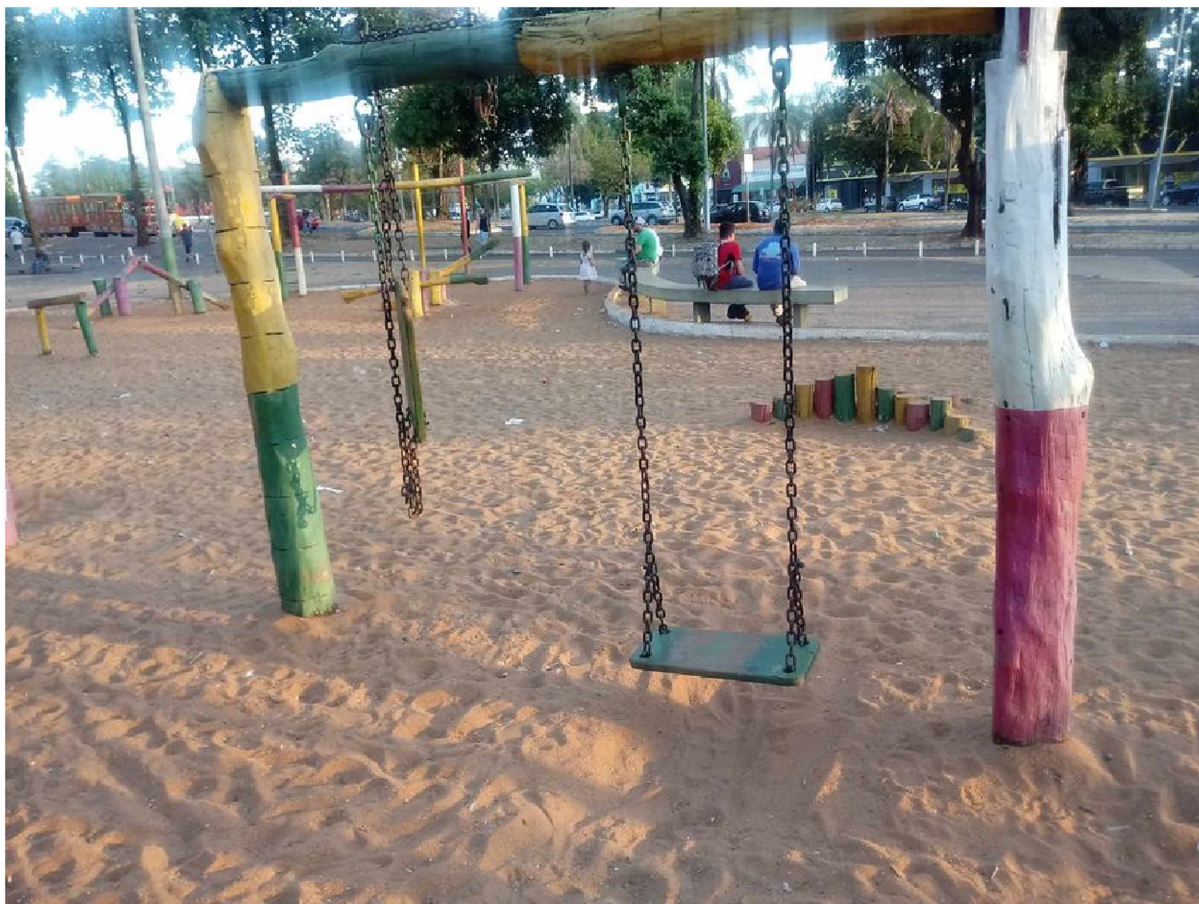


**Figura 3 – Coleção de brinquedos antigos da Loja “So raridades br” da cidade de Uberlândia/MG.**



**Figura 4 – Coleção de brinquedos antigos da Loja “Só raridades br” da cidade de Uberlândia/MG.**





**Figura 5 – Brinquedos infantis da Praça Sérgio Pacheco na cidade de Uberlândia/MG.**



**Figura 6 – Coleção de brinquedos industriais da atualidade.**



**Figura 7 – Coleção de brinquedos industrializados da atualidade.**



**Figura 8 – Brinquedo do Kitakas Park em Caldas Novas / GO**