



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Thaís Vectore Pavanin

Subjetividades infantis: interfaces entre mídia e consumo

UBERLÂNDIA

2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Thaís Vectore Pavanin

Subjetividades infantis: interfaces entre mídia e consumo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicanálise e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Caio César Souza Camargo Próchno

**UBERLÂNDIA
2018**

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

P337s Pavanin, Thaís Vettore, 1993-
2018 Subjetividades infantis [recurso eletrônico] : interfaces entre mídia e
consumo / Thaís Vettore Pavanin. - 2018.

Orientador: Caio César Souza Camargo Próchno.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1198>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Psicologia. 2. Comunicação de massa e crianças. 3. Psicanálise. 4.
Consumo. I. Próchno, Caio César Souza Camargo (Orient.) II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Maria Salete de Freitas Pinheiro - CRB6/1262



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Thaís Vectore Pavanin

Subjetividades infantis: interfaces entre mídia e consumo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicanálise e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Caio César Souza Camargo Próchno

Banca Examinadora

Uberlândia, 21 de agosto de 2018

Prof. Dr. Caio César Souza Camargo Próchno (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dr. João Luiz Leitão Paravidini (Examinador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dr. Moisés Fernandes Lemos (Examinador)
Universidade Federal de Goiás – Catalão, GO

Prof. Dra. Analúcia de Moraes Vieira (Examinadora Suplente)
Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Audrey Setton Lopes de Souza (Examinadora Suplente)
Universidade de São Paulo – São Paulo, SP

UBERLÂNDIA

2018

Aos meus pais: Celia e Luiz

Agradecimentos

É com carinho que deixo registrado aqui meus agradecimentos a todos que estiveram comigo no decorrer dessa trajetória:

À minha família, por todo apoio e suporte ofertado a mim, além de dividir comigo as doçuras e amarguras do nosso cotidiano. À minha mãe ainda pela leitura atenciosa dos meus escritos não-oficiais. E ao meu irmão, Erich, meu ajudante na confecção de materiais.

Aos amigos, pelos momentos de desabafo e divertimento, além das conversas e indicações instigadoras.

Ao Lucas, por deixar os dias mais leves, me reconfortando nos momentos de crise e sempre acreditando em mim.

À Maria Clara, minha auxiliar de pesquisa, pela parceria e amizade.

Aos professores Analúcia e João Luiz, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições no meu exame de qualificação. À Analúcia ainda externo a minha gratidão por ter me recebido de forma gentil e atenciosa, pela confiança e pelo auxílio na realização deste trabalho.

Ao meu orientador, professor Caio, pela oportunidade e pelo incentivo.

À Adriana e aos demais funcionários do PGPSI, sempre dispostos a ajudar e a sanar dúvidas.

Aos participantes da minha pesquisa: professoras, pais e crianças, pela confiança, interesse e disponibilidade.

A todos, o meu muito obrigada!

*“Esconder-se é um prazer, mas, não ser encontrado é uma
catástrofe”*

(Donald Woods Winnicott)

Resumo

Na contemporaneidade, tem-se a presença constante e cotidiana da mídia, em suas variadas formas, ocasionando mudanças nos modos em como nos relacionamos e na constituição de nossa subjetividade. A aliança entre mídia e consumo mostra-se lucrativa e pode acarretar em identidades fragmentadas e efêmeras, e em relações utilitaristas. Assim, este trabalho objetiva compreender a relação estabelecida entre o consumo e a mídia nos dias de hoje e estudar seus efeitos na subjetividade infantil, a partir da visão das crianças, dos pais e da escola, tendo como base o referencial teórico psicanalítico. Para isso, foram realizadas cinco oficinas de caráter lúdico com nove crianças, com idades entre quatro e sete anos, com duração de uma hora, bem como entrevistas semiestruturadas com seus pais e/ou responsáveis e com duas professoras responsáveis por essas turmas. Os procedimentos foram realizados no ambiente escolar dos participantes; as entrevistas abordaram aspectos inerentes a dinâmica familiar, concepção de infância, bem como a perspectiva dos pais e da escola no que se refere à mídia e ao consumo infantil. As oficinas, por sua vez, buscaram proporcionar um ambiente em que as crianças pudessem compartilhar suas opiniões e relacionar-se em grupo, lançando mão de recursos lúdicos que possibilitaram sua emergência enquanto atores sociais, como narrativas, brinquedos, materiais gráficos e expressivos etc. As crianças participantes foram divididas em dois grupos, referentes a sua turma e faixa etária. Os dados oriundos dos procedimentos foram áudio e vídeo gravados e após a sua transcrição, foram elencadas categorias e subcategorias, que foram analisadas a partir do arcabouço teórico psicanalítico. Assim, pela análise do conteúdo das falas dos pais e das docentes e das oficinas realizadas junto às crianças, pode-se perceber que as mídias têm ocupado um lugar cada vez mais relevante no cotidiano, suscitando dúvidas e ambiguidades, em um cenário de constantes mudanças e insegurança. O consumo aparece diretamente ligado a questões financeiras e não causa tanto estranhamento nas famílias, que veem nos brinquedos e presentes a possibilidade de suprir o desamparo infantil. As crianças, por sua vez, tendem a reproduzir comportamentos que são vistos ou que lhe são esperados, desde cedo são expostas aos ideais de consumo e à lógica competitiva, demonstrando dificuldade em lidar com frustrações, com a alteridade, com o ócio e o tédio, com o não saber e com o desamparo, mostram-se carentes e, por vezes, creem-se onipotentes e oniscientes, o que implica na constituição de sua subjetividade. Faz-se então necessário pensar em formas de potencializar esses sujeitos para estimular sua criticidade e possibilitar um acolhimento de suas demandas. Ademais, evidencia-se a necessidade de empreender mais estudos para lançar mais luzes acerca dessa temática.

Palavras-chave: Infância; Mídia; Consumo; Contemporaneidade; Psicanálise.

Abstract

In contemporaneity, the media, in its varied forms, has a constant and daily presence causing changes in the ways we relate and in the constitution of our subjectivity. The alliance between media and consumption is profitable and can lead to fragmented and ephemeral identities, and to utilitarian relations. Thus, this work aims to understand the relationship established between consumption and the media in the present day and to study its effects on children's subjectivity, from the perspective of children, parents and school, based on the psychoanalytic theoretical framework. To this purpose, five ludic workshops were held with nine children, aged between four and seven years, lasting one hour, as well as semi-structured interviews with their parents and/or guardians and with two teachers responsible for these classes. The procedures were carried out in the school environment of the participants; the interviews dealt with aspects inherent to family dynamics, conception of childhood, as well as the perspective of parents and school regarding the media and child consumption. The workshops, in turn, sought to provide an environment in which children could share their opinions and relate in a group, using playful resources that enabled them to emerge as social actors, such as narratives, toys, graphic and expressive materials etc. Participating children were divided into two groups, referring to their class and age group. The data from the procedures were audio and video recorded and after their transcription, categories and subcategories were listed, which were analyzed from the theoretical psychoanalytic framework. Thus, by analyzing the content of the speeches of the parents and the teachers and the workshops held with the children, one can see that the media has occupied an increasingly relevant place in the daily life, raising doubts and ambiguities in a scenario of constant changes and insecurity. The consumption appears directly linked to financial issues and does not cause so much estrangement in the families, who see in the toys and gifts the possibility of supplying the children's helplessness. Children, in turn, tend to reproduce behaviors that are seen or expected, they are exposed early to consumer ideals and competitive logic, showing difficulty in dealing with frustrations, otherness, idleness and boredom, with non-knowledge and with helplessness, show themselves to be needy and sometimes believe themselves omnipotent and omniscient, which implies the constitution of their subjectivity. It is then necessary to think of ways of empowering these subjects to stimulate their criticality and to that make it possible to receive their demands. In addition, it is evident the need to undertake more studies to shed more light on this subject.

Key words: Childhood; Media; Consumption; Contemporaneity; Psychoanalysis.

Lista de figuras

Figura 1: Dados de atividades	167
Figura 2: Desenhos realizados pelo G2 sobre algo que gostaram na oficina	172
Figura 3: Cartões utilizados para a atividade “o que é mais legal?”	177
Figura 4: Painel de pintura coletiva realizado pelo G1	178
Figura 5: Painéis de pintura realizados pelo G2	180
Figura 6: Painel de desenho coletivo realizado pelo G2 sobre a oficina 3	184
Figura 7: Desenhos realizados pelo G2 na última oficina	197

Lista de tabelas

Tabela 1: Constituição familiar das crianças participantes	92
Tabela 2: Relação de crianças participantes.....	165

Sumário

Introdução.....	1
1. A(s) infância(s) na história: construções, desconstruções, reconstruções...	6
1.1. Infância: uma construção moderna.....	6
1.2. Desembarque da infância no contexto brasileiro: pontos e contrapontos	10
1.3. O brinquedo: do manufaturado ao objeto de consumo.....	16
1.4. A infância contemporânea em crise?: reflexos da mídia e do consumo.....	18
1.5. Com vocês: A Infância ...?	23
2. Nós e o contemporâneo.....	27
2.1. Eu consumo, tu consumes, ele/ela consome, nós consumimos.....	27
2.2. Laços e nós: apontamentos e teorizações	38
3. Mídia e subjetividade	45
3.1. No tempo da TV	45
3.2. De olho nas telinhas.....	50
3.3. Telespectadores mirins: pequenos experts televisivos	55
4. Percursos metodológicos	64
Participantes.....	64
Instrumentos	64
Procedimentos	64
5. Adultos em foco.....	68
5.1. O olhar da escola	68
5.1.1. A infância ontem.....	68
5.1.2. A infância hoje.....	73
5.1.3. A infância amanhã.	90
5.2. Aos olhos da família.....	92
5.2.1. Infância ontem.	93
5.2.2. Infância hoje.....	95
5.2.3. Infância amanhã.	154
5.3. Olhares que se cruzam.....	161
6. Pequenos olhares, grandes olhões.....	165
6.1. Outros comentários e observações	199
Considerações finais.....	206
Referências.....	211

Introdução

Imagine a seguinte situação: *uma criança de dois, quase três anos, grita, chora e corre para a avó, que conta que o neto está chateado, pois o pai havia dito que o levaria para ver o Hulk e o Homem-Aranha na sorveteria, mas que quando chegou para buscá-lo, falou que não poderia mais levá-lo devido a outro compromisso; deixando-o com a avó e com a mãe, de 20 anos, em seu local de trabalho.*

Há, nesse espaço, um móvel cheio de adesivos de super-heróis, que a avó conta ser obra dele, porém os adesivos já colados não lhe interessam mais, a criança continua a solicitar a atenção da avó. Em uma tentativa de apaciar a angústia do menino, por ter tido o seu desejo de ver os personagens frustrado, a mãe entrega a ele um tablet – já em um estado deplorável e cheio de arranhões, diga-se de passagem –, entretanto, ele recusa-o, colocando-o em cima da mesa e quase o deixa cair.

O menino continua a requerer insistentemente o Homem-Aranha, até que, por fim, a mãe diz que o levaria para comprar uma cartela de adesivos; a avó então entrega o dinheiro para o menino, que o recebe em uma expressão de mais profundo contentamento, com um sorriso de orelha a orelha; ela o orienta a colocar o dinheiro no bolso e a criança imediatamente começa a procurar os bolsos. Ele marcha em direção a porta junto com a mãe, e uma vez na rua, sai correndo em direção a loja.

Durante sua ausência, a avó conta que ele é “terrível” e que quando começa a pedir as coisas, ela lhe pergunta “você tem dinheiro?”, ele faz que não e então ela diz “tem que trabalhar para ter dinheiro” e aí ela fala para ele catar as sujeiras do chão, ela conta que ao terminar o “serviço”, ele diz “cabou” e demanda seu pagamento.

Ao voltar da loja, o menino está alegre e contente com seu adesivo do Homem-Aranha.

Este relato é um fragmento do cotidiano, vivenciado por mim em uma visita a costureira. É no mínimo curioso, uma criança tão pequena, conceber tamanha afetividade ao dinheiro, ter tanta familiaridade a ele e já estar enraizada na lógica do capital. Não se pode desconsiderar também o seu poder na situação, e o próprio *modus operandi* que reproduz. Faz-se intrigante pensar ainda no papel do *tablet* nessa cena, parece que dessa vez sua mágica de silenciar e entreter a criança não surtiu efeito, sua frustração só poderia ser apaziguada com a imagem do super-herói desejado. Longe de ser uma situação pontual, cenas similares repetem-se cotidianamente; observa-se, na contemporaneidade, diversas mudanças referentes aos modos de como nos relacionamos com o mundo, com os outros e conosco.

A mídia, em especial a grande imprensa e meios de comunicação, invadiu o cotidiano das pessoas, quer acelerando a transmissão de informações, quer redefinindo relações e participando da construção de valores culturais (Campos & Souza, 2003). No contexto da globalização e da chamada *sociedade do consumo*, as expressões midiáticas tendem para experiências voltadas para o consumo.

Assim, trata-se de um sistema de consumo material e ideológico – de objetos defendidos magistralmente pelos meios de comunicação e de ideologias sub-repticiamente veiculadas. Nesse sistema, tudo se torna antiquado a todo instante – obsolescência programada –, e o descontentamento com o que já se possui torna-se constante, como coloca Retondar (2008), trata-se de um *continuum* no qual o fim do ato consumista é o próprio desejo de consumo. Descartável e efêmero são palavras-chave do mundo contemporâneo.

O que prepondera, na sociedade de consumo, é a ilusão de que é possível fazer escolhas autênticas, quando, na verdade, todas as escolhas já estão previstas pelo sistema, uma vez que são oferecidos os mesmos produtos a todo cidadão (Adorno, 1996; Campos & Souza, 2003; Retondar, 2008). Assim, o processo de construção da identidade mostra-se como cambiante, fluído, fragmentado e parcial (Campos & Souza, 2003), a lógica do livre mercado

produz identidades efêmeras e relações utilitaristas, sem marcas simbólicas (Próchno, Silva & Paravidini, 2010). Como pensar as emergentes subjetividades nesse contexto? Até que ponto pode a mídia e a sociedade de consumo influenciar o processo de subjetivação da infância?

Tem-se então como objetivo compreender a relação estabelecida entre o consumo e a mídia na contemporaneidade e estudar seus efeitos na subjetividade infantil, a partir da visão das crianças, dos pais e da escola. Busca-se, por meio de uma revisão de literatura, demonstrar as alterações da conceituação de infância ao longo da história e compreender a relação entre infância e consumo; conhecer as diferentes mídias as quais as crianças têm acesso; investigar o papel da mídia e do consumo nas relações estabelecidas entre crianças e adultos; conhecer os desejos de consumo de crianças, a partir de suas próprias falas; e oportunizar um espaço de escuta em que as crianças sintam-se acolhidas e possam expressar-se.

Por acreditar que vivemos um tempo de legitimação dos direitos da infância, considera-se de grande importância social a identificação das formas de representação da mídia no imaginário social e das consequências de sua influência na vida das crianças e na construção de sua subjetividade. O cenário midiático mescla a realidade com a ficção, e a aquisição de determinados bens de consumo como sinônimo de felicidade e prazer. Souza e Salgado (2008) apontam que intervir nesse contexto implica em uma tomada de consciência de quanto estamos imersos no processo de produção de cultura globalizada; significa criar estratégias para que crianças e adultos possam se distanciar das relações que estabelecem com a mídia e ponderarem sobre estas, questionando verdades que se apresentam como absolutas. Além disso, como apontam Lopes e Bernardino (2011) quando uma criança requisita um objeto não se trata de apenas satisfazer uma demanda, mas colocá-la a discorrer sobre esse objeto, na forma de um jogo criativo, “possibilitando a emergência de um sujeito além de um ser da necessidade” (p.385).

Acredita-se ainda que as pessoas têm o direito à informação de qualidade, de sua recepção e participação em sua produção, porém ao se olhar para as crianças, nota-se que esse direito é permanentemente negligenciado, elas participam pouco da produção de informações que lhe dizem respeito (Canela, 2009). Desse modo, se faz necessário refletir como meninas e meninos se posicionam quando interpelados pela sociedade do consumo, investigando o seu processo de subjetivação, a partir da ótica infantil. Além disso, destaca-se que tal temática é pouco explorada academicamente em relação ao olhar da criança e sob a perspectiva psicanalítica. Espera-se, dessa forma, despertar novas questões e pesquisas sobre essa relação e contribuir para ampliar os olhares e os diálogos para essa questão da infância e da contemporaneidade, bem como possibilitar um espaço de diálogo e reflexão para as crianças poderem se conscientizar sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que vivem.

No capítulo 1, *A(s) infância(s) na história: construções, desconstruções, reconstruções...*, inicio a trajetória, apresentando, brevemente, as considerações históricas a respeito da conceituação de infância, abarcando o cenário brasileiro e refletindo sobre o contexto atual. Em seguida, no capítulo 2, *Nós e o contemporâneo*, discorro mais profundamente a respeito do panorama atual e suas implicações para o sujeito contemporâneo, em especial a criança, trazendo à tona mais fortemente as inquietações referentes à temática do consumo. No capítulo 3, *Mídia e subjetividade*, por sua vez, proponho-me a discutir mais densamente a temática da mídia, e sua peculiar atuação na infância. No decorrer do trabalho, as temáticas mídia e consumo diversas vezes se (entre)cruzam, sendo difícil delimitar um corte preciso, o que penso demonstrar sua impregnação na nossa sociedade pós-moderna.

Posteriormente, no capítulo 4, *Percursos metodológicos*, são feitos esclarecimentos acerca dos procedimentos adotados na pesquisa, bem como as formas de análise e interpretação; ressalta-se que dentre as possibilidades teóricas para a compreensão do fenômeno a ser pesquisado, acredita-se que a teoria psicanalítica forneça subsídios capazes de

lançar luz à relação entre infância, consumo e mídia. No capítulo 5, *Adultos em foco*, são apresentadas a análise e interpretação dos materiais colhidos entre as professoras e os pais, bem como as intersecções em suas falas. O capítulo 6, *Pequenos olhares, grandes olhões*, por sua vez, descreverá e analisará as oficinas realizadas com as crianças, trazendo à tona suas falas, reflexões e modos de relacionar-se. Por fim, nas *Considerações finais*, discorro sobre as conclusões, inferências e perspectivas acerca da temática que foram possibilitadas pela realização do presente estudo.

Cabe esclarecer que ao decorrer do texto, notar-se-á a mudança de tempo verbal para a primeira pessoa do singular, especialmente no relato das oficinas, como forma de reafirmar a importância da interação da pesquisadora com os participantes para a construção dos dados do presente estudo.

1. A(s) infância(s) na história: construções, desconstruções, reconstruções...

1.1. Infância: uma construção moderna

*No te importe vivir en la pobreza.
Si puedes aspirar al aire puro.
Y ver la luz del sol y la grandeza
De la noche que llena el cielo oscuro
[...] Y no adornes tu frente con laureles.
Ni que la luz del sol nunca te vea,
Ridículo, vestido de oropeles
Ni del poder llevando la librea
(José Güell y Renté - Lágrimas del corazón)*

O teórico norte-americano da comunicação, Neil Postman, ao visualizar o aspecto histórico da infância, escreve que entre os gregos existem poucos registros de crianças, há pouca empatia pelas mesmas e nem mesmo há uma definição clara: as palavras utilizadas por eles para referir-se a crianças e jovens são ambíguas e parecem comportar quase qualquer um que esteja entre a infância e a velhice. Postman (1999) aponta, porém, que os gregos fundaram uma variedade de escolas, e mesmo que as idades dos estudantes fossem mais avançadas do que esperaríamos hoje, cabe salientar que “onde quer que haja escolas, há consciência, em algum nível, das peculiaridades dos jovens” (p.21). O autor considera então que mesmo que a conceito de infância e juventude, entre os gregos, seja bem afastado da noção moderna, pode-se concluir que eles deram um prenúncio à ideia de infância.

Já entre os romanos, há uma maior atenção à criança, que estabelecem uma conexão entre a criança em desenvolvimento e a noção de vergonha. Isto é, há, nesse momento, uma preocupação em proteger as crianças dos segredos dos adultos, sobretudo os sexuais: “sem uma noção bem desenvolvida de vergonha, a infância não pode existir” (Postman, 1999, p.23). O autor salienta que essa noção de vergonha será amplamente aceita pelos modernos. Com a queda do império romano e o consequente início da Idade Média, há também o desaparecimento da capacidade de ler e escrever, da educação, da vergonha, e como consequência desses outros três, há o desaparecimento da infância (Postman, 1999).

A obra já clássica do historiador francês Philippe Ariès apresenta um panorama da história da criança e da família da idade média à modernidade, baseando-se, principalmente, no estudo da iconografia da época. Ariès (1981) desconstrói a ideia de que a infância, tal como a concebemos hoje, existiria desde os primórdios dos tempos; suas características, exaltação e valorização, como demonstra o autor, foram socialmente e historicamente construídas.

A infância, na arte medieval, parecia desconhecida; as crianças, em suas representações, eram distinguidas dos adultos apenas pelo seu tamanho, não possuíam uma expressão particular, eram “homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1981, p.51). Apenas a partir do século XV, com a Idade Moderna, as crianças começam a aparecer mais frequentemente nas telas, em cenas de convívio cotidiano, sempre no meio de adultos. Retratos de crianças sozinhas eram incomuns, elas eram vistas com certa insignificância, já que devido à alta taxa de mortalidade, poucas chegavam a idade adulta (Ariès, 1981).

Ariès (1981) acredita que apenas com o *sentimento da infância*, que surgiu na Idade Moderna, as crianças passaram a ser estimadas, “uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal” (p.61). Assim, observa-se que a valorização da criança e do infantil contribuiu para a redução da mortalidade infantil, visto que surge uma preocupação em preservá-las. Desse modo, medidas higiênicas e salutareas, como a vacinação, passam a ser empregadas (Ariès, 1981).

Outro aspecto, destacado por Ariès (1981) em seu estudo, diz respeito aos trajes. O autor observa que os trajes medievais eram os mesmos para adultos e crianças, não havia diferenciação. Somente a partir século XVII, a criança passa a se vestir de forma diferente do adulto, porém, apenas nas classes mais altas e na burguesia. Postman (1999) complementa dizendo que assim que as crianças deixavam de usar cueiros, elas eram vestidas exatamente

como outros homens e mulheres de sua classe social, por isso, eram retratadas como adultos em miniatura nas pinturas. Além das roupas, a própria linguagem da criança começou a se diferenciar da fala dos adultos, há o reconhecimento do jargão infantil.

Em relação ao jogos e brincadeiras, Ariès (1981) aponta que não existiam diferenças entre os jogos de adultos e crianças, estes jogavam e brincavam mutualmente. Apenas entre os séculos XVII e XVIII, inicia-se uma separação entre os jogos infantis e adultos, a fim de conservar a moralidade e educar as crianças. Com a Idade Moderna, o reconhecimento da inocência infantil e sua apreciação, levam a uma atitude de zelo em relação às crianças, com o intuito de preservar tal característica inerente à infância, desse modo, há a necessidade de protegê-las de assuntos adultos, especialmente os de cunho sexual, e de fortalece-la pelo desenvolvimento do caráter e da razão (Ariès, 1981).

Dessa maneira, Ariès (1981) enfatiza que o sentimento da infância é diferente da afeição pelas crianças, o primeiro corresponde à consciência da particularidade da infância, que diferencia a criança dos adultos. O autor denomina ainda de “paparicação” o sentimento, em que a criança, pela sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava fonte de distração e relaxamento para os adultos; de modo que, a criança assume um lugar central dentro da família.

Assim, da mesma forma que o sentimento da infância não existia na Idade Média, o *sentimento da família* nasce nos séculos XV e XVI, segundo Ariès (1981), que enfatiza que embora a família não fosse novidade, o sentimento da família era novo. O autor escreve: “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (p.225). Na Idade Média, as crianças logo saíam de casa para aprenderem um ofício e viverem em sociedade, de maneira que, “a família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos” (p.231). Com a criança como centro da família, observa-se na Idade Moderna, a extensão da frequência escolar e a

proliferação de escolas, uma vez que os pais não desejavam afastarem-se muito de seus filhos, mandando-os para internatos distantes. Ariés (1981) aponta que apesar de já existirem escolas na Idade Média, seu aparecimento na Idade Moderna tem como finalidade separar as crianças dos adultos e oferecer a elas um período de formação moral e intelectual, que ocasionou em um prolongamento da infância.

Com o advento do Iluminismo, no século XVIII, a ideia de infância é nutrida e divulgada, tendo como expoentes dois importantes pensadores: John Locke e Jacques Rousseau. O primeiro tinha como tese central a concepção da criança enquanto uma tábula rasa, cabendo aos adultos uma grande responsabilidade frente às mesmas, criando assim um sentimento de culpa nos pais em relação ao desenvolvimento de seus filhos e fazendo da educação prioridade nacional. Rousseau, por sua vez, alimentava a ideia da valorização das virtudes infantis da espontaneidade, da pureza, do vigor e da alegria. Em comum, ambos pensadores sustentavam uma preocupação com o futuro: “Locke queria que a educação resultasse em um livro rico, variado e exuberante; Rousseau queria que a educação resultasse numa flor saudável” (Postman, 1999, p.74).

Postman (1999) compreende ainda que a leitura de certa forma, cria a idade adulta; Rousseau, em Emílio, já pontuava que ler seria o flagelo da infância, pois os livros ensinam a falar de coisas das quais ainda não se tem conhecimento, acessando o mundo adulto e tendo ciência dos segredos nele desvelados: “num mundo letrado, as crianças precisam *transformar-se* em adultos” (p.27). Já em um mundo não letrado, não existe a necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, todas as interações sociais importantes eram realizadas oralmente, não há a ideia de vergonha, tudo era permitido na presença das crianças. Aos sete anos, as crianças já dominavam a palavra e podiam conhecer todos os segredos da língua, que eram os únicos segredos que precisavam conhecer (Postman, 1999).

Dessa forma, a saúde e a educação passam a ser as principais preocupações dos pais – como também dos médicos, tutores e outros adultos. Assim, Ariès (1981) analisa que com essa mudança na configuração familiar, as famílias começam a afastarem-se da sociedade, cultivando uma vida particular, uma vez que, anteriormente, as casas viviam tumultuadas de pessoas que não faziam parte da família consanguínea, e não havia divisões dos espaços físicos das casas, como quartos, sala de jantar, sala de estar etc. Sendo que essa enorme massa de sociabilidade, era o que diferenciava a família do século XVII da família moderna, como expõe Ariès (1981).

Priore (2015a), por outro lado, questiona se as duas teses de Philippe Ariès sobre essa crescente valorização da infância – a escolarização e a emergência da vida privada com a apreciação do foro íntimo – seriam adequadas para compreender o cenário brasileiro. A autora aponta que tanto a escolarização como a emergência da vida privada chegaram ao Brasil com grande atraso. Ademais, o sistema escravagista que imperou em nossa sociedade por um bom tempo traz peculiaridades que em nada condizem com o cenário europeu.

1.2. Desembarque da infância no contexto brasileiro: pontos e contrapontos

Durante as expedições marítimas dos portugueses ao Brasil, no século XVI, encontram-se vários homens, poucas mulheres, e até mesmo, algumas crianças a bordo das embarcações lusitanas. Essas eram as que mais sofriam nesse cenário, sendo violentadas e escravizadas, como coloca Ramos (2015). No começo dessa epopeia marítima, observa-se que, entre os portugueses e outros povos da Europa, o quadro era de um sentimento de desvalorização da vida infantil. A alta taxa de mortalidade infantil interferia nas relações entre adultos e crianças, sendo estas vistas como um pouco mais que animais, cuja força de trabalho era usufruída ao máximo enquanto durassem as suas curtas vidas (Ramos, 2015).

Ramos (2015) escreve que para os pais, nas comunidades carentes, alistar seus filhos para serem parte da tripulação como grumetes parecia um bom negócio, uma vez que, receberiam uma quantia pelo alistamento e ainda livrar-se-iam de uma boca para alimentar. Até mesmo as famílias de baixa nobreza também enviavam seus filhos para serem pajens nas embarcações, como uma forma de ascensão social. Assim, Ramos (2015) conclui: “Em uma época em que meninas de 15 anos eram consideradas aptas para casar, e meninos de nove anos plenamente capacitados para o trabalho pesado, o cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas era extremamente penoso para os pequeninos” (p.48). Enquanto os meninos eram considerados quase como animais e explorados inescrupulosamente, além de tratados como homens, ainda que não o fossem; as meninas, julgadas em idade casadoura pela Igreja Católica, mesmo ainda não sendo mulheres, eram caçadas e cobiçadas pelos marinheiros. “Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer” (Ramos, 2015, p.48).

Ao analisar o período do Brasil colônia ao império, Priore (2015b) observa que “na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança” (p.84). A autora relata que os cuidados à infância eram permeados de saberes e superstições populares, no que se refere à alimentação, proteção e outros costumes.

O conhecimento médico aos poucos ia intervindo nesse cenário, oferecendo informações que diminuiriam o alto índice de mortalidade infantil. Por exemplo, em relação à alimentação; já que apesar das recomendações da medicina, de oferecer ao bebê somente o leite materno, era comum que a amamentação ocorresse pelas amas de leite, com alimentos engrossados com farinha, ou mesmo com alimentos que os adultos estejam comendo, o que causava uma série de complicações intestinais, podendo, inclusive, levar à morte, como expõe Priore (2015b). “A preocupação materna era a de ‘arredondar’ a criança; o critério não era

alimentá-la, mas dar-lhe de comer!” (p.88). A autora coloca ainda que, com o aparecimento dos dentes, não havia mais nenhuma diferenciação entre a alimentação infantil e adulta.

O relacionamento afetivo entre pais e filhos, era algo que chamava atenção dos viajantes, por ser considerado excessivo, já que o pai aproveitava de todo o seu tempo livre para se ocupar de seus pequenos e levá-los para todos os lugares; enquanto à mãe, caberia cuidá-los, contar histórias e acalotá-los. As crianças eram percebidas como brinquedos dos adultos. Priore (2015b) coloca também que a fragilidade do corpo das crianças, reforçava o sentido de proteção das mães, que se valiam de diversos rituais e crenças no amparo divino para proteger as crianças das bruxas e curá-las de doenças. A autora nota então a presença da religiosidade colonial associada a infância. Desse modo, além dos cuidados materiais, as crianças recebiam os espirituais. De fato, os jesuítas influenciaram enormemente a educação de nossas crianças, Priore (2015b) destaca que o castigo físico em crianças foi introduzido e incentivado pelos padres jesuítas, que acreditavam que mimar a criança em demasia deveria ser repudiado, e que “o amor do pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’” (p.97).

Nas escolas jesuíticas, os momentos de lazer consistiam em banho de rio e em diversas brincadeiras, especialmente a música atraía as crianças, que participavam junto dos adultos de festas com canções e animavam as procissões, enfeitados de pedrarias e flores. A formação da criança acompanhava-se também de uma preocupação pedagógica, com a finalidade de transformá-la em um indivíduo responsável, exigências que advinham tanto da Igreja como da sociedade portuguesa, pregando os comportamentos esperados de jovens de ambos os sexos (Priore, 2015b). Chambouleyron (2015) acrescenta que, no século XVI, uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus foi justamente o ensino das crianças, com finalidade de propagar os valores defendidos pela Companhia, assim, eles as ensinavam a ler e a orar. Cabe ressaltar ainda que, nesse momento, no Velho Mundo, a

infância estava sendo descoberta, como resultado das transformações entre indivíduos e grupos, que propiciou o surgimento de novas formas de afetividades e a afirmação do sentimento da infância, na qual a Igreja e o Estado tiveram papel essencial.

Porém, logo os padres se deram conta da dificuldade em relação a evangelização dos nativos, os adultos mostravam crenças arraigadas, de modo que se voltaram para o ensino dos pequenos, vistos como “papel branco”. Ao atingirem a puberdade, os jesuítas presenciaram outra dificuldade, seus alunos iam embora, devido a sua natureza nômade, e voltavam para seus hábitos indígenas. Assim, adotaram um modo de conversão, que para eles teria mais efeito, pautada na sujeição e no temor; dessa forma, percebe-se um rígido sistema disciplinar, baseado na vigilância constante, na delação e nos castigos corporais (Chambouleyron, 2015)

Mesmo durante festas religiosas, as questões da formação pedagógica eram apresentadas por meio de representações teatralizadas, como aponta Priore (2015b). A autora percebe que aos poucos, a educação e a medicina vão aperfeiçoando as crianças do Brasil colonial: “mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades” (p.104). Priore (2015b) conclui então:

há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania (p.105).

No século XIX, presencia-se a vinda de mais estrangeiros para o Brasil. Mauad (2015) narra um acontecimento de uma professora alemã, que ao tentar disciplinar duas meninas, ordenou que as mesmas se levantassem e sentassem repetidas vezes, algo que em sua terra seria visto como um castigo no mínimo vergonhoso, mas que suas alunas brasileiras interpretaram como uma boa brincadeira. De maneira geral, as crianças brasileiras são relatadas pelos estrangeiros como terríveis e indisciplinadas. Algo que Mauad (2015) atribui ao desconhecimento por parte dos imigrantes dos hábitos tropicais, uma adaptação dos

códigos de comportamentos dos portugueses à rotina da sociedade colonial e à forte influência da cultura negra. “Para os viajantes estrangeiros, a vida doméstica no Brasil oitocentista era um verdadeiro caos” (Mauad, 2015, p.138).

Leite (1997) traz um relato de um viajante inglês que descreve a criança brasileira como pior do que um “mosquito tonto”, e que diz que, no Brasil, não há crianças no sentido inglês. Ele declara que meninas pequenas usavam colares e pulseiras enquanto meninos de oito anos fumavam cigarros, sem que fossem feitas objeções a tais comportamentos. Demonstrando a diferença na conceptualização da infância nas diferentes culturas.

Assim, o século XIX ratifica a descoberta da especificidade da infância e da adolescência. Neste momento, o termo criança significa a cria da mulher, que provém da associação da criança ao ato de criação, que por sua vez significa amamentar. Mas, a conceituação da infância era ainda menos clara do que de adolescência; “para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita” (Mauad, 2015, p.140-1), compreendendo o período do nascimento aos três anos, sendo seguida pela puerícia, que por sua vez vai do três ou quatro anos aos 10 ou 12 anos de idade, como expõe Mauad (2015). Faz-se necessário destacar ainda que tanto a infância como a puerícia estavam relacionadas somente aos seus atributos físicos, como fala, dentição, tamanho, entre outros. Seu período de desenvolvimento intelectual era conhecido como meninice, que se relacionava às ações próprias do menino, ou ainda, à falta de juízo em uma pessoa adulta (Mauad, 2015).

Com o reconhecimento da infância, surge uma preocupação com a formação moral dos pequenos, assim, são criados livros específicos para crianças, promovendo os valores defendidos pela sociedade. Cabendo à família, o papel de estabelecer os princípios morais, por meio da educação doméstica. Desse modo, há uma distinção entre a educação, tarefa

atribuída à família, e a instrução, que é relegada à escola, esta, por sua vez, separando o ensino dos meninos do das meninas (Mauad, 2015).

Dessa forma, Mauad (2015) escreve que, no século XIX, a criança é considerada pela continuação da linhagem familiar e pelo reconhecimento de sua especificidade, inspirando carinho e cuidados. A morte das crianças, que ainda era de alta incidência, impulsionada pela ausência de vacinação regular, o escasso conhecimento de doenças contagiosas e as condições de higiene inadequadas, que deixavam os pequenos vulneráveis, era sentida com grande dor e pesar. O cuidado das crianças seguia a tradição das avós, que ia no oposto do que já pregava a literatura médica da época,

fundamentados nas teses de filósofos como Rousseau e Bouffon, os chamados *Tratados de educação física dos meninos* foram os precursores das noções mais atuais de puericultura, preconizando a vida ao livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com a higiene infantil (Mauad, 2015, p.161).

Apesar disso, as mães e avós insistiam em criar os filhos no interior das casas, bem enrolados e sendo amamentados por uma mãe negra, fato este também já alertado pelos médicos, que incentivavam a amamentação materna, como pré-condição para um crescimento sadio (Mauad, 2015).

No que concerne às roupas utilizadas pelas crianças, Mauad (2015) escreve que as crianças da família imperial seguiam a moda francesa, mesmo esta não estando adaptada ao clima tropical. A autora coloca que as lojas da Corte logo se especializaram nos produtos infantis, fazendo inclusive promoções e propagandas desses produtos: roupas, calçados e brinquedos. Sobre este último, não tardou para que fossem feitos fora de casa e tornarem-se objetos dos desejos infantis.

Desde 1845, a Corte já contava com 12 casas de brinquedos, localizadas nas ruas centrais da cidade, sendo a mais famosa a chamada Ao Paraíso das Crianças . . ., evidenciava que a criança ainda estava surgindo como consumidor efetivo, pois entre brinquedos, carrinhos para crianças e velocípedes, vendia-se também objetos de fantasia, perfumaria finas e, surpreendentemente, charutos e fumos de todas as qualidades (Mauad, 2015, p.146).

Percebe-se então que o surgimento da infância vem atrelado ao despertar para o consumo, claro que é importante enfatizar que a concepção de criança, enquanto um ser que

inspira carinho e demanda atenção e cuidados só passa a fazer sentido para as classes mais abastadas, aquelas que têm condição de arcar com os custos de uma infância feliz, percepção esta que vai sofrendo modificações ao longo da história. É possível pensar ainda que a partir desse surgimento da infância, um sentimento de culpa pode ter assolado a sociedade, por até então terem negligenciado a condição infantil das crianças, de modo que paparicar as crianças por meio de objetos compensatórios venha a apaziguar essa culpa. Assim, faz-se interessante refletir acerca da questão dos brinquedos e do brincar no seu processo histórico.

1.3. O brinquedo: do manufaturado ao objeto de consumo

Altman (2015) escreve que no começo, a criança é seu próprio brinquedo, assim como o espaço que a cerca e sua mãe, tudo é brinquedo e tudo é brincadeira. Os indígenas utilizavam-se de objetos da natureza como brinquedos e construíam outros, como bonecas, com elementos da natureza, como barro, galhos e folhas. Apesar das figuras construídas não serem esteticamente agradáveis, serem toscas e até mesmo grosseiras, o brinquedo cumpria a sua função afetiva, “favorecendo a interação criança-adulto e criança-objeto. Com a dramatização de cenas domésticas do dia a dia, sentimentos são compreendidos e exteriorizados” (p.234). Benjamin (2009) inclusive considera que os brinquedos, quanto mais atraentes esteticamente, mais se distanciam de seu valor enquanto “instrumentos” de brincar. As brincadeiras aparecem também como uma forma de prepará-las para a vida adulta, já que as crianças corriam atrás dos pais, imitando suas atitudes e gestos (Altman, 2015).

Altman (2015) conclui que através dos jogos, as crianças, em todos os tempos, formam vínculos sociais; aprendem a ganhar e a perder; constroem regras, de maneira democrática, propondo e aceitando alterações; aprendem a apoiar o mais fraco e parabenizar o vitorioso. Quando vão bem, tornam-se confiantes e seguros, e quando perdem se aborrecem,

porém enfrentam a realidade. Assim, os grupos infantis atuam na preparação dos pequenos para a vida adulta.

Segundo Priore (2015b), no Brasil colônia, os brinquedos preferidos eram piões, papagaios de papel e miniaturas de animais, pessoas e mobiliário, confeccionados em pano, madeira ou barro. Altman (2015) escreve que “com as viagens à Europa, as famílias mais abastadas trazem brinquedos que, a princípio, eram confeccionados em indústrias manufatureiras e controladas por corporações” (pp.252-253). No século XVIII, fabricam-se miniaturas de objetos direcionadas aos adultos, mas que crianças também acabam usando para brincar. Já no século XIX, as miniaturas são trocadas por peças maiores, e com o avanço da industrialização, são fabricadas bonecas de porcelana e soldadinhos de chumbo (Altman, 2015).

Ao final do século XIX, pequenas indústrias já começam a se instalar no Brasil e o objeto-brinquedo-mercadoria, passa a fazer parte do universo infantil, tal como expõe Altman (2015). A autora então aponta que os objetos de consumo despertam nos pequenos, o sentimento de posse e o desejo de ter, o que pode dificultar o prazer de inventar e construir. Mas, para ela, a criança não deixa de ser criança por isso, e sempre quando não tiver brinquedo, ela há de criá-lo, mesmo que seja apenas em sua imaginação.

Dessa forma, Altman (2015) considera que por meio dos jogos, é possível à criança manifestar suas emoções, estabelecer vínculos sociais e descobrir sua capacidade de escolher, decidir e participar. A autora crê ainda que mesmo com a tela da TV, o monitor do computador e os brinquedos sofisticados, que hoje permeiam o mundo infantil, ainda há espaço para as brincadeiras e brinquedos tradicionais, que “renascem a cada dia, dando novas oportunidades àqueles que começam a descobrir o mundo” (p.256).

Mauad (2015) percebe ainda que as práticas relacionadas às crianças e adolescentes, das famílias imperiais, valiam-se desde cedo de ações que limitavam os movimentos, seja nas

poses rígidas das fotografias, nos trajes enfeitados, na disciplina rigorosa aos estudos e à moral das orações e temores a Deus; de forma que, a juventude já carregava várias responsabilidades do mundo adulto. Ainda assim, a autora considera, que pelos relatos das crianças e adolescentes provenientes das famílias imperiais, era possível vislumbrar a sua energia infantil que se potencializava nos momentos de lazer e descontração.

1.4. A infância contemporânea em crise?: reflexos da mídia e do consumo

Quais os destinos da infância hoje? Estaria a infância fadada ao apagamento? Vivemos hoje a decadência da infância moderna e o surgimento de um tipo de infância pós-moderna? Ou categorias etárias simplesmente não fazem mais sentido no nosso mundo contemporâneo?

Marín-Díaz (2010) disserta que há duas concepções de infância: a primeira – infância clássica – surge na Modernidade e corresponde às análises de Ariès, e a outra surge na segunda metade do século XVIII, e é denominada pela autora como infância moderna liberal. Assim, a autora acredita que o que ocorre hoje é a incorporação ampla e massiva da concepção de infância moderna liberal, impulsionada pela ampliação das tecnologias da informação e da comunicação. As discussões em torno dessas duas concepções tiveram como consequência:

a criação de uma quimera infantil, uma forma de subjetividade na qual se combinam os mais heterogêneos, incongruentes e diversos elementos e características que atribuímos às crianças. Particularmente, esse duplo sentimento diante da criança: de ternura, promovido pelos anúncios publicitários de venda de produtos infantis, e de medo, promovido pelos noticiários e jornais sobre as crianças delinquentes e criminosas das periferias das nossas cidades (Marín-Díaz, 2010, p.195).

A imagem da criança e da infância está presente com frequência na mídia, em seus diferentes formatos, que vão desde anúncios de brinquedos, roupas, alimentos, remédios etc. até em novelas, séries televisivas e em *reality shows* – versões *kids* deste último tipo de programação têm se tornado cada vez mais comuns, pelo seu sucesso de audiência. Bauman (2008) coloca que, na sociedade de consumidores não existe exceção, todos precisam e devem

ser consumidores por vocação; reconhece-se, portanto, as crianças dentro dessa lógica, em que são consumidoras e consumidas nos diversos artifícios utilizados pelo marketing.

É interessante constatar que a concepção de infância engendrada nos dias de hoje, no qual as crianças detêm algum poder de decisão junto aos adultos, foi alterada ao longo dos séculos, conforme esclarece Ariès (1981). Este autor, como já foi colocado, defende a ideia de que a imagem da infância foi construída, tratando-se de uma invenção do mundo moderno. Desse modo, os significados atribuídos às crianças de ingenuidade, candura, inocência e docilidade nada mais são do que uma construção que foi naturalizada, introjetada e generalizada para todas as crianças. Naradowski (2001) complementa que, no campo dos historiadores da infância, não se pode negar que a infância é um fenômeno histórico, sendo que suas características no Ocidente moderno podem ser pensadas a partir da dependência, da heteronomia e da obediência perante o adulto em troca de proteção. Sobre isto, Kramer (2002) acrescenta que tal dependência se constitui como um fato social e não natural, tendo seu sentido alterado de acordo com a classe social.

A ruptura com o caráter ideológico do conceito da infância operado no âmbito da psicologia, deu-se por intermédio da leitura da psicanálise e do referencial sócio-histórico, que “tornaram possível compreender que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo neste processo” (Kramer, 2002, p.44). Dessa forma, alguns autores sustentam que se pode pensar em uma nova concepção da infância, que rompe com a da modernidade (Castro, 2002; Levin, 2007; Narodowski, 2001; Steinberg & Kincheloe, 2001).

Postman (1999) argumenta que justamente o aparecimento de um novo ambiente comunicacional que começou a constituir-se no século XVI, resultante da imprensa e da alfabetização socializada, isto é, aquela em que a maioria da sociedade sabe ler, possibilita a criação de “uma nova definição de idade adulta *baseada na competência de leitura* e,

consequentemente, uma nova concepção de infância *baseada na incompetência de leitura*” (p.32). Assim, da tipografia emerge um novo mundo simbólico, que exigiu uma nova compreensão de idade adulta, esta, por sua vez, exclui as crianças, que expulsas do mundo adulto, procuram outro mundo em que pudessem habitar: a infância. O autor descreve ainda como o desenvolvimento desse ambiente comunicacional foi o responsável pelo consequente desaparecimento da infância, borrando cada vez mais as diferenças entre adultos e crianças.

Narodowski (2001) propõe uma crise conceitual, que consiste na falência da infância moderna, e aponta que uma das infâncias possíveis, é justamente a *hiper-realizada*, que está sempre conectada às novas mídias. Outros autores ainda acreditam que as fronteiras entre infância e idade adulta têm se tornado ambíguas, dificultando a definição entre o que é ser criança e o que é ser adulto (Campos & Souza, 2003; Canela, 2009; Netto, Brei & Flores-Pereira, 2010; Postman, 1999).

Segundo Ariès (1981) e Postman (1999), o que diferencia a criança do adulto é o conhecimento. Para Postman (1999), caso as crianças possuíssem o mesmo nível, ou maior, de conhecimento que os adultos, estes perderiam a autoridade. Portanto, o acesso cada vez maior à informação e ao conhecimento por parte das crianças, reduziria a distância dessas em relação ao mundo adulto. Linn (2006), argumenta que uma das técnicas utilizadas pelos profissionais de marketing para manipular as crianças é justamente denegrir os adultos e enfraquecer a autoridade dos pais. Seriam reflexos de nossa sociedade em que a figura paterna está cada vez mais enfraquecida?

Lacan (1938/2003), ao dissertar sobre os complexos familiares, aponta que cabe à função paterna a imposição da Lei, entretanto, o autor considera que na sociedade atual observa-se justamente o declínio da imago paterno, que perde a sua força simbólica, ocasionando em uma crise psicológica, acentuando a carência do pai na cultura e nas formas contemporâneas de família, relacionando-a ao cenário de concentração econômica e de

catástrofes políticas. Birman (2007) crê que há hoje uma expansão do estilo adolescente de existência, em que as fronteiras psíquicas entre a adolescência e os demais períodos da existência tendem a se esfumçar e até mesmo a se apagar, tendo como uma das consequências justamente a perda da autoridade das figuras dos pais aos olhos dos filhos. Furedi (2004) inclusive percebe reflexos disso na mídia, apontando que os adultos têm sido retratados em seriados e filmes (e mesmo em desenhos) de forma imatura e disfuncional, são eles que necessitam da ajuda e dos conselhos de adolescentes.

Para Postman (1999), vários fatores demonstram esse desaparecimento da infância, para citar alguns: a menarca ocorrendo cada vez mais cedo; a diminuição do número de filhos por família; o aumento da criminalidade e do abuso de substâncias psicoativas na infância e na juventude; a indistinção entre a linguagem de jovens e adultos; os mesmos gostos para o entretenimento de adultos e crianças: o que diverte um, diverte o outro; os mesmos hábitos alimentares: *fast-foods* para todos – anteriormente, a preocupação com a alimentação saudável era um indicativo de maturidade; o aumento da atividade sexual entre os mais jovens: gravidez na adolescência tem se tornado mais comum¹; o desaparecimento da criança da mídia e seu reaparecimento enquanto adulto em miniatura.

Marín-Díaz (2010), por sua vez, entende que a mídia (com sua tendência a transformar todos em consumidores) e o enfraquecimento da autoridade dos adultos constituem-se como os principais responsáveis pelo desaparecimento da infância moderna. Este processo de apagamento, por sua vez, fica evidente tanto na homogeneização das formas de vestir, comer e divertir-se de adultos e crianças, como no aumento da delinquência, do consumo de drogas e da atividade sexual entre e com os jovens. Netto et al. (2010) em seu trabalho, questionam-se se o marketing contribui para a indistinção entre o que é próprio da infância e da idade adulta. Analogamente, ao estudo da imagem da infância na Idade Média, organizado por Ariès por

¹ Curioso constatar ainda que de fato, a própria gravidez na adolescência virou um tipo de entretenimento, disponível na forma de *reality shows*, como os programas “Grávida aos 16” e “Jovens e mães”, ambos produzidos pela emissora MTV.

meio de recursos ligados a arte e a literatura, os autores se propõem à análise da comunicação (principalmente da propaganda), vislumbrando a representação da infância na contemporaneidade.

Nesse sentido, é possível identificar certa ambiguidade nas representações de infância na sociedade contemporânea vinculadas pelos meios midiáticos, ora são vistas como desprotegidas e inocentes, sujeitas às influências da propaganda, ora são retratadas como consumidoras, com vontades e desejos próprios (Netto et al., 2010). Desse modo, Campos e Souza (2003) alertam para uma mudança no lugar social da infância: antes no lugar de inapta, incompleta, e agora, no de consumidora, alterando sobremaneira sua forma de inserir-se no mundo. Levin (2007) observa que cabe ao marketing delimitar o que é infantil, determinar como deve ser a infância e onde ela tem de se refletir. Este autor compreende ainda que a concepção “mercantil” de infância, ao mesmo tempo em que generaliza, ela especializa o *status* da criança, o que pode ser percebido pela quantidade crescente de “especialistas em infância”.

Ao analisarem peças publicitárias dirigidas ao público infantil feminino, tanto Netto et al. (2010) como Andrade e Costa (2010) perceberam a exaltação de valores sociais relativos ao mundo adulto, como sofisticação e padrões de beleza compatíveis com corpos adultos, enfatizando a dimensão erotizada e os apelos à pedofilia contidos em diversas campanhas publicitárias. A imagem da menina é recorrentemente associada como objeto de desejo, num misto de ingenuidade e sensualidade, e apesar do caráter inocente e imaculado atribuído à infância, observa-se que “constantemente a representação da inocência é substituída pela representação de pequenas lolitas, sedutoras e atraentes tanto na mídia quanto na mente dos adultos, o que faz o assunto ser um tabu ético e moral” (Andrade & Costa, 2010, p.244).

Ademais, segundo uma reportagem publicada no site da Folha de São Paulo², os gastos da família com uma filha chegam a ser 30% maiores do que com um filho, devido ao “efeito cinderela”, isto é, as meninas gastam mais com produtos de moda e beleza.

1.5. Com vocês: A Infância ...?

Será possível pensar em uma infância que seja única e universal? Desde sua origem histórica já notamos diferenças, diferenças estas relativas à cultura, aos hábitos sociais e até mesmo em relação ao nível socioeconômico. Assim, conceber a infância, enquanto uma palavra no singular e em maiúsculo: *A Infância* seria um equívoco, uma ideia generalista incapaz de abarcar a multiplicidade de vivências existentes.

Tendo o exposto, compreende-se que a conceptualização da infância, no Brasil, tem suas características particulares que devem ser levadas em consideração para o seu entendimento. Estamos envoltos por diferentes infâncias, que se distinguem culturalmente, socialmente e economicamente. Ademais, entende-se que várias mudanças foram engendradas ao longo do tempo e da história, mudanças estas que operam nas diferentes formas de conceber a infância. A subjetividade, conforme Lajonquière (2006), não é uma substância nem uma estrutura dada para sempre, ou seja, a subjetividade muda, a subjetividade é mudança. Se observamos diferentes infâncias, nada mais justo que intuirmos que há subjetividades infantis, pluralidades que modificam, transformam e criam.

Lajonquière (2006) acredita que o debate sobre o desaparecimento da infância aponta a ausência de conformidade entre o que se compreende por infância e por crianças, já que lembra a historicidade das formas subjetivas; além de mascarar o fato de criança alguma possuir uma infância. O autor defende que somente um adulto pode “ter uma infância” – enquanto algo perdido, sendo que as próprias crianças não teriam ideia sobre o que seria

² Valente, E. (2016). ‘Efeito cinderela’ faz gasto com a filha ser até 30% maior que com o filho. *Folha de S. Paulo*. Recuperado em 8 maio, 2016, de <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1768928-efeito-cinderela-faz-gasto-com-filha-ser-ate-30-maior-que-com-filho.shtml>

infância, cabendo aos adultos defini-la. O autor exemplifica isso através da frase de uma criança, que ao ser questionada sobre o que seria a infância, responde: “A infância é aquilo do qual os adultos falam quando lembram que foram crianças” (p.90). Castro (2002) inclusive observa que não se fala na morte da adolescência ou da adultidade, de forma que somente a infância pode morrer, e morre basicamente para os adultos, uma vez que as próprias crianças não parecem tão preocupadas a respeito de sua morte.

Nesse mesmo sentido, Lajolo (1997) aponta que “a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda” (p.225). A infância sobre a qual se fala é diferente daquela a qual se vive ou viveu? Lajonquière (2006) explicita que o fato de tratarmos a infância, no singular e com maiúsculas, é a evidência do caráter universal e natural sonhado para a infância moderna. Ou seja, é possível compreender que se trata de uma utopia. Como coloca Postman (1999), a ideia de infância, como qualquer outra ideia, tem significado coisas diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes. A infância assumiu um aspecto singular de acordo com o cenário econômico, religioso e intelectual em que apareceu, sendo em alguns casos enriquecida, em outras negligenciadas, ou até mesmo degradada. Assim, estudar a subjetividade infantil não implica somente na criança, mas seu entorno e aqueles que foram possuidores da dita infância: os adultos.

Lajolo (1997) crê que por meio de diferentes formulações das mais diversas disciplinas, distintas percepções de infância começaram a circular: a criança como um adulto em miniatura; a criança como um ser essencialmente distinto do adulto; entre outras. Apesar das contradições, tais concepções sobrevivem e coexistem, marcando as teses das disciplinas das quais foram criadas. Assim, Lajolo (1997) percebe que “a criança que habita romances e poemas é parente muito próxima da criança que, em *outdoors* vende sabonetes ou planos de saúde” (Lajolo, 1997, p.228).

É necessário, portanto, “pensar a infância para além do registro habitual de idade natural da vida ou de humanidade pré-formada, passível de padecer de representações sociais diversas, segundo a época e a geografia” (Lajonquière, 2006, p.92). A infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica (Leite, 1997). Castro (2002) compreende que mesmo que a maturidade biológica seja um aspecto universal nas sociedades humanas, a instituição infância apresenta naturezas que mudam de acordo com diferentes épocas e condições históricas; a infância é entendida então enquanto uma construção de cada grupo social e não uma essência. Desse modo, sendo a infância uma invenção societária, compreende-se que entre a infância e as crianças não existe uma relação natural e dada para sempre (Lajonquière, 2006). Percebe-se também que, ao longo da história, a criança foi definida justamente pelo negativo do adulto, um não-adulto, um ser incompleto, de miniatura de adultos as crianças passam a ser vistas como adultos ainda não formados (Buckingham, 2007; Postman, 1999). O próprio rótulo “crianças” acaba sendo equivocado por nos incentivar a pensar que se trata um grupo bastante homogêneo, quando, na verdade, uma criança de 4 anos pensa e responde ao mundo de forma bem distinta do que uma de 12 e, mesmo um grupo de crianças de 4 anos irá apresentar diferenças em como respondem à mesma situação (Strasburger, Wilson, & Jordan, 2011).

Apreende-se que a mídia desempenha um papel preponderante nesses debates. Com suas sempre novíssimas tecnologias e seu acesso irrestrito, autores como Postman (1999), Marín-Díaz (2010), Canela (2009), entre outros, acreditam que a mídia contribuía de forma significativa para a indistinção entre crianças e adultos, influenciando as emergentes subjetividades. Afinal, Buckingham (2007) considera que a definição da criança enquanto um adulto ainda incompleto, exclui-a de práticas consideradas propriamente adultas, como o trabalho remunerado, a participação política etc. No entanto, o universo midiático possibilitou às crianças a entrada no mundo do trabalho, desde bebês os pequenos já podem ser modelos,

atores e por que não youtubers mirins. As barreiras econômicas e financeiras podem até mesmo perder o sentido nessa sociedade em que um garoto de seis anos pode tornar-se milionário postando vídeos no YouTube testando brinquedos³.

Meira (2004) compreende que conjecturar acerca da infância de hoje e seus entrecruzamentos com as vias da modernidade e pós-modernidade demanda a consideração das determinações sociais que inscrevem marcas na subjetividade em formação. “Marcas que se revelam nas configurações do brincar contemporâneo ali onde se traçam suas bordas: na sua crescente ausência das ruas, nos espaços públicos protegidos, controlados e no espaço privado” (Meira, 2004, p.11).

As crianças hoje vivem em um mundo, em que as expectativas e exigências impostas a elas multiplicaram, os brinquedos que lhe são oferecidos são outros. Essas crianças possuem outro jeito de brincar, pensar, imaginar, sofrer e construir sua realidade infantil; suas experiências e vivências infantis desenvolvem-se de forma diferente de qualquer outra época, sendo que hoje, o encanto e a sedução exercidos pela imagem estão em posição central (Levin, 2007). Assim, mídia e consumo aparecem enquanto um lugar de referência simbólica, cujo efeito é fazer presença na ausência desse símbolo, em que a imagem se sobrepõe ao simbólico. Cabe refletir então a respeito das características que permeiam nosso contemporâneo.

³ Caputo, V. (2017). Menino de 6 anos fica milionário testando brinquedos no YouTube. *Exame*. Recuperado em 9 de fevereiro, 2018, de <https://exame.abril.com.br/tecnologia/menino-de-6-anos-fica-milionario-testando-brinquedos-no-youtube/>

2. Nós e o contemporâneo

2.1. Eu consumo, tu consumes, ele/ela consome, nós consumimos...

“... fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É doce estar na moda, ainda que a moda
 seja negar minha identidade,
 trocá-la por mil, açambarcando
 todas as marcas registradas,
 todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 eu que antes era e me sabia
 tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
 ser pensante, sentinte e solidário
 com outros seres diversos e conscientes
 de sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio”.

(Carlos Drummond de Andrade – Eu, Etiqueta)

A noção de infância não surge de forma homogênea e uniforme, segundo Postman (1999), ela surge primeiro nas classes mais abastadas, de pessoas com dinheiro e desejo de gastá-lo. Esses investiam seu dinheiro em casas maiores, em mais privacidade, em retratos de suas famílias e nos filhos, através da educação e do vestuário. De fato, o excedente em dinheiro permitiu que as crianças fossem utilizadas como objetos de consumo ostentatório. Desse modo, nota-se que a infância leva consigo essa relação com o consumo; como colocado anteriormente, não tardou para que lojas especializadas surgissem no Brasil, vendendo brinquedos industrializados (Mauad, 2015).

Não só, conforme Ramos (2015), as crianças eram vislumbradas pelos pais como uma possibilidade de ascensão social, já adquirindo os contornos de objeto ostentatório. É preciso enfatizar que a correlação entre infância e nível socioeconômico perdura até os dias atuais, afinal, não é incomum a observação de que, nos níveis socioeconômicos mais baixos, as crianças adentram cedo em atividades laborais; no documentário *A invenção da infância*

(2000)⁴, por exemplo, uma das crianças entrevistadas trabalha em uma lavoura e relata “é uma vida de adulto” (sic), outras crianças, que trabalham em uma pedreira, concluem ainda que é bom que trabalhem pois assim podem ter seu próprio dinheiro, há inclusive, em seus discursos um distanciamento da própria categoria “criança”, uma vez que a apresentam em terceira pessoa, a um outro-criança. Assim, o documentário finaliza com a seguinte frase “ser criança não significa ter infância”, referindo-se a esses contrastes, de uma infância ideal, utópica e isenta de obrigações e de outra de crianças sobrecarregadas, por atividades laborais ou mesmo por atividades extracurriculares, desse modo, independentemente de seu nível socioeconômico as crianças padecem do excesso de responsabilidades e preocupações.

Postman (1999) considera que um dos segredos dos adultos revelados às crianças, pela televisão, é “o prazer existencial de comprar coisas. A televisão revela às crianças, na mais tenra idade, as alegrias do consumismo, o contentamento decorrente de comprar quase tudo” (p.110). Não se pode negar que a televisão contribui imensamente na imersão nos prazeres consumistas, exatamente por meio dos comerciais: é um conforto saber que nosso trabalho tedioso pode ser aliviado com uma viagem, que nosso *status* pode subir se comprarmos um determinado carro e mesmo que “nosso *sex appeal* pode ser avivado por um anti-séptico bucal. . . . Aos três anos nossas crianças já foram apresentadas a essas motivações, pois a televisão convida todo mundo a compartilhar delas” (Postman, 1999, p.110-1). Hoje, é possível pensar que muito antes dos três anos e não somente pela a televisão os pequenos já tem acesso a esses valores e ideais valorizados pelo discurso midiático.

Como já destacado, não só a criança é vista como um consumidor em potencial, mas a sua imagem é constantemente empregada pela mídia: as crianças estão nos vendendo sabonetes, carros, planos de telefonia celular, entre tantos outros produtos e serviços. De fato, a aliança entre o mercado econômico capitalista e a imagem da infância com o consumo se

⁴ Sulzbach, L. (Produtora/Diretora), & Schmiedt, M. (Produtora). (2000). *A invenção da infância* [Documentário]. Rio Grande do Sul: M. Schmiedt Produções. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia. Acesso em 3 de abril de 2018.

mostra bem lucrativa (Andrade & Costa, 2010; Linn, 2006; McNeal, 2000; Santos & Grossi, 2007; Schor, 2009; Strasburger et al., 2011). Ao analisar dados referentes ao mercado infantil nos EUA, Linn (2006) encontrou que o consumo infantil fatura cerca de US\$ 15 bilhões por ano e, o poder de persuasão das crianças nas compras dos adultos aproxima-se de US\$ 600 bilhões. Schor (2009) descreve as crianças e os adolescentes como o “epicentro da cultura de consumo norte-americana. Demandam atenção, criatividade e dólares dos anunciantes. Suas preferências direcionam as tendências de mercado. Suas opiniões modelam decisões estratégicas corporativas” (p.2). Strasburger et al. (2011) ressaltam que mais de 15 milhões de dólares são gastos em propaganda e marketing para crianças, em especial pelo *nag factor* (“fator de amolação”), que nada mais é do que a insistência, os gritos e os choros dos pequenos.

Segundo McNeal (2000), as crianças são consumidoras de qualquer tipo de produto ou serviço, representando três tipos de mercado: um mercado primário de consumidores que gastam o seu próprio dinheiro conforme seus desejos e necessidades; um mercado de influência direcionado para o gasto do dinheiro de seus pais em benefício próprio; e um mercado futuro de todos os bens e serviços que, se cultivados desde então, proporcionarão um fluxo contínuo de novos consumidores. Assim, quando considerados nesse conjunto, as crianças possuem mais potencial de mercado do que qualquer outro grupo, conclui o autor. Valkenburg e Cantor (2001) apontam que algumas mudanças históricas podem justificar o crescimento dessa influência econômica dos filhos na família, como estilos mais flexíveis de paternidade, aumento da renda familiar, índices mais altos de divórcios e de mais pais trabalhando fora de casa.

As marcas buscam por estabelecer um vínculo de lealdade junto ao consumidor que perdure durante toda a vida (Linn, 2006; Schor, 2009), seja a vida do consumidor ou mesmo da marca, quem perecer primeiro. Uma marca que tem se adaptado e continua a entreter

adultos e crianças, por exemplo, seria o Pokémon, febre desde o seu surgimento na década de 90, a marca continua a lançar aplicativos, jogos e produtos. Tendo chamado atenção recentemente pelo seu aplicativo “Pokémon GO”, jogo de realidade aumentada responsável por tirar muita gente do conforto do sofá para caçar monstros virtuais com o auxílio de seu smartphone. No entanto, após a febre do lançamento, que mobilizou o mundo todo, a quantidade de jogadores diminuiu drasticamente, conforme afirma reportagem da UOL (2017)⁵, conservando-se somente os jogadores considerados “fiéis” à franquia, ou seja, adultos. De fato, quando as observações para a pesquisa foram iniciadas, o jogo ainda estava em alta, e as crianças cantavam as músicas da franquia e mencionavam que “caçavam” os monstros virtuais; já, na continuidade da pesquisa, o jogo já estava em declínio e não houve nenhuma menção nem por parte das crianças nem pelos pais. Evidenciando a efemeridade dos fenômenos contemporâneos.

É curioso pensar ainda que é cada vez mais comum encontrarmos casos de compras virtuais realizadas por crianças através de dispositivos eletrônicos, e sem o consentimento e mesmo sem o conhecimento dos pais. Para ilustrar, algumas situações que foram relatadas pela mídia: em 2016⁶, uma menina de 6 anos fez diversas compras de brinquedos e acessórios relacionados ao Pokémon no site da Amazon através do celular da mãe, enquanto a mesma dormia. Outro caso envolvendo a empresa Amazon, ocorreu em 2017⁷, uma menina de 6 anos brincava com o dispositivo Amazon Echo e solicitou ao aparelho, que vem equipado com uma assistente virtual, uma casinha de bonecas e cookies; o aparelho prontamente respondeu ao pedido da menina, fazendo a compra de uma casinha de 170 dólares e de 2 kg de cookies.

⁵ Mans, M. (2017). Pokémon GO faz um ano e atrai só fãs 'fiéis'. *UOL*. Recuperado em 9 de fevereiro, 2018, de <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/07/22/pokemon-go-faz-um-ano-e-atrai-so-fas-fieis.htm>

⁶ Zuriarrain, J. M. (2016). Criança compra 250 dólares em brinquedos usando o dedo da mãe, que dormia, para desbloquear celular. *El País*. Recuperado em 7 de outubro, 2017, de https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/28/tecnologia/1482919715_905577.html

⁷ Martins, J. P. (2017). Assistente virtual da Amazon 'ouve' pedido de criança e faz compra por conta própria. *Revista Encontro*. Recuperado em 7 de outubro, 2017, de <https://www.revistaencontro.com.br/canal/atualidades/2017/01/assistente-virtual-da-amazon-ouve-pedido-de-crianca-e-faz-compra-por.html>

Em 2015⁸, repercutiu na rede um caso de uma criança de 14 meses que comprou um carro, durante um leilão virtual no site Ebay, enquanto brincava com o celular do pai.

Os comerciais oferecem não fatos, mas ídolos, não exigem habilidades analíticas ou mesmo um julgamento racional e maduro, como fica claro pelos exemplos acima, qualquer um, desde a mais tenra idade, pode realizar uma compra, e estando conscientes disso. Postman (1999) aponta que os comerciais aparecem na forma de parábolas religiosas: há o conceito de pecado, depois indicações de caminhos de redenção e, por fim, uma visão do Paraíso. Os casos são ilustrativos da facilidade de se realizar uma compra on-line: basta um “clique”. Os pais, por sua vez, não conseguem interditar e não são vistos como um obstáculo, mas, pelo contrário, como um meio para satisfazer seus desejos consumistas, já que se valem de transgressões e comportamentos que beiram a perversidade – como a criança do primeiro caso, que aguardou a mãe adormecer para desbloquear seu celular com sua digital.

Os esforços para anunciar mercadorias para crianças datam de 1930, sendo que a parceria entre a publicidade e o consumo se firmou na década de 1980, quando programas sobre brinquedos foram introduzidos, e, na década de 1990, já eram encontrados canais direcionados ao público infantil; hoje, há ainda a segmentação dos canais em diversas faixas etárias, como adolescência, 8 a 12 anos – nomeados como “*tweens*” – e até mesmo para bebês (Strasburger et al., 2011). Apesar de tal parceria vir se aperfeiçoando, a propaganda dirigida às crianças não mudou muito ao longo dos anos, como explicitam Strasburger et al. (2011), os recursos de persuasão utilizados são sempre os mesmos: sabor e diversão, isto é, os apelos de venda continuam a colocar mais ênfase nos comerciais na alegria, na diversão e no sabor do que nas verdadeiras informações sobre os produtos.

A maneira como a publicidade se utiliza da imagem da criança, do jovem ou do adulto para vender estilos e mercadorias, cria uma nova fórmula de estratificação social e cultural.

⁸ R7. (2015). Criança de dois anos compra carro pela internet enquanto brincava com smartphone do pai. *Portal R7*. Recuperado em 7 de outubro, 2017, de <http://noticias.r7.com/carros/fotos/crianca-de-dois-anos-compra-carro-pela-internet-enquanto-brincava-com-smartphone-do-pai-15122015#!/foto/18>

De forma que, numa lógica utilitarista, o valor das mercadorias substitui o valor do homem, que é também transformado em mercadoria, questionando-se a dimensão ética nesse campo, já que o sujeito também é descartado como mercadoria (Bauman, 2008; Campos & Souza, 2003).

Linn (2006) alerta que, o marketing não só influencia preferências como comidas ou escolhas de roupas, mas também afeta valores essenciais como as escolhas de vida, como significamos a felicidade e como medimos nosso próprio valor. Afinal, o próprio capitalismo enaltece o hedonismo e cria artifícios para diferenciar as pessoas pelo seu poder aquisitivo. Souza e Salgado (2008) apontam que, para a criança fazer parte da *cultura lúdica contemporânea*⁹ é preciso que elas apresentem um *know how*, expertise e competências para serem aceitas em determinado grupo, e revelam a faceta perversa dessa cultura lúdica, pois caso não possuam a senha que permite o trânsito livre pelas conexões de sua rede, as crianças são discriminadas nessa cultura, que se torna cada vez mais exigente e estratificada.

Assim, Souza e Salgado (2008) escrevem que se, de um lado, a criança atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas da rede, de outro, é fundamental ponderar que essa mesma criança para obter êxito nessa tarefa, deve estar ciente de cada informação e produto disponibilizado na rede,

exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha atitude empreendedora, atualização e expertise. Livre, porém presa aos cabos de conexão da rede transmídia – este é o paradoxo vivido pela criança que se insere nesse universo lúdico de parafernália tecnológica, esforçando-se ao máximo para participar de todas as ramificações dessa rede e alcançar seus pontos mais extremos e complexos (Souza & Salgado, 2008, p.213).

Um outro aspecto interessante da cultura lúdica contemporânea, destacado por Souza e Salgado (2008) é a convergência entre mídias, isto é, as brincadeiras se conectam aos desenhos animados, videogames, brinquedos, filmes, websites, revistas, jogos, entre outros, de maneira que compõe um sistema de comunicação e informações coeso e de várias

⁹ Compreendida como um espaço social no qual as crianças, por meio de brincadeiras, jogos de faz-de-conta e fabulações, constroem conhecimentos, valores e identidades que se fundamentam em signos trazidos pelo diálogo estabelecido entre a mídia e o capitalismo (Souza & Salgado, 2008).

interfaces. Desse modo, não basta assistir um desenho, é preciso consumir os diversos produtos referentes ao personagem do desenho, acessar o seu website, assistir aos filmes, se apropriando de todas essas formas possíveis de consumo. Nessa direção, enfatiza-se que a necessidade dos consumidores, de estarem em movimento constante, seduzidos e insatisfeitos, parece refletir nos corpos infantis, uma vez que muitos se encontram transitando rapidamente entre diferentes interfaces e diferentes brinquedos e brincadeiras, conforme explicam Próchno et al. (2010), que compreendem tal movimentação como sintoma da ineficácia simbólica, isto é, a ausência dos traços simbólicos que nos humanizam.

A cultura lúdica contemporânea se inscreve, portanto, de maneira global, porém fortemente estratificada e hierarquizada, de forma que nem todos podem ou são autorizados a participar, visto que para participar é necessário uma série de requisitos, que estão associados ao poder econômico de cada um (Souza & Salgado, 2008). Fica claro que a dimensão que assume o consumo é ampla e complexa, sendo que aqueles que se recusam ou não são capazes de participar dessa lógica, serão excluídos e isolados, sofrendo as consequências de sua não adequação aos padrões sociais – impostos pela mídia, diga-se de passagem.

O consumo pode aparecer associado a emoções, mas não propriamente a uma necessidade. Quando associado ao prazer, o ato de consumir deixa um vazio sentimental, uma sensação de insatisfação (Santos & Grossi, 2007). Nesse sentido, Campos e Souza (2003) escrevem: “uma vez adquirida, a mercadoria perde sua alma. Não há objeto que aplaque a falta daquele que consome – haverá outro que chama sua atenção” (p.15). Freud (1930/2010) entende que a vida é muito penosa para nós, traz dores, decepções e tarefas irresolúveis, sendo necessário fazermos uso de paliativos para suportar tamanho sofrimento, que o autor aponta como sendo: poderosas diversões, substâncias inebriantes e gratificações substitutivas. Assim, além de ser possível destacar a conveniência da junção publicidade e mídia na perpetuação das tendências consumistas (Andrade & Costa, 2010), é possível dirigir o olhar para outro

aspecto importante e contemporâneo da sociedade capitalista: o desemparo; “a dor excluída é ela própria fonte de dor, e por isso uma das marcas do nosso tempo é o desamparo” (Fortes, 2004, p.70). Sendo o desamparo fundante do psiquismo, a autora levanta a questão que o relevante é saber qual o destino que o sujeito dá para essa sua condição: liberdade de ser e criar seu mundo singular ou conduzir a formas alienantes de subjetividade.

Vergely (2000) destaca que a própria felicidade se tornou um objeto de consumo – visto que a felicidade, como aponta Fortes (2004), é um bem que é passível de ser adquirido nas prateleiras do supermercado¹⁰ –, dessa maneira, por mais que se busque e se possa consumir a felicidade, nunca se é suficientemente feliz. Um paradoxo, afinal, a felicidade nunca esteve tão acessível e inalcançável ao mesmo tempo. Freud (1930/2010) já pontuava: “a felicidade é algo inteiramente subjetivo” (p.47). Será que realmente podemos encontrá-la em um objeto de consumo?

Han (2017) entende que a sociedade atual pode ser vislumbrada como “transparente”, explicitando que tornar-se transparente compreende a eliminação de si de toda e qualquer negatividade, tornar-se rasa e plana, encaixar-se facilmente ao curso raso do capital, da comunicação e da informação. “As coisas tornam-se transparentes quando depõem sua singularidade e se expressam unicamente no preço. O dinheiro, que iguala tudo com tudo, desfaz qualquer incomensurabilidade, qualquer singularidade” (p.10). Nesse sentido, será que a felicidade se tornou “transparente” também, perdendo sua essência subjetiva pontuada por Freud? Calligaris (1996) observa que desde os anos 60, a significação da vida parece coincidir cada vez mais com a sobrevivência material ou com o bom funcionamento fisiológico de nossos corpos; a imagem da felicidade fica mais acessível, através de “uma receita médica, nutricionista, ginástica” (p.22).

¹⁰ A autora destaca o *slogan*: “McDonald’s: gostoso como a vida deve ser”, que reflete tanto a obrigação de sermos felizes, como a possibilidade de adquirir essa felicidade por meio do consumo.

Para Debord (1997), o espetáculo consiste na propagação de ícones e imagens, especialmente através dos meios de comunicação de massa, mas também dos rituais religiosos, políticos e dos hábitos de consumo, de tudo o que falta à vida do homem comum: celebridades, gurus, personalidades, mensagens publicitárias – transmitindo uma sensação de felicidade, grandiosidade, audácia e aventura. Segundo o autor, o espetáculo é a aparência que confere sentido e integridade a uma sociedade corrompida e dividida; é a forma mais sofisticada de uma sociedade que desenvolveu ao extremo o fetichismo da mercadoria – isto é, a felicidade corresponde ao consumo. Baudrillard (2008) refere-se a isso como disposição natural para a felicidade. No contexto descrito por Debord (1997), o consumo e a imagem, através dos meios de comunicação, tomam o lugar que antes era do diálogo pessoal e produz o isolamento e a separação social entre as pessoas.

Segundo Baudrillard (2008), a felicidade aparece como referência absoluta da sociedade de consumo, equivalendo-se à salvação. O consumidor visa então não o objeto, mas os valores que julga que este representa; assim, a escolha fundamental, inconsciente e automática do consumidor é acatar o estilo de vida de determinada sociedade particular e, assim, deixa de ser uma escolha. Baudrillard (2008) considera que a felicidade atual precisa ser mensurável, necessita de signos, de objetos que representam o bem-estar, precisa ser palpável e ironicamente é desejável que esteja fora do alcance de alguns. Birman (2012) explicita ainda que qualquer mercadoria pode participar do circuito do consumo, de maneira a possibilitar a compulsão; o gozo seria orientado pelo fetichismo das mercadorias, de modo amplo e irrestrito. “Isso porque o *ter*, para preencher o vazio corporal e psíquico, é um signo que confere segurança para o indivíduo, pois o faz acreditar ser detentor de algum poder pelo *status* que pode exhibir” (Birman, 2012, p.94).

Calligaris (1996) argumenta que começamos a vestir etiquetas do lado de fora de nossas roupas, marcas pregadas em todo nosso corpo, pois temos um desejo de sermos

etiquetados e marcados, que advém do fato de que as diferenças se encontram, para nós, nos patrimônios, portanto não são essenciais. No passado, diferentemente, uma pessoa poderia portar um título da nobreza de seu nascimento a sua morte, independentemente de qualquer contratempo econômico – um Duque, por exemplo, não perderia seu título caso viesse à falência. Assim, “bens e dinheiro, símbolos de *status*, são tudo o que nos sobra para designar nossas identidades” (Calligaris, 1996, p.113). Ademais, a necessidade de sermos marcados, de sermos possuidores de uma identidade remete à ideia de pertencimento e de comunidade. Bauman (2003) aponta que a ideia contemporânea de comunidade se refere a noção utópica de um paraíso perdido e faz oposição à ideia de sociedade. Para ele, o colapso da comunidade ocasionou na emergência das identidades individuais, uma troca da segurança pela liberdade, pelo advento do individualismo moderno. Segundo Calligaris (1996), o individualismo moderno acarreta em promiscuidade, por permitir a grande circulação e concentração de seres juridicamente iguais, apesar de diferentes, e distância, uma vez que nenhum indivíduo deseja ser confundido com seu vizinho.

Ao que parece, a sociedade contemporânea não aceita qualquer manifestação de sofrimento, ao menor sinal de alguma patologia do corpo ou da alma, parte-se para a medicação (Birman, 2012). Franco Filho (2009) comenta que o a intolerância à dor é um traço marcante dessa *cultura da analgesia*, em que a dor deve ser exorcizada. Como coloca Marin (2002), possuímos uma poderosa indústria farmacológica, associada a promessas de consumo inacabáveis. Santos e Grossi (2007), inclusive, apontam o consumo como o remédio do século XXI, capaz de satisfazer desejos e suprir carências (pelo menos, provisoriamente). Nas palavras de Vergely (2000, p.9), “quando foram inventados os meios de controlar a dor, diminuiu a necessidade de procurar um sentido para o sofrimento. . . . as pessoas começaram a procurar mais felicidade”. Assim, sob o imperativo da liberdade, as novas formas de produção da subjetividade na contemporaneidade se caracterizam por uma sensação de

insuficiência ou impotência. Sendo a depressão, patologia de alta incidência atualmente, associada ao vazio da impotência, a incapacidade de se exhibir na sociedade do espetáculo (Prata, 2004).

Han (2015) sugere que cada época tem suas enfermidades básicas; e no caso do começo do século XXI, o filósofo considera que vivemos sob uma perspectiva patológica neuronal, em que doenças como depressão, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), TPL (Transtorno de Personalidade Limítrofe) e SB (Síndrome de Burnout) dominam o cenário contemporâneo de sintomas como: esgotamento, exaustão e sufocamento frente ao excessivo. Para Birman (2012), o mal-estar contemporâneo se inscreve positivamente em três registros psíquicos: corpo, ação e intensidade. Este autor propõe então que a compulsão é uma forma de agir, caracterizada pela repetição, pois o alvo de sua ação nunca é alcançado; e indica o consumo como uma de suas manifestações. Birman (2012) crê que adquirimos quantidades exorbitantes de objetos que jamais nem serão usados por simplesmente não termos tempo, por vivermos em uma cultura acelerada. Ainda assim, possuir tudo isso é indispensável, a posse de bens é vista enquanto um signo de poder por definir o *status* do indivíduo e legitimar seu poder social. Baudrillard (2008) assinala que é no consumo do excedente e do supérfluo que o indivíduo e a sociedade sentem não apenas existir, mas viver.

Lopes e Bernardino (2011) chamam atenção para o fato de que isto se estende para a infância, determinada pela falta de tempo livre e pela constante confrontação com produtos da indústria do consumo. As autoras apontam que as crianças também têm como obrigação o bom funcionamento, fazendo uso de medicamentos para melhorar a capacidade de concentração e desempenho escolar. A tendência de alívio imediato de problemas e frustrações se dá por objetos de consumo compensatórios, assim uma abundância de

brinquedos é oferecida por pais aos seus filhos na tentativa de tamponar qualquer tipo de falha, buscando encontrar a completude no excesso de objetos, inclusive brinquedos.

Levin (2007) compreende que a euforia do hiperconsumo na infância desconhece limites, qualquer produto é passível de ser vendido e consumido rapidamente. Ainda bebês, o autor aponta, as crianças ganham brinquedos que não são para brincar, mas para lhes pertencer e complementar imaginariamente. Os adultos, por sua vez, sentem-se bem pois compram produtos e brinquedos, entretanto não possuem tempo para brincar com as crianças. Assim, Levin (2007) conclui que nesse espetáculo individual sem brincadeiras nem representações, o elemento infantil desaparece na solidão material da coisa-brinquedo, vislumbrada como a primeira propriedade privada moderna.

2.2. Laços e nós: apontamentos e teorizações

A partir da leitura psicanalítica apreende-se que na pós-modernidade, tem-se um sujeito que além de ser obrigado a ser feliz, deve o ser imediatamente, seu prazer é impostergável, é marcado pela impaciência (Prata, 2004). Na cultura da mídia, a cultura do tempo real, não existe espera para aqueles que podem satisfazer o seu desejo imediatamente (Naradowski, 2001). Será que esse sujeito se encontra sob a égide do princípio do prazer, evitando o desprazer a qualquer custo? Freud (1911/2010) descreve tal princípio como o responsável por obter o prazer e evitar o desprazer, apresenta o traço da impulsividade; posteriormente, no desenvolvimento, há o aparecimento do princípio de realidade, que, ao levar a realidade em consideração, permite que o desejo possa ser postergado, até que sua satisfação seja possível, tolerando a frustração de não se satisfazer imediatamente.

Para os homens, a finalidade e a intenção de sua vida residem justamente na busca pela felicidade, “querem se tornar e permanecer felizes. Essa busca tem dois lados, uma meta positiva e uma negativa; quer a ausência de dor e desprazer e, por outro lado, a vivência de

fortes prazeres” (Freud, 1930/2010, p.29-30). Assim, Freud (1930/2010) percebe que é o programa do princípio do prazer que constitui o desígnio da vida; apesar deste princípio dominar o aparelho psíquico desde o começo, seu programa está em desarmonia com o mundo todo. Freud (1930/2010), concebe a felicidade como a satisfação que advém da realização repentina de necessidades suprimidas, sendo um fenômeno episódico; uma vez que, quando uma situação almejada pelo princípio do prazer tem prosseguimento, ela resulta somente em um morno bem-estar, podemos fruir intensamente apenas o contraste, não tanto o estado. De modo que, nossas possibilidades de felicidade são limitadas por nossa constituição (Freud, 1930/2010).

Talvez seja possível pensar ainda na ilusão de onipotência, Winnicott (1982) teoriza que a mãe (ou quem desempenha o papel materno) deve proporcionar ao bebê, durante o seu amadurecimento, a vivência de onipotência, em que ele acredita criar os objetos que necessita; e após experimentar tal ilusão, a mãe se empenha em desiludi-lo, por meio de falhas, em que o bebê vai sendo apresentado à realidade, isto é, o mundo em pequenas doses. Se pensarmos que o sujeito contemporâneo se encontra alheio ao princípio de realidade, bem como a desilusão de onipotência, chegaremos em um sujeito narcísico, voltado apenas para suas próprias necessidades e sua auto-satisfação? Albuquerque (2004), ao apresentar suas considerações sobre o princípio do prazer, conclui que a realidade é apresentada como “reino dos possíveis ilimitáveis, como se nos assegurasse que nenhum outrinho poderia, legitimamente, colocar qualquer tipo de empecilho aos movimentos expansionistas do eu, narcísico, soberano. Um rio sem margens” (p.104).

Ao se pensar então na presença dessa impulsividade intensificada inerente ao desenvolvimento infantil, pode-se inferir que tal especulação contribua para a questão da indiferenciação entre infância e idade adulta, já que suas características parecem fortemente mescladas. Ademais, parece que a pós-modernidade é marcada por uma cultura do

narcisismo. Tem-se em Freud (1914/2010) que o narcisismo é constitutivo do Eu, se dividindo em primário e secundário. Laplanche e Pontalis (1988) explicitam que, o primeiro designa um estado precoce em que a criança investe toda a sua libido em si mesma (amor-próprio), enquanto o narcisismo secundário se refere a um retorno ao Eu, da libido retirada de seus investimentos objetais. Freud (1914/2010) constrói a ideia então de que o narcisismo secundário é marcado pela alteridade, uma vez que, “alguém que ama perdeu, por assim dizer, uma parte de seu narcisismo, e apenas sendo amado pode reavê-la” (p.46).

Entretanto, Fortes (2004) acredita que um dos traços das novas formas de subjetivação seria o recrudescimento do amor-próprio em detrimento do amor do outro, poderia ser uma negação da alteridade? No mesmo sentido, Albuquerque (2004) compreende que isso se daria pela centralização de cada um em si mesmo, “o olhar voltado fixamente para o próprio umbigo” (p.109). A autora propõe então, que tal fato poderia desdobrar-se em duas situações; assim, poder-se-ia pensar que tamanho investimento em si resultaria em um eu densamente consolidado, independente do outro, ou em uma dependência que não se configuraria como sujeição. Porém, o que realmente é presenciado é um

narcisismo pleno e raso, frágil, uma superfície narcísica que precisa desesperadamente de um outro coisificado que o reafirme. Nesse sentido, a fragilidade se mostra à medida que o outro do si não pode ser um outro sujeito, um outro alteritário, mas apenas um outro espelho de si que somente reflete o mesmo, sem refração (p.110).

Próchno et al. (2010) entendem que o enfraquecimento dos laços simbólicos e a presença de relações marcadas pelo ideal consumista, produzem formações sintomáticas particulares da atualidade, em que o corpo infantil é afetado. Desse modo, encontra-se: “um corpo objetificado, violentado, que sofre pela falha, pela ausência dos traços simbólicos que nos humaniza, um corpo entregue ao outro ou ao próprio gozo” (p.401). Se pensarmos no papel fundamental das falhas maternas na constituição do sujeito para Winnicott, podemos dizer que o corpo não sofre apenas pela falha, mas pela não falha. Próchno et al. (2010) creem ainda que a família se configura em uma nova ordem, na qual os filhos aparecem como

objetos de consumo, justificando as várias atividades em que as crianças são colocadas – como inglês, informática, natação etc. – para que se tornem adultos super qualificados, ou terem valor alto no mercado, “só resta aos pequenos desempenharem funções que atendam a essa demanda, colocando-se no lugar de objeto do outro” (p.408).

Steinberg e Kincheloe (2001) atribuem à crise contemporânea da infância o medo no isolamento, o horror de enfrentar sozinho o perigo, entendido tanto como a ausência dos pais como a inexistência do espírito comunitário, questiona-se, nesse caso, se a negação da alteridade poderia ser a defesa encontrada pela subjetividade infantil pós-moderna para proteger-se desse cenário de ausência, medo e perigo. É possível conceber esse fenômeno relacionando-o com o conceito de falso *self*, formulado por Winnicott (1960/2007). O autor descreve-o como o protetor do *self* verdadeiro, representado sob a forma da atitude social polida e amável, é caracterizado pela submissão ao ambiente. Caso o falso *self* seja tomado como real, o *self* verdadeiro estará sob ameaça de aniquilamento. Dessa forma, indaga-se o possível aparecimento patológico de falseamento do *self*, na tentativa de defender-se dessas ameaças externas. Winnicott (1960/2007) aponta que por meio do falso *self*, são construídos um conjunto de relacionamentos falsos que através de introjeções, pode chegar até uma aparência de ser real, de forma que a criança pode crescer se tornando exatamente como o modelo que no momento domine o cenário, seja a mãe, o pai, os irmãos. Indaga-se então se seria possível que essa identificação ocorresse com um personagem da ficção, presente em desenhos, gibis, filmes e/ou brinquedos.

Afinal, a publicidade traz a promessa de que “ao adquirir ‘aquele’ produto, você assume imediatamente ‘aquele’ estilo de vida, você se transforma ‘naquele’ personagem” (Albuquerque, 2004, p.96). A mídia acaba se mostrando, portanto, como uma grande fábrica de ilusões, criando expectativas e realizando fantasias, sejam elas da criança ou do adulto; ilusões, estas, que fazem o sujeito crer que o *ter* é mais importante que o *ser*, ou ainda que o

ter antecede o *ser*, como explicita Albuquerque (2004): “pela lógica do consumo, é realmente pela ostentação de objetos que se ganha estatuto de existência” (p.100). Debord (1997) aponta, inclusive, que na fase atual, observa-se o deslizamento do *ter* para o *parecer*, “do qual todo ‘ter’ efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última” (p.18).

Freud (1930/2010) entende que a satisfação incondicional de todas as necessidades aparece como a forma mais tentadora de levar a vida, “mas significa pôr o gozo à frente da cautela, trazendo logo o seu próprio castigo” (p.32). Freud (1920/2010) pontua que o aparelho psíquico tende a manter a estabilidade, já que um grande aumento da quantidade de excitação é visto como disfuncional, sendo o princípio do prazer derivado do princípio da constância, agindo como um freio. No entanto, o autor já alertava que, a rigor, o princípio do prazer não domina o curso dos processos psíquicos, já que nem todas as nossas experiências são prazerosas, o que pode ser observado nas manifestações de compulsão à repetição.

Freud (1930/2010) aponta que são empregados alguns métodos com o objetivo de evitar o desprazer; assim, para evitar o sofrimento que pode resultar das relações humanas, o isolamento e afastamento dos demais é uma alternativa. “Compreende-se: a felicidade que se pode alcançar por essa via é a da quietude. Contra o temido mundo externo o indivíduo só pode se defender por algum tipo de distanciamento, querendo realizar sozinho essa tarefa” (p.32). Podemos pensar então as novas tecnologias, tão acusadas de afastar e diminuir o convívio social, enquanto uma forma de evitar justamente o sofrimento advindo das relações humanas.

Apesar da imposição de felicidade pelo princípio do prazer ser irrealizável, não somos capazes de desistir de sua concretização, Freud (1930/2010) aponta então que diferentes caminhos podem ser tomados, seja dando preferência a obtenção do prazer ou mesmo a evitação do desprazer.

Em nenhum desses caminhos podemos alcançar tudo o que desejamos. No sentido moderado em que é admitida como possível, a felicidade constitui um problema da economia libidinal do indivíduo. Não

há, aqui, um conselho válido para todos; cada um tem que descobrir a sua maneira particular de ser feliz (pp.40-41).

É importante considerar também o papel atribuído à televisão dentro dessa lógica, seu efeito de impregnação se deve muito ao modo de construção da programação, pautado na distração. Assim, as peças publicitárias se inserem no intervalo entre os programas, momentos de distração, e mesmo que os anúncios não capturem nossa atenção, eles conseguem deixar sua marca. Além disso, enfatiza-se a posição de passividade em que o telespectador é colocado diante da TV (Albuquerque, 2004). Lopes e Bernardino (2011) ainda observam que as crianças “hoje já nem mais pedem o que desejam, mas o que a televisão lhes induz a pedir” (p.386). Ressalta-se que as crianças passam mais tempo assistindo televisão do que fazendo qualquer outra atividade, com exceção de estar na escola (Canela, 2009). Refletindo-se ainda sobre as peças publicitárias, quando acessamos o YouTube para assistir algum vídeo, nos deparamos com anúncios que somos obrigados a assistir, por pelo menos cinco, dez, quinze segundos antes de podermos visualizar o vídeo selecionado.

Chama atenção ainda, no YouTube, os vídeos de *unboxing*, que consistem em filmagens de abertura de brinquedos. Em uma matéria publicada pelo site G1 (2016)¹¹, revela-se que tais vídeos direcionados ao público infantil ganharam força por volta de 2011, e estão associados ao desejo de ver quais são todos os brinquedos de uma coleção, por exemplo; afinal, como já apontado por Souza e Salgado (2008), as crianças precisam possuir expertise. Ademais, a matéria também aponta que os vídeos podem estar relacionados a neurônios-espelho, de forma que ao assistir o vídeo, a criança pode vivenciar as mesmas sensações de como se ela mesma estivesse desembalando o produto.

Pode-se pensar ainda que os vídeos de *unboxing* remetem ainda ao prazer em ver, que como coloca Freud (1915/2010) está relacionado à meta ativa da pulsão. Desse modo, é

¹¹ Barba, M. D. (2016). Abrir brinquedos no Youtube vira febre e inflama debate sobre consumismo infantil. *G1*. Recuperado em 5 maio, 2016, de <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/abrir-brinquedos-no-youtube-vira-febre-e-inflama-debate-sobre-consumismo-infantil.html>

possível refletir que a criança se posiciona enquanto um *voyeur*, situando-se em um *loop* infinito de vídeos, em um padrão de repetição; afinal, quando termina um vídeo outro começa quase que instantaneamente. Por outro lado, cabe assinalar que a postura daquele que assiste e recebe a informação é passiva frente àquele que posta e produz o vídeo.

3. Mídia e subjetividade

3.1. No tempo da TV

*“Depois de hoje
 a vida não vai ser mais a mesma
 a menos que eu insista em me enganar
 aliás
 depois de ontem
 também foi assim
 anteontem
 antes
 amanhã”
 (Paulo Leminski)*

Postman (1999) percebe que as diversas modificações no cenário comunicacional acarretaram mudanças nas formas de ser e estar, de subjetivar-se, que estão inerentemente ligadas ao desenvolvimento da noção de infância. Desse modo, o autor entende que com a invenção do prelo¹², uma nova e difusa ideia de individualidade surgiu, pela possibilidade de ter as próprias palavras fixadas para sempre:

O prelo é nada menos do que uma máquina do tempo Como o relógio . . . , o prelo captura, domestica e transforma o tempo e desse modo altera a consciência que a humanidade tem de si mesma. Todavia, enquanto o relógio . . . eliminou a Eternidade como medida e centro das ações humanas, o prelo restaurou-a. A tipografia liga o presente com o sempre (p.35).

As modificações da tecnologia da comunicação apresentam três tipos de decorrências: elas alteram a estrutura dos interesses (isto é, as coisas *em que* pensamos), modificam o caráter dos símbolos (ou seja, as coisas *com que* pensamos) e ainda acarretam mudanças na natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem) (Postman, 1999).

Postman (1999), ao analisar o cenário estadunidense, verifica que o período de 1850 a 1950 representa o ápice da infância, diversas leis são criadas classificando-a como diferente da idade adulta, molda-se o estereótipo da família moderna – há um maior grau de empatia, ternura e responsabilidade dos pais em relação a seus filhos, e adquire ainda o estatuto de direito inato de cada cidadão. “Assim, é uma fascinante ironia verificar que, durante esse

¹² Forma de impressão gráfica, considerada pioneira na reprodução de livros.

mesmo período, a ambiência simbólica que deu vida à infância começou a ser desmontada vagarosa e imperceptivelmente” (p.81-2).

O autor entende que com o advento do telégrafo elétrico há uma mudança no caráter da informação, que passa de pessoal e regional para impessoal e global. O telégrafo foi o primeiro meio de comunicação a permitir que a velocidade da mensagem ultrapassasse a velocidade do corpo humano, eliminando as dimensões de tempo e espaço e levando-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade. Nas mensagens elétricas, veiculadas pelo telégrafo, há pouco espaço para a individualidade, de fato, Postman (1999) inclusive crê que o telégrafo foi o responsável por criar a “indústria da notícia”, ao transformar a informação, antes em um bem pessoal, em mercadoria de valor mundial:

O que o telégrafo fez foi criar um mundo de informação anônima, descontextualizada O telégrafo também afastou a História para o fundo do quadro e ampliou o presente instantâneo e simultâneo. Mas o mais importante é que o telégrafo iniciou o processo de tornar a informação incontrolável (p.85).

Desse modo, o telégrafo inicia o processo de descentralização do conhecimento, escola e família não podem controlar mais a informação; alterou-se o tipo de informação a qual as crianças podiam ter acesso, bem como sua qualidade e quantidade. O telégrafo foi apenas um prenúncio do que viria: prensa rotativa, máquina fotográfica, telefone, fonógrafo, cinema, rádio, televisão (Postman, 1999). Conforme expõe Postman (1999), a revolução gráfica pressupõe o aparecimento de um mundo simbólico que não pode amparar as hierarquias sociais e intelectuais que tornam a infância plausível.

Com a invenção da televisão, não tardou para que a imagem adquirisse maior relevância e dominasse a nossa percepção nesse novo mundo simbólico. Postman (1999) escreve que as imagens demandam do observador uma resposta estética, solicitando emoções, em lugar da razão: “Pedem que sintamos, não que pensemos” (p.87). Os acontecimentos televisivos surgem fragmentados em sucessão tão rápida e destituída de contexto, entorpecendo a razão e a sensibilidade. Nesse sentido, o autor considera que a televisão atua

como um amortecedor de nossa mente, e é nela que podemos ver com mais clareza a corrosão da linha divisória entre infância e idade adulta.

Postman (1999) esclarece que a cultura livresca do século XVI ao século XX criou um monopólio do conhecimento, separando crianças e adultos. Um adulto alfabetizado tinha acesso a todas as informações profanas e sagradas em livros. As crianças não tinham, por isso, eram crianças e iam às escolas. Com a TV, no entanto, a base desta hierarquia da informação desmorona. O autor defende a ideia de que a televisão universaliza o acesso de todas essas informações a quem queira ver; assistir à programação televisiva não exige habilidade alguma como também não aprimora nenhuma habilidade, as habilidades requeridas são tão elementares que ainda não se ouviu falar sobre uma possível incapacidade de ver televisão.

Desse modo, Postman (1999) conclui que a televisão corrompe a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras: ela não demanda treinamento para apreender a sua forma (como é exigência da leitura e da escrita); não faz requisições complexas à mente e ao comportamento (postura de passividade); e ainda não segrega seu público (ela funciona 24 horas por dia, sete dias por semana; sua forma física e simbólica torna impossível segregar sua audiência). Sobre este último item, Canela (2009) também crê que a indistinção entre adultos e crianças é perpetuada pelo conteúdo da programação televisiva, enquanto instrumento de socialização, que não contribui para a construção e reafirmação das condições peculiares e distintas das crianças; ao contrário, atua no estreitamento das distâncias que separam os particulares lugares sociais: infância, adolescência, juventude, mundo adulto e velhice.

A televisão revela segredos, tornando público o que antes era privado, assim como a escrita alfabética e os livros, entretanto, diferentemente destes últimos, que necessitam de um nível de capacitação para que seus mistérios sejam compreendidos, a TV age como “uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas

ou imaginativas. Tanto os de seis anos quanto os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer” (Postman, 1999, p.98). Com a popularização do conhecimento mundano, uma das principais diferenças entre infância e idade adulta é eliminada. Postman (1999) declara: “num mundo onde os mais velhos não têm mais autoridade do que os jovens, não há autoridade; o conflito [de gerações] está encerrado e todos são da mesma geração” (p.104).

Outro aspecto interessante destacado por Postman (1999) diz respeito a uma associação entre o conteúdo televisivo e os contos de fadas; Bruno Bettelheim considera que a importância dos contos de fadas repousa na sua capacidade de revelar à criança a existência do mal, permitindo que ela o assimile sem traumas, em um contexto tranquilizador e mesmo terapêutico. O mesmo não acontece no caso da programação televisiva, o conteúdo violento da televisão não tem a mediação necessária e nem se adequa a cada criança.

Sem um conceito claro do que significa ser um adulto, não pode haver um conceito claro do que significa ser uma criança. Assim, Postman (1999) expõe que a ideia de que o ambiente informacional elétrico está fazendo “desaparecer” a infância, também pode ser expressa dizendo que está desaparecendo a idade adulta. Para o teórico, existem três etapas de vida na era da TV: recém-nascidos; adulto-criança; e senis. O adulto-criança pode ser compreendido como o adulto cujas potencialidades intelectuais e emocionais não se realizaram e, principalmente, não são significativamente distintas daquelas associadas às crianças. Furedi (2004) aponta que a ausência de uma palavra prontamente reconhecida para designar esse público de adultos infantilizados revela o mal-estar com que esse fenômeno é abordado, além da sociedade não saber como lidar com a gradativa erosão da linha divisória entre infância e idade adulta. O autor aponta que este segmento de mercado, tem sido denominado, por publicitários e fabricantes de brinquedos, como *kidult* (algo como “criançadulto”). Outro termo que também é utilizado é “adultescente”, que geralmente

designa pessoas na faixa de 20 a 35 anos que se recusam a assumir compromissos e responsabilidades na vida.

Postman (1999) associa ainda uma série de aspectos da nossa sociedade contemporânea que também fazem parte do universo televisivo, como: a valorização do agora, do presente – o autor supõe ainda que a necessidade infantil de satisfação imediata, assim como sua indiferença pelas consequências pode dever-se a normalização de tais comportamentos pela própria televisão; e o isolamento – não é necessária companhia para assistir à programação. O conteúdo televisivo é veiculado em imagens visuais, em detrimento de palavras, recorrendo à narração.

Por isso é que a capacidade de divertir da televisão é quase inesgotável. A televisão é o primeiro verdadeiro teatro das massas, não só pelo vasto número de pessoas que alcança mas também porque quase tudo na televisão toma a forma de uma narrativa, não de uma argumentação ou de uma sequência de ideias (Postman, 1999, p.128).

Não apenas a televisão contribui para a revelação dos segredos dos adultos, diz Postman (1999) mas todo meio de comunicação ligado a uma tomada contribuiu com sua parte para desprender as crianças do limitado círculo da sensibilidade infantil. O que diria Neil Postman ao conhecer a tecnologia Wi-Fi? Será a televisão realmente responsável por tantas mudanças assim? Não se pode negar que o surgimento da televisão possibilitou novas formas de ser, estar e se relacionar, assim como tem acontecido com o advento da Internet; entretanto, é importante considerar que os meios de comunicação surgem em um determinado contexto e época, visando satisfazer demandas dentro de um cenário sócio-histórico-cultural específico. Se a maioria das pessoas não sabiam ler, não seria ótimo se pudessem ter acesso a informações independente disso? O problema reside então no uso que é feito desses recursos, já que a informação veiculada é filtrada, acrítica e muitas vezes parcial, de acordo com os interesses de outrem, transformando o próprio conteúdo em mercadoria e preconizando diversos nichos mercadológicos, inclusive os variados segmentos infantis. De certa forma, portanto, a televisão e as outras mídias também criam “infâncias”.

3.2. De olho nas telinhas

“Era uma dessas pinturas realizadas de modo a que os olhos o acompanhem sempre que você se move. O GRANDE IRMÃO ESTÁ DE OLHO EM VOCÊ, dizia o letreiro, embaixo.”
(George Orwell – 1984)

Segundo dados do IBOPE Media (2014)¹³, em 2013, cada telespectador permaneceu em média 5 horas e 45 minutos por dia assistindo à programação televisiva. Este dado representa um aumento de 13 minutos, em relação à 2012 e um crescimento de 36 minutos ante 2008. Ainda de acordo com esses dados, as maiores altas se encontram entre telespectadores com idade acima de 50 anos, com um aumento aproximado de 42 minutos, e entre jovens de 4 a 11 anos, que apresentaram um crescimento de 38 minutos por dia assistindo televisão.

Dados mais recentes do Kantar IBOPE Media (2016a)¹⁴, consideram a TV como o meio de maior penetração no Brasil e traçam o perfil do consumidor de mídia brasileiro. Tais dados apontam a presença da simultaneidade no uso de TV e internet em 37% dos respondentes – a pesquisa foi realizada com 81 milhões de brasileiros; sendo os noticiários, filmes e novelas as preferências televisivas. O tempo médio de consumo diário de TV foi 4 horas e 28 minutos; 61% dos entrevistados consideram ainda que as propagandas televisivas são interessantes e proporcionam assuntos para conversar.

Em relação à internet, os dados apontam que o consumo da rede cresceu em 32% entre a população brasileira nos últimos 5 anos. O tempo médio de consumo diário foi de 3 horas e 33 minutos, sendo acessado principalmente via smartphone, e utilizado para trocas de mensagens instantâneas (84%), redes sociais (82%) e e-mail (68%). Cabe ressaltar, no entanto, que este levantamento apresentado pela Kantar IBOPE Media refere-se a faixa etária entre 12 e 75 anos de idade. Em relação a faixa etária ainda mais jovem, em 2015, a Nielsen

¹³ IBOPE. (2014). Brasileiros passam mais tempo em frente à TV. *IBOPE*. Recuperado em 9 fevereiro, 2017, de <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Brasileiros-passam-mais-tempo-em-frente-a-TV.aspx>

¹⁴ Kantar IBOPE Media. (2016a). O consumidor de mídia brasileiro. *Kantar IBOPE Media*. Recuperado em 9 fevereiro, 2017, de <https://www.kantaribopemedia.com/o-consumidor-de-midia-brasileiro/>

(2015)¹⁵ divulgou uma pesquisa referente ao mês de junho do mesmo ano, relatando que 933 mil crianças de 2 a 5 anos usaram a internet por meio de um computador em sua casa, sendo que cada criança dessa faixa etária somou cerca de 3 horas e meia no mês navegando na rede. Já as 4,6 milhões de crianças de 6 a 11 anos, que usaram computador em casa ficaram em média 10 horas e 47 minutos. Ainda segundo a pesquisa, as crianças brasileiras acessam principalmente três tipos de sites: vídeo, *games* e redes sociais.

Já em uma pesquisa divulgada pela TIC Kids Online Brasil (2016), em 2015, 79% da população brasileira entre 9 e 17 anos fez uso da Internet; ademais, estima-se que a utilização entre os adolescentes é superior do que a das crianças: 84% dos jovens reportaram fazer uso diário da Internet. O acesso à rede foi prioritariamente através de um telefone celular, e menos frequentemente por meio de computador portátil e *tablet*. A TIC Kids Online Brasil (2016) confirmou ainda a tendência de diminuição do acesso por meio de computadores de mesa. Equipamentos como o console de jogos e a televisão seguem como alternativas utilizadas por uma parcela menor dos jovens usuários da rede. Já sobre a utilização de *tablet*, uma pesquisa da Nielsen IBOPE (2015)¹⁶ indicou que o público entre 2 e 17 anos foram os que mais utilizaram o dispositivo eletrônico, em comparação com adultos e idosos. Sendo utilizado principalmente para: *games* (55%), redes sociais (44%), vídeos/TV (38%) e e-mail (34%).

As atividades realizadas na Internet reportadas pelos entrevistados da TIC Kids Online Brasil (2016) são predominantemente ações ligadas à comunicação e ao entretenimento e à pesquisa escolar. Entre as atividades mais citadas estão: procurar informações na Internet para fazer trabalhos escolares (80%), enviar mensagens instantâneas (79%), usar redes sociais (79%) e baixar aplicativos (75%). Em relação às redes sociais, um percentual menor de

¹⁵ Nielsen. (2015). Os filhos da era digital. *Nielsen*. Recuperado em 9 fevereiro, 2017, de <http://www.nielsen.com/br/pt/insights/news/2015/Os-filhos-da-era-digital.html>

¹⁶ Nielsen IBOPE. (2015). Crianças e jovens da classe A utilizam mais o tablet do que adultos, aponta estudo da Nielsen IBOPE. *Nielsen*. Recuperado em 9 fevereiro, 2017, de <http://www.nielsen.com/br/pt/press-room/2015/Crianças-e-jovens-da-classe-A-utilizam-mais-o-tablet-do-que-adultos-aponta-estudo-da-Nielsen-Ibope.html>

crianças de 9 a 10 anos declarou fazer uso de plataformas como o Facebook (50%) e o WhatsApp (47%). Já entre os mais velhos, 92% afirmaram possuir uma conta no Facebook e 82% citaram o WhatsApp, ao passo que outros 50% reportaram estar presentes no Instagram e 36% no Snapchat. Entre as crianças de 9 a 10 anos, essas proporções foram de 14% e 8%, respectivamente (TIC Kids Online Brasil, 2016).

As principais habilidades referentes ao uso de dispositivos móveis, citadas pelas crianças e adolescentes participantes da pesquisa, foram: conectar-se a uma rede WiFi (88%), baixar ou instalar aplicativos (86%) e colocar senha para que outras pessoas não consigam usar seus dispositivos móveis, como o celular ou *tablet* (82%). A pesquisa revela que há maior referência a habilidades de caráter instrumental, relacionadas à preocupação com a segurança e proteção da privacidade on-line, como a capacidade de bloquear uma pessoa em suas redes (86%), apagar o histórico de sites visitados (64%), bloquear spam ou lixo eletrônico (61%) e mudar as configurações de privacidade em redes sociais (60%). Por fim, a competência menos mencionada foi a comparação de informações em sites diferentes (52%), justamente aquela que sugere maior habilidade crítica frente às informações acessadas na rede (TIC Kids Online Brasil, 2016).

O que isso revela em relação ao desenvolvimento infantil? Quais são as habilidades (ou melhor, as competências) necessárias às crianças no século XXI? Estar hiperconectado à rede telânica e suas ramificações é exigência do mundo contemporâneo; os pequenos já nascem imersos no mundo digital, já se pode pensar na inclusão, dentro dos marcos do desenvolvimento infantil – como aprender a andar e a falar –, o aprender a navegar na rede e o uso de dispositivos eletrônicos. A constante exposição a meios prioritariamente digitais, no entanto, tem apresentado consequências no desenvolvimento infantil: uma pesquisa realizada

pela AVG Technologies (2014)¹⁷ mostrou que enquanto a maioria das crianças de 3 a 5 anos de idade (66%) eram capazes de jogar jogos eletrônicos, apenas 14% sabiam amarrar os próprios sapatos, além de crianças que não conseguem segurar adequadamente um lápis para escrever, devido à alta estimulação pelo *touch screen*¹⁸. Lembro-me ainda de uma situação que foi relatada a mim certa vez: durante uma viagem em família, uma criança ao avistar uma vaca pela janela do carro, realizou um movimento de pinça nesta a fim de tentar dar um zoom na imagem do animal.

Ao que diz respeito a exposição de crianças e adolescentes a conteúdos de natureza mercadológica, os dados da TIC Kids Online Brasil (2016) revelam que a televisão permanece sendo a mídia em que crianças e adolescentes mais reportam o contato com publicidade ou propagandas: entre as crianças de 11 a 17 anos, 80% mencionam essa mídia. A televisão é seguida por sites de vídeos (62%) e plataformas on-line de redes sociais (61%). Alguns jovens declararam ainda acessar conteúdos mercadológicos em sites de jogos (36%) e aplicações de mensagens instantâneas (29%). A pesquisa verificou que o acesso aos conteúdos mercadológicos na televisão e nas mídias impressas está difundido entre todas as faixas etárias. Cabe apontar que em outras plataformas de publicidade, como os vídeos, a publicidade por vezes não aparece tão desvelada quanto na televisão, o que pode dificultar, especialmente para uma criança, a distinção entre um conteúdo publicitário e algum outro de natureza não-publicitária.

De acordo com Strasburger et al. (2011), as crianças pré-escolares possuem menor capacidade para discriminar um anúncio mercadológico de um programa televisivo; apenas a partir de 8 anos, as crianças começam a ter uma percepção melhor do conteúdo televisivo,

¹⁷ AVG Technologies. (2014). Digital Abilities Overtake Key Development Milestones for Today's Connected Children. *AVG Now*. Recuperado em 22 março, 2018, de <https://now.avg.com/digital-abilities-overtake-key-development-milestones-for-todays-connected-children/>

¹⁸ Hill, A. (2018). Children struggle to hold pencils due to too much tech, doctors say. *The Guardian*. Recuperado em 16 de maio, 2018, de <https://www.theguardian.com/society/2018/feb/25/children-struggle-to-hold-pencils-due-to-too-much-tech-doctors-say>.

desenvolvendo uma compreensão do propósito persuasivo dos anúncios. Às crianças pequenas faltam habilidades cognitivas necessárias para esta compreensão, segundo Strasburger et al. (2011), estas crianças tendem a encarar os comerciais como sendo de natureza informativa. Porém, os autores relatam que uma vez compreendida a intenção persuasiva dos comerciais, as crianças têm menos probabilidade de confiar em seu conteúdo e de querer os produtos anunciados, e é mais provável que não gostem deles.

Segundo dados da Kantar IBOPE Media (2016b)¹⁹, em 2015, a televisão foi o principal destino da compra publicitária no Brasil. E em 2016, a Kantar IBOPE Media (2016c)²⁰ relatou a veiculação de mais de sete mil comerciais de TV entre os dias 10 de setembro e 9 de outubro, período que antecedeu o Dia das Crianças. Estimou-se que mais de 36 milhões de pessoas foram impactadas por esses anúncios, e que cada indivíduo assistiu em média a 26 inserções na TV aberta de alguma marca do setor de brinquedos e acessórios.

A partir dessas informações pode-se perceber que mesmo com a expansão da rede de Internet pelo país, a televisão continua sendo a mídia mais acessível, sua popularização em meio a sociedade brasileira e seu fácil alcance aos diferentes segmentos sociais, fazem desta a mais procurada pelas ações de marketing. De fato, como coloca Duarte (2008), a sociedade brasileira é uma das mais audiovisuais do planeta: cerca de 98% das casas dispõem de pelo menos um aparelho de televisão.

Lipovetsky e Serroy (2009) descrevem que a técnica da televisão foi criada entre 1925 e 1930, porém, apenas depois dos anos 1950 “ela se impõe como um bem doméstico e um fenômeno social de massa” (p.209). Levin (2007) inclusive a considera como o grande brinquedo moderno. Segundo Strasburger et al. (2011), apesar das outras tecnologias

¹⁹ Kantar IBOPE Media. (2016b). TV foi o destino de 70% da compra de espaço publicitário no Brasil em 2015. *Kantar IBOPE Media*. Recuperado em 9 fevereiro, 2017, de <https://www.kantaribopemedia.com/tv-foi-o-destino-de-70-da-compra-de-espaco-publicitario-no-brasil-em-2015/>

²⁰ Kantar IBOPE Media. (2016c). Anunciantes do setor de brinquedos e acessórios veicularam mais de 7 mil comerciais no mês que antecedeu o Dia das Crianças. *Kantar IBOPE Media*. Recuperado em 9 fevereiro, 2017, de <https://www.kantaribopemedia.com/anunciantes-do-setor-brinquedos-e-acessorios-veicularam-mais-de-7-mil-comerciais-no-mes-que-antecedeu-o-dia-das-criancas-2/>

disponíveis, as crianças ainda passam a maior parte de seu tempo assistindo TV; de fato, as crianças com menos de 6 anos dispendem mais seu tempo com a televisão do que lendo (ou alguém lendo para elas) ou brincando na rua. Ainda assim, os profissionais do marketing já têm explorado novas maneiras de atingir estes consumidores através das mídias *on-line* e pelas novas tecnologias. Por exemplo uma das táticas utilizadas é o merchandising com personagens, que apesar de não ser um fenômeno novo, atualmente é usado de forma mais integradas nas diferentes plataformas de mídias. Como colocam Strasburger et al. (2011), estas táticas parecem borrar as diferenças entre o conteúdo publicitário e o de entretenimento, isto é, como as propagandas se parecem cada vez mais com programas de TV, as crianças podem ficar ainda mais confusas sobre o que seria um anúncio. Além do merchandising com personagens, há ainda o merchandising dentro do programa televisivo e outros fora do contexto típico de marketing – anúncios em sites e os *advergames* (produtos ou personagens de uma marca apresentados em uma espécie de *game on-line*).

3.3. Telespectadores mirins: pequenos experts televisivos

*“A televisão me deixou burro, muito burro demais
Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais
O sorvete me deixou gripado pelo resto da vida
E agora toda noite quando deito é boa noite, querida”
(Titãs – Televisão)*

A seguir serão pontuados alguns dados apresentados no livro organizado por Duarte (2008), que conta com capítulos dos autores Alves e Labrunie (2008), Alegria (2008), Delorme (2008), Duarte, Migliora e Leite (2008), Fischberg (2008), Migliora e Fischberg (2008) e Migliora, Santos e Néri (2008), que buscaram compreender o que as crianças pensavam sobre a televisão.

Duarte (2008) aponta que as crianças compõem o segmento mais significativo da audiência televisiva, se relacionando de forma mais intensa e extensa com a produção audiovisual. A autora acredita que tal fato seja reflexo do tempo de permanência na escola

ainda ser inferior ao desejado e as atividades culturais e esportivas ainda serem pouco acessíveis a todos os segmentos sociais. De modo que, se observa várias crianças que aguardam sozinhas em casa o retorno dos pais do trabalho.

Ao analisarem desenhos de crianças entre 9 e 11 anos em resposta à pergunta “O que penso da TV?”, Alves e Labrunie (2008) perceberam que a maioria das crianças representou o aparelho de televisão em ambiente doméstico, evidenciando a associação entre TV e casa. Cabe apontar ainda que no levantamento realizado pela TIC Kids Online Brasil (2016) a residência também foi vista como o principal local de acesso à Internet por crianças e adolescentes brasileiros. Lipovetsky e Serroy (2009) escrevem que o aparelho televisivo foi rapidamente reconhecido como um equipamento básico para a comodidade moderna; os autores apontam que o surgimento de novos equipamentos, como telas planas, computadores pessoais, telefones celulares e consoles de videogames, aparecem como ampliação do universo das telas.

Alves e Labrunie (2008) observaram que os desenhos retratavam principalmente o consumo solitário de tevê e a presença não-indicada, em detrimento da presença de adultos ou de pares. Sobre isso, é interessante pontuar que Lipovetsky e Serroy (2009) creem que com o aparecimento da tevê, o lazer se tornou em grande parte privado; para os autores, a audiência que antes era familiar, torna-se cada vez mais individualizada e personalizada, atendendo aos gostos particulares de cada espectador. O aparelho televisivo, por sua vez, foi representado de maneira similar, quase estereotipada, divergindo na presença de conteúdo – como programas, logotipos, desenhos etc. – ou não na tela. Alves e Labrunie (2008) acreditam que a TV sem conteúdo poderia indicar que o fato mais importante seria estar sentando em frente ao televisor, e não o conteúdo em si. A atenção do telespectador é comumente flutuante, distraída e até mesmo indiferente, caracterizada pelo *zapping* e pelo “semi-despauamento” (Lipovetsky & Serroy, 2009). Levin (2007) inclusive sugeriu o termo “criança *zapping*”

fazendo referência às imagens que aparecem em um ritmo alucinante, exacerbado e breve na atenção, pulando de imagem em imagem no menor tempo possível. O autor sugere que a criança, na solidão da tela, fica desprovida de uma imagem própria e de um corpo, existindo apenas em seu reflexo, como Narciso. A criança *zapping*, coloca Levin (2007), não escolhe parar em uma imagem, para ela, tanto faz pular de uma para outra de forma indiferenciada.

Algo interessante notado em vários desenhos e textos dessas crianças foi a presença de críticas em relação a essa mídia, no que se refere principalmente ao excesso de tempo passando em frente à tevê e ao abandono da leitura (Alegria, 2008; Alves & Labrunie, 2008; Duarte et al., 2008). Os autores atribuem a isso o fato de que várias das produções infantis foram realizadas em contexto escolar, de modo que é possível perceber a presença dos discursos sociais, referentes a visões do senso comum de que a televisão é voltada para o lazer e a diversão, distanciando os sujeitos da reflexão, do saber e das atividades ao ar livre. Alves e Labrunie (2008) concluem que, para as crianças, a tevê faz parte de suas vidas, de suas casas, das escolas e do mundo; ela supre expectativas de descanso, a necessidade de contato com a ficção, serve de companhia em momentos solitários, catalisa desejos, “serve como janela para o mundo e como espelho para a identificação” (p.79).

Alegria (2008) destaca a preocupação existente na sociedade a respeito do consumo da comunicação de massa, especialmente ao que se refere à audiência infantil e sua produção de subjetividade, tendo em vista a inadequação de linguagem dos produtos destinados a esse público e a alegada falta de qualidade de conteúdo televisivo. Pela análise dos textos produzidos pelas crianças de 9 a 11 anos, o referido autor apreendeu que os pequenos telespectadores percebem a importância da televisão como meio de comunicação de massa, tendo noção de sua dimensão e de sua relevância na comunicação global. Ademais, relatam também que a tevê é para todos, na opinião delas, a variedade de programas se adequa aos diferentes segmentos e faixas etárias da população, mas alguns ainda fazem uma ressalva em

relação aos programas dos adultos, já que consideram que neles são veiculados muitos conteúdos negativos, como mortes, exaltação da violência etc. Os programas com conteúdo violento desagradam e causam preocupação nas crianças, para elas, existe um risco de que as pessoas se influenciem por tais conteúdos, aprendendo e reproduzindo os comportamentos vistos nesses programas (Alegria, 2008).

Outro relato presente na análise de Alegria (2008) mostra que para as crianças, a televisão é boa e traz alegria, além de ser criativa, já que, para elas, a televisão as incentiva a pensar no processo de construção de um desenho animado, por exemplo. Entretanto, as crianças apontam que o aparelho pode causar vício, visto como o consumo exacerbado e dependente (Alegria, 2008; Delorme, 2008; Migliora & Fischberg, 2008). Migliora e Fischberg (2008) entendem que a prática de ver TV está costumeiramente no topo da lista das atividades diárias das crianças e ocupa um tempo razoável cotidianamente. O vício televisivo é compreendido pelas crianças como o ato de assistir à tevê em demasia, durante muitas horas consecutivas, afetando atividades como brincar, fazer o dever de casa e conversar com os amigos.

É interessante notar que ao discursar sobre os efeitos negativos da tevê, Migliora e Fischberg (2008) perceberam que as crianças se referem sempre a terceiros (outras crianças, adolescentes e/ou adultos) e não a elas próprias, porém o vício já é reconhecido nelas mesmas. Percebe-se então que os telespectadores mirins se posicionam como *experts* da programação televisiva, consumidores conscientes e responsáveis, que estão imunes aos efeitos negativos da tevê, mesmo reconhecendo-o em outros (Alegria, 2008; Delorme, 2008; Migliora & Fischberg, 2008). Strasburger et al. (2011) apontam que este fenômeno ficou conhecido como “efeito da terceira pessoa”, referindo-se a questão de as pessoas costumeiramente relatarem que os outros são mais influenciados pelas mídias de massa do que elas próprias.

Duarte et al. (2008), por sua vez, destacam que para as crianças a educação é uma das principais atribuições da televisão, porém, os pequenos espectadores creem que deveria ser feita de outra forma: para eles, não deveriam ser ensinadas coisas ruins, como roubo, assassinato, uso de drogas, entre outros. É importante assinalar que para as crianças o “ensinar” da televisão está diretamente associado ao “mostrar”, de maneira que “quando a televisão mostra algo, está necessariamente incentivando . . . os espectadores a imitar . . . o que está sendo mostrado” (Duarte et al., 2008, p.101). Por outro lado, as crianças afirmam também que todos os canais ensinam um pouco, embora de maneira variada; dentre os ensinamentos televisivos são citados: lavar as mãos, não falar com estranhos, cuidar das plantas, além de terem acesso a informações sobre a vida, sobre outros lugares e pessoas (Duarte et al., 2008).

Assim, as crianças percebem a televisão não apenas como diversão, mas também como educação e informação. Delorme (2008) inclusive escreve que apesar da referência ao que aprendem em programas educativos ser pequena, a noção do papel educativo da tevê é bastante significativo. A informação ainda é vista pelas crianças como de grande valor, seja por perceberem como importante para a vida em sociedade ou apenas repetindo a opinião dos adultos. Afinal, elas colocam que gostando ou não dos jornais, ser bem informado é uma exigência social, mas afirmam que a maioria das notícias veiculadas nesses programas provoca tristeza e ansiedade nelas (Migliora et al., 2008).

Duarte et al. (2008) escrevem que, de fato, para as crianças, as coisas boas da tevê são de maneira geral os desenhos animados, os telejornais e os programas educativos; sendo que para alguns desses telespectadores mirins, a televisão ajudaria inclusive a melhorar o raciocínio e fazer com que se fique mais inteligente. Duarte et al. (2008) tecem um comentário acerca desse apontamento, dizendo que em países onde o ingresso dos setores populares na modernidade não se deu por meio dos livros, mas pela ação do rádio e da TV,

seria compreensível tal atribuição de ampliação da inteligência à televisão, uma vez que foi através dela que informações antes acessíveis apenas aos alfabetizados chegaram às maiorias.

Duarte et al. (2008) enfatizam que a maioria das crianças considera que aprendem com a tevê aspectos referentes a valores, apontando que novelas e desenhos animados japoneses mostram como é a realidade da vida, “ensinam o que há de bom e de mal no mundo e nas pessoas e preparam as crianças para o futuro” (p.103). As novelas, de fato, como colocado por Fischberg (2008), são as favoritas do público de 4 a 11 anos de idade. A preferência pela programação adulta, de acordo com a autora, estaria relacionada à curiosidade das crianças no que diz respeito ao mundo adulto, o caráter desvelado da televisão, o que fica evidente na afirmação de uma das crianças, dizendo que atualmente os pais não conseguem esconder nada, pois a televisão mostraria tudo (Fischberg, 2008). Tal como disserta Postman (1999) acerca dos segredos do mundo adulto.

Por outro lado, as crianças criticam o fato das telenovelas terem sempre o interesse em vender algo aos telespectadores, reconhecendo o desejo nelas e nos outros de consumir produtos e a imagem das atrizes, já que algumas crianças inclusive atribuíram o uso de implante de silicone e a aplicação da toxina botulínica (popularmente conhecida como *botox*) às novelas (Fischberg, 2008). De fato, Lipovetsky e Serroy (2009) afirmam que os artistas são como a mais deslumbrante imagem publicitária, o produto de marketing mais mágico, sua sedução orienta o público e dita os comportamentos.

Delorme (2008) pontua que ao emitirem suas opiniões as crianças ratificam a impossibilidade em se falar em uma audiência infantil homogênea e passiva. Para elas, a televisão se mostra como objeto de consumo imprescindível, o que é evidenciado por frases que falam sobre a possibilidade de conhecer e aprender graças ao acesso à tevê, ao entretenimento e diversão proporcionados pela mesma, além da informação e cultura. Delorme (2008) escreve ainda que o controle remoto, os canais a cabo e o *zapping*, vem de

encontro às necessidades contemporâneas relacionadas ao consumo, como a eficiência, a agilidade, a rapidez e o esforço mínimo. O aparelho de TV aparece ainda conectado à outras tecnologias, como os videogames.

Ademais, a televisão permite ainda o contato com diversos sentimentos, como coloca uma das crianças, os programas podem fazer rir, chorar, imaginar e se emocionar. Delorme (2008) compreende então que na visão das crianças a TV é capaz de afugentar as tristezas e dar alegria à vida. Outro aspecto destacado pela autora, diz respeito a noção de pertencimento, já que aqueles que não possuem acesso ao conteúdo televisivo são excluídos dos acontecimentos globais. A televisão aparece ainda como companhia; o perigo nas ruas, o espaço cada vez mais limitado para as brincadeiras com outras crianças, parecem contribuir para a ampliação da relação com a TV (Delorme, 2008). Alguns dos conteúdos televisivos que as crianças consideram importantes para sua vida são: certos bens materiais e simbólicos (como produtos materiais, oportunidades de ascensão social, inclusão em determinados grupos etc.); consumir sucesso e vitória (isto é, possibilidade de ganhar concurso na tevê ou ter acesso a comerciais de emprego); passar a desejar certos produtos mostrados em comerciais; informação e entretenimento; músicas, videoclipes, fofocas da vida de artista e padrões de beleza (Delorme, 2008).

Fischberg (2008) e Delorme (2008) concluem que seria interessante que canais de diálogo fossem criados entre crianças e adultos, permitindo que as crianças expressem e discutam o que pensam e veem na televisão. Ademais, Migliora e Fischberg (2008) defendem a necessidade de serem disponibilizadas às crianças mais possibilidades de lazer e distração, de maneira que seja possível perceber se a criança opta pela televisão por necessidade e/ou dependência ou por não ter algo mais atraente e interessante para fazer. Migliora e Fischberg (2008) salientam ainda o papel que a escola pode desempenhar nesse contexto, buscando justamente ampliar o contato das crianças com outras formas de lazer e diversão, além de

estabelecer formas lúdicas de apropriação do conhecimento: “É certo que a escola é o espaço formal de aprendizagem, mas já não é mais o único” (p.147).

É importante notar também as contradições internas que as crianças apontam em suas falas, em relação ao conteúdo dos programas, sinalizando que ora há assuntos que consideram interessantes, ora temas que acham desnecessários e negativos, como a violência (Duarte et al., 2008). Faz-se interessante ressaltar ainda como o zelo em relação às crianças designou alguns temas tabus, como esse da violência; de maneira que “são via televisão que muitos jovens têm acesso a esse universo que geralmente é assepsiado dos produtos culturais que lhes são prioritariamente endereçados: os chamados produtos infantis” (Migliora et al., 2008, p.155). Assim, telejornais e telenovelas aparecem como formatos televisivos que permitiriam o contato com a vida adulta (Duarte et al., 2008; Fischberg, 2008; Migliora et al., 2008).

Nesse ponto concordamos com Postman: a televisão permite um acesso indiferenciado, onde não há fronteiras rígidas entre o mundo adulto e o mundo infantil. Os segredos do mundo adulto estão expostos. Entretanto, não significa que não haja mais infância, e sim, que há uma nova forma de infância, com novas subjetividades sendo forjadas (Migliora et al., 2008, p.155).

Também nesse sentido, Levin (2007) sustenta que a infância se (con)firma, mesmo que de forma um tanto alienada pela sua adesão ao ideal adulto do consumo, à despótica tecnologia atual e ao mundo da imagem que, similar a um eco, se exprime em si mesma. Desse modo, considera-se que a infância se faz pulsar nos espaços que lhe são disponíveis, buscando novos lugares em que possa habitar, a infância não está desaparecendo, mas a subjetividade contemporânea traz nuances que necessitam serem pensados, estudados e discutidos.

Os dados apresentados no livro organizado por Duarte (2008) foram coletados entre 2004 e 2006, quando várias das mídias tecnológicas de hoje ainda não existiam ou não haviam se popularizado até então. Dispositivos como smartphones, *tablets*, *smart TVs*, entre outros, surgiram juntamente com uma infinidade de aplicativos e funcionalidades, que, indubitavelmente, trouxeram e trazem diversas mudanças nas maneiras de ser e estar no

mundo. Ainda assim, pelos dados apresentados, percebe-se que a televisão ocupa ainda um lugar privilegiado em meio às mídias e, em seu prefácio Postman (1999) afirma, que ao revisar seu livro para uma nova edição, não encontrou nenhuma mudança significativa que o levasse a alterar sua ideia: “o que acontecia então, acontece agora. Só que pior” (p.8); porém, reconhece que as próprias crianças atuam como uma força moral na preservação da infância. Desse modo, concorda-se com a afirmação de Duarte (2008), de que esse contexto necessita constantemente de estudos na área, devido a sua complexidade e dinâmica. Percebendo-se assim a importância de estudos que abarquem as contínuas mudanças e seu impacto no cotidiano, pensando nas novas subjetividades.

4. Percursos metodológicos

Participantes

Participaram deste estudo: duas professoras, cada qual responsável por uma das salas onde as crianças foram convidadas a participar; nove crianças, com idades entre quatro e sete anos, bem como os seus respectivos genitores.

Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Entrevistas semiestruturadas com os pais e/ou responsáveis e com as professoras, contendo questões que buscavam desvelar os aspectos inerentes a dinâmica familiar, concepção de infância, bem como compreender a perspectiva dos pais e da escola no que se refere à mídia e ao consumo infantil.
2. Cinco oficinas lúdicas com os grupos de crianças participantes.
3. Materiais lúdicos e expressivos utilizados durante as oficinas.
4. Materiais produzidos pelas crianças, durante as oficinas.
5. Diário de campo, contendo as observações da pesquisadora.

Procedimentos

Após a aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU (Parecer: 2.062.161), procedeu-se ao contato e anuência da instituição escolar, localizada em uma cidade no interior de Minas Gerais, onde os dados seriam coletados. O início do trabalho se deu com as observações da dinâmica escolar, em especial nas salas de aula, onde eram feitas anotações no diário de campo, que possibilitou a pesquisadora descrever suas impressões pessoais e subjetivas acerca do desenvolvimento do trabalho. Salienta-se que tais

observações tiveram de ser realizadas em dois momentos diferentes, pois, devido a um período de greve, o trabalho teve de ser interrompido e reiniciado.

As crianças convidadas foram indicadas pelas professoras e/ou que manifestaram interesse em participar da pesquisa, durante presença da pesquisadora na sala de aula. Assim, encaminhou-se aos pais uma carta-convite, em que constava informações sobre a pesquisa e requisitava-se a sua participação, bem como de sua criança. Caso concordassem, os pais deixavam seu telefone para que a pesquisadora pudesse entrar em contato.

Assim, os pais foram convidados a participar de uma entrevista. Nesse momento, foi requisitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o TCLE para o responsável legal pelo menor. Ressalta-se que todos os nomes dos participantes apresentados no trabalho são fictícios, a fim de resguardar a sua identidade. As entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas realizadas com os pais e as professoras seguiram um modelo semiestruturado, que, conforme Manzini (1991), focaliza-se em um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro contendo as perguntas principais, que são complementadas por outras questões intrínsecas às circunstâncias momentâneas à entrevista; permitindo a emergência de informações de maneira mais livre e de respostas que não são dependentes de alternativas padronizadas.

As entrevistas realizadas com o público infantil foram feitas de forma lúdica, no formato de oficinas, com a utilização de desenhos e outros materiais expressivos, a fim de se estabelecer um *rappport* e entender esse instrumento como forma de compreender a subjetividade infantil. Elas foram realizadas em grupos: um com crianças de quatro e cinco anos e outro com crianças de sete anos. Tais oficinas, por sua vez, foram vídeo gravadas, para que se pudesse observar a dinâmica das oficinas e a participação das crianças de forma mais satisfatória. As oficinas foram realizadas uma vez por semana, perfazendo o total de cinco oficinas por grupo de crianças, sendo que o grupo de crianças mais novas frequentava a

oficina no turno escolar, enquanto o grupo das crianças de sete anos ia no contra turno. Cada oficina contou com uma programação previamente planejada: materiais que seriam levados e atividades que seriam propostas às crianças. Ressalta-se que, no início das oficinas, a pesquisadora contou de forma simples e breve sobre o trabalho que seria realizado para as crianças e requisitou o seu assentimento verbal.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a teoria psicanalítica. A psicanálise preconiza a interpretação enquanto um método de investigação, amparada nas técnicas da atenção flutuante e associação livre (Freud, 1923/2011). Freud (1933/2010), em sua conferência intitulada “Acerca de uma visão de mundo”, estabelece um paralelo entre o trabalho científico e o analítico, assemelhando a postura do analista a do cientista. Nas palavras do autor (p.343):

O progresso, no trabalho científico, ocorre de maneira muito semelhante ao de uma análise. Levamos expectativas para o trabalho, mas temos de refreá-las. Através da observação aprendemos algo novo – ora aqui, ora ali – e inicialmente as peças não encaixam. Estabelecemos hipóteses, fazemos construções auxiliares, que retiramos quando não se confirmam; necessitamos de muita paciência, de prontidão para toda possibilidade; renunciamos a convicções prematuras, que nos obrigariam a não enxergar fatores novos e inesperados, e, por fim, todo o esforço é recompensado, os achados dispersos se combinam, obtemos uma visão de toda uma parcela do funcionamento mental, completamos nossa tarefa e estamos livres para a próxima.

Assim, a psicanálise, além de caracterizar-se como uma intervenção clínica, é também um método de investigação de cunho indutivo (Rudge, 2012). Rosa e Domingues (2010) defendem inclusive a possibilidade de a pesquisa psicanalítica ser realizada fora do contexto clínico, abarcando fenômenos sociais e políticos. Ademais, o método criado por Freud, abandona a ideia de que deveria haver uma distância entre investigador e investigado, a pesquisa se dá no campo da transferência, na relação transferencial.

Iribarry (2003) escreve que o método de pesquisa psicanalítica não traz inovações no que diz respeito à escolha dos participantes, aos procedimentos de coleta de dados e aos instrumentos e materiais empregados, ficando esses a cargo da criatividade do pesquisador. O autor diz que os procedimentos podem ser realizados por meio de entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo, sendo que o mais importante é o pesquisador transformar seu dado em

texto, possibilitando a emergência de suas impressões transferenciais pela leitura dirigida pela escuta.

Assim, entende-se que a psicanálise possibilita uma compreensão do fenômeno a ser estudado, considerando os aspectos subjetivos que permeiam a relação entre o pesquisador e seus participantes. Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas e as oficinas transformadas em relatórios; importante destacar que, durante todo o processo, foi mantido o diário de campo, permitindo a pesquisadora relatar as suas associações, bem como o que as vivências lhe provocaram.

5. Adultos em foco

5.1. O olhar da escola

A seguir, tem-se a análise das entrevistas que foram realizadas com as duas professoras: Cecília²¹, responsável pelas crianças de quatro e cinco anos, e Sônia, professora das crianças de sete anos. As duas professoras já se encontram há bastante tempo na instituição e contam com um considerável tempo de experiência também: Cecília é professora há 21 anos e Sônia há 27 anos.

As entrevistas foram organizadas em três grandes categorias: *a infância ontem, a infância hoje e a infância amanhã*; e dentro dessas categorias foram criadas subcategorias, a fim de permitir uma melhor compreensão das inferências que foram possibilitadas.

5.1.1. A infância ontem.

Velha infância...

“E a gente canta
 E a gente dança
 E a gente não se cansa
 De ser criança
 A gente brinca
 Na nossa velha infância...”
 (Tribalistas – Velha infância)

Na fala das professoras, é possível perceber a concepção de uma infância idealizada, aquela que foi vivenciada pela própria professora; no discurso de Cecília, por exemplo, encontram-se frases como “*resgate de algumas brincadeiras*” e “*retomar essa infância*”. O termo resgate também é recorrente na fala de Sônia: “*mas quem sabe nós conseguimos resgatar isso?*” e “*tentar resgatar*”. O *resgate* pode nos remeter à ideia de recuperar, de reaver algo perdido, uma ideia de salvamento, seria salvar do esquecimento? Como foi discutido no Capítulo 1, há vários teóricos que discorrem sobre a questão dessa infância

²¹ Salienta-se que todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

perdida, em processo de desaparecimento, relacionada a concepção de infância moderna. Assim, percebe-se que há certa difusão e hegemonia acerca desse discurso, que alude a uma “infância em crise”.

A palavra *retomar* utilizada por Cecília, pode nos remeter à essa mesma ideia, e além disso significa ainda dar continuidade, continuar algo que foi interrompido; no caso, a infância que ela considera ideal: aquela que brinca de “*amarelinha, bolha de sabão, andar de bicicleta... . . . bolinha de gude, cinco marias*”, aquela que vai para “*uma fazenda, um sítio, ou um pesque-pague ali, onde tenha contato com a natureza*”. A relação entre infância e natureza é muito presente na concepção de infância moderna, especialmente aquela preconizada por Rousseau, sendo encontrada diversas referências na arte e na literatura, em pintura e em poemas.

Entretanto, a própria fala da professora apresenta contradições, já que Cecília afirma que o contexto não é mais o mesmo: “*é o contexto de lá fora, tá mais agitado, ruas mais agitadas, não poder deixar... onde... então, onde as crianças vão brincar?!*” e que “*o mundo mudou, né, hoje, o perigo é outro, as crianças não podem mais brincar como antes, acho que muita coisa influenciou, mas devemos buscar outras alternativas*”. Então, como dar continuidade a algo que já não é mais a mesma coisa? Como oportunizar as brincadeiras “de antigamente” para as crianças de hoje, sendo que as mesmas já não podem brincar como antes?

As incoerências presentes nos discursos das professoras parecem referir-se a dificuldade de renunciar aos ideais infantis adultos; a contínua negação dos adultos em admitir o término de sua infância, além do fato de não se poder voltar a ser criança, parece acarretar na própria destruição do elemento infantil contemporâneo, uma vez que se nega a sua existência por esta não ser condizente com o padrão idealizado. Freud (1930/2010) já apontava que talvez fosse mais interessante que nos contentássemos em admitir que o que

passou pode ficar conservado na vida psíquica e não tem necessariamente que ser aniquilado, destruído. Assim, não se trata de “retomar” e “resgatar”, mas permitir as possibilidades de existência de uma infância contemporânea.

Brincar 1.0

“Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.”
(Manoel de Barros – Manoel por Manoel)

Ao refletir acerca do brincar, Sônia relata: *“eu ainda sou do tempo das antigas! Acho que criança nenhuma troca uma brincadeira de roda, de pega, de esconderijo, de bola, peteca... eles não trocam por jogos eletrônicos. Mas eles usam os jogos eletrônicos porque eles não têm essas brincadeiras, essas brincadeiras são privadas, elas não têm muito importância para muitas pessoas e você vê às vezes é melhor para um pai que tá cansado colocar na mão da criança um tablet do que sair de onde ele está sentado da sua cadeira e ir brincar com jogo de bola ou no quintal . . . ou ir no parque ou andar de bicicleta ou até mesmo um jogo de dama, de tabuleiro...”*. Nessa declaração novamente encontramos elementos que fazem referência à infância idealizada do passado; é interessante refletir acerca da palavra *privada* utilizada pela professora, aludindo à privação, à destituição de algo, a brincadeiras que faltam nos dias de hoje; como pode remeter também ao particular, ao que é restrito, reservado, a brincadeiras que existem apenas para um grupo particular, restrito. Será esse o restrito grupo dos adultos? É possível pensar que a infância realmente só existe enquanto algo perdido, por isso a necessidade, por parte dos adultos, de resgatá-la e retomá-la.

Sônia considera ainda que a infância que viveu e a infância de hoje são *“muito diferentes. . . . a gente brincava na rua, . . . brincava de bete, de rouba bandeira, e essa era a nossa diversão”*. Faz-se curioso apontar que a diferença é marcada justamente pelas formas de brincar, ressaltando brincadeiras físicas, realizadas na rua e na companhia de outras crianças, de fato a locução pronominal *“a gente”* é muito utilizado pelas docentes para fazerem

referência às brincadeiras passadas, indicando uma valorização das brincadeiras realizadas no coletivo, em detrimento do individual. Como pode-se perceber na fala de Cecília também: *“No meu tempo, a gente brincava na rua mesmo, de bola, . . . montava uma redinha assim e era vôlei, a gente fazia brincadeiras com bola”*.

Nesse mesmo sentido, Sônia também diz *“na minha época, a gente fazia [bolha de sabão] com mamona As crianças nem sabem o que é isso, algumas sabiam que que era bolinha de sabão, mas de brincar com esse industrializado, sabe? Que às vezes é até mais bonitinho mesmo, porque tem uma carinha do Mickey ou da Minnie, ou duma princesa”*. É possível perceber a questão do *privado*, relatado pela própria Sônia, já que ela aponta um saber que não pertence às crianças de hoje, e muitas vezes, que não pertence nem a própria pesquisadora: *“você nem deve saber que que é isso também...”*. Essa questão fica perceptível também no insistente *“no meu tempo”* e *“na minha época”*, que além de trazer um valor de posse, delimita o espaço do sujeito, como se o presente não lhe pertencesse, estabelecendo um distanciamento, que não propicia a implicação do sujeito com o seu próprio tempo e suas questões.

Ademais, nesse momento, Sônia já faz alusão a um brincar mais industrializado, que se contrapõe ao brincar manufaturado que ela apresenta em sua fala, apontando ainda a dimensão das marcas que já aparecem para as crianças, que podem optar e por um brinquedo com seus personagens preferidos. Algo que talvez não fosse tão comum quando ela era criança.

Assim, nota-se um saudosismo presente na fala de ambas as professoras. Sônia indaga-se: *“as coisas têm mudado muito mas quem sabe nós conseguimos resgatar isso?”*. Novamente, o emprego do termo *“resgatar”*, que pensando nesse apego ao passado, pode remeter a um resgate da própria infância de Sônia e Cecília. Não se pode negar a dimensão idealizada em que as lembranças e experiências da infância aparecem.

Para Calligaris (1996), o tom da crítica que aparece pelo indivíduo moderno que se declara não pertencente ao mundo atual é sempre de nostalgia, esse lamenta a tradição perdida, os valores calmos do lar dos tempos passados. Porém, Calligaris (1996) ressalta “a nostalgia é péssima conselheira. Ela dita uma espécie de teologia negativa, uma compreensão do mundo pela falha e pela falta” (p.8), de modo que a cultura individualista seria uma grande crise e uma ausência de tradições e valores. O que fica claro pelas falas das professoras, que apontam para a privação.

Goulding (2001) afirma que a manifestação de nostalgia varia em intensidade, divergindo de um indivíduo para o outro, e pode servir como uma maneira de suavizar a frustração com o presente, uma vez que os indivíduos que estão felizes e possuem sistemas de suporte social sólidos tendem a não reagir nostálgicamente às imagens do passado. Holbrook (1993) pontua que o sentimento nostálgico raramente faz jus a realidade sobre a qual passou, devido a tendência de melhorar o que de fato ocorreu, como ocorre com as idealizações do passado, muito presentes na fala das docentes.

A nostalgia pode ainda figurar como uma estratégia para lidar com as contradições da vida contemporânea (Lyon & Colquhoun, 1999). Buckingham (2007) acredita que os argumentos sobre o fim da infância revelam um tipo de nostalgia que deixa de reconhecer a variedade de experiências vividas pelas crianças e a condição mutável da infância. Desse modo, é possível pensar que a nostalgia atua como uma forma do indivíduo lidar com seu próprio desamparo, tampando os vazios do próprio tempo, com isto, no entanto, a experiência contemporânea é negada e menosprezada, vivendo-se um discurso contraditório acerca do “ser criança” e “ter infância”.

Da mesma forma que Sônia diz que há um não saber, um desconhecimento, das crianças em relação às brincadeiras “de sua época”, ela traz um não saber seu em relação aos jogos da geração atual, revelando a diferença que existe entre gerações, “*eles curtem muito os*

jogos eletrônicos e às vezes eu apanho, porque eu não gosto de jogar, . . . minha praia é outra, eu não sou dessa nova geração”. Sua fala também mostra certa indisposição da professora em dialogar com os jogos e brincadeiras atuais

Nessa mesma linha, Sônia diz: *“quando uma criança fala que tem um brinquedo, um determinado jogo do PlayStation ou do . . . Xbox, e eles falam que ganhou um jogo novo, as crianças se interessam mais do que por um brinquedo . . . físico... mais uma vez aquele afastamento da nossa época*”. A profissional traz novamente a questão do *afastamento*, do distanciamento, entre as gerações, uma distância que pode ser concebida temporalmente e também espacialmente. Além disso, é possível depreender uma incongruência em seu discurso, já que Sônia considera que as crianças não trocariam um “brincar físico” por um “brincar virtual”, mas coloca que eles se interessam mais exatamente pelos jogos eletrônicos.

Tais considerações refletem a precariedade das experiências no tempo e nos faz questionar: afinal, quantas brincadeiras de hoje também não serão deixadas para trás no futuro, consideradas ultrapassadas e vistas com nostalgia pelas crianças de hoje, adultos em potencial? Winnicott (1971/1975) já se atentava para a natureza excitante e precária do brincar, referente a própria precariedade do interjogo da mente da criança entre o subjetivo e o objetivamente percebido. O autor escreve ainda que a nostalgia pertence ao precário suporte que uma pessoa pode ter na representação interna de um objeto perdido. Cabe pensar então a nostalgia como uma tentativa de recriar um ambiente em que se possa confiar, em meio as inseguranças pós-modernas.

5.1.2. A infância hoje.

Marcas do contemporâneo

Questionamentos e fatos acerca da realidade atual aparecem na fala das professoras, como, por exemplo, Cecília, que discorre sobre o contexto atual em diversos momentos: *“Hoje, a vida tá muito agitada . . . corrido demais*”. A questão do tempo é recorrente em

temáticas acerca do contemporâneo, marcado por uma crescente urbanização e desenvolvimento de novas tecnologias. Meira (2004) aponta que uma frase corrente no cotidiano é “não há tempo a perder”, é possível acrescentar também: “tempo é dinheiro”; Meira (2004) acredita ainda que a sobrecarga de tarefas exigidas das crianças e sua hiperestimulação são responsáveis por produzir um novo tempo no brincar, relacionado ao instante, ao digital.

Sônia, por sua vez, apresenta um relato que nos remete a questão do individualismo e da competição, ela diz: *“Eu tenho uma criança que um dia disse pra mim: ‘professora, eu não vou ajudar fulano, porque se eu ajudar, ele não sabe e eu sei, e se eu ajudar, ele vai saber e ele pode saber melhor do que eu!’ . . . como uma criança de sete anos tem essa mentalidade? De onde essa menina tirou isso? Então, nós vemos algumas crianças com um individualismo muito acerbado e um egoísmo mesmo, e isso vai acabar gerando problemas nas relações”*. O individualismo, em detrimento da individualidade, também é destacado como uma característica da sociedade contemporânea, de fato, Han (2015) compreende que a sociedade atual é uma sociedade do desempenho, “seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos de obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (p.23), isto é, os *self made men*.

Outro aspecto destacado pela professora Sônia, e que também está presente de forma exacerbada na contemporaneidade, diz respeito à competição. Fica evidenciado em sua frase: *“pra poder tentar resgatar, mas eu vejo que os meninos gostam de futebol, a bola em si não significa muita coisa se não for o futebol, e o jogo cooperativo também não é muito a prioridade deles, é mais um jogo de competição”*. Assim, é possível perceber que mesmo que haja o desejo da professora de que a sua infância seja resgatada, ela percebe que há um obstáculo referente às próprias crianças, que já se inserem nessa lógica competitiva, que foi

apresentada por Postman (1999) justamente como um dos sinais do desaparecimento da infância.

A respeito dos jogos e brincadeiras infantis, um aspecto interessante é destacado por Postman (1999). Para ele, uma das evidências de que a infância está desaparecendo reside na diminuição dos jogos infantis – isto é, brincadeiras espontâneas, realizadas sem a supervisão de um adulto – e o aumento de jogos pseudoprofissionais – como torneios, ligas, e outras atividades que são supervisionadas por adultos e que demandam um alto índice de competitividade. O jogo infantil aparece como uma preocupação dos adultos, se torna profissionalizado; o propósito do brincar deixa de ser apenas o brincar, mas o brincar com uma finalidade externa, seja renome, dinheiro, ascensão social. “Para adultos, brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar” (Postman, 1999, p.145).

Percebe-se, no entanto, que apesar de criticar essa lógica competitiva e prezar pela cooperação, em alguns momentos, seu discurso se confunde, como em: *“meus alunos curtem brincar de vareta, eles não sabem que por trás daquela brincadeira, eu tô querendo na realidade que ele aprenda a somar . . . e é bom que ele pensa que é mesmo uma brincadeira e quando eles entendem que eles têm que pegar a preta, porque a vareta preta vale mais, aí aquilo vira uma disputa, vira uma disputa e eu acho maravilhoso”*. Talvez seja ainda impossível dissociar tal situação, já que a sociedade em que vivemos busca um indivíduo que seja o melhor, o mais bem capacitado e a escola, apesar de aparentemente tentar subverter isso, acaba, mesmo que inconscientemente, tendo que se adequar à lógica do sistema. Afinal, conforme explicita Bleger (1996), uma instituição possui objetivos explícitos e manifestos, como também objetivos implícitos e latentes, estes, por sua vez, podem não estar completamente conscientes aos que compõem a dinâmica institucional.

Sônia reconhece que, no contexto atual, as exigências são cada vez maiores: *“a escola cada dia mais conteudista, cada dia mais um sistema que te cobra, que te cobra, que te cobra preparação para o vestibular, que te cobra a criança saber interpretar, ler, calcular, etecetera e cada vez mais vai sobrando menos tempo para o desenvolvimento desse brincar com apenas brincadeiras e o brincar com brinquedo mesmo”*. Seu descontentamento com a cobrança constante, relaciona-se muito ao que foi dito acerca da sociedade de desempenho proposta por Han (2015), e nos fazem pensar sobre as competências que são exigidas de uma criança, já que uma professora de alunos que acabaram de sair da educação infantil já se mostra preocupada com o vestibular. Ainda assim, a docente não se refere apenas às cobranças à criança, mas ao adulto que é responsável por desenvolver todas essas competências nela.

A família, a mãe, hoje

Ainda dentro da temática do contemporâneo, um assunto que ganha destaque é a família. Cecília considera que as relações familiares passaram por modificações, em especial o papel da mãe, como ela expõe nas frases: *“era outro contexto, porque minha mãe não trabalhava fora. Hoje, . . . , deixamos os filhos com alguém”*. A professora Sônia percebe isso também, como é possível depreender pela sua fala: *“o papel da mulher, da mãe, ele vem mudando ao longo dos anos, essa independência da mulher, essa ida da mulher para o mercado de trabalho tem mudado muito as relações familiares e essa mãe, ela não se encontra mais em casa, como se encontrava há 20, 30 anos atrás. Quando eu era criança, por exemplo, a relação com a nossa mãe era . . . muito diferente do que é hoje. Então, a questão da compensação, do tempo que a mãe e o pai, eu falo principalmente a mãe, porque ainda se torna um papel fundamental da mãe”*.

Cecília ainda descreve: *“tá terceirizando muito o papel da família, dá pra outro cuidar. Então, assim, temos hoje alunos aqui que ficam com a mãe o período que vai da*

escola pra casa, às vezes dorme no carro, e é aquele período ali. . . a mãe, a família coloca o filho na escolinha pela manhã, num hotel, ou numa casa que possa pagar alguém pra ficar, a van pega lá essa criança nessa casa mesmo, nessa escolinha, vem pra escola, fica aqui a tarde toda, a van pega à tarde, leva pra casa, muitas vezes, ou de vez em quando a mãe vem buscar. Então, chega em casa, toma um banho, dorme e pronto. Que momento que vê a família? Que momento que participa de uma conversa, de uma brincadeira, que chama o filho pra brincar? E os pais . . . tão chegando cada vez mais exaustos”.

É inegável que o papel da mulher dentro da sociedade mudou, a entrada da mulher no mercado de trabalho desencadeou mudanças que culminaram em um novo cenário social e econômico (Rocha-Coutinho, 2013). Há ainda uma expectativa de que a mãe seja aquela que é devotada completamente à família, que esta seja sua responsabilidade. Não se pode desconsiderar que as professoras trazem um relato de sua própria experiência enquanto mãe e trabalhadora, e que a natureza de seu ofício acaba envolvendo um papel de maternagem. Essa confusão de papéis causa desconforto e sobrecarga nas docentes, como fica evidenciado pela fala de Cecília: *“esse papel do educar . . . que deveria ser da família e a gente contribuir acaba nos sobrecarregando”.*

No mesmo sentido, Sônia relata *“eu vejo que eles [pais] têm um tempo escasso e muitas vezes não dá pra ajudar nas tarefas nem mesmo nas questões de uma educação moral, de uma questão de convivência com respeito ao outro, então eu percebo que isso tem mudado muito ultimamente”* e ainda diz *“hoje em dia, muitas crianças estão sofrendo . . . de situações que não viviam antes, como aspectos de depressão, de falta de limites e do entendimento do direito dele, do dever dele na escola, principalmente, em relação ao outro. . . . são crianças um pouco sem limites . . . quando os pais não dizem ‘não’ às crianças e não impõem limites . . . ele vai defrontar com as regras da escola e muitos momentos vai entrar em conflito com o colega”.* A professora expõe então que a tarefa de impor limites, educar moralmente não está

sendo cumprida pela família, ocasionando conflitos na escola, ressalta-se que as tarefas relacionadas à educação e à instrução foram divididas e relegadas historicamente à família e à escola. Hoje, entretanto, verifica-se que as queixas em relação à sobrecarga das atribuições da escola têm sido cada vez mais frequentes.

Sobre isso, Birman (2007) coloca que ocasionou em uma crise entre a escola e a família, crise esta que está longe de ser resolvida. O autor escreve que os pais passaram a demandar que a instituição escolar realizasse não apenas a socialização primária, mas também a secundária, como forma de suprir a ausência parental. Entretanto, a escola reluta em aceitar esse papel, uma vez que modificaria por completo a sua estrutura. Ademais, a questão do não, levantada diversas vezes por Sônia, vai de encontro com o que escreve Marin (2002) a respeito da violência, a autora entende que vivemos hoje em uma sociedade em que impera o narcisismo, estando os reguladores sociais mais submetidos a critérios estéticos, do que éticos, assim, junto ao declínio da função paterna, é difícil assumir o lugar da lei, daquele que frustra e é “violento”: “existe muita preocupação com a violência mas não se pode assumir nenhum lugar associado a ela” (p.17). Marin (2002) descreve a violência, a partir de uma perspectiva psicanalítica, como fundadora da civilização e determinante da subjetividade.

Para Sônia, a impotência dos pais em relação à imposição de limites, de regras, tem a ver com uma forma de *compensação*, ela coloca que como os pais já não dispõem de tanto tempo para passar com a criança, no momento em que está com ela, quer evitar entrar em conflito. Mas, na sua opinião, tal atitude constitui-se como uma *“covardia . . . é dada a ela uma autonomia que ela não sabe escolher, . . . eu acho uma maldade fazer isso e a minha opinião é que isso acontece muito pela questão da compensação e esse avanço da tecnologia; muitas vezes, o pai tá ali escrevendo o último e-mail e respondendo as questões do trabalho, respondendo um WhatsApp e vendo o último post do Facebook. Às vezes, isso se torna tão importante para o pai que mais uma vez ele deixa a criança de lado e a criança vai se*

distraído com outras coisas que às vezes é até mesmo o celular . . . essas crianças também estão na internet e a internet acaba virando uma babá eletrônica . . . é um momento em que o pai, a mãe, chega cansado, quer comer, tomar banho, ir pra frente da televisão ou fazer uma outra coisa que não é necessariamente estar afagando essa criança e aí ele prefere por isso não impor”. Interessante pensar também acerca da expectativa que a mídia impõe às famílias: família feliz, unida, perfeita – a utópica família “margarina”²². Cecília apresenta também a questão da mídia e das relações familiares, ela traz a fala de uma criança que diz que a atenção da mãe em relação a ela diminuiu muito, que a mãe está mexendo muito no celular, no WhatsApp, “ela citou: ‘minha mãe fica muito com o celular na mão e às vezes eu chamo e minha mãe não dá atenção’”.

Ademais, Cecília relata que essas complicações nas relações familiares acabam sendo percebidas nas crianças: “a gente [escola] sente isso, a criança que externa, começa a externar com algumas reações, algumas questões que vão aparecendo, algo que nos diz, às vezes, não com palavras, mas com atitudes, e aí a gente acaba investigando essa família e aí fala ‘ah, por isso, que eu tenho notado uma maior agitação, um comportamento diferente’” e diz ainda que “cada ano a gente tá vivenciando mais isso, com maior frequência”. Sobre os sintomas infantis contemporâneos, Próchno et al. (2010) destacam os sintomas que se inscrevem no corpo, como a hiperatividade, que tem sido cada vez mais diagnosticada. Levin (2007) entende que sintomas como problemas de atenção, distúrbios alimentares, estresse, depressão, doenças sem causa aparente, entre outras, indicam como o sofrimento atual está associado à imagem do corpo. O autor considera que os tais sintomas corporais encenam o mal-estar instalado pela dissociação, pela identificação com o olho-espelho-tela, que não revela a experiência corporal, mas um corpo com contorno indefinido, imortal e irrealizável.

²² Termo utilizado em alusão à família costumeiramente representada nos comerciais de televisão, em que se destaca a perfeição, a harmonia, a união e o equilíbrio familiar.

Sônia e Cecília também acabam idealizando um certo tipo de família, Sônia fala *“eu vejo que as crianças são presenteadas com presentes caros e o presente que ele queria talvez fosse a presença do próprio pai”* e *“eu falo pra pai de aluno meu: ‘pergunta pro seu filho se ele quer brincar de Minecraft ou se ele quer correr com você, uma brincadeira de pique-pega’, eu falo porquê... pode não ser 100% mas eu te garanto que a maioria das crianças vai preferir, mas eu falo pros pais ‘mas elas querem um tempo, um tempo de qualidade’ . . . isso acontece muito pouco hoje”*, e Cecília diz que é cada vez mais raro encontrar pais que se disponham a trabalhar em turnos concomitantes com o período escolar, e assim passar mais tempo com a criança em casa. Entretanto, ambas relatam o cenário contemporâneo de falta de tempo, de exigências do trabalho, será uma realidade possível? O que as docentes descrevem como o cenário ideal é uma imposição do social que nada condiz com a realidade. Elas reproduzem esse discurso de culpabilização da família de forma genérica; afinal, Sônia e Cecília são mães e trabalham, e provavelmente devem lidar com essas questões.

Cecília conta que a escola muitas vezes intervém no cotidiano familiar, dando “tarefas de casa” para a família: *“vamos dar uma tarefa de casa pedindo pra que esse feriado as famílias possam ir ao cinema, dicas de ir aos parques, brincar com a família e trazer fotos desses momentos”*, a docente relata que quando a escola passa essas tarefas, a família costuma cumprir, tanto que há um compartilhamento desses momentos, através de fotos e relatos. Sônia inclusive acredita que seria necessário *“dar um curso pros pais . . . a gente sozinha na escola não dá conta, né?”*, revelando o papel da escola vai além da criança, chegando mesmo a um cuidado da família.

Brincar 2.0

Dentro desse contexto atual, Cecília ainda relata que as crianças hoje ficam mais *“presos em casa, ficam muito dentro de casa e acabam não brincando, ficando muito no tablet, pega o celular da mãe, vai fazer joguinho...”*, nota-se a questão da restrição dos

espaços, da liberdade. A casa vista como uma prisão: é um abrigo contra os perigos de fora, mas também uma prisão, pois não se pode sair sempre que desejar. A professora então coloca sua opinião de que as atividades e jogos envolvendo *tablet* e celular não constituiriam uma forma de brincar. Mas será possível pensar em um brincar domesticado? Sônia crê que as crianças de até sete, oito anos possuem uma *“predisposição muito maior para o brincar físico . . . do que esse brincar virtual”*.

Sobre a relação da criança com a mídia e a tecnologia, Sônia percebe um *“desequilíbrio total. As crianças acessam sites que elas não têm noção do que seja aquilo”* e ao mesmo tempo percebe como uma ferramenta muito útil, que possibilita o contato, o conhecimento, mas faz uma ressalva: *“Mr. Google é ótimo, ele responde todas as nossas perguntas, só que às vezes ele não dá as melhores respostas, porque ele não sabe qual é a melhor resposta para aquele momento”*. E coloca que sua maior preocupação diz respeito ao tempo que é *“gastado com as novas tecnologias”*. Ao mesmo tempo, que não há tempo, pode-se pensar que ele é consumido pelas tecnologias? Quanto tempo passamos conectados? A docente relata também essas tecnologias podem acabar se mostrando como um *“rival da escola, a escola fica sem graça”*, refletindo a sua preocupação pedagógica.

Sônia ainda diz: *“eu acho que [o uso da tecnologia] é negativo no sentido quando a criança usa indiscriminadamente e que isso se torna mais importante do que a escola. O jogo ele pode ser bom, porque desenvolve muitas vezes o raciocínio lógico, mas ele também pode ser muito ruim quando ele priva a criança de pensar, porque já tem uma resposta pronta ou porque ela gasta tanto tempo com o jogo . . . que não leva ela a raciocinar muito”*. Os discursos de Sônia e Cecília são marcados pelo brincar sob um viés pedagógico, as atividades têm que ter algum fim para o aprendizado, o jogo é bom desde que desenvolva alguma habilidade. É interessante destacar que essa necessidade pedagógica não transparece quando as professoras fazem referência aos jogos e brincadeiras que elas praticavam em sua infância,

tratando-se de uma preocupação atual, refletindo justamente uma exigência da sociedade contemporânea, de seres humanos cada vez mais capacitados, onde não há tempo a perder.

Nesse sentido, o adestramento infantil preconizado por médicos, educadores e pais, já mencionado por Priore (2015b), parece chegar a um nível elevado, em que todas as atividades infantis necessitam de uma finalidade, nada pode ser feito por espontaneidade. Para Winnicott (1965/1982), brincar é um sinal de saúde, sua importância não reside em seu conteúdo, mas como uma atividade com fim nela mesma, um brincar por brincar, relacionada a um viver criativo e à vida cultural. A despeito disso, a preocupação pedagógica aparece cada vez mais refletida nos brinquedos, que se tornaram um meio privilegiado para alcançar fins predeterminados e direcionado para aquisições que aparentemente deveriam ser almejadas e adquiridas pelas crianças, “os brinquedos vendidos já não são para brincar, mas para aprender” (Levin, 2007, p.64). No entanto, o brinquedo, conforme Levin (2007), é um “objeto sem”, que vale pelo que ele não é, pelo que falta e pelo que não pode realizar, é símbolo de um vazio gerador de novas imagens e de espelhos ficcionais, sendo a impossibilidade que o caracteriza enquanto objeto de desejo.

Ademais, Sônia compreende que o uso exacerbado de jogos eletrônico em detrimento do brincar físico pode ocasionar prejuízos no imaginário infantil: *“o desenvolvimento dessa imaginação, da fantasia, desse jogo simbólico, faz parte de um processo e se ela é tolhida dentro do processo eu acredito que irá ter consequências no futuro . . . pode se tornar uma criança frustrada . . . depressiva, uma criança que é... foi tirado dela alguma coisa, e eu acho que no futuro pode ser prejudicial sim”*. Como foi assinalado, o brincar para Winnicott (1965/1982) está relacionado a possibilidade de um viver criativo, é através do brincar que o sujeito pode ter o sentimento de estar vivo e dar sentido a sua existência. Cabe pensar, portanto, se a diminuição desse brincar simbólico poderia refletir no aumento das ditas

patologias do vazio, como consequência da dificuldade do sujeito em dar sentido a sua existência.

Os discursos confundem-se, como percebe-se na fala de Sônia: *“o brincar por brincar de ir lá chutar a bola . . . não tem graça pra eles, tem graça se fizer o gol e ganhar do outro. . . a gente tem o dia do brinquedo e eles não levam boneca, eles levam maquiagem, eles levam aquelas arminhas . . . aí fica assim, eles correndo um atrás do outro . . . se não tiver um direcionamento e às vezes tem um direcionamento pra gente fazer uma brincadeira de roda, eles gostam . . . mas logo depois já querem voltar . . . pro correr sem, de pegar, de encostar de puxar o outro, sabe? Eu não vejo neles aquele interesse . . . por essas brincadeiras que a gente valoriza tanto”*. Novamente, percebe-se a presença do brincar competitivo, além disso, a professora relata que os brinquedos que as crianças levam no dia do brinquedo não são considerados, por ela, como adequados, nem mesmo as brincadeiras realizadas pelas crianças são vistas de forma positiva. Afinal, tem jeito certo de brincar? *“Mas no momento em que eles estão só, eles voltam para essas outras brincadeiras, que não sei nem se é brincadeira, é uma diversão”*. A própria intervenção da professora, dando um direcionamento, já contradiz a espontaneidade do brincar. Durante minhas observações na escola, de fato, surpreendi-me com a quantidade de meninas de seis e sete anos com o rosto maquiado, queriam brincar de salão: fazer as unhas e arrumar o cabelo. É possível que estes sejam reflexos da erotização suscitada pela mídia. Ademais, pode-se pensar ainda as brincadeiras de correr como uma forma de descarga pulsional, tendo a escola como um momento privilegiado para isso.

Birman (2007) escreve que as perturbações psíquicas se condensam cada vez mais no registro do corpo, da ação e das intensidades, de maneira que a passagem ao ato, passa a dominar a regulação psíquica, com descargas sobre o corpo e a ação. Evidenciando a pobreza dos processos de simbolização além da perda do investimento narcísico. Desse modo, pode-se

considerar que a brincadeira de correr descrita pela professora é coerente com o que é descrito pelo autor supracitado. Entretanto, cabe apontar que a visão da professora é uma visão externa, isto é, impassível de compreender de fato o que ocorre no interior. O correr sem motivo, ou sem finalidade, pode ser simplesmente a manifestação da energia infantil propiciada por períodos de lazer e descontração, como já apontado por Mauad (2015). A rigidez a que as crianças eram impostas antes, permanece, na tentativa de adestrar cada vez mais os pequenos.

Encontra-se também a presença de um tipo de discurso estereotipado, que traz elementos que a professora considera próprios da infância, envolvendo o relacionamento entre os colegas e as brincadeiras realizadas, como pode-se observar na fala de Cecília: *“meu colega tal foi na minha casa, nós brincamos disse, andamos de bicicleta, tivemos um final de semana bom, fomos ao parque”*.

A questão do consumo é marcante para Cecília no que se refere especialmente às datas comemorativas, *“alguns canais próprios, que aparecem muito chamada de brinquedos e percebo assim nos dias do brinquedo, . . . os brinquedos que mais aparecem são os que estão mais mídia”*. E cita como exemplo a boneca Baby Alive, um dos brinquedos mais pedidos pelas meninas²³: *“aquela bonequinha que é muito cara, aquela bonequinha que faz xixi, fala... Baby Alive”*. Sônia também relata essa mudança nos brinquedos: *“o brinquedo mudou muito . . . o mais procurado são as bonecas que falam, são os carros que dão piruetas, . . . os bonecos que é de algum filme...”*.

Assim como Cecília, Sônia também percebe a influência da mídia nos hábitos de consumo: *“o consumismo também por conta da televisão, . . . da internet, que vai influenciando e o mais importante parece que é cada vez mais ganhar um presente mais caro”*. Sônia também diz *“eu percebo é que as crianças ganham um brinquedo, brinca com*

²³ Antunes, L. (2017). Confira os brinquedos mais desejados no Dia da Criança. *Agora*. Recuperado em 5 abril, 2018, de <http://www.agora.uol.com.br/grana/2017/09/1921444-confira-os-brinquedos-mais-desejados-no-dia-da-crianca.shtml>

ele, apresenta pros seus colegas . . . e depois ele não quer mais, ele quer outro, ele abandona, faz como aquelas crianças menores que às vezes se apega muito a um brinquedo mas . . . brinca um pouquinho, já deixa o brinquedo”.

Sônia continua: *“ele brinca e já quer outro brinquedo. Então, eu penso que isso também tem a ver com a questão do consumismo, porque às vezes ele sabe que o pai vai comprar ou o padrinho ou um avô vai comprar aquele brinquedo e cada vez mais a gente vê que o consumismo tende cada vez mais a aumentar”.* É interessante pensar sobre a participação de outros membros da família, Minayo e Coimbra Júnior (2002) inclusive apontam que o próprio capitalismo captura a ideia da velhice como a melhor idade, já que do ponto de vista econômico, os idosos aparecem como um mercado crescente e promissor; com isso em vista, faz sentido pensar na participação dos avós no consumo dos netos.

Sônia coloca: *“boneca que fala, se não for essa não adianta, a boneca tem que fazer alguma coisa, alguma coisa interessante, alguma coisa diferente e elas são consumistas não é por culpa só delas não. Aquela questão . . . da compensação, que o pai quer compensar essa falta de tempo, às vezes até com uma brincadeira, com um presente caro, com um brinquedo caro e aí o caro se torna cada vez mais caro, porque ela quer cada vez mais”.* Assim, os brinquedos sofisticados e caros mostram-se insuficientes para preencher o vazio que permeia as relações.

Levin (2007), coloca que o objeto-brinquedo acaba por brincar sozinho, protagonizando uma brincadeira solitária que é autossuficiente, de modo que a própria criança acaba por se tornar uma espectadora do brincar; privada do prazer de brincar inventando, a criança fica fixa, imóvel e estática, enquanto o objeto é que se movimenta, fala, brinca e faz por ela. O brinquedo torna-se sujeito da brincadeira-atividade enquanto a criança passa a ocupar o lugar de objeto passivo; e nesta configuração, o horizonte simbólico e imaginário é limitado, uma vez que não é possível descobrir, criar e mesmo exercitar a curiosidade infantil.

Para citar um exemplo, durante o período de observação, havia algumas crianças brincando com bonecos “Transformers” e me explicam que são robôs e me mostram que podem virar um carro também, questiono o que mais os bonecos fazem além de virarem robô ou carro e não obtenho resposta, afinal, parece que os brinquedos só fazem aquilo para o qual foram destinados, evidenciando uma pobreza de simbolização.

Jerusalinsky (2003) compreende que na atualidade são apresentadas às crianças uma infinidade de brinquedos e jogos que não exigem, nem delas nem de seus pais, uma atividade criadora, visto que já vem com indicações e manual de instruções. Conforme o autor, tais objetos buscam precipitar-se a qualquer criação, “nossa industriosa sociedade coloca em ato seu princípio: eu o fabriquei antes de você poder imaginá-lo” (p.38), seguindo um regime de “poupança de pensamento”, em que o sujeito se vê poupado de sua própria responsabilidade de escolha. As crianças, por sua vez, adaptam-se ao apagamento do movimento de demanda e satisfação, uma vez que tudo já se encontra pronto; “afinal de contas, as crianças recebem, pela via do discurso social, a definição antecipada do mundo em que deverão viver” (Jerusalinsky, 2003, p.39). Nesse sentido, Meira (2004) entende que a infância contemporânea traz traços que remetem a reflexão sobre o que se encontra apagado no brincar hoje: “a memória do brincar encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo” (p.28), a sobrecarga de estímulos esvai a possibilidade criativa infantil, uma vez que impossibilita o tempo necessário para a criação da própria brincadeira.

Levin (2007) comenta inclusive a existência de um cão robô lançado pela Sony no começo dos anos 2000, o Aibo, capaz de substituir um cachorro de verdade, segundo os desenvolvedores, em todas as suas funções, mas com o bônus de poder ser controlado (e desligado). Em 2017, a Sony anunciou um novo modelo, bem mais avançado, que responde a comandos de voz, faz truques e ainda tem olhos de OLED capazes de expressar diversas

emoções, além é claro de poder conectar-se à rede. O novo modelo de Aibo ainda é capaz de aprender com o tempo, adaptando-se de acordo com as preferências do dono. A bateria, no entanto, dura apenas duas horas. O cão-robô conta ainda com acessórios que são vendidos separadamente²⁴. Assim, tem-se um cão-robô que faz quase tudo o que um cão faz e tudo o que um cão não faz.

Turkle (2011) traz relatos de crianças e jovens acerca do Aibo, que apresentam a ideia de que apesar de Aibo ser composto por partes robóticas, ele se porta como se fosse vivo, uma das crianças o descreve como “real o suficiente”; as crianças o comparam ainda a um ursinho de pelúcia, pontuando que a diferença entre eles é que transformar um ursinho de pelúcia requer “trabalho”, uma vez que os sentimentos dele saem do “cérebro” deles, enquanto Aibo tem sentimentos por ele mesmo. Turkle (2011) nota que a concepção de companhia acaba sendo reduzida para simplesmente a “interação com algo”, ao interagir com um robô não precisamos tolerar a ambiguidade e a frustração, isto é, não integramos as experiências boas e más que fazem parte do desenvolvimento normal. Para Turkle (2011), ao concebermos um robô como companhia não desenvolvemos a nossa alteridade e empatia, assim, são perpetuadas experiências narcísicas. O relacionamento entre humano e máquina parece ir ao encontro da busca pelo rápido e instantâneo, pensando na relação das crianças com seus brinquedos, o trabalho de elaborar e o tempo destinado para isso não é mais necessário, os objetos estão prontos e pensam por eles mesmos. Nesta relação, a criança vê refletida a si mesma, como Narciso e seu reflexo na água.

Ademais, o acúmulo de brinquedos para não brincar é espantoso pelo nível de esbanjamento, de obsolescência generalizada influenciada pela compulsão consumista; a criança então é instaurada em uma sociedade que faz delas pequenas cultivadoras do desejo de possuir, lançando-as no mundo competitivo (Levin, 2007). O autor lembra ainda que a

²⁴ Kleina, N. (2017). O cão-robô Sony Aibo está de volta mais esperto e bonito do que nunca. *TecMundo*. Recuperado em 22 de janeiro, 2018, de <https://www.tecmundo.com.br/produto/123693-ca-robo-sony-aibo-volta-esperto-bonito.htm>

criança se institui no universo infantil por aquilo que a leva a ser e estar na infância e não pela posse. Segundo Lopes e Bernardino (2011) busca-se a completude pelo excesso de objetos, na tentativa de tampar qualquer tipo de falha. Meira (2004) afirma que é comum nos dias de hoje os pais presentear seus filhos com algum objeto ao se ausentarem para trabalhar. A criança então, é convocada a receber, em detrimento de brincar, encontrando-se perante à emergência constante da busca de satisfação, que é totalmente ilusória. Cecília expõe: *“é o consumo mesmo . . . a família às vezes compra a criança pela culpa de ficar pouco tempo com ela, fala assim: ‘a mamãe vai trazer isso... o papai vai trazer isso’ e aí acaba unindo ali, da forma deles, o útil ao agradável”*. Sua frase traz a ideia de convencer a criança e de comprar mesmo, afinal não deixa de ser uma troca: da ausência pelo objeto.

Cecília acredita ainda que o consumo na infância está associado ao meio social, remetendo a uma lógica utilitarista, como coloca: *“algo internaliza, que de repente vê ali a família trocando o celular a cada um que aparece novo, . . . a mãe às vezes quer, ou a família quer comprar algo que apareceu ‘mãe, compra isso?’ ‘ ah! Compro’ ‘compra isso?’ ‘compro’”*. Dessa maneira, a criança estaria sujeita à forma como a própria família se relaciona com o consumo.

Sônia diz *“quando a gente ganhava uma bonequinha, meus pais não tinham muita condição, então eu nunca tive, por exemplo, uma Barbie. Naquela época a Barbie tava lançando . . . , quem tinha Barbie, tinha uma condição financeira muito maravilhosa, minha bonecas eram aquelas sem cabelo, . . . de plástico, . . . pelada.”*. A fala da docente reflete o poder aquisitivo que se revelava, desde sua infância, através do brinquedo da criança. Sônia continua dizendo que mesmo não tendo a tão desejada boneca Barbie, ela era feliz, porém, ela também traz um relato de sua própria experiência, enquanto mãe hoje, *“eu tenho uma filha de . . . 11 anos, mas como frustração de eu não ter tido nenhuma Barbie, eu queria dar todas as Barbies para ela. Outro dia, tinha uma caixa, onde tinha mais ou menos 15 Barbies e ela*

disse que não queria brincar, isso ela tinha uns oito anos ainda, ela disse que eu poderia dar para alguém, aí eu falei ‘não, vamos fazer umas roupinhas pra elas’ e eu tentei brincar com ela . . . , mas ela não curtiu muito e aí eu fiquei frustrada por isso, porque, pra mim, isso era a minha alegria e, hoje, eu vejo que ela não tem alegria nisso, mas ela tem alegria no tablet e aí eu me frustro”.

Em sua fala, Sônia traz vários aspectos interessantes, ela conta que apesar de não ter tido nenhuma Barbie, ela imaginava aquilo como sinônimo de felicidade, e de fato, ela compra a Barbie para satisfazer um desejo seu, que é frustrado pelo desinteresse da filha; Marin (2002) expõe que o filho é uma extensão narcísica dos pais, sendo muito difícil suportar a frustração que ele provoca. Sônia ainda conta que ela também tenta oferecer o que ela teve, mas coloca que há a influência do meio social, já que as colegas da filha também não se interessam mais por aquilo. *“Às vezes, eu falo com ela [filha] e ela fala ‘ah, mãe, isso é da sua época’ e aí eu fico pensando ‘será que isso tá certo? Será que isso tá errado? Será que... como que é, né?’ tentando entender essa nova criançada aí”.* Assim, Sônia expõe a sua confusão, enquanto mãe, pontuando a diferença entre as gerações e os modos de ser e estar das crianças hoje.

Ademais, faz-se importante explorar essa fala de Sônia, os pais, como expõe Meira (2004), “são pródigos em transmitir às crianças experimentações frente aos aparelhos eletrônicos, na suposição de que isto que em sua infância faltou a elas deve ser transmitido, como referência ideal a buscar” (p.67). No discurso da docente, fica claro isso, só que relacionado a uma boneca Barbie, trata-se então de uma tentativa de preenchimento, que é frustrada, pois um objeto de consumo não é de fato capaz de preencher um vazio. Tentamos transmitir aquilo que supomos nos faltar, no entanto, ninguém sabe o que de fato falta, e esse sentimento, enquanto mãe, se mostra insuportável, pois, o sujeito se vê incapaz de lidar com o vazio do filho e com o seu próprio.

Sobre a boneca Barbie, é interessante ainda destacar a afirmação de Calligaris (1996), de que esta boneca é símbolo de uma considerável modificação na concepção moderna de infância. O autor escreve:

as crianças do pós-guerra ocidental não são mais convidadas simplesmente a fazer felizes os adultos, oferecendo-lhes a imagem da infância feliz que não tiveram. Elas, hoje, ainda crianças, parecem dever realizar – ou no mínimo caricaturar – as imagens da felicidade que os adultos gostariam para si. Logo, uma Barbie na menina, para que, se possível, aprenda a se parecer com uma adulta feliz (p.206).

5.1.3. A infância amanhã.

Reflexões e possibilidades

Cecília acredita que em instituições privadas esse consumismo seja mais exacerbado, pois a escola promove uma conscientização, através de conversas com as crianças em sala de aula e também promovendo atividades, como a confecção de brinquedos. Sônia coloca que na escola são tomadas algumas medidas para “*combater o consumismo*”, como a construção de brinquedos com sucata e o “*dia do troca*” – trata-se uma atividade em que cada criança traria um brinquedo usado e em boas condições para trocar por outro de outro colega. Entretanto, Sônia relata algumas dificuldades referentes ao dia do troca, que impossibilitaram a continuidade do projeto, ela conta que muitas crianças acabam levando brinquedos em más condições, “*só que essa criança que leva qualquer coisa, ela quer um presente bacana, olha a contradição, e na hora das trocas sempre tem alguém que sai ganhando entre aspas . . . e que sai perdendo, aí os que saem perdendo, eles saem frustrados, eles choram, eles jogam o presente fora, eles brigam . . . porque ele queria o brinquedo que o outro tá . . . Sabe no ‘não’, é nele que vai cair, porque a criança se frustra ‘não, eu quero aquele presente, aquele brinquedo, se eu não ganhar aquele, também não quero mais nenhum’ e crianças que pisam nos brinquedos...*”.

O que a professora descreve é coerente com a lógica do cenário atual: competição, intolerância, individualismo e busca pelo melhor. No entanto, o desejo não é feito de satisfação, ele se constitui permanentemente por aquilo que é desejo do outro, isto é, aquilo

que um outro desejou. Assim, ao pensar sobre a feira, percebe-se que não há um apaziguamento, não somente por questão de consumo, mas por busca de reconhecimento. E o problema é tentar apaziguar esse desejo: Freud (1937/2018) já alertava que há três tarefas impossíveis: governar, educar e psicanalisar. Educar pressupõe, portanto, a necessidade de lidar com a frustração, já que não controlamos por completo o outro, isto é, não adestramos o desejo, e a feira descrita pela docente revela isso: a incipiência de um olhar pedagógico que privilegia a racionalidade técnica e questões didático-pedagógicas que buscam prioritariamente a eficiência.

Sônia também conta que no dia da confecção dos brinquedos, as crianças brincaram, gostaram, mas que muitas não queriam levar para a casa: *“eu acho que às vezes eles até ficaram com vergonha de levar pra casa, porque, talvez, esteticamente tava muito aquém dos brinquedos que eles tinham em casa”*.

Sônia fala ainda de uma caixa que ela utiliza apenas em momentos específicos, *“porque se largar também daqui a pouco eles não querem”*, interessante pensar em Freud (1916/2010) que descreve que justamente a transitoriedade das experiências implica a sua valorização; talvez seja possível ainda pensar no caráter transitório das próprias brincadeiras. A professora relata que nessa caixa há vários brinquedinhos *“tem Smurfs, tem Mickey, tem princesas, tem... personagens de filmes e eu te falo que eles curtem bastante isso daí”*, destacando a presença dos personagens infantis, criados e enaltecidos pela mídia. É curioso refletir ainda que os brinquedos da caixa não pertencem às crianças e devem ser compartilhados entre elas em um momento específico. Diferentemente do dia em que as crianças levam seus próprios brinquedos para a escola, no momento da caixa os brinquedos não são de uma criança específica e ao mesmo tempo são de todas; prioriza-se o compartilhamento de brincadeiras e brinquedos em detrimento da exibição e ostentação de um brinquedo pessoal.

5.2. Aos olhos da família

Nesse momento, apresentar-se-á a análise das entrevistas que foram realizadas com os pais das crianças participantes. Ao todo, foram entrevistados cinco pais e sete mães, de famílias pertencentes à classe média. A fim de facilitar o entendimento das famílias envolvidas, segue abaixo uma tabela com a constituição familiar das crianças participantes (Tabela 1). Ressalta-se novamente que todos os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes, os pais que não estavam presentes durante o momento da entrevista foram identificados apenas como Pai ou Mãe e a respectiva inicial do nome da criança.

As entrevistas também foram agrupadas em três categorias, sendo subdivididas de maneira a possibilitar melhor compreensão do que foi possível apreender pela fala dos entrevistados.

Tabela 1

Constituição familiar das crianças participantes

Criança	Mãe	Pai	Irmãos
Beatriz (5 anos)	Letícia (25 anos, Médio completo, Consultora de telemarketing)	Rafael (27 anos, Superior incompleto, Representante de vendas)	0
Sara (5 anos)	Ivone (44 anos, Superior completo, Arquiteta)	Pai S (34 anos, Superior completo, Turismólogo)	0
Nicolas (4 anos)	Mãe N (26 anos, Médio incompleto, Vendedora)	Diego (29 anos, Médio completo, Motorista)	0
Maria Eduarda (4 anos)	Mãe ME (35 anos, Superior completo, Administradora)	Fernando (33 anos, Superior completo, Diretor de cinema)	2 (mais velhos)
Matheus (4 anos) ^a	Mãe M	Pai M	-
Henrique (5 anos)	Julianne (29 anos, Superior incompleto, Supervisora de atendimento)	Jorge (57 anos, Superior completo, Professor aposentado)	2 (meias-irmãs mais velhas)
Amanda	Heloísa (34 anos, Superior	Pai A (49 anos, Médio	2 (mais

(7 anos)	completo, Motorista)	completo, Motorista)	velhas)
Heitor (7 anos)	Carolina (34 anos, Médio completo, Cabelereira)	Pai H (40 anos, Médio completo, Produtor rural)	1 (mais novo)
Felipe (7 anos)	Ana (37 anos, Médio completo, Agente de locação)	Pai F (37 anos, Superior incompleto, Operador de piscina)	1 (mais velha)
Joaquim (7 anos)	Daniela (41 anos, Superior completo, Professora)	Leandro (39 anos, Superior completo, Diretor de arte)	1 (mais velho)

^a A mãe de Matheus autorizou sua participação na pesquisa; entretanto, por motivos pessoais, não pode participar da entrevista.

5.2.1. Infância ontem.

Ideias/ideais da infância

*“When I was young
It seemed that life was so wonderful
A miracle, oh, it was beautiful, magical”
(Supertramp – The logical song)*

Ao serem questionados sobre a infância, muitos pais começam a relatar sua própria experiência, trazem uma percepção elogiosa de sua infância, descrevendo-a como “boa”, “tranquila”, com “brincadeiras de rua”, “bem diferente da infância de hoje”. O que reforça a ideia da infância enquanto uma categoria existente somente para aqueles que já a perderam. O discurso dos pais chega a ser estereotipado, prezando pela sua infância enquanto ideal e menosprezando qualquer outra que destoe dessa narrativa que elegeram.

Ademais, a referência ao brincar na rua é recorrente, como pode-se destacar nas falas dos pais, como na de Diego: “A minha foi bem tranquila mesmo . . . morei em chácara, brinquei muito na rua” e na de Ivone: “A minha infância foi muito boa, porque eu morava no interior. . . . brincadeiras de rua. . . . Foi bem tranquila, bem proveitosa”. Interessante pensar a escolha desse brincar de rua como categoria definidora da infância de antigamente, vários outros elementos poderiam ter sido pontuados, mas é apresentada a questão do brincar de rua que se contrapõe ao brincar dentro de casa, apontado como mais comum nos dias de hoje. Há

certa estereotipia nessa contínua afirmação acerca do brincar de rua, não há especificidade nas brincadeiras relatadas, como se “brincadeiras de rua” fosse um conceito universal e classificador de determinada categoria. Cabe refletir ainda se as brincadeiras consideradas “de rua” não podem ser adaptadas para o ambiente residencial. Meira (2004) entende que prender as brincadeiras das crianças a um traço nostálgico se reporta à posição do adulto que não deseja mais se afrontar com sua própria infância, e assim, não quer visualiza-la refletida nas crianças.

Fora isso, a ideia de infância enquanto uma fase crítica para o desenvolvimento infantil, especialmente a aprendizagem, é frequente também, como pode ser ilustrada pela fala de Fernando, que a descreve como um período de descoberta, de aprendizado, em que a criança se encontra em um estado de aprendizagem e cuidados constantes, e considera sua filha, Maria Eduarda, *“uma criança de muita facilidade . . . uma esponja, dá conta de sugar toda informação”*

Ademais, um critério utilizado para definir infância é pela temporalidade, como pode se destacar na fala de Daniela: *“fase que a gente tem que acompanhar muito . . . passa rápido também, fica adulto e aí a gente pensa: ‘por que a gente não aproveitou uma fase tão boa que era a infância?’”* e também na fala de Heloísa: *“infância é... pra quem vive uma fase . . . muito comprida, . . . depois que a gente passa por ela acha que foi curta demais . . . é uma vontade de crescer, . . . de ser grande . . . de ter responsabilidade e às vezes deixa de aproveitar . . . brincar mais, aprender mais, curtir mais mesmo . . . descansar mais . . . resumo pra mim de infância é isso: pra quem vive é muito demorado e pra quem já passou queria voltar. . . . fase de boas lembranças . . . quem tá vivendo, eles têm pressa demais”*. Mais uma vez, podemos remeter a transitoriedade descrita por Freud (1916/2010). Segundo o autor, a finitude da experiência pode originar duas tendências diferentes na psique: um doloroso cansaço do mundo ou a rebelião contra o fato constatado. Freud (1916/2010)

considera que a depreciação pela transitoriedade se revela como “um gosto antecipado do luto pela sua ruína” (p.250). Assim, pode-se pensar na vivência do luto pelos pais em relação à sua concepção de infância.

Refletindo ainda acerca dessa transitório, cabe resgatar as ideias de Winnicott (1971/1975), ao falar sobre os objetos transicionais, que porta a ideia de uma transição, sendo acessados pelo brincar, eles representam um período de travessia, e, por isso, são precários, externos e temporais. De modo que a experiência do brincar é desta natureza de precariedade. Constitui, portanto, uma passagem. Mas para onde vai? Segundo Winnicott, para o estágio de independência relativa, em que a criança já se percebe separada da mãe e apta a buscar novas experiências. Podemos pensar ainda que se constituiria como uma passagem para a idade adulta. Assim, o espaço do brincar, o espaço potencial, descrito pelo autor, não é completamente abandonado, ele permanece presente na idade adulta através da arte e da cultura.

Levin (2007) compreende que o elemento infantil que se estabelece perdura no tempo, nenhum adulto pode viver sem ter sido criança, porém, eles tendem esquecer o lado infantil, por ficarem mais preocupados com o final do que com o início, ao invés de tentarem recuperá-lo com obstinação. Castro (2002) expõe que a infância aparece enquanto “objeto bom” dos adultos que se sentem nostálgicos em relação a algo que foi perdido, ao tempo que passou e não pode mais voltar. Assim, o discurso sobre a morte da infância parece alcançar a população de forma mais branda, refletindo-se em suas falas e em uma posição passiva. Afinal, frente à morte, o que resta fazer? É possível pensarmos então nessa “morte” da infância enquanto uma perda simbólica, e assim, a necessidade de elaboração desse luto que, pela via do discurso, parece se dar pela própria negação da alteridade.

5.2.2. Infância hoje.

O que mudou? Mudou o quê?

Jorge logo expõe “*essa meninada de hoje todos são bem diferentes da do meu tempo*”. Mas diferentes como? Diferentes em quê? Ao refletirem sobre infância, há momentos em que os pais contrapõem a infância deles com a de seus filhos, falando das diferenças existentes. Desse modo, é interessante destacar que a descrição de infância apresentada pelos pais envolve ainda, muitas vezes, uma noção de liberdade, no que diz respeito aos espaços a serem ocupados, e a convivência, destacando a presença de muito amigos. Como pode ser exemplificado na fala de Jorge: “*tinha muita liberdade de brincar na rua, de sair na rua a vontade, não tinha problema de perigo no trânsito igual tem hoje, não tinha tanto marginal, e tinha muitos amigos*”.

A fala de Jorge ao mesmo tempo em que trata de sua infância já justifica a ausência desses elementos na infância de seu filho ao trazer os perigos contemporâneos, além de marcar a diferença entre as infâncias. A infância de Jorge parece selvagem, em contraposição à domesticação das brincadeiras que é recorrente nos dias atuais, “*então se caçava, jogava binóculos, soltava papagaio e não tinha essa área de informática, não tinha celular, isso não existia naquela época*”. Julianne, por outro lado, fala que não viveu a mesma infância que a de Jorge, que na dela já havia um pouco de tecnologia, mas que também brincou na rua. A diferença de idade entre Jorge e Julianne revela então uma diferença entre gerações também, alguma coisa se manteve, no caso as brincadeiras de rua, mas outras já mudaram, como a presença de tecnologia. Será que não se pode dizer o mesmo na atualidade?

Principalmente na área do marketing e no campo ocupacional, tem-se falado das diferentes gerações: geração silenciosa (nascidos entre 1925 a 1945), *baby boomers* (nascidos entre 1946 a 1964), geração X (nascidos entre 1965 a 1984), geração Y (nascidos entre 1985 a 1999), geração Z (nascidos entre 2000 a 2010), e mais recentemente, geração Alpha (nascidos após 2010). Profissionais do marketing se debruçam acerca das tendências e comportamentos das gerações, especialmente seus hábitos enquanto consumidores. As gerações Y e Z foram as

primeiras gerações digitais e notavelmente globalizadas, os indivíduos da geração Alpha, por sua vez, chamam a atenção pela sua relação intrínseca com a tecnologia, são capazes de interagir com aparelhos *smart* antes mesmo de aprenderem a andar, e sem ninguém os ensinar, é simplesmente intuitivo, como pode-se observar no documentário *Alpha – A nova geração* (2013)²⁵. Neste, pais, educadores e especialistas apresentam suas visões sobre essa nova geração, em que características como inteligência e independência são destacadas, apontando a necessidade de se repensar os métodos de ensinamentos tradicionais. A relação predominantemente *online* acarretará em menos contato humano e busca por customizações, que vão ao encontro de suas aparentes necessidades. As relações familiares, por sua vez, tornar-se-ão ainda mais horizontais e menos hierárquicas, com os filhos intervindo ativamente nas decisões de compras da família²⁶. Dessa forma, pode-se pensar no que concerne à infância, que tal diferença geracional também é visível, estando refletida no discurso dos pais.

Já sobre os perigos apontados pelo pai de Henrique, que impediriam a ocorrência das brincadeiras de rua, ele diz posteriormente: *“eu fico preocupado assim, com o trânsito, isso eu tenho preocupação, entendeu? Com quem ele vai brincar, na casa de quem, assim, eu não confio muito nos outros . . . tem umas coisas que eu não dou liberdade não, e outras eu dou 100%, até demais”*. Meira (2004) aponta que o controle exacerbado sobre as crianças, justificado pela violência, roubo, risco de queda e sequestro presentes nos espaços públicos é reproduzido pelo discurso parental e social, que se orienta aos perigos do contato com o outro, registrado como estranho. Assim, a autora questiona se ao oferecer às crianças estes espelhos paranoizantes do social não estaríamos lhes indicando justamente que são estes os laços que permeiam sua cidade e que o mais seguro seria se aprisionar diante das telas dos aparelhos virtuais, enclausurados em espaços privados, controlados e protegidos. Hoje, no entanto, os

²⁵ Heinz Papinhas (Produtor). (2013). *Alpha – a nova geração* [Documentário]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dnwl4zvOfhc>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

²⁶ Alvarez, S. (2017). Depois das gerações Z e Y, chega a geração Alpha a ditar as regras do consumo do futuro. *Público*. Recuperado em 25 de janeiro, 2018, de <https://www.publico.pt/2017/05/04/economia/opiniaio/depois-das-geracoes-z-e-y-chega-a-geracao-alpha-a-ditar-as-regras-do-consumo-do-futuro-1770828>.

pais se queixam ainda dos perigos virtuais, seria realmente o mais seguro? Sabe-se que para que o sujeito possa se constituir ele precisa de um outro. Mas se o outro aparece como ameaça ou mesmo inimigo, que laços serão possíveis? Enriquez (2004) disserta que recusar o outro seria cair no narcisismo mais mortífero, impossibilitando o reconhecimento da alteridade. Desse modo, pode-se pensar que o medo em relação ao outro, ao estranho, institui a dificuldade em lidar com a alteridade, com as diferenças e mesmo com o desconhecimento da própria impotência.

Sobre as brincadeiras, Diego considera ainda que sua infância foi mais “*produtiva*”, ele diz: “*comparada com a minha [infância] a dele [Nicolas] é bem chata. . . . Antigamente, eu brinquei muito na rua, tinha aquela turma da rua . . . , hoje não tem. . . . Ou tá brincando dentro de casa, ali no quintal mesmo, ou tá ali na minha sogra, ou tá lá na minha mãe. Não tem mais brincadeira na rua assim*”. Os pais contrapõem essa questão da produtividade ao trazer que hoje, as crianças ficam voltadas apenas para os aparelhos eletrônicos. Nesse sentido, Levin (2007) expõe que a criança atraída pelo olho-tela, gasta grande parte de seu tempo em sua frente, tratando-se de um espaço sem corpo que a torna passiva, apresentando-lhe uma realidade sem tempo nem limite. Torna-se comum então, a fala dos pais, de que as crianças não percebem quanto tempo ficam com os aparelhos, demandando sempre mais. Cabe apontar ainda que diferentemente das brincadeiras físicas, que exigem o corpo, a criança imersa no tempo digital, não se cansa fisicamente, de forma que seu corpo não atua como um limite ou mesmo um obstáculo para o seu entretenimento.

A precariedade da descrição das brincadeiras pelos pais, tanto quando relatam as suas como a de seus filhos, fazem-nos questionar tamanha generalização e falta de especificação, pontuando-se que as diferenças se dariam basicamente pelos espaços de brincar. No entanto, é preciso pensar acerca dos motivos pelas quais as brincadeiras não serem exploradas em outros espaços ou de outras maneiras; as brincadeiras que tinham espaço na rua podem ter

encontrado espaço em outros lugares da cidade, e isso não significa que deixaram de existir, como constatado por Meira (2004). Mas o que impede as crianças de brincarem na rua ou mesmo o que mantém as crianças dentro de casa?

A fala de Ivone versa um pouco sobre isso ao discorrer sobre a infância de Sara “*eu acho que é uma infância boa também. Apesar da gente... desde que ela nasceu, a gente mora em apartamento. . . . eu procurava sempre ir em praças, parques, pra ela poder aproveitar... o ar livre. . . . até tem ido pouco, mas a gente sempre no final de semana tá no parque, pra ela brincar, andar de bicicleta. E tem uma área externa lá em casa também que dá pra ela brincar, uma quadra que dá pra ela brincar. Mas às vezes na correria acabo não descendo com ela então ela brinca em casa mesmo*”. Assim, além da valorização da natureza e de atividades realizadas fora de casa, Ivone também revela a falta de autonomia que vive a criança; afinal, o local em que a criança poderá brincar depende da disponibilidade dos pais, no caso especificamente da mãe.

Tandon, Zhou e Christakis (2012) realizaram um estudo com uma amostra de 8.950 crianças pré-escolares e constataram que metade delas não dispunham de pelo menos uma atividade supervisionada fora de casa por dia. Os autores apontam a necessidade de estimular as brincadeiras fora de casa, a fim de promover saúde física e mental. O estudo conduzido concluiu que a frequência de atividades realizadas fora de casa varia de acordo com: a disponibilidade dos pais ou outros parentes e cuidadores, o gênero da criança (os pais parecem encorajar mais os meninos a brincar fora de casa do que as meninas), o trabalho fora de casa dos pais e se os pais praticam atividades físicas. Tandon et al. (2012) destacam que a razão de perigo das ruas apontada pelos pais não deveria ser uma barreira significativa para o jogo ao ar livre, uma vez que muitos relataram se sentirem seguros no bairro onde moravam. Assim, os autores apontam a necessidade de auxiliar e encorajar os pais para oferecerem amplas oportunidades de brincadeiras fora de casa para seus filhos. A dinâmica das cidades

atualmente parece convergir justamente para a proliferação de condomínios residenciais, justificada pela busca pela segurança; no entanto, isto não parece ter possibilitado às crianças maior liberdade e autonomia para ocupar estes espaços.

Carolina revela em sua fala o fato da família realmente não propiciar esses momentos de brincadeira: *“hoje em dia menino só brinca em celular . . . na minha época não, eu fui nascida e criada na roça . . . a gente brincava com porco, galinha, beto, terra, subia e descia de pé de manga . . . Hoje em dia eles quase não fazem isso, né? Não dão conta, parece que as crianças de hoje em dia não dá conta de fazer isso . . . a gente não brinca com eles”*. A mãe de Heitor, na verdade, já começa com uma justificativa de que as crianças só ficam no celular e por isso não brincam de outras coisas, mas não brincam de outras coisas, porque na verdade ninguém as ensinou a brincar de outras coisas. A transmissão de brincadeiras que ocorre pela família simplesmente não acontece, as crianças então parecem buscar pelos “brinquedos” dos adultos e aprendem por imitação ou mesmo intuição a manipulá-los.

É possível pensar ainda que manter um discurso sobre a sua própria época é uma forma de se afastar da época atual. Agamben (2005) observa que ao negarem a existência da infância de sua época, os pais marcam uma posição denegatória e narcísica, operando eles próprios o apagamento dessa infância, conservando-a em um local intocável, e por isso, inatingível. A idealização da infância está intrinsecamente presente na fala dos pais, que trazem relatos não só de suas lembranças como também suas próprias idealizações, já que contrapondo o discurso sobre liberdade e brincadeiras de rua, Ana diz *“hoje em dia, é muito complicado a questão de hoje, essa mídia, internet . . . eu não quero tanta participação nesse mundo, eu quero mais aquele mundo de antigamente, das brincadeiras, dos projetos dentro de casa, do convívio com a mãe”*. É paradoxal a relação estabelecida por ela, uma vez que as crianças estão passando justamente mais tempo dentro de casa, mas sozinhas. Por outro lado, pode-se refletir que a infância do passado não era composta apenas por brincadeiras de rua,

como exaltam a maioria dos pais, mas por momentos de brincar dentro de casa também junto da família.

Enquanto a maioria dos pais exalta a sua infância, Letícia e Rafael concordam que a infância de Beatriz é melhor do que a deles, Letícia diz *“totalmente diferente, hoje eu e o Rafael, a gente vive por ela. Nós tivemos de tudo, mas ela tem mais. . . . ela tem uma infância boa, muito boa”*. Assim, a qualidade da infância parece ser julgada pela quantidade, pelo “mais”. Cabe observar que durante a entrevista, Rafael e Letícia, enquanto jovens pais, tentam e necessitam mostrar como são bons pais e amam sua filha, evidenciando o excesso.

Apreende-se que os pais seguem um discurso um tanto homogêneo ao tratar da infância contemporânea, referindo-se principalmente à influência das mídias e como isso gerou alterações em diversos aspectos, incluindo o brincar. Meira (2004) entende que quando as crianças não são aficionadas por jogos eletrônicos ou da moda, elas têm preferência por brincadeiras que coloquem seu corpo em jogo, junto com outras crianças. Portanto, a autora indaga o que levou os adultos a criarem a ideia mítica de que as crianças não gostam mais de brincar com os brinquedos tradicionais.

Tudo indica que a geração pós-tecnologia virtual . . . passou a colocar a televisão e os brinquedos tecnológicos no centro da cena, apagando a experiência de transmissão do brincar. Criou-se uma ruptura onde as crianças não mais receberam dos seus pais, da escola e da sociedade, a transmissão dessa experiência para a criança. A tela passa a ser objeto a elas oferecido e o horizonte pedagógico passa a encobrir o brincar (Meira, 2004, pp.101-102).

A finalidade pedagógica, muito clara na fala das professoras, aparece com outros contornos na fala dos pais, de uma maneira mais ampla e com uma preocupação voltada para o futuro, como pode-se sublinhar na fala de Julianne, que ao falar sobre infância diz que hoje ela possui muito mais consciência de que se trata de um período *“muito importante na formação do ser lá na frente Eu acho que antigamente as coisas iam dando certo e hoje a gente já faz com um algum propósito . . . hoje as coisas são muito mais direcionadas e tem uma preocupação”*. Dessa forma, seu discurso evidencia uma preocupação com o futuro, algo que ela considera que não era presente antigamente, o brincar assume uma finalidade

específica e parece perder sua natureza espontânea, com fim em si mesma, como preconizado por Winnicott (1965/1982).

O brinquedo começa a ser concebido como material didático programado na década de 1930, com a finalidade de adimplir atividades aplicáveis a qualquer criança de uma determinada faixa etária. Desse modo, determina-se a universalização uniforme do desenvolvimento infantil, pela padronização da criança e do brinquedo (Levin, 2007). Portanto, apreende-se que a concepção pedagógica do brinquedo vem atrelada a uma estandardização do próprio entendimento de criança e de infância.

Os pais consideram a importância de atividades ao ar livre e que isso tem faltado nos dias de hoje, trazendo implicitamente a ideia de que as crianças têm brincado pouco, apesar de em alguns momentos afirmarem explicitamente que seus filhos brincam muito. Ademais, relatam a sua falta de envolvimento em relação a esse brincar infantil.

Família no século XXI

Pelas falas dos pais, depreende-se que outra mudança importante ocorreu: não só se encontram diferenças na infância, como na própria família. O que é ser família no século XXI? Os discursos mostram confusão, em meio a tantas discussões sobre as diferentes formas de ser família ainda reside uma dúvida anterior: como se (com)porta uma família? Quais os papéis de cada um? É importante frisar que a noção de infância surge em conjunto com a de família, conforme destacado por Ariès (1981).

Uma das primeiras mudanças que cabe apontar, encontra-se na fala de Carolina: “*a minha família é muito grande . . . hoje a minha não é, só eu, meu esposo e os dois. E o tempo também, a disponibilidade da gente é menos hoje . . . tem que trabalhar mais, tem que fazer mais coisas, não é igual antigamente*”. Assim, além da diferença quantitativa da família, tendência que acompanha a pós-modernidade, com a diminuição do número de filhos, a mãe de Heitor fala da sobrecarga de atividades de natureza ocupacional.

Para Birman (2007), a ausência e a diminuição significativa do número de filhos por família denota um não-desejo de crianças, já que estas atrapalham e impedem a possibilidade desejante de existir dos adultos. É curioso então quando ao final, Carolina traz *“a gente, como se diz, a gente quis ter então a gente tem que ter muita paciência e aguentar, porque faz parte, porque não ter também, é muito ruim, ser sozinho, mas é isso”*. Os filhos parecem proporcionar então um ônus e um bônus, carregam, mesmo antes da concepção, um componente imaginário advindo dos pais, imprimindo neles a capacidade de preencher as lacunas de seus genitores.

Jorge expõe algumas diferenças no estilo de parentalidade, *“a mãe dele é mais brava . . . Conserta ele mais, eu atrapalho às vezes um pouco”*, inclusive Jorge descreve o relacionamento entre ele e Henrique como uma relação de *“muito entrosamento, só que assim, é mais amigo do que pai e filho. Essa aqui [Julianne] corrige mais ele no caso, . . . , mas a gente brinca bastante e homem é diferente também, as brincadeiras é mais diferente um pouco”*. A fala de Jorge nos faz interrogar: onde está o papel paterno? Leticia e Rafael também falam dessa relação, enquanto Rafael é mais *“brincalhão”*, Leticia diz *“alguém ter que por mais limites e eu sou a que freio mais”*, falando de seu papel enquanto aquela que castra o desejo. Rafael complementa dizendo que Beatriz *“tem mais medo da Leticia do que de mim. Ela respeita mais a Leticia”*, revelando certa impotência do pai.

As transformações ocorridas na modernidade convergiram para a constituição da família nuclear, composta tão somente pelas figuras dos pais e dos filhos, de modo que o poder paterno, que antes era quase absoluto e incontestável, como a figura do rei, passa a estar presente no âmbito privado, sendo a figura paterna evocada pela mãe, em momentos de transgressão, na forma do castigo e da castração (Birman, 2007). Hoje, por outro lado, tem-se um discurso corrente acerca do declínio do poder paterno. Ainda assim, parece ser possível, a partir da fala dos entrevistados, uma outra percepção, a de um poder paterno frágil centrado

na figura da mãe que, por conseguinte, acaba assumindo dois papéis: materno e paterno. Ou mesmo a ausência de um poder paterno, que transforma um pai em um irmão, aos olhos das crianças. Tal confusão de papéis provoca incômodo na mãe, que se sente sobrecarregada e impotente ao não dar conta desses dois papéis. Os pais, por sua vez, parecem não suportar a interdição, a revivência da castração, preconizando uma relação mais horizontal.

Marin (2002) aponta que “o adulto une-se à mídia e promete ao jovem o acesso ao consumo de objetos de desejo, mostrando-se muito mais como sedutor do que como representante de autoridade” (p.25). Han (2017) nota que na sociedade contemporânea todo fluxo de informações assimétrico que ocasione em uma relação de poder deve ser eliminado. Desse modo, pode-se observar isso em relação à família, a indistinção de papéis causa confusão e sofrimento. Segundo Winnicott (1999), cabe ao pai dar sustentação e amparo à mãe, sendo responsável por intervir nas demandas pulsionais destrutivas da criança. Assim, caso o pai não cumpra este papel a criança terá dificuldade para integrar sua própria agressividade, tendo receio de seus impulsos; além disso, a mãe pode sentir-se pessoalmente agredida e pode não conseguir acolher o gesto de reparação da criança, que carregará um pesado sentimento de culpa.

Além disso, outras mudanças vão se operando na sociedade que se refletem no seio familiar, muitos pais trazem a questão do trabalho e a falta de tempo. Jorge e Julianne, por exemplo, contam que Henrique frequenta a escolinha desde os quatro meses, quando a mãe voltou a trabalhar. Daniela fala que *“eu já fiz essa opção de trabalhar um turno só para acompanhar os dois [filhos]”* enquanto Ana diz *“hoje, eu inclusive até parei de trabalhar pra mim poder dedicar a ele esse momento”*. Daniela e Ana contam inclusive que pretendem trabalhar mais e reinserir-se no mercado de trabalho no futuro, mostrando essa abdicação da carreira em prol da família, revelando que ainda cabe a mulher fazer essa escolha.

Julianne conta ainda de suas incertezas enquanto mãe, como se lhe faltassem as qualificações necessárias, diz que aprendeu muito nessa escolinha que Henrique ficou dos 4 meses aos 4 anos sobre, por exemplo, *“que é muito mais importante uma caixa de papelão do que um brinquedo da Fisher Price, que é muito mais importante ter uma área verde do que um brinquedo de uma tecnologia muito maior”*. Mas a própria mãe relata que é muito difícil para ela pensar nessas coisas. Assim, novas preocupações ocupam os pensamentos dos pais *“na minha cabeça eu não fico querendo substituir: ‘ah, já que o Henrique não brinca na rua porque eu moro em apartamento, deixa eu ir pro clube, porque...’”*.

Ao falar sobre infância, Julianne ainda diz *“eu tô sempre tentando oferecer pro Henrique momentos que ele consiga ter aquilo que hoje eu acho que falta no mundo, no geral, igual assim, interação com outras crianças, essa liberdade e tal. . . . eu fico sempre buscando isso, é até cansativo. . . . hoje a minha relação com a infância é essa, de buscar o que a gente tinha antigamente mais ou menos já com esse propósito diferenciado que é pensando no que vai surgir dali. . . . hoje eu tenho mais consciência e atuo pensando com esse foco”*. Se Winnicott exaltava a mãe suficientemente boa, hoje, a cobrança parece ser a da mãe perfeitamente boa, as mudanças que vão sendo operadas no campo familiar remetem então a uma nova atividade profissional: a profissão mãe; nesta fantasia materna não são admitidos erros e falhas.

Birman (2007) escreve que as mulheres passam a querer se realizar como singularidades e não somente como mãe. As mulheres saíram de casa em busca de um projeto identitário e singularizante, no entanto, os homens não voltaram para a casa para compensar a ausência materna. Desse modo, as crianças passaram a frequentar desde muito cedo as creches e escolas maternas, que passaram a suprir ou tentar suprir a ausência das figuras parentais, o excesso de atividades aparece então como uma forma de suprir a ausência. E, pode-se pensar que na tentativa de compensar essas ausências é gerado um sentimento de culpa nos pais,

pois, estes passam a trabalhar cada vez mais para manter uma boa escola, atividades extras, além do consumo de objetos; parece que quanto mais se consome, menos tempo se tem. De fato, quando as cartas foram enviadas para os pais requisitando a participação das crianças, uma das mães respondeu que a criança poderia participar apenas depois da escola, pois no período da manhã ela vai para um “hotelzinho” e depois a van a deixava na escola, já que a mãe precisava trabalhar. O conflito entre família e carreira não é recente, Bowlby (1982) já destacava:

esperemos que, com o correr do tempo, a nossa sociedade, ainda predominantemente organizada segundo as conveniências dos homens e pais, se ajuste às necessidades das mulheres e mães, e que as tradições sociais evoluam de modo a guiar os indivíduos num rumo esclarecido de ação (p.8)

Daniela conta da falta de disponibilidade, ao falar sobre os vídeos que Joaquim assiste no YouTube, ela diz *“eu acho que às vezes a gente deveria parar pra avaliar, sentar do lado dele e ver um pouquinho com ele, às vezes isso não acontece. Às vezes, eu tô em outro lugar e ‘Joaquim, o que você tá vendo?... Ah, Paulinho [youtuber], né, Joaquim?’ . . . Eu me sinto uma falha nessa parte de não estar vendo o que está acontecendo lá com ele”*. É como se a mídia assumisse esse papel de ficar com a criança, a “babá eletrônica”. Além disso, ao se exaltar a imagem irreal da família perfeita, da mãe mais que suficientemente boa, os pais sentem-se despotencializados, impotentes, por não cumprirem essa expectativa imposta pelo social.

Ainda refletindo sobre a dinâmica familiar, Heloísa conta que na sua infância havia muitas regras em casa impostas por sua mãe, e assim *“eu dou liberdade na infância . . . era uma coisa que eu queria ter tido . . . não é porque eu quero dar pra elas o que eu não tive, eu quero assim, fazer uma coisa pra elas que eu que pra mim teria sido importante se eu tivesse tido”*. Esta fala de Heloísa reflete justamente a questão de os pais buscarem oferecer aos filhos aquilo que julgam ter faltado em sua própria vivência infantil, a fala dessa mãe, no entanto, aparece de forma contraditória, já que ela ao mesmo tempo que admite, nega que faça isso.

Aparece ainda, no discurso de Daniela, a importância da participação da escola na criação dos filhos, a mãe entende que seria interessante que as escolas preparassem, assim como há na instituição pesquisada, *“o dia da família, todo mundo no Parque do Sabiá, você vê que esse dia... . . . foi legal. . . . às vezes as escolas sugerirem mais atividades com a participação, e mesmo que não vá, mas assim, continuar sugerindo atividades que os pais participem”*. Assim, a demanda de Daniela vai ao encontro do que foi criticado pelas professoras: esse envolvimento em demasia da escola na dinâmica familiar, evidenciando a indistinção entre o papel da família e da escola, e ao mesmo tempo, a necessidade de intervenção da escola no contexto familiar na visão dos pais.

Dia a dia, hora a hora, minuto a minuto...

- « – Pourquoi vends-tu ça? dit le petit prince.
– C’est une grosse économie de temps, dit le marchand. Les experts ont fait des calculs. On épargne cinquante-trois minutes par semaine.
– Et que fait-on de ces cinquante-trois minutes?
– On en fait ce que l’on veut... »
(Antoine de Saint-Exupéry – *Le Petit Prince*)

Na rotina das crianças, a presença de diversas mídias aparece como uma opção comum e até mesmo banal. É no mínimo curioso como os aparelhos eletrônicos aparecem até mesmo mais que os familiares, como é possível perceber na fala de Ivone, mãe de Sara: *“Eu tô tentando voltar com a nossa rotina . . . de manhã, ela fica em casa brincando enquanto eu faço algumas coisas de casa . . . volto do trabalho, pego ela e a gente vai pra casa, ela brinca um pouco lá, assiste televisão e toma banho, janta e vai dormir. Ai sempre na hora de dormir tem uma leitura”*, nessa descrição parece haver espaço apenas para mãe e filha, tratando-se da rotina das duas, como fica claro pelo pronome “nossa” empregado pela mãe, até mesmo a televisão aparece, enquanto o pai não.

Strasburger et al. (2011) apontam que a redução do tempo de TV das crianças é muito difícil, dado o papel que a mídia exerce na vida dos filhos e dos pais, sendo uma parte importante do ambiente familiar: parte da vida diária, dos recursos utilizados pelos pais para a

criação da criança e da própria estrutura do lar moderno, como relatado por Alves e Labrunie (2008). Os aparelhos eletrônicos inclusive aparecem como a primeira opção do dia para muitas das crianças. Como pode-se constatar, por exemplo, nas falas de Diego, que diz que Nicolas: *“acorda cedo . . . , liga a televisão porque ele já sabe mexer . . . aí ele liga, fica lá assistindo”*, e também na de Fernando que conta que Maria Eduarda acorda cedo, e ao acordar *“ela já vai em busca de um jogo eletrônico ou de um programa infantil Após essa hora, . . . essas duas primeiras horas do período da manhã dela, aí ela já começa a brincar: bonecas, . . . pedir pra ir na amiguinha vizinha da mesma idade, aí ela já tem um pouco de andar de bicicleta no quintal . . . mas volta e meia intercalando entre voltar a jogar e assistir televisão até o horário do almoço . . . quando ela retorna da escola ela vai brincar com os irmãos, que aí a família toda se encontra, e aí quer brincar com a amiguinha do lado e volta e meia tá jogando ou assistindo televisão. . . . as mídias, né, digitais tão aí no dia a dia exceto no horário da escola”*.

Pode-se depreender na fala de Fernando outro aspecto, que fica mais claro na fala de Julianne e diz respeito à ociosidade: *“Na rotina do Henrique tem: acorda, lancha, aí pode escolher: ou o computador ou o celular ou televisão, almoço, banho e escola, depois daqui natação, depois tem alguma atividade comigo . . . janta. E no meio disso quando não tem nada, tem sempre . . . ou o computador ou celular ou a televisão; a televisão é bem menos, ele gosta, mas a televisão é só recebendo e ele gosta da interação. E videogame que ele é apaixonado. Então, ele não tem momentos que ele não faz nada. . . . e eu ainda não sei muito lidar com isso, com esse momento assim que ele não está fazendo nada. Parece que ele não dá conta de não fazer nada”*. Ambas as crianças vivem esse ‘vai e volta’ de atividades, sem ter esse momento do ócio, de repouso e contemplação interior.

Marcuse (1975) entende que o ócio foi subvertido, tornando-se um gerador de ideias consumistas e assim de falsas necessidades materiais. Meira (2004) aponta que a

automatização provocada pelos jogos artificiais se mostra presente na relação das crianças com os pais “na via sacra onde a criança se coloca em uma posição de insaciabilidade marcada pela ilusão que a sociedade de consumo produz, de que o acesso ao objeto é a única garantia de felicidade” (p.19). Han (2017) considera ainda que a atual crise da época se refere à dispersão e dissociação temporal. “Uma discronia temporal faz com que o tempo gire como biruta, sem rumo, transformando-o em mera sequência da atualidade pontual, atomizada. Com isso, o tempo se torna aditivo e esvaziado de toda e qualquer narratividade” (p.77). Chesneaux (1996) assinala que a lógica do instantâneo impera na vida cotidiana, transformando a própria ideia do tempo, contraído no imediato. Assim, tem-se *fastfood*, preparado tão rápido quanto é consumido, e relógios digitais, incapazes de indicar o tempo enquanto duração, mas apenas o instante pontual, e, por isso, efêmero.

Ao se pensar sobre a palavra ócio, esta diz respeito ao repouso, um momento de falta de ocupação, o ócio se difere do tempo livre, pois este refere-se especificamente a um tempo livre do trabalho. O ócio, como pontuam Aquino e Martins (2007), é responsável ainda pela integração da forma de ser de cada pessoa, constituindo-se como expressão de sua identidade. Desse modo, pode-se pensar que na sociedade contemporânea, vive-se um ócio impossível, afinal cada curto espaço de tempo pode ser tamponado pela presença de uma tela, impedindo que entremos em contato com nosso próprio ser. Assim, buscar por esses dispositivos eletrônicos além de “matar o tempo”, nos protege da angústia de lidar com a falta, representada pelo vazio de atividades.

Não é à toa que Julianne então estende sua observação para não só Henrique, mas todas as crianças e inclusive para si mesma: “*essas crianças não conseguem ficar ociosas, eu não lembro de mim ociosa também, eu tô sempre buscando alguma coisa*”, mostrando que mais que um traço da subjetividade infantil, na verdade seja um traço da subjetividade contemporânea. E assim, tal vivência do tédio acaba se mostrando difícil não só para a

criança, como também para os pais, como explicita Julianne: *“eu sinto a necessidade de preencher aquele tempo. Eu sei da importância dele saber lidar com esse tédio, só que eu não sei. Então, fica difícil ensinar pra ele porque eu também não sei”*.

O excesso de estímulos, informações e impulsos a que estamos sujeitos modifica enormemente a estrutura e a economia da atenção. “Não apenas a multitarefa, mas também atividades como jogos de computador geram uma atenção ampla, mas rasa” (Han, 2015, p.32). Desse modo, Han (2015) percebe que há o deslocamento de uma atenção profunda, contemplativa, para uma forma de hiperatenção, caracterizada por uma mudança rápida de foco, em que não há espaço para a vivência do tédio.

Julianne utiliza os termos ócio e tédio como sinônimos, pois para ela o são, tanto o ócio como o tédio representam para ela o vazio; e como ela não consegue lidar com esse vazio, é natural que ela não saiba o que fazer, afinal só oferecemos aquilo que temos. O tédio diz respeito a uma sensação de enfado provocada por algo lento ou temporalmente prolongado demais, vivendo em um mundo em que tudo é instantâneo, de fato, torna-se difícil lidar com o tédio. Assim, observa-se uma necessidade de preencher todo o vazio, há uma dificuldade em lidar não só com a falta, mas com a falha também, por não ser de fato capaz de preencher a falta.

Minerbo (2009) ao dissertar sobre a subjetividade contemporânea, propõe-se a caracterizá-la enquanto “depleção simbólica”, que produz uma espécie de “anemia psíquica”; a autora coloca que se nota, hoje, a diminuição de um elemento fundamental à sua constituição: o símbolo. De modo que o sujeito em sofrimento psíquico faz uso de comportamentos sintomáticos para compensar esta situação, procurando manter sua “homeostase narcísica”. Para Minerbo (2009), o termo depleção simbólica ainda faria referência a um tipo de pseudo-depressão, caracterizada por um estado de vazio existencial, tédio e apatia.

Cabe à função materna, ou simbolizante, instituir laços simbólicos entre os significantes e os significados, favorecendo a experiência subjetiva de “fazer-sentido”. Assim, quando a mãe exerce a função materna, conferindo sentido à experiência, tem-se uma representação passível de ser integrada ao psiquismo. No entanto, quando tal atribuição e consequente integração não é possível, tem-se um sem-sentido, sentido como traumático (Minerbo, 2009). Como consequência, Minerbo (2009) aponta que há um desamparo identitário, uma das formas da fragilidade narcísica contemporânea. O sujeito poderá lidar então com o vazio existencial e com o tédio de várias formas: pela via do trasbordamento pulsional, do desinvestimento pulsional e por meio de comportamentos compulsivos, incluindo o uso de redes sociais e o consumismo.

A questão das atividades extracurriculares também vai ao encontro das questões referentes ao tempo. Como pode-se destacar na fala de Fernando, que relata que Maria Eduarda faz balé, e que já fez natação, mas que devido a dores de ouvido frequentes ela teve que parar: *“mas é uma criança que tem várias atividades, a gente tá sempre propondo atividades, então agora fixa extracurricular hoje só o balé”*. Desse modo, percebe-se o excesso de atividades, relacionadas a essa dificuldade em lidar com o ócio, além da necessidade dos pais de estarem sempre oferecendo às crianças formas de preencher seu tempo. Han (2017) considera que para exorcizar o vazio, põe-se em circulação uma enorme massa de informações, “sendo que a massa de informações e de imagens é um enchimento onde ainda se faz sentir o vazio” (p.95). Chesneaux (1996) aponta que as pessoas estão programadas sob o critério dos segundos e da agenda meticulosamente estabelecida. Os adultos planejam seu tempo, dito, livre, assim como programam o de seus filhos, abarrotando-o de ocupações: escola, balé, futebol, passeios, inglês, natação; as crianças logo se adaptam a essas rigorosas sequências e acabam por temer o tempo realmente livre. O tempo é

rigidamente programado e comprimido no imediato, sendo a sociedade de consumo a grande consumidora de tempo.

Leandro coloca que *“a gente sempre procura um pouco por isso [atividades extracurriculares], por exemplo, o Pedro [irmão] já fez natação muito tempo, fez Karatê muito tempo, está fazendo inglês agora. Sempre a gente procura uma outra atividade complementar”*. Pensar tais atividades como uma complementação pode inferir na precisão de recheiar a agenda dos pequenos e/ou mesmo na necessidade de torná-los indivíduos mais qualificados, através de uma preparação que não é oferecida pela instituição escolar. O consumo aparece então como possibilidade de suprir ou ao menos abafar a falha, seja o consumo de objetos ou de atividades. Cabeza (2000) afirma ainda que desde os filósofos gregos até os dias atuais os teóricos ao tentarem definir a natureza do ócio a associam à percepção de felicidade. Ora, mas na sociedade de consumo não alcançamos a felicidade por meio do ócio, mas pelo ato de consumir. Aquino e Martins (2007) escrevem *“nas formas de divertimento moderno, o ócio está completamente colonizado pelo consumo, o que caracteriza uma experiência alienada”* (p.495).

Na rotina das crianças mais velhas, as de sete anos, começa a aparecer um outro elemento: a tarefa escolar. Parece que então a criança perde o seu status de “ser criança” e passa ao “ser estudante”, o período de brincar livre é esporádico e se a criança antes é definida pelo fato de brincar, a escola acaba a colocando em um outro patamar, que privilegia o pedagógico. Na instituição pesquisada ainda ocorria o dia do brinquedo, em que se destinava um espaço de tempo para que as crianças socializassem e brincassem. Daniela, por exemplo, coloca: *“tarefa de escola é um dos critérios, a primeira coisa. . . . Então, ele faz a tarefa, brinca muito sozinho também . . . ele brinca todo dia, mexe um pouquinho no celular, faz as tarefas, vê televisão”*.

É interessante destacar que a rotina das crianças maiores aparece menos independente da rotina dos pais, como pode-se perceber na fala de Carolina *“ele [Heitor] não tem muita rotina certinha não . . . ele sai da escola, a primeira coisa que ele tem que fazer é o dever . . . aí depois ele vai brincar, ou ele vai assistir um desenho, . . . a gente tem um jogo . . . meio matemático . . . ele não tem assim aquela rotina certinha do dia a dia não, deixo mais assim à vontade, pra ele ir fazendo primeiro as obrigações . . . o resto eu deixo por conta dele”*. Ainda assim é interessante pensar que apesar de conferir essa autonomia e independência para a criança, esta ainda depende muito dos pais; no caso de Heitor, cabe destacar que o menino faltou duas vezes nas oficinas devido à indisponibilidade da mãe para leva-lo.

Pai, mãe, filhos e... celular

Imersos no mundo multimídia, faz-se importante pensar que papel ocupa os dispositivos eletrônicos na convivência familiar, quem sustenta o olhar da criança, a mãe ou a tela? E o olhar da mãe? Como o outro-máquina opera na constituição das subjetividades emergentes? Em uma recente reportagem da BBC (2017)²⁷, destaca-se uma pesquisa realizada junto a crianças de 11 a 18 anos e seus pais, que indica que o uso de dispositivos eletrônicos prejudica as relações familiares, de acordo com as próprias crianças. A maioria das crianças participantes considera que as refeições deveriam ser momentos livres de dispositivos, enquanto poucos pais acreditavam que o seu uso de telefones celulares fosse uma preocupação de seus filhos. A Nielsen (2016)²⁸, inclusive, ao realizar uma pesquisa acerca dos estilos das gerações globais, constatou que as gerações mais velhas apresentam níveis mais elevados de distração com a tecnologia no momento das refeições do que os entrevistados mais jovens. Anderson e Subrahmanyam (2017) destacam ainda que o uso

²⁷ Burns, J. (2017). Parent's mobile use harms family life, say secondary pupils. *BBC*. Recuperado em 17 janeiro, 2018, de <http://www.bbc.com/news/education-39666863>

²⁸ Nielsen. (2016). Estilos de vida das gerações globais: quanto a idade influencia nosso comportamento? *Nielsen*. Recuperado em 17 janeiro, 2018, de <http://www.nielsen.com/br/pt/insights/news/2016/Estilos-de-vida-das-geracoes-globais-quanto-a-idade-influencia-nosso-comportamento.html>

parental da televisão e de mídias interativas (como *smartphones*) tem reduzido as interações entre pais em filhos, em quantidade e em qualidade.

Em relação ao uso que a família faz dessas mídias, muitos pais colocam que o uso se dá muito, principalmente, pelo trabalho, e alguns admitem que também ocorre para o próprio entretenimento. Jorge e Julianne, por exemplo, consideram que usam bastante, que utilizam muito para trabalho, mas também por lazer, entretenimento. Julianne inclusive se considera *“muito dependente”*. Fernando conta que o uso das mídias pela família *“é intenso também, então ela [Maria Eduarda] tem de onde ter o mau exemplo, né? Seja por coisas fúteis ou por trabalho . . . é difícil você falar pra criança não fazer o que todo mundo da família tá fazendo, a gente tem plena consciência disso e entre os adultos e as crianças, os adolescentes mais velhos volta e meia eu também tô impondo, desligo o modem, eu corto a internet, falo ‘chega’ e de vez em quando a gente faz, deveria fazer com mais frequência . . . isso gera um resultado que é, o dia que você faz isso a família inteira tá na sala, tá todo mundo reunido, brincando, brigando . . ., brincando, mas surte efeito, então esses dispositivos acabam que tiram, separam um pouco o convívio pessoal”*.

Nesta fala de Fernando, é possível destacar alguns elementos interessantes, como o final, quando ele diz *“convívio pessoal”* ao invés de convívio social, o convívio pessoal, pode de fato referir-se ao convívio entre pessoas, mas é possível aludir a um convívio consigo mesmo, ao individual; assim, os dispositivos nos separariam de nós mesmos. Além disso, Fernando aponta que para que esse convívio seja possível é necessário abdicar dos dispositivos eletrônicos, quase como uma castração. Apesar do resultado que o pai percebe como positivo, tal situação não ocorre com a frequência desejada, afinal, os meios eletrônicos são utilizados por todos para diversos fins e é difícil abster-se completamente deles. E se toda a família está utilizando, o que resta a criança a fazer, a não ser querer utilizar também? Estando imersas junto com a família nessa cultura digital, a criança desde cedo observa a

relação estabelecida pelos familiares junto a esses dispositivos, e não tarda para reproduzirem o mesmo comportamento.

Como coloca Levin (2007), “a família toda reproduz o engano refratário da imagem” (p.163). Strasburger et al. (2011) comentam que o uso da mídia molda e é moldado pelo que ocorre no ambiente familiar, tratando-se de uma aprendizagem por imitação. Heloísa, por exemplo, acredita que o interesse de Amanda pelo celular advém *“das irmãs . . . o meu eu uso ele mais pra trabalho . . . de ficar de bobeira no celular, só a mais velha mesmo . . . como todo adolescente fica, né? Tem Facebook, tem Twitter, tem um negócio... . . . e eu acho que também colegas de escola também, porque mesmo não podendo trazer, rola a conversa, né? ‘ah, eu tenho isso, tenho aquele jogo, aquele não sei o quê’, ‘ah, eu jogo no celular da minha mãe’ ‘ah, eu baixei, eu vi no YouTube’ . . . é do meio que tá inserida mesmo . . . Não vejo nada de proveitoso”*. Heloísa considera ainda que *“é muito tempo jogado fora”*.

Os pais em geral realçam a faceta negativa da presença dos dispositivos eletrônicos na convivência familiar, como é exposto na fala de Ivone: *“Meu marido usa bastante o celular. . . Ele é daqueles bem ligados no Facebook e no WhatsApp. Eu já sou bem menos, já tenho menos paciência. . . . Então, meu marido usa bastante, é até uma questão que a gente está sempre discutindo em casa, sobre quando usar, quanto usar”*. Apreende-se de sua fala ainda um certo descontentamento de Ivone em relação ao uso por parte do marido, cabendo a ela monitorar além do uso da filha o do marido também. De fato, fica claro na fala de alguns pais, que o monitoramento do acesso dos filhos ocasiona em mais trabalho para os pais.

Daniela percebe que o convívio familiar é substituído pelos dispositivos *“a gente procura pelo menos tirar um tempinho. A gente tinha que tirar mais . . . no lugar da gente tá sentando brincando com ele, a gente entrega o celular”*. Desse modo, compreende-se que não são as crianças que necessariamente buscam os dispositivos, mas estes são oferecidos pelos pais. Carolina conta que apesar da família usar bastante, sobretudo o celular, devido ao

trabalho especialmente, o próprio Heitor não usa muito, *“é bastante mesmo, poderia ser menos, mas é bastante, mas ele [Heitor] não, ele tem dia, ele fica uns dois, três dias sem pegar no tablet, sabe? . . . Por enquanto eu acho normal . . . não tá nada assim: ‘ah, mas eu tenho que jogar, eu preciso do tablet’ . . . é muito controlado. Até mesmo por ele, sabe?”*. No momento da entrevista com Carolina, Heitor estava na sala e ofereço a ele alguns dos jogos disponíveis, o menino recusa-os e a mãe imediatamente lhe entrega seu celular, que o menino aceita sem demonstrar entusiasmo, como se fosse algo comum: o celular em troca do silêncio. A fala da mãe se mostra contraditória ao colocar o menino como autônomo e responsável por suas atitudes, mas ser ela quem demanda que o mesmo se isole no aparelho digital. Mas, ainda assim, a criança se mostra resistente a essa posição, intervindo e se mostrando presente quando necessário.

Rafael e Letícia contam que fazem muito uso do WhatsApp também, mas relatam que desde que passaram a morar sozinhos, só os dois e a filha, o uso tem diminuído, Letícia coloca que *“se a gente tá na casa da avó, aí ela [Beatriz] usa mais. Mas lá em casa ela quer brincar mais, porque tem um espaço de lazer então ela procura mais brincar”*. Apontando a diferença entre o uso das mídias e o brincar e também a relação com o espaço, dependendo do espaço em que está, o uso será maior ou não, sugerindo que a criança confinada em um ambiente fechado e/ou sem outros estímulos se volta para o uso dos dispositivos eletrônicos.

Fernando traz ainda outro ponto interessante: *“na minha época, não tinha isso, . . . hoje, tanto do meu menino, como da minha menina, quase 80, 70 por cento dos trabalhos hoje, que eles levam pra casa, a escola pede para que se use da internet para fazer a pesquisa, então, complicado, né? . . . pra nós, pais, gera uma situação que a gente não conhecia, vindo da escola a sensação que eu tinha era que isso deveria ser mais blindado, exatamente para que não houvesse esse uso excessivo do uso das mídias digitais, mas acontece”*. Será que cabe ser o papel da escola blindar o uso das mídias quando a justificativa

que os pais apontam para elas é justamente pela aprendizagem? Será que a escola não faria um uso mais consciente e produtivo das mesmas para as finalidades escolares? Ou será que não seria interessante a escola propor novas formas de pesquisa, que não envolvam exclusivamente a internet? Todos são pontos que precisam ser mais estudados, mas considera-se que os aparelhos eletrônicos são de grande valia para a aprendizagem, como foi sustentado por vários pais, pensa-se então que seria interessante que tais recursos fossem abarcados pelas metodologias escolares, uma vez que o ensino tradicional já não responde às demandas do contemporâneo, sem desconsiderar a importância do brincar espontâneo e promovendo a conscientização de pais e crianças acerca do uso de dispositivos eletrônicos.

Brincar on-line, brincar off-line

Os dispositivos eletrônicos, como celulares e *tablets*, fazem parte dos desejos de consumo das crianças, de acordo com os pais, que se dizem relutantes em oferecer esses aparelhos. O uso desses dispositivos eletrônicos se dá predominantemente e unanimemente para assistir vídeos e para “joguinhos”. Como coloca Jorge: “*os joguinhos ele [Henrique] fica também o dia inteiro ligado. . . . o Leon e a Nilce [youtubers] que ficam falando dos joguinhos, Minecraft*”. Assim, mesmo que não estejam jogando, as crianças procuram vídeos que falem sobre esses jogos, o que fica claro pela fala de Julianne, que conta que Henrique ganhou um videogame há pouco tempo, mas que ele já pedia há um ano e relata ainda que o menino assistia aos vídeos sobre jogos no celular “*porque quando ele tivesse videogame ele ia saber jogar. Então ele já sabe os macetes, já sabe as coisas*”. Jorge diz que o filho preferia assistir a esses vídeos ao invés de desenhos. Observa-se então a expertise das crianças, que buscam com afinho o saber, que pode refletir justamente a dificuldade de sustentar uma posição de não saber.

Carolina conta também do tipo de interação proporcionada pelos jogos on-line: “*tem um amigo dele . . . que de vez em quando ele [Heitor] liga pros dois jogarem juntos pra*

conectar na internet”. Desse modo, as crianças não precisam nem mais sair de suas casas para encontrarem um amigo e compartilhar uma atividade recreativa, podem jogar a distância, mais uma modalidade interacional proporcionada pelos tempos pós-modernos. Faz-se necessário, entretanto, questionar que tipo de interação é essa: será que a interação é entre os amigos de fato ou entre a criança e a máquina? Como vão jogar “juntos” se estão separados? Talvez seja possível pensar em uma relação triangular: criança – máquina – amigo, em que a máquina apareça como um mediador, proporcionando um tipo de comunicação.

Jorge considera Henrique *“bem ligado . . . Ele é sempre ligado”*. Interessante pensar na terminologia utilizada pelo pai, referindo-se à energia e a união a algo, sendo seu oposto justamente estar des-ligado. Dessa forma, é possível pensar que os “joguinhos” representam uma necessidade de entretenimento constante, já que a criança deve estar sempre ligada a algo. Julianne complementa dizendo que *“o Henrique é muito ligado à tecnologia . . . Então tem que ficar dosando, tem que ficar cobrando, tem que ficar proibindo às vezes, tem que ficar controlando o tempo porque se deixar... ele aproveita a outra parte, mas assim, se você der um celular na mão dele, ele vai ficar bem um tempão”*.

A preocupação referente ao uso é recorrente, Ana, por exemplo, conta que *“antes de eu ficar em casa, eu via o Felipe assim uma criança é... triste, com as brincadeiras de violência . . . ele assistia muita televisão e ficava na casa da vó dele, a vó dele nunca acompanhou que que ele tava assistindo . . . não tinha a monitoria de um adulto . . . muitas vezes eu até já chorei por conta disso, porque não é possível, será que esse menino vai ser agressivo desse jeito? Brincadeira de mau gosto, de chutar o colega, de sair bravo... hoje não, pode ter de alguma hora ou outra ele muda de temperamento, mas aí eu chamo ele e converso com ele, falo ‘Felipe, não é assim, meu filho, não pode ser assim’ aí ele já retoma outra personalidade dele, um menino tranquilo, calmo, sereno”*. A mãe de Felipe estabelece uma associação entre o conteúdo violento veiculado na televisão e pelos jogos eletrônicos –

posteriormente Ana conta que o menino também era muito voltado ao videogame – e a agressividade.

Ao início da pesquisa, durante as observações, relatei a pesquisa à uma cuidadora da sala das crianças de 4 e 5 anos e está imediatamente me contou que na sala havia muitas crianças que jogavam videogame, inclusive jogos mais violentos como GTA, uma destas, um menino, durante minha permanência na sala, foi repreendido diversas vezes, pois os colegas reclamavam de seu comportamento (o menino tentava tomar o brinquedo dos outros, jogava brinquedos no chão, esbarrava nos colegas e atrapalhava as brincadeiras alheias), ao que ele se colocava como vítima dizendo que as outras crianças que não emprestavam o brinquedo para ele. Em um determinado momento, o menino senta em uma cadeira e abaixa a cabeça na mesa na tentativa de que a cuidadora lhe desse o brinquedo que as outras crianças estavam brincando, o que não acontece. O comportamento desta criança é de intolerância e frustração, poderia ser realmente um reflexo de jogos ditos violentos? A relação entre jogos violentos e comportamentos agressivos é muito presente no senso comum, mas há controvérsias entre os pesquisadores, enquanto para alguns há uma relação clara entre os jogos de temática violência e comportamentos agressivos (Gentile, Lynch, Linder, & Walsh, 2004; Greitemeyer & Mügge, 2014), outros expõem que não há correlações significativas para concluir tal relação (Ferguson et al., 2015; McCarthy, Coley, Wagner, Zengel, & Basham, 2016). A influência da mídia, em especial de temáticas violentas, não parece ser suficiente para justificar comportamentos violentos, desconsiderando questões familiares, culturais, sociais, entre outras. Ainda assim, seus efeitos no que diz respeito a subjetividade das crianças precisam ser melhores estudados, já que há ecos dessa influência no comportamento infantil.

No computador, os pais de Henrique falam que o jogo que o menino mais joga é o Minecraft. Jorge conta que há alguns aspectos interessantes do jogo, pelo menos em relação a questão da aprendizagem, por exemplo, Henrique aprendeu a fazer vidro no jogo, ao fazer a

mistura correta. Entretanto, Jorge considera que há coisas erradas no jogo também, “*ensina a matar uma vaca pra comer*”. Julianne então explica como é o jogo: “*Minecraft é assim, começa com um jogo de dia e você é uma pessoa dentro do jogo, e você tem que construir uma casa, um abrigo, porque vai ficar a noite e vem o perigo. É um jogo de sobrevivência. . . . é um jogo que tem um objetivo. E assim, o Henrique verbalizou isso pra mim quando ele começou a jogar e que eu fui pesquisar e perguntei pra ele ‘Henrique, como que é?’, ‘o objetivo é sobreviver’*”.

O jogo Minecraft atraiu crianças do mundo todo; trata-se de um jogo eletrônico de tipo *sandbox*, isto significa que o jogo possui jogabilidade não linear, ou seja, tem uma sequência menos rígida, permitindo múltiplas possibilidades para completa-lo e escolher entre diferentes caminhos. Minecraft é um jogo basicamente feito de blocos, tendo os cenários e objetos compostos por eles, permitindo ao jogador removê-los e realoca-los para criar novas construções. Além da mecânica de mineração e coleta de recursos para construção, há no jogo dois modos: sobrevivência e exploração. Nebel, Schneider e Rey (2016), de fato, relatam que diversos jogos, incluindo o Minecraft, têm sido usados para objetivos educacionais, apesar de não ser esta a proposta inicial do jogo.

Freud (1920/2010) ao observar uma criança brincar com um carretel, relatou sua impressão acerca desta brincadeira, em que a criança sustentava um jogo de presença-ausência (*fort-da*), relacionado a sua própria vivência de ausência materna. Freud (1920/2010) observa que o jogo permitiu que a criança assumisse um papel ativo, em que ela decidiria os momentos de falta e completude. O autor compreende que só era possível à criança repetir brincando uma situação desagradável, pois esta repetição estava relacionada a uma obtenção de prazer de outro tipo. De modo que Freud (1920/2010) concluiu que “as crianças repetem, brincando, o que lhes produziu uma forte impressão na vida, que nisso reagem e diminuem a intensidade da impressão e tornam-se, por assim dizer, donos da situação” (p. 175).

Pode-se pensar então em como vários jogos virtuais simulam situações semelhantes à vida real, o que possibilita aos jogadores se posicionarem enquanto “donos da situação”, além de que, através do jogo, conforme explicitado por Freud (1920/2010), é possível que os jogadores inflijam aquilo que lhe ocorreu de desagradável, vingando-se, nesse substituto. No entanto, será possível pensar que os jogos eletrônicos possibilitem de fato essa área simbólica para a elaboração dessas vivências, uma vez que nestes jogos tudo se passa no real-virtual? É importante frisar ainda que o tempo deles é outro, é o instantâneo, sendo preciso pensar qual é o tempo destinado para a elaboração dessa experiência.

Julianne contou que Henrique prefere os jogos à televisão devido a interação. Mas até mesmo a interação dos usuários com os jogos eletrônicos é ilusória, uma vez que é necessário que se siga determinados comandos, passe pelas diferentes fases, para que o jogo chegue ao fim; os videogames são altamente estruturados e programados e caso você não jogue conforme as rígidas regras você perderá (Meira, 2004). Levin (2007) entende que a reprodução, pelos jogos eletrônicos, dessa aparência de participação e diálogo aumenta a vontade de se continuar colado à imagem; a criança não brinca, mas inter-age, enquanto parte integrante do maquinário. Para Levin (2007), as crianças são atraídas pelos jogos eletrônicos pelo poder que estes oferecem; através deles, as crianças têm a sensação de ser livres, quando na verdade a sequência e o decurso do jogo estão matematicamente predeterminados do *start* ao *game over*.

O Minecraft seria ainda um verdadeiro “jogo sem fim”, pois não há uma forma de vencer, não há objetivos específicos requeridos e nem um enredo que necessite ser seguido. Assim, pode-se pensar que outros jogos têm surgido oferecendo a ilusão de maior controle sobre a imagem, de maneira a responder uma possível demanda dos jogadores, que requerem maior liberdade nesse universo digital. É preciso pontuar ainda que nesse universo programado dos jogos digitais, não há falhas, uma vez que não há espaço para o desejo, o não

saber, e mesmo nesses jogos com jogabilidade não linear, as possibilidades para criação e invenção são limitadas e cerceadas.

No momento em que está jogando, Jorge vê que o filho fica quieto e que às vezes fica requisitando sua presença para ver ele jogar o jogo, mas o pai admite não ter muita paciência com o jogo. Afinal, os jogos eletrônicos não fizeram parte e não fazem parte de suas vivências infantis, pode-se dizer que há certo menosprezo pelas atividades que não compõem o universo infantil idealizado do passado. Como Ana que diz que não teve videogame, e que isso não lhe fez falta.

Em relação a necessidade de supervisão, Julianne acredita que Henrique fica requisitando a presença deles por ficar preocupado ou mesmo se sentir culpado por estar longe, ou ainda por sentir falta da presença deles. *“Porque ele fala assim ‘senta aqui do meu lado enquanto eu jogo’, aí eu falo ‘ah, Henrique, mas eu não gosto de ver esse jogo, que jogo chato’ ele fala ‘não, você pode mexer no seu celular enquanto eu jogo . . . ele quer tá próximo, mas ele quer tá fazendo alguma coisa que ele gosta”*. Nota-se então a necessidade de uma presença física, não há diálogo e o jogo não serve de recurso para ser explorado pela família. Assim, na própria presença há um afastamento, a presença da ausência, entendida como a falta de contato, o vazio.

Além do Minecraft, Jorge conta que os joguinhos de celular também atraem a atenção do menino, ele diz *“o celular que ele pega ele enche de jogos”* e tanto ele como Julianne dizem que não deixam mais o menino mexer no deles, porém, a mãe relata que *“meu pai e minha mãe... ele apaga os aplicativos de banco, de estacionamento pra caber mais jogos”*. Fernando também conta que os tipos de jogos que Maria Eduarda busca no celular *“são jogos infantis, de passar de fase, de correr . . ., bichinhos, que tem instalado no meu telefone, no da mãe . . . há um ano atrás eu a presenteei com um tablet simples pra incentivá-la na descoberta das cores, das letras, é... mas esse tablet rapidinho estragou, por ela ter pouca*

idade, então, numa tentativa de auxiliar, de acelerar o aprendizado de um lado, talvez a gente tenha pecado por outro de entregar uma ferramenta a qual ela ainda não era capaz de cuidar. É... mas é isso, são jogos pra idade, quer dizer, os que desenvolvem o jogo colocam que é pra idade, mas enfim, a gente fica refém do que eles dizem, né?”.

Vários elementos podem ser destacados por essas falas, a começar pela técnica apresentada pela criança, que mesmo sem ainda saber ler consegue com facilidade manusear os dispositivos *smart*, manuseiam com tanta desenvoltura que decidem os aplicativos relevantes a serem instalados no celular, e não basta um, são necessários vários, com jogabilidades similares que despertam um interesse momentâneo. A palavra *refém* utilizada por Fernando, sugere que os pais se veem como prisioneiros dos desenvolvedores dos jogos, de maneira que não poderiam questionar a veracidade das informações ali constadas, marcando uma posição impotente e mesmo conformista, ou até mesmo, uma forma de abster-se. Interessante ainda pensar sobre a relação entre a criança e o *tablet*, este aparece como um equipamento essencial para que a criança possa se desenvolver mais do que as outras, em um excesso de estimulação que não pôde ser tolerado. Essa visão vai ao encontro da lógica da competição e do melhoramento constante presente na sociedade, no sentido de que deve ser oferecido à criança todos os equipamentos disponíveis para o seu aprimoramento, especialmente cognitivo, e assim se destacar em meio às outras.

Segundo Levin (2007), se o que monopoliza o pensamento da criança no momento do acontecer cênico infantil, produzido pelo brincar, for a reação em cadeia de estímulos visuais, maníacos e falsamente reais, ao invés da magia da novidade criada quando ela se abre para brincar, a lógica que se opera é a da exclusão. As crianças excluídas no “seu” mundo, nessa linguagem adulta-infantil da tecnologia digital-virtual, que pode até mesmo fragmentá-las e aliená-las. O autor aponta ainda as marcas e efeitos dessa lógica linearmente excludente no universo infantil, como a forte influência sobre os gostos, tendência e preferências das

crianças, o pensamento competitivo na busca da realização pessoal adequada ao sistema da sociedade global. Se levada ao extremo, essa lógica excludente pela tecnologia digital-informática inutiliza a entrada em cena do corpo e a sensibilidade das descobertas infantis. De modo que o ato de brincar enquanto apropriação subjetiva fica questionado por essa lógica.

Assim, pelas falas dos pais, é possível apreender que os *games* aparecem como instrumento para estimular o desenvolvimento de algum aspecto cognitivo, questionando então a dimensão simbólica associada aos jogos. Levin (2007) entende que a tendência atual faz com que o conhecimento todo fique na dependência de um objeto, de maneira que não será mais preciso que a criança descubra e encontre aleatoriamente o mundo ao seu redor, bastará que ela use o objeto-brinquedo para conhecer e aprender, banalizando o acaso, a busca e a aventura infantil.

Não é à toa que os pais se confundem com a natureza do brincar dos jogos eletrônicos, como Fernando que conta que Maria Eduarda dedica muita atenção ao jogo eletrônico e que é difícil fazê-la parar de jogar, sendo necessário impor “*‘chega, passou do ponto, vai brincar’* . . . *E aí vai alternando com outras atividades*” e relata ser difícil a concepção desses jogos eletrônicos como brincar: “*é complicado, ‘vai brincar com uma boneca, vamos brincar, vamos fazer, vamos andar de bicicleta’* . . . *A gente sempre propõe muita atividade conosco, com os irmãos, a gente sempre coloca ela pra fazer as coisas . . . exatamente pra entreter e ela se interessa muito por isso . . . Quando a gente propõe, ela participa*”. Assim, a criança parece ocupar a posição de um sujeito passivo frente às possibilidades de entretenimento constante que lhe são ofertadas, novamente remetendo à impossibilidade da vivência da ociosidade.

Além dos jogos eletrônicos, os pais apontam outras brincadeiras que os filhos fazem, como Rafael que fala que Beatriz “*gosta de brincar de pique-esconde, umas coisas antigas . . . bandeirinha, lá no condomínio agora eles tão brincando de bandeirinha*”, brincadeiras estas

que recebem o rótulo de “antigas”. Letícia completa dizendo *“A gente mora em condomínio, aí lá tem muita criança, aí eles brincam muito de correr”*. Diego fala que Nicolas *“gosta muito de carro, caminhão também ele é invocado, por causa do meu pai e por causa de mim . . . bicicleta, bola, ele gosta de ir na academia comigo . . . Pintar com meu irmão, recortar, colar”*.

Ivone conta que Sara *“gosta muito de brincar de faz de conta . . . ela muda muito a função do brinquedo . . . ela usa bastante a criatividade”*. E ao contrário de Sara, Julianne conta que Henrique prefere jogos de competição, *“eu acho que o Henrique é competitivo . . . essas brincadeiras só de tipo ‘dois homenzinhos brincando não sei o quê’, que não tem regra pra saber quem vai ganhar, ele não tem tanto interesse. Apesar dele gostar de bonecos, . . . lá em casa tem uma caixa de bonecos, ele até brinca, mas não desperta tanto interesse nele quanto os que ele pode ganhar”*. Henrique parece repetir em seu brincar a lógica atual da competição, em que um jogo só faz sentido se ele puder “ganhar”, que está associada ao próprio vencer, como também ao consumir. Por sua vez, as brincadeiras de faz-de-conta, relacionadas à área simbólica não parecem muito desenvolvidas.

Jorge fala que Henrique *“gosta muito de competir e eu tento mostrar que tanto faz, um dia você ganhar, um dia tem que perder . . . mas ele não absorveu isso direito ainda, ele gosta de ser o primeiro”*. Julianne relata: *“os jogos que ele gosta além de computador e tal é isso, é de montar ou é competir”*, que, na verdade, são da mesma natureza dos que ele encontra no computador e nos outros dispositivos eletrônicos, indicando que sua preferência para jogos está condizente com os ideais ressaltados pela sociedade capitalista, como a competição e o desenvolvimento cognitivo e intelectual. Já ao perder, Julianne fala que a reação de Henrique é ficar muito nervoso e parar de jogar, demonstrando uma dificuldade em lidar com a frustração do perder, ou mesmo de não ser o ganhador, já que a criança desiste antes de ter que lidar efetivamente com o título de perdedor.

Percebe-se na fala dos pais uma cisão entre o brincar e os jogos virtuais. Pode-se apreender que enquanto o brincar refere-se a uma atividade espontânea, sem regras prévias e com fim nele mesmo, o jogar, por sua vez, alude a atividades que exigem regras explícitas. Segundo Meira (2004), os jogos de videogame, e aqui podemos estender ainda para os jogos virtuais, são considerados brinquedos e jogos ao mesmo tempo. A autora escreve que nos *games* há a subtração da criança do processo de criação e ensaio próprios do brincar, “já que os processos dos *games* são previamente determinados. Por outro lado, podemos também pensar que estes jogos virtuais representam tentativas das crianças de “brincar com imagens”, hegemônicas na sociedade de consumo” (p.36).

Ademais, os pais relatam também sua participação nas brincadeiras, como coloca Rafael *“eu interajo muito no meio das crianças . . . As crianças tudo conhece eu e a Letícia . . . elas vão lá em casa, frita batata, faz alguma coisa pra eles ficarem tudo junto”*. Letícia diz que eles têm medo de deixar Beatriz sozinha, *“aí a gente fica bem atrás dela. Mas deixa ela também ter um espaço com as amiguinhas, elas ficam andando pelo condomínio falando que tá passeando, tá fazendo piquenique, e tira foto. Adora tirar foto”*.

Ivone também conta dessa sua participação nas brincadeiras, mas por demanda da filha *“ela me requisita muito o tempo que eu estou com ela, na parte da manhã, ela me chama o tempo todo”*. Desse modo, observa-se que a participação da família nas brincadeiras se faz recorrente, o que pode ser consequência da diminuição do círculo social das crianças. Apesar de ser importante que os adultos participem das brincadeiras e principalmente ofereçam às crianças oportunidades para brincar, Winnicott (1965/1982) assinala que os mesmos não conseguem apreendê-las em sua totalidade. Portanto, é importante que as crianças brinquem umas com as outras, pois “as crianças que brincam juntas têm uma capacidade infinita para inventar detalhes de brincadeiras e também são capazes de continuar brincando por longos períodos sem se cansarem” (Winnicott, 1965/1982, p. 150).

Ana, por sua vez, diz que Felipe *“gosta muito de brincar de futebol, adora jogar futebol, joga futebol com o pai dele, com o vô dele... gosta de andar de bicicleta . . . ele vem tomando esses hábitos”*. Na fala de Ana, é possível destacar ainda outro elemento, ela cita esportes como futebol e andar de bicicleta como formas de brincar, e pensando no brincar como uma ação de criação e sem regras pré-determinadas, não parece que tais atividades seriam preconizadas como brincar, os esportes, em geral, são jogos de competição, altamente estruturados e com regras bem definidas.

A vez das telinhas

A televisão já faz parte de casa e da rotina e não causa tanto estranhamento quanto os novos dispositivos eletrônicos, que começam a ganhar cada vez mais visibilidade. É comum a afirmação de que não se assiste mais tanta televisão, dando preferência aos vídeos disponíveis na internet. Como fica claro pela fala de Leandro *“Televisão hoje, televisão é mais para coisas de internet tipo YouTube, fica vendo os videozinhos”*. Ao ser questionado sobre o que Joaquim assiste na internet, Leandro pergunta retoricamente: *“O que é legal ou o que ele assiste?”*, já mostrando uma diferença nos gostos e preferências, que pode remeter a questão das gerações diferentes. Leandro diz *“a gente tenta respeitar um pouco essa vontade dele, mas tem hora que também ‘nossa, de novo esse vídeo’”*. O pai de Joaquim conta de uma disputa pelo computador, dando a entender que não se trata uma atividade compartilhada em família, afinal, cada um tem uma preferência diferente.

Sobre os vídeos que Joaquim gosta de ver, ele diz *“tem as fases, agora ele tá na fase que ele fica vendo vídeo de outro menininho mexendo nos brinquedos, experimentado os brinquedos. . . . Tem vezes que é jogos, em relação a jogos, mas agora ele tá nessa fase de acompanhar esse menininho lá que fica experimentando os brinquedos”*. O pai se refere ao youtuber Paulinho, mencionado por outros pais, a prática relatada por Leandro diz respeito ao *unboxing*, já abordado anteriormente.

Jorge percebe que a criança aprende muito, e por isso acha complicado “*segurar*”, como ele diz, porém, por outro lado, ele entende que “*aprende também muita bobagem. . . . vem de tudo, não é só pornografia não, que isso é o de menos, é até tudo, então tem que ter um cuidado danado*”. Jorge e Juliane então falam que precisam estar sempre atentos devido a esse acesso constante às mídias, e relatam uma experiência que Henrique viu no YouTube e resolveu fazer por conta própria, o que preocupa eles já que pode fazer algo de errado ou mesmo uma experiência perigosa, Julianne exemplifica dizendo que há youtubers que gostam de misturar comida: “*mistura Danone, com atum, com não sei o que para ver o que vira. Aí eu vou explicar pra ele [Henrique] que isso é desperdício, que não pode . . . então ele fica ‘ah, mas fulano fez’, é um tipo de bobagem assim, boba mesmo*”. Os pais contam que menino tem muita habilidade para utilizar o YouTube, que desde os três anos ele já sabe mexer e mesmo não sabendo escrever, faz uso do comando de voz para fazer suas pesquisas.

Jorge então fala de sua preocupação com os influenciadores digitais “*Esses youtubers não tem controle . . . fala muita coisa errada, ele mesmos não tem noção da gama de público deles e deveriam ter mais cuidado . . . É um negócio muito rápido, internet é tudo rápido demais, esses youtubers aparecendo e tomando conta de uma faixa que eles acham que tão falando pra quem tem 15 e na verdade é pra quem tem quatro, cinco, sete anos*”. Julianne conta que “*o Henrique gosta mais de [youtubers] adultos, de adultos fazendo alguma coisa. Os vídeos de crianças são muito básicos, ensinam coisas simples e ele gosta das coisas mais elaboradas. Mas tem vídeos de crianças, só que muito ligados ao consumo . . . Tem um vídeo de um tal de Paulinho, por exemplo, que eu acho que as empresas até oferecem os brinquedos pra ele, porque todo dia ele abre um brinquedo novo, ele demonstra o brinquedo . . . esse ele assiste bem menos. Ele sabe ver a faixa etária também, só que no YouTube não tem faixa etária: livre, idade e tal, mas todos os jogos ele sabe o que ele pode baixar, o que ele não pode, os filmes também da Netflix, ele sabe até qual idade, se é livre se não é*”. Pode ser que a

preferência de Henrique pelos youtubers adultos, esteja relacionada a uma identificação dele com os adultos e não com as crianças, a fala de sua mãe sugere até mesmo que Henrique seja mais “avançado” que as outras crianças. Dessa forma, os youtubers podem ser pensados como os novos ídolos, um modelo a ser seguido, uma inspiração a almejar.

Jorge diz *“hoje já tá ficando perigoso, esse negócio de Baleia Azul²⁹ e outros aí, temos também que ficar esperto pra gente já tá limitando, limitar alguma coisa pra ele no Facebook, YouTube”*. Na sequência, Julianne fala *“Tem o YouTube infantil que a gente até instalou no celular dele, mas ele ficou muito chateado porque limita muito, então ele pesquisa as coisas e não aparece . . . aí ele falou: ‘ah, isso daqui só tem galinha pintadinha, isso é coisa de neném’ . . . ele não gostou de jeito nenhum, . . . e ele gosta é dos youtubers que fazem experiências, que fazem... que jogam”*. Os pais fazem referência então aos perigos que rondam às redes, contradizendo a ideia de que o brincar dentro de casa realmente seria o mais seguro; pelo contrário, o Brasil figura entre os países com maior número de crimes cibernéticos e as crianças e adolescentes aparecem como mais vulneráveis nesse mundo digital³⁰. Ademais, a identificação da criança com as figuras adultas fica mais clara com a afirmação dos pais de que Henrique menospreza conteúdos que percebe como sendo infantis. O aplicativo YouTube Kids mencionado por Julianne permite aos pais maior controle parental e a oferta de vídeos segundo três faixas etárias: idade pré-escolar, idade escolar e todas as crianças.

Sobre a questão de limitar o acesso, Fernando acredita que *“você tem que tá monitorando o que tá assistindo ou não, mas isso também é praticamente impossível . . . acho que o grande lance é a conversa, que controlar, por mais que você tente, eu imagino não, eu acredito que seja praticamente impossível você controlar 100% do que uma criança ou*

²⁹ Trata-se de uma espécie de jogo que surgiu nas redes sociais em 2017, que incentivava comportamentos de automutilação e mesmo o suicídio entre os mais jovens.

³⁰ Drechsel, D. (2016). Crianças e jovens são as principais vítimas dos crimes cibernéticos. *Gazeta do povo*. Recuperado em 24 de abril, 2018, de <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/criancas-e-jovens-sao-as-principais-vitimas-dos-crimes-ciberneticos-8z9ydeu4llc4b9m0xmogg6o3o>.

adolescente acessa”. A fala do pai revela a impotência parental, o acesso é universal e os pais não conseguem controlar isso. As ferramentas de controle parental, como o YouTube Kids, podem ser facilmente burladas por aqueles que já estão inseridos no mundo digital desde o seu nascimento.

O uso acerbado dos aparelhos acaba-se convertendo em uma nova a responsabilidade para os pais, como fica claro na fala de Leandro: *as novas mídias, a gente tem que tomar até muito cuidado, a gente deixa até demais. Ele [Joaquim] usa muito até: celular, jogos, computador. Então hoje em dia a infância . . . tá muito mudada por causa dessas mídias, essa nova realidade, e a gente tem que ficar o tempo todo regrando o quanto que pode usar, e às vezes a gente acaba deixando usar até demais*”.

Heloísa considera ainda que devido a diminuição do círculo social, os dispositivos aparecem como uma alternativa, mas ressalta sua visão pejorativa no que se refere ao seu uso: *“nos dias de hoje é difícil proibir . . . a criança não tem também, não pode ter mais tanto coleguinha como a gente tinha, não pode ir na casa dos colegas igual a gente ia, na rua nem pensar.. . . é uma consequência da vida em cidade grande . . . lá em casa, eu não proíbo nada, . . . por exemplo, celular do pai dela, aí esses WhatsApp . . . eu falo ‘não pega o celular do seu pai’ porque menino mexe em tudo, né? Então pra não ver alguma pornografia, alguma coisa, então eu não deixo mexer. No meu eu não deixo mexer, porque eu acesso e-mail, banco, tudo no meu celular . . . Às vezes ela pega o do tio dela, quer que baixe um joguinho . . . acho que não aprende tanto e perde muito tempo, a vida vai passando e eles ali alienados naquilo*”.

Fernando conta que se preocupa com a utilização constante dessas mídias por Maria Eduarda *“a curto prazo o que mais me incomoda são tanto causar um problema de visão e de postura, que isso vem dessa geração, até da minha mesmo, isso é um mal da geração por sofá, por . . . telefone, tablet, a tevê você sente muito próximo, então, eu sei que isso pode*

causa um dano sério e rápido . . . E aí tem também o excesso de informação e o controle da informação que . . . a criança tem acesso, então, ao mesmo tempo, que ela aprende muito rápido, ela tem muita informação, o que é bacana, porque incentiva e a criança, nesse estado ela tá muito apta a ter muita informação, aprender muito rápido, mas você não controla 100% dessa informação que tá chegando ali pra criança . . . é o que mais me preocupa. Além do vício em si de tá com o aparelho na mão ou a televisão ligada . . . a distância das pessoas, da sociedade, isso é o lado que mais me preocupa . . . [o uso de dispositivos eletrônicos] é exatamente uma das minhas maiores preocupações com a Maria Eduarda hoje”.

Fernando conta que vê essa questão da informação nos “vocabulários, expressões que a gente sabe que não foram usadas . . . em casa e ela traz a informação, ela conversa de uma forma que, com certeza, ela aprende em filmes, em jogos, em... nesse caso, mais provavelmente em filmes. Algo que nesse sentido eu tenha sentido ‘pô, isso tá sendo malefício’ ainda não, mas eu sei que pode ocorrer e aí me preocupa mais, por exemplo, a do meio, que tá com 12 anos, essa sim, já... ela procura por conteúdos que às vezes tem coisas inadequadas pra idade”. Apesar do pai apontar que sente preocupação em relação ao uso dos dispositivos, ela se intensifica com os filhos mais velhos, que estão no momento da juventude, quando essas questões se apresentam de maneira mais acerbada e evidente.

Leandro também conta de sua preocupação “medo de influenciar isso no comportamento futuro dele . . . a gente percebe que tem uma influência na socialização . . . a gente percebe isso no mais velho . . . tem a dificuldade de deixar de mexer ali no computador pra dar uma atenção, sentar ali e conversar. Então, a preocupação de não deixar tanto tempo é porque ele fica focado naquilo ali e esquece as outras coisas. . . . nós somos fracos em relação a vícios, então a gente toma cuidado para não virar um vício, porque a gente não sabe o que isso acarreta”. Leandro fala ainda da questão da presença dos irmãos mais velhos “o nosso [filho] mais velho tem o dobro da idade do mais novo, e isso é um motivo a mais,

porque ele fica muito precoce por causa dessa diferença grande de idade. Se o outro mexe muito no computador, no celular, ele também quer mexer muito”.

Ana relata sua preocupação referente ao uso do videogame e o comportamento agressivo de Felipe, e conta que acabou proibindo os jogos, no entanto, conta “às vezes ele [Felipe] sente [falta], . . . ele fala ‘mamãe, posso jogar um videogame?’ . . . chega final de semana, eu deixo ele jogar, no sábado . . . ele ainda vive isso, eu deixo ele viver isso . . . agora esses outros [jogos] agressivos ele não joga mais, a não ser quando ele vai na casa da tia dele . . . Eu percebo que todas as vezes que ele joga videogame a personalidade dele muda . . . mais elétrico, mais agitado . . . no começo ele teve resistência ‘ah não, mãe, quero jogar, quero jogar’ . . . hoje ele já não importa . . . ele vai assistir televisão e vai assistir desenho, filme, porque eu pus na minha casa aquele Netflix . . . eu quero que ele assiste filme . . . aqueles super-heróis, aqueles trens, não, não faço questão disso, mas se assistir não tem problemas, mas eu tô ali”. Entretanto, a mãe de Felipe não parece se incomodar quando o menino faz uso de aparelhos em outras situações, como quando ela diz que Felipe “mexe no meu telefone, adora mexer no meu telefone, mas ele já mexe no meu telefone, quando às vezes eu vou em algum lugar que não tem como ele levantar, ele sair”, desse modo, é como se o telefone celular servisse como uma maneira de manter os movimentos da criança anestesiados, convindo aos pais a possibilidade de controlar ou amenizar a energia infantil.

Os pais vivem um sentimento de ambivalência em relação aos dispositivos, o discurso deles ora condena o uso ora o percebe como um bom instrumento para a aquisição de conhecimentos. De fato, o argumento mais utilizado pelos pais para o uso desses aparelhos é o incentivo a aprendizagem. A fala de Rafael é ilustrativa desse pensamento: “Tem certas horas que nós achamos errado, mas certas horas também que interage ela [Beatriz], igual assim, ela aprendeu inglês, ela fala todas as cores em inglês, conta em inglês até 10. . . . tem umas coisas que ajudou ela” e Leticia complementa “Ela [Beatriz] sabe muita coisa, igual,

por exemplo, tem hora que ela fala tipo assim, uma coisa não sei o que lá de espaço sideral, a gente nunca conversou disso com ela e ela sabe". Na fala dos pais a questão do acesso universal ao conhecimento é mencionado, não é necessário que os pais ou mesmo a escola ensine a criança, ela pode aprender através da telinha. A ambivalência em relação às novas tecnologias pode referir-se ao medo da mudança, do diferente. Quando a televisão surgiu e se popularizou, também se preocupou com seus efeitos.

Apesar do caráter educativo de muitos jogos, é difícil dizer se há de fato uma apropriação do conhecimento, uma vez que os ensinamentos parecem seguir uma ordem de imitação, como Meira (2004) coloca, não há nos jogos artificiais a possibilidade de manipular, desmontar, construir, estes são pré-programados. O mesmo pode ser pensando a respeito dos jogos ditos educativos, que muitas vezes, priorizam a repetição, a padronização e recompensas virtuais, em detrimento da curiosidade, da criatividade e da espontaneidade.

Ivone fala *"o que eu penso é diferente do que a gente consegue fazer. Eu... Lá em casa eu sempre assisti televisão e nunca foi um problema. . . . lembro dos programas que assistia . . . Hoje em dia, às vezes a gente liga a televisão pra gente poder fazer alguma coisa. Eu acho que tem que ser regrado. . . . eu deixo ver, mas eu tento... tento controlar o tempo que fica. Não acho que vai alienar, mas eu também acho que tem que ter limite, porque senão fica... a criança não faz mais nada, só fica naquilo. Vejo muitos pais dando celular para os filhos cada vez mais cedo, eu acho que isso é errado. Eu acho que celular não é brinquedo, que celular é para o uso nosso. . . . Ela ganhou um tablet dos meus sogros muito a contragosto . . . ela usou uma semana e eu guardei o tablet e falei que daqui uns anos a gente volta a conversar. No começo eu falava assim 'só no domingo', aí de vez em quando ela falava assim 'mamãe, já chegou domingo? Hoje é domingo?' 'não, Sara, não é', 'ah, eu quero brincar de tablet', 'não, vamos brincar de bicicleta'. . . . Ela até fala que tem, mas ela não pede para usar. . . . Esses dias mesmo ela falou 'mamãe, quando eu tiver 10 anos eu vou usar o tablet'".*

É possível destacar vários aspectos na fala da mãe de Sara, inicialmente, pode-se pensar em como os programas televisivos no caso fizeram e fazem parte de sua constituição, remetendo às suas memórias. Assim, por fazer parte de sua própria história, a TV não é considerada como necessariamente ruim, por outro lado, essa preocupação já é evidente com os outros dispositivos eletrônicos. Mas, apesar de considerar negativo, a mãe admite que o aparelho serve para ocupar a criança, para que os pais possam se ocuparem com outros assuntos. Por trás da fala estereotipada de que as crianças não seriam mais as mesmas, interessando-se somente por televisão e computador, há outra fala, a de que os pais preferem que as crianças fiquem em casa, na frente desses aparelhos, para que assim deem menos trabalho (Meira, 2004). Ivone traz ainda interferência de outros familiares na criação da criança, o que, para ela, acaba sendo um dificultador. Mesmo com a restrição e a afirmação da mãe de que a criança não pede mais pelo *tablet*, este não é esquecido pela criança, pertencendo-lhe e lhe complementando imaginariamente.

Ivone continua dizendo *“o argumento que meus sogros usaram foi que tem muitos joguinhos educativos . . . mas por que eu vou dar uma tablet com um jogo da memória pra criança jogar sozinha, se eu posso sentar no chão da sala e brinca do jogo da memória? Então, por que eu vou isolar ela mais ainda com um aparelho . . . eu não acho legal. . . . não me sinto bem quando vou aos restaurantes e a gente tá lá naquela confusão de a criança não quer comer, e você olha pro lado tá lá uma criança bonitinha, vendo o tablet enquanto os pais estão comendo”*.

A questão da alienação é presente na fala dos pais, dando exemplos em outras crianças, mas não consideram esses efeitos em seus filhos. Letícia, por exemplo, conta que Beatriz: *“adora jogo, celular, adora tablet . . . adora jogar uns no celular. Mas assim, mesmo ela ficando com o celular e vendo desenhos, ela não fica só presa naquilo, ela brinca mesmo, nem que ela brinca sozinha. . . . ela é muito independente. . . . A gente dá muita atenção pra*

ela”. Levin (2007) considera que um dos efeitos das novas tecnologias é justamente a alienação da criança que se afeiçoa à tela, que por sua vez cria e recria uma realidade “virtual” pela qual a criança é afetada. A curiosidade infantil, então, deixa de passar pela encanação no corpo, descobrindo e inventando novas experiências e vivências que passem pelo corpo, pelo espaço e pelo tempo para ficar estática, presa nas telas que tendem a aplacar a criança, tornando-a uma imagem opaca sem afeto libidinal (Levin, 2007). Esse efeito é comumente observado no uso que se faz dos dispositivos eletrônicos, em vez de servir à comunicação, servem para “silenciar” a criança.

Seu desejo (não) é uma ordem

Sobre o consumo infantil, é interessante observar que para os pais ele está diretamente associado a condição financeira da família, como posiciona Rafael *“é gasto que nós não pode gastar no momento e ela [Beatriz] pede”*, isto é, pode-se perceber que só é considerado consumo quando a família não tem condições financeiras para comprar, para adquirir determinado objeto. É visível a dificuldade dos pais em negar os pedidos dos filhos, pode-se pensar que explicar essa inadimplência para as crianças toque no narcisismo dos próprios pais, que se veem incapazes de satisfazer todos os desejos de seus pequenos, e aos olhos destes, podem parecer fragilizados, de modo que o dinheiro acaba assumindo o lugar de todo-poderoso.

Nesse mesmo sentido, Leandro expõe: *“não é porque o seu coleguinha tem o X-box que você pode ter. Então, isso é de acordo com a nossa capacidade financeira e as coisas quando dá pra ter a gente tem, quando não dá a gente precisa entender que também não é uma coisa de necessidade”*. Ana, em seu discurso, fala implicitamente sobre educação financeira: *“controle de consumo . . . nem tudo o que você vê, você pode ter, nem tudo o que você quer, você pode ter. Pode adquirir? Pode, desde que tenha programação pra adquirir*

aquilo . . . não é que você viu, eu quero e vou comprar, você pode pagar? Você tem dinheiro pra pagar?”. Ana coloca ainda que Felipe “sabe as condições que a gente vive, como a gente vive, que pra você adquirir, você tem que trabalhar, pra você adquirir”.

Percebe-se então que o status ostentatório do dinheiro ganha seus contornos desde a infância, logo cedo a criança é inserida enquanto um pequeno consumidor em uma lógica que é delineada pela sua capacidade econômica: para que eu possa realizar meus desejos basta que eu tenha dinheiro. No entanto, é imposto um obstáculo à criança, pois para ter dinheiro é preciso trabalhar e sendo criança, não é possível ter um trabalho remunerado. Inclusive, pode-se recordar do nosso pequeno personagem da introdução ávido pelo dinheiro e pelo que ele representa: adquirir o que almejo.

Para Carolina, consumo refere-se a *“tudo o que a criança vai querer comprar . . . crianças em geral eles são muito consumistas, né? . . . eles têm mais o prazer de comprar do que de ter, né? . . . ele [Heitor] é muito consumista sim, se ele tiver 10 reais, eu acho, ele assim, enquanto ele não gastar os 10 reais que ele tem, ele não tá satisfeito. . . . eu tô começando a ensinar ele assim: ele quer um brinquedo, eu falo pra ele ‘filho, é tanto, seu dinheiro não dá, vamos juntar mais?’, ‘vamos’ ou então ele fala assim ‘mamãe, cê me empresta?’ ‘empresto, só que então você vai juntar e vai me pagar’. Então, assim, eu preocupo porque tem que ensinar desde agora, aí... inclusive, ele tá até me pagando ainda o brinquedo, o Lego que ele quis . . . meu marido não concorda muito com essas coisas não, sabe? . . . meu marido sempre cedeu . . . meu marido não é de falar não . . . ele tem muita dó, ele fala assim que ele sempre teve muita vontade quando criança então ele não quer que os meninos passem vontade, mas não é questão de vontade, é questão de ter e não ter, e mesmo às vezes você tendo, você tem que falar que não tem. . . . eu falo assim pra ele ‘filho, você tem que gastar, você tem dez, você gasta cinco hoje e guarda cinco pra amanhã, porque se amanhã não entrar dinheiro pra você, cê vai ter aquele’ mas esse consumismo dele é culpa*

do meu marido mesmo, tudo ele deixa, tudo pode, eu sou mais enjoada mesmo". Pode-se pensar que Carolina fala de si mesma em sua fala, de seu próprio medo da falta, já introduzindo a criança via seu espelho paranoizante. Ademais, há a discordância entre os pais, em que a mãe assume o papel de castrar o desejo da criança.

Ana conta de uma ocasião em que o filho pediu um tênis de um jogador de futebol que Felipe gosta: “*‘mas a mamãe pode comprar isso agora, Felipe?’ ‘não, né, mãe, agora você tá sem trabalhar, agora nós temos que programar pra você comprar pra mim’ ‘é, mas nem tudo que é do personagem é bom, às vezes, o que não tem personagem é tão bom quanto esse outro aqui, não é?’ ‘é, mas quando você puder, você me dá ele?’ ‘dou, mas agora não’*”. Assim, a própria negativa da mãe não se sustenta, dizendo inclusive “*a hora que ele esquecer eu vou comprar*”. Essa fala de Ana reflete algo que ela diz no final, e que é pontuado por outros pais também, a mãe de Felipe relata: “*dói na gente, porque tudo que o filho fala pra você, você quer dar, você quer fazer, mas você não pode fazer, porque nada na vida, no momento em que você quer, você tem, e é perfeito, e a vida da gente é feita de escolhas*”. Diego também expressa isso: “*eu acho que esses trem de ficar dando tudo que pede... a vontade é de dar tudo mesmo, a gente que não tem condição também . . . mas ele tem muito brinquedo*”, dando a entender que a condição financeira seria um empecilho para a realização dos desejos do filho e ao mesmo tempo relativizando, pois mesmo não dando tudo o que o menino pede, ele ainda tem muito, que está relacionado à questão da quantidade como indicativo de amor. Rafael coloca “*a gente não nega muita coisa pra ela [Beatriz] não. Sempre que a gente pode comprar uma coisa que ela pede, nós compramos*”. Mas qual é a dificuldade em frustrar o desejo da criança?

Meira (2004) coloca que o ideal parental da sociedade contemporânea seria dar ao filho, antes de qualquer coisa, as melhores chances de sucesso na vida, “a suposição dos pais é de que às crianças nada deve faltar. Ou seja, ter sucesso é sinônimo de ter acesso a todos os

objetos desejados, não se confrontar com a falta, com o tempo de espera” (p.20). Cabe refletir ainda que frustrar o desejo da criança é uma forma de frustrar o seu próprio desejo, uma vez que parece que os pais se sentem inadequados neste papel, como se não fossem bons pais, por causar sofrimento ao seu filho. Tal constatação não é recente, Freud (1914/2010) já destacava que a relação entre pais e filhos é dominada pelo narcisismo, os pais atribuem aos filhos todas as perfeições e ocultam todos os defeitos. “As coisas devem ser melhores para a criança do que foram para seus pais, ela não deve estar sujeita às necessidades que reconhecemos como dominantes na vida” (p.37).

Julianne conta que começou com essa preocupação relacionada ao consumo na primeira escolinha que Henrique frequentou, já que tanto ela como o filho sempre foram consumistas, *“a gente nunca foi... desligado, desapegado com as coisas . . . Assim que o Henrique nasceu eu entrei nesse mundo sem conhecer muito de maternidade . . . então a gente comprava tudo, a gente queria o melhor”*. Os pais então parecem logo se inserir na busca do melhor para o melhor, intimamente relacionado a questão do narcisismo. Ademais, preço e quantidade aparecem como os critérios a serem levados em consideração dessa busca do melhor. Julianne relata que *“às vezes, ele [Henrique] pedia pra ir no restaurante tal porque ele sabia que lá tinha videogame pra ele jogar”* e por isso ela deu o videogame. Entretanto, o pai de Henrique conta posteriormente que não concordou em comprar o videogame, que o garoto até usou poucas vezes, que ele prefere comprar o que precisa, *“mais é o que precisa mesmo, igual o celular, eu dei um celular pra ele...”* e Julianne apressa-se para esclarecer *“mas a gente não compra pra ele, por exemplo, eu vou trocar meu celular, aí eu pego o meu e dou pra ele. Não vai na loja, escolher um celular...”*. Ainda assim, é no mínimo curioso o pai expressar como uma necessidade um menino de 5 anos possuir um aparelho de telefone celular.

Outro aspecto abordado pelos pais, diz respeito as propagandas, muitos colocam que optaram pela Netflix³¹, pois o serviço de vídeos não possui propagandas, como coloca Julianne: *“uma coisa que eu acho que facilita muito a questão do consumo, e aí eu comparo ele com as outras crianças, é a ausência da televisão aberta. A Netflix não tem propaganda, então o Henrique não tinha isso, tanto é que nos primeiros natais dele, não tinha o que pedir, assim ele pediu uma luva de boxe, porque ele gosta dessas brincadeiras de luta, mas assim, não foi ele que viu. Hora que ele assiste um pouquinho, se ele vai na minha avó ou alguma coisa, aí lá cada 10 minutos de filme, 30 minutos de propaganda e muita coisa, é carrinho de cor, carrinho de não sei o quê, é avião que não sei o quê, e aí ele começa a querer, começa a falar e a pedir, mas como é pouco tempo ele esquece e aí logo logo isso passa”*.

A influência dos comerciais nos desejos de consumo das crianças é clara, como enfatiza Levin (2007) as crianças já não pedem o que desejam, mas o que é oferecido pela televisão e pela publicidade, induzindo-as a pedir. Mas mesmo na ausência do conteúdo mercadológico, a criança necessita de um outro para desejar, como é possível visualizar na fala de Julianne quando ela diz que o menino pediu por algo, mas que “não foi ele que viu”. A relação entre exposição midiática e demanda por brinquedos é recorrente na fala de outros pais também, como na de Diego, que relata que consumo infantil remete a *“brinquedo. Muito brinquedo, que o Nicolas pede o tempo inteiro, ele vê os comercial e ‘ó, pai, aquele ali’, aí antes ele pedia ‘porque eu quero, eu quero’, aí eu falava ‘ó, só no seu aniversário’ . . . ele tá sempre querendo... jogo, esses trem”* ele conta que Nicolas pede mais quando o menino assiste aos comerciais: *“que é o tempo todo. Aí ele fala que quer tudo, a gente leva ele no shopping também, e ele passa na porta das lojas e fica bem doido”*.

Apesar da Netflix não ter propaganda como colocam os pais, pode-se pensar que ela influi em um consumo de outra natureza, ligado aos programas e filmes, que estão disponíveis

³¹ Segundo o site oficial, a Netflix é um serviço de transmissão online que permite aos clientes assistir a uma ampla variedade de séries, filmes e documentários em milhares de aparelhos conectados à internet. Com acesso ilimitado e sem comerciais.

em variedade e facilidade. A Netflix surge em um novo mercado de “internet TV” que, segundo Gomez-Uribe e Hunt (2015), tem se mostrado cada vez mais competitivo; de modo que, se anteriormente a plataforma de *streaming* oferecia aos seus usuários apenas um amplo catálogo de filmes e programas de TV, hoje, está em vigor diversos algoritmos que auxiliam o espectador a fazer uma escolha dentre as várias disponíveis. Gomez-Uribe e Hunt (2015) apontam que a “internet TV” é sobre escolhas: o que assistir, quando assistir e onde assistir; porém, o ser humano não se dá tão bem quando tem que escolher entre uma variedade de opções, se sobrecarregando rapidamente e não escolhendo nenhuma dessas ou fazendo uma escolha ruim, conforme destacado por Schwartz (2015), que compreende que aprender a escolher em um mundo com possibilidades ilimitadas é muito difícil, e que isso pode contribuir para o desencadeamento de ansiedade, insatisfação, arrependimento e até mesmo depressão, seja a escolha de um par de calças ou um café até a escolha de uma carreira ou uma universidade. Desse modo, através de pesquisas de interesses, Gomez-Uribe e Hunt (2015) perceberam que os usuários da Netflix se desinteressavam após 60 a 90 segundos de procura, vendo a necessidade então de criar um sistema de recomendação aos usuários, que foi possibilitado pelo desenvolvimento desses algoritmos.

Além disso, até mesmo a forma de consumir o conteúdo mudou, uma vez que os programas passaram a ser assistidos de forma compulsória, fenômeno que ficou conhecido como “efeito Netflix”. Matrix (2014) enfatiza que a experiência proporcionada pela Netflix de ampla variedade de conteúdo, além de visualização livre de comerciais e interrupções, tem alterado as expectativas dos consumidores em relação ao seu consumo de TV e, como resultado, os espectadores têm assistindo mais televisão e em doses cavalares. Matrix (2014) aponta ainda que isso tem como consequência a criação e distribuição de cada vez mais conteúdo para crianças e adolescentes na forma de “vídeo sob demanda”. Ao se pensar sobre esse serviço, é possível propor uma analogia com o conceito de ilusão de onipotência de

Winnicott, já que temos a impressão de que somos nós quem controlamos e decidimos o que vamos ver, quando vamos ver, onde vamos ver e ainda por quanto tempo vamos ver.

Desse modo, tais serviços nos proporcionam a ilusão de que consumimos exatamente aquilo que queremos e no momento em que precisamos, quando, na verdade, nossa escolha é permeada por algoritmos externos. Diferentemente da mãe suficientemente boa, que desilude gradualmente o bebê, lhe apresentando o princípio de realidade, o serviço de *streaming* nos mantém na ilusão. Para Winnicott (1960/2007), a mãe não suficientemente boa é ainda incapaz de complementar a onipotência do bebê, falhando em satisfazer o seu gesto espontâneo e substituindo-o pelo seu próprio gesto, ao qual o bebê se submete. Assim, a incapacidade da mãe em sentir as necessidades da criança a leva a impor as suas próprias, o que conduz a formação de um falso *self* no bebê. De forma análoga, nossas escolhas não são autênticas ou espontâneas, mas orientadas por um “gesto” externo e estranho a nós.

Apesar de não ter tanto acesso à programação aberta, e consequentemente, aos comerciais, Jorge lembra *“ele [Henrique] não assiste televisão, então já ajuda, mas assiste o Paulinho, que o Paulinho também toda hora mostra um brinquedo”* e relata que o menino está sempre pedindo os brinquedos mostrados pelo youtuber mirim. Desse modo, percebe-se como o *marketing* vai se adaptando a todas as plataformas e de certa forma adentra em uma espécie de “publicidade sob demanda”.

Fernando, que trabalha diretamente com publicidade, percebe que *“a Maria Eduarda, ela tá com quatro anos, ela tá assistindo um canal infantil, todos os breaks, os comerciais, que são voltados para o segmento infantil são brinquedos, 100% dos comerciais chamam a atenção das crianças, despertam o desejo nelas de possuir aquele produto, porque é uma linguagem muito forte pra elas, . . . e a criança vai pedir ao adulto para que tenha, então, pode gerar a frustração no sim e no não. . . . você acaba influenciando uma criança, mostrando pra ela o que ela precisa ter, e aquele brinquedo, e ela forçando aos pais, que*

talvez não têm condições de dar aquilo, então acaba criando uma frustração . . . Antigamente era pior, antigamente tinha comerciais infantis, na minha época, que a criança mostrava o objeto e falava ‘eu tenho e você não tem’, hoje é proibido isso’. Ao mesmo tempo que critica, Fernando também defende, ao falar que antigamente era pior, afinal, este ainda é seu ofício. O pai refere-se também às leis relativas à restrição da publicidade infantil, desde 2014, por exemplo, foi aprovada a Resolução 163 do Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), que considera abusiva a publicidade e comunicação mercadológica orientadas à criança, definindo especificamente as características dessa prática, como o uso de linguagem infantil, de pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil, de personagens ou apresentadores infantis, dentre outras. Há também o Projeto de Lei nº 5.921, de 2001, que dispõe sobre a comunicação mercadológica dirigida à crianças e adolescentes.

A dimensão do consumo parece ser vislumbrada apenas de um ponto de vista racional, ela não causa tanta preocupação nos pais como o acesso à mídia. A relação entre o consumo e a mídia aparece de forma superficial pelos pais, basicamente pelo acesso às propagandas, que ainda relatam que as crianças nem tem tanto acesso por optarem pela Netflix, garantindo, assim, o controle e a ausência de propaganda. Mas recordam-se de outras plataformas onde a criança acaba tendo contato com conteúdos mercadológicos, como os canais do YouTube, que, na verdade, são buscados pelas próprias crianças, que precisam ver para saberem o que pedir.

Para alguns pais, os brinquedos deveriam ser dados apenas em datas comemorativas, para que houvesse um significado simbólico e a criança aproveitasse e cuidasse mais dos objetos, como coloca Diego: *“eu não costumo dar muito assim não, mais em data, né? Aí eu já falei pra minha esposa. Eu também fui criado assim, porque se ganhava na data você dava mais valor . . . minha sogra e minha esposa, elas pegam e dá aleatoriamente e aí acaba que*

pega o brinquedo aqui, brinca um pouquinho e já quebra. . . . não tem um cuidado, não tem nada". Para Heloísa, *"Consumo infantil... modismo . . . todo pai, toda mãe, se tiver um domínio dentro da sua casa e um respeito que os filhos adquirem ao longo da infância . . . então esse consumismo aí não existe . . . eu tava com uma caixa enorme lá em casa, enorme mesmo, muito grande de brinquedo, que não tinha nem aberto e já tinha passado quase um ano do aniversário, entendeu? Então, pra que elas queriam mais brinquedos? Então assim, roupa, por exemplo, a Amanda tá com sete anos, o ano passado o presente de Natal dela foi uma sandália gladiadora . . . Não é porque ela quer essa sandália que eu vou dar, tem que tá precisando pra mim dar e aí eu aproveito alguma data pra aquilo ter sentido... um simbólico assim . . . Igual esfriou agora, a Amanda deu uma crescida boa, comprei dois moletons . . . Mas é porque, porque tava precisando, não é porque tá frio"*. A fala da mãe de Amanda traz contradições, concebendo o consumo como da ordem do supérfluo e relatando diversas compras que podem ser vistas assim, de modo que cabe pensar que o "sentido" ou o "simbólico" não é tanto para a criança, mas uma justificativa usada pelos pais para presentear a criança.

Ivone, por exemplo, acredita que o consumo possa ter uma relação com *"um pouquinho de culpa dos pais. Talvez porque não teve na infância e quer dar pro filho, talvez porque o coleguinha tem e o filho também tem que ter. . . . eu procuro coisa pra ela [Sara], por exemplo, sem personagens... porque o produto pode ser idêntico, mas se ele tem personagem é o dobro do preço. . . . é difícil achar"*. Por outro lado, ela desabafa *"a gente não tem ação às pessoas externas, então meus sogros, eles moram em São Paulo e sempre que eles vêm, eles trazem no mínimo uns seis presentes pra ela, e aí ela já liga a questão deles virem com os presentes e já fica de olho na mala"*. Assim, mais uma vez o consumo aparece relacionado ao preço, e além disso, a mãe observa a associação que a criança fez entre a vinda dos avós e os presentes que receberá.

Rafael e Letícia contam que não têm muitos problemas com Beatriz, pois ela não pede presentes caros, o que ela costuma pedir, como expõe Rafael *“é massinha, é esmalte, é maquiagem, essas coisas mais tranquilas”*, Letícia então conta *“a gente deu uma boneca caríssima pra ela . . . Baby Alive, ela adora ela, mas ela gosta é das outras que é simples, das descabeladas, das... e aí ela corta o cabelo, passa esmalte nas unhas delas, troca de roupas delas”* e Rafael complementa dizendo *“ela não corta o da Baby Alive porque a gente não deixa”*. O preço do brinquedo acaba sendo um limitador do brincar, adquirindo uma categoria de tipo exibicionista, pois seu valor não está associado a um objeto de brincar, mas a um objeto de ostentar; e, curiosamente, nem tanto pela criança, mas pelos próprios pais.

Diego conta também: *“Teve uma época que ele estava querendo muita arminha, só que eu falei que arminha não é brinquedo de criança . . . Ele pede mais é esses brinquedos mesmo, tipo... quer a luva do Homem de Ferro, que ele gosta dos Vingadores, martelo do Thor, esses trem”*. Curioso que o pai não admite que o filho possa ter armas de brinquedo, mas não vê problema nas ferramentas dos super-heróis, que são justamente suas armas. Os professores também repreendem esse tipo de brincadeira; durante as observações da dinâmica escolar, um menino brincou de atirar na professora, imitando com a sua mão um revólver, e é censurado por ela que diz que já falou para ele que não gosta dessas brincadeiras. Bomtempo (1999) indica que brincar com armas de brinquedo não faz alguém mais agressivo do que já é por natureza, e que a criança está simplesmente representando coisas da vida real, é uma forma de aprender e a fantasiar sobre o mundo tão inofensiva quanto jogar videogame. A autora reforça que o problema se encontra quando o brinquedo se parece em demasia com o objeto real, dificultando a distinção entre o brinquedo e uma arma de verdade, o que pode acarretar em um acidente. Desse modo, se é a criança não pode “assassinar” a professora em fantasia, de que forma poderá fazê-lo? Ao brincar, a criança entra em contato com seu mundo interior, elaborando suas vivências infantis. Marin (2002) descreve que a violência tem sido

negada no contemporâneo, introduzindo e induzindo práticas de aniquilação do sujeito; a autora compreende que há um paradoxo em nossa cultura: preocupa-se em demasia com a violência e, no entanto, não se pode assumir nenhum lugar referente a ela. Assim, pode-se pensar que os adultos ao admitirem a existência de uma pulsão agressiva infantil têm sua concepção de infância idealizada questionada, ou por que não assassinada, já que às crianças cabe apenas serem dóceis e submissas.

Letícia coloca que *“a única coisa que ela [Beatriz] gosta de ir é no shopping. Ela ama ir no shopping”* e Rafael complementa *“ela quer ir é na casinha da princesa . . . é um lugar que . . . as crianças ficam . . . se os pais deixam . . . ela gosta . . . Lá tem videogame, tem brincadeiras, tem...”* Letícia continua *“tem esmalte, ela é muito vaidosa, adora batom...”* e Rafael conclui *“Arruma o cabelo, arruma tudo lá dentro, é tipo um salão de beleza lá de criança”*. Letícia fala que Beatriz *“é bem vaidosa, a gente passa perto de alguma coisa ela pede perfume, maquiagem, batom, esmalte, ela quer comprar”* e percebe a influência disso tanto por sua parte como também *“muito desenho, igual, por exemplo, as princesas são todas delicadas, gostam de esmalte, pulseiras”*. Levin (2007) explicita que a profusão de imagens publicitárias carregadas de voluptuosidade e direcionadas à infância erotiza o corpo e as atividades das crianças ao ponto de identifica-las com um modelo adulto, desejável, sensual, ideal que ela além de aspirar a reproduzir, cultivam mediante objetos-produutos culturais.

Leandro coloca que consumo infantil, para ele, diz respeito à restrição de ambientes que eles podem frequentar, uma vez que ao sair, devem escolher um lugar que tem parquinho, ou quando vão ao shopping, passar no parquinho *“em relação, por exemplo, a brinquedos, . . ., por parte deles, há sempre uma pressão para que tenha um tablet, um celular, videogame”*. Daniela complementa dizendo: *“o Joaquim principalmente nessa parte eu acho que ele é pior que o Pedro [irmão]. Ah, eu vou sair para comprar um presente para o nosso afilhado, ‘mamãe, o que a senhora comprou?’, a preocupação dele é de comprar um melhor que o*

dele, de gastar mais com outro do que gastar com ele”. É possível pensar que para a criança, o dinheiro gasto seja um indicativo de amor, podendo-se refletir no pedido por objetos de consumo como uma demanda de amor.

Ao serem questionados sobre como a criança reage ao não conseguir o que quer, os pais contam dos recursos empregados pelas crianças, Diego, por exemplo, relata que Nicolas *“teve uma época que ele começou a querer ficar meio manhoso e falar que tava... que queria... ficava agachado em um canto assim e fazia que ia chorar. Ou então ele cruzava o braço, fechava a cara e falava que ia ficar muito chateado*”. Julianne também traz essa questão da expressão dos sentimentos, mas no caso dela, ela se mostra muito abalada por aquilo que o filho traz *“ele é muito bom pra falar, ele fala dos sentimentos dele, e eu sei o tanto que é importante falar de sentimentos. Só que eu não sei como lidar. Então ele fala assim: ‘Eu tô muito triste’, aí eu olho e falo ‘Meu filho, é importante ficar triste. É importante ficar feliz, importante ficar triste, importante ter raiva’, mas eu não sei como acolher a tristeza dele. Aí ele ficava muito bravo comigo, ao ponto dele tá tremendo . . . eu não sei o que fazer. . . . Eu nunca falei ‘não fica triste não’, essas coisas eu já sei que eu não posso, mas eu não sei o que pode, o que eu posso*”. O discurso de Julianne imprime seu sentimento de impotência, é como se ela soubesse as regras, mas não soubesse jogar o jogo, afinal, não há manual e nem receita para criar uma criança; e o que ela transmite é o seu próprio desamparo.

Julianne conta ainda que Henrique dá *“birra . . . não tem noção ainda de horário . . . quando não é uma coisa que ele não tava esperando, aí ele briga muito, fica muito chateado. . . . era o YouTube, falei que ele não ia ver mais, aí ele chorou sentido mesmo . . . ele ficou muito bravo, porque é como se eu tivesse tirado o ar dele*”. A mãe traz um relato de dependência da criança, que está relacionada inclusive a sua própria sobrevivência. Pode-se pensar então que o discurso de Julianne reflete em sua percepção enquanto “assassina”, novamente, referindo-se à castração do desejo e imposição da lei. Esta vivência de frustração

é então sentida como um trauma, tanto pela mãe como pela criança; o trauma, como colocam Rocha, Paravidini e Silva Júnior (2014), é estruturante no processo de desenvolvimento subjetivo, por ser a fenda criada entre a incapacidade de acolher a experiência e a possibilidade de atribuir novos sentidos à mesma, o que é basal para o desenvolvimento emocional. Porém, caso a incapacidade de acolher a angústia criada pela fenda permaneça, tal vivência é sentida como uma violência.

Ivone fala que Sara *“chora, ela chora bastante. E aí a gente tenta conversar, e conversa e conversa, ela fica irritada. . . . mas tem uma hora que ela vence pelo cansaço”*. E Rafael também conta que Beatriz *“ganha tudo no choro”*. É perceptível então a impotência dos pais frente à potência das crianças, estas “vencem” e “ganham”, e nesta posição, resta ao pais “perder”, remetendo a uma competição. Mas, Letícia acredita que não tem muito problema com Beatriz, com exceção de quando há menção a outra criança: *“é mais manhosa, é de falar de outro irmão que ela chora... se fala de outra criança que a gente acha bonitinho, ela não aceita ainda falar de outra, ou que vai ter outra criança . . . ela acha que pode substituir ela . . . Ela até sofreu muito, chorava muito . . . a gente teve que ter paciência de explicar que ela que vai cuidar, que ela vai ser amiga, que vai ser a boneca dela. . . . tenta não passar insegurança pra ela que o outro bebê vai substituir ela. Porque quando ela chora ela fala ‘mãe, vai vim e vai gostar mais do outro bebê do que mim’, ‘não vai, Beatriz, vai ser sua boneca’”*. A criança então apresenta explicitamente um medo de ser substituída, refletindo uma dificuldade em lidar com a perda de sua onipotência e de seu lugar enquanto único objeto de desejo dos pais, parece que a criança ocupa uma posição em que deve ser tudo para os pais. Pode-se pensar que a substituição faz justamente parte da lógica atual, onde tudo é descartável, por que as crianças não seriam? Durante as observações em sala, Beatriz me contou que o cachorro dela comeu uma Amoeba e morreu, mas que agora ela tinha um novo

cachorro, neste momento, já me espantei com a rápida substituição do animal. A comparação com a boneca é relevante também, afinal, as bonecas também são substituíveis.

O fácil acesso às mercadorias, a influência da mídia e das propagandas são aspectos que são destacados pelos pais na questão do consumo, algo que precisam lutar, como coloca Jorge: *“toda hora é um bombardeio, e como também tudo tá sendo descartável e rápido demais”*. E Julianne também: *“Não é uma coisa minha, é uma coisa que eu me esforço pra conseguir . . . a primeira intenção minha é comprar, aí depois que eu dou uma repensada”*. Enquanto no caso de Jorge ele refere-se à influência do meio principalmente, Julianne já coloca como esse comportamento é internalizado nela e é preciso combatê-lo.

Diego relata: *“Igual ela [mãe de Nicolas] tava dando uns bonecos pra ele dos Vingadores, aí depois ele via e falava ‘É mãe, tá faltando o Hulk e tá faltando o outro’, já ficava cobrando”*. Assim, visualiza-se a dimensão da coleção, que transmite intensamente a ideia do brinquedo como objeto-ostentatório, além disso, a coleção acaba não sendo algo somente da criança, mas da família, como se coubesse aos pais a responsabilidade de que seus filhos completem a sua coleção. Em dezembro de 2016, conforme reportagem do site UOL (2018)³², foram lançadas minibonecas que vêm em bolas surpresa: as LOL Surprise Dolls; veiculadas exclusivamente nos meios digitais, as bonequinhas viraram febre no mundo todo, unindo o prazer do *unboxing* e das coleções intermináveis. As minibonecas custam cerca de R\$ 100, têm menos de 10 centímetros e vem envoltas por até sete camadas de embalagem, e ao se descascar cada camada vão sendo descobertos acessórios que compõem a boneca. Na reportagem, uma das mães entrevistadas relata que já gastou cerca de R\$ 2 mil com as LOL Surprise Dolls, e conta que se diverte junto com as filhas para montar a coleção. Como as bonecas vêm embaladas, não se sabe qual modelo está sendo adquirido, o que acarreta em

³² Serra, A. (2018). Miniboneca vira mania graças a vídeos e faz pais gastarem mais de R\$ 2 mil. UOL. Recuperado em 31 de janeiro, 2018, de <https://estilo.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2018/01/08/miniboneca-vira-mania-gracas-a-videos-e-faz-pais-gastarem-mais-de-r-2-mil.htm>.

bonecas repetidas; assim, para fins de trocas, pais e mães passaram a criar grupos nas redes sociais.

São brinquedos para não brincar, se constituem como objetos de posse e hierarquia, tendo seu valor em si mesmos e para si mesmo (Levin, 2007). Essa dimensão fica mais clara ainda, quando uma das mães participantes da reportagem, relata que a filha coleciona as bonecas pelo aplicativo da LOL Surprise Dolls, ou seja, virtualmente, de maneira que não importa o brinquedo enquanto objeto de brincar, mas como objeto colecionável. Han (2017) aponta que as coisas, transformadas em mercadorias, na sociedade positiva, devem ser expostas para ser, possuem valor expositivo e não cultural. Desse modo, sua existência perde a importância, uma vez que só adquire algum valor se for visto; cada sujeito, então, é seu próprio objeto-propaganda. Segundo Han (2017), “o capitalismo acentua a pornografização da sociedade, expondo tudo como mercadoria e votando-o à hipervisibilidade” (p.59).

Chama atenção ainda a participação dos pais na empreitada por montar a coleção, de fato, é comum hoje o interesse de adultos por colecionar brinquedos, que são mais valiosos caso ainda estejam em suas embalagens originais lacradas, isto é, que não tenham sido de fato usados para brincar. É interessante pensar que no passado as crianças utilizavam para brincar miniaturadas de objetos fabricadas para os adultos, como já apresentado por Altman (2015), hoje, parece que o contrário pode ser observado e são os adultos que se utilizam dos objetos direcionados às crianças. Os colecionadores de brinquedos têm interesse especial por brinquedos antigos, pertencentes a sua própria época da meninice; assim, não só pode-se pensar na lealdade às marcas, já que mesmo adultos, estes continuam a buscar pelos brinquedos de sua infância, como pode-se visualizar tal movimento como uma tentativa de resgatar, recuperar e reaver a sua própria infância através dos objetos desejados e queridos que marcaram essa época de sua vida, há uma tentativa de captura da criança do adulto. Furedi (2004) expõe que, de fato, a indústria de brinquedos norte-americana encontrou nos

adultos jovens um mercado enorme para a venda de brinquedos antigos, movidos a saudosismo, além de novas linhas voltadas ao mercado adulto.

As crianças parecem serem mobilizadas por desejos efêmeros e satisfações momentâneas, como quando alguns pais apresentam que o desejo não é sustentado pela criança, ele *“logo passa”*. O que pode ser constatado na fala de Ivone, por exemplo: *“esses dias ela [Sara] falou que queria uma boneca que fala . . . é aquela coisa de falar mas passar”*. Os pais colocam que a uma frustração também é vivida de forma passageira. Ana conta que Felipe *“às vezes, no momento, ele fica nervos... assim, acha ruim, fica emburradinho, mas é uma coisa momentânea, passa rápido”*. E Carolina também coloca que Heitor *“fica triste, mas depois passa”*. Atribuir essa natureza efêmera à frustração pode apontar para um desejo que não é sustentado ou mesmo para uma forma de os pais lidarem com essa frustração também, acreditando que não estão causando tanto sofrimento aos filhos. Meira (2004) lembra que a psicanálise pontua a insatisfação como sendo invocadora do desejo e da criação. Porém, a crença contemporânea é de que as crianças devem ser saciadas em todas as suas solicitações a fim de se tornarem adultos mais capazes. A autora expõe que são nas bordas da ausência e da falta que a criança se confronta com a simbolização, a invenção e a imaginação. Com a experiência de perda, com o ‘não’ que escuta dos pais, a criança procura o que não está, procura esta que se realiza na brincadeira, que permite jogar com a ausência.

Pequenos adultos?

Algo que chama atenção são as comparações feitas com adultos e adolescentes, em diversos aspectos, tanto em relação à conduta, formas de se portar como em preferências e gostos. Fernando, por exemplo, traz que Maria Eduarda *“ela sempre quer ir pro clube, pro shopping, passear, tomar sorvete, ir ao cinema . . . parece adulto”*. E Rafael também conta que Beatriz *“conversa parecendo quase adulto”*. Refletindo sobre essas falas dos pais, é

interessante pensar nas palavras que usaram: “parece” e “quase”. O que será que falta para ser? Se nos remetemos à ideia do “adulto em miniatura”, poder-se-ia dizer que falta apenas o tamanho.

A questão do vocabulário, da forma de conversar não é um aspecto abordado apenas pelo pai de Beatriz, o pai de Maria Eduarda também traz e Jorge fala que Henrique “*gosta de pesquisar, . . . fica ligado na internet, o pessoal falando, ele capta tudo. . . o vocabulário dele é enorme, eu acho que eu fui ter esse vocabulário só depois dos trinta [anos]. . . hoje é difícil acompanhar essa moçada. O aprendizado deles é diferente*”. Enquanto os outros pais, atribuem a questão do vocabulário à influência da mídia, Leandro confere o vocabulário do filho ainda a convivência com o irmão adolescente “*até as gírias que os adolescentes usam, ele [Joaquim] já tá usando já tá conversando igual adolescente*”.

Percebe-se então uma confusão e estranheza, até mesmo por parte dos pais, nas categorias etárias. Fernando conta que “*eu converso muito com a Maria Eduarda como se ela fosse um adulto*”. Por que essa sensação de ser um adulto? A conversa com a criança parece pertencer a uma ordem muito racional, adentrando na dimensão do “como se”, que se refere justamente ao que não é. Ana inclusive se confunde: “*eu tô criando um adulto ou uma criança pra se formar um adulto perfeito no futuro*”. Assim, como Letícia que percebe com certa estranheza e admiração alguns aspectos do comportamento da filha: “*as meninas são mais velhas, igual a Beatriz tem cinco e brinca com as meninas de sete, de oito, de dez anos e pra ela não tem diferença . . . Ela é uma criança muito... eu acho ela diferente pela idade dela. Não é porque a gente cobra, a gente não cobra. Ela tem a infância mais criança possível*”. Ao mesmo tempo que a mãe admira algumas capacidades da filha, ela parece duvidar que se trata de uma criança, tendo de afirmar que ela “*tem a infância mais criança possível*”.

Julianne observa que quando Henrique está jogando, *“ele fica muito concentrado, ele consegue responder a gente quando a gente pergunta ele vai respondendo. É igual uma pessoa, um adulto concentrado em alguma coisa e respondendo”*. Winnicott (1971/1975) considera que a concentração apresentada pela criança no seu brincar lembra a concentração dos adultos, caracterizada por um estado de quase alheamento. Winnicott, no entanto, diferencia o brincar do jogar, assim, pode ser que a atividade de jogar esteja relacionada mais à concentração adulta, e não tanto ao brincar infantil.

Interessante pensar ainda que enquanto o período da infância tem diminuído a da adolescência tem se alongado. Em recente estudo, Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne e Patton (2018) propõem que o período da adolescência, que anteriormente compreendia dos 10 aos 19 anos, englobe dos 10 aos 24 anos de idade. Os autores defendem que a adolescência abarca elementos do crescimento biológico bem como transições importantes de papéis sociais, sendo que ambos sofreram mudanças no último século. Mudanças estas, referentes à puberdade precoce, desenvolvimento contínuo após os 20 anos, além de mudanças que concernem à postergação do término dos estudos, do casamento e da maternidade/paternidade.

Na academia, Diego diz que Nicolas brinca com outras crianças, e continua dizendo *“eu quero arrumar um horário para ele poder treinar, um horário das crianças . . . final de semana, o meu pai leva ele para a casa dele dia de sábado, aí lá ele fica com o meu irmão. Aí meu irmão, eles vão no teatro, brinca de pintura, meu irmão brinca muito mais com ele do que eu . . . eu brinco mais é brincadeira de mão mesmo, é porrada e esses trem de moleque, bola”*. É visível então não apenas uma espécie de “divisão sexual das brincadeiras”, como o tipo de relação horizontal estabelecida com a criança e o pai, que fica mais explícita em suas falas: *“eu gosto de jogo também, ele gosta, videogame no caso. . . . eu vou ver se compro um pra mim, e aí ele vai jogar”* e também quando conta que Nicolas *“assiste muito Cartoon*

Network, aqueles desenhos de Finn e Jake, Gumball, esses desenhos que eu assisto também . . . de vez em quando que minha sogra põe nesses desenhos mais de criancinhas . . . Eu quando eu estou lá, eu fico assistindo com ele, aí eu ponho no Cartoon porque é uns desenhos que eu acho mais massa . . . quando o primo dele tá junto, que eles veem no computador da minha sogra, aí é uns desenhos mais de criança”. Quais os limites entre infância e idade adulta? Postman (1999) considera a existência da categoria “adulto-criança”, enquanto Furedi (2004) aponta a existência das palavras “kidult” e “adullescência” para designar esses adultos que apresentam condutas infantilizadas, além de se voltarem para objetos e produtos de entretenimento destinado ao público infantil.

Letícia relata que Beatriz “*gosta de ver desenho, brinca com bonecas, com os cachorros. Ela tava fazendo balé . . . agora ela já está na fase de ver uma séries, tipo ICarly . . . Eu sou Franky. Ela gosta mais de ver série, ela gosta de desenhos, . . . só que não é mais desenhos de bebezinho*”. A divisão entre o que a menina gosta de assistir parece sugerir que ela tem preferência por uma programação que na verdade não é voltada para o público infantil de sua idade, mas por temáticas mais pré-adolescentes. Parece indicar também que não há de fato uma programação voltada para a faixa etária da criança, que já não se encaixa mais em “bebezinho”.

Como coloca Meira (2004) fazer parte de um mundo globalizado, definido pelos imperativos de eficiência, competitividade e rapidez, interpela as crianças a ocupar o lugar de adultos precoces. Desde cedo, as crianças se tornam experts no manuseio dos objetos e imagens, os jogos que mais gostam envolvem os aparatos tecnológicos que permeiam o universo social hoje, como televisão, *games* e computadores. Objetos estes que são olhados, desejados e admirados pelos adultos, e são fonte de ensaios na infância. Levin (2007) aponta inclusive que os transtornos e sintomas das crianças têm se manifestado com frequência e intensidade comparáveis aos casos dos adultos, são: distúrbios na alimentação, na

aprendizagem, no desenvolvimento psicomotor, na linguagem, na estruturação subjetiva, além de sinais de depressão, agressão, insônia, tédio, dependência, estresse, super-excitação, fadiga, apatia, inibição etc.

Levin (2007) considera inclusive que o controle remoto é um dos primeiros aparelhos dominados pelas crianças, conferindo a elas poder de “gente grande”, afinal, basta apertar um botão para a imagem mudar. Este funcionamento é muito similar a própria ilusão de onipotência proposta por Winnicott, em que o bebê julga criar aquilo que lhe é oferecido pela mãe, que é justamente aquilo que ele necessita. Assim, de maneira análoga, não só o controle remoto, mas todos os aparatos tecnológicos que se encontram a um clique ou a um toque de distância, criam a necessidade na criança de ser constantemente entretida pelas imagens que compõem o universo midiático contemporâneo e que ela tem a ilusão de controlar.

As comparações entre crianças e adultos acontecem desde o surgimento da infância na Idade Moderna, como já destacada por Mauad (2015), a autora observa que as crianças foram logo submetidas a comportamentos rígidos que limitavam seus movimentos, de modo que não era interessante que as crianças se comportassem enquanto crianças, mas como adultos. Hoje, percebe-se a tentativa de silenciar a energia infantil através dos recursos eletrônicos.

5.2.3. Infância amanhã.

Amanhã... o que (ele/a) será?

*“— O que é que se consegue quando se fica feliz?”
(Clarice Lispector – Perto do coração selvagem)*

Ao serem questionados sobre suas expectativas futuras em relação às crianças, os pais relatam, principalmente, seu futuro profissional, trazendo inclusive as profissões que desejam que a criança siga, sendo muito comum à menção ao curso de medicina. Os filhos então aparecem como um investimento futuro, capazes de realizar aquilo que os pais não puderam. Freud (1914/2010) já destacava que cabe à criança, na posição de “*His Majesty the Baby*”, consolidar todos os sonhos não concretizados de seus pais.

No ponto mais delicado do sistema narcísico, a imortalidade do Eu, tão duramente acossada pela realidade, a segurança é obtida refugiando-se na criança. O amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetual revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora (p.37).

Essa idealização fica muito clara na fala de Diego, que relata *“se depender de mim, ele [Nicolas] vai virar esportista, vai viver do esporte, porque é um trem que eu sempre tive vontade . . . O Nicolas gosta muito [do Jiu-Jitsu], ele fala que... mas ele gosta também de caminhão e a minha esposa quer que ele vira médico, aí ele falou ‘Não, mãe, eu vou ser polícia ou bombeiro’, ‘Ah, não, então tá bom’, ‘Não, mas eu quero ser o motorista que dirige o caminhão do bombeiro’ . . . Aí fala que quer ser jiu-jiteiro também. . . . agora eu vou ver se eu organizo pra colocar ele na nataçãõ . . . e eu vou ver também... essa inclinação para o esporte. Se eu ver que ele... ele tem muita disposição, não por ser criança, você vê o entendimento. Igual quando eu levo ele na academia, os meninos da idade dele não acompanham, entendeu? Eu levei ele na capoeira, e na capoeira ele não deu muito certo não. Ele queria fazer, mas não deu certo porque ele quer brincar. Querendo ou não a idade é brincadeira ainda. . . . se depender de mim, eu quero que ele vire um atleta de alto nível, alto desempenho. . . . mas eu vou incentivar assim, não deixar a escola de lado, sempre levando a escola e o lado do esporte. . . . eu quero que ele viva do esporte principalmente. Não precisa ser luta, ‘ah, vai trocar soco’, não precisa ser isso, pode ser um Jiu-Jitsu, pode ser uma nataçãõ, pode ser um atletismo, qualquer coisa do tipo, a minha esposa quer que ele vire alguma coisa: médico, doutor, não sei...”*

Nesse momento, o pai começa a descrever o que ele planejou para o seu próprio futuro, o que pode sugerir uma confusão entre ele e a criança; e continua a dizer: *“e o Nicolas, eu quero ver se eu ponho ele cedo porque no ritmo que eu tava, se eu tivesse 10 anos a menos, hoje talvez seria outro, outra história. Mas tem o lado do meu irmão também, que gosta muito de estudar e influencia ele muito . . . Aí vai dividindo as funções, . . . porque o Nicolas, do meu lado, é o primeiro neto do meu pai, e do lado da minha esposa também, o*

primeiro bisneto e tal, aí muita gente dá muito pitaco, tem uns que ajuda, tem uns que só fala. . . . Mas vamos ver, eu não planejo tanta coisa assim não”. A fala do pai é incongruente, depois de dizer o que planejou para todo futuro do seu filho, ele diz justamente que não planejou tanto assim. No decorrer de sua fala, há momentos em que o pai reconhece que se trata de uma criança ainda e em outros que já o coloca como um pequeno adulto. A criança no meio disso fica confusa, tentando agradar a todos.

Rafael fala que espera que Beatriz *“tenha uma carreira brilhante, depois que acabar a escola fazer faculdade, formar . . . ser a melhor pessoa que puder. Ou médica, ou advogada, ou psicóloga, ou veterinária, aí a gente vai dar força na área que ela escolher”* e Letícia complementa dizendo *“Nós não vamos forçar ela a nada, mas uma coisa que eu e o Rafael quer e assim que a gente arrepende muito de não ter feito . . . Eu terminei a escola e parei . . . não quero que ela faça isso. . . . saindo daqui da escola a gente quer pagar particular pra que ela consiga fazer UFU”*. Assim, os pais percebem a necessidade de investir desde cedo em um ensino privado que garanta mais possibilidades de que a menina ingresse em um ensino superior público, visto como de maior renome; de modo que, a preocupação com o vestibular e o ingresso em um curso superior já ronda a cabeça dos pais desde cedo.

Heloísa conta *“Ontem ela [Amanda] falou que vai ser policial . . . a gente sonha, né? Eu brinco que o nome de todas combina com DR, sabe? Pra ser doutora Amanda, então Deus abençoa que seja, é isso que eu almejo pra ela sabe . . . eu quero que elas estudem, que elas sejam realizadas . . . A gente deitou pra dormir e eu tava com a televisão do quarto ligada e aí tava passando aquela menina, a Paolla Oliveira, a Jeiza³³, ‘nossa, mamãe, eu acho que eu quero ser policial’”*. Dessa maneira, Heloísa aponta a influência também da mídia nos ideais das crianças, demonstrando a referência de sucesso a ser almejada.

³³ Personagem da novela “A Força do Querer”, produzida e exibida pela Rede Globo entre 3 de abril de 2017 a 20 de outubro de 2017.

É interessante pensar que apesar da preocupação em relação ao uso futuro dos aparelhos tecnológicos, que os pais trouxeram, suas expectativas em relação ao futuro da criança giram em torno, principalmente, de critérios ocupacionais. A presença da incerteza e da dúvida é presente em suas falas também, mas o que marca é o desejo de criar um ser humano preparado. Como pode ser destacado na fala de Fernando: *“a minha missão que eu tenho é deixa-la mais preparada possível a ser uma boa pessoa pra cooperar com esse novo mundo que tem por vir”*.

A incerteza é um traço marcante da contemporaneidade, de forma que o sujeito se vê incapaz de se regular ou de se antecipar aos acontecimentos, ocasionando no sujeito vertigem e ameaça do abismo, já que o imprevisível atravessa a cotidianidade (Birman, 2012). E apesar de propiciarem as melhores condições, dizem deixar a encargo dos filhos escolherem o que de fato serão, mas já indicando claramente suas preferências, o que é possível perceber quando contam da necessidade das crianças de satisfazerem todos os desejos de que lhe são investidos. Os ideais de felicidade são passados pelas suas expectativas, ser feliz supõe um bom emprego. Como pode ser ilustrada pela fala de Ivone: *“quero que ela seja feliz. Até meu marido até brincava, em termos de profissão, ele falava que ela ia ser médica”*.

O ideal do *self made man* ainda perpassa o psiquismo dos pais, como percebe-se na fala de Leandro, que diz *“a gente toma muito cuidado também pra não crescer uma criança muito dependente também. Pra eles aprenderem a se virar, a ter suas responsabilidades . . . eles mesmos perceberem o que eles precisam fazer e tomar atitudes por eles mesmos, mais do que pelas nossas cobranças”* e também na de Carolina: *“eu quero dar o melhor que eu posso dentro das minhas condições e eu acho que no futuro é ele quem vai... . . . não adianta eu falar ‘ah, meu filho, eu quero que você seja um doutor’ se ele não quiser, ele não vai ser . . . eu espero ver ele assim formado, trabalhando, com namorada, família, é o que a gente*

espera, mas assim, o futuro é ele”. Assim, observa-se que recai na criança a responsabilidade e a autonomia pelo seu próprio futuro.

A nossa sociedade está orientada para a frente, e nela as crianças são o futuro promissor, “não que o representem, mas elas encenam a promessa. A meninada responde, amadurece e cresce mais rápido. Vira gente grande cada vez mais cedo, antes do tempo” (Levin, 2007, p.123). Para a criança, a infância transforma-se numa grande exigência, uma vez que no seu desenvolvimento psicomotor e na sua trajetória escolar ficam situadas praticamente todas as expectativas, aspirações e demandas sobre ela e seu futuro. Levin (2007) conclui “a criança é sempre o outro do adulto e o adulto, o outro da criança” (p.162). Calligaris (1996) disserta que em uma cultura narcísica, as crianças são os representantes forçados de nossos sonhos e revelam o momento e o estado de nossa cultura, assim, o seu lugar é crucial. O autor aponta que a infância concebida como o tempo, apartado da vida adulta e protegido pelo amor parental, miticamente feliz, surgiu há dois séculos, quando o individualismo decisivamente triunfou no Ocidente. Nesse momento, a felicidade passa a ser concebida como um direito individual, “cujo exercício não é nunca perfeito, e que se torna um dever para os herdeiros: nossas crianças” (Calligaris, 1996, p.215).

Assim, esperamos que as crianças nos proporcionem a imagem de uma plenitude e de uma felicidade que nunca foi a nossa, mas graças à qual somos capazes de amar a nós mesmos (Calligaris, 1996). Por isso, cuidamos, protegemos e as satisfazemos. “A criança é a caricatura da felicidade impossível. Em sua versão tecnológica, é a UTI da satisfação: mamadeira na boca, controle de tevê e videogame” (Calligaris, 1996, p.216). Não obstante, Calligaris (1996) aponta que o indivíduo moderno pode apenas pensar no futuro, afinal, os filhos se tornarão adultos. Logo, o amor narcísico para a criança se decompõe entre a vontade de admirar a sua felicidade infantil e a preocupação que ela venha a se tornar um adulto feliz.

Desse modo, dá-se prioridade para um vir a ser, focado em um futuro distante, como fica claro pela fala de Ana *“eu venho formando pequenas crianças pra serem adultos comprometidos com aquilo que tem, aquilo que gasta”*. Nessas constantes exigências, cabe-se questionar, afinal, que espaço tem a criança de fato para ser feliz? Ser feliz é uma imposição, não é um estado como se diz *“estou feliz”*, mas um modo de ser: *“sou feliz”*.

Mundo das facilidades

Diversas vezes, os pais falam sobre como o mundo de hoje é mais *fácil*, mais *acessível*, devido inclusive às próprias mídias, que garantem um acesso universal ao conhecimento: tudo o que se quer saber ao alcance de um dedo. Além do fácil acesso aos objetos de consumo, proporcionado pela sociedade capitalista. No entanto, os pais veem isso de forma pejorativa e trazem preocupações em relação ao futuro das crianças. Alguns pais carregam a ideia de que é preciso ser rígido e passar por dificuldades para que no futuro a criança seja um adulto mais preparado para a vida. Carolina, ao falar sobre a questão do consumo, diz *“mas eu acho que a gente tem que ensinar desde novinho, porque senão depois a gente não dá conta, ainda mais hoje, tudo é muito fácil hoje”*. Assim, visualiza-se um mundo das facilidades e do gozo fácil, mostrando que os pais percebem a importância de impor limites aos filhos ou serem *“violentos”*, como expõe Marin (2002). Entretanto, esta não é uma tarefa simples para eles, como relataram diversas vezes.

Julianne coloca *“uma preocupação desse futuro é que eu não sei como vai ser e eu acho que às vezes ele [Henrique] pensa que as coisas são fáceis, e eu não sei que momento, porque assim pra gente crescer a gente precisa sofrer . . . minha preocupação maior hoje com relação ao futuro dele é fazer com que ele entenda que é difícil e que por mais que ele tenha liberdade de escolha, que o mais importante não é ser médico, ou pedreiro, ou engenheiro, ou padeiro, é que vai ser difícil ser médico, ser padeiro, ser engenheiro ou ser pedreiro. . . . Hoje eu sei que ele não sabe disso. Esses dias ele virou e falou que queria ser*

cantor, porque pegou uma música, tipo Lepo Lepo, uma música que só tinha três palavras ‘Mamãe, acho que vou ser cantor’ ‘Por que, Henrique?’ ‘Porque você só sabe três palavras e já consegue cantar uma música’. Então, às vezes, ele fica querendo ir para o lado mais fácil do negócio e isso me preocupa . . . eu não acredito que as pessoas vão conquistar as coisas se for tudo ótimo. . . . E eu não sei quando o Henrique vai ter contato, ele já tem, né? Com os nossos nãos... que eu chamo mais de oportunidades, ele tem essas oportunidades. Só que eu acho que no mundo de hoje é bem menos porque tudo é muito mais fácil, tudo mais acessível”.

É possível abordar vários elementos da fala de Julianne, começando pela incerteza em relação ao futuro, pode-se entender que tal insegurança em relação ao futuro, característica da sociedade atual pela velocidade em que as mudanças ocorrem, contribua para o sentimento de impotência dos pais, que por mais que possam programar o dia a dia de suas crianças, não podem prever de fato o que acontecerá no futuro, é uma tarefa impossível e provoca frustração.

Ademais, a mãe de Henrique traz a ideia de um crescimento atrelado a um sofrimento, o que ela considera ser mais difícil, visto que no mundo de hoje é tudo mais fácil, como ela mesma expõe. Ana também traz essa questão: *“às vezes a forma de você educar, de você trabalhar, você vai ter um adulto consciente lá na frente preparado pros desafios que a vida vai colocando, às vezes quando criança o jeito de você trabalhar às vezes pensa ‘ah, nossa, podia ser mais tranquilo e tudo’ mas acho que não, acho que você tem que andar, corrigir mais”*. Percebe-se na fala da mãe de Felipe além dessa preocupação futura e a ideia de que é necessário sofrer para poder crescer, um certo incômodo por parte da mãe por estar nesse papel de quem causa o sofrimento, sendo preciso se justificar. Assim como Julianne que percebe apenas racionalmente a importância do ‘não’, como se fosse uma instrução a ser seguida e não algo que ela faça com naturalidade e espontaneidade. Tal relação entre

sofrimento e crescimento, pode ser resgatado historicamente, uma vez que os jesuítas influenciaram enormemente a educação de nossas crianças, e Priore (2015b) destaca que o castigo físico em crianças foi introduzido e incentivado pelos padres jesuítas, que acreditavam que mimar a criança em demasia deveria ser repudiado, e que “o amor do pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’” (p.97).

5.3. Olhares que se cruzam

O Eu ideal refere-se à imagem que os pais fazem dos filhos, sendo do campo do imaginário, é para ele que se dirige o amor a si mesmo, onde repousa o narcisismo, que como o infantil se acha de posse toda a perfeição, incapaz de renunciar à satisfação que foi desfrutada; não quer se privar da perfeição narcísica de sua infância e se não pode mantê-la, procura readquiri-la na forma do ideal do Eu, isto é, aquilo que foi perdido e será buscado novamente por meio de uma identificação com o Eu ideal, sendo do campo do simbólico. “O que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido na infância, na qual ele era seu próprio ideal” (Freud, 1914/2010, p.40).

Assim, o ideal do Eu refere-se ao desejar, relacionado a aspirações que ainda não foram atingidas; é uma ilusão necessária que nos transmite a ideia de que quando o alcançarmos não sentiremos falta de mais nada e seremos completos e felizes. Desse modo, o desejo depende da falta e se não há castração, não há desejo; se não há perda, não há amor, uma vez que amamos aquilo que perdemos. Quando temos tudo, não há desejo e o que nos causa sofrimento é justamente a falta de ter o que desejar, que é também a falta de amor.

Percebe-se então na fala das docentes e dos pais essa noção de infância idealizada, que coincide em uma visão estereotipada e saudosista, que faz referência a esse ideal do Eu que é buscado nas crianças. Tal visão, no entanto, se mostra paralisante. Meira (2004) já apontou sobre a posição de impotência em que se encontra a pedagogia para responder às mudanças

que são processadas na atualidade, mas percebe-se que os pais sofrem com esse sentimento também.

As mudanças são tantas, que ao final da entrevista um dos pais coloca “*essa meninada de hoje precisa de outro mundo para eles*”. A aceleração do tempo, a redução das habitações privadas, a violência nos espaços urbanos, a diminuição do tempo livre, a lógica do consumo, a disponibilidade de aparelhos tecnológicos, o fácil acesso ao conhecimento são todas circunstâncias citadas pelos adultos como justificativa para as mudanças em relação à infância. Nesse mundo inconstante, os adultos se voltam para aquilo que conhecem e podem confiar, resguardando-se na nostalgia e no saudosismo.

Curiosamente, as diferenças da infância atual e da infância passada são marcadas principalmente pela diferença no brincar, relacionada especialmente aos espaços disponíveis e a um brincar pedagógico e rígido em detrimento de um brincar espontâneo. Além de estabelecer a distinção entre as gerações, em que se destaca a presença massiva da mídia em suas mais diversas formas.

Tanto os pais como as professoras apresentaram um discurso ambíguo a respeito dos dispositivos eletrônicos; os pais, em especial, relataram a importância desses dispositivos para a aprendizagem. Ora, mas não é justamente esta a finalidade primeira da escola, o aprendizado? Pode-se pensar então que os dispositivos eletrônicos oferecidos pelos pais às crianças apresentam a finalidade explícita de aprender, e ainda uma implícita de aprender mais e melhor do que os outros, adentrando a lógica da competição. Há ainda a finalidade de distrair a criança, entretanto, pais e crianças perdem o controle do seu uso e os pequenos acabam se distraindo até demais. Nesse sentido, pensando sobre essa finalidade orientada para a aprendizagem, cabe pensar que os dispositivos eletrônicos poderiam ser adotados enquanto um recurso para esse fim pela própria escola, de uma maneira dosada e consciente.

Meira (2004) observa que as brincadeiras tradicionais têm sido abandonadas em função do status social. Acrescenta-se a isso a indisponibilidade dos pais e da escola e a falta de autonomia que vive a criança na ocupação dos espaços urbanos. Meira (2004) afirma ainda que na contemporaneidade, encontram-se múltiplas infâncias, que oscilam entre as que se encontram referidas e atreladas ao discurso hegemônico ligado aos meios de comunicação de massa e ao consumo e as caracterizadas pelas brincadeiras tradicionais nas ruas, vistas como “esquecidas no passado”.

É interessante refletir ainda que atividades de leitura são pouco citadas pelos pais, sendo presentes apenas em momentos em que os pais dizem que os filhos demandam esse momento da história. Meira (2004) acredita a ruptura entre gerações expressa-se no rompimento concomitante com a leitura de livros. No entanto, pode-se pensar que o fato da leitura necessitar da apreensão das formas das letras e assim do auxílio de um adulto, tal atividade tem diminuído, enquanto, tarefas que não necessitam desse conhecimento prévio e consequentemente dessa participação ativa, como *games*, filmes e programas televisivos, têm aumentado. Além disso, o uso da televisão durante o período em que a criança está sendo alfabetizada tem um impacto negativo em sua habilidade de leitura, conforme apontam Anderson e Subrahmanyam (2017).

As crianças se interessam pelos livros, Maria Eduarda, por exemplo, durante as observações, diversas vezes me mostrou livros e pediu que eu lesse, era uma forma de demandar atenção, já que a criança por vezes não se mantinha atenta à história. Logo, pode ser que prefiram filmes, mas é necessário que seu interesse pela leitura seja estimulado, acostumados à velocidade rápidas das imagens presentes nas telas, a leitura pode se mostrar algo maçante e enfadonho, no entanto, os momentos de leitura demandados pelas crianças são momentos de afeto e participação junto aos pais.

Sobre a família, percebe-se um tempo escasso, cada vez mais ocupado por dispositivos eletrônicos e por atividades laborais; ressaltando-se a inserção da mulher no mercado de trabalho e a falta de suporte que esta mãe-trabalhadora vivencia. A expectativa da família perfeita, da família “margarina” perpassa o discurso social e contribui na culpabilização dos pais e na geração de um sentimento de culpa nas famílias que não alcançam esse ideal, construído em partes pela própria mídia. Tem-se então uma dificuldade em impor regras, são pais fragilizados e sobrecarregados em um cenário de confusão entre os papéis materno e paterno, além de uma confusão mais acentuada entre o papel da família e da escola.

O consumo aparece, desse modo, como uma possibilidade de compensação, não é visto algo problemático, sendo tratado de forma superficial e associado à condição financeira da família. As crianças são postas em um lugar de demandantes passivos dos produtos que são veiculados pela mídia e incentivados a pedir; não se coloca a criança em um papel ativo, estimulando-a a expor os motivos pelos quais deseja determinado produto, papel este relegado à escola, que busca possibilidades de resistências, ainda que muitas vezes frustradas. Os pais, por sua vez, demonstram dificuldade em negar os pedidos das crianças, expondo seu próprio narcisismo e desamparo.

O contemporâneo é um cenário de ócio, tédio e excesso de atividades, este pode aparecer na escola pela via da “cobrança” do aprendizado da criança. Prioriza-se um vir a ser, marcado por insegurança, incerteza e instabilidade em relação ao futuro, além de contradições.

6. Pequenos olhares, grandes olhões

Nesse momento, serão apresentadas as oficinas e suas análises. Foram realizadas cinco oficinas lúdicas com cada grupo de crianças participantes. As crianças foram divididas em dois grupos, identificados como G1 e G2, especificados na tabela abaixo (Tabela 2).

Tabela 2

Relação de crianças participantes

Grupo	Componentes	Horário
G1	Beatriz, Henrique, Maria Eduarda, Matheus, Nicolas e Sara	Turno escolar – Tarde
G2	Amanda, Felipe, Heitor e Joaquim	Contra turno escolar – Manhã

Dessa forma, as oficinas com as crianças ocorreram em diferentes horários para cada grupo. Optou-se, no entanto, por apresenta-las de maneira contínua, uma vez que as mesmas atividades foram ofertadas para cada grupo.

Oficina 1: brincar livre

O primeiro encontro teve como finalidade propiciar um *rapport* entre a pesquisadora e os participantes, além de observar as relações que são estabelecidas entre os pares e os objetos disponíveis. Nesse encontro foram disponibilizados às crianças diversos brinquedos, jogos e materiais expressivos. Houve um momento de apresentação, em que se falou da pesquisa e pediu-se o assentimento das crianças em participar. No momento em que se diz pesquisa, Henrique indaga “*cadê o computador?*” e depois pergunta se era uma pesquisa de livros. Assim, explica-se que se trata de uma pesquisa sobre brincadeiras. É interessante a relação estabelecida pelo menino entre o conhecimento e o acesso a ele, que poderia ocorrer pelo computador ou pelos livros.

Foi requisitado, então, às crianças que falassem um pouco sobre o que gostam de fazer e do que gostam de brincar. As crianças do G1 respondem logo que gostam de *“brincar”*. As crianças então relatam do que gostam de brincar, Nicolas diz que gosta de brincar com o primo de carrinho e de casinha, e nesse momento, olha para a casinha que estava presente na sala. Sara diz *“eu gosto de brincar com a minha amiga de boneca . . . com a minha boneca bebezinha”*, o que é curioso uma vez que sua mãe disse na entrevista que Sara não se interessa muito por bonecas, Henrique então fala *“tem um monte delas, eu sei o nome de todas... quase todas”*. Maria Eduarda conta que gosta de *“brincar de massinha Play-Doh e de Amoeba”*, Matheus diz que gosta de massinha e de Amoeba também e Henrique afirma gosta de Uno, complementado depois que também gosta massinha Play-Doh e de Amoeba. Percebe-se uma dificuldade de Henrique em optar por apenas um objeto. É notável logo no início também a preferência pelas marcas, afinal não é qualquer massinha, o “Play-Doh” vem acompanhado.

As crianças do G2 se apresentaram e relataram o que gostam, Felipe disse que gosta muito de jogo, que gosta do Curinga, do Homem-Aranha, do Deadpool, e do Homem de Ferro, e complementou falando que gosta muito de jogar videogame e Minecraft – tudo o que sua mãe relatou não gostar, diga-se de passagem. Joaquim, por sua vez, conta que gosta de *“criar coisas”*, se interessando pelos bonecos feitos com materiais reciclados levados na oficina e relatou que já criou um boneco. Heitor disse que o que mais gosta de fazer é assistir Netflix na sua tevê nova, e depois de pensar um pouco diz que o que mais gosta de assistir são os Vingadores. Já Amanda conta que gosta de brincar de Barbie e assistir Flash.

Após as crianças relatarem o que gostam de brincar, foi apresentado a elas duas caixas (uma maior e marrom e outra um pouco menor e estampada), afirmando que uma delas seria mágica. As crianças dão sua opinião, utilizando desde referências à aparência da caixa, como pensamentos mais elaborados como o de Heitor, que vendo as duas caixas e estando a varinha

de condão em cima da caixa marrom, diz que é a caixa estampada, pois a varinha estaria em cima da outra para “enganar”. Assim, a caixa mágica, que é a caixa marrom, é apresentada, mas aponta-se que ela está enfeitiçada e para abri-la é necessário a ajuda da varinha de condão. Uma das crianças abre a caixa com o auxílio de algumas palavras mágicas e a caixa começa sendo explorada. Há lápis de colorir, giz de cera, canetas hidrográficas, massinha de modelar, tesoura, cola, folhas sulfites de diferentes cores, uma maleta com bonequinhos feitos de EVA, além de outros objetos e brinquedos pequenos. Foram levados ainda alguns jogos: “Pula Macaco”, “Esconde-Esconde”, um quebra-cabeças da Turma da Mônica e dois dados de atividades³⁴ (Figura 1).



Figura 1: Dados de atividades

Nesse momento, pode-se observar as relações estabelecidas pelas crianças com elas e com os objetos disponíveis. As crianças do G2 optam por brincarem em conjunto e têm preferência por jogos; quando estão jogando é interessante notar suas reações, as crianças reclamam, ficam bravas e frustradas. Quando Amanda ganha o jogo “Pula Macaco” ela comemora, Joaquim contrariado então diz “*não precisa falar, todo mundo já sabe*”. As crianças continuam a jogar até ter um segundo lugar, ficando cada vez mais frustradas, Joaquim emite gritinhos e grunhidos quando não acerta o macaco na árvore, e Felipe diz “*vou*

³⁴ Tratam-se de dados confeccionados pela pesquisadora; em um dos dados há ações a serem realizadas, como: andar, abraçar, pular; e no outro há figuras de animais. Assim, a criança joga os dados e realiza a ação, como “dançar como um sapo”, “pular como um passarinho” etc.

te dar uma surra, pelo amor de Deus” e *“que bosta”* quando não tem o resultado esperado. Joaquim então questiona *“Amanda, pra quem você tá torcendo?”*, *“Ninguém. Eu quero que todo mundo perca”*. Joaquim começa a burlar as regras do jogo e é acompanhado pelos outros dois colegas. Por esse recorte, percebe-se a intolerância a frustrações que as crianças apresentam, não podem deparar-se com a perda, e para isso fogem às regras, evitando-a a todo custo; não há espaço para os perdedores, os *losers* na sociedade atual. Apesar dos pais afirmarem que orientam os filhos sobre a importância de saber ganhar e perder, a lógica da sociedade é outra, os valores de sucesso e prestígio, perpetuados por diversas vias, está em jogo e a única opção possível é ganhar, mesmo que seja o *“segundo lugar”*.

Quando a caixa é aberta, as crianças do G1 a exploram e brincam separadamente ou em pequenos grupos, sempre deslocando-se de um para outro. Henrique declara *“eu sabia que ia ter massinha, só não sabia que ia ter binóculos”*, aparentando uma necessidade de sempre se mostrar como aquele que sabe tudo, não há espaço para o não saber. O menino pega uma massinha de cor vermelha e fica amassando-a todo o momento, sem nunca fazer algo com ela. Este seu comportamento pode remeter ao que foi descrito por Bick (1991) e Meltzer (1986) acerca da identificação adesiva; estes autores descrevem a experiência de sentir os pacientes “colados”, além de perceberem que estes apresentam suas concepções, relações e valores ligados a princípios externos, voltados para fora, ao invés, de vinculados a relações internas, princípios internalizados, ou mesmo baseados na observação de si mesmos; “mas como se eles se espelhassem nos olhos dos outros o tempo todo, copiando os outros, imitando-os, sensíveis à moda, preocupados com formalidades e status social e coisas do tipo” (Meltzer, 1986, p.47).

Estes pacientes podem facilmente serem considerados “bem ajustados”, porém, seus processos de identificação se revelam prejudicados, não aprendem por experiências verdadeiras, mas pela imitação, “nosso sistema educacional colabora com isso, podemos dizer

que eles geralmente eram muito bem sucedidos do ponto de vista educacional, aprendem mecanicamente, imitadores e sem imaginação” (Meltzer, 1986, p.47). A relação de Henrique com a massa de modelar vai ao encontro desse tipo de identificação ligada ao colar, à superfície e às sensações, está relacionada a um tipo de identificação narcísica, mas que não é projetiva. Ora, tem-se então uma superficialidade, que é coerente com a descrição das relações contemporâneas, em que os valores são predominantemente orientados pela mídia (especialmente na forma de produtos e estilos de vida a serem consumidos) e em que a contemplação interna, de si mesmo, proporcionada por momentos de ócio, é escassamente proporcionada. O conceito descrito por Bick (1991) e Meltzer (1986) lembra ainda o falso *self*, conceituado por Winnicott (1960/2007), uma vez que a descrição dos autores, acerca desses quadros clínicos, destaca uma condição de falsidade, de experiências emocionais rasas, além de uma tendência à imitação, em que o verdadeiro é coberto, consistindo em uma possível forma de sobrevivência psíquica.

Em um momento, o G1 se depara com uma dificuldade em abrir uma pequena maleta de brinquedos, Henrique recorre à varinha de condão, falando “*abracadabra*” e então ajuda a abri-la. É interessante como buscam a varinha para abrir a maleta, foi uma conclusão lógica considerado que a mesma foi usada para abrir a caixa, mas não deixa de apresentar um certo elemento simbólico. A criança, ao brincar com o objeto, encontra ou descobre uma representação que não havia imaginado antes, inventa uma nova substituição, uma metáfora díspar, que apenas pode descobrir se começa a brincar e experimentar, ainda sem ter conhecimento do que é que está brincando (Levin, 2007). Por outro lado, pode-se entender a varinha como um instrumento que abre caixas, tendo seu uso estendido, numa lógica que permeia os jogos eletrônicos.

As crianças fazem uso da varinha, fazendo pedidos e mágicas. Como por exemplo Sara, que não dividia com ninguém uma bonequinha que guardou na maleta, a bonequinha é

demandada por Nicolas e Maria Eduarda, que afirma que Sara não está brincando com ela naquele momento, já que estava desenhando, *“uma mensagem de fada”*, como me contou. A menina não responde, então Maria Eduarda se aproxima para pegar a bonequinha dentro da maleta e Sara fecha a mão de Maria Eduarda na maleta em uma expressão furiosa. Maria Eduarda pega a bonequinha e vai brincar com Nicolas com a casinha, e Sara fica bem brava, ela vai atrás dos dois e cruza os braços perto deles, as crianças conversam com ela, mas a menina continua emburrada. Então, em um momento, Sara pega a varinha e aponta furiosamente na direção dos dois e depois sai de perto deles ainda com uma expressão raivosa, como se fizesse magia para que fossem embora. Interessantemente, a magia de Sara surte efeito poucos minutos depois, Nicolas vê que Matheus e Henrique estão jogando “Pula Macaco” e diz para Maria Eduarda *“eu não conheço aquele ali”* e decidem ir jogar, Maria Eduarda diz então para Sara: *“Sara, a gente vai deixar você brincar inteirinha com a casa”* e pergunta para Matheus e Henrique se pode brincar com ele, Henrique então diz *“pode, mas não tem rosa aqui”*.

As crianças do G1 transitam entre os pequenos grupos e as brincadeiras, demandam atenção constantemente e disputam por ela, Maria Eduarda chega a me mostrar um pequeno machucado já cicatrizado em sua perna e afirma que está sangrando. Permanecem pouco tempo nas atividades, não chegam nem a terminar uma partida. Enquanto jogam, as crianças requisitam minha ajuda, Henrique pergunta *“tia, você me ajuda a ganhar aqui?”*, e depois de um tempo jogando, Henrique para e fala *“depois eu jogo esse jogo, que eu vou treinar na minha cabeça”*. O treinamento prévio condiz com que os pais de Henrique disseram sobre o menino se antecipar em relação às informações e conhecimentos necessários para determinada habilidade, como, por exemplo, quando foi dito que antes de ter um videogame, o menino já assistia aos vídeos no YouTube para saber como jogar e ganhar; não se aprende na prática por receio de perder, assim, a criança busca outra saída quando o “ganhar” não parece provável.

Durante o jogo, Henrique já havia parado de jogar uma outra vez, questionando onde estava sua massinha vermelha. Dessa vez, quando Henrique sai ele pisa em uma massinha e diz *“quem mandou colocar essa massinha aqui . . . agora meu chinelo tá tudo sujo”* e Maria Eduarda complementa *“e rosa”* e todos riem. Matheus me conta que rosa é de menina e azul é de menino, diz que viu *“lá na televisão”*. Henrique começa a jogar seu chinelo pela sala e a proferir: *“sai negócio rosa”*. A forma como o gênero é abordado pelas crianças indica a possibilidade de abrir espaço para um diálogo, uma vez que o discurso midiático parece ser a referência para eles. Strasburger et al. (2011) apontam que nos anúncios direcionados para meninas, a tendência é apresentar um ambiente doméstico e situações de cooperação, enquanto anúncios voltados para os meninos exibem cenas de competição.

Propõe-se que as crianças realizem um desenho sobre o que gostaram, mas apenas as crianças do G2 fazem. Ao final da oficina, Heitor diz *“Professora, a minha mãe disse que era uma oficina de dever, mas não foi. É bem legal!”*, e todos concordam com ele, Joaquim diz *“é uma oficina de diversão!”*. As crianças fazem seus desenhos (Figura 2), decidem usar massinha e lápis de cor, enquanto conversam e brincam, requisitam minha opinião sobre suas produções várias vezes. Em seus desenhos, as crianças retratam situações que ocorreram na oficina, como Amanda que ilustrou ela jogando o jogo “Pula Macaco”, o qual foi ganhadora, uma das crianças inclusive comenta que não daria para desenhar todo mundo, pois não havia massa de modelar suficiente, dando preferência para retratarem a si mesmos e o jogo, ou mesmo algo que comentaram no decorrer do encontro, como Felipe que retratou um bolo do Deadpool, personagem que mencionou diversas vezes.



Figura 2: Desenhos realizados pelo G2 sobre algo que gostaram na oficina. Na primeira linha, da esquerda para a direita está o de Heitor e Amanda, e na segunda o de Joaquim e Felipe.

Felipe apresenta um pouco de dificuldade para se concentrar. Enquanto, Felipe e Joaquim finalizam seus desenhos, Heitor diz *“que menino que não gosta de usar uma massinha, né?”*, Joaquim então fala *“eu sei de um menino que não gosta de usar massinha: meu irmão”* e Amanda também conta *“eu conheço uma menina que não gosta de usar massinha: minha irmã, as duas, elas ficam falando pra mim jogar fora”*. Heitor diz também *“eu conheço menino que não gosta de brincar de massinha: menino do sexto ano”*.

Será que crianças seriam aquelas que gostam de massinha, afinal? Tanto a massa de modelar quanto a Amoeba são recursos ligados ao prazer anal. Segundo Freud, o desenvolvimento psicosssexual pode ser dividido em cinco fases: oral, anal, fálica, período de latência e genital. A fase anal está relacionada ao controle dos esfíncteres e a atividade intestinal; a retenção da massa fecal e sua defecação provocam sensações de dor e prazer. É por meio do ato de defecar que a criança expressa as primeiras relações de negociação, em que as fezes adquirem o sentido de “presente”: por meio da evacuação ou retenção a criança pode exprimir sua docilidade ou desobediência ante seus relacionamentos (Freud, 1905/2016). Posteriormente, Freud (1908/2016) delineia uma relação entre o dinheiro e a defecação, pela

associação pré-existente entre dinheiro e sujeira, “é possível que a oposição entre a coisa mais valiosa que o ser humano conheceu e a mais desprezível, que ele afasta de si como sendo lixo (“*refuse*”), tenha levado a essa específica identificação entre ouro e fezes” (p. 357). Freud (1908/2016) considera ainda que o interesse erótico pela defecação está fadado à extinção,

e nessa época surge o interesse pelo dinheiro . . . que não havia na infância; isso torna mais fácil para o antigo ímpeto, que se acha a ponto de perder sua meta, ser transferido para a nova meta que aparece (p. 357).

Sendo assim, é possível conceber uma possível relação então entre o dinheiro e os materiais para modelar, visto que ambos remetem a fase anal. Aparentemente, falta às crianças justamente os trabalhos manuais, envolvendo o amassar, desenhar, pintar etc. Por outro lado, seu interesse pelo dinheiro é precocemente desenvolvido, o que pode remeter a esta aparente falta de estimulação.

Oficina 2: o que você mais gosta?

Essa oficina buscou investigar as preferências e interesses das crianças em relação a brincadeiras e hábitos cotidianos. Para isso, neste encontro, apresentou-se às crianças um personagem criado pela pesquisadora, um fantoche de meia, que fez perguntas através de cartões (Figura 3), requisitando que as crianças escolhessem uma opção, respondendo “o que é mais legal?”:

1. Comer doces X Comer verduras

Todas as crianças respondem que preferem comer doces, com exceção de Henrique, que diz preferir verduras. A resposta de Henrique parece estereotipada como se tivesse sido condicionado a responder isso, como se esta fosse a resposta correta. Sua escolha marca ainda a sua diferença em relação às outras crianças, como se não se identificasse com aquele que compartilham da mesma idade que ele.

2. Ficar em casa X Ir para a escola

As crianças do G1 em sua maioria respondem que preferem ficar em casa, apenas Nicolas diz que prefere a escola, sendo que o que mais gosta na escola é brincar. Beatriz conta que o que mais gosta em casa é *“brincar com cachorro”* e Henrique fala *“eu gosto de mexer no computador e no videogame!”*, então, todos contam que também gostam de jogar videogame e Henrique declama: *“eu amo jogar videogame!”*.

Os participantes do G2 unanimemente escolhem a escola, falam que se estivessem em casa estariam dormindo e relatam gostar da *“aula divertida”*, referindo-se às oficinas. Destaca-se em suas escolhas às referências ao brincar, principalmente.

3. *Brincar com os amigos X Jogar videogame/Usar o tablet ou o celular*

Os componentes do G1 se dividem entre as alternativas, mas por fim apenas Henrique escolhe jogar videogame. Embora na alternativa anterior as crianças terem relatado gostar de jogos eletrônicos, sua preferência é para um brincar coletivo, em detrimento de um solitário, como costumeiramente ocorre em relação aos jogos eletrônicos.

As crianças do G2 também inicialmente se dividem e apenas Amanda escolhe *“brincar com os amigos”*, relatando brincar de *“pique-esconde, pique-pegas, pique-altinho, pique-gelo”*, porém, ela é questionada por Joaquim *“mas, Amanda, você não disse que adora jogar?”*, e então ela logo muda sua opção, e fala *“é videogame que eu prefiro”*. Todas as crianças relatam gostar de Minecraft, e Felipe diz que também gosta de GTA. Interrogados sobre como é o Minecraft, as crianças dizem *“você monta a casa, é tudo quadrado. A cara do personagem é quadrada...”*.

4. *Assistir TV X Sair com a família*

Novamente, o G1 se divide na resposta, mas a maioria escolhe a opção de *“sair com a família”*. Henrique fala *“quando sai, dá lembranças boas”* e Beatriz fala que gosta de ver Backyardigans na tevê, e todas as crianças dizem que também gostam, mas Henrique depois fala que nunca viu, e ao ser questionado, responde: *“é, eu vou gostar”*. A fala de Henrique

novamente parece artificial, algo que aprendeu e está reproduzindo; ademais, sua necessidade de afirmar que sabe e conhece tudo e de tudo aparece mais uma vez.

Primeiramente, o G2 escolhe a opção de “assistir TV” e Amanda começa a contar que gosta de “*novela, desenho*” e então Joaquim fala “*eu acho que prefiro isso aqui*” e pega o cartão de “sair com a família”, e todos então também mudam de opção. Joaquim explica “*é, porque aí a gente pode ir pro HotPark, como o Felipe foi*” e Amanda complementa falando que podem ir para o shopping também, insistindo nisso várias vezes, “*viajar pro shopping, assistir filme no shopping*”. Amanda conta que gosta de ir ao clube e ao shopping, e Joaquim diz que prefere viajar para Caldas Novas. Na entrevista com a mãe de Amanda, a mesma relata que a menina não se interessa muito por shopping, o que é claramente equivocado pela animação da menina ao mencionar o shopping. A família é visualizada como um meio para consumir aquilo que desejam, como uma viagem ou um passeio.

5. *Ir ao shopping X Ir ao parque ou à fazenda*

As crianças do G1 imediatamente escolhem o shopping, assim como Amanda, e o G1 responde que lá tem “*brinquedos!*”. Amanda lista as coisas que gosta do shopping: “*cinema, da praça de alimentação, loja de roupa...*”. Felipe e Joaquim se decidem pelo shopping também, “*é, porque lá também tem lugares para brincar*”.

Levin (2007) considera que a lógica da sociedade atual elegeu o shopping um dos passeios mais frequentes quando a família sai de casa e um lugar “ideal” para as crianças. Baudrillard (2008) assinala que o shopping é visto como um local agradável, um ambiente climatizado, onde é possível comprar de uma só vez desde provisões alimentares até quinquilharias diversas, enquanto a família pode assistir um filme ou ainda almoçar por ali mesmo. Levin (2007) aponta ainda que o shopping é um grande espelho dirigido pelo mercado, que é capaz de transformá-lo em mais um artefato que concentra as expectativas das crianças. Sendo que o que caracteriza os shoppings é a velocidade e a vulgaridade, já que eles

são feitos para vender e comprar, diferentemente de uma praça ou um parque. Levin (2007) conclui que as mercadorias vão e vem e as crianças consomem a “liberdade” alegórica que lhes é concedida e permitida pelo mercado.

É interessante a posição de Joaquim e Felipe, que se mostram relutantes em fazer uma escolha entre as duas opções, como se nenhuma delas lhes agradasse de fato, optando então pelo que foi escolhida pela colega e por já conhecerem e saberem que lá há espaços para brincar. As crianças não buscam transgredir as opções que lhe foram dadas, propondo novas alternativas, e se conformam com o que lhes foi disponibilizado.

6. *Brincar com meus brinquedos X Comprar um brinquedo novo*

Todas as crianças escolhem a opção de “comprar um brinquedo novo”. Joaquim diz que seus brinquedos velhos já estão todos estragados e Amanda fala que gosta dos velhos, mas que prefere ganhar um novo “*para fazer par com o velho*”.

Levin (2007) compreende que a “vida” do brinquedo é cada vez mais curta, tornaram-se objetos-brinquedo efêmeros, que não são feitos para brincar, mas estruturados e preparados para o consumo, veiculados insistentemente pela mídia, a urgência e a celeridade com que ocorre a renovação dos brinquedos marcam o ritmo irritante e “elétrico” do consumo maciço; as crianças se dedicam cada vez menos tempo a brincar com cada brinquedo, uma vez que sua atenção está sempre voltada para o próximo que acaba de ser lançado.



Figura 3: Cartões utilizados para a atividade “o que é mais legal?”

Após esta atividade que com êxito atraiu a atenção das crianças, elas foram convidadas a abrir a caixa mágica, e após foi proposto que elas realizassem um desenho de algo que gostem muito. Foi disponibilizado para as crianças tinta, pincéis, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, massinha de modelar, além de dois papéis grandes para poderem fazer um desenho coletivo.

No momento de abrir a caixa, as crianças do G1 não chegam a um consenso sobre quem deveria abri-la, todas querem abrir, sempre que era sugerido algum colega para abrir, os outros gritavam “*não! Não! Não!*”. Por fim, proponho que três crianças abram a caixa, e relutantemente concordam. No G1 nem todas as crianças quiseram participar da atividade proposta, optando por brincar com os brinquedos disponíveis na sala. As crianças estão sempre transitando pelas atividades, algumas começam jogando e depois vão pintar, enquanto outras pintam e logo param para procurar outra atividade (Figura 4).



Figura 4: Painele de pintura coletiva realizado pelo G1

A maioria das crianças do G1 fica misturando as cores, Henrique diz que terminou a pintura e conta que fez *“um binóculos, o portal dele pro Steven chegar lá . . . e o resto eu não lembro”*. Henrique fala que o Steven é um personagem do jogo Minecraft e que ele entra no portal e vai para outra dimensão, mas não dá muitas informações. Cabe lembrar que a mãe de Henrique relatou que o menino demanda a presença física dos pais quando ele está jogando, pode-se pensar que isto está relacionado a um medo de se afastar muito da realidade e ficar apenas no jogo, ou mesmo de ir para outra “dimensão” como o personagem retratado por ele. As atividades não parecem prender muito a atenção deles, passando de uma atividade para outra, em um *continuum* sem término, parece que as atividades perdem um pouco o sentido, como quando Henrique diz que não se lembra mais o que havia pintado. Segundo Levin (2007), a memória atual é curta, pois dura o que dura a imagem, que cria uma ilusão sem amanhã, um presente irreal que se confunde com a realidade.

Quando nenhuma das crianças está mais pintando, algumas crianças se juntam para jogar “Esconde-esconde”, um jogo de tabuleiro, e explico as regras para elas; Sara, Maria Eduarda e Beatriz brincavam com a casinha, mas Sara novamente teve muitos problemas para dividir, e Maria Eduarda então diz *“toma, Sara, pode brincar com tudo o que você quiser”* e ela e Beatriz se juntam para jogar. Todas as crianças jogam esse jogo, com exceção de Nicolas, que fica perto, mas prefere brincar de espetar palitos na massinha, disse que era um *“sol”*. Durante o jogo, Maria Eduarda fica querendo espiar as peças e joga na vez dos outros, Henrique também tenta jogar mais vezes do que pode. Em um momento, Maria Eduarda diz

“hoje eu não tenho balé, que pena... eu nem gostava, eu nem gosto, eu finjo que gosto . . . é pra todo mundo lá em casa me achar bonita, com o meu corpinho”. A fala da criança revela sua posição enquanto um objeto a ser consumido e admirado, cabe ressaltar que Maria Eduarda é uma criança que demanda muita atenção e faz declarações como esta na tentativa de captar a atenção para si.

Quando o jogo termina, Sara emburra e cruza os braços, pois não acertou nenhum. Algumas das crianças começam a jogar “Pula Macaco”, Maria Eduarda pede minha ajuda e diz *“tô com raiva desse jogo . . . é muito difícil”*. As crianças do G1 sempre deixavam as brincadeiras e os desenhos inacabados, mudando de brincadeira e explorando o máximo todos brinquedos disponíveis. São intolerantes e impacientes e, talvez, por isso, os pais sintam a necessidade de preencherem todo o tempo da criança com inúmeras atividades, mantendo-a constantemente entretida. As crianças do G2, por sua vez, já apresentam uma rotina mais independente da de seus pais e não apresentam de forma tão acerbada esse traço da inconstância e rapidez.

No G2, a atividade durou até o fim do horário, Felipe de imediato falou *“vou fazer o Deadpool, vou fazer o Deadpool”*, Amanda opta por utilizar um dos papéis sozinha, indicando certo individualismo, e Felipe e Joaquim dividem a outra folha. Enquanto Felipe pinta o Deadpool, Joaquim fica um pouco em dúvida, e por fim, diz que vai desenhar um *“jardim”*, pergunto se é o que ele mais gosta, e Felipe fala *“é, o jardim que ele não votou”*, se referindo a atividade realizada anteriormente. Joaquim pergunta para Amanda o que ela está fazendo, e ela diz que um jardim também, *“igual o meu?”*, e ela fala *“não, não é igual o seu”* (Figura 5).



Figura 5: Painéis de pintura realizados pelo G2, o primeiro de Amanda e o segundo de Joaquim e Felipe.

Enquanto está pintando, Felipe diz “o *Deadpool* fala assim, a hora que aquele povo, aquele homem lá sai . . . fala assim ‘whatta fuck?!’” pergunto o que é, e o menino responde “whatta fuck quer dizer que é uma palavra do *GTA* . . . na hora que um homem atropela um homem do *GTA* ele fala assim ‘whatta fuck’”. Felipe diz que gosta do *Deadpool* por causa da história que contou do aniversário de 6 anos, “o *Deadpool* tem aquele muque...na hora que eu toquei assim no tanquinho dele eu falei ‘você tem tanquinho?’”, Amanda então diz rindo “que que é isso, Felipe?”.

Felipe termina de pintar, e como seus colegas ainda não acabaram, resolve pintar um jardim também. Questiono se eles já foram nesse jardim que eles estão desenhando, Felipe diz que já, que já foi quatro vezes, Amanda fala “eu nunca fui nesse jardim, eu só imaginei”, pergunto se ela gostaria de ir e ela diz que sim. Indago também o que ela ia querer fazer nesse jardim, e ela responde com uma interrogação “brincar?” e Joaquim então fala que não tem brinquedos no parque dela, e Amanda responde que ainda está fazendo. As crianças do G2 derramaram tinta durante a atividade, e apesar de reclamarem de ter que limpar, ao final, eles

mesmos lembram que tinham de limpar e se divertem, referindo-se a si mesmos como “*faxineiros*”.

Parece que as crianças não têm muitas oportunidades de outras formas de lazer, ficando mais restritas ao shopping e desconhecendo outros espaços que possam habitar. O desenho do jardim pode indicar o desejo de ocupar outros lugares, como também uma estereotipia, já que as crianças fazem uso dos moldes de EVA em forma de flor disponíveis para compor seu desenho, além de não conseguirem explicar ao certo o motivo do desenho. Felipe até mesmo aponta essa contradição e mesmo fazendo um desenho do super-herói que gosta acaba realizando um desenho do jardim também, simplesmente porque seus colegas estão fazendo.

Oficina 3: qual é seu sonho?

Objetivou-se, nesse encontro, investigar o que as crianças verbalizam acerca dos sonhos, quais desejos manifestam. Nessa oficina, foram dispostas duas caixas, a caixa mágica e uma menor. Após um momento inicial de brincadeiras e jogos, é proposto a leitura junto às crianças do livro “O Príncipe sem Sonhos”³⁵, de Márcio Vassallo, que se encontrava na caixa menor, para que possam receber uma visita especial, que no caso seria um boneco de pano representando o personagem.

Ao falar o título da história, as crianças do G1 afirmam que “*todo mundo tem um sonho*”, menos Maria Eduarda, que fala inicialmente não ter nenhum. Nicolas fala que tem muitos sonhos, mas diz que não sabe de nenhum e Matheus conta que tem sonhos com dinossauros. Henrique fala que todos têm um sonho, mas ao ser questionado sobre o seu, ele diz que se esqueceu, e posteriormente relata de um em que estava brincando com Matheus e tinha brinquedos novos, que pode remeter à própria oficina. Já Beatriz fala que se lembra de

³⁵ Segue a sinopse do livro: “Thiago era um príncipe que tinha tudo. Num consumismo irrefreável, o rei e a rainha davam-lhe todos os presentes que ele poderia ou não imaginar e desejar. Mas uma grande tristeza havia no coração de Thiago - ele queria ter um sonho. Vai pedir conselho ao avô e encontra uma explicação - é dentro dele que está adormecido o sonho, basta despertá-lo”.

um em que estava brincando com Maria Eduarda e estava em um lugar com muitas flores, borboletas e fadas. Então, Maria Eduarda diz *“esqueci que eu tenho um sonho, eu sonhei um dia que eu tava brincando com a Beatriz... eu tava brincando com todo mundo na escola, aí meus pais falaram que era pra eu fingir que eu tava gripada . . . aí meu cachorro morreu, dormi, acordei, a Beatriz sabia onde era a minha casa de verdade, fim”*.

As crianças do G2 também foram questionadas acerca dos seus sonhos, Felipe fala *“eu só tenho sonho de mulher”* e ao ser questionado como é, Heitor diz rindo *“ele só quer brincar de mulher”*, e Felipe responde rindo *“não, de mulher de verdade”*, Amanda então diz *“que que isso!”*. As crianças são questionadas se sonho é só aquele que a gente dorme e sonha e Felipe responde *“é, meu sonho é o mais bão, só de mulher”*. Amanda diz que só sonha durante a noite e depois fala que pode sonhar em vir para a oficina ou em ir para Fortaleza e Joaquim diz que pode sonhar ser um super-herói e Heitor complementa *“para salvar o dia”*. A fala das crianças revela a concretude de sua concepção dos sonhos, além da fragilidade de suas referências, uma vez que são facilmente esquecidos.

A leitura é iniciada e algumas das crianças do G2 relatam já conhecerem a história. Ao final da leitura, houve um espaço para o diálogo e reflexão, Amanda conclui que *“o sonho pode ajudar a visitar as pessoas que você ainda não viu e que você queria ver e que você sente saudades. Que nem meu pai que vai chegar hoje cedo, não, hoje à tarde”*. Foi apresentado também o personagem, na forma de um boneco de pano. Ao ver o boneco, Heitor diz *“a visita é um brinquedo . . . ele não é uma visita, isso é um brinquedo”*.

No momento da leitura, as crianças do G1 se dispersam muito. Ao serem apresentadas ao príncipe, elas brincam com ele, Henrique diz que já sabia que a visita era ele. Ao abrir a caixa, Maria Eduarda vai correndo e diz *“eu quero massinha, massinha, massinha”*, e Beatriz diz para o príncipe *“já é hora de acordar”*. Henrique cutuca o boneco e fala *“ele não vai acordar nunca . . . porque ele é de pelúcia”*.

Foi proposto às crianças que, numa folha de papel, em grupo, desenhem um sonho para a personagem do livro. O G2 se organiza na mesa para desenhar e Amanda pergunta se tem enfeite, referindo-se aos moldes de EVA, digo que hoje não tem, e pergunta se poderia usar as estrelas de EVA, que foram levadas para o momento da história. As crianças começam a disputar os materiais e Amanda pede *“não, véi, para de brigar”*. Eles então começam a desenhar e Felipe diz *“aquele príncipe sem sonhos não tá dormindo não”*, e Heitor fala que ele não é uma criança então não pode dormir, porque ele é um boneco. Amanda fala que o boneco dorme sim, e Heitor diz *“sempre dorme . . . ele sempre tá dormindo, porque ele não tem vida”*. A relação que estabelecem com o príncipe é semelhante à sua relação com os sonhos, deve ser algo concreto e literal.

Heitor relata: *“eu tô fazendo um pato gigante, que vai lutar contra o príncipe . . . ele quer entrar no castelo para pegar o tesouro do príncipe, mas o príncipe tá lutando com ele . . . o chefe do mal mandou o pato do mal vir pegar o tesouro”*. Amanda fala que está fazendo um céu estrelado e o príncipe de massinha. E Joaquim conta que está desenhando um navio pirata, o *“inimigo”*, comento que o príncipe tem muitos inimigos, e as crianças riem; Heitor concorda *“é, já tem o pato gigante . . . o dinossauro gigante e o pirata do mal”*, pergunto por que ele tem tantos inimigos, e Heitor responde: *“porque ele é um príncipe e todo mundo quer roubar o tesouro dele”*. Felipe fala que está desenhando um castelo: *“ô, o castelão aqui, tia”*, algumas crianças ainda fazem uma espécie de adendo ao desenho, utilizando outra folha e massinha (Figura 6).



Figura 6: Pannel de desenho coletivo realizado pelo G2 sobre a oficina 3. Ao lado direito, de cima para baixo, encontram-se os desenhos de Amanda, Heitor e Joaquim

Quando terminam de desenhar, Joaquim pede para brincar do jogo “Esconde-esconde” e Heitor fala que podem brincar na aula de Educação Física, *“achei que era esconde-esconde da vida real”*. Ao irem embora, Amanda pergunta *“e o príncipe, que que acontece?”*, falo que ele vai ficar dormindo mais um pouco, Heitor pergunta *“ele é um dorminhoco?”*. Joaquim então diz *“ainda bem que agora ele tem sonhos”*, concordo e digo que eles haviam feito vários sonhos para ele, Amanda então completa rindo *“dos inimigos”*. Percebe-se que as crianças se permitem então compartilhar de uma fantasia, diminuindo a rigidez de suas relações e brincando com a concepção de real e irreal. Tal rigidez pode remeter a uma apresentação precoce ao mundo adulto.

As crianças do G1 não quiseram desenhar, e ficaram brincando e jogando pela sala. Maria Eduarda e Beatriz brincam do jogo “Esconde-esconde”, um jogo em se deve achar os animais e suas respectivas comidas, e Beatriz reclama que Maria Eduarda está roubando, ela diz *“ah, mas assim é mais fácil pra gente”* referindo-se à quando ela espia os animais, transgredindo as regras do jogo, porém, Beatriz discorda e fala que faz parte do *“desafio”*.

Depois as meninas contam sobre uma bala nova, pergunto se é ela é gostosa, e me falam “*eu vi no vídeo [do YouTube] que ela é muito gostosa!*”. As crianças não são capazes de desmentir a virtualidade do que veem ou acreditam conhecer através da tela, podendo refugiar-se e confundir-se na imensidade de imagens virtuais, conforme destaca Levin (2007). Há então uma separação da imagem do corpo de seu esquema corporal, ficando “livre” no ciberespaço; de forma que há um conflito entre o imaginário e o simbólico. Para as crianças, isso confirma que é possível pensar e experimentar as imagens sem que seja preciso para refletir sobre elas (Levin, 2007). Assim, apesar de não terem experimentado a bala, as crianças confirmam e reproduzem o discurso publicitário.

Henrique brinca de massinha e me mostra “*é um tanque de guerra . . . eu vi no celular do meu pai*”. Até o momento, o menino ficava apenas com a massinha na mão a amassando, e sua primeira criação é de um objeto de guerra visto no celular, em um misto de imitação e agressividade. Henrique, Matheus e Nicolas continuam a moldar figuras com a massinha e a usar palitos, disseram que as figuras eram árvores, sóis e bolas. Em determinado momento, começam a falar sobre o universo, o espaço, que querem à Lua, e Henrique diz “*então, você pode ser um astronauta. . . . quando a gente tiver lá no espaço, lá no futuro, a gente vai ter bastante queijo . . . aí a gente vai comer a Lua, a Lua é com queijo*”. Aqui, os meninos também permitem-se imaginar, e visualizam um futuro.

Assim, os sonhos e as fantasias são levados em seu sentido literal e concreto, remetendo a uma fragilidade simbólica. Freud (1900/2012) considera que os sonhos consistem na possibilidade de realização de um desejo, os sonhos das crianças pequenas ainda podem ser vislumbrados como pura realização de desejos. Para Birman (2012), o desejo pode se realizar na experiência diurna e noturna, mas em cada uma, ele se apresenta com configurações diferentes. Birman (2012) compreende que a experiência do sonhar tem se apagado cada vez mais, sendo substituída pela presença pregnant e atemorizante da dor. O

autor propõe dois aspectos que devem ser levados em consideração: a possibilidade de uma modalidade de subjetividade que sonha pouco, ou que não sonha, em decorrência da impossibilidade de sustentação do desejo e da simbolização; e que o sonho perdeu a sua posição destacada, como modalidade de subjetivação, na tradição ocidental, em função da perda do potencial de simbolização da subjetividade contemporânea.

Meira (2004) questiona se os sonhos, enquanto guardiões do desejo, seriam um dos medos que atravessariam o imaginário infantil, uma vez que são impassíveis de programações e controles. O não saber, posição que leva a sonhar e brincar, encontra-se hoje escondido pelas imagens artificiais que permeiam contemporaneidade. Com o aumento da oferta de imagens artificiais, tem-se um empobrecimento das produções imaginárias da criança, que remetem ao brincar, à fantasia, à invenção (Meira, 2004). Dessa forma, o sonho, que falava Freud, é marcado por imagens e palavras que fazem referência aos valores exaltados na sociedade atual, como as promessas “de felicidade em um biscoito, do prestígio em uma Barbie, da feminilidade em um salto da Carla Perez, da masculinidade em um Dragon Ball” (Meira, 2004, p.30). De modo que, as inscrições que deveriam ser singularizadas pela família e pela cultura, passam a ser pela via das marcas, do artificial e fragmentado. “As crianças encontram-se submetidas à vigência hegemônica de uma formação social que anestesia na raiz a possibilidade de diferenciação e distanciamento crítico” (Meira, 2004, p.30).

Oficina 4: Show de talentos

Nesta oficina, objetivou-se conhecer os hábitos midiáticos e os desejos de consumo das crianças, a partir de suas próprias falas. Foi proposto que as crianças participassem de um show de talentos, onde poderiam fazer uma apresentação de dança, de canto, deixando ao critério delas. Ao falar da proposta, o G2, que neste dia era composto apenas por Amanda e Joaquim, imediatamente pergunta quem iria ver.

Inicialmente, Amanda e Joaquim começam a correr pela sala e ficam tímidos, ao mesmo tempo que querem participar ficam relutantes em ir primeiro e começam a brincar pela brinquedoteca. Sugere-se que as crianças peguem as fantasias, e Amanda escolhe um vestido e fica com a varinha: *“sou a rainha fada”*, proclama ela. Joaquim escolhe uma coroa e uma capa, e fala que eles vão apresentar *“a peça do rei e da fada”*, enquanto Amanda fica se observando no espelho, admirando seu novo visual. Ao pedir para começarem, Amanda se aproxima e pergunta *“tia, o que a gente pode fazer?”*, digo que podem fazer o que quiserem, e a menina responde que não sabe. Enquanto isso, Joaquim corre e brinca pelo espaço, recolhendo objetos para montar sua casa, e logo ambos estão brincando, Amanda fica rindo e indo atrás de Joaquim então ele pede que ela vá para sua casa, e ela diz que a casa dela é maior que a dele. As crianças parecem ter um pouco de dificuldade para se situarem enquanto protagonistas do seu brincar, a instrução era mínima: façam o que desejarem. Confrontam-se então com seu próprio desejo, e depararam-se com a sua frágil referência em relação a seus valores, como Amanda que receosa em “como brincar” segue Joaquim e depois o subestima, ao mesmo tempo em que se superestima, ao falar do tamanho de sua casa, sendo que o tamanho real era o mesmo já que dividiram a sala em que estávamos ao meio para montar suas casas.

Joaquim fala que vai pegar alguns brinquedos, *“é que eu tenho uns netinhos”*, e depois diz que tem apenas um filho. Amanda encontra uma bolsa com dinheiro de mentira e proclama *“eu tenho uma bolada de dinheiro aqui, meu filho”*, Joaquim encontra uma carteira e fala *“tem um monte de grana dentro”*, chamando a atenção de Amanda que ao ver diz *“eu tenho mais que isso”* e começa a separar seu dinheiro. Amanda não gosta de nenhuma das bonecas disponíveis e fala que não tem filhos, Joaquim escolhe uma e começa a pegar objetos para seu filho, *“eu tenho filho pra cuidar . . . tenho que comprar brinquedos”*.

As crianças do G1 também ficam bem animadas, ao perguntar quem iria primeiro, todas levantam a mão e pedem para ir, Henrique pede para começar, porém diz que está com vergonha e que ainda não sabia o que apresentaria, e passa sua vez para Beatriz que decidiu fazer uma apresentação junto com Sara cantando uma música sobre estrelas. Henrique fala que não gostou e não bate palmas ao final. Beatriz e Sara ainda cantam outra música, que Beatriz dá o nome de *“Amigas e parceiras”*. Após a apresentação das duas, Matheus se apresenta, cantando a música *“Pintinho Amarelinho”*, e quando o menino começa a cantar, Henrique dispara: *“eu não quero ouvir essa música porque é de bebê”* e as outras crianças dizem que gostam da música. Quando Matheus termina de cantar, Henrique ainda diz *“eu não gosto de música de bebê”*, e ao ser perguntando sobre que tipo de música ele gosta, ele não quis responder e disse que iria se apresentar com Nicolas, que afirma não querer cantar; os dois se levantam vão para um canto da sala para *“pensar”* e Henrique diz que ninguém poderia ouvir, mas Beatriz às vezes vai até eles e Henrique reclama. Mesmo com o tempo para ensaiar, Henrique e Nicolas não preparam nada.

É proposto então que as crianças participem de uma entrevista, as perguntas eram sorteadas e respondidas pelas crianças, com o auxílio de um microfone confeccionado pela pesquisadora.

1) O que você mais gosta de fazer?

Joaquim responde *“do que eu tô fazendo agora: brincando”* e ele e Amanda dizem gostar de *“brincar de casinha”*.

Henrique começa a responder *“o que eu mais gosto de fazer é...”* e então Matheus diz *“brincar comigo?”* e ele diz *“não . . . é... fazer família”*, explicando que é quando se faz novos amigos, que é fazer uma família e complementou dizendo que gosta de jogar videogame e assistir YouTube e fala ainda que gosta de ver *“besteira”*, Beatriz diz que besteira é *“esquentar Amoeba”* e então Henrique conta de outras experiências envolvendo

Amoeba também, Beatriz então pergunta “*você gosta de assistir as duas gêmeas que colocaram corante rosa na piscina?*” e Henrique conta de outros vídeos envolvendo Amoeba. Sara relata que gosta de cantar, Nicolas de brincar em casa com o primo e Matheus de assistir filme.

2) *Qual o seu brinquedo preferido?*

Joaquim fala que é Lego, enquanto ele está respondendo Amanda me pergunta se pode falar telefone e depois diz que é Barbie.

Sara olha pela sala e responde que é a “*casinha*”.

3) *Qual programa de TV ou canal do YouTube você mais gosta?*

Amanda fala “*Barbie Life in the Dreamhouse . . . é um desenho que passa no YouTube*”, Joaquim fala “*o meu você já sabe, né, tia? . . . que começa com P e termina com O*”, ele diz isto pois mais cedo neste dia houve a entrevista com os pais dele e ele permaneceu na sala, então questiono se seria o Paulinho (youtuber que posta vídeos de *unboxing*), ele fala que sim.

4) *Você tem um personagem preferido?*

Amanda responde “*Mônica*” e Joaquim diz “*Deadpool . . . é o mesmo do Felipe . . . ou o Hulk também*”.

Matheus diz que seu personagem preferido é o Hulk, contando que gosta quando ele esmaga as coisas; Beatriz então fala “*Matheus, Matheus, tem um negócio de massinha Play-Doh que tem o Hulk de brinquedo, de massinha*”, as crianças concordam e ficam animadas, falam que viram na televisão, Henrique se confunde e conta de outro brinquedo e Beatriz responde “*eu tô falando da Estrela*”. Demonstrando a sua expertise em relação às marcas de brinquedos.

Henrique, por sua vez, conta que gosta do Wolverine amarelo, do Sonic e do Homem-Aranha, “*tem vários Homem-Aranha, é o normal*”, pergunto para a próxima criança e

Henrique me interrompe dizendo que não perguntei por que ele gosta desses personagens, então questiono e ele diz que gosta do Wolverine porque ele é imortal e tem garras, gosta do Homem-Aranha porque ele tem bastante teia e pode fazer um *“paraquedas de teia”* e diz gostar do Sonic por ele correr muito rápido.

Nicolas então relata que gosta do Hulk vermelho e posteriormente diz que gosta do McQueen. Enquanto os meninos respondiam as perguntas sobre os personagens, Beatriz fazia uma apresentação de música, ela conta então que gosta da Frozen e Sara da Mulher-Maravilha e do Superman.

5) *Qual o seu jogo preferido?*

Joaquim fala que seu jogo favorito é *“Clash Royale . . . é um jogo que você tem que ganhar, ganha card, abre baú, aí cê sobe de troféu, aí cê tem... aí cê sobe de arena também”* e Amanda fala que o seu é o Jogo da Vida, diz que gosta de jogar com sua irmã e sua prima.

6) *Se você pudesse escolher qualquer brinquedo ou jogo, qual você escolheria?*

Amanda responde *“de jogo, eu gosto de jogo de tabuleiro, que é o Jogo da Vida”* e Joaquim diz que gosta de Lego.

Beatriz conta que escolheria um jogo da memória da Barbie.

Com o término das apresentações e perguntas, há o momento de abrir a caixa e as crianças brincam de algum jogo, antes disso Amanda pergunta *“o show de talentos acabou? . . . ah, queria mais”*.

As crianças do G1 não terminaram de responder todas as perguntas, Henrique força o microfone e acaba estragando-o, e as crianças que já estavam dispersas perdem ainda mais o interesse pelas perguntas e procuram outras atividades. Henrique depois diz *“eu acho que o microfone dá pra consertar com fita”*, mostrando seu potencial de reparação. A reparação é um conceito descrito por Melanie Klein, para referir-se ao mecanismo pelo qual o sujeito busca reparar os efeitos produzidos no seu objeto de amor pelos seus fantasmas destruidores,

estando ligado à angústia e à culpabilidade depressivas; garantindo ao ego uma identificação estável com o objeto benéfico, seu êxito supõe o triunfo das pulsões de vida sobre as pulsões de morte (Laplanche & Pontalis, 1988).

Neste dia, o professor da brinquedoteca solicitou que os alunos do G1 fossem em algum momento para a brinquedoteca para realizar uma atividade da turma, as crianças ficaram relutantes em ir, mas apenas Henrique se recusou a ir. Beatriz vai primeiro, e as outras crianças vão ao final. Enquanto estavam na sala, Sara e Nicolas brincam com a massinha e Matheus e Henrique desenhavam, Matheus fala que está desenhando o Homem-Aranha e Nicolas conta que está misturando as massinhas, Sara fala que vai virar uma nova cor, e Nicolas acredita que será dourado.

Henrique me entrega seu desenho, fala de um filme que tem muitas portas e o personagem entra, pergunto se é um filme legal, e ele responde que é, *“mas minha mãe não gosta . . . porque é assustador”*. O garoto e Matheus reclamam então que já não tem mais massinha, pois Nicolas e Sara já misturaram tudo, e Henrique ainda diz *“eu queria cantar”* e fala *“agora já era . . . a caixa tinha que tá fechada”*. O menino pede então a massinha para Nicolas *“porque a sua tem vermelho”*. Nicolas cede um pedaço, mas diz que é para devolver. Quando pedem a massinha que estava com Sara, que agora não brincava mais de massinha, ela volta correndo em sua direção e fica com a cara fechada com a mão em cima da massinha. Nicolas fala que depois eu preciso comprar mais massinha e as crianças começam a falar quantidades exorbitantes de massinha para serem adquiridas.

Beatriz volta para a sala e as outras crianças vão para a brinquedoteca fazer a atividade. Assim, Henrique e Beatriz brincam e conversam. O menino brinca de massinha, enquanto Beatriz desenha, Henrique diz que vai fazer um dinossauro e Beatriz fala *“vai destruir a escola então . . . vai matar todos nós”*, Henrique diz: *“mas é um dinossauro de massinha”* e Beatriz fala *“se você conseguir fazer uma mágica igual tem um homem lá no*

YouTube...” e as duas crianças começam a falar sobre vídeos. Strasburger et al. (2011) alertam que crianças muito jovens, de até 5 anos, possuem dificuldade em discernir entre real e fictício, e dessa forma, estão propensas a julgar que o que aparece nas mídias é real.

Henrique então fala *“a internet pode fazer o que ela quiser, pode fazer tudo. Ela pode criar um dinossauro, ela pode fazer magia pra você virar um ninja...”* e conta *“o Gumball queria derrotar a internet”*, Beatriz diz *“mundo de Gumball, que você tá falando?”* e começam a falar sobre o desenho, Beatriz diz *“passa na televisão todos os dias”* e Henrique conta *“é, mas na minha TV não passa não, só passa Netflix”*. Tem-se então um tipo de metalinguagem midiática, em que a mídia fala sobre a própria mídia, ou mesmo, uma metamídia, em um cenário de convergência digital e hibridização tecnológica.

Henrique ouve Rezende por engano em algo que Beatriz diz e comenta *“eu conheço um Rezende, é um youtuber”*. Depois falam sobre Minecraft, Henrique mostra um quadradinho de massinha e Beatriz fala *“eu já fiz quadradinho de oito... uma vez quando eu era criança”*. Henrique então me pergunta *“você conhece o Slender? . . . ele é um cara que ele... ele come os outros”*. Beatriz se levanta para dançar e depois diz que tem vergonha, e Henrique fala que só tem vergonha de dançar e cantar. É curioso como apesar das crianças parecem travar um diálogo entre elas, a comunicação é falha, visto os enganos e a multiplicidade de sentidos envolvidos, suas referências são buscadas no cenário midiático e suas falas dirigidas prioritariamente a mim. Além disso, a fala de Beatriz revela seu distanciamento da categoria criança, se ela *era* criança, o que ela *é* hoje? As categorias etárias se mostram confusas para as próprias crianças, como se repetissem o discurso adulto sobre o passado.

Foi falado para as crianças que estava na hora de guardar os brinquedos e voltarem para a sala, e Henrique diz que não gosta da hora de ir embora, que queria ficar brincando mais, ele fala que não está acabando, *“tem que brincar muito”*. Ele diz que nós poderíamos

ainda jogar um jogo, mas falo que não vai dar tempo e ele diz “*vai dar sim, porque eu quero*”. Henrique traz a sua posição de onipotência, resgatando a imagem de “*His Majesty the Baby*” proposta por Freud, tem-se então a pequena majestade sentada em seu trono ordenando sua vontade, manifestando a sua dificuldade em lidar com as frustrações, sempre tendo sua vontade atendida. Não basta apenas brincar, ele tem que ser excessivo, sendo a quantidade definidora de sua qualidade, além de revelar que o brincar tem sido “pouco”.

No momento em que foi pedido para as crianças formarem fila para retornar para a sala, Henrique começou outro desenho recusando-se a ir embora, Beatriz fala “*só falta eu escrever meu nome*” e Henrique diz “*é, eu também, só falta eu fazer algumas coisas aqui*”, e começa a olhar pela sala para ver o que poderia fazer. O menino então começa a desenhar e a dobrar a folha e a amassar a folha, leva-a para a mesa e volta a amassar a massinha, diz que esse é seu dia favorito. Por fim, ele pede para deixar as coisas do jeito que estavam e guardar a sua massinha, sua tesoura e fala inclusive em deixar seu dedo.

Oficina 5: encerramento

Esta oficina teve como finalidade conhecer mais sobre os hábitos midiáticos das crianças, buscou-se compreender de que forma as crianças relacionam-se com a mídia, especialmente, com a televisão, por esta ter sido apontada pela literatura como de maior perpetuação na sociedade.

Neste encontro, foi proposto para as crianças a leitura do livro “*Liga-Desliga*”³⁶, de autoria de Camila Franco, Jarbas Agnelli e Marcelo Pires. Para esse momento de leitura, levou-se um boneco de pano e uma televisão confeccionada com materiais recicláveis, que logo chamou a atenção das crianças, Felipe, por exemplo, diz “*hoje tem TV*”. E Amanda

³⁶ Segue a sinopse do livro: “‘Era uma vez uma televisão que não saía da frente de um menino’. Assim começa ‘Liga-desliga’, um livro que inverte uma relação perfeitamente comum hoje em dia. Os três autores, todos publicitários, sabem que a TV ocupa no mundo infantil tanto ou mais espaço do que a escola, a bola ou a boneca. Liga-desliga trata sem preconceitos desse assunto tão importante para pais e educadores - mas quem gosta mesmo da história são as crianças”.

pergunta “*tia, como você fez isso aqui?*” e aponta para a televisão. Beatriz também se interessa pela confecção do material. Para o encontro do G2, levou-se ainda o boneco do príncipe, já que Joaquim havia sentido sua falta no último encontro. Ao vê-lo, Felipe cobre-o com as blusas de frio, dizendo que ele estava com frio.

Ao ser anunciado que hoje seria o último encontro, Henrique fala “*eu queria brincar aqui pra sempre*” e pergunta o que eles iriam fazer no horário da oficina, explico que eles voltariam a ir para a brinquedoteca, junto com seus outros colegas. O menino ainda parece ter uma pouco de dificuldade para entender ou mesmo aceitar a ideia, e seus colegas ajudam a explicar.

Neste encontro também há duas caixas, sendo uma do livro e a outra a mágica. Ao falar sobre o livro, Heitor logo conta que precisa colocar um botão de liga-desliga no seu irmão. Ao iniciar a leitura do livro, as crianças do G2 inicialmente ficam confusas com a inversão de papéis, de ser a televisão que assiste ao menino e não o contrário. Quando chega o momento da história em que o menino vai jogar bola, Heitor relata “*é, quando eu ganhei, comprei meu lego eu não largava ele . . . de duzentas peças*”. Em uma das ilustrações ainda, há diferentes programas televisivos: esportivo, infantil, cultural etc. e os meninos dizem preferir futebol, enquanto Amanda fala que prefere o cultural.

Ao ver o livro, Matheus diz “*olha, é um livro de TV*” e as crianças fazem associação com o boneco de pano e a televisão. O G1 se dispersa muito, Henrique e Nicolas se juntam para “pensarem” sobre a sua apresentação do show de talentos, e as outras crianças começam a ir “espiar”. Quando se juntam para ouvirem a história, Henrique pega a varinha e a aponta para televisão, declarando que colocou na Netflix e está assistindo um desenho. Levin (2007) observa que as crianças podem usar as imagens digitais controladas pelo mundo adulto para brincar, inventar e recriar a realidade, formando novos espelhos, de modo que há a expansão

da curiosidade que estimula novas descobertas. Nesse caso, o autor entende que a imagem não aprisiona o devir infantil, mas joga o jogo polissêmico da linguagem.

Durante a leitura da história, Henrique e Nicolas ficam fazendo outras coisas, mas fazem barulho para chamarem atenção. Ao não conseguir a atenção desejada, Henrique pega um pandeiro que estava com Nicolas e vai até a roda onde estava sendo contada a história, as crianças reclamam que ele está incomodando.

Após a leitura do livro, foi perguntado se a TV delas assiste muito elas e todos riram e responderam que sim, Heitor diz *“na minha [TV] eu posso escolher qualquer desenho, porque eu tenho Netflix”*, Amanda conta *“na minha eu posso escolher: Cartoon, Nick e Discovery Kids e... e outros programas. E também tem Netflix”*, Joaquim fala *“na minha televisão tem YouTube”*, e todos então afirmam que na deles também tem YouTube, por fim, Felipe diz *“eu só vejo na minha casa, sabe o que?”*, Heitor fala *“filme de terror”* e Amanda *“filme de Flash”* e quando ninguém acerta ele diz *“é filme de tiro, meu pai!”*. As crianças do G1 também respondem que sim, Sara e Beatriz dizem que gostam de novela, Beatriz fala que gosta de novela porque dá para *“descobrir várias coisas”*, conforme apontado por Fischberg (2008), que escreve que as novelas são as favoritas do público infantil por revelarem às crianças os mistérios do mundo adulto; Matheus, por sua vez, diz que assiste qualquer desenho. Henrique interrompe e pega a televisão e fala sobre o *“Slender”* e diz que quer *“fazer um filme”*. É curioso como as crianças do G2 trazem a questão da escolha, indicando sua autonomia e opções, além de tentarem se mostrar como possuidores de mais opções do que os outros, já que vão sempre adicionando mais alternativas.

Em seguida, as crianças abrem a caixa mágica. E então Henrique diz que agora não daria mais para ele cantar. Os participantes do G1 então brincaram de massinha, enquanto Beatriz e Sara fazem uma apresentação utilizando o microfone do show de talentos e a televisão da história. Em seguida, Henrique e Nicolas fazem uma apresentação de jiu-jitsu, já

que Nicolas falou que pratica jiu-jitusu e que não queria cantar, embora, Henrique continuasse a insistir para que Nicolas cantasse com ele.

As crianças do G2 brincaram com peças de montar, elas começam montando separadamente, pergunto para elas o que estão construindo e elas respondem que não sabem, como Joaquim que diz *“eu tô montando um trem aqui sem saber que eu tô fazendo”*. Heitor então diz que está montando uma garagem e Amanda um palácio da Disney. Após um tempo, Amanda fala *“vamos fazer outra coisa?”* e Joaquim sugere de fazerem juntos uma única construção, então as crianças desmontaram o que cada um havia feito e juntaram todas as peças e começam a montar uma cidade.

Amanda e Joaquim lembraram do que fizeram no encontro anterior e pediram para fazer novamente. Então, o G2 guarda as peças que estavam brincando e começam a correr pela sala, muito animados, Joaquim pega uma boneca de cabelo azul e diz que vai ser sua filha, *“Ludmila”*, enquanto Heitor brinca com o telefone. Amanda e Joaquim então realizam a entrevista com seus colegas que haviam faltado. Amanda pega o microfone e fala para os colegas sortearem as perguntas, a primeira pergunta foi *“Qual o seu brinquedo favorito?”*, Heitor respondeu que é Lego e Felipe que é bola.

A segunda pergunta foi *“O que você mais gosta de fazer?”* e os meninos responderam que o que mais gostam de fazer é jogar futebol, Heitor disse *“vir pra essa aula e jogar futebol”*. A terceira pergunta sorteada foi *“qual programa de TV ou vídeo do YouTube você mais gosta?”*, Heitor diz *“guarda do leão”* e Felipe diz que gosta de ver filme de tiro. A quarta pergunta é *“Qual o seu jogo preferido?”*, e a resposta também foi futebol. A quinta pergunta é *“qual o seu personagem preferido?”*, Heitor diz *“Kion da guarda do leão”* e Felipe afirma ser o *“Deadpool”*. Por fim, a última pergunta foi *“Se você pudesse escolher qualquer brinquedo ou jogo, qual você escolheria?”*, Felipe pensa um pouco e depois diz *“futebol”* enquanto Heitor diz *“Lego”*. Felipe então diz *“o meu é jogo de tiro também”*.

As crianças brincam mais um pouco, Felipe faz um show de comédia e as crianças pedem por um show de ação. Eles brincam ainda de dança das cadeiras e depois se juntam para a entrega do “prêmio” do show de talentos. O prêmio foi entregue para todos e era uma estrelinha de feltro como a estrela da varinha de condão que foi utilizada em todos os encontros para abrirem as caixas utilizadas durante as oficinas. Joaquim pergunta “*depois você manda outro bilhete de novo?*”, referindo-se a carta-convite enviada para seus pais. As crianças ficam felizes e animadas com o “prêmio” e dizem que vão usar na escola.

Heitor ainda perguntou se não tinha como começar tudo de novo, pois, não queria que terminasse. Então todas as crianças falaram que queriam que as oficinas continuassem, pois gostaram muito. Foi proposto, então, que as crianças realizassem um desenho representando o que mais gostaram nas oficinas (Figura 7). Joaquim conta que está fazendo “*um feitiço, aqui da varinha*”; Felipe faz colagens, diz que é “*um coração*”; Amanda descreve seu desenho “*é a varinha mágica soltando um feitiço . . . esse é um feitiço de chuva, aí vai formar um arco-íris*”. Enquanto desenhavam, Heitor ainda diz que eles poderiam vir com a mochila pronta para escola e já ficar direto para a aula. Assim, não precisariam ir embora para casa. Ao falar que o tempo está acabando, as crianças começam a querer fazer mais coisas nos desenhos, fazer mais colagens.



Figura 7: Desenhos realizados pelo G2 na última oficina. Na primeira linha, da esquerda para a direita, estão o de Amanda e Heitor, na segunda linha, o de Joaquim e Felipe.

As crianças do G1 também receberam as estrelinhas, e Henrique logo fala “*por que todas tinham que ser as mesmas?*” e olha na sacola para ver se havia outra coisa, lá dentro havia a de Maria Eduarda, que não compareceu, e as crianças me perguntam se é a mesma; o questionamento das crianças revela seu funcionamento egocêntrico, se preocupam caso alguém receba algo melhor do que o delas, e ao mesmo tempo, demandam por um objeto único e exclusivo. As crianças então começam a fazer “mágicas”. Henrique diz para mim que vai me transformar em um sapo, manifestando o seu descontentamento em relação ao término do processo, além de seu desagrado em relação ao “prêmio” universal que foi oferecido.

Pedi-se também para que as crianças fizessem um desenho e apenas Beatriz, Sara e Matheus fazem inicialmente. No momento de ir embora, Henrique também começa a realizar algumas colagens, e se recusa a ir embora, ele diz “*não vou sair, não deu tempo de cantar*”, o menino ainda se recusa a emprestar a cola para os outros colegas que estavam a usando, ele emburra e vai para um canto. Na hora de ir, Henrique vai para a porta e abre e se esconde atrás dela. As outras crianças vão para sala e apenas ele fica.

Quando os colegas vão embora, Henrique sai de trás da porta, ele se mantém escondido com seu agasalho tampando seu rosto enquanto chora. Pergunto o que ele queria fazer que ele não fez, ele diz que “*um monte de coisa*” e reclama que não teve tempo, diz que queria cantar, mas que todos deveriam estar lá para ouvir. Proponho que ele cante na sala de aula para que todos os seus colegas pudessem ouvir, porém, ele diz “*mas aí eu vou esquecer a música*” e depois conta que não pensou em qual música cantar. Henrique diz ainda que todos deveriam estar presentes para ele terminar o seu desenho também, “*agora não dá mais*”. Por fim, ofereço a Henrique a bolota de massinha que eles haviam misturado, ele aceita e sai da sala, reclamando que está “*muito dura*”, o que pode remeter a sua própria frustração com o término das oficinas, a “dureza” da vida.

Segundo Meira (2004), a televisão opera por vias da artificialização da existência, nas programações dirigidas às crianças, a publicidade se insere em intervalos que apresentam uma interminável série de brinquedos e objetos de consumo, prometendo aos seus telespectadores acesso a um gozo sem fim. A sobrecarga de estímulos produz uma fragilização que se faz presente no próprio brincar, que passa a constituir-se de cenas rápidas, nas quais as crianças ensaiam metáforas rudimentares. Assim, o tempo nunca vai ser suficiente para essas crianças, que transitam pelos brinquedos e objetos sem focar em um, buscando a satisfação prometida, encontram a frustração recorrentemente.

Bion (1970/2006) apresenta o conceito de capacidade negativa, que seria a capacidade de suportar o não saber, de conter o desconhecido dentro de si, de sustentar um estado de dúvidas e incertezas, sem apressar a formação de significados, de suportar o vazio. Esta capacidade está ligada a relação com o outro, a alteridade. Assim, percebe-se em Henrique, de forma mais acentuada, uma dificuldade em lidar com o não saber, e consequentemente, com essa capacidade negativa. Por exemplo, embora não soubesse o que cantar, ele afirmava que sabia de todo o resto: das marcas de bonecas até a visita do príncipe, na terceira oficina. De fato, o menino só se permite “não saber” ao final, o que pode representar sua confiabilidade no ambiente. Henrique ainda se choca com seu “não saber”, com a sua impotência em relação ao tempo das oficinas, que foge do seu controle, sendo confrontado pelo vazio. Ressalta-se que desde o início as crianças e seus pais foram avisados em relação a duração das oficinas, e no encontro que antecedeu este último, as crianças também foram informadas que o próximo seria o último, logo, não se trata de uma questão cognitiva, mas algo afetivo, como a perda de um ambiente confiável.

6.1. Outros comentários e observações

De antemão, esclarece-se que a diferença entre os turnos é relevante. As crianças que participaram da atividade no contra turno, isto é, no horário em que não possuíam atividades

escolares, mostraram-se mais dispostas a realizar as atividades propostas pela oficina. Já com as crianças do G1, encontrou-se certa dificuldade para que participassem de todas as atividades propostas, afinal estavam no seu horário de brincar, e era isso o que queriam, além disso, o tempo disponível era mais curto, devido à programação escolar das crianças. Deixa-se claro ainda que foi feito um convite para as crianças e que caso quisessem poderiam participar de seu horário escolar usual, o que não aconteceu.

Quando as crianças do G1 foram convidadas para participar, houve uma troca de professores, e o professor responsável pela brinquedoteca assumiu a turma, e solicitou que a divisão das crianças fosse feita na sala da brinquedoteca, assim, acompanho o professor e a turma até a brinquedoteca. Para entrarem na sala as crianças deveriam ficar em silêncio e formar uma fila, o que causou certo atraso, ao se instalarem lá, algumas das crianças convidadas, especialmente Henrique, tiveram muito receio em abandonar a brinquedoteca, como se ir para o outro espaço fosse algum tipo de punição. Matheus fala, por exemplo, que não quer ir, pois quer brincar, e apenas depois de esclarecer que caso não gostassem, poderiam voltar para a brinquedoteca, as crianças acabam indo. No momento em que estas crianças adentram ao novo espaço e percebem que há brinquedos e jogos, elas já se mostram interessadas, e verbalizam o seu contentamento, dizendo *“eu gostei daqui”*, principalmente Henrique que inclusive relata *“eu queria ficar aqui pra sempre . . . até eu fazer 15 anos”*, como uma forma de ato reparatório pelo rechaço inicial ao convite.

Neste primeiro encontro, a Oficina 1, chama a atenção também Maria Eduarda, que logo no início conta que estava se sentindo mal e que havia vomitado de manhã. Ao final do segundo encontro, a menina também disse a mesma coisa que estava passando mal e com vontade de vomitar, porém, após alguns minutos ela disse que já estava tudo bem. Durante as observações em sala, antes do início das oficinas, a menina também se queixou para mim de dor de barriga, pedindo para que ligasse para sua mãe; entretanto, passados alguns minutos,

ela já estava interagindo e brincando com seus colegas. É interessante pontuar ainda que Maria Eduarda não pôde participar das duas últimas oficinas, pois estava com uma infecção de ouvido e ficaria afastada por 40 dias para evitar alguma contaminação, como relatou-me Cecília. Apesar de não ser o foco do trabalho a investigação dos sintomas dessa criança, faz-se interessante pontuar isso, uma vez que vários autores dissertam sobre os sintomas físicos que as crianças têm apresentado (Levin, 2007; Lopes & Bernardino, 2011; Próchno et al., 2010; entre outros). Desse modo, o exemplo dessa criança revela claramente a sua demanda por atenção e afeto.

No início da segunda oficina com o G2, Felipe chega primeiro e as outras crianças se atrasam, ele pede para que joguemos “Pula Macaco”; quando eu ganho o jogo, ele fica frustrado e começa a jogar os macacos restantes com as mãos, sendo que a regra é que se utilize um mecanismo de catapulta para jogá-los. O menino conta *“Deadpool e Curinga são meu melhor fã. O Curinga eu já tirei foto com ele, quando ele era rico”*, diz que eles foram ao seu aniversário e me diz que os dois são vilões. Amanda e Joaquim chegam e relatam o que fizeram no final de semana, ambos contam que compareceram em aniversários e que comeram muitos doces; Felipe diz que quer falar do seu *“aniversário antigo”*, de 6 anos, *“meu pai e minha mãe, eu fiz assim: ‘ó pai, mãe, eu quero um aniversário do Curinga e do Deadpool’ e eles convidaram, só que fantasiado”*, sua fala é confusa e desconexa, Amanda então fala para que ele conte do final de semana, e o menino pergunta sobre as próximas férias, e as crianças riem por ainda falta muito para entrarem de férias, e Amanda fala *“que que isso, velho?!”*. Felipe conta então que no final de semana foi para o Hot Park, diz que nadou, foi no tobogã e tem-se o seguinte diálogo:

Felipe: “meu pai tinha uma capa de celular que ficava no mar”.

Amanda: “uma capa de celular à prova d’água?”

Felipe: “é, eu aproveitei e tirei uma foto, já que o celular era meu mesmo, ele me deu, ele... ele comprou um Iphone 4!”

Amanda: “que isso!”

Pesquisadora: “é um celular bom?”

Felipe: “foda demais”.

Amanda: “se lançar o 8 vai ser o mais famoso do Brasil!”

Joaquim: “é, mas vai custar muito caro, né?”

Amanda: “é, vai custar uns 1.600, 1.200...”

Joaquim: “vai ter que ser de ouro!”

Pergunto se eles gostam de celular, e Amanda diz que ama, diz que gosta dos “jogos, YouTube e outras coisas maravilhosas”. Felipe então fala: “meu pai comprou uma motona, um jet ski e uma lancha” e Amanda diz “que que é isso! Num dia só? Isso tudo? Que que é isso!”, Felipe volta a falar sobre seu pai e faz um gesto indicando dinheiro, e diz que seu pai “é muito rico”, ele conta: “meu pai comprou cinco garçons” e Amanda corrige “alugou cinco garçons”. Vários elementos podem ser destacados por esse fragmento, a princípio chama a atenção a forma como conversam, como se fossem adolescentes, além da temática de seu diálogo. As crianças apresentam suas concepções sobre dinheiro, indicando seus valores, não só sociais, como monetários. Felipe tem uma narrativa fantasiosa acerca de seu pai, que não condiz com a realidade financeira da família; o menino percebe-o como uma figura a ser admirada devido ao seu poder de adquirir diversos objetos (ou até mesmo pessoas). Não só o *ter* parece ser mais importante que o *ser*, como parecem encontrar no *ter* um ocultamento do seu *ser*, afinal, ao falar sobre o que se tem, não se fala sobre o que se é. Salienta-se ainda que Felipe por diversas vezes apresenta uma fala confusa e fantasiosa, é uma criança agitada, que apresenta dificuldade de concentração, o que a sua mãe atribui à influência de jogos e programas violentos que atraem a atenção do menino.

As crianças do G1 sempre apresentavam mais resistência em voltar para a sala de aula após a oficina, uma maneira de rapidamente enfileira-las era questionar quem seria o primeiro da fila, elas vinham correndo quase que imediatamente, como se fosse uma pequena competição para ver quem seria o primeiro, categoria a qual conferem demasiado valor. Ainda

sobre essa lógica competitiva, em uma das ocasiões, no corredor, enquanto as crianças do G1 iam até a sala para participarem da oficina, Nicolas mostrou seu tênis que estava rasgado, Henrique então disse que o seu é do Ben 10, e ainda que pode escolher a cor pela internet e falou sobre um tênis de rodinha. Na semana seguinte, Nicolas exibiu seu tênis novo, e Henrique apressou-se para dizer que também vai comprar um novo, com luzes e rodinhas.

A caixa, utilizada em todos os encontros das oficinas, é um artifício curioso, usada em algumas formas de atendimentos psicoterápicos infantis, é comum ainda a observação de que crianças pequenas muitas vezes interessam-se mais pela caixa do que pelo presente propriamente dito. A caixa mostrou-se um recurso valioso, que contribuiu para o estabelecimento de um *setting*, além de interpelar as crianças a compartilharem de um imaginário, em que a caixa só poderia ser aberta com o auxílio de uma varinha mágica.

Outro aspecto interessante que cabe ser mencionado diz respeito às posições ocupadas pelos homens e mulheres na sociedade, brincadeiras de casinha e com a casinha de brinquedo, que antes poderiam ser vistas como brincadeiras tipicamente femininas, já se fazem mais comuns entre as crianças. Um dado interessante é uma conversa que acontece entre Amanda e Joaquim, enquanto Amanda está entrevistando os colegas na última oficina, que seria uma forma de exercer um papel profissional, Joaquim diz para ela que está cuidando dos seus filhos e que seria o “*babá*” dos filhos de Amanda também.

Toca pensar ainda sobre a dificuldade de Sara em compartilhar os brinquedos, Meira (2004) entende que o egocentrismo atribuído às crianças pequenas, compreendido como próprio de crianças de até três anos, é hoje exacerbado a partir da posição individualizante que rege o social. Cabendo uma reflexão sobre o lugar do discurso familiar, social e escolar frente às rivalidades das crianças pequenas em uma sociedade em que crescem os sintomas de agressividade, intolerância e isolamento. Assim, Meira (2004) conclui que é necessário operar junto às crianças a transmissão de “posições onde o outro, semelhante, é apresentado como

um possível parceiro, fonte de trocas e compartilhamento” (p.61), e não reforçar ainda mais o egocentrismo das crianças pequenas em nome de objetivos pedagógicos. De modo que, vendo o outro não como um perseguidor, a criança possa encenar com os colegas, posições de divisão, confrontações com a falta e com a diferença, construindo sua imagem de si em relação aos seus semelhantes. “Justamente, são estas as posições que as crianças de hoje apresentam dificuldades em sustentar” (p.61).

Essa posição que é bem marcante em Sara, está presente nas outras crianças também, principalmente no momento em que estão jogando, nessa situação, as crianças buscam por serem os melhores e dizimar os outros, vistos como inimigos, e fazem de tudo para conseguir vencer. Diferentemente do que expôs Altman (2015) a respeito dos jogos, observa-se que as crianças aprendem a ganhar e a trapacear, as regras, quando existem, são autoritárias e não aceitam alterações, as crianças não se interessam pelo mais fraco e desgostam do vitorioso. Se os grupos infantis atuam na preparação da vida adulta, estes podem ser mostrar impotentes, frágeis e frustrados. Seguem a lógica atual, do vencer é tudo e se não ganham o jogo, não valem nada.

Ademais, é perceptível como Sara se beneficiou do convívio em um grupo menor, nas últimas oficinas a menina já exibia uma melhor interação entre os colegas. A possibilidade de brincar, trocar e compartilhar entre os pares faz-se importantíssimo para que possam se desenvolver e lidar com as frustrações inerentes ao próprio crescer; a escola aparece como um ambiente privilegiado para a socialização e o brincar coletivo; afinal, como é apontado por pais e professores, a criança hoje lida com diminuição dos espaços para brincar e a redução do seu círculo social, além da diminuição do número de filhos pela família, muitas das crianças participantes são filhos únicos ou tem uma diferença de idade relativamente grande com seus irmãos.

Winnicott (1987) descreve que atos como avidez, incontinência urinária e fecal, anseio por afeição, agressividade, comportamento impulsivo, além de roubos e mentiras podem ser sintomas da tendência antissocial, e pode-se incluir a transgressão das regras dos jogos também; para Winnicott (1987), a tendência antissocial não se constitui como um diagnóstico, uma vez que pode ser encontrada em crianças normais e em crianças psiquicamente adoecidas. Para ele, o ato antissocial é um pedido de ajuda, sendo compreendido como um sinal de esperança, uma vez que a tendência antissocial está relacionada a uma falha ocorrida no período da dependência relativa, constituindo-se uma privação, isto é, a criança teve um ambiente inicial bom e acolhedor que foi perdido e, através desses atos, a criança busca reavê-lo.

Winnicott (1987) cita ainda, porém de forma sucinta, que uma das manifestações da tendência social é a compulsão para sair e comprar alguma coisa, o autor compreende que este sintoma está associado ao furto; “os presentes de aniversário e as mesadas absorvem parte da tendência anti-social que deve ser normalmente esperada” (p.135). Para o autor, o roubo não diz respeito ao objeto em si, mas a mãe, isto é, a criança reivindica a mãe através de seus atos antissociais, que consistem em uma tentativa de ser vista no mundo, clamando por algo que foi perdido (afeto, atenção etc.).

Assumindo que a tendência antissocial pode ser vislumbrada nos momentos de transgressão às regras dos jogos, é no mínimo curioso como todas as crianças em algum momento acabam “roubando” em algum dos jogos. Algumas inclusive apontam que é mais fácil quando fazem isso, o que pode indicar a dificuldade em lidar com o caráter penoso inerente a vida, que aparece ainda como a intolerância às frustrações. Além disso, pode-se pensar nesses seus atos como um indicativo da privação da convivência familiar e tem-se ainda na compulsão às compras a tentativa de reaver aquilo que falta.

Considerações finais

Estudar as subjetividades infantis contemporâneas tendo seu aporte em questões relacionadas à mídia e ao consumo é se enveredar por um caminho desconhecido e em constante mutações, principalmente, quando nos deparamos com temáticas relacionadas à tecnologia. Tem-se hoje uma mídia ampla e abrangente, em que a imagem televisiva não mais se reduz a apenas habitar o aparelho televisivo tradicional – e que nos é tão familiar –, mas pode ser encontrada em uma infinidade de outros suportes tecnológicos: dispositivos móveis (como *tablets* e *smartphones*), computadores, e tantos outros que ainda estão por vir. Esta possibilidade de ampliação e hibridização da imagem televisiva, criando diversas ramificações para a rede telânica, indubitavelmente trouxe questões acerca dos modos de se relacionar com/no contemporâneo. O uso desses dispositivos ainda é recente, e há poucos estudos sobre seus efeitos, o que agrega mais incerteza e insegurança ao cenário atual.

Somado a isso, vivemos ainda um momento de capitalismo ferrenho, que nos faz questionar os nossos valores, quem somos, como somos, e até *quanto* somos, ou mesmo quanto temos. Pelo sistema capitalista, o sujeito está autorizado a buscar somente seus interesses, sua meta e sua obrigação é ser feliz, vale-se de tudo para alcançar a felicidade; a busca pelo prazer é individual e independente do outro, não há espaço para a alteridade e o outro, muitas vezes, pode ser concebido como inimigo. A felicidade, por sua vez, é apresentada na forma de uma variedade de objetos de consumo, tudo o que precisamos para sermos felizes está ao alcance de nossas mãos (ou melhor, de nosso olhar), disposta nas vitrines das lojas e nas prateleiras do supermercado, ou mesmo em alguma *online store*, basta clicar.

Ainda assim, há algo que escapa dessa equação, é impossível preencher o vazio com esses objetos, somos desamparados. No documentário *Muito além do peso* (2012)³⁷, encontramos uma mãe de uma criança visivelmente obesa, que conta que o filho perguntou se ele não poderia comprar um “amiguinho”, seu questionamento reflete não só a dimensão das pessoas enquanto mercadorias, mas o desamparo social, algo que a comida não pôde preencher; afinal, o que a criança gostaria de adquirir é um amigo, e por mais que a publicidade ofereça a amizade em uma infinidade de personagens criados para compor o universo infantil, de brinquedos a alimentos, o amigo que a criança demanda não pode ser encontrado em lojas físicas ou virtuais.

Neste trabalho, objetivou-se compreender a relação estabelecida entre consumo e mídia na contemporaneidade, ponderando acerca de seus efeitos na subjetividade infantil, considerando a ótica das crianças, da família e da escola. Ao se pensar sobre as crianças e sobre a infância, temos que se tratam de categorias construídas que fazem sentido dentro do contexto sócio-histórico-cultural em que foram pensadas, isto fica claro ao se observar o desenvolvimento histórico da noção de infância. Ainda assim, percebe-se que as crianças hoje não parecem tão diferentes das descritas por outros autores em outros tempos, sua concepção está intrinsecamente relacionada ao contexto em que vivemos. Assim, pode-se dizer que as crianças no contemporâneo parecem um pouco mais: mais carentes, mais inteligentes, mais adultas. Refletindo justamente um cenário de incertezas, inseguranças, sobrecarga, impotência, efemeridade, em meio a um panorama de grande desenvolvimento tecnológico e de preponderância do sistema capitalista.

Dessa forma, as crianças demandam repetidamente a atenção de um adulto, e chegam a praticamente se leiloarem, buscam chamar a atenção por meio de objetos, mostrando o que possuem; durante o período de observação, lembro de uma menina que me chamou e disse:

³⁷ Nisti, M. (Produtor), Borges, J. (Produtora), & Renner, E. (Diretora). (2012). *Muito além do peso* [Documentário]. Brasil: Maria Farinha Filmes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8UGe5GiHCT4>. Acesso em 8 de abril de 2018.

“olha quantas coisas eu tenho” e tirou dois apontadores e duas borrachas de seu estojo, outra colega que estava perto se apressa para dizer *“eu tenho mais”*, esta não foi uma cena pontual, pelo contrário, era frequente nas relações que eram travadas pelos pequenos. Percebe-se então como as crianças têm nos objetos o indicativo de seu próprio valor: não sou porque sou, sou porque tenho, ou mesmo em uma releitura de Descartes, podemos enunciar: *tenho, logo existo*, em que a quantidade se demonstra mais relevante do que a qualidade. Ao conseguirem a desejada atenção, as crianças parecem se grudar, recordo-me de uma criança, também durante o período de observação, que chega a dizer para seus colegas: *“a tia é minha”*, referindo-se a mim e me colocando na posição de um objeto a seu dispor. Essa sensação vai ao encontro do que é proposto por Bick (1991) e Meltzer (1986) acerca da identificação adesiva, discutida anteriormente, além de sua relação com o falso *self*, concebido por Winnicott (1960/2007).

Pensando sobre isso, é possível compreender que as crianças encontram nos super-heróis e em outros personagens da ficção, os modelos em quais se inspirarem e se identificarem: são fortes, têm superpoderes, além de serem praticamente onipotentes, assim como os pequenos pensam ser. Bem diferente de seus pais, que se mostram modelos frágeis e impotentes, incapazes de satisfazer todos os desejos de seus filhos. Os modelos midiáticos, no entanto, falham nos cuidados básicos da criança, por mais que esta se entretenha por horas frente à telinha, o que ela demanda é o afeto, a atenção e o amor dos pais, o que por vezes pode manifestar-se em sintomas corporais ou mesmo na forma de atos antissociais, como descrito anteriormente. As crianças se mostram confusas e por vezes apenas reproduzem o que observam ou o que lhe é esperado.

Os pais, por sua vez, são culpabilizados e responsabilizados pelas suas inadequações, buscam responder ao discurso social da família perfeita, tão perpetuado pela mídia, e aí consomem de tudo para atingir esse ideal, tanto que a questão do consumo só é relevante para

eles quando se trata de algo que não podem arcar, sendo muito penoso negar os desejos dos filhos. A escola também reproduz o discurso de culpabilização das famílias, sendo contraditório, uma vez que as professoras também fazem parte de uma família e padecem dos mesmos agravantes: falta de tempo, demanda social, sobrecarga laboral etc. Nesse ínterim, os dispositivos eletrônicos se inserem de maneira excepcional, são ferramentas para o lazer e para o trabalho, sendo impossível se dissociar deles. As crianças podem se divertir e ainda aprender com eles. Não há espaço para o ócio, o tédio não é uma opção quando se tem o entretenimento ao alcance de sua mão.

Em meio a tantas inconstâncias, vem o desejo de voltar a ser criança, ou a vontade de que as coisas simplesmente não mudassem e continuassem como eram, tendo-se então a dificuldade de categorizar um adulto e uma criança, visto que cada vez mais seus interesses e comportamentos têm se mesclado. Furedi (2004), por exemplo, entende que a obsessão atual dos adultos por produtos infantis e a saudade onipresente da infância, é sintomática de uma insegurança profunda em relação ao futuro. O que é condizente com a ideia desenvolvida aqui de que as falas nostálgicas revelam um desejo em retornar para o ambiente confiável idealizado no período da infância. Ademais, as relações familiares têm se tornado cada vez mais horizontais e as crianças têm assumido cada vez mais poder de decisão frente a família e a sociedade.

Ainda assim, observa-se que por mais que as características entre pais e crianças têm se assemelhado, as diferenças entre gerações são relevantes, mostrando-se como um afastamento da geração atual, uma forma de não se implicar com as questões da atualidade, revelando uma espécie de pertencimento e até mesmo um certo individualismo. Levin (2007) entende que a ruptura familiar entre gerações gera um vazio que é preenchido pela imagem, de modo que a família não mais é o veículo privilegiado da transmissão geracional e a mídia é que acaba desempenhando esse papel. Logo, questões antes eram tratadas no seio familiar,

passam a ser abordadas pela mídia, ocasionando em uma inversão de valores, borrando a linha entre espetáculo e realidade (Debord, 1997).

Faz-se necessário mais estudos que explorem essa temática que ainda se mostra incipiente, devido também às constantes mudanças que a envolvem. A presente pesquisa possibilitou que pais, escolas e crianças apresentassem suas visões, o que propiciou uma riqueza de detalhes, dando uma dimensão do panorama do cenário atual. Nesse sentido, acredita-se que novos estudos possam ser empreendidos, priorizando o oferecimento de uma escuta cuidadosa a esses sujeitos, além de pensar em modos de potencializar a família e a escola para que seja possível fomentar o desenvolvimento de pessoas que possam conviver em uma sociedade plural e em contínuas mudanças, ocorrendo de fato um cuidado integral da criança.

Referências

- Adorno, T. W. (1996). O fetichismo na música e a regressão da audição. In *Coleção Os Pensadores: Adorno – Vida e obra* (pp.65-108). São Paulo: Nova Cultural.
- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG.
- Albuquerque, A. B. (2004). Produção de subjetividades, processos de subjetivação. In C. A. Peixoto Junior (Org.), *Formas de subjetivação* (pp.95-113). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Alegria, J. (2008). O consumo audiovisual culturalmente ativo na infância. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 81-94). São Paulo: Cortez.
- Altman, R. Z. (2015). Brincando na história. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 231-258). São Paulo: Contexto.
- Alves, C., & Labrunie, M. G. (2008). Representações da tevê em desenhos infantis. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 64-80). São Paulo: Cortez.
- Anderson, D. R., & Subrahmanyam, K. (2017). Digital screen media and cognitive development. *Pediatrics*, 140(2), S57-S61. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>
- Andrade, P. D., & Costa, M. V. (2010). Usando crianças para vender: infância e consumo na publicidade de revistas. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 230-248.
- Aquino, C. A. B., & Martins, J. C. O. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 7(2), 479-500.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Baudrillard, J. (2008). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: 34.
- Bick, E. (1991). A experiência da pele em relações de objetos arcaicas. In E. B. Spillius (Org.), *Melanie Klein hoje* (pp.194-198). Rio de Janeiro: Imago.
- Bion, W. R. (2006). *Atenção e interpretação*. Rio de Janeiro: Imago. (Original work published 1970)
- Birman, J. (2007). Laços e desenlaces na contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*, 40(72), 47-62.
- Birman, J. (2012). *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bleger, J. (1996). *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artmed.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(1), 61-69. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571999000100007>
- Bowlby, J. (1982). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola.
- Cabeza, M. C. (2000). *Ocio humanista, dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Calligaris, C. (1996). *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Ática.
- Campos, C. C. G., & Souza, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(1), 12-21. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100003>
- Canela, G. (2009). Mídia e produções de subjetividade: questões da infância e adolescência. In Conselho Federal de Psicologia, *Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade* (pp.231-251). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

- Castro, L. R. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.
- Chambouleyron, R. (2015). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Chesneaux, J. (1996). *Modernidade-mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Delorme, M. I. C. (2008). Televisão e consumo pelo ponto de vista das crianças. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 122-136). São Paulo: Cortez.
- Duarte, R. (2008). Introdução. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.
- Duarte, R., Migliora, R., & Leite, C. (2008). O que as crianças pensam sobre o que aprendem com a tevê. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 95-107). São Paulo: Cortez.
- Enriquez, E. (2004). O outro, semelhante ou inimigo? In A. Novaes (Org.), *Civilização e barbárie* (pp. 45-60). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ferguson, C. J., Barr, H., Figueroa, G., Foley, K., Gallimore, A., LaQuea, R., . . . Garza, A. (2015). Digital poison? Three studies examining the influence of violent video games on youth. *Computers in Human Behavior*, 50, 399-410.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.021>
- Fischberg, J. (2008). Telenovela como porta de entrada para o mundo adulto. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 108-121). São Paulo: Cortez.
- Fortes, I. (2004). O sofrimento na cultura atual: hedonismo versus alteridade. In C. A. Peixoto Junior (Org.), *Formas de subjetivação* (pp.69-93). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

- Franco Filho, O. M. (2009). A civilização do mal-estar pela não-felicidade. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 43(2), 183-192.
- Freud, S. (2010). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 10, pp.81-91). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1911).
- Freud, S. (2010). Introdução ao narcisismo. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 12, pp.13-50). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1914).
- Freud, S. (2010). Os instintos e seus destinos. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 12, pp.51-81). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1915).
- Freud, S. (2010). A transitoriedade. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 12, pp.247-252). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1916).
- Freud, S. (2010). Além do princípio do prazer. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 14, pp.161-239). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1920).
- Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 18, pp.13-122). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1930).
- Freud, S. (2010). Novas conferências introdutórias à psicanálise – Acerca de uma visão de mundo. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 18, pp.321-354). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1933).
- Freud, S. (2011). “Psicanálise” e “Teoria da libido”. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 15, pp.273-308). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1923).
- Freud, S. (2012). *A interpretação dos sonhos – volume 1*. Porto Alegre: L&PM. (Original work published 1900).
- Freud, S. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 6, pp.13-172). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1905).

- Freud, S. (2016). Caráter e erotismo anal. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 8, pp.350-358). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1908).
- Freud, S. (2018). Análise terminável e interminável. In *Sigmund Freud obras completas* (Vol. 19, pp.327-344). São Paulo: Companhia das Letras. (Original work published 1937).
- Furedi, F. (2004). Não quero ser grande. *Folha de S. Paulo*. Caderno Mais!, 4-7.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.002>
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: a meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578-589.
<https://doi.org/10.1177/0146167213520459>
- Gomez-Uribe, C. A., & Hunt, N. (2015). The Netflix recommender system: Algorithms, business value, and innovation. *ACM Transactions on Management Information Systems*, 6(4), 13:1-13:19. <https://doi.org/10.1145/2843948>
- Goulding, C. (2001). Romancing the past: heritage visiting and the nostalgic consumer. *Psychology & Marketing*, 18(6), 565-592. <https://doi.org/10.1002/mar.1021>
- Han, B.-C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes.
- Holbrook, M. B. (1993). Nostalgia and consumption preferences: some emerging patterns of consumer tastes. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 245-256.
<https://doi.org/10.1086/209346>
- Iribarry, I. N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica?. *Ágora*, 6(1), 115-138.
<https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>

- Jerusalinsky, A. (2003). As crianças do ready made. In: A. M. Meira (Org.), *Novos sintomas* (pp. 37-40). Salvador: Ágalma.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41-59. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>
- Lacan, J. (2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In *Outros escritos* (pp. 29-90). Rio de Janeiro: Zahar. (Original work published 1938).
- Lajolo, M. (1997). Infância de papel e tinta. In M. C. de Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp. 225-246). São Paulo: Cortez.
- Lajonquière, L. (2006). A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. *Educação e Realidade*, 31(1), 89-106.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. -B. (1988). *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Leite, M. L. M. (1997). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In M. C. de Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp. 17-50). São Paulo: Cortez.
- Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo*. Petrópolis: Vozes.
- Linn, S. (2006). *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2009). *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina.
- Lopes, T. J. S., & Bernardino, L. M. F. (2011). O sujeito em constituição, o brincar e a problemática do desejo na modernidade. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 11(1), 369-395.

- Lyon, P., & Colquhoun, A. (1999). Selectively living in the past: nostalgia and lifestyle. *Consumer Studies & Home Economics*, 23(3), 191-196.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2737.1999.00108.x>
- Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
- Marcuse, H. (1975). *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marin, I. S. K. (2002). *Violências*. São Paulo: Escuta.
- Marín-Díaz, D. L. (2010). Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil?. *Educação e Realidade*, 35(3), 193-211.
- Matrix, S. (2014). The Netflix Effect: Teens, Binge Watching, and On-Demand Digital Media Trends. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 6(1), 119-138.
<https://doi.org/10.1353/jeu.2014.0002>
- Mauad, A. M. (2015). A vida das crianças de elite durante o Império. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 137-176). São Paulo: Contexto.
- McCarthy, R. J., Coley, S. L., Wagner, M. F., Zengel, B., & Basham, A. (2016). Does playing video games with violent content temporarily increase aggressive inclinations? A pre-registered experimental study. *Journal of Experimental Social Psychology*, 67, 13-19.
<https://doi.org/10.1590/S1678-69712010000500007>
- McNeal, J. U. (2000). *Children as consumers of commercial and social products*. Washington: Pan America Health Organization.
- Meira, A. M. (2004). *A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Meltzer, D. (1986). Identificação adesiva. *Jornal de Psicanálise*, 19(38), 40-52.

- Migliora, R., & Fischberg, J. (2008). O vício em ver tevê. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 137-148). São Paulo: Cortez.
- Migliora, R., Santos, F. R. & Néri, G. G. (2008). O que as crianças pensam sobre os telejornais. In R. Duarte (Org.), *A televisão pelo olhar das crianças* (pp. 149-163). São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S., & Coimbra Júnior, C. E. A. (2002). Entre a liberdade e a dependência: reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. In: M. C. S. Minayo e C. E. A. Coimbra Júnior (Orgs.), *Antropologia, saúde e envelhecimento* (pp.11-24). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minerbo, M. (2009). Depleção simbólica e o sofrimento narcísico contemporâneo. *Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade*, 7, 44-57.
- Narodowski, M. (2001). Adeus à infância (e à escola que educava). In L. H. da Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp.172-177). Petrópolis: Vozes.
- Nebel, S., Schneider S., & Rey, G. D. (2016). Mining Learning and Crafting Scientific Experiments: A Literature Review on the Use of Minecraft in Education and Research. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 355-366.
- Netto, C. F. S., Brei, V. A., & Flores-Pereira, M. T. (2010). O fim da infância? As ações de *marketing* e a “adultização” do consumidor infantil. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(5), 129-150. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712010000500007>
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Prata, M. R. (2004). Da norma disciplinar à iniciativa: os processos subjetivos e os parâmetros normativos contemporâneos. In C. A. Peixoto Junior (Org.), *Formas de subjetivação* (pp.37-67). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Priore, M. D. (2015a). Apresentação. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 7-18). São Paulo: Contexto.

- Priore, M. D. (2015b). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 84-106). São Paulo: Contexto.
- Próchno, C. C. S. C., Silva, C. L., & Paravidini, J. L. L. (2010). Efeitos da ineficácia simbólica no corpo infantil. *Estilos da Clínica*, 15(2), 400-419. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v15i2p400-419>
- Ramos, F. P. (2015). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 19-54). São Paulo: Contexto.
- Retondar, A. M. (2008). A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. *Sociedade e Estado*, 23(1), 137-160. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922008000100006>
- Rocha, T. H. R., Paravidini, J. L. Leitão, & Silva Júnior, N. (2014). Subjetividade, alteridade e desamparo nos tempos atuais. *Fractal*, 26(3), 803-816. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/917>
- Rocha-Coutinho, M. L. (2013). A difícil arte de harmonizar família, trabalho e vida pessoal. In: T. Féres-Carneiro (Org.), *Casal e família: transmissão, conflito e violência* (pp. 13-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rosa, M. D., & Domingues, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180-188. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100021>
- Rudge, A. M. (2012). Destinos do método clínico na contemporaneidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 15(3), 512-523. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142012000300005>

- Santos, A. M., & Grossi, P. K. (2007). Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. *Revista Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 6(2), 443-454.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schor, J. B. (2009). *Nascidos para comprar*. São Paulo: Gente.
- Schwartz, B. (2015). *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. New York: Harper Perennial.
- Souza, S. J., & Salgado, R. G. (2008). A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In M. Sarmiento & M. C. S. Gouveia, *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 207-221). Petrópolis: Vozes.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (2001). Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (Orgs.), *Cultura infantil: a construção corporativa da infância* (pp.10-52). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Strasburger, V. C., Wilson, B. J., & Jordan, A. B. (2011). *Crianças, adolescentes e a mídia*. Porto Alegre: Penso.
- Tandon, P. S., Zhou, C., & Christakis, D. A. (2012). Frequency of Parent-Supervised Outdoor Play of US Preschool-Aged Children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(8), 707-712. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.1835>
- TIC Kids Online Brasil (2016). Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico]. *Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Recuperado em 6 de janeiro, 2018, de http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf

- Turkle, S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Valkenburg, P.M., & Cantor, J. (2001). The development of a child into a consumer. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 61-72. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00066-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00066-6)
- Vergely, B. (2000). *O sofrimento*. São Paulo: EDUSC.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Original work published 1971).
- Winnicott, D. W. (1982). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC. (Original work published 1965).
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1999). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2007). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro “self”. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp.128-139). Porto Alegre: Artmed. (Original work published 1960).