

# BRINQUEDOS E CULTURA

ASPECTOS INTERDISCIPLINARES DO BRINCAR



NADJA MARIA MOURÃO ANA CÉLIA CARNEIRO OLIVEIRA LUCAS DA SILVA MARTINEZ  
ORGANIZADORES

**Organizadores**

Nadja Maria Mourão

Ana Célia Carneiro Oliveira

Lucas da Silva Martinez

**Brinquedos e cultura:  
Aspectos interdisciplinares do brincar**



1ª Edição  
Foz do Iguaçu  
2022

© 2022, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Editoração:** Laura Valerio Sena

**Diagramação:** Laura Valerio Sena

**Capa:** Gloriana Solís Alpizar

**Revisão:** Valéria Lago Luzardo

**ISBN** 978-65-89284-23-9

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284239>

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M929 Mourão, Nadja Maria  
Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar / Nadja Maria Mourão, Ana Célia Carneiro Oliveira, Lucas da Silva Martinez (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022. 144 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-23-9

DOI: 10.23899/9786589284239

1. Brinquedos. 2. Cultura. 3. Design. I. Título.

CDU: 3

CDD: 30

**Observação:** Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

## Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

### Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo  
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós  
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo  
Diretor Vice-Presidente

### Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida  
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez  
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz  
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha  
Kuklinski Pereira  
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena  
Editora-Assistente

Ma. Bernardo da Silva Rodrigues  
Editor-Assistente

Me. Ronaldo Silva  
Editor-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de  
Araújo  
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo  
Editora-Assistente

### Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán  
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão  
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler  
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo  
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine  
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues  
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín  
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino  
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto  
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo  
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

"Eu sou pobre, pobre, pobre  
De marré, marré, marré  
Eu sou pobre, pobre, pobre  
De marré descí"

Minha infância, e de muitas crianças de minha geração, teve este "fundo musical" sem muito sentido literal mas com muito sentido sentimental. Para sempre impressas em nossa mente estas cantigas que acompanham o ato de brincar, são uma das melhores lembranças que carregamos durante a vida.

E não poderia ser diferente pois brincar é aquilo que fazemos, crianças e adultos, não só para passar o tempo e divertir é o que fazemos para criar laços, para aprender regras, para entender o mundo. Este mundo muito louco onde há guerra e paz, saúde e pandemia, luxo e pobreza, amigos e inimigos, fome e desperdício, amor e ódio.

Ser capazes de brincar, de fazer de conta, de representar nossos medos e alegrias mostra um pouco de nossa humanidade e enquanto formos humanos haverá crianças e adultos com alma de criança a brincar.

Sandra Maria Mourão, formada em Licenciatura Matemática pela universidade Federal de Minas Gerais em 1997. Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte de 2002 a 2019. Vice-Diretora escolar de 2007 a 2011.

# Sumário

<b>Prefácio</b>	6
<i>Samantha Cidaley de Oliveira Moreira</i>	
<b>Apresentação</b>	9
<b>A importância do Resgate Cultural de Brinquedos e Brincadeiras Infantis</b>	10
<i>Ana Célia Carneiro Oliveira, Nadja Maria Mourão, Romeu Rodrigues Pereira</i>	
<b>Do Design de Brinquedos ao design pelo próprio brincante: Um ensaio sobre a criança criadora</b>	27
<i>Camila Andrade dos Santos, Máira Cunha Marques</i>	
<b>Design e inclusão: o brinquedo ressignificando trajetórias</b>	35
<i>Clara Santana Lins Cerqueira, Rita Aparecida da Conceição Ribeiro</i>	
<b>“Tá na hora de comer”: Design Positivo aplicado no desenvolvimento de jogo para crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA)</b>	50
<i>Michelle Cotrim, Rita Aparecida da Conceição Ribeiro</i>	
<b>Brincar para desenvolver a Motricidade Fina</b>	62
<i>Márcio James Soares Guimarães, Diego da Silva e Silva</i>	
<b>Brinquedoteca e brinquedo: possibilidades de ações na formação em Pedagogia</b>	72
<i>Merie Bitar Moukachar, Regina Rosa dos Santos Leal</i>	
<b>Brinquedos e brincadeiras no ambiente urbano contemporâneo: atividades criativas e coletivas na cidade de Belo Horizonte</b>	83
<i>Nadja Maria Mourão, Ana Célia Carneiro Oliveira</i>	
<b>Brinquedos, memória e o design afetivo: observações do contexto atual da vida em família</b>	103
<i>Ana Célia Carneiro Oliveira, Nadja Maria Mourão</i>	
<b>Por uma pedagogia do olhar e da escuta para entender a linguagem do brincar – um exercício de descolonização</b>	121
<i>Sueli Salva, Lucas da Silva Martinez</i>	
<b>Brinquedos, brincadeiras e mimese: infância e significação a partir de Walter Benjamin</b>	134
<i>Lidnei Ventura, Letícia Águida Bento Ferreira, Gustavo José Assunção de Souza</i>	

# Prefácio

Por Samantha Cidaley de Oliveira Moreira

Doutora em Design, professora do IFMG campus Santa Luzia

Quando recebi o convite para prefaciar esta publicação me senti privilegiada. Primeiro, pelo apreço que tenho pelos organizadores: Ana Célia, Lucas e Nadja. Pessoas queridas tanto pelos princípios que exercem e defendem quanto pelo empenho que dedicam para a realização de estudos científicos significativos para o desenvolvimento humano no âmbito desta existência.

Para além da afetividade envolvida, a temática é fascinante. Os brinquedos, as brincadeiras e a interdisciplinaridade do brincar está diretamente relacionada com uma fase da vida que é essencial para a formação do indivíduo como ser no mundo. É no brincar que as pessoas estabelecem os primeiros contatos com certas habilidades individuais, expressam traços de sua criatividade, experimentam a vida em sociedade e vivenciam culturas. Dentre outras benéncias, os brinquedos e as brincadeiras demonstram certa capacidade de aproximam pais e filhos; de reunir pessoas e promover a socialização; de facilitar o processo educativo e desenvolver bons hábitos; de provocar sentimentos e sensações; de marcar o cotidiano; e de ficar guardado na memória. Por estas e outras questões, ressalta-se o valor dos textos aqui reunidos.

No primeiro capítulo, Ana Célia Oliveira, Nadja Mourão e Romeu Rodrigues tratam o resgate cultural de brinquedos e brincadeiras infantis. A leitura do texto em questão traz, em nós, a consciência de nossa própria formação e, muitas vezes, nos ajuda a rememorar momento vividos na infância e compreender como brincar é bom, nos faz felizes e nos ajuda a viver em sociedade. Assim, fica nítido pelo texto que as mudanças e as permanências no contexto estudado revelam uma cultura, existem no imaginário social, marcam a história individual e coletiva e, sobretudo, contribuem para a formação humana.

Na sequência, a designer Camila Andrade e a pedagoga Máira Cunha discutem sobre a criação e a materialização de brinquedos infantis e demonstram que ao brincar, seja no processo de construção de brinquedos ou quando assume o lugar de protagonista na brincadeira, a criança desenvolve sua capacidade de autonomia, e ainda, aprende a ser, viver e conviver com as possibilidades de lidar com cores, formas, texturas, sons, cheiros, luzes que trazem à vida, muitas alegrias!

Além de proporcionar tal satisfação, os brinquedos são capazes de significar e ressignificar trajetórias. Conforme afirmam as autoras do terceiro capítulo, Clara Lins e Rita Ribeiro, senso de infância tal como conhecemos ainda é muito recente, visto que, por um longo período, a atitude das crianças se fazia uma “repetição sistemática” da vida adulta. A valorização da infância aconteceu no século XIX e, como consequência da Revolução Industrial, as crianças passaram a ser vistas como potenciais consumidoras de brinquedos produzidos em série, a partir do século XX. A diversidade na produção facilitou para que o público infantil se apropriasse dos brinquedos para contar suas histórias e dialogar com o mundo.

O processo de criação do jogo “tá na hora de comer”, voltado para crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é o tema central do artigo escrito pelas pesquisadoras Michelle Cotrim e Rita Ribeiro.

Sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras na primeira infância, os designers Márcio Guimarães e Diego Silva escreveram sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento da motricidade fina da criança. O artigo em questão faz referência a experimentos previstos no projeto de materiais pedagógicos inclusivos, desenvolvido pelos pesquisadores. A pesquisa em design visa promover práticas interdisciplinares com profissionais da Educação e Saúde, no intuito de “colaborar na produção de tecnologias educacionais assistivas”.

O texto produzido pelas pesquisadoras Merie Moukachar e Regina Leal, apresenta dados recolhidos a partir da investigação realizada, por elas, em uma brinquedoteca universitária. Com o objetivo de compreender “o brincar, o jogo e as brincadeiras articulados aos processos educativos”, bem como “a sua importância na formação dos pedagogos”, os resultados expressos nesse texto apontam a brinquedoteca como um espaço “onde pode se concretizar uma educação de qualidade”.

Para a compreensão da presença de brinquedos e brincadeiras no ambiente urbano contemporâneo, as designers Nadja Mourão e Ana Célia Oliveira investigaram ambientes em Belo Horizonte, destinados às atividades criativas e coletivas, que abrigam brinquedos e a realização de brincadeiras para todos os cidadãos da cidade.

No texto intitulado Brinquedos, memória e o design afetivo: observações do contexto atual da vida em família, Nadja Mourão e Ana Célia Oliveira se empenharam em conhecer e analisar as relações que possam existir entre o brinquedo, a memória e o design afetivo, como possibilidades para estimular vivências cotidianas, sobretudo aquelas ocorridas no contexto da pandemia, entre os anos de 2020 e 2022.

Sueli Salva e Lucas Martinez defendem a pedagogia do olhar e da escuta para entender a linguagem do brincar na Educação Infantil. Em outras palavras sugere-se a necessidade de as professoras e professores despertarem a sensibilidade para o fato de que a partir de interações e brincadeiras a criança torna-se capaz de pensar, refletir, negociar. Nas palavras dos autores, “ao brincar, [a criança] não está ‘apenas’ brincando, mas, está aprendendo como o mundo opera e aprendendo como poder fazer diferente, a partir da sua lógica própria, ainda não colonizada pelo trabalho e pela velocidade do mundo”.

Por fim, os pesquisadores Lidnei Ventura, Leticia Águida e Gustavo de Souza tecem análises, sobre a infância e suas singularidades, a partir de textos de Walter Benjamin. De acordo com os autores, a obra benjaminiana permite uma reflexão filosófico-cultural sobre o universo infantil.

Assim, convido-o à leitura desta obra, certa de que os textos podem simplesmente trazer à sua memória momentos de sua infância, acordar a criança que existe no íntimo de cada um de nós, motivá-lo ao encontro com outras crianças, pequenas ou já crescidas, para interações e brincadeiras, como, também alimentar novas pesquisas sobre essa temática, rica em possibilidades e afetos.

# Apresentação

A obra “Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar” abrange vários horizontes de análise considerando as relações entre brinquedos, brincadeiras e crianças, a partir das áreas da filosofia, do design, da pedagogia, entre outras.

Entre os artigos, destacam-se os que discutem a profícua relação do design com os brinquedos, uma vez que o perfil inovador do design acompanha as mudanças de comportamento humano. Os materiais e os processos tecnológicos conduziram a criação de novos brinquedos e/ou formas de brincar. Como também a atuação do design como processo, a arte do fazer, à educação e ao desenvolvimento infantil e as questões individuais do ser-criança. Observa-se o brincar como uma atividade natural, livre e criativa desde a infância. E, o brinquedo, quanto produto do design, traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo, em inclusão social, crítica e ao mesmo tempo afetiva.

O brinquedo é o cerne da infância, indispensável à saúde física, emocional e intelectual. Entender as afinidades que acontecem na primeira fase de vida do ser humano torna-se fundamental para a experiência das relações sociais que ocorrem durante toda a sua vida. Para demonstrar a relevância da afetividade com os objetos na formação da memória do indivíduo, se fez necessário caracterizar a importância da transmissão de geração para geração dos valores tangíveis e intangíveis de afeto. O brinquedo é um produto capaz de desenvolver essa relação de afetividade, como também participa nos aspectos da memória e nas relações de pertencimento.

Os artigos também destacam a intersecção entre pedagogia, infância e brinquedos quando abordam a relação das crianças com os brinquedos e brincadeiras, que se materializam na expressão dos afetos, nos momentos de socialização e em seu protagonismo. O olhar docente sobre as crianças e brincadeiras também é abordado, quando percebemos a criança como produtora de uma cultura que deve ser respeitada pelos adultos. Os brinquedos e brincadeiras estão relacionados também com a formação de professores que atuam com crianças e seus espaços de atuação, entre eles as brinquedotecas. Destaca-se também o desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos e sua relação com os brinquedos abordado pelos/as autores/as.

Nas reflexões construtivas sobre a importância dos brinquedos e do brincar no mundo contemporâneo, esperamos que a obra sirva de inspiração para outros trabalhos que dialogam com os campos do design, infância e educação.

# A importância do Resgate Cultural de Brinquedos e Brincadeiras Infantis

Ana Célia Carneiro Oliveira\*

Nadja Maria Mourão\*\*

Romeu Rodrigues Pereira\*\*\*

## Introdução

A vida em sociedade está inserida entre laços familiares e nas relações cotidianas. Quando crianças, as gerações antecessoras brincavam em atividades coletivas, muitas delas compartilhadas nas ruas onde residiam. Busca-se, neste trabalho, evidenciar a

---

\* Mestre em Design, PPGD/UEMG. Pós-Graduação em Arte-Educação pela UEMG – FAE/UEMG; Bacharel em Design de Ambientes pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho – Escola de Artes Plásticas. Atualmente é pesquisadora associada do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e Líder da linha de Pesquisa 3: Dinâmicas socioterritoriais e culturais da/na América Latina. Vice – líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Estudos em Design, Comunidades, Tecnologias Sociais e Iniciativas Sustentáveis/DECTESIS. Membro de projetos do CEDA – Centro de Estudos em Design de Ambientes e membro de projetos do Centro de Extensão da Escola de Design da UEMG. Professora titular da Escola de Design / ED – UEMG. Membro Titular do Conselho Departamental e do Colegiado do curso de Design de Ambientes /ED – UEMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Design de Ambientes, Cultura, Memória Cultural, Patrimônio Cultural, Design para a Felicidade, Lugar e Sustentabilidade.

E-mail: anaceliadesign@gmail.com

\*\* Doutora e mestra Design pelo PPGD/UEMG, Pós-doutoranda em Design pelo PPGDg/UFMA, bolsista do CNPq. Pós-Graduação em Arte Educação pela FAE/UEMG. Bacharel em Design de Ambientes pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho – Escola de Artes Plásticas. Atualmente é membro de pesquisas do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura. Professora Titular da Escola de Design da UEMG. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Estudos em Design, Comunidades, Tecnologias Sociais e Iniciativas Sustentáveis – DECTESIS. Consultora e gestora de projetos solidários, socioculturais e ambientais. Membro de criação e execução da Tecnologia Social Librário. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Design, Sustentabilidade, Tecnologias Sociais, Comunidades, Identidade e Cultura.

E-mail: nadjamourao@gmail.com

\*\*\* Mestre em Design pelo PPGD/UEMG, dissertação: Características térmicas de assento de cadeiras escolares por termografia (2013), Especialista em Design de Móveis (2008), Especialista em Arte Educação pela FAE/UEMG, pesquisa: A importância do fazer Cultural Infantil – Brinquedos e Brincadeiras (2000). Licenciado em Desenho e Plástica pela (FUMA)/Escola de Design/UEMG (1996). Professor de Desenho e Projeto e Laboratório de Metal, Madeira e Plástico na Universidade do Estado de Minas Gerais e Universidade FUMEC. Professor de Educação Superior com experiência em projetos de móveis e mecânicos, usinagem em geral, fresagem, tornearia e ferramentaria, fundição, soldagem MIG, elétrica e oxi-acetilênica, caldeiraria e ajustagem, oficinas de madeira, construção de móveis e objetos de madeira, maquetes, modelagem, termoformagem e fibra de vidro.

E-mail: romeuemor@gmail.com

importância do resgate cultural de brinquedos e brincadeiras infantis na formação humana.

Ainda hoje, em cidades com características interioranas, as brincadeiras na rua, fora do ambiente controlado da família, permanecem na estrutura comunitária: amarelinha, pique-esconde, rouba-bandeira, duro-mole, queimada, dono-da-rua, rodas de cantigas, pula-corda, passa-anel e tantas outras brincadeiras que se perdem na origem da cultura popular. As características individuais, no contexto social onde as brincadeiras acontecem, refletem na sua forma simbólica de expressão, isto é, cada cultura possui diferenciações no brincar, embora esta seja uma atividade universal (LIMA; 1994; MORAES; OTTA, 2003; NASCIMENTO, 2016; MOURÃO; OLIVEIRA, 2020).

Nas brincadeiras de rua, mesmo com a participação de irmãos, nem sempre há espaço para a participação dos pais. No entanto, estes, sabem que os seus filhos estão entre os membros da mesma comunidade: vizinhos, amigos ou crianças de famílias das proximidades, brincando em coletivo. No interior ou nas periferias são comuns as brincadeiras coletivas, que viabilizam a formação social da criança. Como no passado, ainda há mães que colocam as cadeiras em frente à entrada da casa, observando as brincadeiras e a criação de fantasias entre as crianças na rua, no ato do brincar. “A fantasia tem grande apelo na infância. Nos jogos e brincadeiras, as crianças podem vivenciar sonhos e projetar comportamentos diante de realidades distantes” (SANTOS, 2002, p. 71).

A lembrança de brincadeiras infantis coletivas são estímulos, muitas vezes, na formação do indivíduo. Conforme Oliveira, Mourão e Pereira (2000, p. 6), o brincar corrobora para o equilíbrio das emoções e relações sociais:

Nosso passado está inserido nas raízes de nossas famílias, na comunidade onde vivíamos, na história de vida de cada um. Brincávamos com os colegas da rua onde morávamos. Brincadeiras comuns da região: amarelinha, pique-esconde, rouba-bandeira, duro-mole, queimada, dono-da-rua, rodas de cantigas, pula-corda, passa-anel, trava-língua, e tantas outras brincadeiras que se perdem na origem e no tempo. Nossos pais nem sempre participavam das brincadeiras, mas sentíamos incentivados quando no final da tarde, levavam as cadeiras para as calçadas e proseavam alegremente e nos observavam. [...] Quantas lembranças nos ocorre agora, destes momentos iluminados por intensa harmonia. Brincar, jogar um jogo. Brincadeiras populares que ajudam a soltar e perceber o corpo no espaço. O universo tão próximo ou distante, onde corremos, pulamos, abraçamos, empurramos, tão livremente, sem bloqueios ou intenções.

A presença da família e principalmente das mães, que dialogam enquanto as crianças brincam juntas, pode gerar um sentimento de proteção. Limites são apresentados quando alguma criança exagera em palavras, gritos ou atitudes. O final da tarde, o recolhimento às casas, o banho e o jantar encerram as atividades de recreação. Bussab (2003) diz que, observações como estas confirmam as que as relações sociais são elementos de investigação básica para a área da psicologia positiva do desenvolvimento.

A psicologia positiva utiliza-se de métodos tradicionais da verificação psicológica e dos recursos inovadores no campo da neurociência, para o estudo das emoções e do comportamento humano. Conforme estudos do psicólogo americano Martin Seligman (2002) sobre a temática, que segue as diretrizes da investigação baseada na experiência, respeitando os rigores da metodologia científica e suas análises em dados tangíveis (MOURÃO; OLIVEIRA, 2020).

As imagens dos fatos do dia ficam registradas na lembrança das crianças, principalmente, pela interação dos fatos ao ambiente que causam sensações. Algumas podem ser citadas por recordações coletivas, como: a sensação das mãos quentes e suadas durante a brincadeira de roda, os músculos das pernas exaustos de correr, o ardido da pele esfoliada por algum tombo, entre outras. Segundo Brougère (2010), brincar com outros participantes se constitui também na formação da cultura popular, ou seja, do comportamento lúdico em sua extensão simbólica.

As regras de cada brincadeira e jogos infantis coletivos contribuem para a compreensão do limite. Uma criança que não segue as regras do jogo, condicionadas a todos os participantes, é conduzida para fora da brincadeira. Os impasses também sinalizavam as questões culturais, seja por imposição dos adultos ou por tradições regionais. Como por exemplo: menina não brinca em brincadeiras com meninos ou meninos não brincam de bonecas, entre outros. Enfim, um hiato rompendo elos e gerando discriminações ainda na fase de formação do caráter humano (CHATEAU, 1987).

Quando uma criança brinca com uma bola, a diversão se faz no movimento e rota estabelecida na brincadeira. O que torna o esporte uma boa orientação à formação futura da criança e os jogos podem incentivar a profissão. Contudo, dependendo de tipo de estímulo que a criança recebe, por exemplo, aos jogos de futebol e aos ídolos de times, podem enfatizar a riqueza e fama. Algumas brincadeiras também estimulam a derrota do outro, como a queimada, pare-bola, dono-da-rua. São brincadeiras em que as regras destacam a liderança, onde os demais participantes ficam sob o domínio do ganhador. “A emoção leva às impulsões coletivas, à fusão das consciências individuais

numa única alma comum e confusa” (WALLON, 1975, p. 154). As interações sociais podem influenciar a autoestima do ser brincante; a vitória do jogo ou a posição tomada na brincadeira provoca sentimentos da pessoa sobre si mesma. O aumento da autoestima está sujeito ao sucesso da interação com os demais (HEWITT, 2009).

As brincadeiras em conjunto como: adivinhações, cantigas de roda acompanhadas com palmas e movimentos como: troca-de-buchinhas (três marias), jogos de dama, gamão, boliche pião e soltar pipa, cada uma destas brincadeiras pode estar vinculada à descendência familiar. São influências latinas, germânicas, saxônicas, africanas, indígenas, entre outras, que foram praticadas e cultuadas em regiões do território brasileiro.

O simples fato de brincar conduz a criança a utilizar os recursos disponíveis e assim, surgem as regras das brincadeiras. Os elementos mais importantes são os sentimentos, que tratam dos códigos em expressar o amor, a saudade, o medo, a alegria, a perda e a tristeza. As pessoas evidenciam facilidade para recordar acontecimentos positivos ou negativos (DIENER; LUCAS; OISHI, 2005). “A satisfação é o fundamento de lembranças que, em retrospecto, enriquecem uma vida e propiciam a confiança necessária para enfrentar o futuro” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 35).

Assim, na brincadeira de “Amarelinha” – ir do inferno ao céu; no “Pare-bola” – virar estátua até alguém salvar; se cantar “Terezinha de Jesus, que em uma queda foi ao chão” – quem vai dar a mão se não pode ser o pai nem o irmão? Enfim, são construções afetivas geradas pelas brincadeiras. Os fenômenos afetivos referem-se a “[...] experiências subjetivas que traduzem a maneira como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO, 1998, p. 128).

Diante o panorama exposto, este trabalho busca evidenciar a importância do resgate cultural de brinquedos e brincadeiras infantis na formação humana. Trata-se de uma revisão bibliográfica em pesquisa qualitativa, onde foram analisadas algumas temáticas previstas, conforme Gil (2008), sobre as percepções da importância dos brinquedos e brincadeiras infantis para os jovens e adultos, no contexto atual. Contudo, as investigações acerca do tema de brinquedos e brincadeiras, são oriundas da formação dos(as) autores(as) como profissionais da Arte Educação, nas últimas duas décadas.

## Mudanças recentes em brincadeiras coletivas

Houve um afastamento do comportamento das brincadeiras de rua na continuidade dos costumes entre as famílias urbanas. As ruas deixaram de ser locais de pertencimento e de identidade para a recreação infantil. As mudanças urbanas geradas por novos valores sociais provocaram a ressignificação da paisagem e do uso da cidade. Até os anos de 1970, as ruas dos bairros de Belo Horizonte eram lugares em que as crianças aprendiam as relações de espaço, limites e formação crítica. Considera-se que, na estrutura das tradições familiares, estão enraizados os costumes e as histórias de vida das famílias nas comunidades. Por questões de segurança, as crianças perderam o convívio coletivo das brincadeiras nas ruas. Hoje, as brincadeiras coletivas ocorrem em eventos organizados, sem a conotação do espaço onde a autonomia da criança possa ser exercida (MOURÃO; OLIVEIRA; CASTRO, 2016).

Nas últimas décadas, o tempo e o espaço destinados às crianças foram essencialmente modificados em função de graves fenômenos bastante conhecidos, quais sejam: a violência, a presença de estranhos, drogas, atividades ilícitas, tráfego de veículos, entre outros fatores que parecem ser ameaças universais no mundo moderno (COTRIM; FIAES; MARQUES; BICHARA, 2013, p. 389).

A estrutura familiar passou por transformações, por questões de necessidades ou por estilo de vida, e o ambiente familiar deixou de ter a mesma conotação do século passado, conforme Bourdieu (2003). A mulher, antes somente dona-de-casa, assumiu a posição de chefe de família, por circunstâncias diversas como a ausência do pai. A televisão passou a ser utilizada também como uma espécie de babá para a criança, confinada dentro de casa.

Desenhos animados, jogos digitais e outros meios de comunicação apresentam alguns personagens com personalidades esquizofrênicas, onde estão contidas as simbologias camufladas, deflagrando a fronteira entre a fantasia e a realidade. São tantas as informações virtuais que extrapolam os limites da formação humana, uma massificação dos elementos perceptíveis à compreensão infantil, que tornam a fantasia fútil e banalizada. Segundo o psicólogo e escritor Buzan (2009), são registros mentais ligados a imagens e cores, o que ajuda ao ser humano a memorizar.

No entanto, considerando o potencial de energia da criança, a família estabelece os horários de aulas de esportes, estudos de línguas estrangeiras entre outros, pensando na formação profissional. Ou seja, nas famílias de classe média e alta buscam

outros meios para a formação da criança. Para as crianças pobres o mais comum é assistirem os programas televisivos (BELLONI, 2010).

As escolas públicas, por carência de recursos, realizam apenas algumas atividades e brincadeiras coletivas nos pátios de recreação. Segundo Penteado (2020), professores relatam que muitas crianças apresentam comportamentos equivocados. Existe nestas crianças uma carência de senso crítico e de limites, acrescidos de uma necessidade de extravasar energia.

A violência infantil se estabelece hoje na realidade e não na ficção. As crianças assistem e vivenciam os fatos sem entenderem o porquê do contexto social. A criança não consegue analisar o fato com a sua devida extensão e acredita que o que ela viu é normal. “As consequências são apresentadas sem filtros, e o desconforto da sociedade se apresenta, principalmente, na fragilidade da criança. É como se fosse uma fantasia saída de um livro de contos onde tudo é possível” (OLIVEIRA; MOURÃO; PEREIRA, 2000, p. 11).

Para completar, a pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) condicionou as famílias a permanecerem em casa, em função da obrigatoriedade do isolamento em quase todas as nações, generalizada e acentuada no primeiro semestre de 2020. Muitas famílias com crianças tiveram que passar por adaptações e adequar o seu trabalho em casa, convivendo todo o tempo com as crianças. Exaurindo as brincadeiras diárias, os pais buscaram recursos para as brincadeiras e diversões com a participação de crianças e adultos, lembranças da infância. “Contudo, os espaços residenciais são células que refletem o comportamento familiar. O sentimento de felicidade contém, em essência, o bem-estar” (OLIVEIRA; ENGLER; MOURÃO, 2019, p. 2), e quando não há equilíbrio torna-se um desafio.

Mesmo com as transformações nos modos de se relacionar com os brinquedos e suas brincadeiras, são hoje afetividades fundamentais na vida dos seres humanos. Pode-se afirmar que não somente para a criança a brincadeira alimenta o prazer e a felicidade humana, isto porque brincar garante para o sujeito certo distanciamento do real. Assim, em tempos de esvaziamento de experiências significativas, em que o tempo é acelerado e as relações sociais cada vez mais estão marcadas pelo distanciamento dos sujeitos, faz-se necessário redescobrir no brincar uma forma viva de socialização, tão importante para a humanidade (LAZAROTTO, 2016, p. 66).

Acredita-se que uma das opções para a reflexão de uma mudança nas relações sociais está no resgate do passado cultural infantil do fazer: brinquedos e brincadeiras.

A realidade atual não pode ser comparada com os costumes antepassados. Todavia, podem-se transformar as relações e vivências mais prazerosas, adequando-as aos novos tempos. Sem perder de vista, a formação cultural que possibilitou o desenvolvimento das atuais relações afetivas.

## A importância do brincar

As crianças possuem modos particulares de interpretação e ação no mundo, constituindo as culturas da infância. As culturas infantis são construídas nas relações com outras manifestações culturais sendo, portanto, plurais e heterogêneas (SARAMENTO, 2005). As brincadeiras não têm uma ligação universal, pois cada região constrói sua própria cultura, brincar significa sempre libertação. Crianças cercadas por um planeta de amadurecidos, “[...] criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectiva de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada” (BENJAMIN, 2002, p. 64).

Cada passatempo proporciona um tipo de aprendizado. As histórias de faz-de-conta representam experiências da vida real e acabam trazendo à tona os desejos e os medos infantis. Os jogos desenvolvem a linguagem e as habilidades sociais, pois levam a criança a negociar com os colegas regras e divisão de papéis (TAVARES, 2007, p. 290).

Portanto, o brincar é a capacidade de desenvolver certas capacidades e habilidades, que estão além das possibilidades de serem repassadas e construídas diretamente por meio dos adultos. Trata-se de uma forma única de formação, que acontece somente através das experiências que as crianças trocam espontaneamente com seus pares. Conforme Benjamin (2002), o brincar reside também nos procedimentos que permitem às crianças experimentarem e nas atitudes e valores morais que desenvolvem. O autor diz que se aprende o que se vivencia. Pois é o jogo, o brincar conduz aos hábitos da criança, como comer, dormir, lavar-se. São atividades que se fazem também somadas às brincadeiras cotidianas, acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Dessa forma, os hábitos da criança são formados de forma lúdica e natural.

É importante estimular a criança a brincar, deve-se oferecer material, espaço e oportunidades adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Objetos simples podem ser divertidos e instrutivos. Bebês necessitam de indução ao contato com objetos, criancinhas continuam necessitando do adulto, mesmo com algum entendimento,

crianças maiores gostam de brincar sozinhas e a presença do adulto é menos requisitada. Há também um vasto mundo de

[...] experiências a trocar, de sensações a comunicar, de ansiedades e dúvidas a saciar, de gostosuras a transmitir, de recordações a contar, e tudo isso também é um vasto material para longas conversas, pra acompanhar o crescimento da criança (ABRAMOVICH, 1985, p. 85).

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, sem infantilizar o diálogo. “Todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais” (BENJAMIN, 2002, p. 43). Através da oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos.

De acordo com o filósofo Edgar Morin (1999), o ser humano não é apenas Homo Sapiens (Humano Sábio), mas é também Homo Ludens (Humano que brinca). Ou seja, o brincar como atividade humana, não se restringe a infância, ocorrendo brincadeiras entre todas as idades. As brincadeiras se modificam de acordo com o crescimento da criança cresce, e assim, surgem os jogos com regras explícitas. Quanto mais centrados em regras forem os jogos, maior será a exigência de atenção da criança e a subordinação de suas ações em função das mesmas. Dessa forma, elas conduzem o seu próprio brincar vivenciando o ganhar e o perder.

A brincadeira cabo-de-guerra é um jogo que estimula o trabalho em equipe, embora, sempre haverá uma equipe vencedora e outra perdedora. A brincadeira “cabo de guerra” se faz pela divisão dos participantes em número equivalente, em dois lados opostos. Sendo que, em cada lado, as pessoas deverão puxar uma única corda entre eles. Existe um limite de território da brincadeira, que é um marco mediano, onde se estabelece até onde cada equipe pode chegar. Geralmente, esta marca é feita por giz escolar no chão ou com um cabo de vassoura. Cada equipe deverá puxar uma das pontas da corda sem ultrapassar este limite. A Equipe que conseguir puxar a corda com os membros da outra equipe, além da marca estabelecida como limite, é considerada a vencedora (MOURÃO; OLIVEIRA, 2020).

Em relação aos jogos virtuais, recentemente, o uso do aplicativo “Pokémon Go Brasil”, foi uma “febre” em recorde de utilização por jovens. O jogo de realidade aumentada “Pokémon Go”, da série da Nintendo para iPhone e Android, conduz os jogadores (treinadores) a andarem pela cidade para caçar os “pokémons”. Alienados ou

não, novos grupos de jovens jogadores se formam em novos moldes de comunicação. Atualmente, os jogos se expandem para diversão no ambiente virtual, gerando uma cultura diferenciada, que envolve tanto os jovens quanto os adultos (MOURÃO; OLIVEIRA; CASTRO, 2016).

Independente do ambiente, espaço ou tempo, as brincadeiras são necessárias ao bem-estar para qualquer idade, devendo-se, no entanto, observar o objetivo no contexto do brincar. As brincadeiras ajudam a entender o mundo como ele é, porém, de uma forma alegre, subtraindo a triste realidade que, às vezes, consiste no viver. Os brinquedos e as brincadeiras estimulam a experimentação de sensações, que não podem ser descritas com palavras e sim com as experiências vivenciadas. Assim, uma pessoa pode brincar sozinha ou no coletivo, desde uma dança em roda a um jogo digital, o que importa é a diversão.

## **Resgate cultural no brincar**

A arte de brincar, de viver, de sonhar se faz presente na vida de qualquer pessoa. Em seu livro “A história do brinquedo” Von (2001) destaca que, desde os povos mais antigos, o brinquedo aparece no cotidiano das sociedades, principalmente na fase infantil. O pião, por exemplo, tem registros cerca de 3 mil anos a.C., na Babilônia. Cascudo (1971), no Dicionário de folclore brasileiro, diz que nos tempos remotos da Grécia, o pião era conhecido como “strombo”, e na Itália, em Roma antiga, o pião era chamado “turba”.

As brincadeiras fazem parte do patrimônio cultural manifestando-se em estimas e costumes. Assim, representam elementos da cultura. E os brinquedos, se tornam emblemas destas brincadeiras. Segundo Gilles Brougère (2010, p. 14), “O brinquedo é assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação”.

A criança não se encontra seguramente perante ao mundo real, mas de um conceito cultural; ao manusear os brinquedos, ela manipula sentidos culturais originados numa determinada sociedade (BROUGÈRE, 2010).

Em relação aos lugares de brincar das crianças, estudos de Piaget e Inhelder (1993), expõem que desde o nascimento, as crianças são envolvidas em redes de significados com o mundo. À medida que, crescem e desenvolvem seus sentidos, tornam-se mais consciência de si e de tudo que a rodeiam, construindo as noções de espaço-tempo.



mães escravas faziam bonecas com retalhos de suas roupas para distrair as crianças da triste realidade. Hoje, a confecção destas bonecas denominadas Abayomi (costuradas por nós e sem rostos) está sendo resgatada por comunidades quilombolas. Um resgate cultural “[...] a fim de favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas” (OLIVEIRA, 2016, p. 4).

As tribos brasileiras sempre tiveram ampla tradição de fazer brinquedos. “Nas aldeias, curumins e adultos participam juntos de brincadeiras e jogos, que foram incorporados pelo homem branco” (MENEZES, DAMAZIO, 2007, p. 42). Diferentemente das culturas brancas, a atividade de jogar, brincar como conduta típica de crianças não se aplica ao cotidiano de tribos indígenas.

Os brinquedos sempre conduziram a uma relação imagética da realidade presente e futura, para a criança. Para Hupsel (s.d.), as crianças do século passado, especialmente nos primeiros anos, decorriam das culturas tradicionais e eram mais ligadas à natureza, com menos brinquedos e mais objetos aliados à imaginação.

A relação como a imaginação é relata por Walter Benjamin (2002, p. 92):

[...] ninguém é mais castro em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando ser modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.

Fanny Abramovich (1985, p. 86) confirma quando cita:

Hoje em dia os brinquedos antigos tornam-se significativos sob muitos aspectos. Folclore, psicanálise, história da arte e outras manifestações atuais encontram neles um objeto bastante fecundo. Realizar uma proposta educacional compromissada com o dinâmico, com o pulsante, com o que está sempre em mudança, se reierarquizando, se revendo e onde ninguém tem lugar certo e definitivo: como desenhista, como desajeitado, como escritor, como tímido, como ator, como músico, como talentoso, como poeta, como desafinado, como dotado, ou o que for.

Benjamin (2002) apresenta a história dos brinquedos e da infância contemporânea, apontando as modificações sociais que absolveram as novas tecnologias e materiais, ao longo do desenvolvimento industrial. O autor faz uma reflexão sobre a tecnologização crescente que envolve o brinquedo e suas configurações, permitindo identificar nos objetos as várias dimensões do social. Estes, por sua vez, são parte da memória, contribuindo na estruturação do conhecimento e nas diretrizes de relações afetivas da sociedade.

## O imaginário infantil

O imaginário é o instrumento da criatividade, um motor de ignição da inteligência, para realização das mais variadas criações desenvolvidas na evolução do ser humano. A criança cercada de contos e fantasias do imaginário satisfaz desejos, necessidades íntimas e preenche lacunas estruturais para a sua formação. A imaginação alimenta os sonhos, os personagens escolhidos como representantes dos desejos. “O Era uma vez constitui o Abre-te sésamo de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer” (HELD, 1980, p. 44).

A fantasia é o trampolim para o mundo real. A criança usa da representação imaginária para resolver à sua maneira, naturalmente, tudo que a perturba no mundo real. “A criança prolonga uma visão animista do mundo, que certamente existiu, mas que se torna então, conforme o caso, proteção, refúgio contra as exigências externas que atrapalham ou meio de se distrair quando se aborrece” (HELD, 1980, p. 45).

De posse a um brinquedo, como por exemplo, uma boneca ou um ursinho de pelúcia, a criança irá buscar uma relação previsível, estimulada pelos adultos em ocasiões antecessoras: carregar o brinquedo e acariciá-lo, conversar e dar “comidinha” ou simplesmente destruí-lo. Os comportamentos previstos se baseiam em construções cognitivas ou criações imaginárias. Em todas estas atividades, o despertar da inteligência e a imaginação seguem a mesma trilha, angariando cada vez mais, elementos vivenciados (RODARI, 1982).

A relação entre o mundo dos brinquedos e o mundo adulto nem sempre se mantém por estímulo da imaginação. São objetos de memória que, somados ao contexto da maturidade, podem gerar outros laços afetivos e recreações imagéticas. Rodari (1982, p. 91) ainda completa:

Assim, o arco e a flecha, que não são mais usados no campo de batalha, acomodaram-se à situação de instrumentos de jogo. As máscaras, sob nossos olhos, recusam-se a recitar seu papel no carnaval adulto, tornando-se

monopólio infantil. A boneca e o pião foram objetos sagrados, antes de contentarem-se com as brincadeiras infantis. E até os objetos mais banais podem descer do seu pedestal cotidiano: um velho despertador quebrado pode virar um brinquedo, e talvez encare o fato como uma promoção. Os baús esquecidos nos sótãos, com seus tesouros sepultados, descobertos e ressuscitados pelas crianças, “reduzem-se” ou “ampliam-se”?

Desmontar um brinquedo é também descobrir o que tem além do objeto, um fluxo constante de imaginação e de tentativa de conquista. No entanto, a criança não entende a ineficácia do brinquedo ao desmontá-lo (RODARI, 1982). Extirpar da infância as raízes da imaginação criadora não irá torná-la mais racional e produtiva. A função do educador é de auxiliá-la a manipular esta imaginação, com habilidade, mediando, dialogando e mantendo um distanciamento no processo criativo infantil. “A imaginação de uma criança deve ser alimentada, que exista - com a condição de que não se estabeleçam receitas - uma pedagogia do imaginário” (HELD, 1980, p. 46).

Em seu livro mundialmente conhecido “O Pequeno Príncipe”, Antonie de Saint-Exupéry (2015), estabelece um diálogo inicial entre o aviador e o personagem principal, em que este lhe solicita um desenho de um carneiro. O aviador, após algumas tentativas, desenha uma caixa com bolinhas laterais, esclarecendo que o carneiro está dentro da caixa e que as bolas são aberturas para ele respirar. O desenho da caixa deixa o Pequeno Príncipe muito feliz. Era exatamente o carneiro que ele desejou. Esta passagem do livro, entre outras tantas, conduz ao universo da imaginação. Como na literatura infantil, os brinquedos e as brincadeiras traçam trajetórias muitas vezes retiradas das cenas descritas de contos e histórias.

A imaginação de possuir asas conduziu o homem a inventar o avião, o sonho com a lua levou-o às viagens espaciais, o sonho de comunicação à distância promoveu a evolução da informática, e tantos outros sonhos e desejos se transformaram em realidades, após anos e anos de pesquisas. Contudo, a imaginação de uma criança, certamente veio contribuindo para a evolução da humanidade.

Futuros adultos, que passam por personagens de piratas e fadinhas, sendo críticos, tornam-se capazes de refletir e mensurar a realidade. Porque toda descoberta pode gerar novas possibilidades, coerentes e responsáveis nas decisões precisas. Crianças, que saibam inventar o ser humano de amanhã.

## **Resultados e considerações**

Tratando-se de mudanças recentes em brincadeiras coletivas foram percebidos que os materiais e os processos tecnológicos conduziram a criação de novos

brinquedos. A urbanização também contribuiu para a mudança nos espaços públicos e as brincadeiras passaram a ser monitoradas, sendo possível a ocorrência coletiva somente em eventos e atividades programadas pelas famílias. Brincadeiras como pique-esconde e cabra-cega são exemplos que raramente ocorrem. Contudo, brinquedos industrializados continuam acelerando o comércio, em estímulo ao consumo. Assim, as crianças são estimuladas a terem muitos brinquedos, e não a conviver, compartilhar e divertir sem a preocupação do valor material.

Durante o processo da pesquisa foi observado que as crianças preferiam as brincadeiras que seus pais já tinham brincado ou mesmo as brincadeiras populares e folclóricas. A memória coletiva foi percebida na condução coletiva das brincadeiras. Dessa forma, as brincadeiras se tornam comunitárias pelas recordações compartilhadas, conforme a descendência do grupo: quilombolas, sertanejos, indígenas, italianos, portugueses, enfim, pela origem da brincadeira.

A fantasia criada pelo brinquedo poderá levar ao conhecimento, a reflexão. É necessário desenvolver nas crianças a memória histórica de suas relações, que será possível se for experimentado, vivenciado.

A importância de se resgatar o passado cultural infantil do fazer brinquedos e brincadeiras se reverte na reestruturação da cultura popular da sociedade, bem como, na melhoria da qualidade de vida. O que pode ser dificultado com o fenômeno atual da desconexão entre as crianças e a natureza, tendo como consequências negativas na saúde e o bem-estar delas.

Certamente, os problemas sociais não serão resolvidos com brincadeiras e brinquedos infantis, mas as relações podem ser renovadas e fortalecidas, entre familiares e comunidade.

A atuação dos pais é muito importante no ato do brincar, podendo aproveitar o lúdico para transmitir os conceitos de solidariedade, respeito e ética. As regras dos jogos facilitam este entendimento, contudo, devem ser respeitadas para que a criança perceba os limites nas relações. Vencer nos jogos conduz ao pensamento da vitória nas dificuldades. Mas, se os adultos não seguem as regras, as crianças deduzem que podem fazer o que desejam também, sem limites. Dessa forma, a geração sem limites está em evidência, desrespeitando os profissionais, pelo exemplo dos pais e de líderes, de não respeitarem também.

Na valorização das brincadeiras dos antepassados, nasce o respeito familiar que culmina no respeito social. Uma conquista desejada por educadores e pelos pais, diálogo, respeito na condução de uma sociedade mais feliz.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus Editorial, 1985.
- BELLONI, M. L. **Crianças e Mídias no Brasil:** Cenário de Mudanças. Campinas/SP: Papirus, 2010.
- BENJAMIN, W. **Reflexões:** A Criança o Brinquedo e a Educação. 4. ed. São Paulo: Smmus Editorial, 2002.
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BUSSAB, V. S. R. **Afetividade e interação social em crianças:** perspectiva psicoetológica. 2003. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BUZAN, T. **Mapas Mentais.** Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- CASCUDO, L. da C. **Tradição, ciência do povo.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1971.
- CHATEAU, J. **O jogo a criança.** Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.
- COSTA, V. da S. Objetos de memória da família Baptista da Silva: sociabilidade de afrodescendentes no pós-abolição porto-alegrense e a relação de memória entre seus descendentes. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30, 2019, Recife. **Anais...** APUH-Brasil, 2019. Disponível em: <[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564597837\\_ARQUIVO\\_objetosdememoriadafamiliaBaptistadaSilva\\_VitorCosta.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564597837_ARQUIVO_objetosdememoriadafamiliaBaptistadaSilva_VitorCosta.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- COTRIM, G. S.; FIAES, C. S.; MARQUES, R. de L.; BICHARA, I. D. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 11, 2013.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Gestão Qualificada:** a conexão entre felicidade e negócio. Tradução de Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- DIENER, E.; LUCAS, R. E.; OISHI, S. Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. In: LOPEZ, S.; SNYDER, C. R. **The Oxford Handbook of Positive Psychology.** Nova Iorque: The Guilford Press, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HELD, J. **O imaginário no poder:** As crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- HEWITT, J. P. Self-Steem. In: LOPES, S. **The Enciclopedia of Positive Psychology.** v. 2. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. p. 880-886.
- HUPSEL, R. Adriana Friedmann. Brincar na linha do tempo. In: **Mapa do Brincar.** 2016. Disponível em: <<http://mapadobrincar.folha.com.br/mestres/adrianafriedmann/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- LAZAROTTO, A. F. Por uma cultura do brincar: experiências do Projeto de Extensão Pedagogia na Rua. **Caminho Aberto – Revista de Extensão do IFSC**, ano 3, n. 4, jul. 2016.

LIMA, M. S. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. In: LIMA, M. S. **Criança**. n. 27. Brasília, 1994.

MENEZES, C. S. de; DAMAZIO, V. **Design & emoção**: sobre a relação afetiva das pessoas com os objetos usados pela primeira vez. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Artes & Design, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

MORAES, M. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOURÃO, N. M.; OLIVEIRA, A. C. C. Cultura afetiva: a construção do ser brincante no contexto urbano externo. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, ed. especial, n. 1789, mar. 2020.

MOURÃO, N. M.; OLIVEIRA, A. C. C.; CASTRO, F. N. O. Espaços urbanos para todos: em busca de brinquedos e brincadeiras em Belo Horizonte. In: Colóquio Ibero Americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto, 4, 2016, Belo Horizonte. **Anais... IEDS/UFMG**, 2016. v. 01. p. 21-38.

NASCIMENTO, N. B. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças** - Um Estudo em Sociologia da Infância. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, out. 2016. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11020/1/tese.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

OLIVEIRA, A. C. C.; MOURÃO, N. M.; PEREIRA, R. R. **A importância do resgate cultural infantil do fazer**: Brinquedos e Brincadeiras. (Monografia) – Especialização em Arte Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, A. C. C.; ENGLER, R. de C.; MOURÃO, N. M. Memória Cultural: uma experiência em comunidades de Minas Gerais/Brasil. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, p. 01-09, 2019.

OLIVEIRA, A. C. C.; MOURÃO, N. M. Lar: lugar de felicidade e patrimônio familiar. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO ICOMOS BRASIL, 3., 2019, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/IIISimposioICOMOSBrasil/148830-LAR--LUGAR-DE-FELICIDADE-E-PATRIMONIO-FAMILIAR>. Acesso em: 23 maio 20.

OLIVEIRA, F. S. **Amarrando tecidos e desatando preconceitos**: bonecas Abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA. 5, 2016, Jataí. **Anais...** Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1478366863\\_ARQUIVO\\_Artigobonecas.pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1478366863_ARQUIVO_Artigobonecas.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PENTEADO, H. D. **Televisão e Escola**: Conflito ou Cooperação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. **A representação do espaço na criança**. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**, 1998. [Texto do curso “Seminários Avançados em Psicologia da Educação” oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas].

REVISTA PROSA VERSO E ARTE. **A criança é eterna nas pinturas de Ricardo Ferrari. [s.d.]**. Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoarte.com/a-crianca-e-eterna-nas-pinturas-de-ricardo-ferrari/>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo, Summus Editorial, 1982.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Geração Editorial, 2015. [1. ed. data de 1943].

SANTOS, B. de S. **A Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da experiência, Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SARAMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SELIGMAN, M. E. P. **Authentic Happiness**: Using Positive Psychology to Realization Permanent. British Library Cataloguing in Publication Data. New York: Free Press, 2002.

TAVARES, R. R. **A negociação da imagem na pragmática**: por uma visão sociointeracionista da linguagem. Maceió: UFAL, 2007.

VON, C. **A História do Brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

# Do Design de Brinquedos ao design pelo próprio brincante: Um ensaio sobre a criança criadora

Camila Andrade dos Santos\*

Maíra Cunha Marques\*\*

Este capítulo busca refletir acerca da criação e materialização de brinquedos infantis. Para tanto, apresenta quatro categorias relacionadas ao projeto de brinquedos, seus significados, influências e reflexos no brincar. O ensaio refere-se ao Design como processo, a arte do fazer, à educação e ao desenvolvimento infantil e toca nas questões inerentes ao protagonismo e individualidade do ser criança.

Carlos Neto (2020, p. 38) alude ao “jogo com objetos”, conceituando-o como

[...] a capacidade de manusear ou manipular objetos diversos (naturais, didáticos, tradicionais, etc.), movido pela curiosidade e com progressiva complexidade, de acordo com idade, o sexo, a crença, a situação geográfica e a cultura em diversos contextos de ação. São exemplos disso as construções, brincar com materiais soltos (“tralha”), brinquedos previamente construídos ou criados pelo sujeito, pedras, paus, folhas, areia, ramos, etc.

---

\* Graduada em Desenho Industrial pela UFMA (2008), especialista em Educação Ambiental pelo IFMA (2012), especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMA (2020), Mestre em Design pela UFMA (2014) e doutoranda em Design pela faculdade de arquitetura da Universidade de Lisboa, onde pesquisa a relação do Design com o Direito à Cidade na perspectiva das infâncias das zonas periféricas da urbe. É pesquisadora colaboradora do GESTUAL - Grupo de Estudos Territoriais, Urbanos e de Ação Local do Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa. É professora dos cursos da área do Design no Instituto Federal do Maranhão, desde 2010. É Co-coordenadora do Núcleo de Design e Inovação do IFMA.

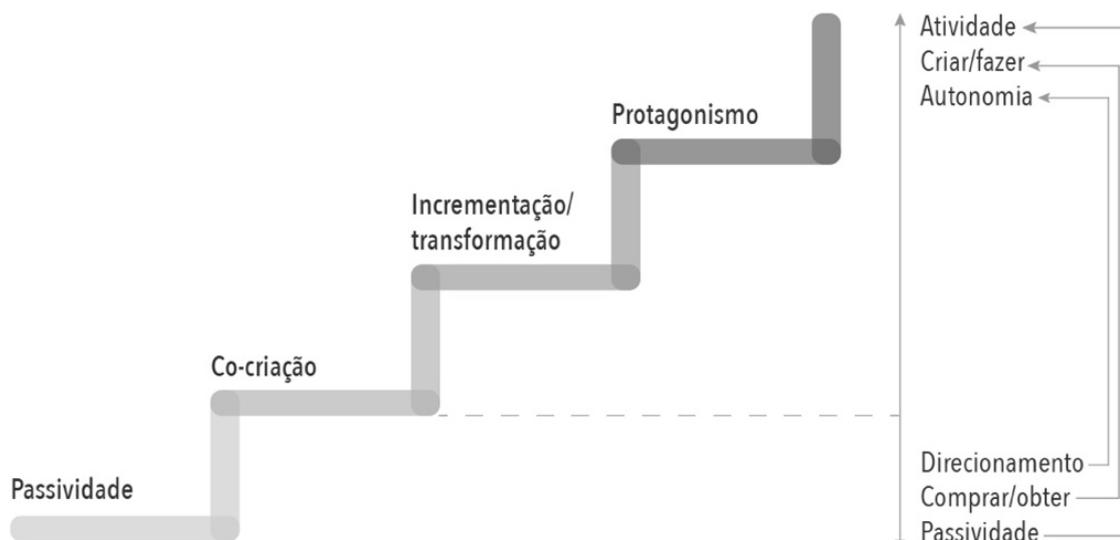
E-mail: camila@ifma.edu.br

\*\* Possui graduação em Gestão Ambiental pela Universidade Metodista de São Paulo, mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia - Nova de Lisboa, graduanda em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão e seminarista na Formação Pedagógica Waldorf em Recife - PE. Tem experiência na Educação atuando nos seguintes temas: educação ambiental e ensino infantil.

E-mail: maira.marques@discente.ufma.br

Partindo desta ideia, pensamos numa escala de participação infantil na criação e materialização de brinquedos, classificando-os em quatro categorias distintas: projetados *para a criança* (passividade); projetados *com as crianças* (co-criação); projetados, porém não finalizados (incrementação/transformação); projetados *pelas próprias crianças* (protagonismo) (Figura 1).

Figura 1 – Escala de participação infantil no projeto de brinquedos



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Na primeira categoria estão os brinquedos projetados para as crianças, portanto pré-concebidos por adultos, em que os artefatos pré-definem a ação, oferecendo poucas possibilidades para além daquelas para as quais foram pensados, limitando, assim, a criatividade da criança e colocando-a numa posição de passividade. Esses brinquedos, comprados, enquadram as crianças numa infância imaginada universal. Muitos deles, por serem eletrônicos, "brincam sozinhos", reduzindo a possibilidade de movimento e interação e afetando o protagonismo da criança no ato de brincar. Crianças são inventivas e sentem necessidade de criar, por isso, é comum vê-las tentando quebrar as "normas" de utilização dos brinquedos impostas pelo projetista. É frequente observá-las atribuindo funções secundárias aos artefatos ou "customizando-os". Essas ações podem identificar uma necessidade, uma espécie de reivindicação da criança de participar da formatação do brinquedo.

Nas seguintes categorias aqui apresentadas, a criança passa a ser sujeito ativo no processo do projeto, seja porque participa do processo criativo, porque o brinquedo fomenta a criatividade ou porque o artefato é elaborado integralmente por ela. Sendo assim, a segunda categoria é a dos brinquedos pensados e projetados *com as crianças* e não *para elas*. Contestando a prática projetual do design tradicional, que considera o sujeito para quem se projeta um simples "usuário", abordagens centradas na participação trazem um novo horizonte à prática profissional do designer: a co-criação. Desta forma, permitem compreender a criança como sujeito em pleno direito de participar do que para ela é produzido. Tais abordagens proporcionam melhor compreensão desses sujeitos, fomentando a escuta e a participação no processo criativo, ao facilitar a colaboração no desenvolvimento de artefatos mais condizentes com suas realidades, anseios e necessidades. Sendo assim, a criança, ao invés de simples "usuária" passa à condição de co-autora dos produtos para seu uso.

A terceira categoria compreende os brinquedos *projetados não finalizados*, permitindo à criança incrementar, recriar, transformar e ampliar as funções originalmente projetadas.

A criança, em seus processos do brincar, cria enquanto constrói e constrói enquanto cria. Esse fazer criativo requer movimento como premissa sendo, em sua essência, não linear: não há regras senão as eleitas pela própria criança em seu fazer, desfazer e refazer. Alguns designers e artesãos de brinquedo entenderam a importância dessa constatação e passaram a pensar em artefatos mais condizentes com a necessidade das crianças de transformar, criar, inventar. A designer de brinquedos, Cas Holman, na série documental *Abstract: the art of design*, apresenta brinquedos por ela projetados, afirmando: “[...] quando desenho brinquedos, quero que as crianças criem a partir da sua imaginação em vez de seguirem instruções”. Tal postura possibilita explorar esse infinito campo de possibilidades proporcionado pelo projeto de brinquedo para incentivar e favorecer a atividade criativa infantil.

Outros exemplos dessa categoria de brinquedos (manufaturados ou industrializados, oferecendo múltiplas possibilidades e fomentando construções e enquadramentos variados pela criança, nos momentos de brincadeira) são: pedaços de árvores minimamente processados de forma artesanal (apenas seccionados) e seus equivalentes industrializados: formas geométricas em madeira; arco-íris em madeira, dentre outros. Os brinquedos desta categoria, apesar de, num primeiro momento, nos remeterem a um conceito, a uma ideia pré-estabelecida, fornecem à criança liberdade na expressão de si. Um exemplo são as bonecas sem semblante definido (sem rosto, a exemplo das bonecas Waldorf), possibilitando à criança escolher, a partir de suas

necessidades individuais e únicas, se a boneca está feliz, triste, sorrindo ou chorando, dormindo ou acordada.

Resgatando Manzini (2015) e Papanek (1971), que discutem sobre as capacidades que todos temos de projetar coisas, sendo, por tanto, designers, apresentamos a última categoria na qual a criança cria seus próprios brinquedos, selecionando de forma autônoma os elementos constitutivos de seu artefato lúdico. Esses elementos podem ser objetos criados pelo homem (resíduos, sucatas, a exemplo dos que compõem os *adventure playgrounds* ou *junks playgrounds*<sup>1</sup>, e demais objetos), ou oriundos da natureza (pedra, galhos, folhas, sementes...). Podem ser recolhidos pelas próprias crianças num ambiente natural<sup>2</sup> ou disponibilizados pelos adultos em casa ou na escola. Quanto mais elementos integrais disponíveis, livres de formatos e conceitos pré-estabelecidos, maior o leque de possibilidades ante as próprias necessidades da criança, a fomentar a construção da imaginação e da criatividade. Carlos Neto<sup>3</sup> afirma que frequentemente encontramos pelas ruas "rastros de crianças felizes", no âmbito de uma "espécie de arqueologia lúdica". O autor refere-se às criações livres das crianças no ato da brincadeira, construções ali deixadas por elas, como mostra a Figura 2.

---

<sup>1</sup> Área dedicada à criança e ao brincar livremente em que são dispostos materiais vários (elementos da natureza, sucatas, resíduos de construção, dentre outros) para que elas possam construir sua brincadeira a partir deles. Diferente de parquinho tradicionais, não há áreas fixas ou brinquedos projetados por adultos.

<sup>2</sup> Neste texto, referimo-nos ao ambiente natural como aquele lugar de menos intervenção humana que, embora seja formatado pelo homem, é dotado pelos elementos na sua forma mais integral: terra, areia, vegetação, água, dentre outros.

<sup>3</sup> Na palestra "libertem as crianças", proferida no TEDxIST. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=emDnH-h3aRE>>.

Figura 2 – Criança cria a partir de artefatos e elementos naturais



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Ao construir um brinquedo, ao brincar livremente, utilizando-se de elementos naturais, a criança se apodera de seu próprio processo de criação, atendendo a suas necessidades individuais. Quanto mais integrais forem os elementos ou os insumos (lã, resíduos de madeira, pedaços de tecido pedras, conchas, folhas, flores...), maiores possibilidades terá a criança de criar a partir de escolhas pessoais. Esses elementos possibilitam à criança vivenciar os elementos da natureza e as sensações que transmitem: temperatura, textura, peso, cheiros, cores, sons, educando seus próprios sentidos.

Figura 3 – Crianças criam a partir de artefatos e elementos naturais



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Essa gama de possibilidades das mais variadas construções possibilita à criança, na atividade do brincar, desenvolver e alimentar a imaginação, realizando um esforço interior de expressão de si, corroborando, dentro do processo pedagógico do brincar, a formação integral desse ser em desenvolvimento.

## A Criança como protagonista do brincar

As questões discutidas até agora trazem à luz, para além do protagonismo da criança, também a importância do respeito à sua individualidade. Sobre isto, Cohn (2005, p. 21) afirma:

[...] ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, [as crianças] passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.

Para Fernandes e Caputo (2021, p. 16), a criança é “[...] um sujeito ativo de direitos, autora da sua história, interlocutora relevante e especialista nas leituras dos seus modos de vida”.

Com relação à sua individualidade, diferentes crianças podem enxergar, no mesmo artefato, distintas possibilidades de brinquedo, de acordo com suas necessidades e anseios, desde que este não imponha, *a priori*, padrões de gênero, étnico-raciais, estéticos ou outro. Considerando isso, no projeto do brinquedo – remetendo às categorias de caráter mais participativos aqui discutidas – é importante pensar quem é a criança para quem se projeta, e de que lugar ela anseia o brinquedo: qual seu repertório cultural e identitário. Crianças geralmente reconhecem brinquedos de animais de algumas regiões da África (leões, elefantes e girafas), mas reconhecem figuras da mata brasileira (capivara, boto, jacaretinga) por exemplo? Que ferramentas o designer tem para agregar, contornando esta situação?

A partir das categorias apresentadas sobre o projeto de brinquedos, ficam claras as dualidades entre o comprar *versus* criar, fazer *versus* obter. Em algumas situações a criança demanda o brinquedo (o que nos leva a uma reflexão da relação entre a infância, o marketing desenfreado e o consumo<sup>4</sup>) e, em outras, os pais têm a iniciativa de

---

<sup>4</sup> Aspecto que vêm sendo muito discutido no Brasil pelo MILC, Movimento Infância Livre de Consumismo, criado em 2012, formado por mães, pais e cidadãos comprometidos com uma infância livre de comunicação mercadológica dirigida a crianças. Disponível em: <<http://milc.net.br/>>.

comprar. Uma pesquisa realizada pela British Heart Foundation<sup>5</sup>, revelou que, naquele país, 28% dos pais admitem descartar brinquedos em perfeito estado de funcionamento. Ainda segundo a pesquisa, a criança perde interesse pelo brinquedo, em média, em 36 dias. 8% dos pais alegaram que seus filhos perderam o interesse no brinquedo em menos de uma hora. O estudo também mostrou terem, em média, quatro brinquedos com os quais nunca brincaram, resultando, em média, em 162 milhões de brinquedos obsoletos no Reino Unido, o que nos remete ao problema da poluição ambiental.

Muitas vezes, os brinquedos comprados, ao pré-definirem a ação e ao transformarem o artefato em protagonista da brincadeira, tornam a criança passiva no ato de brincar. Quando a ela são oferecidos apenas brinquedos comprados tirando-lhe a oportunidade de criar, algumas perdas podem ser percebidas: ausência do estímulo à criatividade; ausência de engajamento na brincadeira; rápido desinteresse pelo brinquedo; demanda, pela criança, cada vez mais por novos brinquedos. A esse aspecto refere-se Amado (2002, p. 195):

[...] o trágico estará na perda da capacidade de criar, de recriar e de 'construir ideias', de exercer uma demiurgia sobre a matéria, de gerar coisas que rolam, que mexem, que andam, que produzem sons, que se adormecem... de 'criar uma vida', não uma propriedade.

Quanto maior o protagonismo da criança na brincadeira, resultado da criação de seu próprio brinquedo, mais autônoma e ativa será essa criança no ato de brincar.

## Referências

AMADO, J. **Universo dos Brinquedos Populares**. Coimbra: Quarteto, 2002.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERNANDES, N.; CAPUTO, S. G. ¿Quién teme a las imágenes de los niños en la investigación? – Contribuciones al uso de imágenes en la investigación con niños. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. especial, p. 5-19, 2021.

---

<sup>5</sup> A British Heart Foundation é uma organização de caridade no Reino Unido. Financia pesquisas relacionadas a doenças cardíacas e circulatórias e seus fatores de risco. A pesquisa foi divulgada pelo MILC em sua rede social @infancialivre, em junho de 2019.

*Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*

Do Design de Brinquedos ao design pelo próprio brincante: Um ensaio sobre a criança criadora

DOI: 10.23899/9786589284239.2

MANZINI, E. **Design, When Everybody Designs**. An Introduction to Design for Social Innovation. Cambridge: MIT Press, 2015.

NETO, C. **Libertem as Crianças** – A urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: Contraponto, 2020.

PAPANEK, V. **Design for the real world: human ecology and social change**. New York: Pantheon Book, 1971.

# Design e inclusão: o brinquedo ressignificando trajetórias

Clara Santana Lins Cerqueira\*

Rita Aparecida da Conceição Ribeiro\*\*

## Introdução

O pensamento em design constrói objetos que vão muito além das suas formas e cores, transmitindo uma linguagem que perpassa por valores simbólicos e emotivos. O mundo que nos cerca, os objetos que portamos, as nossas preferências de consumo, estilo de vida, tudo traduz no indivíduo que queremos ser e mostrar socialmente. Portanto, assume-se uma identidade que o faça se sentir percebido e aceito através desses objetos.

O contexto sócio-histórico em que o indivíduo vive atualmente é acompanhado por variáveis que englobam consumo, identidade e estetização. Os objetos ao longo das décadas vêm se consolidando cada vez mais como uma forma de expressão sociocultural, assim como o brinquedo. Através desses objetos o indivíduo quer ser percebido e se fazer existir criando diálogos sobre valores e pertencimento.

No universo infantil essa lógica é da mesma maneira perceptível. As crianças portam diversos objetos no dia a dia que intencionam dialogar com o mundo que as cerca, sobre sua personalidade individual e gostos. Por isso, essa fase é permeada por uma intensa transmissão e absorção de símbolos e valores, e dessa forma, o seu desenvolvimento depende significativamente disso.

---

\* Doutoranda em Design. Mestra em Design. Graduada no Curso de Design de Ambientes. Pesquisadora no grupo de pesquisa Design e Representações Sociais do CNPq. Pesquisadora em áreas que envolvem o Design frente aos temas de inclusão social, movimentos socioculturais e metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

E-mail: claralins.design@gmail.com

\*\* Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. Pesquisadora em culturas urbanas, divulgação científica e inclusão social. Líder do Grupo de Pesquisa Design & Representações Sociais.

E-mail: rribeiroed@gmail.com

A indústria de brinquedos e o consumo se fazem presentes no universo deste público também e, por isso, as marcas lançam mão de vários fatores para atrair as crianças e seus pais.

Essa percepção acerca da infância começa a partir de meados do século XIX quando a esta ganha seu espaço social. Lentamente as indústrias percebem a criança como um nicho de mercado consumidor, ampliando sua produção de bens de consumo para esse público de maneira colossal nos séculos XX e XXI.

## Século XIX e XX, o brinquedo e a infância

### O surgimento do conceito de infância

A criança nem sempre esteve em um papel social de ser o centro das atenções e de adquirir privilégios como atualmente. O próprio senso de “infância” ainda é muito recente porque até então, durante séculos, foram sistematicamente exploradas, sem obter nenhum respeito dos demais atores sociais, sem direito a voz.

A palavra "infância" vem do latim *infantia*, do verbo *fari* (falar) e o prefixo *-in* constitui a negação do verbo (ERNOUT; MEILLET, 1951). Portanto, o termo refere-se ao indivíduo que é incapaz de falar, mudez (FARIA, 1962). Assim, na própria etimologia da palavra infância, percebe-se claramente o papel pouco significativo no qual a criança já esteve inserida, até a primeira metade do século XIX.

Em meados do século XVI, nota-se, que a infância era uma repetição sistemática do mundo adulto. Um exemplo disso são as indumentárias: quando ainda bebês, a criança usava apenas cueiros<sup>1</sup>. Até, aproximadamente, os cinco anos de idade, a vestimenta se resumia a vestidos que serviam tanto para as meninas quanto para os meninos. E após essa fase as crianças se vestiam exatamente iguais às indumentárias que os pais utilizavam (ARIÈS, 2014).

Contudo, Rousseau, por volta de 1762, através dos ideais iluministas, empenha-se para promover não só uma indumentária infantil condizente com a infância, mas também promover o senso de maior liberdade às crianças em seus gestos e movimentos lúdicos, pautando uma diferenciação entre as fases da vida de um ser humano. Em sua obra *Emílio ou da Educação*, o pensador discorre referindo-se aos cueiros:

---

<sup>1</sup> “Cueiro: pano que se envolve o corpo das crianças de peito da cintura para baixo” (AURÉLIO, 1993, p. 156).

Supõe-se que as crianças em liberdade podem colocar-se em más posições e efetuar movimento suscetíveis de prejudicar a boa conformação de seus membros. Trata-se de um desses raciocínios gratuitos de nossa falsa sabedoria e que jamais uma experiência confirmou. Na multidão de crianças que, entre os povos mais sensatos do que nós, são criados com inteira liberdade de seus membros, não se vê uma só que se fira ou se estropie (ROSSEUAU, 1995, p. 19).

Assim, o autor critica claramente as condições de tratamento pelas quais as crianças passavam, seja por crenças culturais ou por ignorância da medicina da época. Lentamente este movimento influenciou a adoção de tecidos leves nas roupas, por exemplo, além de cores mais claras e a eliminação das armações das saias das meninas como mostra a Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Traje do século XVIII



Fonte: História da educação infantil. O Traje das Crianças. 2012. Disponível em: <<http://estudodainfancia.blogspot.com/2012/08/o-traje-das-criancas.html>>. Acesso em: 2021.

Por consequência, o mesmo acontecia com mercado de brinquedos da época. Primeiramente, não era necessariamente um “mercado”, pois os brinquedos eram geralmente feitos por um profissional que tinha outras funções. Segundo Benjamin (2002) anteriormente ao século XIX, os brinquedos não eram fabricados por indústrias especializadas, muito menos por profissionais que se dedicavam apenas a este serviço. O brinquedo até então, segundo o autor, “[...] era um produto secundário das diversas oficinas manufactureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia ao seu ramo” (BENJAMIN, 2002, p. 90). Os brinquedos também eram mais destinados aos adultos do que para crianças. Ariès (2014) em seu livro *História Social da Criança e da Família* relata que os jogos e brincadeiras

comumente faziam parte apenas no universo dos adultos nos quais as crianças eram somente introduzidas mais tarde entre 6 e 7 anos. Ele ainda disserta que os brinquedos do século XVI e XVII eram uma releitura da vida adulta, um exemplo que ele cita é o cavalo de pau em que as crianças montavam na tentativa de imitar os adultos em seus cavalos.

Na Antiguidade, certos brinquedos que faziam parte somente do universo dos adultos, por meio do desenvolvimento tecnológico e do surgimento da noção de infância, chegaram até hoje transformados em objetos exclusivos das crianças. Isso ocorreu nas últimas décadas do século XIX, quando a criança passou a receber atenção exclusiva, tendo como consequência que os brinquedos também passaram a ser foco de atenção (MEFANO, 2005, p. 08).

Dessa forma, os fabricantes de brinquedos eram pessoas que tinham habilidades e destreza no manuseio com a madeira, o metal etc., o que na conjuntura atual, é muito raro. Hoje, essa fabricação, é caracterizada pela segmentação da mão de obra, isto é, pelo trabalho especializado e individualizado durante a montagem do produto, prática comum com o advento da Revolução Industrial.

Quando não se podia pagar pela feitura de um brinquedo era muito comum a improvisação nas brincadeiras para se ter acesso ao momento lúdico, como sempre existiu e ainda hoje existem tais hábitos, um simples cabo de vassoura, por exemplo, poderia vir a ser um cavalinho de pau, ou um barro úmido poderia ganhar formas e virar um boneco.

## A infância no contexto da Revolução Industrial

O período da Revolução Industrial foi não só crucial para a explosão da produção de bens e serviços, mas também para a exploração de toda e qualquer mão de obra. Assim como os pais, crianças trabalhavam para prover o sustento da família, quando recebiam salários, eram inferiores aos dos adultos e obviamente adquiriam e tinham hábitos muito comuns do universo sociocultural do adulto da época. Era muito comum ver crianças no intervalo do trabalho ou após o serviço, bebendo ou fumando como mostra a imagem a seguir de Lewis Hine (Figura 2), investigador chefe e fotógrafo do National Child Labor Committee (NCLC), organização privada fundada em 1904 com o

intuito de promover uma legislação que protegesse crianças dos abusos das indústrias norte americanas<sup>2</sup>.

Figura 2 – Crianças fumando, 09 de maio



Fonte: HINE, Lewis. 11:00 A.M. Monday, May 9th, 1910. Newsies at Skeeter's Branch, Jefferson near Franklin. They were all smoking. Location: St. Louis, Missouri. Disponível em: <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/259797>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

Contudo, em 1924, Eglantyne Jebb escreve a primeira versão da Declaração dos Direitos da Criança, mais conhecida como Declaração de Genebra, que se preocupava com a valorização da infância e a naturalmente com o bem-estar das crianças. Apenas em 20 de novembro de 1959, a Declaração dos Direitos da Criança é adotada e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia das Nações Unidas. Mudanças e comportamentos sociais irão ocorrer e, a partir desse momento, a criança que dantes era um ser que dispensava maiores preocupações, passa a ser foco da atenção sociocultural de grande parte dos países. O sexto princípio da Declaração dos Direitos da Criança (1959, grifo nosso) diz o seguinte:

Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, *num ambiente de afeto e de segurança moral e material*, salvo circunstâncias excepcionais, a criança da tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a

---

<sup>2</sup> Informação disponível em: <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/259797>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Portanto, as décadas que estariam por vir seriam sociologicamente bem diferentes para crianças e jovens, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, onde há a intensificação da produção do mercado de bens de consumo para essas gerações. Segundo Edgar Morin (1997), em sua obra intitulada *Cultura de massas no século XX*, o pós-guerra promove o rompimento dos paradigmas dos comportamentos socioculturais do início do século XX. Se os pais anteriormente estavam no papel de transmissores da sabedoria, experiência, sinônimo de respeito e obrigados a punir os atos dos filhos para garantir o efeito ensino-aprendizado, agora “[...] as crianças da nova idade são mimadas por seus pais como nunca foram” (MORIN, 1997, p. 150). E ainda na visão do autor a infância e a juventude no século XX passam a ser procrastinadas com o intuito sociológico de rejuvenescer a sociedade, mas antropologicamente esse ato é visto por ele como um “[...] protesto ilimitado contra o mal irremediável da velhice” (MORIN, 1997, p. 157).

O mercado de brinquedos é direcionado cada vez mais para o público infantil, como seu maior alvo para venda. Assim, as mídias e as marcas irão utilizar de todo tipo de recurso e propaganda para convencer as crianças de que não poderão viver sem um determinado produto e, quem deverá pagar a conta desses novos hábitos serão os pais. Estes por sua vez, também serão alvos da lógica de mimar suas crianças. A publicidade os faz acreditar que a privação de objetos de consumo infantil significa privar a criança de sua infância além de, um desenvolvimento saudável e normal. Há um pacto social tácito em que se um pai ou uma mãe não compra os objetos que todas as outras crianças do bairro ou da escola têm, por exemplo, fará a criança se sentir excluída e diferente das outras crianças.

## **O século XX: O mercado de brinquedos no contexto da Revolução Industrial**

O design, ou o desenho industrial, neste período veio a ser um dos motivos que alavancaram em diversos aspectos o sucesso de variados objetos como máquinas de costura e a própria indústria têxtil, cadeiras, aparelhos domésticos e não seria diferente, portanto, com o mercado de brinquedos. Esse sucesso não se deve apenas à nova aparência que esses produtos teriam, mas pelo modo como intencionavam interagir com os seus consumidores.

A efervescência cultural nos países europeus fez com que uma quantidade enorme de escolas de artes e design fossem abertas. Na Grã-Bretanha, a *Society for The*

*Encouragement of Arts* (hoje, *Royal Society of Arts*) e a *Manufacture and Commerce*; na Inglaterra, as *Schools of Design* (1837); no Rio de Janeiro a *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional* (1831).

O intuito das aberturas dessas escolas era revigorar forças nacionalistas, identidade e estilo de cada nação reforçando também a promoção industrial e a integração arte e indústria (CARDOSO, 2004). Mas foi, contudo, na Alemanha em 1907 que surgiu a primeira organização com o intuito de promover o design como elemento essencial para a afirmação da identidade nacional: a *Deutscher Werkbund* (CARDOSO, 2004). É neste contexto que a escola Bauhaus, fundada em Weimar, Alemanha, em 1919 se insere repensando toda a lógica de produção artística atrelada a indústria.

Contrariando a vontade de alguns dos seus idealizadores, a Bauhaus acabou contribuindo muito para a cristalização de uma estética e de um estilo específicos no design: o chamado ‘alto’ Modernismo que teve como preceito máximo o Funcionalismo, ou seja, a ideia de que a forma ideal de qualquer objeto deve ser determinada pela sua função, atendo-se sempre a um vocabulário formal rigorosamente delimitado por uma série de convenções estéticas bastante rígidas (CARDOSO, 2004).

A escola acreditava que o ornamento não tinha mais serventia para que a real função do objeto articulasse com o seu usuário. Nota-se isso através de uma série de autores, artistas, arquitetos e designers que eram adeptos ao Funcionalismo e deixaram registrados os seus pensamentos acerca do movimento, como o exemplo Adolf Loos no livro *Ornamento e Crime* (1908), onde ele disserta que “[...] a ausência de ornamento elevou as restantes artes a um nível nunca antes imaginado”. E a máxima de Louis Sullivan, que ficou muito conhecida, quando diz que “A forma segue a função”.

Se tratando do universo dos brinquedos, muitos *bauhausianos* se aventuraram neste setor seguindo a estética da escola (Figuras 3 e 4). O que demonstra, mais uma vez, a história que esses objetos levam consigo e a importância deles como cultura material.

Os brinquedos eram vistos naquela época também como objetos que compunham o ambiente da casa. Alma Buscher, foi uma das precursoras a implementar na Bauhaus ideias educacionais com grande “versatilidade e originalidade” (MÜLLER, 2009, p. 113). Buscher, além de projetar brinquedos, também projetou diversos mobiliários e ambientes para crianças.

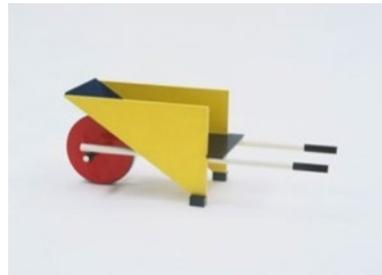
Os jogos que construí para crianças eu chamo de “jogos livres” em contraste com os jogos Fröbel e Pestalozzi<sup>3</sup> que foram criados na direção contrária quase sem se pensar, a partir do prazer de criar, das formas coloridas e com conhecimento dos meus próprios desejos, os quais notei em crianças com as quais eu simpatizei (BUSCHER, apud MÜLLER, 2009, p. 115, tradução nossa<sup>4</sup>).

Figura 3 – Brinquedos feitos por Alma Buscher, Bauhaus



Fonte: Müller (2009, p. 117).

Figura 4 – Carrinho de mão, design Gerrit Rietveld, 1923



Fonte: REVISTA CASA VOGUE. Brinquedos X História do Design. 2012. Disponível em: <<http://designlimaromao.blogspot.com/2012/10/brinquedos-x-historia-do-design.html>>. Acesso em: 2018.

Com o transcorrer das décadas no século XX outros movimentos como o Pós-modernismo vieram a influenciar a indústria de brinquedos. No design, Ettore Sottsass fundador da empresa italiana Memphis, estava quebrando paradigmas de pensamento

---

<sup>3</sup> Fröbel e Pestalozzi: Froebel, discípulo de Pestalozzi, idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem, dando o nome de "dons" porque dizia que Deus os oferecia para que as necessidades infantis fossem bem desenvolvidas. Os chamados "dons" eram a bola, o cubo e o cilindro. Disponível em: <<http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/10/friedrich-froebel.html>>.

<sup>4</sup> No original: “The games I have built for children I call free games in contrast to the Fröbel and Pestalozzi games which were created in the opposite direction almost without thinking, out of the joy of creating, from colorful shapes and with knowledge of my own desires, which I noticed in children and with I empathized”.

e produção. Tinha o objetivo de ir no sentido oposto ao Movimento Funcionalista, onde o design deveria se “[...] libertar da rigidez normativa que dominou o campo durante mais de meio século” (CARDOSO, 2004, p. 206).

Dessa forma, segundo Sudjic (2010), Sottsass se interessava menos por técnica do que por forma e padrão, e usou a cadeira como ponto de partida para uma série interminável de especulações sobre a natureza do ritual e do símbolo. Na visão do autor, Sottsass foi um dos primeiros designers a entender que mesmo através dos aspectos funcionais de um objeto, ainda existe a necessidade psicológica dos significados além da função no mundo contemporâneo.

O design, segundo Suidic (2010), é considerado uma linguagem principalmente visual, onde a cor pode sugerir uma brincadeira ou seriedade e o formato do objeto para envolver os indivíduos ou sugerir sua função. Mas também, segundo o autor, o design transcende o sentido visual e perpassa por todos os outros sentidos, para finalmente despertar em nós características simbólicas e afetivas.

Um brinquedo não precisa só parecer engraçadinho. Precisa oferecer pelo menos a possibilidade de um nível de interação lúdica. Botões para apertar que possam dar uma espécie satisfatória de clique ao serem tocados fazem isso. E também interruptores que piscam quando acionados para cima ou para baixo (SUDJIC, 2010).

Os brinquedos, portanto, neste momento de mudanças, passam a ter outras conotações e significados. Além de representar a cultura material da sociedade, como apontam Mefano (2005) e Moraes (2013), os brinquedos também irão representar valores estéticos e simbólicos. Os brinquedos passam a influenciar a identidade infantil, construindo a partir deles, a sua percepção do “eu” no espaço em que vive.

Designers de brinquedos fizeram com que os estes se tornassem cada vez mais atrativos. Cores, formas e materiais eram cada vez mais importantes na construção dos objetos a fim de ganhar o consumidor através das lentes do novo, do contemporâneo e do diferente.

Portanto, com o advento da industrialização e com tantas mudanças socioculturais é possível notar que como o brinquedo acompanha essas mudanças e, por consequência, é também cultura material que pode traduzir as implicações culturais e sociais de uma época ou nação, como vimos nos brinquedos *bauhausianos*. Ou seja, o brinquedo faz parte do processo de se contar a história do homem e da humanidade.

## O século XXI e o design para a inclusão social

O consumo é incentivado e cresce, pois, exponencialmente pelo mundo que nos cerca de tal maneira que nos faça adquirir artefatos e objetos que nos fazem sentir felizes e bem. Vitrines de loja, propagandas dos meios midiáticos intencionam mostrar uma felicidade contagiante que automaticamente se relaciona com aqueles objetos. O mundo capitalista nos impulsiona gradualmente a fazer compras não apenas com o argumento de realização pessoal na obtenção dos artigos de produtos, mas também pela experiência de compra.

Os encontros dos potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo tendem a se tornar as principais unidades na rede peculiar de interações humanas conhecida, de maneira abreviada por “sociedade de consumidores”. Ou melhor, o ambiente existencial que se tornou conhecido como “sociedade de consumidores” se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão, à semelhança, das relações entre os consumidores e os objetos de consumo (BAUMAN, 2008).

O produto e o consumidor, ambos se veem presentes no espaço um para a transmissão de símbolos e subjetividades, que previamente foi projetado a fim de atender os anseios e necessidades do consumidor, e o outro para a recepção e incorporação ao seu contexto de vida. Para Bauman (2008), antes das pessoas comprarem mercadorias, elas próprias são mercadorias a partir do momento em que a publicidade finge conhecê-las e acabam por introduzi-las em um universo confuso onde “ter” é mais importante do que “ser”.

Neste novo contexto, o design torna-se um elemento-chave para a propagação do consumo a partir do momento em que este materializa os anseios, desejos, necessidades e emoções do consumidor. A aproximação afetiva desses objetos de consumo com o consumidor possibilita que os indivíduos se percebam no espaço. A publicidade compreende muito bem este recurso e lança mão de apelos que levem o consumidor a pensar que o ato de comprar não é uma ação fútil e frívola, muito pelo contrário, ele transpõe significados mais profundos. Portanto o século XXI, é o século em que a compra transcende o objeto. É dessa estratégia que as empresas contemporâneas lançam mão. As grandes marcas fazem com que o indivíduo não associe, inicialmente, a compra apenas pelo produto, mas sim a ideia que ele transmite. Este é um processo que, ao mesmo tempo pode ser visto como algo pernicioso por incentivar o consumo, mas que também pode ser transmissor de novos padrões de comportamento e causas sociais, como veremos a seguir.

## Brinquedos para inclusão

Se no século XX a produção de bens de consumo é voltada para fazer com que os usuários sejam captados pela esfera emocional e subjetiva do produto, o século XXI será o momento em que as grandes marcas lançam mão de discursos politicamente corretos e começam a repensar valores sociais e promover discursos ligados a inclusão.

Assim, um exemplo disso são as bonecas Barbie da Mattel. A primeira boneca Barbie é criada em 9 de março 1959, pela empresária Ruth Handler, e durante quase sete décadas imprimiram o ideal da mulher, loira, magra e esbelta. No entanto, no mês de janeiro de 2017, foi lançada a nova coleção que inclui bonecas com diversificados tons de pele cabelos e olhos; diversas alturas (baixas e altas); diversos tipos de corpo (magras e gordas).

Figura 5 – Primeira boneca Barbie (1959) e a coleção das bonecas Barbies (2016)



Fonte: PINTEREST, 2017. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/382031980864153113/>>; Barbie ganha novas formas de corpo, tons de pele e cores de olhos. G1, 28 jan. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/01/barbie-ganha-novas-formas-de-corpo-tons-de-pele-e-cores-de-olhos.html>>.

Atualmente no mercado podemos perceber a produção de diversos brinquedos que trabalham a temática de inclusão social de crianças com deficiência, como por exemplo bonecas com vitiligo da artesã americana Kay Black. A marca Kay Customz, tem como objetivo despertar a questão da inclusão social de meninas que sofrem dessa doença que é caracterizada pela perda de melanina, ou seja, ocorre a perda pigmentação da pele.

As bonecas são produzidas sob encomenda, inspiradas nas suas futuras donas, que enviam fotos suas à artesã ao fazer o pedido. Até mesmo o contorno das áreas da pele que ficaram esbranquiçadas devido à despigmentação são fielmente reproduzidas nos brinquedos encomendados (O GLOBO, 2017).

Figura 6– Boneca com vitiligo da artesã Kay Black



Fonte: O Globo (2017).

O mundo dos super-heróis que sempre esteve incutido de estereótipos diversos como a beleza, a velocidade e a força encontrada no Super-Homem, por exemplo, ou o poder financeiro e social do civil Bruce Wayne que a noite se veste de Batman para combater o crime na cidade de Gotham. Hoje a indústria de desenhos infantis, do cinema passa abordar novos discursos em que o heroísmo está ligado a outros fatores que não só estéticos e econômicos, mas também a quebra de paradigmas como, por exemplo, heróis que tenham uma deficiência física. No imaginário social é comum associar a deficiência a palavras como perda, dependência e fragilidade. Contudo, a empresa britânica Toys Like Me possibilita que o seu cliente crie no site uma maneira na qual as pessoas poderiam fazer o brinquedo segundo as suas necessidades. Você pode fazer bonecos com deficiência física, alterar cor de pele e tipo de cabelo etc. E o mesmo pode ser feito com os super-heróis, mais conhecidos, podendo ser modificados a gosto do cliente. O personagem O Incrível Hulk de quadrinhos e filmes conhecido como por ser extremamente forte, ganha um saco de colostomia ou um aparelho auditivo, por exemplo.

Figura 7 – O Incrível Hulk



Fonte: <[toylikeme.org/toys/makeovers](http://toylikeme.org/toys/makeovers)>.

Para as crianças que têm a deficiência é ainda mais significativo, pois as outras crianças do seu meio passam a perceber a deficiência de outra maneira. Mesmo um super-herói forte com superpoderes pode sim ter uma deficiência.

O design tem o poder de inculcar em seus objetos ou serviços uma carga simbólica capaz de envolver emocionalmente o consumidor a fim de criar laços com ele. No universo infantil pode-se observar o mesmo. As crianças portam e se cercam de brinquedos e objetos que refletem as suas futuras visões do mundo e que influenciam na construção de suas identidades.

Essas ressignificações nos brinquedos possibilitam não só que novos diálogos sejam criados acerca da inclusão, mas a autoestima de uma criança que tenha determinada deficiência ou sofra algum tipo de preconceito se sinta mais segura sobre suas características e sua identidade.

## Considerações finais

Podemos inferir que os indivíduos da sociedade atual vivem em um contexto da hipermodernidade onde, o processo da alta estetização dos produtos, bem como os significados intangíveis imbuídos neles, que possibilitam a experiência do usuário constituem a sua maior moeda de valor. As pessoas compram, portanto, o que lhes traz algum tipo de prazer, felicidade e autoestima. Essa lógica também se vê inserida no universo infantil. A valorização da infância a partir do século XIX fez com que as crianças se transformassem em um nicho de mercado para a produção em massa no século XX.

O brinquedo perpassa por momentos históricos e épocas que o definem como material cultural da sociedade. Apenas de se olhar um brinquedo podemos inferir de que época ele se trata, como vimos, por exemplo, com os brinquedos da época do

Modernismo e Pós-modernismo. Assim, o objeto lúdico carrega diversos símbolos que atravessam o tempo para nos contar histórias. Neste contexto as marcas compreendem que os brinquedos se tornaram fundamentais na expressão de identidades, desejos e anseios de milhares de crianças. E assim, o público infantil se apropria dos brinquedos para contar suas próprias histórias e para dialogarem com o mundo que a cerca através dos mesmos.

Promover o discurso sobre inclusão a partir dos brinquedos se faz relevante não só para que o outro compreenda o sentido de alteridade, mas quebrar estigmas acerca do assunto diversidade. Portanto, para uma criança que tem deficiência física é imprescindível que o seu lado da história seja contado também, assim como os diversos brinquedos que já abordam diferentes culturas e etnias em seu escopo. Se ver representada é uma maneira de se aceitar e fazer com que as outras crianças compreendam as diferenças inerentes à natureza humana.

O design se insere como ferramenta poderosa para promover novos diálogos acerca da inclusão social de crianças com deficiência física, quando transforma, por exemplo, um super-herói como o Hulk em um personagem deficiente, ressignifica toda uma cadeia de valores sobre o assunto. Implica em se repensar valores como, o heroísmo, a beleza, a estética, entre outros, na sociedade contemporânea.

A pesquisa em questão tem apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

## Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARTESÃ cria bonecas 'com vitiligo' e gera comoção nas redes sociais. **O Globo**. Rio de Janeiro, 27 set. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/artesa-cria-bonecas-com-vitiligo-gera-comocao-nas-redes-sociais-21877474>>. Acesso em: 30 de mar. 2018.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CARDOSO, R. **Uma Introdução a História do Design**. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2004.

ERNOU, A.; MEILLET, A. **Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots**. Paris: Librairie C. Klincksiek, 1951.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

*Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*

Design e inclusão: o brinquedo ressignificando trajetórias

DOI: 10.23899/9786589284239.3

MEFANO, L. **O Design de Brinquedos no Brasil**: Uma arqueologia do projeto e suas origens. 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: neurose. 9. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MÜLLER, U. **Bauhaus Women**. Paris: Flammarion, S.A. 2009.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SUDJIC, D. **A linguagem das coisas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

# “Tá na hora de comer”: Design Positivo aplicado no desenvolvimento de jogo para crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Michelle de Alvarenga Pinto Cotrim\*  
Rita Aparecida da Conceição Ribeiro\*\*

## O olhar do design sobre o TEA: possibilidades de atuação

O TEA é um campo de estudo relativamente novo. O termo, autismo, foi utilizado pela primeira vez em um artigo do psiquiatra Eugene Bleuler (1910), para descrever sintomas de alienação social em pacientes esquizofrênicos. Desde então o termo tem sido aplicado a pacientes que demonstram algum tipo de desconexão ou bloqueio com o mundo exterior.

Atualmente o autismo é diagnosticado com base no DSM-5<sup>1</sup> (2013) sendo denominado “Transtorno do Espectro do Autismo”, definido como um transtorno global do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de comunicação, interação social e podendo apresentar comportamentos restritos e repetitivos. O TEA é dividido em gradação de severidade em três níveis: leve, médio e severo. Observamos ainda que o Brasil não conta com uma pesquisa sobre a taxa de incidência do distúrbio na população, desta forma adotamos como indicativo a taxa de prevalência do autismo nos EUA, sendo esta em 2016 de 15.6/1000 (CHIAROTTI; VENEROSI, 2020).

Observamos que psiquiatras, terapeutas, fonoaudiólogos, educadores, têm buscado a criação e o aperfeiçoamento de tratamentos e terapias que contribuam para

---

\* Doutora em Design pela UEMG atua nos campos do design com ênfase em pesquisas e projetos multidisciplinares envolvendo infância, consumo, produção midiática e brinquedos.

E-mail: michellecotrim84@gmail.com

\*\* Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Design da Escola de Design da UEMG. Líder do grupo de pesquisa do CNPq Design e Representações Sociais e pesquisadora do Centro de Estudos em Design da Imagem e integrante do Grupo de Pesquisa Presente Y Futuro Del Diseo, da Universidad de Palermo, Argentina.

E-mail: rribeiroed@gmail.com

<sup>1</sup> Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

o desenvolvimento dos indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. É importante ressaltar que diversas terapias e tratamentos dependem do envolvimento ativo de pais e familiares. O objetivo principal dos tratamentos e terapias é o pareamento, ou seja, a diminuição ou remoção dos sintomas (estereotípias) – das crianças dentro do transtorno com as crianças fora do transtorno.

No campo do design observa-se o surgimento de projetos e pesquisas tais como o “*Designing Interactive Soft Toys for Children with Autism to Improve Communications Through Sensory Relaxation*” desenvolvido pelo Soft Interaction Lab (SIL) na A&M University no Texas, no entanto, compreendemos que existe ainda uma vasta gama de possibilidades para que o Design contribua para a geração de soluções inovadoras, visando o bem-estar e o desenvolvimento de crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista.

Desta forma, no próximo item discutiremos o processo de criação do jogo “tá na hora de comer” desenvolvido para auxiliar no aprendizado da Atividade de Vida Diária (AVDs) Alimentação. As AVDs são tarefas básicas de autocuidado. Elas incluem: alimentação, manter-se continente e uso do banheiro, vestuário, higiene pessoal, e locomoção (andar e transferir por exemplo, da cama para a cadeira de rodas).

## Design Positivo e TEA

Segundo as proposições do Design Positivo<sup>2</sup>, emoções, apesar de subjetivas, são também pragmáticas sendo possível projetar a fim de evocar determinada emoção, podendo esta ser positiva ou negativa. Uma das principais formas de selecionar qual emoção deverá ser explorada para o cumprimento do objetivo do projeto, ou seja, o bem-estar, é a avaliação pessoal do indivíduo sobre suas emoções e/ou contextos emocionais.

Picard (2009), ao refletir sobre a relação entre emoções e o TEA, apontou que antes de comunicar um fenômeno tal qual a emoção, é necessário a compreensão do fenômeno, o que sugere a necessidade de definição. Entretanto a autora argumentou que, ao tratarmos de emoções, não há um consenso em termos de conceito, dificultando o processo de aprendizado de reconhecimento de emoções para crianças dentro do espectro autista. Picard apontou também que comumente são identificadas

---

<sup>2</sup> O Design Positivo surgiu na *Delft University* a partir de desdobramentos das pesquisas a respeito do Design para Emoção, utilizando perspectivas do campo da psicologia positiva associada a pesquisa em design (*Delft Institute of Positive Design* – Holanda).

duas dimensões dominantes: valência (prazer/desprazer; positiva/negativa) e excitação (ativado versus desativado ou excitado versus calmo).

Kouo e Egel (2016) corroboram com Picard ao assinalarem que o reconhecimento de emoções pode ser apontado como um ponto crítico no desenvolvimento da comunicação social e interação em indivíduos dentro do espectro autista.

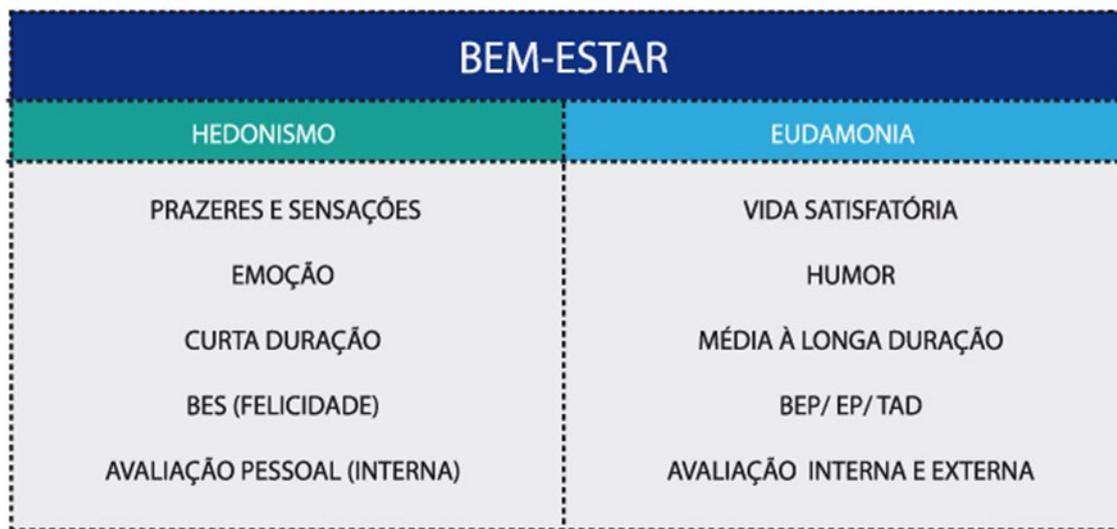
Hayo et al. (2016), ao realizarem um estudo sobre as implicações culturais sobre o reconhecimento de emoções por crianças dentro do espectro autista, descobriram que o déficit demonstrado no reconhecimento de emoções (facial, voz e expressão corporal) é relativamente estável, indicando potencialmente que o autismo apresenta uma espécie de déficit universal (HAYO et al., 2016).

Contudo Uljarevic e Hamilton (2012) discordam dos argumentos elencados acima ao assinalarem que apesar dos diversos estudos a respeito do reconhecimento de emoções básicas por indivíduos autistas ainda não há um consenso em relação aos prejuízos e deficiências apresentadas, como também indicaram a não clareza se o prejuízo é igual para todas as emoções básicas (ULJAREVIC; HAMILTON, 2012).

Neste sentido, apontamos para o trabalho de Song e Hakoda (2018) ao investigarem os prejuízos do reconhecimento de emoções básicas (felicidade, tristeza, surpresa, raiva, nojo e medo) por meio da expressão facial. Os autores identificaram que tanto o grupo controle, como as crianças diagnosticadas com TEA responderam de forma mais assertiva quando as emoções eram demonstradas com intensidade superior a 50%. Contudo para o reconhecimento das emoções raiva, medo e nojo pelas crianças diagnosticadas com TEA foi necessária uma maior intensidade em relação ao grupo controle, sugerindo um prejuízo parcial e não geral no reconhecimento de emoções básicas (SONG; HAKODA, 2018).

Desta forma compreendemos que o Design Positivo, o qual foca na avaliação pessoal do bem-estar subjetivo (emoções) pode apresentar limitações para ser aplicado ao grupo em questão (crianças diagnosticadas com TEA). Sendo assim propusemos utilizar uma perspectiva ampliada em relação ao bem-estar priorizando uma visão focada na eudaimonia (bem-estar psicológico) e buscando abarcar sempre que possível a visão hedonista (bem-estar subjetivo) (Figura 1).

Figura 1 – Comparativo Hedonismo x Eudamonia



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como abordagem metodológica principal, foi utilizada uma adaptação do modelo esquemático “Design orientado para possibilidades” proposto por Jimenez et al. (2014). O novo modelo, denominado “Design para o Bem-Estar”, propõe identificar possibilidades de projeto através da investigação de contextos de bem-estar (eudaimonia e hedonismo), em vez de buscar momentos positivos (avaliação pessoal), por meio da associação de avaliação pessoal e de terceiros.

A abordagem “Design para o Bem-Estar” foi dividida em cinco partes, sendo estas: identificação de possibilidades (busca por contextos de bem-estar, modelos positivos, através da análise de questionários aplicados aos *stakeholders* e observação simples e participante); seleção de possibilidades, geração de padrões, desenvolvimentos de conceitos e ideação (geração de alternativas e avaliação).

### “Tá na hora de comer”

A partir de observação simples e participante, bem como apoiados na literatura, observamos que as crianças TEA podem apresentar uma maior seletividade alimentar (resistência a alimentos novos, texturas e cores), tendem apresentar menos apetite que as crianças não autistas e podem apresentar hábitos ritualísticos.

A seletividade alimentar consiste na recusa total ou parcial de se levar a boca determinados alimentos podendo ser impulsionada por questões ligadas à textura,

aroma, cor, ou até mesmo a um grupo alimentar (por exemplo: frutas). A seletividade alimentar por vezes é associada a falta de pareamento dos sistemas sensoriais (tato, olfato, paladar, visão e audição).

Já os rituais são comportamentos repetitivos, compulsivos ou não, que podem variar entre estímulos motores (por exemplo abanar as mãos e/ou braços) e/ou aversão às mudanças (por exemplo comer sempre o mesmo alimento ou usar sempre o mesmo prato) (BULLIVANT; WOODS, 2020; TARBOX et al., 2014).

Notamos também a diferenciação entre as categorias “comedores” exigentes e “comedores” problemáticos. Os exigentes são aqueles que apresentam uma certa resistência a experimentar novas texturas, cores e sabores. Entretanto, após um período de exposição ao novo alimento aceitam experimentá-lo.

Já os problemáticos, são aqueles que apresentam uma grande resistência a introdução de novos alimentos, seja por causa da textura, cor, cheiro ou sabor. Neste caso, esta resistência pode prejudicar a ingestão de calorias e conseqüentemente o desenvolvimento da criança. Salientamos ainda que ambas as categorias não são exclusivas às crianças TEA, contudo são mais usuais em relação a ocorrência entre crianças não autistas.

Apoiados nas vivências na fase da identificação de possibilidades, notamos a importância que a integração sensorial apresenta para o desenvolvimento das AVDs. Segundo Ayres (2005) integração é o que possibilita transformar sensações em percepções, desta forma de acordo com a autora, integração sensorial “[...] é a organização de sensações para o uso. Nossos sentidos nos fornecem informações sobre as condições físicas de nosso corpo e do ambiente ao nosso redor” (AYRES, 2005, tradução nossa).

De acordo com a literatura, a integração sensorial é dividida em oito sistemas sensoriais. Sendo estes: sistema vestibular, sistema proprioceptivo, sistema tátil, sistema gustativo, sistema visual, sistema olfativo, sistema auditivo e sistema visceral (AYRES, 2005).

O sistema vestibular ajuda na compreensão do lugar do indivíduo no espaço informando a relação do corpo com a gravidade (espaço ao redor). Já o sistema proprioceptivo é responsável pela consciência corporal, ou seja, permite reconhecer os movimentos produzidos pelo corpo, a relação do corpo com seus membros. O sistema tátil reage as informações proprioceptivas e cinestésicas, através da transmissão de

informações conscientes e/ou inconscientes, tais como pressão, toque, temperatura, entre outros.

O sistema auditivo é responsável por filtrar as vibrações acústicas e transformá-las em percepções auxiliando, por exemplo, no equilíbrio. O sistema olfativo pode, por exemplo, desencadear memórias afetivas e emocionais, o sistema visual auxilia no desenvolvimento da atenção, mobilidade visual, entre outros. O sistema gustativo (paladar) permite a identificação de quatro tipos de ‘gosto’ (salgado, amargo, doce e ácido) propiciando o desenrolar de preferências gustativas e a prevenção da ingestão de coisas que possam fazer mal (AYRES, 2005; ZIMMER, 2016; SANDBERG; SPRIZT et al., 2017).

A literatura sobre o tema aponta que através da integração sensorial a criança aprende sobre o mundo ao seu redor (AYRES, 2005; ZIMMER, 2016; SANDBERG; SPRIZT, 2017). Zimmer afirma que “[...] a terapia de integração sensorial parte do conceito de que a criança aprende sobre si e sobre o mundo, por meio dos sentidos” (ZIMMER, 2016). Contemplamos a similaridade entre esta teoria e os conceitos e preceitos de Fröebel<sup>3</sup> referentes ao desenvolvimento infantil. Segundo Fröebel a experimentação e a prática por meio de atividades que evocam a ludicidade são a chave para o aprendizado.

Indicamos ainda que a literatura aponta a existência de diferentes tipos de intensidade para como o corpo responde aos estímulos recebidos pelos sistemas sensoriais. Sandberg e Sprizt (2017) indicam que “[...] crianças com dificuldades no processamento de informações sensoriais podem apresentar resposta insuficiente ou exagerada às informações provenientes de um ou mais sentidos”.

Estes tipos de respostas são classificados como hiper ou hipo resposta. Um indivíduo que apresente uma hipo-resposta aos estímulos tende a buscar mais estímulos, já o contrário se dá em um indivíduo que apresente uma hiper-resposta a determinado sistema sensorial, ou seja, este tende a buscar menos estímulos. Apesar de não serem exclusivos às crianças dentro do espectro autista, observamos, fundamentados na literatura, que entre as crianças TEA este tipo de disfunção tem maior ocorrência (YACK; SUTTON; AQUILA, 2002; TURKIGNTONT; ANAN, 2007; FONSECA, 2008).

Tendo em vista que o sistema gustativo (paladar) perpassa principalmente a questão da alimentação, verificou-se a necessidade de acrescentar uma referência que

---

<sup>3</sup> Friedrich Fröebel, foi um pedagogo alemão que, à luz dos pensamentos de Rosseau, idealizou e implantou o primeiro jardim de infância adotando a filosofia na qual o aprender se dava através do brincar.

abarcasse o ponto de vista da nutrição infantil. Optamos pela perspectiva de Kapim e Abreu (2014), desta forma foram acrescentados ao projeto os cinco princípios adotados pelas autoras, sendo eles: priorizar o convívio familiar nos momentos de refeição, sem o uso de eletrônicos e/ou outras distrações focando na autonomia (tanto para comer sozinho, quanto para servir o próprio prato) reforçando a necessidade de um prato nutricionalmente equilibrado (cinco cores) e a introdução de novos alimentos.

Com base nos dados e informações coletados ao longo do processo de desenvolvimento do jogo, optamos pela criação de um jogo de tabuleiro de narrativa e regras simples que não dependesse de eletrônicos.

Como inspiração buscamos os preceitos de Fröebel, dentre os quais destacamos: a criação a partir da observação; a linearidade, isto é, partindo do todo/inteiro para então se trabalhar as partes em conjunto com a antecipação (ordem); a relação entre opostos (por exemplo frio e quente) e o simbolismo, que sob a perspectiva Fröbeliana é uma forma de linguagem.

Durante o desenvolvimento do jogo verificamos a necessidade de uma ferramenta que pudesse mediar a comunicação de estados de humor entre os jogadores. Buscamos entre as alternativas disponíveis no mercado uma que se encaixasse com a proposta do jogo e, não sendo encontrada nenhuma alternativa que atendesse as demandas do projeto, começamos o desenvolvimento de uma proposta que pudesse cumprir este papel.

Adotamos como diretriz a criação de personagens que pudessem ser incorporados ao jogo, mas que também funcionassem de forma independente.

Foram selecionados como relevantes para o conceito do jogo os estados de humor: felicidade, tristeza, raiva, nojo e medo. Além destes foram acrescentados os estados neutro e cansaço. Optamos por formas simples com poucos elementos. O resultado foi a família de personagens expressa na Figura 2.

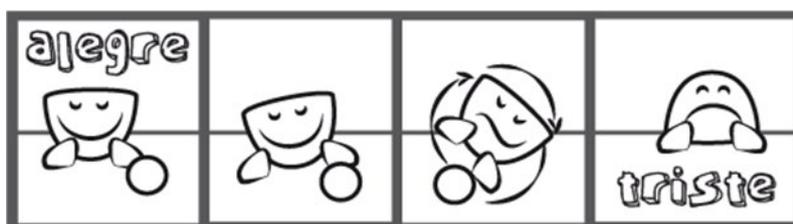
Figura 2 – Estados de humor: personagens



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os nomes dos personagens fazem uma conexão com os estados de humor, entretanto buscando uma aproximação da linguagem infantil alguns nomes foram alterados. Sendo assim: alegre representa felicidade, triste representa tristeza e eca representa nojo. Como material de apoio, para apresentar os personagens para as crianças, foram desenvolvidas tirinhas que ilustrassem de forma sintética os estados de humor, como no exemplo da Figura 3.

Figura 3 – Tirinha Alegre x triste

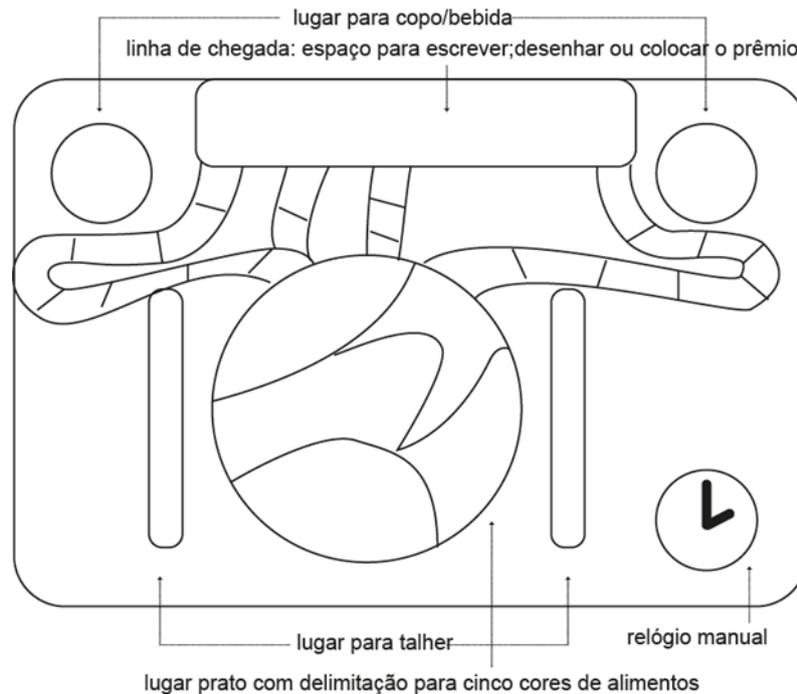


Fonte: Elaborada pelas autoras.

A proposta de jogo desenvolvido foi denominada “Tá na hora de comer!” (Figura 4). O objetivo principal do jogo é envolver a família durante os horários de refeições

principais em uma atividade lúdica para todos. Foram levadas em considerações três refeições principais, sendo estas: café da manhã, almoço e jantar.

Figura 4 – tá na hora de comer!

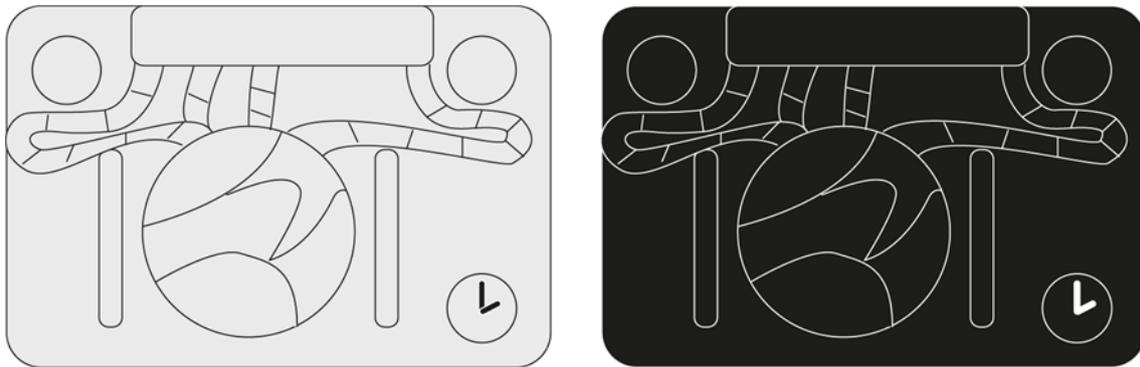


Fonte: Elaborada pelas autoras.

A plataforma escolhida foi o jogo de tabuleiro usando como suporte algo que já fosse utilizado à mesa, sendo definido como meio o “jogo ou lugar americano”. Cada jogador tem um tabuleiro independente, entretanto o modo de jogo é único para toda a mesa. Cada tabuleiro contempla quatro modos de jogo (quatro opções de caminhos): regular, tempo, explorador e aventura.

O jogo é baseado no sistema de desafios, cada desafio cumprido representa andar uma casa no tabuleiro. Como proposta, o jogo incentiva que cada família crie seus próprios desafios com base no perfil sensorial dos jogadores (hipo e hiper para cada sentido). O objetivo é que o jogo possa ser acessível, sendo assim, foi criado de forma que pudesse ser disponibilizado gratuitamente, desta forma o tabuleiro foi pensado para impressão em A3, sendo previstos dois padrões, um que favorece a hipo resposta visual, e outro a hiper resposta visual (Figura 5).

Figura 5 – Tabuleiro Hipo x Tabuleiro Hiper



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como peão é sugerido que cada jogador crie o seu próprio, personalizado a fim de buscar um maior engajamento e identificação com o jogo. Como facilitador para o processo de jogo, no endereço no qual o tabuleiro fosse disponibilizado também seria disponibilizado o manual do jogo e ideias para criação de desafios e peões (como material de apoio).

### Considerações finais: avaliação da metodologia

Com base nas reflexões avaliativas sobre o jogo criado, apontamos que, a metodologia desenvolvida buscou contribuir para a expansão do campo do Design Positivo, com foco no design orientado para possibilidades. A partir do modelo proposto por Jimenez et al. (2014) foi desenvolvido um novo modelo o qual priorizou uma perspectiva eudemonista (bem-estar psicológico) em relação a hedonista (bem-estar subjetivo).

A adoção da perspectiva eudemonista permitiu a utilização dos preceitos do Design Positivo, bem como o uso da abordagem do design orientado para possibilidades para o grupo foco, crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista.

Foram consideradas as avaliações pessoais e incorporadas as avaliações de terceiros buscando uma compreensão ampliada dos momentos positivos, que foram denominados contextos de bem-estar, pois entendemos que estes se alinham melhor com a visão eudemonista, que privilegia estados de humor (duradouros) às emoções (momentâneas).

A partir da abordagem orientada para possibilidades foi observada uma maior maleabilidade projetual favorecendo um fluxo aberto e não linear, propiciando uma

exploração com maior equidade entre as partes do projeto, sendo estas: a definição do problema, a coleta e organização de informação sobre o mesmo e a geração de alternativas.

Observamos também que a forma como as crianças e adultos autistas percebem o mundo, ou seja, os tipos de respostas hipo e hiper, oferecem um potencial que ultrapassa o universo autista podendo ser compreendidas como maneiras diferentes de se refletir sobre as relações homem/objeto pelo viés do Design para emoções, ampliando assim não apenas suas possibilidades de aplicação, como também de interpretação destas.

## Referências

AYRES, J. **Sensory Integration and Child**: understanding hidden sensory challenges. Los Angeles: Western Psychological services, 2005. [Edição de 25th anniversary].

BULLIVANT, F. F.; WOODS, S. **Autism and Eating Disorders in Teens**: A Guide for Parents and Professionals. London: Jessica Kingsley Publishers. 2020.

CHIAROTTI, F.; VENEROSI, A. Epidemiology of Autism Spectrum Disorders: A Review of Worldwide Prevalence Estimates Since 2014. **Brain Sciences**, v. 10, n. 5, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2076-3425/10/5/274>>. Acesso em: dez. 2021.

FROEBEL, F. **Brief History of the Kindergarten**. Disponível em: <<http://www.froebelgifts.com>>. Acesso em: dez. 2013.

HAYO, S. *et al.* Basic and complex emotion recognition in children with autism: cross-cultural findings. **Molecular Autism**, v. 7, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s13229-016-0113-9>>. Acesso em: set. 2018.

JIMENEZ, S., POHLMAYER, A. E., DESMET, P. M. A. (2014). Learning From The Positive: a structured approach to possibility-driven design. In: SALAMANCA, J.; *et al.* (Eds.). **Proceedings of Colors of Care**: The 9th International Conference on Design & Emotion, 2014. p. 607-615.

KAPIM, G.; ABREU, A. Socorro! Meu filho come mal. Rio de Janeiro: LeYa, 2014.

KOUO, J.; EGEL, A. The Effectiveness of Interventions in Teaching Emotion Recognition to Children with Autism Spectrum Disorder. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 3, p. 254-265, 2016. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-016-0081-1>>. Acesso em: set. 2018.

SANDBERG, E.; SPRIZT, B. **Breve guia para o tratamento do autismo**. Tradução de Dayse Batista. São Paulo: M Books do Brasil, 2017.

*Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*

“Tá na hora de comer”: Design Positivo aplicado no desenvolvimento de jogo para crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

DOI: 10.23899/9786589284239.4

SONG, Y.; HAKODA, Y. Selective Impairment of Basic Emotion Recognition in People with Autism: Discrimination Thresholds for Recognition of Facial Expressions of Varying Intensities. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, n. 6, p. 1886-1894, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29274008>>. Acesso em: set. 2018.

TARBOX, J. *et al.* (Org.). **Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice**. New York: Springer. 2014. [Autism and Child Psychopathology Series].

TURKIGNTONT, C.; ANAN, R. **The Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders**. New York: Facts on file, 2007.

ULJAREVIC, M.; HAMILTON, A. Recognition of Emotions in Autism: A Formal Meta-Analysis. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2012. Disponível em: <[http://www.antoniahamilton.com/UljarevicHamilton\\_JADD\\_2012.pdf](http://www.antoniahamilton.com/UljarevicHamilton_JADD_2012.pdf)>. Acesso em: set. 2018.

YACK, E.; SUTTON, S.; AQUILA, P. **Building Bridges Through Sensory Integration**. 2. ed. Arligton: Future Horizons, 2002.

ZIMMER, D. A integração sensorial na intervenção terapêutica com crianças com transtorno de deficit de atenção/hiperatividade (TDAH). In: ROTTA, N.; BRIDI FILHO, C.; BRIDI, F. (Orgs.). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Artmed: Porto Alegre, 2016.

# Brincar para desenvolver a Motricidade Fina

Márcio James Soares Guimarães\*

Diego da Silva e Silva\*\*

## Importância do brincar e dos brinquedos na primeira infância

Em seus primeiros anos de vida, a criança é guiada pelo instinto de explorar o mundo para compreendê-lo. Nesse ínterim, os brinquedos podem auxiliá-la nessa missão. De maneira lúdica, a imaginação vai sendo explorada, círculos sociais são criados e sua personalidade é formada. A liberdade dada a partir dos brinquedos é necessária para que a autonomia da criança seja desenvolvida e critérios fundamentais sejam construídos, como a necessidade básica de tomada de decisões, a expressão de sentimentos e a própria compreensão do ambiente em que ela vive.

A primeira infância (0 a 6 anos) é um período em que a individualidade e a linguagem nascem, inicialmente sendo construídas pela observação atenta, absorção e imitação, como, por exemplo, ouvir os diálogos de sua família, de seus professores e colegas, além dos reforços advindos dos meios de comunicação, dos livros e contos infantis e dos brinquedos.

Brincar é uma ação livre. Impulsionada pelos seus instintos e observação, a criança consegue interagir com os brinquedos e explorá-los de forma involuntária, habilidade que, aos poucos, pode ser conduzida ao alcance dos objetivos implícitos no desenvolvimento das atividades educacionais ou de um estímulo físico específico.

Brinquedos contribuem para o desenvolvimento infantil de distintas maneiras: no estímulo físico e cognitivo, na linguagem, através da elaboração ou complementação de narrativas, quando, por exemplo, as crianças compartilham brinquedos e definem a si mesmas como personagens de uma história.

---

\* Doutor em Design, professor adjunto do curso de Design da Universidade Federal do Maranhão, coordena o grupo de pesquisa Tato Ativo: design Inclusivo para a infância, no qual realiza pesquisas em Design para a Educação e para a Inclusão.

E-mail: marcio.guimaraes@ufma.br

\*\* Graduando em Design, orientando de Iniciação Científica, atua no projeto Design de brinquedos para o desenvolvimento sensório-motor, vinculado ao grupo de pesquisa Tato Ativo: Design Inclusivo para a Infância.

E-mail: diego.ss@discente.ufma.br

Crianças gostam de criar suas próprias brincadeiras e, muitas vezes, de fazer seus próprios brinquedos com itens diversos. Brincar é uma maneira fortuita de promover-lhe conhecimentos a respeito das relações sociais, colaborando expressivamente no desenvolvimento de sua personalidade. O brincar oportuniza à criança a percepção de que pode se tornar promotora de pequenas mudanças, de se reconhecer independente.

Maria Montessori (2021) expõe um fato interessante sobre como as crianças se relacionam com brinquedos e brincadeiras: as crianças de 0 a 3 anos (fase conhecida como primeiríssima infância) não se importam com o objetivo da brincadeira, mas com o processo. Neste sentido, a autora aponta como exemplo a brincadeira desenvolvida pela utilização de um escorregador – nela, o objetivo da criança, entre 1 e 3 anos, não está na descida e sim na subida e no esforço que esta solicita. Assim, o apreço pela brincadeira desloca-se para o prazer de exercer o controle de escalada, para a percepção da aquisição de destreza nos movimentos.

Crianças apreciam e buscam desafios. Maria Montessori (2021) também afirma que o desejo pelo desafio se trata de um instinto natural que promove excelentes resultados; e que os pequenos esforços desenvolvidos renderão frutos indispensáveis para que as crianças se tornem adultos saudáveis. Desse modo, a oferta de uma variedade de brinquedos que proporcionem exercer e, conseqüentemente, desenvolver as competências motoras, é uma ação adequada e benéfica a este público.

## **A criança e a motricidade fina**

As competências motoras finas se integram ao desenvolvimento global - o bom funcionamento de um conjunto de estruturas, competências e fatores que compõem o desenvolvimento motor, psíquico e social do ser humano.

Ao manipularmos um objeto, promovemos uma interação entre músculos que sustentam ombros, braço, antebraço e mão, assim como os músculos oculomotores que regulam a fixação e os movimentos de perseguição executados por nossos olhos ao observar um objeto em movimento.

O desenvolvimento motor global é percebido na capacidade humana de realizar movimentos que envolvem todo o corpo, como andar, correr, dançar; enquanto o desenvolvimento motor fino é a maneira como usamos braços, mãos e dedos de forma precisa, assim, a motricidade fina está na base da nossa capacidade de manusear objetos, ferramentas e utensílios. As competências atribuídas à motricidade fina são: alcançar; agarrar; transportar; largar (voluntário); uso bilateral das mãos; ajustamento da mão; e destreza.

Paula Serrano e Cira Luque (2020) afirmam que o desenvolvimento da motricidade fina é fundamental ao desenvolvimento infantil, pois promove a interação da criança com o meio. É através da exploração que a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior, esta condição é essencial à maturação de suas habilidades motoras, físicas, mentais e sociais. O sentimento de autoeficácia ao resolver jogos e em experiências que promovam a adaptação social, impulsionam a criança a mover-se e a descobrir o mundo. Neste sentido, é de extrema importância que a criança tenha oportunidade de se envolver numa variedade de experiências de movimentos, e se relacione com as pessoas e objetos que a rodeiam (SERRANO; LUQUE, 2020).

A educação infantil deve ofertar estímulos visuais, táteis e sonoros através de tudo que compõe o ambiente: móveis, brinquedos, objetos e utensílios. Os acessos a estes recursos ampliam as possibilidades de estimulação da motricidade fina, bem como as do desenvolvimento global. A competência motora, de acordo com David Gallahue (2002), proporciona benefícios físicos e psicossociais no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Ana Francisca Costa (2013) e João Barreiros e Carlos Neto (2005) afirmam que, até os dez primeiros anos de vida, a criança apresenta grande evolução no desenvolvimento da coordenação motora, sob influência de fatores biológicos que determinam ações específicas, de fatores socioculturais que orientam seu desenvolvimento individual e da acumulação de experiência motora, estruturais e espontâneas.

Contudo, é durante o período da primeira infância que a criança se encontra mais propícia à estimulação da aprendizagem das habilidades motoras básicas e apresenta maior disposição física e cognitiva para assimilar a influência externa. Assim, a educação pré-escolar, fase que atinge esta faixa etária, deverá garantir exercícios de motricidade fina de modo a permitir que a criança domine melhor seu corpo, desenvolvendo autonomia para executar tarefas (COSTA, 2013).

Durante o processo de manipulação de objetos, as mãos podem aferir uma grande quantidade de informações sensoriais, como a massa, a textura, a forma, as dimensões, os aspectos térmicos e estruturais de um objeto. Os dedos humanos são sensíveis e aptos a explorar as características que distinguem um objeto de seus similares (HIRN, 2009; NIELSEN, 1996).

O desenvolvimento do senso tátil é indispensável à criança com deficiência visual. Segundo Guimarães (2020), ao explorar objetos e figuras hápticas (imagens táteis), a criança cega, ou com baixa visão em nível mais grave, pode desenvolver habilidades motoras e apreender a força necessária que deve ser aplicada nos dedos, tais ações

tornam-se essenciais para o aprendizado do sistema Braille, bem como para a leitura de mapas táteis e o uso das tecnologias assistivas que irão ajudar a criança a obter melhor desempenho de mobilidade (ANTHONY et al., 2002).

A progressão da coordenação motora fina, durante a primeira infância, representa um importante pré-requisito ao desenvolvimento global da criança. O domínio dessa habilidade motora se refletirá na execução de tarefas diárias, como se vestir, escrever, usar uma tesoura, brincar etc. As crianças com deficiência visual devem ser estimuladas a desenvolver a motricidade fina e a substituir a coordenação óculo-manual pelo uso de outros sentidos associados ao uso de recursos planejados para tal finalidade, desenvolvendo, portanto, uma compensação sensorial.

A compensação sensorial, segundo Lev Vygotsky (1997), é o processo substitutivo que garante o desenvolvimento das pessoas com deficiência. No caso da criança com deficiência visual, Luzia Guacira Silva (2017) afirma que a teoria de Vygotsky revela que a falta de visão não conduz automaticamente à substituição da visão pela audição, mas às dificuldades impostas pela cegueira. São estas dificuldades que impulsionam a pessoa cega a um maior desenvolvimento de determinadas superestruturas psicológicas, como a memória, a atenção e as habilidades comunicativas de modo a executar as tarefas fazendo uso dos sentidos de que dispõe.

## O desenvolvimento da preensão manual

O ato de pegar um objeto é o primeiro passo para uma série de movimentos de mão utilizados ao longo da vida. A preensão manual implica pegar um objeto a fim de manipulá-lo, transportá-lo ou senti-lo. A precisão da preensão bimanual só é possível quando as preensões de cada mão estiverem bem desenvolvidas.

De acordo com Kathleen Haywood e Nancy Getchell (2004), as fases de progressão da preensão manual infantil se caracterizam por dois tipos gerais de pega:

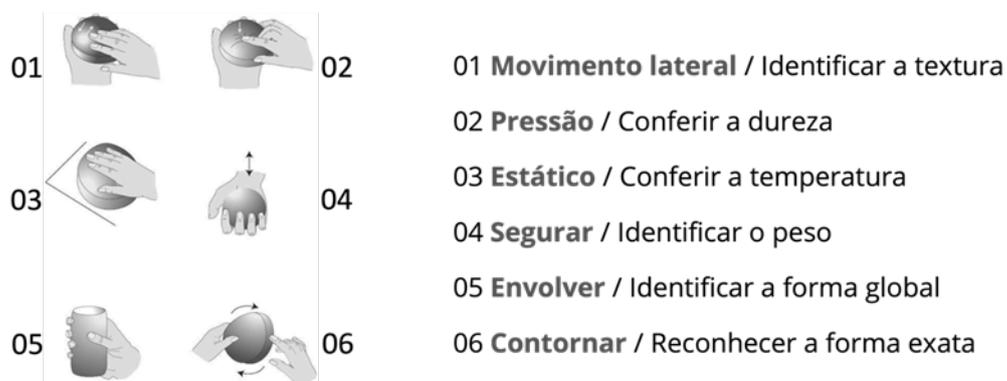
- a pega primitiva (manifestada nos primeiros meses de vida) – reconhecida pela capacidade de apertar o objeto contra a palma da mão sem que o dedo polegar se posicione;
- e a pega de precisão – quando a criança passa a executar a pega com o polegar e um ou mais dedos.

A preensão manual infantil se inicia pelo toque palmar (pega lado radial), evoluindo até atingir as extremidades distais. As propriedades intrínsecas dos objetos – tais como tamanho, forma, textura e peso – afetam o posicionamento da mão e dos dedos em relação ao objeto, enquanto as propriedades extrínsecas – como distância, localização

e orientação – influenciam a trajetória do braço e da mão em direção ao objeto; além disso, o tamanho do objeto exerce influência sobre o tipo de preensão que a criança exerce ao pegá-lo e a forma tem menor incidência nesta definição (COSTA, 2017; HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Yvette Hatwell, Arlette Streri e Édouard Gentaz (2003), baseados em estudo desenvolvido por Susan Lederman e Roberta Klatzky (1985), apresentam os principais procedimentos manuais relacionados à pega e às propriedades que são mais bem percebidas ao realizá-los. São eles:

Figura 1 – Procedimentos manuais e propriedades percebidas



Fonte: Hatwell, Streri e Gentaz (2003), adaptado por Guimarães (2020).

Descrição: A imagem, em preto e branco, mostra seis desenhos de mãos humanas realizando preensões manuais sobre objetos. As preensões desenhadas são: movimento lateral da mão; pressão; movimento estático; segurar; envolver; e contornar.

A visão é um sentido predominante, no entanto, ao recorrer à informação visual, o ser humano muitas vezes busca sua confirmação pelo tato. Durante a infância isso acontece ao aproximar os objetos da boca, depois explorando-os com as mãos e, por fim, estabelecendo relações entre o objeto e o corpo (COSTA, 2017; HIRN, 2009; NIELSEN, 1996).

No desenvolvimento desses processos, a criança com deficiência visual passa por esses estágios de acordo com o que lhe é oportunizado: pelo contato ocasional ou induzido; tocando e empurrando conscientemente um objeto; agarrando e soltando objetos ou agarrando e retendo; pela manipulação variada; ouvindo e realizando uma atividade cinestésica; repetindo atividades motoras; e, procurando dois ou mais objetos ao mesmo tempo (NIELSEN, 1996).

Nesse contexto, brincadeiras, jogos e atividades lúdicas em geral, tornam-se alicerces para que o desenvolvimento cognitivo encontre as condições necessárias ao aprendizado. As funções simbólicas envolvidas nessas atividades contribuem para a assimilação e a acomodação de novos conceitos.

## Brinquedos recomendados para a primeira infância

Apresentamos, a seguir, um quadro que compreende as principais faixas etárias e habilidades de motricidade e cognição desenvolvidas pela criança, além de sugestões de brinquedos que estimulam sua capacidade de aprendizagem. O levantamento apresentado se baseia em nossos esforços de pesquisa, assim como em estudos realizados nas áreas de Fisioterapia e Educação, desenvolvidos por Paula Serrano e Cira de Luque (2020), Tara Liddle e Laura Yorke (2007) e Vitor da Fonseca (2008).

Quadro 1 – Recomendações de brinquedos para o desenvolvimento sensório-motor

(continua)

<b>Faixa Etária</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Sugestões de brinquedos</b>
1 a 3 meses	Preensão manual primitiva; habilidades de supino (de costas); habilidades em prono (sobre o abdome).	Brinquedos com diversificações de texturas, preferivelmente macios; móveis; chocalhos; bonecos em tecidos hipoalergênicos.
4 a 6 meses	Aprimoramento da preensão manual; habilidades de supino; habilidades de prono; deitar-se de lado e rolar; brincar com os pés e mãos; quase se sentar; estímulos vestibulares e proprioceptivos.	Brinquedos com diversificações de texturas; brinquedos básicos de encaixe entre duas ou três partes; bolas; mordedores; argolas; brinquedos com ventosas; livros infantis e bonecos em tecidos ou borracha hipoalergênicos.
7 a 12 meses	Destreza com as mãos e os dedos; atividades no chão: prono e supino; apoiar-se de lado; apoiar-se em quatro pontos de apoio; posição de urso; sentar-se; mobilidade pélvica; locomoção; engatinhar; ajoelhar; apoiar-se para ficar de pé; andar com apoio.	Brinquedos de causa e efeito; brinquedos que estimulem os primeiros passos; brinquedos de encaixe; brinquedos de empurrar; bolas; bonecos e bichos; carrinhos; bolhas de sabão; mesas de atividades.

Quadro 1 – Recomendações de brinquedos para o desenvolvimento sensório-motor

(conclusão)

1 a 3 anos	Estímulos vestibulares e proprioceptivos aprimorados; aptidão para jogos físicos; esconder-se; construir; modelar; percepção de jogos imaginativos e simbólicos; estímulos à linguagem; a criança se torna uma exploradora do ambiente.	Carrinhos; triciclos; brinquedos de puxar; brinquedos de montar, cubos acima de três centímetros; giz de cera; massa de modelar; quebra-cabeça; bolas; caixas com fechadura; bonecos que estimulem abotoar suas roupas; figuras geométricas.
3 a 6 anos	Brincar para se exercitar: erguer objetos; pular; sentar-se; ficar em pé; carregar objetos; aptidão para jogos manipulativos e de estímulos táteis; aptidão para jogos de linguagem; estímulos auditivo e cognitivo; abotoar, amarrar, fechar, abrir e empilhar realizados de forma mais precisa.	Jogos de associação; tábua de equilíbrio; brinquedos vaivém; jogos com bola; patins; blocos de madeira; jogos de alfabeto; quebra-cabeça; lousas e giz/pincéis; maleta de ferramentas; relógios; produção artesanal; fantoches, kits para montar, costurar ou trançar; pega-varetas; jogos que estimulem a linguagem.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Serrano e Luque (2020); Liddle e Yorke (2007); Fonseca (2008).

As sugestões apresentadas se pautam na seleção de brinquedos e brincadeiras que promovem o desenvolvimento da propriocepção<sup>1</sup>. O sistema proprioceptivo contribui para que a criança compreenda aspectos relacionados à posição e à orientação, sua aprendizagem deve ser estimulada, envolvendo, dentre outras, ações de empurrar, puxar, saltar e sensações de peso e pressão.

Embora classificados por faixas etárias com necessidades e habilidades distintas, os brinquedos utilizados em fases anteriores poderão permanecer úteis às crianças. É comum que, com o passar dos meses ou anos, elas os integrem a outras brincadeiras e, muitas vezes, passam a transmutá-los, relacionando-os a situações ou narrativas do brincar nas quais esses objetos ocupam papéis que não se associam às suas funções de origem.

<sup>1</sup> Propriocepção (ou cinestesia) não é exatamente um sentido, mas a junção de diversas sensações e percepções corpóreas. É definida como qualquer informação postural encaminhada ao sistema nervoso central pelos receptores encontrados nos músculos, tendões, ligamentos, articulações ou pele.

## Considerações sobre as ações do Design na Educação

A prática das intervenções do Design no campo da Educação é reconhecida pela produção de tecnologias assistivas educacionais geradoras de recursos e tecnologias que auxiliam o estudante e o professor na execução de tarefas. Contudo, na contemporaneidade, as metodologias projetuais de design e o potencial que esta área tem para discutir e buscar soluções para problemas complexos têm sido absorvidos por distintas áreas de pesquisa, como na Educação Inclusiva.

A atuação do Design Inclusivo reflete uma mudança de pensamento e comportamento que só se tornaram possíveis quando se deu início às discussões a respeito da consolidação de competências relacionadas ao design perante as necessidades de melhoria dos aspectos formais, comunicativos e de acessibilidade dos recursos de ensino em diferentes escalas de produção e atendendo à diversidade de públicos.

O papel do design no campo da inclusão tem como objetivo, por meio de produtos, ambientes, processos e serviços, permitir a todas as pessoas oportunidades iguais de participação em todos os aspectos da vida em sociedade. O Design, por sua natureza, desenvolve práticas interdisciplinares, tornando-se instrumento efetivo na construção de estratégias e critérios de avaliação e no desenvolvimento de projetos que oportunizam a educação inclusiva, nosso campo de atuação.

Este estudo decorre e dá continuidade às ações desenvolvidas pelos pesquisadores ao longo dos últimos anos, nos quais foram realizadas experimentações no projeto de materiais pedagógicos inclusivos. Esses esforços iniciais, somados à realização de testes com pessoas com deficiência, culminaram no desenvolvimento da tese *Design inclusivo na Contemporaneidade: diretrizes ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis a crianças cegas e com baixa visão* e do grupo de pesquisa *Tato ativo: design inclusivo para a infância*.

Atualmente, nossas ações de pesquisas contribuem para que discentes (em níveis de graduação e pós-graduação) e docentes do curso de Design da Universidade Federal do Maranhão – UFMA realizem investigações junto ao público infantil e promovam promissoras práticas interdisciplinares com profissionais da Educação e Saúde, no intuito de colaborar na produção de tecnologias educacionais assistivas.

## Referências

- ANTHONY, T. L. *et al.* Mobility focus: Developing early skills for orientation and mobility. In: POGRUND R. L.; FAZZI, D. L. (Orgs.). **Early focus**. 2. ed. New York: American Foundation for the Blind, 2002. p. 326-404.
- BARREIROS, J.; NETO, C. **O desenvolvimento motor e o gênero**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2005.
- COSTA, A. F. A. **O desenvolvimento da motricidade fina**: estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1392/1/Ana\\_Costa.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1392/1/Ana_Costa.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GALLAHUE, D. L. Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In: SPODEK, B. **Manual de investigação em educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- GUIMARÃES, M. J. S. **Design Inclusivo na Contemporaneidade**: diretrizes ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis à criança cega e com baixa visão. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/192977>>. Acesso em: 2021.
- HATWELL, Y.; STRERI, A.; GENTAZ, É. (Orgs.). **Touching for knowing**. Philadelphia: John Benjamins, 2003.
- HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- HIRN, H. **Pre-maps: an educational programme for reading tactile maps**. Dissertação (Mestrado) – Faculty of Behavioural Scienstial at the University of Helsinki. Helsinki. 2009. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/6595/4a07f934c301e8f5e9e8af1081803d17bd0e.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2018.
- LIDDLE, T.; YORKE, L. **Coordenação motora**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.
- MONTESSORI, M. **A mente da criança**: mente absorvente. Campinas, SP: Kíron, 2021.
- NIELSEN, L. How the approach of guiding the hands of the visually impairment child can disturb his opportunity to build up strategies for tactile orientation. **The British Journal of Visual Impairment**, v. 21, p. 111-114, 1996. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026461969601400106>>. Acesso em: 15 out. 2018.
- SERRANO, P.; LUQUE, C. **A criança e a motricidade fina**: desenvolvimento, problemas e estratégias. Lisboa: Papa-Letras, 2020.

*Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*

Brincar para desenvolver a Motricidade Fina

DOI: 10.23899/9786589284239.5

SILVA, L. G. **Cartas Pedagógicas**: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017.

VYGOTSKY, L. El niño ciego. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

# Brinquedoteca e brinquedo: possibilidades de ações na formação em Pedagogia

Merie Bitar Moukachar\*  
Regina Rosa dos Santos Leal\*\*

## Introdução

A brinquedoteca é um espaço que tem sido bastante discutido e referenciado como espaço potencial de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e até mesmo de adolescentes. No entanto, encontram-se ainda muito pouco desenvolvidas pesquisas e discussões sobre a sua legitimação como espaço formador também no ensino superior, nos cursos de formação de pedagogos, pois é ainda considerada apenas como espaço potencial de aprendizagem de crianças e adolescentes, o que nos mobilizou a desenvolver uma pesquisa.

Entendemos que estudos como este tornam-se necessários, por propor essa discussão a respeito do recurso brinquedoteca não somente por sua importância, mas também para tornar mais claro, melhor delineado, e possibilitar um uso mais frequente das brinquedotecas na graduação. Além disso, temos a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1996 e o Projeto de Lei nº 11.274/2008 – que propõe ampliar o ensino escolar de 4 a 17 anos – o que conduz à importância de explorar a brinquedoteca como um laboratório que possibilite a melhoria da concepção do brincar, dos jogos e das brincadeiras na formação dos pedagogos para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A proposta da pesquisa que originou este artigo surgiu de várias questões que foram levantadas anteriormente em nossa própria prática, como docentes no Curso de graduação em Pedagogia. Mas uma dessas se configurou como problema central: Quais

---

\* Doutora em Educação e Mestre em Psicologia Social pela UFMG. Psicóloga e Especialista em Psicologia Escolar e Educacional. Professora efetiva no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/UEMG.

E-mail: merie.moukachar@uemg.br

\*\* Doutora em Estudos do Lazer pela UFMG. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora efetiva no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/UEMG.

E-mail: regina.leal@uemg.br

relações teóricas podemos estabelecer entre os estudos já desenvolvidos em relação ao brincar, os jogos e as brincadeiras e os processos educativos e, assim, criar metodologias que se apropriem do espaço da brinquedoteca que contribuam para a formação dos pedagogos?

O objetivo geral, portanto, do trabalho de pesquisa foi investigar a brinquedoteca da Faculdade de Educação de uma universidade pública, como um espaço científico, compreendendo o brincar, o jogo e as brincadeiras articulados aos processos educativos, considerando a sua importância na formação dos pedagogos nesta faculdade.

Para atingir esse objetivo, do ponto de vista metodológico, a pesquisa qualitativa inicialmente desenvolveu a revisão de literatura para aprofundamento dos estudos na área da formação lúdica do pedagogo a partir da criação e do desenvolvimento de um grupo de estudos, leituras e pesquisas, que privilegiou as últimas produções teóricas e científicas relacionadas à ludicidade e às brinquedotecas universitárias. Já para a pesquisa de campo, as seguintes etapas foram cumpridas: i) levantamento dos recursos mapeando todo o material lúdico e material permanente encontrados na Brinquedoteca da Faculdade de Educação, espaço definido como o local da pesquisa realizada; ii) desenvolvimento de diversas ações experimentais na brinquedoteca, no formato de oficinas e atividades lúdicas; e iii) aplicação de um questionário on-line, junto aos/as professores/as, investigando possíveis ações na brinquedoteca pelos docentes e discentes do curso de Pedagogia.

Como docentes vinculadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Psicopedagogia (NEPEPp) da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que utiliza o espaço da brinquedoteca, nosso olhar está voltado para esse objeto de estudo, sob as perspectivas teóricas com as quais trabalhamos – a importância das brinquedotecas, os brinquedos e as brincadeiras na formação superior em Pedagogia.

A seguir, será descrita a revisão de literatura realizada como parte da pesquisa, trazendo alguns dos resultados alcançados do ponto de vista teórico.

## **O que dizem os teóricos?**

Para discutir a brinquedoteca como espaço de formação docente, foi necessário, inicialmente, revisitarmos as reflexões de alguns autores que apresentam o jogo, o brinquedo e a brincadeira relacionando-os, mas considerando a sua função lúdica e a sua função educativa, que pode ser adotada em múltiplos espaços.

No encontro com os teóricos clássicos, de diversas abordagens, vimos que para a Psicanálise, em Bettelheim (1988), a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento da criança, que na sua ausência, o intelecto não se desenvolveria, pois, a brincadeira possui uma função cognitiva e também uma função pulsional.

Do ponto de vista das teorias psicogenéticas, encontramos tanto Piaget (1987), que demonstra como a inteligência da criança se desenvolve em etapas traduzidas nos jogos que pratica, quanto Vygotsky (1984), para quem o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Além desses autores, revisitamos pesquisadores da abordagem cultural, como Brougère (1995), que afirma que a ideia de jogo varia de acordo com os teóricos e sua época, bem como sua utilização e as razões para seu uso, e, ainda, Huizinga (2001), para quem a existência do jogo é inegável, fazendo parte da essência humana. Kishimoto (2010) complementa apontando que uma conduta pode ser jogo ou não, em diferentes culturas e isso dependerá do significado a ela atribuído.

## **O lúdico, a brinquedoteca e o brincar: função lúdica ou função educativa?**

O lúdico, considerado neste texto como manifestação autêntica e espontânea, muitas vezes dominado pela incerteza e pelo acaso, por um lado, realiza-se tendo em vista uma satisfação. Por outro, pode se realizar também para escapar da vida cotidiana, ao lançar mão da imaginação e do faz de conta.

Mesmo levando em conta que as principais características do lúdico estão na pressuposição da liberdade e no gosto pela ação, conforme Luchesi (2018, p. 141), o que importa para se definir o que é lúdico e o que é ludicidade é “[...] estar atento àquilo que acontece internamente com cada um em sua relação com o mundo e com as pessoas”.

Contudo, essa caracterização do jogo, do lúdico e da ludicidade parece ter sido suplantada por uma série de outras compreensões, principalmente quando adentramos na esfera educativa, mas que, aqui argumentamos, poderia ser vivenciada de outra maneira, por exemplo, em brinquedotecas.

A existência das brinquedotecas está se tornando cada vez mais popular e elas acabam ganhando múltiplos significados e também múltiplos espaços de apropriação, não somente em escolas e hospitais, mas também em comunidades indígenas, assentamentos e universidades, sendo esse último o foco de atenção deste artigo (PAULA, 2014).

Vários autores discutem a polarização possivelmente existente entre a função lúdica e a função educativa dos jogos e brincadeiras. Temos a concepção de Oliveira

(2010), que o brincar deveria ser desenvolvido apenas como brincar e que o ato educativo distorce a possibilidade da espontaneidade na brincadeira.

Já Kishimoto (2010) discute a utilização do lúdico na educação e nos processos de ensino aprendizagem de uma outra maneira, pois defende que o brinquedo tem duas funções, a educativa e a lúdica, e aponta que

[...] na função lúdica o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente e, na função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e apreensão de mundo (KISHIMOTO, 2010, p. 37).

Nesse sentido, reforçando a importância do brincar nos processos educativos, Rau e Lara (2017) dirigem a discussão para a formação adequada do adulto que educa a criança, indicando a brinquedoteca universitária como espaço para isso:

Nessa perspectiva, o adulto assume uma posição educativa quando detém o compromisso com a aprendizagem do outro. Brincar é se relacionar, se vincular, é identificar grandes possibilidades de encontro com a criança e consigo mesmo. Por isso, o trabalho com propostas para a implantação de brinquedotecas universitárias pode contribuir significativamente para a compreensão sobre o brincar no processo de aprendizagem, considerando que existirá uma formação contínua voltada para estudos teóricos e vivências práticas, nas quais o professor em formação pode confrontar o conhecimento de senso comum com o científico (RAU; LARA, 2017, p. 24441).

Concordamos com Piassa e Montagnini (2013), quando observam que, no Brasil, houve um avanço considerável, no que tange à compreensão da importância da brinquedoteca na formação do educador, pois a própria legislação brasileira passou a exigir o recurso brinquedoteca no ensino superior, mais especificamente na formação docente. Além disso, destaca que, atualmente nos Sistemas de Avaliação do Ensino Superior, há a cobrança para a existência desse espaço como laboratórios para os cursos de formação de docentes para atuar na Educação Infantil.

No entanto, Piassa e Montagnini (2013), que buscam em seu texto fazer uma interpretação crítica do espaço das brinquedotecas no contexto da sociedade capitalista, colocam-nos diante de uma outra contradição, ao apontar que a brinquedoteca, apesar de ser um espaço de concessão da burguesia para conter as pressões sociais, é também a materialização do direito de brincar da criança e um laboratório importante para os professores pedagogos, no sentido de contribuir com

um desenvolvimento infantil mais equilibrado e para a construção de uma cultura contra hegemônica.

Piassa e Montagnini (2013) citam Galindo et al. (2010), que afirmam que as brinquedotecas representam o reconhecimento do direito ao brincar, mas, ao mesmo tempo, representam controle e institucionalização da infância. São, portanto, um espaço de contradição, o que o legitima mais ainda como um espaço de pesquisa e de formação.

## Os brinquedos e as brincadeiras, sua relação com a cultura e as brinquedotecas

Neste texto, trazemos como ponto central o interesse pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, desenvolvimento e aprendizagem, enfim, pela cultura da infância nos diversos espaços nos quais ela pode ser vivida. Como já dito neste artigo, fundamentalmente nosso interesse é voltado para os brinquedos e as brincadeiras no espaço das brinquedotecas e estas nas universidades. Além disso,

Parte-se do princípio de que a brincadeira é fundamental para a criança, pois é o modo pelo qual a mesma se apropria do mundo que a cerca. Ao brincar, a criança passa a compreender sua cultura, valores, hábitos, desejos, desagradados, relações com o outro, enfim, vivencia experiências de seu contexto circundante (COTONHOTO; ROSSETTI, 2016, p. 347).

Assim, constatamos que brinquedos e brincadeiras, práticas sociais que fazem parte do contexto que circunda as crianças, dialogam com mudanças sociais constantes e práticas culturais, que, ao se alterarem, acabam provocando mudanças também nos conteúdos e formas das atividades lúdicas que se diferenciam em cada período histórico.

Silva et al. (2017, p. 63) corroboram essa ideia da relação entre o contexto cultural e o lúdico, ao apontar que, por meio das brincadeiras que praticam,

[...] as crianças identificam características próprias da sua cultura e sociedade, já que estas possuem traços específicos[,] o que contribui para o desenvolvimento das relações infantis entre criança/criança, criança/adulto e crianças/sociedade.

Isso contribui, por sua vez, para alterar também suas práticas lúdicas, na mesma medida em que se alteram as práticas culturais.

Por isso, concordamos com alguns autores, os quais julgamos nostálgicos, que criticam o pensamento de adultos que alegam que as crianças na atualidade não brincam mais e não têm interesse pelos jogos e brincadeiras.

Segundo Moukachar (2004), em sua pesquisa sobre jogos, brinquedos e brincadeiras e as representações de infância, evidencia a necessidade de retomar as brincadeiras tradicionais e todas as suas contribuições para o desenvolvimento infantil e tudo o mais que elas proporcionam. No entanto, reafirmando a forte relação existente entre a cultura e as atividades lúdicas, a autora aponta

[...] ser impossível o brincar, na sociedade contemporânea, da mesma maneira como se brincava antigamente: o mundo se transformou, as crianças se modificaram e, principalmente, seus desejos acompanharam essas transformações (MOUKACHAR, 2004, p. 210).

Portanto, ainda para Moukachar (2004), não seria necessário e imperativo trabalhar para manter *uma cultura lúdica*, pois existem *as culturas lúdicas*, seja das gerações anteriores ou das mais atuais, nas quais as práticas lúdicas enquanto práticas sociais e culturais estão sempre sendo feitas e refeitas e: “Todas têm um valor singular e próprio, manifestação do potencial criador e recriador das crianças de todos os períodos” (MOUKACHAR, 2004, p. 210).

Ao discutirmos o tema das brincadeiras do ponto de vista histórico, observamos sempre essa dicotomia entre as brincadeiras de ontem e as brincadeiras atuais. Aqui queremos nos esquivar dessa posição dicotômica, porque observamos que os brinquedos e as brincadeiras influenciam e são influenciados pelo mundo cultural a sua volta e isso tudo acaba por alterar significativamente o conteúdo e a forma das atividades lúdicas.

Por isso, torna-se imprescindível aqui a discussão sobre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos no cenário vivenciado pelas crianças na contemporaneidade. Cotonhoto e Rossetti (2016) questionam a afirmação de que, na atualidade, crianças não demonstram interesse para o brincar:

Quem garante que a melhor forma de crianças de quatro e cinco anos se desenvolverem integralmente seria por meio apenas de jogos e brincadeiras

tradicionais? As crianças tornam-se passivas e meras expectadoras da vida quando jogam videogames? Os jogos eletrônicos tolem a criatividade infantil? (COTONHOTO; ROSSETTI, 2016, p. 347).

Para as autoras, ao contrário dos argumentos negativos na relação entre a criança e a internet como uma relação de dominação, com a prática de jogos eletrônicos e/ou na internet, as crianças intervêm nas situações trazidas por esses jogos, como sujeitos ativos que são.

Silva et al. (2017, p. 65-66) corroboram essas ideias ao afirmarem, por meio de suas pesquisas, que

O contato com meios eletrônicos permite que a criança desenvolva a coordenação motora fina, ao passo que tem que direcionar comandos para a máquina desenvolver a brincadeira, além de desenvolver a leitura, já que para os comandos da máquina, existem teclas específicas, e assim, a criança precisa dominar certos códigos. O raciocínio lógico também é bastante exercitado nesses jogos, pois as crianças devem criar certas lógicas para atingir objetivos. As brincadeiras eletrônicas também possibilitam o desenvolvimento da atenção e da concentração, ao passo que as crianças focam em determinada atividade e se dedicam a ela até cansar, descobrindo nesse processo um contentamento particular interior.

Não bastando todas essas possibilidades, Cotonhoto e Rossetti (2016) ainda destacam outras vantagens das práticas dos jogos eletrônicos virtuais e games, para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil para além do favorecimento da socialização, tais como o desenvolvimento da autonomia e da moralidade, aceitação de regras, limites e frustrações, criatividade, imaginação e outras capacidades as quais a vida futura dessas crianças exigirá.

Como neste trabalho a ênfase é discutir a brinquedoteca e os brinquedos nela compartilhados, podemos pensar que, nesses espaços, também é possível, com os jogos eletrônicos, desenvolver a linguagem lúdica, artística, dinâmica, interativa e virtual que faz parte do cotidiano de crianças e adolescentes em idade escolar. Além disso, na brinquedoteca, os jogos eletrônicos tanto quanto os tradicionais também podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias para superar suas etapas e objetivos, antecipando ações futuras.

Vimos, portanto, a importância de se formar o professor não só para o lúdico, mas também nas atualizações demandadas na direção da cultura vivenciada atualmente pelas crianças, em contato cada vez mais precoce com a esfera digital. Para isso, no

próximo item, serão apresentados apontamentos teóricos sobre essa temática específica.

## As brinquedotecas como espaço para a formação em Pedagogia

Nossas indagações neste texto se direcionam para uma questão central, ou seja, o lugar da brinquedoteca, das brincadeiras e dos brinquedos na formação docente. No entanto, verificamos que é necessário responder a uma questão anterior a essa, sobre como o educador torna-se um ser brincante. Seria possível formar professores para se tornarem capazes de brincar?

Em Fortuna (2018, p.19), encontramos que “[...] um educador não nasce educador, ou ‘vira’ educador de uma hora para outra após fazer uma formação específica para isso”. A autora argumenta que os educadores se formam educadores por meio de sua trajetória escolar, profissional e pessoal. As situações de ensino compõem uma parte dessa formação. E, se é assim, neste trabalho, complementamos que é nessa formação específica que devemos também enfatizar a formação do profissional professor como ser brincante. Também, para isso, ainda de acordo com Fortuna (2018), são vários os saberes envolvidos na formação inicial e contínua do educador. O saber lúdico, que aqui nos interessa, “[...] é um saber informal, assentado em experiências boas com o brincar na infância e em episódios de aprendizagem lúdica na escolarização básica e na formação inicial” (FORTUNA, 2018, p. 23).

No entanto, na formação inicial do docente nas universidades, geralmente, esse saber não é contemplado com ações sistemáticas para a formação, sendo abordado mais frequentemente no âmbito prático. Para a autora, “[...] o saber lúdico é essencialmente vivencial e a formação universitária é essencialmente teórica” (FORTUNA, 2018, p. 23), mas ela contrapõe argumentando que o saber lúdico não poderia prescindir dos aportes teóricos e conceituais, mas de se apoiar em um diálogo constante entre situações vivenciais e lúdicas com a teoria proveniente do campo de estudos em Jogo e Educação.

Na LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 61, determina-se, inclusive, como fundamento essa associação almejada entre a teoria e a prática, não somente na formação continuada, mas também na formação inicial aqui tratada. Essa mesma legislação, que inclui a Educação Infantil na Educação Básica, inclui também o brincar como uma das linguagens da Educação Infantil. Além disso, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), destacam que “[...] a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de

forma criativa” (BRASIL, 2009, p. 4). E isso tudo implica na formação mais adequada do professor para o trabalho com as crianças.

Queremos enfatizar precisamente essa discussão, pois sugerimos que essas situações vivenciais sejam desenvolvidas no espaço das brinquedotecas no âmbito da universidade e na formação inicial do pedagogo, pois

[...] a brinquedoteca no curso de formação de professores e pedagogos justifica-se por favorecer transformações nos saberes e concepções sobre a ludicidade e aporte teórico para uma atuação reflexiva, crítica e autônoma sobre o brincar no processo de ensino e aprendizagem na escola (RAU; LARA, 2017, p. 24438).

Assim, ressaltamos a importância da brinquedoteca na formação do educador, corroborando as afirmações de Fortuna (2018), quando aponta que educadores não nascem sabendo brincar, podendo essa habilidade ser construída em sua trajetória de formação.

Nos estudos desenvolvidos, vimos que atualmente as brinquedotecas estão presentes em diversos contextos. Uma vez que cada uma delas tem suas especificidades e também aspectos comuns e não as encontramos somente nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (PAULA, 2014). Destacamos aqui que essa ampliação aponta, sem dúvida, para um interesse maior na constituição desses espaços.

No entanto, observamos que esse interesse maior pelas brinquedotecas não tem refletido, de forma proporcional, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Portanto, nosso argumento é de que esses espaços precisam ser apresentados, discutidos, estudados e, mais do que isso, vivenciados na formação de educadores que desejam atuar com crianças.

Os aportes teóricos discutidos neste texto compõem os resultados da pesquisa realizada, alcançando nossa meta de definir conceitual e historicamente a brinquedoteca como espaço e tempo para brincar e aprender com brinquedos e brincadeiras.

## **Considerações finais**

Reafirmamos que a formação lúdica nas brinquedotecas universitárias e especialmente das Faculdades de Pedagogia deve fazer parte da formação da(o) graduanda(o), pois tanto as teorias pedagógicas quanto as práticas pedagógicas com o

brincar e com os brinquedos contribuem para romper com a concepção espontaneísta sobre o lúdico e o seu lugar no processo de aprendizagem infantil.

Discutimos a brinquedoteca como um espaço de contradição, pois, ao mesmo tempo que reconhece o direito da criança ao brincar, também estabelece, controla e institucionaliza esse brincar, por isso é um espaço de pesquisa e formação. Contradição expressa também na discussão entre os jogos eletrônicos e os tradicionais, mas constatamos que, na brinquedoteca, tanto os jogos tradicionais quanto os eletrônicos podem auxiliar como estratégias para promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois as práticas lúdicas são práticas sociais e culturais e estão sempre sendo feitas e refeitas por sujeitos ativos e não submissos às imposições de uma sociedade.

Assim, constatamos que, na formação do(a) professor(a), considera-se imprescindível a articulação teoria e prática, a articulação de vivências e aportes teóricos para essas vivências, a articulação entre o saber lúdico e o saber teórico sobre esse lúdico. E se confirmou a hipótese de que o espaço da brinquedoteca é o espaço por excelência onde pode se concretizar uma educação de qualidade.

## Referências

- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. São Paulo: Summus, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988... com índice. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 04 set. 2021.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1999. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2021.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B. Prática de Jogos Eletrônicos para crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 346-357, 2016.

FORTUNA, T. R. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam o que são. In: D'AVILA, C.; FORTUNA, T. R. **Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GALINDO, D.; SOUZA, L. L. de; MOURA, M.; RODRIGUES, V. Algumas reflexões sobre as relações entre crianças, cidades e brinquedotecas. **Estudos e pesquisa em Psicologia**, v. 10, n. 3, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S18084281201000030009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18084281201000030009&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1808-4281>. Acesso em: 02 set. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LUCHESE, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. **Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MOUKACHAR, M. B. **Representações da Infância em jogos, brinquedos e brincadeiras**. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

PAULA, E. T. de. A brinquedoteca em diferentes contextos: perspectivas contemporâneas para a formação de educadores. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 7, n. 2, jul./dez. 2014.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIASSA, Z. A. C.; MONTAGNINI, R. C. Brinquedoteca: uma interpretação crítica deste espaço no contexto da sociedade capitalista. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

RAU, M. C. T.; LARA, S. M. de. Brinquedoteca Universitária: a formação de professores pedagogos para o brincar e o brincar para aprender. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, M. F. dos S.; ANDRADE, A. P. de; TORRES, M. F. de P.; AMORIM, G. C. C. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# Brinquedos e brincadeiras no ambiente urbano contemporâneo: atividades criativas e coletivas na cidade de Belo Horizonte

Nadja Maria Mourão\*  
Ana Célia Carneiro Oliveira\*\*

## Introdução

Atualmente, a qualidade de vida nos espaços urbanos desafia o potencial criativo da sociedade contemporânea. Buscam-se soluções urbanas, ambientais, sociais e culturais que possibilitem a melhoria da qualidade de vida. O extenso período pandêmico causado pela Covid.19, a partir de 2020, impossibilitou a diversão ao ar livre e outras atividades recreativas para as crianças. No entanto, a vida retorna após o isolamento social e muitas das atividades que ficaram restritas, aos poucos, voltam a ocupar o ambiente da metrópole mineira.

Quando as cidades eram menos populosas os problemas sociais eram outros. Assim, a diversão, as brincadeiras e os brinquedos eram bem diferentes. “A atividade lúdica era um dos principais meios disponíveis para estreitar laços coletivos, o que

---

\* Doutora e mestra Design pelo PPGD/ UEMG, Pós-doutoranda em Design pelo PPGDg/UFMA, bolsista do CNPq. Pós-Graduação em Arte Educação pela FAE/UEMG. Bacharel em Design de Ambientes pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho - Escola de Artes Plásticas. Atualmente é membro de pesquisas do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura. Professora Titular da Escola de Design da UEMG. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Estudos em Design, Comunidades, Tecnologias Sociais e Iniciativas Sustentáveis - DECTESIS. Consultora e gestora de projetos solidários, socioculturais e ambientais. Membro de criação e execução da Tecnologia Social Librário. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Design, Sustentabilidade, Tecnologias Sociais, Comunidades, Identidade e Cultura.

E-mail: nadjamourao@gmail.com

\*\* Mestre em Design, PPGD/UEMG. Pós-Graduação em Arte-Educação pela UEMG - FAE/UEMG; Bacharel em Design de Ambientes pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho - Escola de Artes Plásticas. Atualmente é pesquisadora associada do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e Líder da linha de Pesquisa 3: Dinâmicas socioterritoriais e culturais da/na América Latina. Vice - líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Estudos em Design, Comunidades, Tecnologias Sociais e Iniciativas Sustentáveis/DECTESIS. Membro de projetos do CEDA - Centro de Estudos em Design de Ambientes e membro de projetos do Centro de Extensão da Escola de Design da UEMG. Professora titular da Escola de Design / ED - UEMG. Membro Titular do Conselho Departamental e do Colegiado do curso de Design de Ambientes /ED - UEMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Design de Ambientes, Cultura, Memória Cultural, Patrimônio Cultural, Design para a Felicidade, Lugar e Sustentabilidade.

E-mail: anaceliadesign@gmail.com

acontecia durante as festas quando crianças, jovens e adultos participavam igualmente dos folguedos” (NASCIMENTO, 2009, p. 35). As ruas eram os espaços do brincar e o espaço coletivo onde os cuidados com as crianças eram compartilhados entre vizinhos, sem distinção etária. A recreação não é a mesma vivenciada em gerações antecessoras. Nos ambientes urbanos ocorreram mudanças que impossibilitam o uso dos espaços públicos tais quais eram antigamente. Contudo, o desenvolvimento da formação do caráter depende do conhecimento, da influência do ambiente e também da capacidade de criar, do potencial lúdico, do brincar, conforme Sarmiento (2003). Dessa forma, faz-se necessário repensar a utilização dos espaços públicos para a socialização, a diversão e o bem-estar da sociedade.

O objetivo desse trabalho é analisar a existência de espaços urbanos na cidade de Belo Horizonte que possibilitem a realização de brincadeiras infantis e de uso de brinquedos para a recreação coletiva. Busca-se conhecer os espaços e as possibilidades de lazer e diversão entre familiares e do brincar infantil. Segundo Tristão (2010), o lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento em todas as relações de espontaneidade.

Em pesquisa qualitativa foi utilizada a metodologia não estruturada e exploratória, tendo como objeto de estudo à cidade de Belo Horizonte. A capital mineira possui muitas opções de áreas de lazer que possibilitam o lazer infantil. Dessa forma, as crianças podem abstrair as formas dos objetos atribuindo-lhes novas funções e significados, subvertendo a lógica espacial criada pelos adultos e mostrando outras cidades possíveis através de inúmeras possibilidades.

## Referencial teórico

Milton Santos, respeitado geógrafo brasileiro, abordou de forma crítica a problemática contemporânea das cidades. Apresentou algumas das contradições nas cidades, afirmando, por exemplo, que se elas são lugares de desenvolvimento e progresso, são também locais de inúmeros problemas sociais. Relata que o valor do homem depende de sua localização no espaço. Nesse sentido, deve-se considerar e interpretar as classes sociais considerando o lugar ocupado por elas. Dessa forma, “[...] pode-se inferir a existência de uma correlação entre a localização das pessoas e o seu nível social e de renda” (SANTOS, 1987, p. 83). O espaço urbano também é dividido e ocupado em função das classes sociais, e o lugar ocupado é fundamental para a reprodução das desigualdades entre as pessoas.

Todavia, as formas de sociabilidade e as práticas culturais para as cidades não podem ser vistas somente como reprodutoras das desigualdades, pois também podem

propiciar a “[...] criação de novos padrões de troca e de espaços para a sociabilidade e para rituais da vida pública” (MAGNANI, 2002, p. 24).

O contexto urbano tem seus espaços e equipamentos criados e construídos a partir do imaginário do adulto, não considerando o imaginário infantil.

As tomadas de decisões relativas à organização dos espaços públicos utilizam uma linguagem tecnocrática e estilos de negociação que não consideram a integração das vozes infantis, que ficam diluídas em uma ordem social dos adultos (NASCIMENTO, 2009, p. 40).

Por outro aspecto, é preciso incentivar a reflexão do mundo contemporâneo sobre o compromisso com a infância nos espaços urbanos, “[...] buscando oferecer às crianças o mundo lúdico, próprio de suas idades, o qual as sociedades concorrenciais têm destruído sistematicamente” (LIMA, 1995, p. 190).

Considerar os direitos das crianças referenciados na sua produção cultural é uma possibilidade para a construção da cidadania. Nesse sentido, um projeto urbano, que considere as crianças como cidadãs, precisa “[...] encarar e compreender a infância, focalizar as ações no presente e não no futuro, ouvir as crianças com sensibilidade e respeitar os seus direitos” (WÜRDIG, 2007, p. 187).

Observa-se que espaço urbano contemporâneo é bastante complexo, repleto de transformações, seja pelo crescimento da criança ou pelas ações no espaço urbano, o que possibilita, criativamente, que “o brincar” esteja disponível para todos. Todavia, a relação das crianças com o ambiente e a cultura está inserida na transmissão de valores e tradições, muitas vezes produzidas pela memória coletiva.

## **Memória coletiva**

Não apenas os seres humanos individualmente lembram-se das coisas, como também grupos e as mais diversas coletividades. Em estudo sobre a memória, os modos de recordar variam com o passar dos anos e segundo a formação cultural em que são criados. A partir da década de 1920, ao mostrar que a memória é uma construção social, Halbwachs (2006) apontou que os indivíduos recordam daquilo que consideram importante para seu grupo. Para ele, as lembranças são sempre coletivas. Pois, mesmo que, em determinadas circunstâncias a pessoa esteja fisicamente só, ela poderá ter recordações a partir de referenciais, composições simbólicas e culturais de um grupo social.

Halbwachs (2006) esclarece que a memória coletiva está diretamente relacionada à história vivida, porquanto ela se baseia em experiências vivenciadas pelo grupo, que busca conservar a imagem do seu passado. O autor caracteriza dois tipos de memória: a primeira, refere-se a lembrança involuntária, provocada por circunstâncias, objetos, pessoas ou lugares, em cuja experiência passada faça aflorar a recordação; a segunda, trata-se do trabalho consciente e sistemático de recobramento das lembranças, processo de rememoração do que ocorreu no passado. Cada época produz seu universo de símbolos, significados e a representação do seu tempo histórico.

A memória coletiva aflora a identidade de um povo, o que Castells (2000, p. 22) explica, que é “[...] a fonte de significado e experiência de um povo. Toda e qualquer identidade é construída” e que Pollak (1992, p. 2000), reforça esta colocação:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Apesar de toda a construção contemporânea em torno das novas tecnologias, constata-se que há práticas lúdicas muito antigas e tradicionais que se mantêm vivas no patrimônio cultural, deixando fortes alguns brinquedos na condição de mensageiros de uma memória coletiva. Para Latour (2001), há uma simetria a ser explorada entre sujeitos e objetos: os humanos criam objetos interferindo inteiramente sobre eles, mas estes objetos também interferem nas formas de viver, de ser e estar no mundo dos homens, pois a vida do ser humano não transcorre isoladamente da ação que os objetos exercem sobre eles.

Chateau (1987) vê o exercício do brincar como o laboratório do espírito e do intelecto onde ocorrem as necessárias experiências que a criança precisa ter pelo que há de vir e que têm papel fundamental para a vida na sociedade. Mello (2007) afirma que a interação com o brinquedo pressupõe uma determinada aprendizagem social, uma vez que as relações estabelecidas nessa ação demandam captar os signos e significados estabelecidos enquanto elementos da cultura lúdica, e da cultura em geral.

No entanto, o elemento lúdico é dado como objeto, de modo que, o objeto (brinquedo) é peça fundamental na constituição da brincadeira, bem como, na incorporação de valores socioculturais de seu tempo. Segundo Perrotti (1990), vê-se a produção cultural da criança ser substituída por uma produção cultural “para a

criança”. O brinquedo, objeto de desejo na esfera de consumo, restringe a ação da criança como produtora de cultura.

## O brincar e a criança

Conforme Hupsel (2016) a coordenadora do Nepsid (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento), Adriana Friedmann, diz que o repertório das crianças do século passado, especialmente nos primeiros anos, decorria das culturas tradicionais e era mais ligado à natureza, com menos brinquedos e mais objetos aliados à imaginação. A brincadeira relacionava-se com o espaço livre, pois o brincar é uma forma de expressão do ser humano. Os formatos de brincadeira são diferentes, no entanto, elas são as mesmas.

Para Sarmiento (2005) as culturas infantis são construídas nas relações com outras manifestações culturais marcadas pelas associações de classe, gênero e etnia, sendo, portanto, plurais e heterogêneas. As crianças possuem modos particulares de interpretação e ação no mundo, constituindo as culturas da infância. Ou seja, para a formação de um adulto saudável, é fundamental que haja uma estrutura do ambiente social, que possibilite a integridade e a qualidade de vida para todos, de modo permanente.

A forma com a qual as crianças utilizam os espaços, segundo Carvalho (2007), é determinante para que elas construam seus saberes, a noção de pertencer a um lugar e o processo de apropriação da cultura. As crianças vão a todos os lugares, se incluem ou não em atividades, criando a noção de participação e decisão referentes a aspectos de sua vida, conforme experimentam e descobrem o mundo a sua volta com autonomia. Ressalta-se a importância das crianças em viver em espaços de qualidade, com segurança, que promovam a educação e brincadeiras infantis. Os espaços urbanos se mostraram elementos importantes para a construção das culturas da infância.

O brincar proporciona às crianças possibilidades de vivenciar momentos de imaginação, criatividade, relação social, apropriação do espaço e dos materiais disponíveis. Segundo Müller (2007), torna-se importante investigar suas brincadeiras, aproximando da realidade que ela vivencia: ideias, anseios, necessidades e vontades.

## O brinquedo e o brincar na cidade

A habilidade de brincar é inata nas crianças e preservada ao longo de sua existência, seja no jovem, no adulto ou no idoso, servindo como fonte de criatividade e resiliência. Morin (1999), expõe que o ser humano adquiriu o conhecimento em seu processo evolutivo, mas deve-se considerar que ele também é um ser criativo, que

também brinca. No cotidiano, a capacidade que o adulto tem de brincar aumenta sua resistência às frustrações.

Para Tristão (2010), a infância, como categoria social, não é estável e nem equilibrada, sendo também produto das transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas. No contexto urbano, a infância deve ser compreendida como possibilidade de construção histórica e cultural da sociedade. O contexto cultural influencia e é influenciado na cultura infantil.

Ambientes diferentes proporcionam modos diferentes de brincar, o que leva a crer que contexto e brincadeira estão intimamente ligados. Como na Figura 1, a participação de crianças e a presença de adultos em um dos equipamentos para diversão infantil, na Praça do Papa, em Belo Horizonte.

Figura 1 – Parquinho da Praça do Papa em Belo Horizonte



Fonte: Foto de Edesio Ferreira/ E.M/ D. A Press (PARREIRAS, 2020).

Além disso, conhecer as singularidades de cada ambiente, bem como seus aspectos culturais não é somente de fundamental relevância na compreensão da brincadeira, mas da própria compreensão do desenvolvimento humano, segundo Santos e Bichara (2005).

As diferentes brincadeiras, o modo de viver em sociedade, a visão que os adultos têm das crianças e as produções que são direcionadas para a infância, são resultado dos

diferentes modos de significar a realidade. Esse emaranhado de relações constitui na formação dos indivíduos, a partir da infância, à medida que as próprias crianças também atribuem sentido ao mundo, nas interações que estabelecem com o mundo ao seu redor, conforme Lopes, Mendes e Faria (2005).

Em décadas precedentes, as crianças e jovens se relacionavam livremente em ruas, escolas, praças, parques ou qualquer ambiente da cidade, além do ambiente de moradia, algumas com áreas externas. A liberdade, aparentemente incondicional, era proporcionada pela presença física e observativa dos adultos, que, coletivamente, conviviam com as brincadeiras das crianças e jovens, em meio às atividades de trabalho ou lazer da comunidade (SARMENTO, 2005).

Por meio da criatividade, do bom humor e do prazer pela diversão, no espaço urbano como em qualquer ambiente, os equipamentos e estruturas da cidade se transformam em possibilidades lúdicas. Dessa forma, a rua, como espaço livre, emerge como um local rico e relevante para o desenvolvimento infantil, diferente dos espaços controlados, como parquinhos. Lima (1994) expõe que, a liberdade de brincar na rua, proporciona às crianças e jovens de idades diferenciadas, de ambos os gêneros, possibilidades de usos diferenciados de ocupação do espaço urbano, possibilitando o entendimento natural das relações e das posições.

## **Ambientes para recreação infantil em Belo Horizonte**

A pesquisa “Resgate cultural de brinquedos e brincadeiras infantis”, desenvolvida pelas autoras desde o início dos anos 2000, respondeu a muitas perguntas, mas também gerou novas indagações que, nas últimas décadas, conduziram à novas investigações. Neste caso, o objeto de estudo são os ambientes para a diversão infantil em Belo Horizonte, destinados aos brinquedos e brincadeiras infantis. Inicia-se nesta etapa, o estudo exploratório, também classificado como o passo inicial no processo de investigação pela experiência, conforme Minayo (2001). Assim, analisar espaços urbanos de Belo Horizonte que abrigam brinquedos e a realização de brincadeiras para todos os cidadãos, tornou-se a premissa deste trabalho. Preocupa-se com a criança, o brincar e a interação entre pais, filhos e sociedade, em ambiente lúdico, livre de pressões e avaliações.

A cidade, enquanto espaço urbano fragmentado, tem sido objeto de estudo em diversas áreas, seja pelo enfoque nos problemas sociais, em suas potencialidades, projeto político e social, em sua história, cultura, habitantes ou em outros aspectos que a compõe, segundo Faria Filho (1998).

A cidade de Belo Horizonte, capital mineira situada na região central do Estado de Minas Gerais, é cercada pela Serra do Curral, que lhe serve de moldura natural e referência histórica. Melo (2008) relata que na década de 1990, com muitas áreas verdes e jardins, a metrópole foi indicada pelo *Population Crisis Committee*, organismo credenciado à Organização das Nações Unidas (ONU), como a 45ª entre as 100 melhores cidades do mundo para se viver.

Hoje, enfrenta os problemas urbanos e de restrições sociais causados pela pandemia, como as demais cidades no território brasileiro. Aos poucos, o uso dos espaços públicos retorna às suas funções na cidade, condicionados às normas sanitárias da Organização Mundial da Saúde (OMS) para inibir novos contágios novo coronavírus, responsável por causar a doença COVID-19.

Conforme Site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a cidade possui importantes monumentos, parques e museus, como: o Museu de Artes e Ofícios, o Museu de Ciências Naturais da PUC Minas, o Circuito Cultural Praça da Liberdade e o Conjunto Arquitetônico da Pampulha. Esse último tornou-se patrimônio cultural da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 17 de julho de 2016. Além disso, há ainda uma lista considerável de eventos lúdicos que é disponibilizada ao público através do site “soubh.com.br”, denominada “Agendinha”. Os eventos vão desde as visitas guiadas em espaços públicos aos espetáculos infantis, informando como efetuar o agendamento (quando necessário para controle de ocupação e regras de distanciamento social).

O site “belohorizonte.mg.gov.br” informa a programação atualizada de cultura e lazer. Acrescenta-se o site “aondelevarascrianças.wordpress.com” que disponibiliza dicas de lugares para as crianças para conhecerem os parques com segurança.

A plataforma “Na pracinha”, surgiu da necessidade das mães da cidade de Belo Horizonte encontrarem praças para as crianças brincarem ao ar livre. Essa plataforma organiza os eventos em praças e parques na cidade (encontros, feiras de trocas de brinquedos, piqueniques literários, musicais, entre outros) e também compartilha as experiências e opiniões de seus usuários.

## **Parques e cultura do brincar**

Belo Horizonte possui 790 praças e 74 parques, sendo que, a maioria, oferece algum tipo de estrutura destinada à diversão de crianças e adultos. Destaca-se o uso de vários parques que, além de equipamentos para recreação, executam programas de educação ambiental, culturais, entre outros.

O Parque das Mangabeiras, por exemplo, localizado na região sul da cidade, abraça a Serra do Curral (patrimônio cultural de Belo Horizonte). Sua área de 2,4 milhões de m<sup>2</sup> e altitude de 1.000 a 1.300 metros, integra a Bacia do Rio São Francisco, com 59 nascentes do Córrego da Serra. Parte da história da cidade, o parque foi fundado em 1966, com a finalidade de preservar a Serra do Curral e proporcionar uma área de recreação. Em 1974, além da autorização para implantação, Roberto Burle Marx elaborou o paisagístico. Em 1982, foi inaugurado sob a administração da Empresa Municipal de Turismo, e hoje, além das diversas áreas para recreação e eventos recreativos e culturais, conserva a natureza promovendo três roteiros para visitação: Roteiro da Mata, Roteiro do Sol e Roteiro das  guas (Figura 2).

Figura 2 – Mapa do roteiro de visitas guiadas do Parque das Mangabeiras



Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte (2016).

A descrição dos parques de Belo Horizonte pode ser acessada no site da Prefeitura de Belo Horizonte – Funda o de Parques Municipais e Zoobotânica.

Na Semana da Criança, até o ano de 2019, tradicionalmente se realiza no Parque das Mangabeiras, o evento “Fantástico Mundo da Criança”, reunindo aproximadamente 60 mil pessoas, durante oito dias de atividades diárias. Devido às restrições pelo risco de contágio do novo coronavírus, as atividades foram interrompidas. Mas, para atender a todas as regiões da cidade e o extenso público as atividades de recrea o, apresenta es culturais, intervenções artísticas, rua de lazer do Sesc-MG, exposições

fotográficas e ações de educação ambiental e oficinas, se dividiram também, para outros parques: Parque Municipal Américo Renné Giannetti, Parque Municipal Fazenda Lagoa do Nado, Parque Primeiro de Maio e Parque Ecológico Roberto Burle Marx (Parque das Águas). Apresenta-se na Figura 3, um dos momentos do 28º Fantástico Mundo da criança, no Parque das Mangabeiras.

Figura 3 - Fantástico Mundo da criança, no Parque das Mangabeiras



Fonte: Acervo da Pesquisa (2016).

Destaca-se também, o Parque Promotor Francisco Lins do Rego ou Parque Ecológico da Pampulha, com 30 hectares de áreas verdes, localizado na Ilha da Ressaca, que foi formada pelo acúmulo de resíduos sedimentares depositados ao longo dos anos na Lagoa da Pampulha. Possui estrutura em inclusão social, lanchonete, fraldário, banheiros e os equipamentos para crianças e adultos, como bicicletário gratuito e do projeto Bike BH. Além da extensa esplanada para brincadeiras e áreas arborizadas para piqueniques, oferece uma programação permanente de educação ambiental e cultura. O espaço do parque é dividido em três áreas, uma de visitação pública, outra de visitação monitorada e a terceira com plantas do Cerrado, da Mata Atlântica e até da Floresta Amazônica. Além disso, o parque é monitorado em pragas, como carrapatos, em função das capivaras na região. Contudo, o espaço público do parque é cercado para recreação e piqueniques (Figura 4), evitando o contato com animais silvestres, e

nenhum funcionário do parque teve qualquer contaminação até hoje, conforme Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Figura 4 - Piquenique no Parque Ecológico



Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

O parque Ecológico da Pampulha possui uma grande área gramada propícia para brincar, em especial, para soltar pipas. Por vezes, nos meses de muito vento, como julho e agosto, ocorrem os festivais e as oficinas para confecção de pipas. As pipas divertem tanto as crianças quanto os adultos.

A história das pipas data de muitos séculos e se confunde com a própria história da civilização, sendo utilizado como brinquedo, instrumento de defesa, arma, objeto artístico e de ornamentação. Conhecido como quadrado, pipa, papagaio, pandorga, barrilete ou outro nome, dependendo da região ou país, ela é um velho conhecido de brincadeiras infantis. O ser humano deve empenhar-se em preservar sua beleza e simbologia, pois uma infância sem pipa seguramente não é uma infância feliz. As pipas adornam, disputam espaço, fazem acrobacias, mapeiam os céus. É a extensão natural da mão, querendo tocar nas fantasias. Além do aspecto puramente lúdico, de lazer e encantamento diante das possibilidades de fazer com que os ventos trabalhem a favor, as pipas, ao longo da história, tiveram uma importância fundamental nas pesquisas e descobertas científicas (OLIVEIRA; ENGLER; MOURÃO, 2016).

Soltar pipas no Parque Ecológico da Pampulha é uma atividade recreativa que já faz parte da cultura local. Há sempre uma criança correndo com uma pipa e uma rabiola

rodopiando divertidamente. Nos finais de semana e feriados esta é uma atividade apreciada por muitos frequentadores do parque, que também apreciam a paisagem em piqueniques com familiares.

Figura 5 – Imagens da “Oficina de memória com pipa”, no Parque Ecológico da Pampulha



Fonte: Oliveira, Engler e Mourão (2016, p. 15).

## Praças, Espaços de interação e os Parklets

Os espaços de interação social e ambientes lúdicos contribuem para a qualidade de vida, sendo adaptados e renovados constantemente. O papel do adulto no espaço é o de um parceiro mais experiente que promove as interações, que planeja e organiza atividades com o objetivo de, através das relações dentro do espaço que oferece, conforme Carvalho (2007).

São necessários, além da recreação, espaços externos que proporcionam condições de descanso para banhos de sol, para todas as idades. Carvalho (2007) cita que pelo menos uma vez por dia (antes das 10 horas e/ou depois das 16 horas), as crianças e também os idosos, precisam de um pouco de sol. Daí a importância desses espaços.

Verifica-se uma distinção entre as praças de bairros e as praças centrais da cidade. As primeiras possuem a função de espaço de lazer local e as centrais combinam diferentes usos, tais como: realização de feiras e eventos culturais, apresentações de teatros, músicas, danças e também são utilizadas para atividades físicas. Durante as

manhãs, as praças são mais utilizadas pelo público infantil, segundo Andrade e Baptista (2015).

Quanto às praças mais frequentadas pelas famílias é a Praça da Liberdade por estar inserida no “Circuito Cultural Praça da Liberdade”, instituído em 2010. Reconhecido como um importante corredor cultural brasileiro, o Circuito Liberdade está abrigado em uma área histórica da cidade, composto por várias instituições, dentre museus, centros de cultura e de formação, que mapeiam diferentes aspectos do universo cultural e artístico. A comunidade utiliza da praça para passeios, atividades de recreação, caminhadas e eventos para toda a comunidade.

No entanto, houve um fenômeno urbano, principalmente entre os anos de 2015 a 2019, levando as crianças e jovens a conhecerem os parques e praças e pontos turísticos da cidade em busca dos “Pokémons”. O jogo de realidade aumentada “Pokémon Go”, da série da Nintendo para “iPhone” e Android se estendeu pelo “mundo real”. A plataforma apresentava os “pokéstops” espalhados pela cidade, pontos de paradas onde os jogadores poderiam coletar itens como “pokébolinhas” que possibilitavam a captura das criaturas, entre outros itens. Os pontos de paradas mapeados por meio do site Mapa Pokémon Go, utilizavam dados do Google Maps (MOURÃO; OLIVEIRA; CASTRO, 2016). Em vários pontos da cidade, jovens, crianças e adultos, usuários da plataforma, circulando na Praça da Liberdade, como por exemplo (Figura 6).

Figura 6 - Uso do aplicativo “Pokémon Go” em BH



Fonte: Mourão, Oliveira e Castro (2016, p. 35).

O Jogo Pokémon está ativo, contudo, durante a pandemia, com as restrições de locomoção para evitar a contaminação do coronavírus, a busca por Pokémons na cidade

ficou restrita. Assim, os jogadores estão envolvidos com outras modalidades do jogo e não se sabe ainda se haverá o mesmo interesse dos jovens.

Quanto aos espaços públicos culturais, alguns possuem estrutura para lazer, mas com atividades temporais, como a esplanada do Mineirão e Museu do Futebol, Mirante Mangabeiras, Palácio das Artes, Museu de história Natural e Jardim Botânico da UFMG, Museu de Ciências Naturais da PUC Minas, Museu Abílio Barreto, Museu do Brinquedo, Museu Giramundo (maior acervo de teatro de bonecos do Brasil), Feiras, Ruas de Lazer, entre outros.

Como espaço de interação social cita-se, inclusive, o projeto Parklets (varandas urbanas), um conceito de ocupação e mobilidade urbana de construção coletiva. São áreas contíguas às calçadas, onde são construídas estruturas a fim de criar espaços de lazer e convívio, em lugar de áreas para estacionamento de carros.

Apesar da maior parte dos parklets serem localizados em áreas comerciais, eles também podem obter sucesso em áreas residenciais. No planejamento dos parklets para a cidade de Belo Horizonte, cita-se a referência histórica como parques portáteis, desde os anos de 1970:

A ideia de ocupar espaços de estacionamento na rua com instalações temporárias e removíveis não é inteiramente nova. Um dos exemplos pioneiros aconteceu nos anos 1970 com instalações da artista estadunidense Bonnie Ora Sherk, batizadas de “Parques Portáteis”. Nos anos 1990, o arquiteto espanhol Santiago Cirugeda propôs “receitas urbanas” que os cidadãos podem seguir e adaptar para promover diretamente pequenas mudanças na cidade (SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA PLANEJAMENTO URBANO/PBH, 2016, p. 1).

Em Belo Horizonte, os Parklets começaram a ser implantados em 2015. Dos 134 aprovados pela Prefeitura de Belo Horizonte, 66 foram implantados (BRITO, 2021). Contudo, a implantação destas varandas urbanas teve uma retração, devido ao período de pandemia, a partir de 2020.

Nos exemplos da Figura 7, trata-se do Parklet da Rua Marília de Dirceu e Rua Cláudio Manual, que serviram também para banhos de sol da população local, um contato externo do isolamento social, pelo período da pandemia.

Figura 7 – Parklets da Rua Marília de Dirceu e da Rua Cláudio Manuel



Fonte: Cardoso (2016).

Considera-se importante citar o projeto “No Domingo a Rua é Nossa”, uma programação com diversos eventos para atender às crianças e adultos, nas ruas de Belo Horizonte, que esteve ativo até 2019. A partir de julho de 2021, em alguns bairros da cidade, a Prefeitura de Belo Horizonte permitiu o retorno do projeto. Para as brincadeiras, as ruas sem o movimento de trânsito, eram destinadas à prática do lazer: caminhar, correr, brincar, andar de patins e de bicicleta, e tantas outras possibilidades (Figura 8).

Figura 8 – Evento “Domingo a rua é nossa” – BH



Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte (2019).

“Ao enfatizarmos as práticas lúdicas das crianças e darmos visibilidade às suas brincadeiras nos espaços urbanos, buscamos mostrar uma parte importante de suas vidas” (CARVALHO, 2008, p. 3). Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, uma das fundamentações da cultura. Isso ocorre em à medida que a sociedade entende a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria. O ambiente urbano deve ser propício para todos.

## Resultados e considerações

Existe uma problemática contemporânea das cidades, ao mesmo tempo em que elas desenvolvem e buscam soluções coletivas, elas geram resultantes que degradam, poluem e dificultam o acesso e uso de ambientes saudáveis para o desenvolvimento da vida humana. Dessa forma, para a execução desse trabalho, foi preciso compreender os conceitos e as análises à cerca das temáticas, bem como: paisagem urbana, espaços e comunidade; a criança e o brincar; o brinquedo e o brincar na cidade.

No estudo sobre a cidade de Belo Horizonte foram identificados usos muito diversos, decorrentes dos próprios contextos de localização. As praças nos bairros são utilizadas para banhos de sol, brincadeiras e descanso e eventuais eventos. Já as centrais desempenham um papel turístico e simbólico nas cidades, mas também cumprem o papel de servir à diversão. Os parques são utilizados por uma multiplicidade de usos que o público (adulto ou infantil), consoante a hora do dia, o dia da semana e os indivíduos que os procuram. Concluiu-se ainda que, em grande parte, utilizam os parques para o lazer em família.

Buscou-se, nesse trabalho, analisar a existência de espaços urbanos na cidade de Belo Horizonte que possibilitem a realização de brincadeiras e a diversão para todos os cidadãos. A pesquisa observou a existência de mudanças nas relações sociais em ambientes da cidade e na cultura local, dos brinquedos, brincadeiras e meios de diversão.

Entende-se a brincadeira com as pipas, como experiência cultural e como um tempo marcado pelas experiências que cruzam diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro. Procura-se explorar a pipa como objeto gerador de uma prática significativa com o objetivo de construir o cotidiano das crianças e as relações desse brinquedo com outros tempos e espaços.

Novos espaços de interação social como os parklets (na região central), atividades de recreação como o aplicativo “Pokémon Go” (principalmente em pontos turísticos) e

o evento dominical “No Domingo a Rua é Nossa” (em bairros da cidade), estão proporcionando mudanças comportamentais no lazer, na diversão e na forma de brincar entre adultos, jovens e crianças na cidade.

A atual realidade não é a mesma em recreação vivenciada por antepassados. Contudo, sempre haverá tempo de transformar o momento em prazer e diversão, adequando os ambientes para uma realidade menos agressiva e inclusiva, por meio dos valores culturais. Os novos equipamentos de lazer, as atividades de recreação e eventos culturais em família, podem possibilitar melhoria na qualidade de vida para os moradores da capital mineira.

## Referências

ANDRADE, L. T. de; BAPTISTA, L. V. Espaços públicos: interações, apropriações e conflitos Sociologia. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 29, 2015.

**BELOHORIZONTE.MG.GOV.BR**. Projeto No Domingo a Rua é Nossa. 2016. Disponível em: <<http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/evento/2016/01/projeto-no-domingo-rua-e-nossa>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRITO, A. Menos da metade dos parklets aprovados foram implantados em BH. **O Tempo**, 20 maio 2021. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/menos-da-metade-dos-parklets-aprovados-foram-implantados-em-bh-1.2488099>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARDOSO, L. Parklets em Belo Horizonte – entenda esse lindo projeto. **LAR Imóveis**, 04 ago. 2016. Disponível em: <<https://larimoveis.com.br/blog/parklets-em-belo-horizonte/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARVALHO, L. D. **Imagens da infância**: brinquedo, brincadeira e cultura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO, L. D. Infância, brincadeira e cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Recife, 2008. p. 1-21. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt07-4926--int.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHATEAU, J. **O jogo a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

ESTADO DE MINAS GERAIS. **Pokémon Go, o game, torna praça da liberdade cenário perfeito para a caça às divertidas criaturas**. 03 ago. 2016. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/08/03/interna\\_gerais,790836/pokemon-go-o-game-torna-praca-da-liberdade-cenario-perfeitom-paara-a.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/08/03/interna_gerais,790836/pokemon-go-o-game-torna-praca-da-liberdade-cenario-perfeitom-paara-a.shtml)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

*Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*

Brinquedos e brincadeiras no ambiente urbano contemporâneo: atividades criativas e coletivas na cidade de Belo Horizonte  
DOI: 10.23899/9786589284239.7

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1998.

**GERENCIA DE PARQUES MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE**. Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=pbh&mapasite.do>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HUPSEL, R. Adriana Friedmann. **Brincar na linha do tempo**. Mapa do Brincar. 2016. Disponível em:

<<http://mapadobrincar.folha.com.br/mestres/adrianafriedmann/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LIMA, M. W. de S. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**. Brasília, n. 27, 1994.

LIMA, M. W. de S. **A Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de. (Orgs.). **Livro de estudo: Módulo II**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. Perspectiva. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. v. 25, n. 1. jan./jun. 2007.

MELO, C. Novamente Cidade Jardim. **Revista Ecológico**, 2008. Disponível em:

<<http://www.revistaecologico.com.br/materia.php?id=2&secao=14&mat=13>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOURÃO, N. M.; OLIVEIRA, A. C. C.; CASTRO, F. N. O. Espaços urbanos para todos: em busca de brinquedos e brincadeiras em Belo Horizonte. In: COLÓQUIO IBERO AMERICANO PAISAGEM CULTURAL, PATRIMÔNIO E PROJETO - DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 4, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, v. 01, 2016. p. 21-38.

MÜLLER, J. M. R.; RIBEIRO, L.; PELEGRINI, P. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista Digital** - Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007. Disponível em: <<http://www.pca.uem.br>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NA PRACINHA. **Brincadeiras**. Disponível em: <<http://www.napracinha.com.br/p/em-casa.html>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NASCIMENTO, N. B. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças** – Um Estudo em Sociologia da Infância. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Especialização em Sociologia da Infância/SP. Universidade do Minho, Carapicuíba, out/2009. Disponível em:

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11020/1/tese.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, A. C. C.; ENGLER, R. de C.; MOURÃO, N. M. Paisagem urbana e os objetos que revelam a cultura e memória: a pipa em Belo Horizonte. In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO - PAISAGEM CULTURAL, PATRIMÔNIO E PROJETO, 4, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, v. 01, 2016. p. 42-55.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. 2015. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2015\\_ptBR.pdf](http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PARREIRAS, M. Com parques e clubes restritos, praças de BH são tomadas no Dia das Crianças. **Estado de Minas Gerais**, 12 out. 2020. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/12/interna\\_gerais,1193900/com-parques-e-clubes-restritos-pracas-de-bh-sao-tomadas-dia-criancas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/12/interna_gerais,1193900/com-parques-e-clubes-restritos-pracas-de-bh-sao-tomadas-dia-criancas.shtml)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, R. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 09-27.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

**PREFEITURA DE BELO HORIZONTE**. “BH é da gente” e “no domingo a rua é nossa” não serão realizados no dia 10/11. 07 nov. 2019. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/bh-e-da-gente-e-no-domingo-rua-e-nossa-nao-serao-realizados-no-dia-1011>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

**PREFEITURA DE BELO HORIZONTE**. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/FUNDAÇÃO DE PARQUES MUNICIPAIS E ZOOBOTÂNICA. **Parque Municipal Mangabeiras**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-de-parques-e-zoobotanica/informacoes/parques/parque-das-mangabeiras>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANTOS, A. K.; BICHARA, I. D. Brincadeiras e contextos: Alguns pressupostos para o estudo desta relação. In: PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C.; MARTINS, W. L. (Eds.). **Temas pertinentes à construção da Psicologia Contemporânea**. Belém/PA: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SARMENTO, M. J. **Imagário e culturas da infância**, 2003. Disponível em: <[http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA PLANEJAMENTO URBANO/PBH. **Manual de Varandas urbanas de Belo Horizonte**, 2016. Disponível em: <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/politica-urbana/manual\\_varandas\\_urbanas\\_de\\_bh.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/politica-urbana/manual_varandas_urbanas_de_bh.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

**SOU BH**. Varandas urbanas: 10 parklets para curtir em BH. 09 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.soubh.com.br/materias/bem-estar/parklets-bh/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

TRISTÃO, M. B. **O lúdico na prática docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

*Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*

Brinquedos e brincadeiras no ambiente urbano contemporâneo: atividades criativas e coletivas na cidade de Belo Horizonte

DOI: 10.23899/9786589284239.7

WÜRDIG, R. C. **O quebra-cabeça da cultura lúdica**: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. 2007. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

# Brinquedos, memória e o design afetivo: observações do contexto atual da vida em família

Ana Célia Carneiro Oliveira\*

Nadja Maria Mourão\*\*

## Introdução

A experiência de compreender a ação do brinquedo na formação do sujeito tem sido foco de diversas discussões em diferentes áreas do conhecimento, aponta Volpato (2002). Esse tema tem interessado a educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores, destacando Walter Benjamin, Philippe Ariès, Roger Caillois e Gilles Brougère (MOURÃO; OLIVEIRA, 2020).

Segundo Lira (2009), o brinquedo, como um objeto da cultura, tem sua representação na vivência e formação da sociedade, gerando significados para os seres humanos. “A fantasia tem grande apelo na infância. Nos jogos e brincadeiras, as crianças

---

\* Mestre em Design, PPGD/UEMG. Pós-Graduação em Arte-Educação pela UEMG – FAE/UEMG; Bacharel em Design de Ambientes pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho – Escola de Artes Plásticas. Atualmente é pesquisadora associada do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e Líder da linha de Pesquisa 3: Dinâmicas socioterritoriais e culturais da/na América Latina. Vice - líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Estudos em Design, Comunidades, Tecnologias Sociais e Iniciativas Sustentáveis/DECTESIS. Membro de projetos do CEDA - Centro de Estudos em Design de Ambientes e membro de projetos do Centro de Extensão da Escola de Design da UEMG. Professora titular da Escola de Design / ED - UEMG. Membro Titular do Conselho Departamental e do Colegiado do curso de Design de Ambientes /ED - UEMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Design de Ambientes, Cultura, Memória Cultural, Patrimônio Cultural, Design para a Felicidade, Lugar e Sustentabilidade.  
E-mail: anaceliadesign@gmail.com

\*\* Doutora e mestra Design pelo PPGD/ UEMG, Pós-doutoranda em Design pelo PPGDg/UFMA, bolsista do CNPq. Pós-Graduação em Arte Educação pela FAE/UEMG. Bacharel em Design de Ambientes pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho - Escola de Artes Plásticas. Atualmente é membro de pesquisas do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura. Professora Titular da Escola de Design da UEMG. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Estudos em Design, Comunidades, Tecnologias Sociais e Iniciativas Sustentáveis - DECTESIS. Consultora e gestora de projetos solidários, socioculturais e ambientais. Membro de criação e execução da Tecnologia Social Librário. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Design, Sustentabilidade, Tecnologias Sociais, Comunidades, Identidade e Cultura.  
E-mail: nadjamourao@gmail.com

podem vivenciar sonhos e projetar comportamentos diante de realidades distantes” (SANTOS, 2002, p. 71).

Nesse contexto, o estudo das relações afetivas na infância, apresenta o brinquedo como elemento de análise, na medida em que atua nas memórias individuais e coletivas entre gerações. Buscou-se conhecer e analisar nesta pesquisa, as relações que possam existir entre os brinquedos, memória e o design afetivo, como possibilidades para estimular as vivências no contexto atual. Faz-se necessário destacar que a população mundial está vivenciando um período pandêmico, causado pela Covid-19 e suas variantes. Há ainda grupos familiares isolados e não existe a certeza que a socialização entre as crianças seja estabelecida em curto prazo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório em contextos temáticos. O método de coleta de dados se apresenta em pesquisa bibliográfica, participativa e registros fotográficos. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa permite ao investigador uma gama de fenômenos mais amplos, além de terem como objetos trabalhos já reconhecidos no domínio científico, com um estudo direto em fontes científicas sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.

Para Flick (2009), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas de observação. Desta forma, pesquisou-se sobre brinquedos, memória, afetividade e o design afetivo, para se obter as fundamentações acerca do assunto tratado.

São apresentados os tópicos de revisões bibliográficas e alguns exemplos de análises associadas às imagens cedidas por participantes da pesquisa, em contexto familiar. São breves relatos dos estudos desenvolvidos com a participação de voluntários. Foram analisadas as repostas de oito famílias diversas, com crianças de até sete anos de idade, que ficaram em isolamento social, durante o ano de 2020, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Acredita que as brincadeiras entre as crianças e seus familiares em isolamento social, tenham contribuído para a formação da memória coletiva entre as gerações e das relações afetivas.

## **Afetividades familiares no cotidiano do isolamento social**

Para demonstrar a relevância da afetividade com os objetos na formação da memória do indivíduo, se fez necessário caracterizar a importância da transmissão de geração para geração de valores tangíveis e intangíveis de afeto. O homem está

afetivamente presente no mundo, tanto nas relações com os outros, quanto com os objetos e os espaços que o cercam, segundo Le Breton (2009).

O ano de 2020 se apresentou como um marco importante em analogia às diferentes mudanças determinadas na vida das pessoas, sejam nas rotinas, atividade diárias, desejos, expectativas e sobretudo, no ponto da convivência de familiares. O que anteriormente era simples e comum, tornou-se pretexto de lembrança e o cotidiano foi subitamente trocada por uma sequência de procedimentos de prevenção e vigia.

A conjuntura experimentada pela expansão do coronavírus no Brasil e em todo mundo, promoveu novas práticas de cuidados, proteção e muito receio. Ações triviais como um aperto de mão, um abraço ou qualquer demonstração de carinho passaram por adequações em gestos simbólicos que demonstrem o sentimento de afeto, em o contato físico entre as pessoas.

Assim, como forma de proteção, além de novos hábitos de higiene mais constantes, como o uso de máscaras e limpeza de materiais individuais, foi o distanciamento social e a quarentena que abriram forçadamente a busca de soluções para novos modelos de trabalhos, lugares de lazer e estudos. Dessa forma, a população aderiu a permanência em casa, dentro do possível, realizando parte dessas ações em seus lares familiares. Consequentemente, as crianças foram apartadas das escolas, jovens das faculdades e, para algumas áreas, o teletrabalho tornou-se uma solução imediata ao cativo residencial.

Muitas famílias encontraram recursos para se adequarem à convivência diária com criatividade, estreitando os laços afetivos. O grande desafio foi desenvolver atividades do teletrabalho em casa e, ao mesmo tempo, manter o cuidado e a educação dos filhos, em tempo integral. Estes grupos de pessoas isoladas, por elos consanguíneos ou não, buscaram memórias sobre a função de família; relações de antepassados de como conviver, educar e divertir com seus filhos. No mundo contemporâneo, com os pais trabalhando fora de casa, essas ações há muito tempo têm sido direcionadas à terceiros.

Contudo, em função do isolamento social, nos lares com a presença de crianças, muitos jogos e brincadeiras entre adultos e crianças foram revitalizadas e incorporadas às atividades cotidianas. Trata-se de uma “[...] construção de uma rotina de trabalho em domicílio, primando pela sistematização de situações lúdicas e significativas” (NEI, 2020, p. 4).

O conceito de família pode ser marcante como a aderência de pessoas com examinado grau de parentesco que convivem em uma mesma casa; sendo constituída, de acordo com a tradição, por um homem e mulher, sendo estes o pai e a mãe, em uma

união, com filhos ou não. Segundo Moreira (2001, p. 22), em conceitos mais objetivos, a família é um “[...] agregado doméstico composto por pessoas unidas por vínculos de aliança, consanguinidade ou outros laços sociais, podendo ser restrita ou alargada”.

Assim, pertencer a uma família é uma forma para não ser sozinho; pois, a partir de uma união e uma semelhança de aliança, as pessoas se compõem como núcleo familiar, consentindo uma socialização e declaração de conexões entre si e entre outros grupos.

A família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas. Ela consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento, aliança ou adoção, vivendo juntas ou não por um período de tempo indefinido (DIAS, 2005, p. 210).

É na totalidade familiar que os seres humanos se pautam primariamente, resolvendo conflitos, cunhando vínculos, vivendo em bem-estar, difundindo funções, entusiasmando em plausíveis desembaraços, ambiguidades, entre outras questões.

Segundo Antunes (2005), o diálogo coopera para a desenvolvimento de um caráter e, por conseguinte contribui com a obtenção da consciência do que é certo e errado. Essas práticas erguem a visão que a criança tem sobre si mesmo e, também, sobre a sua autoconfiança. Variáveis são os mananciais de absorção para as crianças, porém, como assentado anteriormente, pais e responsáveis são os principais exemplos na vida e da conduta da criança. E, são as vivências com a criança no ambiente familiar que originam o relacionamento afetivo e cognitivo com a sociedade ao entorno.

É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...]. A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar (TIBA, 1996, p. 178).

O que se aprende em casa na infância será, conseqüentemente, reproduzido na sociedade. Porém, os pais ou responsáveis pela manutenção e educação familiar, vivem um cotidiano intenso de atividades, sem preservar os momentos de convivência familiar. Dessa forma, a função de educar as crianças, muitas vezes, passou a ser delegada a terceiros, seja a escola, avós, cuidadores, entre outros. A vida familiar cotidiana se alterou em todos os segmentos sociais, independente da esfera social em

que estavam inseridas. E essas alterações aconteceram e acontecem em consequência de diferentes fatos, sejam eles históricos, econômicos, sociais e também demográficos.

Devido a diversos fatores externos, as crianças também experimentaram emoções conflitantes, como os adultos. Segundo as reflexões da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), há sinais que as crianças exibiram mudanças no humor, entre outras aparências, tais como “[...] ansiedade, irritabilidade, depressão, agitação, insônia, tristeza, agressividade e aumento de apetite”. Todas essas mudanças acontecem devido à mudança da rotina, ampliação da violência contra elas e os adolescentes e a ampliação do uso de telas, pois os pais estão tomados e não existem outras crianças para brincar juntas, as telas se tornam a melhor escolha (SBP, 2020).

## Relações afetivas e infância

Afetivo, afeto e afetividade são termos marcados por certa dificuldade de conceitualização. Na literatura psicológica de origem latina, afirma Pino (1998), o termo afetividade é abordado de forma genérica e caracterizado por uma concepção idealista da vida afetiva. Diferentemente do vocábulo emoção, a afetividade de modo geral, traduz uma concepção mais mecanicista.

Entender as relações afetivas que acontecem na primeira fase da infância torna-se fundamental para a experiência das relações sociais que ocorrem durante toda a sua vida. As crianças vão elaborando, significando, vivendo afetivamente em uma relação com o outro e significando a si próprias nessa relação.

Considerando, portanto, que, a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa (PIAGET, 1998).

Buscando, poeticamente, as palavras de Manuel de Barros (2010, p. 57) “[...] as imagens são palavras que nos faltaram”. Nesta perspectiva, observam-se na Figura 1, os gestos e expressões faciais que podem representar a afetividade de crianças.

Figura 1 - Expressões faciais de afetividade na infância, brincadeiras com cães



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Na imagem, há uma perspectiva de relações de afeto entre as crianças que brincam em casa, principalmente com seus animais domésticos. Em diálogos com os pais, observou-se que as crianças se sentiram felizes por estarem “presas em casas”, pois seus bichinhos queridos estavam com elas para brincarem e se divertirem. As regras das brincadeiras são também formas educacionais, uma vez que as crianças percebem que também são responsáveis pelos cães, gatos, coelhos e outros bichinhos que residem em suas residências.

Santos (2002) considera o brinquedo como um elemento importante na infância, que pode representar a principal atividade para a criança. Para este autor, o brinquedo, independentemente de ser elaborado por adultos ou inventado pelas crianças, torna-se indispensável para o desenvolvimento do ser humano, estabelecendo equilíbrio para sua saúde física, emocional e intelectual. Ele representa um dos objetos culturais mais importantes nas experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças.

Os estudos sobre os brinquedos surgem da diversidade ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo e que identificam, de certa forma, o projeto de modernidade.

Para Von (2001), o brinquedo é um instrumento que deve ser estudado e analisado, além da sua função primária de entretenimento infantil. Trata-se de um objeto, parte de um processo cultural que forma, amplia e estabelece valores sociais.

O brinquedo é um objeto que contém um processo cultural, representando a visão de mundo da criança. Neste sentido, Porto (2008) relata que, dependendo da matéria-prima em que foi executado – madeira, espuma, ferro, pano ou vinil; da forma e/ou do desenho – bonecas; do aspecto tátil – bichos de pelúcia ou de borracha; da cor, do cheiro e dos sons, os brinquedos proporcionam possibilidades de experiências variadas que marcam sua vivência. Se a matéria prima for de origem local, característica do lugar de vivência agrega ainda mais valor à memória.

O ato de brincar é extraordinário, saldável, prazeroso, e o prazer é assunto fundamental do cerne do equilíbrio humano. Através do lúdico, as crianças sentem várias situações, entre elas brincar de casinha. O brincar é o meio de vivenciar e crescer da criança. No brincar, ocorre um método de troca, partilha, comparação e transação, provocando desequilíbrio e equilíbrio e provocando novas conquistas individuais e coletivas (BERTOLDO; RUSCHEL, 2011).

Desde as civilizações mais antigas, há registros de objetos que podem ter tido a função de brinquedo. O brincar é algo tão espontânea, tão natural, tão próprio da criança, que não haveria como entender sua vida sem o brinquedo.

É importante assinalar também que os jogos sempre foram instrumentos importantes nas sociedades como elemento de socialização, inclusive quando o trabalho não tinha a importância que adquiriu na sociedade industrial. Na revolução industrial, adultos, crianças e jovens viviam, trabalhavam e jogavam juntos. Um ato de celebração entre o fazer e a diversão (VOLPATO, 2002).

Neste sentido, os textos de Benjamin (2002) apresentam grandes contribuições sobre a história dos brinquedos e da infância contemporânea, apontando suas formações ao longo do desenvolvimento industrial das sociedades. Seus textos oferecem uma reflexão sobre a tecnologização crescente que envolve o brinquedo e suas configurações na sociedade, permitindo identificar nos objetos as várias dimensões do social.

Ouve-se com constância o adulto dizer ao identificar brinquedos antigos “Já não se tem mais isto” (BENJAMIN, 2002, p. 84). Quase sempre isso é simplesmente impressão dele, já que se tornou indiferente a essas mesmas coisas que por todo canto chamam a atenção da criança.

Tanto Vigotski (2000) como Wallon (1975) atribuem ao afetivo, um papel fundamental. Wallon, mais que Vigotski, dedica-se à discussão sobre a afetividade e o papel da emoção no desenvolvimento do “eu”. Dessa forma, as pessoas vivem em processos civilizadores que dependem fundamentalmente do desenvolvimento humano durante sua infância (OLIVEIRA; GEBARA, 2010).

## Memória

Memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, objetos, entre outros). “A memória é um glorioso e admirável dom da natureza, através do qual revoca-se as coisas passadas; abraçam-se as memórias presentes e contemplam-se as futuras, graças à sua semelhança com as passadas” (LE GOFF, 2003, p. 447). É através dela que o ser humano cria significados para as ações do cotidiano e acumula experiências para utilizar durante a vida.

Para demonstrar a relevância da afetividade com os objetos na formação da memória do indivíduo, se fez necessário caracterizar a importância da transmissão entre gerações de valores tangíveis e intangíveis de afeto. Existe uma memória individual que é aquela guardada por um indivíduo e se refere as suas próprias vivências e experiências. Elas também contêm aspectos da memória do grupo social e o lugar de vivências.

O indivíduo livre de interesses políticos e sociais, tão necessitado de um sentido para sua vida quanto seus similares. Ele guarda seus objetos como as velhas fotos da família, o resgate de uma memória e, assim, de sua própria condição humana. Segundo Le Breton (2009), o homem está afetivamente presente no mundo, tanto nas relações com os outros, quanto com os objetos e os espaços que o cercam. Contudo, “[...] a memória enquanto fenômeno é uma relação entre o sujeito e o real, constituindo a sua expressão uma representação que reflete esse mesmo sujeito, na sua multidimensionalidade como sujeito biosociocultural em transitividade” (LEITE, 2012, p. 12).

Novas possibilidades do brincar entre crianças e adultos, em seus lares, surgem como recursos para amenizar o estresse do núcleo familiar, diante a insegurança de contágio do novo coronavírus. Na Figura 2, observam-se imagens de brinquedos e brincadeiras compartilhadas entre crianças e adultos, dentro das residências.

Os sentimentos gerados de alegria pela diversão são elementos que podem construir para a formação da memória entre todos os participantes, em laços de

afetividade. As famílias relataram que também os pais passaram a ter inspirações para criar brincadeiras e instrumentos musicais na companhia dos filhos.

Figura 2 – Brinquedos musicais e brincadeiras entre crianças e familiares



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Para Porto (2008) e Le Goff (2003) a relação com o brinquedo adquire ligação direta com a memória. A memória é a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informação e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas e repassá-las as novas gerações através de textos, voz, música, imagem, entre outros. Trata-se de um processo que conecta pedaços de memória e conhecimentos a fim de gerar novas ideias, ajudando a tomar decisões diárias.

## Objetos biográficos e suas relações memoráveis

Compreende-se a importância das relações memoráveis entre os seres humanos e os seus objetos biográficos do cotidiano, a partir da infância. Trabalha-se na perspectiva do brinquedo e do espaço sociocultural, geosimbólico, como elementos propulsores das relações de afeto em meio à cultura em que estão inseridos.

Deve-se olhar para os objetos como ferramentas para uma construção. Os objetos não são um fim em si mesmo, mas constituem-se como processos para alcançar algo. Os objetos biográficos são como uma proposta de processo de conhecimento e construção de futuro, ou seja, um objeto qualquer pode se tornar um objeto biográfico a partir da construção dos fatos, do tempo e do ambiente onde o mesmo foi inserido, em relação a vida humana, conforme descreve Leite (2012).

Um qualquer objeto, ao ser socialmente reconhecido, implica a geração dos processos de pertença (discriminação, junção e agregação), através dos quais se reconstruem os sentidos do mundo ou a sua inteligibilidade. Em tese, “qualquer reflexo do mundo permite a reconstrução e a representação desse mundo, não na sua dimensão real, mas como representação dos seus sentidos, de forma intersubjetiva” (LEITE, 2012, p. 27).

Segundo o autor, o objeto percorre um processo de espaço-tempo em permanente transformação, aliado as emoções e sentimentos dos usuários. As experiências individuais e sociais de histórias de vidas com os seus objetos possibilitam um vasto campo de conhecimentos. São experiências vividas que constroem sentidos; coloca o ser humano como transmissor de um olhar biográfico sobre si mesmo, sujeito da história, “[...] transportam a densidade de significados que compõem as diferentes experiências dos sujeitos, as suas expectativas de ação e a natureza relacional onde a interação se processualiza” (LEITE, 2012, p. 23).

A partir dos objetos é possível recuperar uma memória e contar de vida e registrá-la, promovendo a consciência social no indivíduo ou numa coletividade além de contribuir para construções de diferentes saberes. Como Leite (2012) coloca, trata-se de um saber que se alicerça na partilha das experiências como vontade de futuro. Esse momento, de registro dos fatos entre a pessoa e o objeto é muito importante para a criação de uma consciência de si e o seu empoderamento. “Todos os objetos do mundo comum, ainda que permaneçam o que são quanto às suas aparências, podem ser re-situados de repente em uma outra relação na esfera da sensibilidade de quem os captura, adquirindo um outro tipo de valor” (MACIEL, 2004, p. 103).

Os objetos como signos respondem a um propósito de outra ordem, qual seja: tornar possível que o objeto seja um registro da existência humana. Ecléa Bosi (1994) discute a função dos objetos do cotidiano atribuindo importância à dimensão afetiva. Na Figura 2, um brinquedo que representa uma boneca que traz em si o contexto do significado, do desejo e dos fatos que se constroem na convivência com o objeto. A autora se vale da ideia de objetos biográficos, conforme denominação de Morin (BOSI, 1994, p. 441):

Quanto mais voltados ao uso cotidiano, mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abrandam. São estes os objetos que Viollete Morin chama de objetos biográficos, pois envelhecem com seu possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante. Cada um desses objetos representa uma experiência vivida.

Os “objetos biográficos” se opõem, segundo Bosi (1994), aos chamados “objetos protocolares” cujo uso é provisório e podem ser encontrados nos pertences de muitas pessoas, já que são valorizados pela moda, e não pela relação particular que estabelecem com seu usuário.

Nesse sentido, os brinquedos podem ser tanto um quanto outro, mas sempre haverá um brinquedo ou brincadeira na infância associado à memória afetiva que tenha impactado a vida de um indivíduo ou grupo. Mais fortes serão os laços de memória se vinculados à lugares de memória.

O que aponta Maluf (1995) sobre esta vivência é a experiência humana – termo médio entre o ser social e a consciência social, que tinga a cultura e cria padrões de valores sociais, assim como é a prática que constrói o mundo das diferenças e das necessidades materiais: os valores são “vividos”. Valores estes que estão diretamente relacionados com as identidades culturais e as territorialidades, com os espaços construídos social e culturalmente. A partir das necessidades materiais, os objetos ganham uma carga de valores emotivos pelo uso e pelas relações afetivas construídas em torno dele no tempo e no espaço.

Baudrillard (2000) também destaca o valor afetivo das coisas, uma vez que objetos, para além de sua finalidade prática, servem para personificar as relações humanas:

Admitamos que nossos objetos cotidianos sejam, com efeito, os objetos de uma paixão, a da propriedade privada, cujo investimento afetivo não fica atrás em nada àquele das paixões humanas. [...] os objetos nesse sentido são, fora da prática que deles temos, num dado momento, algo diverso, profundamente relacionado com o indivíduo, não unicamente um corpo material que resiste, mas uma certa mentalidade onde reina, algo de que sou o sentido, uma propriedade, uma paixão (BAUDRILLARD, 2000, p. 93-94).

Os objetos são constituídos pelas próprias memórias dos sujeitos, peças que trabalham com emoções, afetos, intuições e saberes diferenciados que buscam diálogo para ações comuns e cotidianas na formação humana do tempo presente. Assim, como relata Leite (2012, p. 35):

As ações a desenvolver podem ser, portanto diferenciadas, plurais e multiformes. Não existem formas finais predeterminadas, nem existem regras predefinidas. O contexto é que determina o guião e os objetivos a atingir. O desafio dos objetos biográficos é o de colocar-se a si próprio em cena, e pela sua participação no grupo, através da encenação da própria vida, participar no

processo transformador. Um processo de aprendizagem que tem por base a dignidade do ser humano, a sua capacidade e a importância como ser.

Dessa forma, todo o indivíduo constrói e reconstrói constantemente a sua história de vida em função das suas experiências do passado e a sua experiência no presente em função da sua vontade de futuro. Segundo Leite (2012), nela ele encontra a sua identificação com o todo, ou o modo como ele observa a sua relação processual entre a unidade e o todo. A consciência de si.

Interessante também observar que é um processo dinâmico de significações e ressignificações ao longo da história de vida. Os objetos, ao longo da trajetória do indivíduo no mundo, adquirem diferentes valores e níveis de importância. E com eles são estabelecidas diferentes conexões afetivas ao longo da vida. Diferentes daqueles distantes, inicialmente criadas na infância. São valores amadurecidos, incorporados àqueles dos primeiros anos de vida.

## Design Afetivo

O termo *Affective Design* ou *Design Afetivo* passou a ser evidenciado nas últimas décadas. De acordo com Menezes (2007) essa abordagem de design tem foco no papel das emoções humanas e em sua influência na maneira em que o ser humano compreende e se relaciona com os artefatos. Por isso, a importância de investigar como projetar tais experiências afetivas ou ao menos como facilitá-las.

Conforme Santos e Rúbio (2012) uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa o termo, que na maior parte das vezes se confunde com o significado de emoção.

Almeida (2001) escolheu a abordagem de Henri Wallon, educador e médico francês, que viveu de 1879 a 1962, para diferenciar os termos. Para Wallon, a emoção estaria relacionada ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma reação de ordem física, que dura apenas um período de tempo. Já a afetividade teria uma significação mais ampla, na qual se inserem várias manifestações - das basicamente orgânicas (expressões de sofrimento e de prazer) às manifestações relacionadas ao social (sentimento, paixão, emoção, humor, etc).

Russo e Hekkert (2008) relatam que pesquisadores de design investigam como ocorrem tais vínculos afetivos, que as pessoas mantêm com os produtos e como é possível facilitar que eles ocorram. Isso ocorre porque, segundo Menezes (2007) o ser humano possui o desejo de cercar-se de produtos que os ajudam a criar um sentimento de conforto, segurança e afeto.

É importante salientar que a relação usuário-produto sempre inclui o outro de alguma forma seja fisicamente, seja em pensamento de acordo com Damazio (2006), ou seja, os produtos não existem fora das relações sociais. Isso reforça a ideia do Le Breton (2009) que o homem está afetivamente presente no mundo.

A influência do afeto pode ser encontrada em ambas as situações individuais e sociais. Os vínculos afetivos podem alterar os processos de pensamento, mudando a forma como os eventos são percebidos e interpretados. Ele pode mudar a forma como as pessoas interagem umas com as outras e também pode alterar a forma como as pessoas interagem com os objetos, conforme site *Affectivedesign* (2006).

Para entender o Design Afetivo é necessário entender as formas e manifestações afetivas que o usuário pode ter com um produto. Uma delas, ou talvez a principal, é o amor. Frases como "Eu adoro meu tênis" ou "Não vivo sem meu celular" podem parecer banais, porém possuem legitimidade. Russo e Hekkert (2008) afirmam que o amor (ou adoração) expressado em relação a produtos de consumo, é real e não simplesmente uma expressão metafórica. Como afirma Oliveira (2014), o intenso contato sensorial (principalmente tátil) da pessoa com seu objeto chegam a tal ponto, que esse objeto se torna uma extensão do corpo humano.

## **Análise: o brinquedo, o território e as relações de pertencimento**

Importante também considerar o espaço como um território, como o ambiente que guarda características socioculturais e fatores que influenciam as relações de pertencimento. O território é uma construção, é o espaço produzido pela ação de um ou mais atores, que envolve aspectos de ordem social e cultural, dentre outros, cuja apropriação é intencional e ocorre de forma concreta ou abstrata (MACIEL, 2011).

Segundo Raffestin (1993), o espaço está vinculado à delimitação geográfica antes que qualquer atribuição ou valor lhe seja atribuído. Ele antecede o território. Sem a ação dos atores é apenas uma matéria-prima. É latente. Potencial. Preexistente a qualquer conhecimento e/ou a qualquer ação dos atores sobre ele. Mais que uma limitação geográfica, o estudo do território revela a dinâmica da sociedade e sua história, pontuada por ações de apropriação e de uso do espaço. A configuração do território é, ao mesmo tempo, produto e processo social.

O território, na visão raffestiniana, é o espaço produzido, vivido. Nesse sentido, é espaço social e cultural. Espaço que sofreu a ação de um ou de mais atores. No espaço há uma dimensão simbólica de apropriação, carregada de valores de uso e de marcas do vivido, que inserem os sentimentos, as percepções, as imagens associadas à ideia de

lugar (HAESBAERT, 2005; RAFFESTIN, 1993; TUAN, 1983). Nesse contexto, podem ser consideradas as relações afetivas com os objetos, com os lugares e toda a história de vida de um indivíduo ou grupo social. Os lugares são marcados pelos significados e valores dados pelas pessoas que nele vivem e interagem.

Espaço e lugar se diferenciam no momento em que o espaço é dotado de significado e assume valor para aqueles que o ocupam e o transformam em lugar. São as pessoas que edificam e humanizam os espaços com seus hábitos, costumes, crenças e sua cultura de um modo mais amplo.

Os lugares são espaços conquistados e valorizados, nos quais o ser humano vive e com os quais interage. O espaço aberto não tem caminhos trilhados nem sinalização. Não tem padrões estabelecidos que revelem algo, é como uma folha em branco na qual se pode imprimir qualquer significado.

O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade (TUAN, 1983, p. 61).

Os lugares estão repletos de memórias afetivas. Estão no passado, no presente e, ainda na imaginação das pessoas. Cada lugar é um, e para cada indivíduo possui valores e significados específicos, vinculados à sua história de vida. As relações construídas com os lugares, com os objetos e com as experiências vividas na infância estão entrelaçadas de modo que os objetos biográficos são porta vozes de um tempo, de uma individualidade inserida em um contexto territorial. Muitas vezes o brinquedo, como um objeto biográfico, é um elemento que atravessa o tempo sendo capaz de reavivar memórias e estabelecer conexões com as histórias de vida.

## Resultados e considerações

Pode-se dizer que o produto e o espaço se tornam afetivos a partir do momento que eles adquirem importância para o usuário, a ponto de ele desenvolver relações de afeto, independentemente da sua natureza. O brinquedo é um produto capaz de desenvolver essa relação de afetividade, como também atua nos aspectos da memória e das relações de pertencimento.

Por meio dos objetos bibliográficos é provável que uma história possa ser contada, seja no contexto de memória de um indivíduo ou da coletividade. Dessa forma, eles são registros que também promovem a construções de diferentes saberes.

As relações afetivas que se instalam ente o ser humano e os objetos, também podem definir o tempo, o lugar, a história de vida de um indivíduo ou grupo social, enfim situar o território. Os objetos, carregados de elementos dos lugares transportam os significados e valores daqueles que o conceberam ou utilizaram os objetos.

A criança recebe determinada cultura de seus familiares, bem como influências do meio em que vive. Assim, as famílias que relataram suas experiências relataram que elas foram além das previsões. Acreditavam que somente as crianças iriam aproveitar as brincadeiras em casa, durante o período de isolamento. No entanto, para eles a memória de suas infâncias foi ativada e também se divertiram. “Estes são momento que eles e os filhos irão lembrar em outras fases de suas vidas”, relatou uma das mães. Ela acredita que os laços de afetividade também se fortaleceram durante este período de brincadeiras em seu lar.

A inserção dos valores humanos no cotidiano de uma sociedade é de fundamental importância para uma melhor qualidade de vida em seus relacionamentos culturais, em especial, no meio familiar, considerando todo o processo social pelo qual o homem irá passar ao longo de sua vida.

Um dos valores destacados neste artigo é o da afetividade, implica na habilidade que as pessoas têm para expressar e receber afeto, sendo aos poucos construída e moldada. Estas necessitam conviver com as demais e, se a convivência for afinada, com respeito à individualidade de cada um, existirá um mundo melhor.

Dessa forma, torna-se possível inserir as relações afetivas com os objetos, com os lugares e toda a história de vida de um indivíduo ou grupo social. Estudos aprofundados podem propor a elaboração de ambientes com melhor qualidade de vida, pois a afetividade se faz inclusive pelos valores que a eles forem atribuídos.

A partir do ano de 2020, para conter a propagação da pandemia do coronavírus (COVID-19), as pessoas tiveram que adequar suas atividades cotidianas em suas residências. Neste período, as relações entre os familiares se intensificaram. O trabalho executado somente por internet fez com que os pais reformulassem os horários de atividades e de recreação dentro de casa. Muitas crianças, que quase não conviviam com os pais, puderam conhecer as histórias e brincadeiras dos genitores. Algumas reinventaram a forma de brincar com as crianças no espaço de moradia. Na maioria, mesmo com os desgastes, houve uma aproximação e descoberta de novas brincadeiras e formas de diversão entre pais e filhos. Esta pandemia acende o ambiente para um novo ensejo de colóquios sobre cidadania, apurado coletivo e humanidade. Diversas são as puerícias e as disparidades, mas um único anseio: mais igualdade.

Na valorização das brincadeiras dos antepassados, nasce o respeito familiar que culmina no respeito social. Uma conquista desejada por educadores e pelos pais, diálogo e respeito na condução de uma sociedade mais feliz.

## Referências

- AFFECTIVEDESIGN. **The Influence of Emotional Affect**. 2006. Disponível em: <<http://www.affectivedesign.org/archives/30>>. Acesso em: 30 maio 2021.
- ALMEIDA, A. R. S. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. **Anais...** 2001.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARROS, M. de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. Tradução de Zulmira Ribeiro Tavares. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BERTOLDO, J. V.; RUSCHEL, M. A. de M. **Jogo, brinquedo e brincadeira** – Uma revisão conceitual. 2011. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/37/Etapa%203/e3t1.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DAMAZIO, V. Design e Emoção: alguns pensamentos sobre artefatos de memória. In: CONGRESSO DE PESQUISA & DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. 7, 2006, Paraná. **Anais...** 2006.
- DIAS, M. L. **Vivendo em família**. São Paulo: Moderna, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAESBAERT, R. Precarização, reclusão e “exclusão” territorial. **Terra Livre**. São Paulo, v. 2, n. 23, p. 35-51, 2005.
- LE BRETON, D. **As paixões ordinárias**. Antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.
- LEITE, P. P. **Olhares Biográficos**: A Poética da Intersubjetividade em museologia. Lisboa: Marca d'Água, 2012.
- LIRA, A. C. M. Atos brinquedo: história, cultura, indústria e educação de pesquisa em educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 3, p. 507-525, set./dez. 2009.

MACIEL, M. E. **A memória das coisas**: ensaios de literatura, cinema e artes plásticas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

MACIEL, R. C. **Ibituruna!** A marca de um território: design e identidade em apropriações simbólicas da paisagem em Governador Valadares. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Núcleo de Estudos Históricos e Territoriais, Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2011.

MALUF, M. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MENEZES, C. S. de. **Design e emoção**: sobre a relação afetiva das pessoas com os objetos usados pela primeira vez. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10319/10319\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10319/10319_1.PDF)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MOREIRA, W. W. **Qualidade de vida**: complexidade e educação. Campinas: Papyrus, 2001.

MOURÃO, N. M.; OLIVEIRA, A. C. C. Cultura afetiva: a construção do ser brincante no contexto urbano externo. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, ed. especial, mar./2020.

NEI. NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. **Educação das infâncias em tempos de isolamento social**: um guia para pais e responsáveis. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, abr. 2020.

Disponível em:

<[https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/202024310753a273962844ebde9ae5904/GUIA\\_EDUCAC807A7710\\_DAS\\_INFANCIAS\\_EM\\_TEMPOS\\_DE\\_ISOLAMENTO\\_SOCIAL\\_NEI.pdf](https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/202024310753a273962844ebde9ae5904/GUIA_EDUCAC807A7710_DAS_INFANCIAS_EM_TEMPOS_DE_ISOLAMENTO_SOCIAL_NEI.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, I. M. de; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca, **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.1, p. 373-387, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, M. Apego afetivo à máquina (ou: relações objetais que são "objetais" mesmo!). In: **Food For Thought**. 2014. Disponível em: <<http://marco-oliveira.com.br/blog/tag/apego-aos-objetos>>. Acesso em: 30 maio 2021.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PORTO, Í. M. R. **Brincar é coisa séria?**: um estudo do brinquedo na cultura da modernidade. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RUSSO, B.; HEKKERT, P. **Sobre amar um produto**: os princípios fundamentais. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2008.

SANTOS, B. de S. **A Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da Experiência. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, F.; RUBIO, J. de A. S. Afetividade: Abordagem no Desenvolvimento da Aprendizagem no Ensino Fundamental-Uma Contribuição Teórica. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.

*Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*

Brinquedos, memória e o design afetivo: observações do contexto atual da vida em família

DOI: 10.23899/9786589284239.8

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Em pesquisa inédita, pediatras alertam para mudanças de comportamento infantil na pandemia.** 2020. Disponível em:

<<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/em-pesquisa-inedita-pediatras-alertam-paramudancas-de-comportamento-infantil-na-pandemia/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

TIBA, I. **Disciplina**; limite na medida certa. 41. ed. São Paulo: Gente, 1996.

TUAN, Y-F. **Espaço e Lugar a perspectiva da experiência.** São Paulo/Rio de Janeiro, DIFEL, 1983. [1. ed. norte-americana: Space and Place: the perspective of experience. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1977].

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/Kkpt6MCF4gdmqm77DzMb8QD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

VON, C. **A História do Brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

# Por uma pedagogia do olhar e da escuta para entender a linguagem do brincar – um exercício de descolonização<sup>1</sup>

Sueli Salva\*

Lucas da Silva Martinez\*\*

## Para entender a linguagem do brincar – um exercício de descolonização que acolhe a criança como novidade no mundo

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e mudança (BORBA, 2007, p. 33).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de uma pedagogia do olhar e da escuta para pensar em como podemos contribuir para que as práticas desenvolvidas no contexto da creche e pré-escola possibilitem que as crianças construam significados sobre o mundo.

Um dos conceitos importantes desenvolvido por pesquisadoras da infância é o conceito de descolonização, que problematiza o olhar adultocêntrico e psicologizante sobre a criança, abrindo espaço para que outros/as sujeitos se tornem protagonistas, neste caso a criança e para que adultos aprendam a olhar as crianças a partir da vida mesma e do tempo presente, a partir de suas potências (FARIA et al., 2015). O conceito pode ser aplicado a outras situações. No caso deste artigo ele será utilizado para pensar outro modo de perceber a criança através de uma pedagogia do olhar e da escuta, que permita perceber como as práticas pedagógicas podem ser caminhos para que as crianças construam significados sobre o mundo, rompendo com a lógica da

---

<sup>1</sup> “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

\* Doutora em Educação. Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: susalvaa@gmail.com

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura.

E-mail: lucasmartinez@claec.org

reprodução, da antecipação da escolarização e da compensação e assistência para as crianças pobres, que marcaram as práticas da Educação Infantil, aqui no Brasil, em especial até a década de 1980.

Um dos marcos a partir do qual a criança se torna centro de atenção e responsabilidade de todos é a Constituição Federal de 1988, que desencadeou a construção de uma série de documentos e legislações que defendem o direito das crianças a uma educação de qualidade, processo que ainda está em construção. Entre os documentos que se instituem como marcos legais em defesa das crianças podemos citar: O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Política Nacional de Educação Infantil (1998-2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em vigor até o presente momento. Por fim, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As DCNEI (BRASIL, 2009), neste momento, podem ser consideradas um dos marcos mais importantes para a Educação Infantil e preconiza que o currículo da Educação Infantil deve ter a criança como centro e: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009). Mesmo passados mais de 10 anos das Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), resquícios de reprodução e da antecipação ainda fazem parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil. Essas práticas, desvinculadas das interações e brincadeiras, denunciam a representação de criança que ainda perdura nas instituições e nas práticas educativas.

Antônio Miguel (2015, p. 27, grifos do autor) faz uma denúncia em relação a isso:

As representações científicas de crianças quase sempre as viram ou como almas desencarnadas ou como almas infantis. Almas sem corpos ou corpos defeituosos. Nessas representações, as “*almas dos pequenos*” sempre foram vistas como “*almas pequenas*”, ou pelo menos, menores do que os adultos.

Essas representações que atravessam os estudos sobre a criança, interferem na construção das práticas que podem romper com a lógica adultocêntrica, reprodutivista e antecipatória. Tal mudança requer uma postura descolonizadora, que significa construir um olhar e uma escuta que privilegia a criança, sua voz, seus gestos, suas linguagens, quer sejam expressivas, simbólicas, metafóricas, imaginativas, cognitivas.

Logo, perceber a criança como sujeito de pouca idade, diferente do adulto, mas não menor e menos importante do que os sujeitos de outras idades. Requer compreender a criança como capaz de construir sentidos sobre o mundo. Requer “[...] a suspensão de julgamentos [...]”; “[...] dar significado e valor às perspectivas das crianças [...]”; “[...] estar aberto ao inesperado e ter [...]”; “[...] tempo porque o tempo possibilita ouvir e ser ouvido pelos outros” (RINALDI, 2016, p. 237).

A criança faz isso através do brincar. O processo de descolonização é também a possibilidade de compreender o brincar como atividade fundamental para a criança; a criança compreendida como ser singular, histórico, de direitos e a Educação Infantil como espaço expressão da criança através de suas múltiplas linguagens. Exige, portanto, a construção de uma pedagogia do olhar e da escuta, tendo como sujeito central a criança. É nesse sentido que Macedo et al. (2016, p. 41) argumenta em prol de uma perspectiva descolonizadora, já que:

As crianças pequeninhas estão cotidianamente construindo cultura e ressignificando as condições materiais que estão disponíveis a elas, contudo, só percebemos este caráter ativo quando damos olhos e ouvidos para suas produções, rompendo com os mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a infância.

O artigo aborda os três pontos acima colocados iniciando com uma reflexão sobre a criança, que se entrelaça com o brincar e com as práticas educativas desenvolvidas na escola, tendo como fio condutor a ideia da construção de uma pedagogia do olhar e da escuta. O artigo conterà dados empíricos produzidos a partir de observações feitas das práticas desenvolvidas por estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. São duas cenas de momentos de brincadeiras das crianças que ao lançar um olhar e uma escuta, percebe-se como a criança, através do brincar, constrói significados sobre a vida e sobre si próprias. Construir significados é fundamental para nosso reconhecimento enquanto individuo, sentimento de pertença e as crianças buscam isso desde muito cedo. Neste sentido,

As crianças têm desejo e a habilidade de procurar pelo significado da vida e de si mesmas assim que nascem. [...] Por isso vemos as crianças como seres ativos e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes, incapazes (RINALDI, 2016, p. 235).

## Chegar ao mundo, brincar, ser sujeito significado no mundo

Esta fé e esta esperança no mundo talvez nunca tenha sido expressa de modo tão sucinto e glorioso como nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram a “boa nova”: “Nasceu uma criança” (ARENDDT, 2005, p. 259).

As crianças, ao chegarem ao mundo, eles próprios são a novidade que interfere em um mundo já velho, um mundo que já tem história. “O milagre que salva o mundo, a esfera dos negócios humanos de sua ruína normal e ‘natural’ é, em última instância, o fato do nascimento” diz Hannah Arendt (2005, p. 259) em *A Condição Humana*, conceito que nos ajuda a entender a complexidade que é a chegada de uma criança ao mundo. Em cada criança há novidade, em cada criança, um novo começo, em cada começo, novos sentidos sobre o mundo, uma vez que cada uma é um ser singular, que na interação com o mundo, age nele, o reproduz e o interpreta.

O mundo em que a criança chega é um mundo de cultura e, portanto, de sentidos e significados, entendidos tanto pela coletividade, como individualmente e são estes significados que impelem a criança a construir seus próprios significados sobre o mundo, ou seja, impelem a criança a “[...] desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor” (RINALDI, 2016, p. 235).

Entender tais sentidos exige da professora e do professor uma postura de olhar e escuta que possibilite compreender o universo da criança. A comunicação desses sentidos ocorre através do brincar e das perguntas curiosas das crianças, de suas indagações e manifestações. Mesmo que, às vezes, as crianças ainda não utilizem a linguagem oral, elas se comunicam por meio de sinalizações, do choro, do riso, do enrijecimento das pernas, dos braços, da recusa ao colo ou do pedido de colo através da mão que alcança o corpo do outro. Esse olhar, grande parte das vezes, está condicionado às concepções de criança e infância que cada professor/a carrega consigo. Tais concepções permitem vislumbrar a ação da criança como criação ou repetição; como potência ou incapacidade. Para Tosatto e Portilho (2014) ainda predomina nas práticas docentes na Educação Infantil concepções de criança baseadas em noções idealizadas como a de criança pura, ingênua, que fantasia e se afasta da realidade. Também concepções científicas amparadas na aprendizagem, na transmissão ou no desenvolvimento (por meio de estágios). Logo, sugere-se aqui pensar a criança como produtora de cultura, que intervém nos espaços em que habita, transformando-os, adaptando e produzindo a partir da cultura quando sua imposição não se faz autoritariamente.

Além dos gestos os quais as crianças demonstram a sua compreensão do que ocorre em seu entorno, a construção de significados ocorre através do brincar. Requer, portanto, que compreenda a importância da atividade de brincar, se permita que a criança brinque e se expresse através da brincadeira. Conforme defendem Ferreira e Tomás (2020, p. 7) “[...] pode dizer-se que quando as crianças brincam umas com as outras, e experimentam esta ação como significativa, estão a aprender uma série de conhecimentos”. Do professor e da professora é necessário à construção de uma pedagogia do olhar e da escuta.

A capacidade de escuta e a expectativa recíproca, permitem a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças. Desde o nascimento as crianças desenvolvem essa atitude para fazer parte da identidade dos outros (RINALDI, 2016, p. 235).

O olhar e a escuta precisam ser entendidos de forma ampla, como um convite para olhar os documentos e suas recomendações, bem como para perceber a potência do brincar. Em relação às DCNEI (BRASIL, 2009) enfatizam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil em sua proposta curricular “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras”. E concebe a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Requer ainda olhar e escutar a recomendação de pesquisadores da área com relação à importância do brincar, entendendo-a como atividade importante, ou melhor, como atividade fundamental para que a criança entenda e construa significados sobre o mundo, entenda a si própria, e interprete o seu entorno, atribuindo significado às relações que estabelece com os demais. Borba (2007, p. 35), a partir de Vygotsky (1987), defende que:

Brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Beltrame, Guarda e Luz (2021, p. 20) em seu estudo sobre o brincar, afirmam que “[...] a criança tem direito de brincar, entendê-la como sujeito de direitos é proporcionar um brincar de qualidade para ela. [...] O brincar carrega muitas aprendizagens ao longo do desenvolvimento pessoal, social e cultural”. Além de permitir que a criança brinque as autoras entendem que:

Para que o brincar ocorra de maneira qualitativa, é preciso que busquem conhecimentos que sejam constituídos socialmente, iniciando por aquilo que as crianças já sabem para uma perspectiva de novas aprendizagens. Também que tenha um espaço onde possam compartilhar, confrontar, imaginar, dialogar com as ideias de outras crianças e adultos através da sua interação consigo mesma, com a natureza e com todo o mundo à sua volta. Para que o brincar ocorra, precisamos de um espaço que garanta situações de interação e aprendizagem para que as crianças possam desenvolver a autonomia cognitiva, afetiva e social (BELTRAME; GUARDA; LUZ, 2021, p. 22).

A partir do entendimento da importância das recomendações nos documentos e das recomendações sobre o brincar, lança-se então um olhar para as crianças. Para nós olhar significa a possibilidade surpreender-se e “[...] nos levar a pensar como o olhar da criança, que parece perguntante. Olhar de espanto e de interrogações. Olhar de pensamento, sentimento, descoberta; que nota, sente, se afeta, vibra e se alegra, perambulando nas cores” (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 12). Do mesmo modo nos referimos a escola como essencial para entender a crianças, mas além disso “[...] a escuta às crianças é um elemento de luta política na defesa da infância e no direito das crianças a viverem suas infâncias de forma digna, uma postura de advogar a causa da infância” (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 12). Aprender a escutar e ver as crianças e suas culturas, do lugar de adulto, sem dúvida é um aprendizado difícil. Logo:

Aprender a prática da escuta requer tempo, exige uma abertura à fala do outro, ao pensamento do outro e, acima de tudo, ter uma concepção de criança como sujeito potente e que pode dizer sobre si, sobre o mundo, sobre os sentidos que atribui ao mundo. Escutar é um ato de entrega e de humildade que diz do ser incompleto, do ser aprendente, que quer entender o modo como o outro interpreta o mundo (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 31).

Através dos registros de observação do estágio, na condição de orientadora, apresentamos algumas cenas que nos permitem perceber as brincadeiras e os sentidos atribuídos pelas crianças a elas. Na sequência algumas dessas cenas são descritas.

## Cena 1

A estagiária atua em uma turma de maternal, as crianças têm entre um e dois anos e meio. Ela confecciona latas (de Nescau) com furos na tampa e dentro das latas coloca palitos de picolé. A estagiária senta no chão, algumas crianças se aproximam, ela abre a lata, tira a tampa, tira os palitos e passa a colocá-los na lata através dos furos. Duas crianças se interessam e querem as latas. Uma menina, tira a tampa, tira os palitos e passa a colocá-los na lata através dos furos. Quando a estagiária inicia o processo de guarda dos materiais, ela orienta as crianças a colocarem os palitos na lata e colocar a tampa. A menina resiste e fica brincando, colocando a mão dentro da lata que já está com alguns palitos, colocando a tampa, tirando novamente. Ao sair do lugar onde estava sentada percebe que há alguns palitos no chão. Ela se senta no chão novamente, abre a lata, olha os palitos. Eu imagino que ela vá colocar os palitos dentro da lata. A menina coloca a tampa e só então coloca passa a colocar os palitos na lata através dos furos na tampa. Ao terminar, novamente abre a tampa e fica brincando com a mão dentro da lata e com os palitos, até convencer-se a entregar a lata para que a estagiária guarde.

Consideramos essa cena interessante. Inicialmente é preciso um tempo dedicado a olhar para a cena e observar seus múltiplos aspectos. Um deles é a orientação da atividade pela estagiária que, mesmo tendo orientado a colocar os palitos através dos furos na tampa, as crianças também olham a estagiária guardando palitos sem a tampa. Para a menina, no entanto, o interessante é utilizar os furos da tampa para guardar os palitos. Há uma lógica na execução da atividade que se relaciona com o significado da atividade para a criança, que também é um desafio, uma espécie de jogo que a criança adentra. Gilles Brougère (1998, p. 2) considera que:

Jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não-lúdicos da vida.

Mais uma vez reitera-se a importância do brincar, como uma forma de construir conhecimentos e habilidades. No entanto, a criança não está agora preocupada com a aprendizagem, ela quer estar no jogo. Por isso para Brougère (1998, p. 2), “[...] o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca”. Entramos então naquilo que o autor chama de cultura lúdica. Cultura lúdica são esquemas que inserem a criança na brincadeira, produzindo uma realidade imaginativa diferente daquela que a criança vivencia no seu cotidiano

(BOUGÈRE, 1998), que tem o cotidiano como lugar que exerce influência na sua forma de brincar, mas que ao mesmo tempo a criança interpreta do seu modo, o que para Corsaro (2011), trata-se da “Reprodução Interpretativa”. Corsaro (2011, p. 31) entende que, durante o processo de socialização das crianças, entre pares ou adultos, as crianças “[...] não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura [...]”, todavia, as crianças “[...] criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31). No caso da cena descrita, a criança poderia optar pelo modo adulto de lidar com a situação, entretanto, engajando-se no jogo, continua o modo ensinado pois ele o desafia de algum modo. Para Corsaro (2011) complementando o exemplo da cena descrita, as rotinas das crianças, compostas, geralmente, por momentos de chegada na escola, alimentação, brincadeira, ouvir histórias, todas as interações diárias, apesar de esperadas, carregam em si a possibilidade de reprodução interpretativa das crianças, quando professores e professoras as questionam, perguntando sobre suas hipóteses e ideias, fazendo com que, explorem suas percepções. Em muitos casos, basta olhar e perceber suas ações, dependendo ou não das atividades serem dirigidas ou não.

## Cena 2

A estagiária confecciona garrafas e latinhas sonoras para uma turma de maternal. Em cada uma delas coloca diferentes materiais que as crianças podem fazer sons. O menino está com brincando com uma garrafa pequena. A menina com uma lata de cor alaranjada, uma garrafa grande com milho de pipoca dentro e outra garrafa menor está ao seu lado. O Quadro 1 abaixo sintetiza os registros fotográficos da cena e seus acontecimentos:

Quadro 1 – Cena 2

(continua)

	<p>O menino quer a garrafa grande com as pipocas e tenta negociar fazendo gesto que ela está brincando com três garrafas. Ele diz: - da dá dá gesticula, tenta conversar com a menina, tanta chamar a professora, faz inúmeras vezes sim com a cabeça.</p>
	<p>A menina o afasta e não larga a lata e a garrafa grande. Ao lado há uma garrafa pequena com alguma coisa cor-de-rosa, mas ela não pega. O menino também não quer aquela. Ele quer a garrafa grande com grãos de pipocas dentro.</p>
	<p>A revelia da autorização da menina o menino tenta pegar a garrafa maior. Ela o impede.</p>

Quadro 1 – Cena 2

(conclusão)

	<p>A menina puxa a garrafa para si colocando junto ao corpo. O menino tenta novamente pegar, argumentar a seu modo, gesticula mostrando novamente três com as mãos.</p>
	<p>Insistentemente ele baixa e levanta a mão sinalizando que ela está com três.</p>
	<p>O menino pega a garrafa que está ao lado e tenta fazer com a menina se convença a ficar com a garrafa menor, ele esconde a garrafa grande atrás de si, e insiste na garrafa menor.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Este registro mostra duas crianças em interação, em negociação, buscando aprender um com o outro. Se conectam pelo desejo de posse de um brinquedo, mas que não é arrancado da mão, mas o tempo todo negociado.

O menino pouco usa a linguagem oral, age com o corpo inteiro, com as mãos, com a boca, acenando com a cabeça, tentando convencer a menina dos atrativos do outro objeto, para que ela então lhe entregue o que ele deseja. Essa é uma possibilidade de aprendizagem em grupo e que é possibilitada pela escola. Essa cena também nos mostra o quanto as atividades reprodutivistas da pré-escola quando exige que criança copiem números subestima o conhecimento das crianças. Essas crianças têm em torno de dois a três anos. O menino, talvez não saiba escrever o número três, mas entende o que é três, demonstrando que “[...] elas escutam a vida em todas as suas formas” (RINALDI, 2016, p. 235) e nos seus modos de brincar, esse aprendizado da vida, se mostra.

O aspecto central dessa cena, que é a negociação entre as crianças reforça a noção de sujeito potente a qual defendemos. Para Malaguzzi (2016) são nas relações sociais que as crianças exploram diferentes situações e com elas aprendem, a partir de um papel ativo. No caso da negociação, torna-se evidente que, as crianças: “[...] mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento” (MALAGUZZI, 2016, p. 72). Por mais que ao final da cena a professor precise intervir o processo de negociação demonstra que as crianças usam de múltiplas estratégias para alcançar os seus objetivos, seja conquistar um novo objeto ou mantê-lo.

Por isso a importância do olhar e da escuta, se despidendo de preconceitos, desconstruindo um olhar adultocêntrico, colonizador, para poder perceber a criança em toda a sua potencialidade. Nas duas cenas, é preciso manter uma postura atenta que, intervém se preciso, mas, que, sobretudo, observa os gestos, as falas, tenta compreender os sentidos atribuídos pelas crianças nas interações. Sobretudo, não abrevia o desejo e espera que elas, a partir de sua ação, cheguem às suas conclusões, testando suas ideias e explorando outras possibilidades de ação não previstas na ação adulta.

## Considerações finais

Argumentar em prol de uma pedagogia do olhar e da escuta significa acionar a sensibilidade necessária na prática das professoras e professores que atuam com as crianças na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica. É pedir por momentos de interação livres em que se possa observar como as crianças brincam e como constroem sentidos sobre o mundo quando conversam, apontam, argumentam, trocam, negociam.

Pensar a Educação Infantil a partir dos eixos das interações e brincadeiras implica pensar a potência da criança como sujeito capaz de interagir e que ao brincar, não está “apenas” brincando, mas, está aprendendo como o mundo opera e aprendendo como poder fazer diferente, a partir da sua lógica própria, ainda não colonizada pelo trabalho e pela velocidade do mundo.

As cenas destacadas reforçam a inventividade da criança quando confrontada com situações de brincadeira que, podem ou não ser planejadas pelos/as docentes. Nesse caso, destacamos o papel do/a professor/a como alguém que sabe o momento de intervir, entretanto, sabe os momentos em que precisa deixar que as crianças explorem suas hipóteses. Ainda, desse modo, reforça-se a importância de perceber a criança como sujeito capaz de pensar, refletir, negociar, e faz isso por meio das interações e brincadeiras.

## Referências

- ARENDDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BELTRAME, L. M.; GUARDA, G. N.; LUZ, T. N. Educação infantil: uma proposta de estágio pensada na criança como protagonista. In: BELTRAME, L. M.; RODRIGUES, T. (Orgs.). **Infâncias, Educação Infantil e linguagens**: prática na educação infantil que viabilizaram o protagonismo infantil. Rio de Janeiro: Libroe, 2021. p. 18-56.
- BORBA, Â. M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, A. L. et al. Invitações Pós-Coloniais. In: FARIA, A. L. et al. (Orgs.). **Infância e Pós-colonialismo**: pesquisa em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 11-24.
- FERREIRA, M.; TOMÁS, C. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, nov. 2020.

MACEDO, E. E. de et al. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez. 2016. Disponível em:

<<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95/221>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MIGUEL, A. Exercícios descolonizadores a título de Prefácio: isto não é um prefácio...e nem um título! In: FARIA, A. L. G. et al. (Orgs.). **Infâncias e Pós-Colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogia descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 25-53.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

SALVA, S.; MARTINEZ, L. da S. **Sons, Imagens, Pensamentos**: Infância em tempos de Pandemia. Foz do Iguaçu: Editora CLAEAC, 2020.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 153-172, jul. 2014. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000300007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 dez. 2021.

# Brinquedos, brincadeiras e mimese: infância e significação a partir de Walter Benjamin

Lidnei Ventura\*

Letícia Águida Bento Ferreira\*\*

Gustavo José Assunção de Souza\*\*\*

## Introdução

É difícil emoldurar Walter Benjamin (W.B.) e sua obra, assim como limitar sua produção teórica apenas a uma área do conhecimento ou atividade humana, isso devido a versatilidade escritural do autor. Subvertendo limites tácitos entre filosofia, arte e técnica, crítica literária e crônica autobiográfica, esse importante pensador alemão do século XX, apesar da morte prematura, deixou uma vasta produção bibliográfica que instiga seus estudiosos e biógrafos até hoje.

Chama a atenção seu interesse pela infância em geral e, principalmente, pelas atividades infantis com jogos, brinquedos e brincadeiras, resultando desse interesse uma visão original da infância e suas singularidades.

Mesmo em um sobrevoo rápido de seus escritos, percebe-se que a infância perpassa toda sua obra e está presente em diversos momentos da vida e produção literária. Seu hábito de colecionador incluía um importante acervo de livros infantis, cartilhas e, especialmente, brinquedos antigos, quase sempre entalhados artesanalmente (BENJAMIN, 2009). Na sua produção literária, além de resenhas específicas sobre autores e pesquisadores do brinquedo e brincadeiras, a criança que

---

\* Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Departamento de Pedagogia a Distância. Integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul.

E-mail: llrventura@gmail.com

\*\* Mestranda na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: leticia.snos@gmail.com

\*\*\* Mestrando na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. Professor do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.

E-mail: gustavo.souza@aluno.fmpsc.edu.br

brinca está sempre presente, como em diversos aforismas de *Rua de Mão Única*, nas majestosas crônicas de *Infância em Berlim por volta de 1900*, assim como em temas de diversos programas produzidos por ele para as rádios *Funkstunde S.A.*, de Berlim e *Südwestdeutschen Rundfunks*, de Frankfurt. Decorrem desses e outros estudos uma complexa teoria do brinquedo, de cunho antropológico e cultural, assim como uma visão multifacetada e sensível da criança e da infância.

Na primeira seção do estudo, contextualizamos a presença do tema do brinquedo, brincadeira e infância em algumas obras já citadas e outras que permeiam as deambulações criativas benjaminianas.

Na seção seguinte, são apresentadas as relações entre brinquedo, brincadeira e criança, tendo como fio condutor o conceito de mimese e sua raiz antropológica.

Na última seção, enquanto corolário da seção anterior, são traçadas algumas implicações da concepção benjaminiana do brinquedo e do brincar para o processo de significação da criança e a constituição do imaginário infantil, questões essas reiteradas nas considerações finais.

Embora o conjunto da obra benjaminiana sobre jogos, brincadeiras e brinquedos tome a criança em seu universo particular, talvez se possa identificar nela também uma preocupação original e criativa quanto à dimensão pulsional das brincadeiras na constituição da personalidade adulta, tema que também perpassa o horizonte de curiosidades deste estudo.

## **Criança, infância e brinquedo no contexto da obra de W.B.**

A criança e suas particularidades são temas recorrentes e pendulares nos escritos de W.B. É muito difícil e até mesmo inglória a tentativa de pinçar aqui e ali estudos específicos do autor sobre o assunto, pois tudo se mistura num caldeirão de imagens de pensamento onde ele alterna filosofia da linguagem, literatura, filosofia da história, epistemologia e estudos culturais e antropológicos. Diante de tamanha profusão teórica, só podemos sinalizar e comentar algumas das obras principais e apontar, minimamente, o lugar ocupado nelas pelas reflexões sobre o que podemos chamar de “universo infantil”, ou seja, sobre o microcosmo de atuação da criança e seus entrelaçamentos com macrocosmo social, a partir do qual constrói sua identidade.

Em 1919, então com 27 anos de idade, W.B. se aproxima do tema da infância. Numa resenha da novela de André Gide, *A porta estreita* (1919), coloca no centro a importância dos sentimentos infantis como promessas de que um dia poderão ser contemplados como “[...] campos de batalha onde reina a paz” (BENJAMIN, 2002a, p. 50). Um desses

campos vai retornar em um autor reverenciado e estudado por Benjamin, Marcel Proust, que rememora a infância na sua majestosa obra, *Em busca do Tempo Perdido*, e com ela edifica uma obra monumental. A miragem dos momentos felizes da infância em Combray, França, que praticamente emergem do chá com *madeleine*, compõe uma imagem do mundo, que passa como um relâmpago, assim como Benjamin (2012a, p. 217) afirma ser possível encontrar “[...] dentro de uma velha caixa de brinquedos”. Na resenha *A imagem de Proust* (1929), W.B. evoca a doutrina das semelhanças para dizer que não é de dentro de uma caixa de brinquedos que Proust tira suas imagens do mundo, mas de uma meia enrolada numa gaveta, que remete a um mundo onírico, onde as crianças enfiam a mão, fertilizam seu imaginário e criam todo um universo de significações. Como se pode perceber, a infância, enquanto categoria antropológica, é evocada por Benjamin para as mais diversas explicações, surgindo no cenário de sua produção, como dissemos, de forma recorrente e pendular.

É recorrente em obras como *Rua de Mão Única*, composta com imagens de pensamento, dentre as quais a infância ocupa um lugar central na pavimentação de aforismos como *Canteiro de obra*, *Ampliações e Filatelia*, que ora destacam a potência criativa da criança, ora reivindicam o respeito à sua maneira de ver a atuar no mundo, criticando a visão burguesa adultocêntrica ou pedagógica. Também é recorrente nas conferências radiofônicas, destinadas ao público infantil e adolescente, mas que demonstra a preocupação do autor em proporcionar para seus ouvintes estudos culturais dos brinquedos e brincadeiras, tais como *Um menino nas ruas de Berlim*, *Passeio pelos brinquedos de Berlim I e II* e *Um dia maluco*. Essas peças têm a criança como protagonista ou propõem jogos interativos com a criança ouvinte para atuar didática e pedagogicamente. Embora de forma recorrente, na hermética *A doutrina das semelhanças* (1933), a criança ocupa um lugar central na explicação da faculdade mimética, pois segundo Benjamin, é nela que repousa o princípio originário de toda semelhança que encontramos no mundo e em cujo universo se refugiaram infinitas *correspondências não sensíveis*, que nos acodem em diversos momentos sem saber de onde elas vêm. O autor explica melhor sua complexa teoria:

Essa faculdade [mimética], porém, tem uma história, tanto no sentido filogenético como no ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola de muitos aspectos dessa faculdade. Para começar, os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão central, conteúdo, é saber qual a utilidade para a criança dessa instrução na atitude mimética (BENJAMIN, 2012a, p. 117).

Ainda segundo W.B, no homem moderno, há uma decrepitude da faculdade mimética, ou seja, de perceber semelhanças e estabelecer correspondência, daí a importância de considerar a brincadeira infantil como um meio de estimular esse dom “perdido”.

A aparição desses temas em W.B. também é pendular na medida em que não tangencia, mas se volta diretamente para o mundo infantil, esticando a amplitude de estudos sobre brinquedos, literatura infantil, coleções etc. É o caso de resenhas específicas, como aquelas realizadas sobre as obras de estudiosos de livros infantis e brinquedos, como Karl Hobrecker e Karl Gröber, respectivamente *Livros infantis velhos e esquecidos* (1924) e *Brinquedos e jogos: observações marginais sobre uma obra monumental* (1928). Ainda em 1928, W.B. escreve uma resenha chamada *Velhos brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum*, de Berlim, detalhando a coleção e destacando sua importância para compreensão do papel do brinquedo na constituição da infância. É nesse breve texto, com menos de dez páginas, que Benjamin elabora toda uma complexa teoria sobre as raízes miméticas dos brinquedos e brincadeiras, dialogando com a teoria freudiana dos impulsos para explicar a compulsão da criança pela repetição sistemática da brincadeira e o quanto esses impulsos retornam na vida adulta como hábitos internalizados. Algumas passagens dessa resenha serão retomadas adiante.

Como se sabe, quando se extingue a força motriz inicial do pêndulo, sua velocidade vai diminuindo aos poucos até ficar totalmente inerte. Depois de visitar as extremidades, o pêndulo para no centro. Podemos conjecturar que a parada pendular de Benjamin sobre a infância e a criança é a obra *Infância em Berlim por volta de 1900* (1932/1933). Nela, o autor se entrega totalmente a uma lembrança restauradora, não meramente biográfica ou saudosista, mas para encontrar nela as correspondências entre o mundo infantil de uma criança burguesa e as contradições e injustiças sociais sob o capitalismo do início do século XX. Cada uma das minúsculas crônicas, mônadas pueris, expressa o microcosmo infantil e o macrocosmo social vistos na perspectiva do pequeno Benjamin, protagonista de aventuras que marcariam sua vida para sempre, mas que só retornam no adulto por um exercício de atenção à infância, como no cheiro da maçã que subia pela chaminé que anunciava tanto o prazer dos cuidados da ama, quanto o enfado de ir à escola. Longe de se remeter a uma infância idílica e prosaica, suas crônicas carregam a tensão e as contradições dialéticas de um tempo, prazeres e dissabores, harmonia doméstica e conflitos geracionais, alienação do mundo e descoberta da exploração humana, opulência da riqueza burguesa e descoberta da

pobreza no mundo. Nessa “pequena obra prima”, como disse J. M. Gagnebin (2013, p. 80), W.B. reserva à criança um papel caro à Sociologia da Infância atual: o seu protagonismo na produção de uma cultura infantil, permeada pela vida dos adultos, mas autêntica e independente em muitos sentidos.

Passamos em revista algumas uma pequena parte de textos de W.B. nos quais a criança e a infância são alçadas a categorias conceituais centrais das preocupações do autor, cabendo aprofundamento em outros trabalhos. Mas é importante mencionar ainda que uma boa garimpada na sua principal obra, *Das Passagen-Werk* ou como foi traduzida no Brasil, *Passagens* (2007), é possível se achar aqui e ali menção às bonecas, tanto como brinquedo como fantasmagoria da modernidade, que a tudo converte em mercadoria. Adiante voltaremos a esse tema.

Nas próximas seções, serão feitas aproximações mais pontuais com as complexas reflexões sobre a criança, a infância e as brincadeiras no processo de significação infantil a partir da lente de W.B.

## Brinquedo, brincadeira, mimese e infância

Como tratado na seção anterior, a compreensão a respeito da infância e da criança em W.B. distancia-se da ideia romantizada, idealizada ou de incompletude em relação ao adulto, visão essa muito comum no início do século XX e alvo de suas críticas à educação da época. Benjamin (2009, p. 94) reconhece que “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas fazem parte do povo e da classe que pertencem”, por isso são marcadas pelo contexto sócio-histórico-cultural. Dessa maneira, elas não são indiferentes ao seu tempo e, na relação do microcosmo e macrocosmo, vão compreendendo, significando e ressignificando o mundo que as cercam.

No fragmento *Criança Escondida* (1926-1928), que compõe a obra *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (2009), W.B. traduz esse universo lúdico e a percepção sensível da criança, onde a atividade mimética possibilita explorar o mundo, construindo-o e reconstruindo-o, ultrapassando os limites do próprio corpo. Diz ele:

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em um templo onde as pernas talhadas são quatro colunas. E atrás da porta, ela é a porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas (BENJAMIN, 2009, p. 107-108).

Em outro fragmento, *As Cores*, agora do livro *Infância em Berlim por volta de 1900*, a sensibilidade própria da brincadeira infantil se mostra na relação mimética e na busca de correspondências permeadas pela fantasia e imaginação.

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa das janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, de onde as coisas me abriram seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me aos jogos de cores de suas cúpulas até que se rompessem (BENJAMIN, 2012b, p. 102).

Para o autor, nada mais próprio da criança do que esse movimento imagético, curioso e criativo de lidar com os objetos que se apresentam disponíveis no mundo, onde “[...] um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem a solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas” (BENJAMIN, 2012a, p. 265). Com isso, pondera que essa forma do brincar infantil liberta a criança para criação de novos enredos e construção de outros cenários, mas que, por vezes, podem ser comprometidos ou limitados pela lógica racionalista, utilitária e mercadológica que os adultos impõem aos brinquedos e à brincadeira.

Em a *História Cultural do Brinquedo* (1928), W.B. aborda a relação entre os materiais utilizados na produção dos brinquedos do período da industrialização e os que surgiram ainda no século XVIII. Diz ele que os brinquedos manufaturados surgiram “[...] primeiramente nas oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho, etc. [...] Os animais de madeira entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro [...]” (BENJAMIN, 2012a, p. 264). Já a produção em larga escala de brinquedos, fenômeno da modernidade, modifica a estrutura do brinquedo que de pequenos e discretos, tornam-se cada vez maiores e pomposos. Nessa fase de produção, projetados por adultos, técnicos e ou pedagogos, os brinquedos ganham conotação de distração para as crianças, induzindo, por vezes, a padrões de comportamento e resultando em um desinteresse pelas crianças. Sobre isso, Benjamin (2012a, p. 265) conclui: “O brinquedo começa a emancipar-se: quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só para as crianças, como também aos pais”.

Uma importante contribuição das reflexões do autor sobre a brincadeira e o brinquedo está no deslocamento do potencial criativo do objeto brinquedo para o

sujeito criança. É a criança que elabora, fantasia, imagina e recria a partir dos seus desejos e repertórios, complexificando os elementos do brincar;

[...] pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva. As várias casas de bonecas reproduzidas por Gröber ilustram esse fenômeno. Podemos descrevê-lo da seguinte maneira: a imitação está em seu elemento na brincadeira, e não no brinquedo (BENJAMIN, 2012a, p. 247).

Assim, a palavra alemã *Spielen*, que designa brincar e representar, traz potência para o entendimento de W.B de que a “[...] essência da representação, como da brincadeira, não é o ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora” (BENJAMIN, 2012a, p. 271), pois na brincadeira, na representação de papéis, a criança reelabora o antigo, experimenta e transgride a lógica do mundo adulto. A brincadeira, então, assume papel fundamental nesse processo de construção de significados e Benjamin vai atribuir à “repetição”, ou, o prazer de “brincar outra vez” como a essência do ato de brincar.

O legítimo desejo de “repetição” ou de “fazer sempre de novo” que se dá na brincadeira infantil, não se trata de uma simples imitação ou reprodução do universo adulto, mas da capacidade complexa de conhecer e interpretar o mundo acionando experiências do passado e as ressignificando no presente. É desta forma que a atitude mimética compõe a experiência infantil do brincar.

## A brincadeira e o processo de significação da criança

“A concretude apaga o pensamento, a abstração o acende” (W.B.)

A epígrafe acima, extraída do primeiro do *Primeiro Esboço das Passagens parisienses*, é uma daquelas enigmáticas afirmações características de W.B. que nos deixam ensimesmados. Se considerarmos que ela está situada em uma plêiade de aforismas metodológicos, podemos conjecturar que os *modos de conhecer* estão menos ligados aos objetos e às coisas do que aos processos de significação que provocam. Ou seja, é a abstração que confere sentido à materialidade do mundo. No entanto, os objetos carregam potencialidades significativas, pois passam a compor, pela mediação da linguagem, artefatos icônicos e semióticos.

O mundo dos brinquedos e das brincadeiras carregam esses modos de conhecer e quanto mais alto for o grau de abstração alcançado, mais significados serão mobilizados no desenvolvimento do pensamento infantil ou, usando uma linguagem benjaminiana, maior a constelação de imagens dialéticas criadas pela criança. São essas imagens, construídas e reconstruídas nas brincadeiras, que mobilizam processos de significação infantil, não como cópias ou transposição do mundo adulto, mas como reestruturações, adaptações e inventividades originais.

Na resenha *Livros infantis velhos e esquecidos*, Benjamin elabora uma imagem dialética da criança. Para ele, a criança tem uma potência criadora intrínseca capaz de produzir ressignificações das imagens do tempo e do mundo, criando ela mesma uma imagem do *ser criança* a partir de sua própria interioridade. Essas relações podem ser percebidas também no brinquedo, por assim dizer, a parte concreta da brincadeira. Embora W. B. aponte para o lado da crescente industrialização dos brinquedos e dos livros infantis, percebe a criança como um ser capaz de montar, por meio dos fragmentos da história em que está imersa, a sua individualidade, contrariando funções impostas a ela pelos adultos, normalmente infantilizadas, sobretudo no que diz respeito aos brinquedos e seus modos de brincar. Segundo ele, a criança se relaciona com o mundo com os elementos dos quais dispõe, mas nem por isso esse modo de interação seja menos sério do que os dos adultos que, por hábito ou desconhecimento, tendem a miniaturizar o mundo para a ela. Por isso Benjamin crítica a forma infantilizada como os adultos normalmente se dirigirem à criança, coisa que os velhos e clássicos livros infantis não fazem. Assim, reflete o autor:

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas e, por isso, algo pode ser dito a favor daqueles velhos textos (BENJAMIN, 2012a, p. 255-256).

Ainda na referida resenha, Benjamin compara a literatura romanesca juvenil do seu tempo com os “velhos textos”. Diz ele que há uma aura melancólica que se instala em certas produtoras de conteúdo infantil, na época moderna, que lutam para salvar uma imaginária pureza infantil. “Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las” (BENJAMIN, 2012a, p. 256). Ele se refere a um esforço em vão e a um preconceito em relação às crianças, pois elas vão se interessar justamente pelos detritos deixados pela bancarrota do ideal:

fazem das sobras das imagens dos adultos um campo fértil para se desenvolverem e significarem o mundo. E assim afirma:

*Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam - na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo (BENJAMIN, 2012a, p. 257, grifo nosso).*

A criança constrói seu mundo com retalhos de imagens dialéticas para dar sentido ao mundo, como na composição de um grande manto de significados. Esse manto, de múltiplas tessituras, é composto por fragmentos com os quais a (re)criação de imagens desemboca no processo de significação infantil. A criança, para significar, enlaça-se no mundo das imagens para a criação de si, fazendo brotar significações a partir de escombros, cacos e flash de objetos e experiências vividas. Neste sentido, as representações que faz do mundo que a cerca e que imagina, não são meras cópias, mas criações originais, onde se misturam dialeticamente realidade e ficção, não podendo se saber o início e fim de cada uma, pois se constituem como usinas de abstrações que acendem o pensamento, como W.B. disse na epígrafe da seção.

A criança brinca com imagens, não apenas com o conteúdo ideacional do brinquedo, sua formosura ou sua moda; a criança busca nas imagens a variação de diferentes cenas sociais e históricas, redigindo dentro delas, reinventando seus significados e tecendo correspondências originais, tanto com a brincadeira com um objeto material, quanto na brincadeira com as imagens no campo simbólico. Ela faz isso de acordo com o seu próprio repertório e com os recursos presentes na sua vida social, de onde ela extrai o conteúdo das suas brincadeiras. A esse respeito, diz W.B.:

*A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2012a, 266).*

Tal diálogo mudo da criança com o núcleo de sua comunidade se dá desde o berço (como um chocalho que espanta os espíritos, diz Benjamin), e essa comunhão dos signos faz parte da cooperação na criação de nomes e signos. As correspondências não

sensíveis que a criança pode fazer ao significar um brinquedo estão diretamente ligadas à conjuntura social que lhe oferece signos e formas de interpretação do mundo. Daí a crítica de W.B. endereçada ao consumo de brinquedos como objetos de culto propostos pelos fabricantes de brinquedos, cuja origem pode ser encontrada nas perspectivas pedagógicas “racionalistas”, que veem no produto e não na brincadeira e na faculdade de produzir semelhanças com/no mundo a sua razão de ser. Quando um brinquedo é imposto à criança como objeto de culto (como algo a ser preservado, mais do que usado como um artefato para brincar), menospreza-se a capacidade das crianças de, com sua imaginação, transformarem o mundo perceptivo em uma dimensão extrassensível, ou como diz Benjamin, mágica. Neste sentido, afirma:

O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com as suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos (BENJAMIN, 2012a, p. 268).

Esses objetos de culto provêm da geração anterior, como um amálgama de desejos, práticas e relações transformados em imagens por aqueles que antecederam a criança. Essas são marcas e cacos da história e, com elas, a criança vai construir o seu próprio traçado. E faz isso graças a sua imaginação, potência criadora e viva, abrindo constantes “iluminações” em meio aos escombros das imagens do passado para criar o presente potente e renovado.

## Considerações finais

Na esteira de Walter Benjamin, as considerações nunca são finais. Ao contrário, são apenas limiares de outras tantas considerações que devem ser enunciadas.

O que fizemos ao longo deste trabalho foi apenas resenhar algumas das complexas formulações, nem sempre claras e quase sempre herméticas, de um autor polímata, não emoldurável e original chamado Walter Benjamin.

Em que pese o hermetismo de algumas passagens, W.B., tem o mérito de trazer a criança e a infância para a cena da reflexão filosófico-cultural. E o faz de forma

autêntica, montando um conjunto ou, nas suas palavras, uma constelação de imagens sobre a infância a partir de critérios epistemológicos e antropológicos de longo alcance.

A criança benjaminiana deve ser tomada como ser histórico-social, imerso numa coletividade da qual extrai elementos para autocriação de ideias, representações e imaginários autênticos. E é pela brincadeira que constrói sua identidade e o seu processo de significação. Daí a importância que W.B. atribui aos brinquedos e à brincadeira, pois é mediada por eles que a criança dá sentido ao mundo, muitas vezes à revelia do que os adultos impõem.

Nos jogos e brincadeiras a criança atualiza, em cada cena, pela mimese, a ancestral faculdade de encontrar semelhanças sensíveis e extrassensíveis no mundo. Talvez seja esse o cerne da concepção antropológica de Benjamin sobre o papel da brincadeira e dos brinquedos na constituição da infância, algo que apenas tangenciamos com as nossas aproximações do autor.

## Referências

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II, Rua de Mão Única, Infância em Berlim por volta de 1900, Imagens do pensamento**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. São Paulo, 2012b.

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

Editora CLAE

2022