

PRÁTICAS LÚDICAS E RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: A INFÂNCIA EM DIFERENTES TEMPORALIDADES

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa¹

A propósito da infância como categoria conceitual

A infância no contexto da contemporaneidade tem ocupado uma visibilidade sem precedentes. No âmbito da produção de saberes, o pensamento pedagógico é o berço que acolheu o surgimento da noção de infância. Uma ideia que surge a partir de importantes transformações na forma de organização da vida em sociedade, a saber: na passagem do regime feudal para a sociedade capitalista.

Como no feudalismo o poder é vitalício, centralizado no monarca, a mobilidade social tende a ser nula, uma vez que cada pessoa se define pelo pertencimento, desde o nascimento, a um estrato social definido: nobres, clérigos ou servos. O advento da modernidade vai produzir um quadro novo nessas relações de poder: a ideia de um representante eleito entre os cidadãos, exercício ao qual deve estar apto tanto o eleito quanto os eleitores. Surge dessa nova ordem social a separação entre o Estado e a sociedade civil, a segregação social de mulheres e crianças, o trabalho assalariado, a ideia de indivíduo portador de direito e, por consequência, uma subjetividade.

Esse cenário é correlato à constituição do Estado Moderno que se contrapôs ao poder vitalício da organização feudal e instituiu o princípio da educação para todos, preparatória do exercício da cidadania, posto que, num regime democrático, todos devem poder votar e ser votados. Ao “Emílio”, tratado de filosofia da educação escrito por Jean-Jacques Rousseau, em 1762, que lançou as bases da ideia de

1 Mestre e Doutora em Educação Brasileira, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Líder do grupo de pesquisa Ludicidade, Discursos e Identidades nas Práticas Educativas - LUDICE (www.ludice.ufc.br) E-mail: dphatyma@gmail.com.

infância, corresponde o “Contrato Social”, teoria do Estado Moderno, do mesmo autor.

O surgimento da infância na modernidade como uma categoria etária com especificidades foi uma construção que exigiu a delimitação de saberes (psicológicos, pediátricos, educativos etc.) e a organização de instituições para seu funcionamento, reguladas por dispositivos jurídicos. Estabeleceu-se, assim, uma ordem fronteiriça entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças.

Assim, como o Estado representa uma abstração dos interesses comuns ou o estabelecimento de uma homogeneidade abstrata de interesses diversos, a infância é também uma categoria homogeneizadora das diferentes condições infantis, de classe, raça e gênero ou, dito de outro modo, é a adoção de uma representação abstrata de criança que, ao fim, corresponde à criança de uma determinada classe social. Quando nos deparamos com uma criança em situação de miséria, abuso, discriminação ou quando ela adota uma conduta que não vai ao encontro do esperado, segundo uma definição normativa, dizemos que ela não tem infância. Certamente isso quer dizer que ela não corresponde à representação de infância hegemônica de uma determinada época.

Pretende-se, com esse quadro muito simplificado, entrever as condições históricas nas quais foi possível o surgimento da noção de infância, tal como estamos habituados a pensá-la nos dias de hoje. Certamente que colocar as coisas nesses termos obscurece a enorme diversidade de condições sociais em que se desenvolve a criança nas diferentes temporalidades, tendo em conta as diferenças de classe, raça e gênero. No entanto, a construção discursiva da identidade infantil, como uma abstração dessas condições de diferenciação, vai se impor como um “regime de verdade”, quer seja para dar reconhecimento social ou invisibilizar por exclusão.

A socialização primária da criança na esfera da vida privada, a exigir uma pedagogia adequada a sua condição infantil, e, posteriormente, em estabelecimento escolar, a requerer uma profissionalização docente, é um impulsionador do surgimento da psicologia da infância, que terá expressivo desenvolvimento, sobretudo a partir do século XX. Apesar de filha da pedagogia, a psicologia da infância adquiriu tal reconhecimento social que muitos programas escolares parecem dela derivar.

1. A Infância como objeto de interesse das ciências humanas: da relação do saber sobre a criança para o saber da relação com a criança

O campo dos estudos da infância tem por viga mestra, de um lado, as abordagens pedagógicas da educação infantil e, de outro, as abordagens psicológicas. As primeiras, cuja matriz teórica se assenta nas ideias de Rousseau, inicialmente representadas pelos teóricos escolanovistas Fröebel, Montessori e Decroly, tinham por princípio de ensino o desenvolvimento da autonomia da criança e a pertinência cultural do aprendizado. Posteriormente, o trabalho seminal de Piaget (1978), demonstrando o caráter interacionista da construção das estruturas cognitivas; as pesquisas de Vygotsky (1989) e Wallon (1968), demonstrando o papel da mediação cultural e da linguagem na constituição da mente, muito contribuíram para o reconhecimento da especificidade da infância.

Certamente, essas ideias fornecem importantes subsídios à compreensão dos processos educacionais, mas é necessário pontuar o equívoco de se normatizar os achados da psicologia, ao fazer a transposição didática, de tal sorte que as desiguais condições sociais de vida das crianças sejam percebidas como diferenças inerentes às mesmas. Aquilo que para os pesquisadores da psicologia genética eram promissoras hipóteses de trabalho sobre a forma particular como a criança dá sentido ao mundo ao seu redor e reelabora o legado cultural do seu grupo, ao ser pedagogizado, foi, por vezes, naturalizado como norma.

Assim, os estágios psicogenéticos descritos por Piaget, em alguns contextos, tornaram-se metas da educação de toda e qualquer criança, como se fosse possível tirar da psicologia do desenvolvimento uma agenda pedagógica. Warden (1997), destacando um ramo da literatura pertinente ao surgimento da psicologia da criança, afirma:

foi sob o impacto dos problemas de ensino-aprendizagem que a psicologia foi obrigada a prestar atenção à fase primeira do desenvolvimento humano; assim, a psicologia teria prestado atenção na criança *enquanto escolar*. Nessa linhagem encontra-se Wallon e, posteriormente, M. Deesse, na França. Para Wallon, a psicologia só se tornou ciência autônoma, com métodos e procedimentos próprios, a partir do momento que erigiu a criança em tema específico de estudo (p. 325).

A contribuição dessas teorias para compreensão do desenvolvimento infantil e para as Ciências da Educação é inequívoca, porém o reconhecimento da infância como objeto de interesse da sociologia (SIROTA, 2001; CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; PROUT, 2004), da filosofia (KHON, 2008; AGAMBEN, 2005; BENJAMIN, 1984), da história (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 2012) e da socioantropologia do jogo (BROUGÈRE, 1995) produziu grandes inflexões no campo de estudo, ampliando as formas de interrogar o infantil.

Os estudos da infância vêm merecendo atenção crescente de diferentes disciplinas, para além das clássicas abordagens educacionais e da psicologia do desenvolvimento. Se, para os teóricos do desenvolvimento infantil, a infância é concebida como uma delimitação fundada na diferenciação etária, caracterizada pela “falta” ou insuficiência em relação ao patamar de desenvolvimento adulto, a emergência da infância como objeto de estudo sociológico, nos anos 1990, põe em questão os limites dessa concepção. A essa vontade de saber/poder sobre as crianças, que as concebe como sem voz, *InFans*, dependente, incapaz e um vir a ser adulto, contrapõe-se o paradigma sociológico que concebe a criança como ator social.

As contribuições da sociologia deslocaram a concepção de criança de uma socialização linear verticalizada para a horizontalidade da relação entre pares. Da infância como um recorte etário largamente definido em termos evolutivos para uma construção social historicamente contingente. Da criança como sujeito de proteção e cuidado apenas para ator social com agência própria. Da infância como categoria a-histórica para categoria histórica intergeracional, construída no processo de transmissão cultural.

Para Sarmiento (2004, p. 11 a 13), contribuíram para a configuração do que viemos a conhecer sob a noção de infância, a partir da modernidade, a refuncionalização da família no cuidado dos filhos; a formação de um conjunto de saberes que conferem uma especificidade ao infantil, como a pediatria, a psicologia e a pedagogia; e o surgimento de instâncias públicas de socialização, como a escola e a administração simbólica da infância, que corresponderia a normas não escritas e expectativas de conduta. Priore (2012, p. 240), numa abordagem historiográfica, lembra o papel das amas negras na construção de uma

linguagem que refletia o novo modo do olhar adulto sobre as crianças. Palavras como *dodói, cacá, pipi, bumbum, tentem*, formadas a partir da duplicação das sílabas tônicas, são exemplos do mimo e do encanto dos adultos para com as crianças refletidos na língua.

Todo esse conjunto de práticas conferiu ao mundo infantil uma especificidade que, ao mesmo tempo em que lhe deu grande visibilidade (a relação de apego afetivo, as leis de proteção e cuidado e um interessado investimento educativo), também representou uma marginalização social pela dependência dos adultos (juridicamente tutelado pelos pais, a quem cabe a responsabilidade pela sua educação inicial e a definição dos limites do seu ir e vir).

Para a sociologia da infância, apesar de sempre ter havido crianças, seres biológicos, de geração jovem, a infância como categoria social de estatuto próprio é uma construção histórica que se manifesta por um processo complexo de produção de *representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituições de organizações sociais para as crianças* (SARMENTO, 2004, p.11).

O aporte sociológico da infância (SIROTA, 1998; SARMENTO, 2004; BROUGÈRE, 1995; PROUT, 2004) problematiza a universalidade dessa noção, mas recusa, sobretudo, a ideia de uma socialização unidirecional do adulto para a criança, que ignora o agenciamento desta última. A propósito dessa noção, recorremos a Giddens (1984), quando destaca que:

[...] a agência não diz respeito às intenções que as pessoas têm para fazer determinadas coisas – a vida social é cheia de diferentes tipos de consequências involuntárias com ramificações variáveis –, mas primeiramente à sua capacidade de fazer essas coisas... A ação depende da capacidade do indivíduo de “causar uma mudança” em relação a um estado de coisas ou curso de eventos pré-existente. Isso implica que todos os atores (agentes) exercem um determinado tipo de poder, mesmo aqueles em posições de extrema subordinação (p. 9 e 14).

Propondo um aporte crítico à abordagem estrutural da sociologia, Sarmento (2008, p. 22 e 23), chama a atenção para a distinção analítica entre crianças e infância no objeto de estudo da sociologia da

infância. As crianças, concebidas como atores sociais nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social de tipo geracional, socialmente construída. A condição social da infância seria, simultaneamente, homogênea, enquanto categoria social em relação a outras categorias geracionais (dimensão intergrupar), e heterogênea, por ser cruzada por outras categorias sociais, como classe, raça, gênero etc. (dimensão intragrupal).

O autor, invocando as transformações econômicas, socioculturais e técnicas que, no mundo contemporâneo, puseram em xeque os paradigmas da modernidade, afirma:

[...] a radicalização dos esforços normalizadores, como reação à crise de legitimação da razão, na modernidade tardia, produziu: a globalização da infância pela criação de um mercado de produtos culturais infantis (de objetos e serviços); reinserção da infância na esfera econômica (produtora, peça de marketing e consumidora); choque entre a cultura escolar e as diferentes culturas infantis à medida que ela se universaliza (inversão); aumento da monoparentalidade e administração extrafamiliar da infância e a criança como ator social (sujeito de direitos) (SARMENTO, 2004).

Como um conceito fronteiro, definido pelas demandas dos adultos e dos próprios agenciamentos das crianças, a noção de infância será pensada a partir de um novo paradigma, no qual se impõe a recusa da visão ocidental e adultocêntrica de criança, concebida como um devir social que se atualiza ao se apropriar das pautas da cultura adulta.

Para Sirota (2007, p. 23), “as transformações sociais, aceleradas pela inserção das novas tecnologias, mediadoras dos processos de socialização, instabilizam a ideia de uma socialização vertical apoiada na transmissão e põe em questão a diversidade social oculta sobre a diferenciação etária”.

Brougère (1995), tendo em vista as profundas transformações no lugar ocupado pela criança, em função do processo de industrialização dos artefatos lúdicos, postula que, embora a produção da cultura lúdica, no que concerne aos brinquedos, constitua-se em representações que os adultos fazem das crianças numa determinada época, ela também é constituída daquilo que as crianças, a partir da atividade lúdico-imaginária, fazem desses artefatos.

Na mesma direção, Corsaro (2011) propõe a noção de *reprodução interpretativa* para caracterizar o processo de socialização. Trata-se de compreender que as interações sociais que ocorrem entre as crianças, em suas práticas cotidianas, são negociações de interesses, modos de ação e formas de pensar que lhes são próprias, ou seja, no que vem a se constituir uma cultura de pares, que tanto influencia como sofre influência da cultura adulta. Do legado cultural que recebe da geração anterior à sua e dos constrangimentos a que estão submetidas na ordem social, as crianças fazem uma releitura, processo no qual também deixam suas digitais.

Tendo em conta esses pressupostos, nossos trabalhos em pesquisas das práticas lúdicas (COSTA, 2007; 2012) têm demonstrado que a brincadeira é o espaço social por excelência para o desenvolvimento da cultura de pares e um mirante privilegiado de acesso do pesquisador ao imaginário infantil. Brincar é o que a criança faz daquilo que fazemos com ela. É possível, observando o brincar, entrever os diferentes níveis de mediação social a que a criança responde e os pontos cegos aos quais não conseguimos atribuir significação dentro da nossa compreensão da realidade. Tomar a prática lúdica infantil como dispositivo metodológico de pesquisa, mais do que dar voz à criança (porque ela já tem agência e meios de se dizer) é um laborioso trabalho de refinamento da escuta. Compreendemos que o *corpus* é uma coprodução de sentido, que se dá na relação alteritária adulto/criança, em contextos sociais específicos. Sendo o discurso constitutivamente dialógico, a interpretação dos dados, segundo Amorim (2001), tanto faz falar quanto calar as vozes que disputam o sentido do texto.

Saber ouvir a criança implica uma atitude que requer um deslocamento do sujeito que ouve para recusar a colonialidade da relação adulto-criança, da qual o adulto parece tudo saber sobre a criança e esta, tudo depender do adulto, para o reconhecimento da alteridade infantil. A criança não é uma transparência e, do lugar em que a posicionamos, ela nos interpela, estejamos ou não atentos a isso. Assim, a criança pode ser pensada como um texto em que o sentido está para quem e além dele mesmo, cuja chave de acesso passa, inevitavelmente, pela relação que se estabelece com ela.

2. Permanências e rupturas nas práticas lúdicas de diferentes gerações: o elo perdido da relação adulto/criança

Tendo em conta que as práticas lúdicas têm um lugar próprio no campo da cultura, indicadoras de diferentes níveis de mediações societárias, o conhecimento dessas práticas nas diversas temporalidades pode fornecer um quadro das mudanças sócio-históricas que definem as relações intergeracionais, conforme assinala a citação abaixo:

Na memória do passado predominam as brincadeiras em detrimento dos suportes materiais, que na maioria das vezes não são brinquedos. Grange (1981) atribui a ênfase no brinquedo em si mesmo a novos padrões de sociabilidade que oportunizaram a separação entre adultos e crianças. *Os brinquedos dão, assim, testemunho do significado da criança nas diferentes culturas e épocas.* (COSTA, 2007, p. 65, grifo nosso)

Debruçando-nos sobre narrativas (auto)biográficas (PASSEGI, 2008) de memórias lúdicas, num estudo intergeracional (COSTA, 2010), pretendemos assinalar algumas das transformações que impactam as formas do infantil e suas condições de possibilidade no cenário contemporâneo. A produção discursiva da identidade infantil é marcada, por um lado, por grande visibilidade e valorização da criança em relação àqueles de quem ela depende e por outro lado, pelo apelo midiático para consumo, o que implica em formas de colonização do imaginário infantil e, por vezes, de afronta aos limites legais.

A pesquisa assenta sobre duas ordens de inquietações, a saber: a interrogação acerca do papel das práticas lúdicas na constituição da infância e, por consequência, nas práticas educativas, e sobre o papel do discurso autobiográfico na formação do pedagogo. A questão de partida pode assim ser resumida: de que modo a comparação intergeracional das práticas lúdicas pode dar mostras das condições de possibilidade de produção do infantil? O que as permanências e rupturas na cultura lúdica podem nos dizer sobre isso?

Como metodologia, foi proposta, aos alunos de uma turma do curso de pedagogia da UFC, a elaboração escrita de um memorial temático sobre suas memórias lúdicas de infância, dos seus pais, de seus avós e seus irmãos ou filhos. Situando a distância geracional, temos a primeira geração, dos avós, que viveram nas décadas de 30 ou

40; a segunda, dos pais, que viveram nas décadas de 50 ou 60; a terceira, dos estudantes de pedagogia, que foram crianças nas décadas de 70 ou 80 e a geração dos anos 90, dos seus irmãos mais novos, filhos ou alunos.

Inicialmente, é preciso dizer que os memorialistas se engajaram com vívido interesse na atividade de narrar e se dedicaram com esmero na apresentação dos seus memoriais². Atribuem grande importância à atividade de brincar para a sua formação pessoal e consideram o brincar uma condição constitutiva da infância, de modo que não brincar equivale a não ter tido infância.

Quanto ao primeiro parâmetro de análise, os artefatos lúdicos transitaram artefatos confeccionados com refugos de atividades laborais, como retalhos ou restos de madeira, cascas de frutas etc., predominantes até a segunda geração e os sofisticados dispositivos tecnológicos da terceira geração e que prevalecem na quarta geração. No quadro abaixo, foram esquematizadas, segundo os parâmetros definidos para a comparação, as principais transformações observadas nas práticas lúdicas de cada geração ao longo das temporalidades.

Nosso interesse aqui é destacar, sobretudo, como foi se configurando a relação adulto/criança sobre o imperativo das transformações tecnológicas e da ascendente importância do brinquedo em detrimento do brincar. Tal configuração, como se pode constatar nos nossos dias, ao mesmo tempo em que conferiu mais autonomia à criança, vulnerabilizou sua segurança à medida que enfraqueceu os laços familiares. A mídia surge como um terceiro elemento que intervém na relação adulto/criança, quer se trate de pais ou professores, no sentido de colonizar o imaginário infantil ao fomentar uma dependência umbilical entre a criança e o brinquedo.

2 Os memoriais que constituem o *corpus* da pesquisa (auto)biográfica foram produzidos pelos estudantes do Curso de Pedagogia, no quadro de atividades da disciplina *Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação da Criança*, ministrada pela autora e oferecida como optativa para os alunos do Curso de Pedagogia da UFC nos anos letivos de 2008 a 2010.

QUADRO 1

GERAÇÕES	1º GERAÇÃO 1930 A 1950	2º GERAÇÃO 1950 A 1970	3º GERAÇÃO 1970 A 1990	4º GERAÇÃO 1990 EM DIANTE
Parceiros de Brincadeiras	Irmãos e Pais	Primos ou Irmãos	Familiares, Amigos e Co- legas	Amigos, Colegas, Desconhecidos ou Sozinhos
Brincadeiras	Raras, sobre- tudo, para os meninos	Ao ar livre e em grupo. Grande Auto- nomia	Tradicionalis e estimuladas por brinquedos como os <i>games</i>	Fortemente me- diadas pelas Tecnologias digitais
Contexto de Brincadeiras	Meio rural Ambiente doméstico e em contato com a natu- reza	Meio rural/ur- bano Ambiente fa- miliar e de vizinhança, na rua	Meio urbano Ambiente fami- liar predomina sobre o escolar Restrição do espaço da rua	Meio urbano Ambiente escolar predomina sobre o familiar Aparece o brincar solitário (no quarto ou <i>play</i>)
Brinquedos	Raros ou inventados	Predominante- mente artesanais, construídos pelas crianças ou adultos	Sobretudo indus- trializado	Predominante- mente Digitais
Relação com a Escola	Proibitiva	À margem do projeto pedagógico	Experiências lú- dicas na pré-esco- la e anos iniciais do E.F.	Forte presença do brincar na escolarização infantil
Relação com a mídia	Irrelevante	Irrelevante	Forte influência do universo lúdi- co da TV	Globalização pela mídia da Cultura Lúdica Digital
Relação Adulto/ Criança	Forte con- trole dos adultos	Cumplicidade provedora e estímulo às práticas coletivas	Predomina a cultura de pares estimulada pela escola e aparato midiático	Marginalização do papel mediador do adulto, com auto- nomia da criança no manuseio dos artefatos lúdicos

Conforme o quadro acima, a primeira geração, na verdade, pouco brincou, uma vez que o trabalho era sua prioridade. Para a segunda, o contexto das brincadeiras era o ambiente doméstico e, em função das condições socioeconômicas (maioria constituída de pequenos agricultores rurais), os poucos brinquedos eram confeccionados pelos parceiros, pais, irmãos ou outras crianças. Podemos afirmar que tiveram privilegiadas oportunidades de explorar o seu entorno, em contato com a natureza, diferentes vivências comunitárias, em brincadeiras de banho de rio, andar de cavalo, colher frutas, brincar com animais, caçar passarinhos, participar de folguedos populares (tais como bumba-meu-boi, ciranda, pastoril e ouvir estórias de trancoso etc.), atividades acessíveis a qualquer um. Eis alguns relatos produzidos pelos estudantes de pedagogia que entrevistaram seus avós:

Minha avó passou grande parte da infância cuidando dos irmãos mais novos e ajudando a mãe nos afazeres de casa. Quando sobrava algum tempo, brincava de boneca de sabugo de milho, feita por ela.

Bem, ao conversar com as minhas avós, elas me revelaram que as brincadeiras de sua época eram brincar de casinha, com painéis de barro – achei tão interessante – e as bonecas eram poucas, e, quando tinham, eram de pano. As brincadeiras de rua eram frequentes, como cantigas de roda etc.

Outro divertimento, relatado pela minha avó Geralda, era ir tomar banho no rio com as amigas, “os rapazes não podiam ir de jeito nenhum”, disse ela.

Na segunda geração, as brincadeiras, que ocupam todo o tempo ocioso das crianças, são predominantemente coletivas, ao ar livre e na companhia dos primos e irmão (sem a supervisão dos pais), conforme relatos a seguir:

[...] meu pai conta que tinha uma baladeira pra caçar passarinhos, que naquela época tinham muitos. Jogava futebol e brincava de carrinhos de madeira fabricados pelo meu avô. Aproveitavam todos os momentos que a natureza lhes proporcionava: banho nos riachos, na chuva, plantavam nos roçados, pois meu avô levava todos para trabalhar e também construíam cavalinho de folha de carnaúba.

[...] À noite, as famílias ficavam nas calçadas de suas casas. E nós, crianças, brincávamos de cantiga de roda, passa anel, brincadeiras com

bolas e etc. Depois de brincar, a mamãe me chamava para rezar o terço, em seguida iam dormir.

As pessoas que relatam essas experiências destacam com orgulho o sentimento de autonomia em criar suas brincadeiras e brinquedos. Com estes últimos, a relação é de fetiche, marcado por fortes cargas afetivas. A escola ainda não comparece nos relatos como um contexto de atividades lúdicas. Por outro lado, há delimitações de classe e gênero marcando as interações dentro e fora do espaço lúdico. Os adultos participam como mediadores, provendo suportes e favorecendo encontros entre as crianças.

A terceira geração assistiu a grandes mudanças nesse cenário, ainda que conserve, quase como uma reserva, práticas comuns a todas as gerações, como brincadeiras de bola, tanto pra meninas como para meninos, de boneca, de luta etc. A maior mudança aqui é a escolarização do brincar, que já comparece nos projetos pedagógicos. Evidentemente o brincar sempre teve presença garantida nos ambientes escolares, mas aqui se trata de algo diferente. Trata-se da própria escola tomar a iniciativa de promovê-lo. Os adultos disciplinam o brincar, mas já não participam tanto como parceiros, sendo mais forte a preferência pelo grupo de pares. Essa geração assistiu à acelerada industrialização dos brinquedos, com forte apelo midiático, como atesta os relatos seguintes:

[...] para minha mãe as brincadeiras de boneca e de casinha também se repetiam em sua época de criança. Eu também brinquei de casinha e de boneca, mas na minha infância as bonecas já eram industrializadas (de plástico).

[...] Eu tinha uma casinha de boneca que minha mãe me ajudou a construir, era grande em relação as que eram vendidas nas lojas, eu gostava muito de brincar com essa casinha; mas eu gostava de brincar sozinha, não queria que ninguém mexesse que era para não quebrar, já que minha mãe tinha ajudado a construir, a casinha tinha muito significado pra mim.

Esta narrativa é demonstrativa da crescente importância do brinquedo, como objeto de consumo, em detrimento do brincar:

A minha infância foi uma 'infância quebrada'... aos quatro anos eu quebrei a perna, aos seis anos eu quebrei o braço, aos nove eu cortei o joelho, que saiu a patela... E, na foto dos doutores do ABC, fizeram-me tirar a foto escondendo o gesso que estava no meu braço... Dos desenhos, os que eu mais gostava eram o He-man, Scooby-Doo, Caverna do Dragão... Adorava filmes como Karatê Kid, Robocop, O brinquedo assassino. Dos programas de televisão, gostava do Chacrinha e da Porta da Esperança.

A TV tem importante papel na socialização das práticas lúdicas, uma vez que vai segmentar a grade da programação diária para incluir o segmento infantil, quer transpondo para a linguagem cênica obras de referência da literatura infantil, como Monteiro Lobato, por exemplo, no formato de seriados, quer investindo em programas de auditórios voltados para crianças e filmes de desenho animados. As apresentadoras infantis se tornam personagens icônicos, a exemplo da Xuxa e da Angélica, para citar as mais representativas, cuja audiência ampliará sem precedentes a publicidade voltada para produtos infantis, desde a alimentação até a bonecas e outros brinquedos. As bonecas, antes predominantemente artesanais (confeccionadas de pano), agora agregam um conjunto de subprodutos, tais como carro, casa, barco, roupas etc. A Barbie, fabricada pela Matell, é o caso mais emblemático, mas as réplicas de apresentadoras de programas infantis também figuram entre os brinquedos mais procurados entre as meninas. Para os meninos, por sua vez, a preferência é por personagens de desenho animados e games, estimulados pela, ainda incipiente, indústria da informática e pelo massivo investimento midiático. Os álbuns de figurinhas têm seu consumo agregado aos artistas, personagens de sucesso ou acontecimentos de grande repercussão, como a copa do mundo de futebol. Pode-se afirmar que essa geração, em sua maioria, nasceu na capital, mas experimentou férias no campo, conservando pontos de contato com práticas lúdicas da geração precedente. Pode-se perceber, na transição de um modo de brincar para outro nos relatos seguintes, como as brincadeiras vão se tornando cada vez mais dependentes dos brinquedos e do universo lúdico midiático:

[...] na cidade, não brincava muito, a não ser com minhas irmãs dentro de casa. Saía pouco para a rua, apesar de ter muitos amigos. Lembro que, dos poucos momentos que estava na rua, era brincando de pega-pega, esconde-esconde, futebol, vôlei, bandeirinha, garrafão, bila, jou ajuda. Jogos eletrônicos surgiram na adolescência e também faziam parte das brincadeiras. Foi no tempo dos videogames, tais como: Master System, Mega Drive e Super Nintendo. Entretanto, não posso dizer que eram nossas prioridades.

[...] Não fugindo à regra, minha infância foi enormemente influenciada pela televisão, onde era assíduo telespectador principalmente de desenhos animados e do Show da Xuxa, dentre os quais dou grande destaque à série Cavaleiros do Zodíaco, da qual fui e sou fã até hoje.

[...] Em casa, brincava com minha irmã, alguns primos e amigos. Brincávamos de boneca (apesar de eu ter muitas bonecas da Estrela, não gostava muito delas, preferia as de pano ou os ursos de pelúcia), de casinha, de escolinha, de dançar, de correr para ver quem era mais rápido, de pular para ver quem pulava mais alto, de quebra-cabeça, com alguns jogos (Banco Imobiliário, Detetive, War, Dominó, Baralho, Damas...), amarelinha, de pular corda, de elástico, bicicleta, patins, de gato mia, brincadeiras de roda (ciranda, cirandinha), de boliche, pingue-pongue, futebol de botão, bila, garrafão, bandeirantes, sete pecados, elefante colorido, stop, forca, de videogame, de imitar os personagens dos desenhos animados.

Às vezes, um amigo tinha e a gente brincava com carrinho de rolimã, Pega-vareta, Pega-Pega, a Operação da Estrela, Pula-Pirata, Vai-e-Vem... Aos oito anos eu tinha uma coleção dos comandos em ação que nenhuma outra criança tinha. E eu tinha uns vinte e cinco bonecos, fora os tanques... Um dia eu fui para a casa da minha tia e esqueci o pacote com os bonecos no táxi. Eu fazia coleções de revistinhas, carteira de cigarro, cartão telefônico, da Turma da Mônica.

A quarta geração aparece, nos relatos dos estudantes, como privada de tempo para brincar devido à escolarização precoce, com uma agenda de atividades fortemente monitorada. Perdendo o espaço público como *lôcus* da atividade lúdica (a rua, por razões de segurança, e os parques, pela mercantilização desses equipamentos), as interações face a face tendem a se tornar raras, uma vez que a tecnologia possibi-

litou a interação virtual e até o jogo solitário. A mediação tecnológica das práticas lúdicas, propiciada pela rede transmídia, por seu turno, tornou dispensável o papel mediador do adulto na atividade lúdica da criança e limitou enormemente seu controle. Este é o aspecto mais importante na transição da geração anterior para a atual. Quando a pesquisa estava sendo realizada, entre 2008 e 2013, as crianças já estavam familiarizadas com o computador, o que foi largamente estimulado pelas escolas privadas de educação infantil. De lá para os dias de hoje, houve uma verdadeira explosão de produtos lúdicos digitais de suporte móvel. O celular ou *tablet* figuram entre um dos presentes mais pedidos ao Papai Noel³ por meninos e meninas nos últimos anos. A partir da terceira geração, os modos de brincar se tornaram extremamente diversificados e imediatamente globalizados.

3. O lúdico como espaço de negociação entre o novo e a tradição

Na atualidade, sob o imperativo da tecnologização do brincar, a criança conectada precisa dominar certas linguagens exigidas pelo suporte, que lhe abrem o acesso aos modos de fazer do mundo adulto e a possibilidade de autossuficiência no brincar. Paradoxalmente, à medida que a mediação direta do adulto nas práticas lúdicas das crianças vai se tornando mais rara, a criança vai tendo um acesso cada vez menos restrito ao universo adulto possibilitado pelos meios tecnológicos.

Além disso a publicidade cada vez mais se dirige diretamente ao público infantil ao mesmo tempo em que constrói narrativas deslegitimadoras da autoridade dos pais e dos professores.

Tendo em conta que a família e a escola adotam uma posição crítica em relação ao consumismo infantil, o *marketing* precisou

3 Parte do *corpus* da pesquisa relativo aos brinquedos da quarta geração foi obtida por consulta às cartas que a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos recebe, na época natalina, de crianças dos mais diferentes perfis sociais, com pedidos de presentes ao Papai Noel. Igualmente, os pesquisadores consultaram a lista de desejos das crianças, recorrendo àqueles que escutam seus pedidos de suas poltronas instaladas nos Shopping Centers.

remodelar o perfil do adulto, antes visto como autoridade, para agora poder ser visto como parceiro. Se na modernidade a linguagem escrita representou a principal fronteira geracional entre adultos e crianças, posto que só os adultos alfabetizados tinham acesso à cultura escrita (POSTMAN, 2012), a pós-modernidade trabalhou no sentido de dissolvê-la. As tecnologias digitais criaram um mundo segmentado de produtos e serviços, porém, passível de acesso por quase todos os públicos. A acessibilidade sem limites fomentou o imperativo de conectividade, impactando sobremaneira o tempo livre das crianças. Além disso, em tempo de convergência midiática, as redes sociais e os jogos *on-line* não oferecem garantias da identidade dos “amigos virtuais” nem dos jogadores, borrando as fronteiras do que é destinado às crianças e aos adultos.

A interação passa a ser virtualmente mediada e ao alcance da mão. Não é incomum uma apreciação negativa das formas contemporâneas de brincar pelos memorialistas comparativamente às do passado, vistas como mais livres e autônomas, mais ricas em diversidade e mais saudáveis. É importante destacar que, se a criança se tornou mais independente do adulto, pelo desenvolvimento de habilidades, pela visibilidade social que adquiriu, pelo processo de escolarização precoce e a constituição de uma cultura de pares fortemente globalizada, o que lhe confere maior autonomia no processo de socialização, o aparelho midiático, disputando com a família e a escola o controle do território da infância, tensiona a relação intergeracional, com consequências não de todo previsíveis.

Outro aspecto importante dessas transformações é que a hegemonia dos artefatos lúdicos digitais, os espaços públicos cujo acesso está condicionado à compra de “passaporte”, a exemplo dos “parques aquáticos”, os espaços brincantes dos restaurantes e dos *shoppings centers*, que funcionam como estacionamentos para as crianças enquanto os pais fazem compras etc., conferiram à prática lúdica uma dimensão mercantil tão mais excludente quanto mais disseminada pela publicidade.

Vale ressaltar que, tendo em conta as diferentes condições sociais, essas práticas são diferentemente apropriadas. Rocha (2015), estudando as práticas lúdicas no Assentamento Recreio (Ceará), percebeu que

o uso do computador e da Internet entre crianças e jovens se compatibiliza com as brincadeiras tradicionais e se restringe a algumas horas da noite em um ambiente público (sede do Assentamento), em função dos princípios da organização social que caracteriza essa forma de vida comunitária.

Lima e Costa (2011), por sua vez, encontraram na periferia de Fortaleza (CE) a persistência de práticas lúdicas tradicionais, ainda brincadas na rua (pião, bila, arraia etc.) com a participação de crianças e adultos e a produção pelas crianças de réplicas de *Beyblade*⁴ a partir de material reciclado. É de se notar que o pião é um dos brinquedos mais tradicionais da cultura lúdica infantil nordestina, podendo ser encontrado em qualquer mercado de venda de artesanato e que exige persistente treinamento até que se alcance a *expertise*. Por outro lado, o pião industrializado, o *beyblade*, graças a um dispositivo técnico acoplado ao mesmo, não requer maiores habilidades do jogador. Assim, ainda que massivamente a cultura lúdica assente sobre o consumo de brinquedos e jogos industrializados, predominantemente digitais, a inventividade infantil opera uma deriva que reproduz interpretativamente o legado cultural.

A recreação do *beyblade* pelas crianças, um brinquedo produzido pela indústria, que, por sua vez, replica um artefato lúdico tradicional, o pião artesanal, é emblemático das forças que operam na constituição do território da infância no contemporâneo e do que está em jogo na colonização do imaginário infantil pela indústria do entretenimento. Merece ainda uma análise à parte o conteúdo veiculado pelos jogos digitais, em especial para os meninos, pelo que representa para a educação da sensibilidade. Fortemente marcados por narrativas bélicas com reiteradas cenas de assassinatos, esses são os jogos preferidos dos meninos. Durante a realização da pesquisa, o GTA⁵, jogo que premia

4 Espécie de pião, produzido industrialmente, lançado juntamente com um filme de desenho animado do mesmo nome, transmitido pela TV aberta e com o qual se pode jogar em disputa com outro pião, a exemplo do que fazem os personagens do filme.

5 Nas histórias dos jogos de GTA, é comum você querer ser o herói e salvar vidas, defender uma causa ou servir de exemplo para muitas pessoas. Mas tem vezes que a pessoa pode imaginar como seria jogar no time dos vilões, fazendo coisas erradas

o jogador que pratica a contravenção, figurava entre as preferências de crianças de até 4 anos de idade. Esse dado é revelador do que as crianças estão expostas.

As transformações históricas que na atualidade convulsionam as formas de vida social fizeram entrar em crise a noção de infância produzida na modernidade e que se traduziu na criação de dispositivos legais, de saberes científicos, educacionais, que configuraram um regime de controle da vida das crianças, concebida como um território a ser colonizado. Vale dizer que, em tal configuração, as crianças assumem visibilidade a partir de interesses do adulto, a quem cabe organizar e delimitar seu trânsito nas esferas sociais. Podemos, assim, dizer que a relação adulto/criança se caracteriza como uma relação de colonialidade de poder (QUIJANO, 2005). A partir de um estudo intergeracional, numa abordagem da sociologia da infância (SARMENTO, 2004, SIROTA, 2001, CORSARO, 2011, PROUD, 2005), este trabalho pretendeu discutir os deslocamentos que têm tensionado as fronteiras das relações alteritárias entre crianças/crianças e crianças/adultos no eixo de temporalidades intergeracionais, partindo do estudo das práticas lúdicas, de modo a contribuir para a compreensão das condições de possibilidade do infantil no cenário contemporâneo.

Referências

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: MUSA, 2001.

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

BENJAMIM, W. *Reflexões: a criança, o brincar, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari, São Paulo: Summus, 1984.

por puro prazer e sadismo. Essa é a essência da série **Grand Theft Auto**, criada por David Jones em 1997 e que faz um enorme sucesso até os dias de hoje. Fonte: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/especial-historia-de-gta.html>.

- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p.
- COSTA, M. F. V. da. O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n. esp., p.107-123, set. 2010.
- _____. *Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?* Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- _____. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. In: COSTA, M. de F. V, COLAÇO, V. de F. R. e COSTA, N. B. da (Orgs.). *Modos de brincar, lembrar, dizer: discursividade e subjetivação*. (Coleção Diálogos Intempestivos). Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em Psicologia Social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253. ISBN: 978-85-7982-060-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- KOHAN, W. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: *27ª REUNIAO ANUAL DA ANPED*, 2004, Caxambu/MG. Anais. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf> Acesso em: 29 jul.2015.
- LIMA, F. *Cultura lúdica no contexto da rua: um estudo de caso etnográfico do jogo de pião* - Francisca Josélia Inocência de Lima e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa In: COSTA, M.F.V. e ATEM, E. (Orgas.) *ALTERidade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2011.
- PASSEGI, M. *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDURN/ Paulus, 2008.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 2012.

PROUT, A. Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. In: *Congresso de Sociologia da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho, 2004.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROCHA, R. Dissertação de Mestrado: *Práticas Lúdicas: linha de transmissão intergeracional da cultura comunitária do Assentamento Recreio*. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. 2015.

SARMENTO, M. e CERISARA, A. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições AZA, 2004.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*, Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, mar. 2001. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso)>

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WARDE, M J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História Social da Infância no Brasil*, São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.