

Interfaces entre os desenhos animados e a brincadeira: um olhar para o espaço brincante infantil

Interface between playful
the cartoon and play: at a
glance to the space playful
infant

Raquel Firmino Magalhães Barbosa

Universidade de Cuiabá

kekelfla@yahoo.com.br

Cleomar Ferreira Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso

gomescleo@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender o espaço brincante da criança e suas interações, verificar o que compõem seus momentos lúdicos e identificar suas práticas brincantes. O que motivou a investigação foram as seguintes indagações: qual o espaço ideal para a brincadeira? Quais são os instrumentos lúdicos que fazem parte dela? Como as crianças interagem com essa habilidade simbólica? O que esse *lebenswelt* da infância pode nos mostrar? Os principais teóricos são Sarmiento (1997; 2003; 2004; 2005; 2006), Brougère (2008) e Kohan (2004) que trazem suas contribuições teóricas para as discussões e reflexões aqui discutidas. A pesquisa foi qualitativa, nos moldes de uma pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995; BOGDAN E BIKLEN, 1994), com a participação de sete crianças, sendo três meninas e quatro meninos, da rede municipal de ensino de Cuiabá/MT, do último nível da Educação Infantil. A fim de se aproximar da realidade infantil, foram realizadas entrevistas no ambiente escolar e analisadas qualitativamente. Como resultado, as crianças mostraram que a interação brincante flutua sobre os aspectos tradicionais, simbólicos e contemporâneos, quando o surreal imiscui no real, de tal forma que as suas vozes e os seus comportamentos dão força a teoria. Percebemos também que realizam uma comunicação virtual ou metacomunicação ao brincarem com suas ferramentas televisivas. Portanto, esse estudo sugere uma metáfora de “osmose” entre a escola e a cultura infantil por meio da interpretação. Isso evidencia a criança vivendo nos moldes do presenteísmo e brincando com o tempo de *Aión*, aludindo uma educação do olhar.

Palavras-chave: Infância. Brincadeira. Desenho animado. Cultura infantil.

Abstract

This study aims to understand the playful space of the child and their interactions, and from this, check that make your leisure moments and identify their playful practices. How children can interact with the symbolic ability during the play? What would be the role of media tools, more specifically the cartoons, in the construction of the playful moments of the child? To support the theoretical framework, Sarmiento (1997; 2003; 2004; 2005; 2006), Brougère (2008), Kohan (2004) bring his theoretical contributions to discussions and reflections that will be discussed here. The research was qualitative, in the mold of ethnographic one (ANDRÉ, 1995; BOGDAN E BIKLEN, 1994), with the participation of seven children, three girls and four boys, the municipal schools of Cuiabá/MT, the last level of early childhood education. In order to get closer to reality child interviews were conducted with the subjects studied at school and qualitatively analyzed. As a result, children have shown that the playful interaction floats on the traditional aspects, symbolic and contemporary, surreal when meddles in real, so that their voices and their behavior give strength theory. And also with the child living in the mold of presenteeism and playing with the time of *Aion*, suggesting an education of the gaze.

Keywords: Children. Play. Cartoon. Culture Child.

I ntrodução

“A criança é o presente expresso no mundo”
(Sarmiento)

Para alcançar a compreensão do espaço brincante¹ infantil, é preciso enxergar pelas lentes da criança, e assim, perceber o seu íntimo, seus gostos, seus desejos e seus anseios. O ser brincante constrói sua história e compartilha e vivencia com outros atores sociais as características do jogo, por meio da administração simbólica, como regras, espontaneidade, imprevisibilidade, frivolidade e seriedade.

Este texto pretende conduzir o debate pensando na criança como um ser do presente e nos professores como abertos a novas aprendizagens. Ao interagir com a cultura infantil, as influências midiáticas e a sua expressão no tempo aiônico, o professor pode se aproximar do espaço brincante e trazer a criança para o protagonismo de sua proposta pedagógica.

Deste modo, esse estudo tem como objetivo geral compreender o espaço brincante da criança e suas interações. Como objetivos específicos, verificar os possíveis locais onde são realizadas as brincadeiras, identificar o que compõem seus momentos lúdicos e registrar práticas brincantes como uma maneira de nos aproximarmos da realidade infantil.

E a partir desses pontos, surgiram algumas indagações: Como as crianças interagem com a habilidade simbólica durante a brincadeira? Qual seria o papel das ferramentas midiáticas, mais especificamente do desenho animado, na construção dos momentos brincantes da criança?

Para sustentar o arcabouço teórico, Manoel Sarmiento (1997; 2006), Gilles Brougère (2008), Jones (2004), Walter Kohan (2004) trazem suas contribuições teóricas para as discussões e reflexões que serão aqui discutidas, passando pelos entendimentos dos diferentes sentidos de tempo e sua relação com os instrumentos lúdicos que a criança utiliza em seus momentos brincantes.

¹ Certeau (1994, p. 174) diferencia a palavra “lugar” de “espaço”. Para o autor, lugar é um local próprio, com dimensões espaciais, enquanto que o espaço é um lugar praticado.

Por meio dos olhares e comportamentos das crianças, construiu-se a interpretação dos dados, apoiado nas vozes das crianças, buscando captar ao máximo suas experiências brincantes e a manipulação de suas habilidades simbólicas dentro do tempo de *Aión*.

Como conclusão, sugere-se uma educação do olhar, com professores que consigam decifrar o tempo brincante da criança e suas interações, possibilitando uma interface com o *lebenswelt* (mundo-vida) da infância e suas brincadeiras.

Para tanto, é preciso refletir sobre mudanças sociais contemporâneas que as crianças estão expostas e possíveis reconfigurações no espaço escolar, enquanto modelo organizacional mais flexível e conectado com o que ocorre dentro e fora da escola, de modo que se perceba o significado do tempo de *aiónico* para a criança e, da mesma maneira, para o professor.

O tempo *aiónico* da criança

A conjunção entre infância, mídia e educação nos remete a pensarmos sobre as experiências brincantes das crianças e os componentes desse ambiente. Por isso, a importância de conhecermos a cultura infantil e o que compõem esses contextos, possibilitando a oportunidade de conhecer o seu repertório brincante e o que está envolvido nesse processo.

Em uma sociedade considerada por muitos autores como “pós-moderna”, que apresenta características marcantes, onde tudo se torna fluido e que influenciam cada vez mais crianças a valorizarem o consumo e o descarte, a educação terá uma importante tarefa ao buscar dialogar com o que está acontecendo hoje na escola e na vida das crianças. Desta forma, Sarmiento e Pinto (1997, pp. 26-27), ressaltam a importância de se estudar a realidade da infância, na perspectiva da Sociologia da Infância, com a concepção de criança ativa e que oportuniza dar voz as mesmas:

[...] Isto significa, no essencial, duas coisas: a primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas

devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua acção e da respectiva monitorização reflexiva (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26-27).

Deste modo, para Sarmento (2003, p. 16), “[...] o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medidas, capaz de ser reiniciado e repetido”. Então, pensar em temporalidade e infância nos remete a pensarmos em períodos antigos e as diversas definições de tempo. Na Grécia, o vocábulo tempo era chamado de *Chrónos*, *Kairós* e *Aión* e cada um possui seu significado particular.

A palavra *Chrónos* pode ser definida pela continuidade de um tempo sucessivo, *Kairós* seria uma temporada e, *Aión*, a intensidade do tempo da vida humana. Nesse sentido, *Chrónos* teria um tempo definido e *Aión* uma duração (KOHAN, 2004).

Outro significado de *Aión* – de acordo com os escritos de Heráclito (*apud* KOHAN, 2004) -, faz uma ligação com a infância, quando defende que *Aión* é uma criança que brinca e o seu reino é infantil, uma maneira de ser temporal, de brincar com o tempo, com características de espontaneidade e imprevisibilidade, próprias do jogo. Como se *Aión* fosse a personificação de uma criança que joga com o tempo e com o que faz parte dele, a qual ela se expressa e se constitui nesse contexto, como afirma Kohan (2004, p. 53):

[...] há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión-país*) e poder-infância (*basileíe-país*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de tempo numerado e que esse outro modo de ser temporal, parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números

É também o que sugere Sutton-Smith (2001, p. 151), quando faz alusão ao modo como a criança brinca com a sua ludicidade “[...] não brinca dentro de regras, mas com as regras, não brincam dentro de quadros, mas com os quadros, como uma imitação e divertimento”. Isto é, o ser brincante é absorvido pelo momento, prendendo a sua atenção e fazendo com que se entregue a atividade, sem ter um fim em si mesmo.

Portanto, isso mostra que a intensidade da infância, ou seja, o tempo da infância pode ser visto como uma força vital que rege a vida infantil, o tempo

aiónico (KOHAN, 2004), mostrando a sua proteiformidade, reinterpretando o tempo e o mundo de acordo com as suas vontades, aproveitando cada traço, objeto e comportamentos. E o que esse tempo aiónico da infância pode nos mostrar nos dias de hoje?

A mídia televisiva oferece à criança um mundo de informações e materiais que as cercam quase o tempo todo, proporcionando facilidade, diversão e singularidades na cultura e no cotidiano infantil, principalmente com os desenhos animados, um grande instrumento lúdico² em suas brincadeiras.

Vemos a influência da TV a todo o momento na vida infantil. De acordo com Postman (1999), é uma ferramenta que possui um longo alcance, atinge todas as classes sociais, é fácil de acessar — com apenas um toque, entra-se no mundo midiático, juntamente com todos os programas e propagandas que a indústria cultural oferece — e sua grande capacidade em desenvolver estratégias de marketing para conseguir entrar na lógica do mercado de consumo da infância. Dessa forma, podemos nos questionar se a magia proporcionada pelos desenhos animados está ligada ao próprio enredo e personagens ou pelo marketing excessivo. Podemos tentar responder por meio de Fischer (2002 apud FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 28), que designou este momento de “lugar das visibilidades das visibilidades”, a fim de indicar que:

[...] a mídia, especialmente a TV, suas imagens, seus textos, sons, planos, sequências, que se fazem ao mesmo tempo figuras únicas (produtos claramente identificáveis, como um programa de televisão ou um anúncio publicitário) e também figuras maiores, enredadas no grande espaço das emissoras e das redes de comunicação, dentro das políticas mais amplas de produção e veiculação da informação e entretenimento; visibilidade de determinados públicos e dos modos de chegar até eles; visibilidade das práticas institucionais, dos acontecimentos, que não serão “expressão” de um discurso nem sua causa imediata, mas algo que faz parte das suas condições de emergência; visibilidade, enfim, daquilo que se murmura em determinado tempo e lugar

² Entendido pela autora como um recurso empregado para gerar um incremento na brincadeira.

É o caso da visibilidade do consumismo através do marketing em excesso voltado para o público infantil, objetivando novas aquisições e a aspiração de ter sempre o novo, sempre relacionando o tempo *aiónico* ao desejo da criança. As crianças, em sua maioria, têm a TV como uma forma especial de entretenimento e de brincadeira e ficam à mercê de sua programação e o que ela tem para oferecer. Não hesitam em levar a novidade para a escola para compartilhar com os amigos. As crianças se sentem atraídas pelo conteúdo televisivo, isso não se pode negar.

Quando vemos uma sessão de desenhos ou um canal específico infantil, percebemos o quanto de propaganda é mostrado durante os intervalos, sempre com algo novo relacionado ao episódio que acabou de ser exibido, incentivando as crianças a se envolverem e consumirem cada vez mais. Percebemos também que há produtos com logotipos desses desenhos que são educativos e outros nem tanto. Porém, o universo de fantasia dos pequenos guia um mundo próprio de construções e desconstruções, magia e repetição, que estão juntos com as crianças onde elas forem, inclusive na escola, e nos espaços que as crianças brincam, que por sua vez, podem se tornar um grande incômodo para os professores. Mas como controlar esse *boom*?

Essa relação da criança com a mídia e com o tempo *aiónico* pode ser interpretada e vivenciada dependendo da maneira com que a criança interioriza essas informações, e posteriormente, como ela vai reproduzir. Pode revelar uma subjetividade em suas ações, se transformando em algo natural, em linguagens deturpadas e/ou simplistas, ou quem sabe, em algo particular, com outro sentido, nos surpreendendo ao nos depararmos com a aprendizagem da cultura contemporânea.

A partir disso, a escola se torna um local onde as crianças trazem todas essas informações e comportamentos, e não podemos negar essa visibilidade dentro da mesma, principalmente em se tratando de brincadeiras infantis. A criança de hoje utiliza, e muito, a mídia televisiva para ampliar o seu repertório imaginativo e de brincadeiras, de modo inconsciente.

Essa mesma mídia televisiva se transforma em um espaço de brincadeira, no momento em que a criança consegue transferir imagens e símbolos televisivos para a sua realidade brincante, criando situações,

mesclando personagens e enredos, construindo e depositando elementos a cada novo episódio, fazendo do hábito um instrumento lúdico. A partir disso, como o tempo *aiónico* pode ajudar o professor em suas práticas?

Tanto professores como pesquisadores ao se depararem com o ambiente escolar devem ter a curiosidade de observar e tentar compreender o que a criança experimenta nos dias de hoje, ficarem atentos às suas vivências, interações, comportamentos e às influências as quais estão submetidas. É uma forma de socializar e entrar no mundo infantil, tendo uma visão não infantilizada da criança, mas tentar compreendê-la através de suas próprias lentes, ou seja, “[...] a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’” (BENJAMIN, 1984, p. 50).

O princípio da identidade e da autonomia pode nos ajudar a compreender o processo de interação, tal qual a criança como um ser diferente do adulto. Também é o que nos mostram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 11), por meio do reconhecimento da infância e suas singularidades.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias

Embora se perceba que os personagens de desenhos animados, de filmes e de histórias infantis demonstrem ser uma espécie de jogo e brincadeira para elas, proporcionando prazer, socialização ao brincarem em grupos, valores como responsabilidade, cooperação e espírito de equipe, pode também revelar um encantamento por fantasias contraditórias e violentas, fatores relevantes que nos fazem refletir sobre a possibilidade de trabalhar com esses temas e comportamentos que se fazem presentes em suas brincadeiras. Contudo, estar atento ao mundo infantil e tornar a prática pedagógica flexível no cotidiano pode ser um bom recurso para os professores aprenderem com as crianças, serem mediadores de seus processos brincantes e compreenderem

as relações que são desenvolvidas nesses momentos.

Como sugestão, pode-se pensar em construções de histórias e no uso de temas antagônicos nas aulas. Por exemplo, podemos relacionar personagens dos desenhos animados aos temas perder/ganhar, monstro/príncipe, consumir/descartar, bem/mal, feio/bonito, herói/vilão, entre outras situações como formas de aprender brincando e de contextualizar a realidade. Desta maneira, interagem e compartilham esses conhecimentos em seus momentos brincantes, respeitando os diferentes pontos de vista e ainda estimulando a percepção das crianças quanto aos temas desenvolvidos.

Por isso, é tão importante que os professores conheçam o mundo das crianças, o que veem, o que brincam e o que gostam. Só, então, poderão ter acesso e interagir com o seu mundo brincante e conseguir fazer desse conhecimento um recurso de observação do próprio universo infantil. Portanto, criar métodos criativos e sedutores pode ser uma excelente solução para estimular a reflexão e valores nas crianças, expondo práticas sociais e culturais que se renovam de acordo com o que dita à indústria cultural. Por isso, a urgência em refletir sobre o tempo *aiônico* da infância. Talvez a Sociologia da Infância possa ajudar a pensar no espaço/tempo da criança do presente e não do devir, na criança protagonista de sua aprendizagem e não um sujeito passivo, ou seja, pensar na ação, nos desejos e no que as crianças querem nos dizer (SARMENTO; PINTO, 1997).

Percurso metodológico

Este estudo apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado (BARBOSA, 2011), realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, nos moldes de uma etnografia, com a permanência em campo durante o ano letivo de 2010, com crianças do último nível da Educação Infantil, de cinco anos de idade, em uma escola da rede pública municipal de Cuiabá/MT.

Realizar uma pesquisa do gênero etnográfica pressupõe uma imersão no campo para observação dos comportamentos dos sujeitos, a descrição das características do fenômeno, com ênfase interpretativa no sujeito do estudo em seu meio natural, através da percepção desses indivíduos que praticam as

ações dentro do processo educativo, destacando a importância do processo em vez do produto. André (1995, p. 27) apresenta o que se entende por pesquisa etnográfica:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

Esse tipo de investigação etnográfica proporciona ao pesquisador estar em contato com o espaço em que ocorre a prática e os sujeitos que a integram. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) descrevem muito bem esta relação íntima entre ambiente-pesquisador-sujeito, “[...] para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”, e ainda “[...] os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta” (Ibidem, p. 83).

Estar presente com frequência no ambiente de estudo, proporciona a melhor compreensão do contexto da pesquisa, para que possam ser investigadas ações, pensamentos e circunstâncias da produção dos dados pelos indivíduos, de modo que “[...] uma boa interpretação conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar” (GEERTZ, 2008 *apud* BODAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Com o objetivo de observar o cotidiano dos participantes, foram realizadas entrevistas de forma individual e em grupos, gravações em áudio e apontamentos em diário de campo. E a partir dos olhares e comportamentos das crianças, construiu-se a interpretação dos dados, por meio da compreensão do contexto pesquisado e as vozes das crianças, buscando captar ao máximo suas experiências brincantes.

Deste modo, abordaremos nesta discussão a relação do imaginário e da brincadeira, incorporando a escolha do espaço pela criança para concretizar os momentos brincantes, seus instrumentos lúdicos e a força da sua habilidade

simbólica.

As vozes das crianças

Falar sobre a infância no presenteísmo é compreendê-la enquanto categoria social, pois as crianças participam coletivamente da sociedade como sujeitos ativos e produtores de cultura (SARMENTO; PINTO, 1997). Desta forma, a Sociologia da Infância tem como objetivo mostrar um novo paradigma. O excerto de um texto sobre o assunto abaixo mostra a seguinte consideração:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a Sociologia da Infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os estrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Considera a infância como um meio de produção simbólica e de manifestações e representações desse mundo infantil, engendrando um sistema que se estrutura a cultura da infância. Isso proporciona analisar o contexto geral em que as crianças vivem, interagem e significam ao brincarem, oferecendo um espaço para dar voz a essas crianças, a fim de expressarem seus pontos de vista.

Assim, esse conjunto de significados é produzido pela relação da criança com a sociedade em que vive, disponibilizando a impressão daquela geração e cultura infantil, como um elemento simbólico comum. Conforme Sarmento (2003, p. 4), uma “gramática das culturas da infância” e, ainda, “[...] as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade em

suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”.

A partir disso, no contexto de uma entrevista com um grupo de crianças, com o intuito de dar voz às crianças, foi perguntado sobre onde e com o que elas gostavam de brincar. Logo, se sentiram entusiasmadas e iniciaram uma grande conversa sobre as suas experiências brincantes:

“Eu brinco de desenho... só na casa que pode... de “Backyardigans”, de “Copa-Pistão”, de “Ben 10”... ele tem um relógio, aperta assim e ele vira bicho. Eu gosto mesmo quando ele vira monstro! (AFR, 05 anos, M)

“Na quadra... Eu gosto de brincar de “Poderosa”... Brinco de lutar, ‘eu vou dar um jeito nesses guris!’ Assisto todo dia. É daquele desenho das “Meninas Super-Poderosas”. (EGF, 05 anos, F)

“Brinco aqui na escola com as crianças... Eu lembro de luta, eu chamo alguém pra brigar, aí alguém quer... eu brinco até do leão pegar as meninas...” (DCF, 05 anos, M)

“Lá na quadra... Uma amiguinha inventou uma brincadeira de menina brincar com guri, e guri com menina, guri com guri e menina com menina (...) ela corre atrás do guri e ela imita um macaco que corre atrás de quem bate e quem xinga, que quer destruir a cidade...” (EKS, 05 anos, F)

“De “Backyardigans”, de pista de corrida (...). Assim, quando tem o dia da corrida, eu falo assim para o meu amiguinho: vamos brincar do dia da corrida? E aí, nós corremos. Corremos até lá longe, mas eu corro mais, aí eu até passei ele... (EAM, 05 anos, M)

“Aqui na brinquedoteca! Tem muitos brinquedos! Brinco de contar história, de mamãe e filhinha, da vovozinha, do papai. (ACA, 05 anos, F)

“Não, aqui a tia não deixa virar bicho... porque aqui não tem bicho, só na casa que pode... De “Ben 10” na escola não! Só de “Backyardigans”... porque a tia não deixa, se eu virar bicho eu vou destruir a escola, né! De “Backyardigans” pode brincar, de dia da corrida, dia da moto, dia do policial. (ALR, 05 anos, M)

O local que a criança escolhe para realizar suas brincadeiras demonstra a sua necessidade de brincar livre e espontaneamente. Para ela, o que importa é estar pronta para entrar em outro mundo, construindo e movimentando o seu

espaço brincante, que necessita somente de um suporte para a brincadeira, algo que possam prendê-la em seu mundo de faz-de-conta.

As crianças citaram casa, quadra, sala de aula e brinquedoteca como seus espaços brincantes favoritos, aqueles que elas mais gostam de brincar, mostrando a necessidade que sentem de se movimentar e de fantasiar. Elas necessitam que sejam desenvolvidas em locais em que se encontra a liberdade e/ou estão contagiados por uma conduta lúdica. Nesse sentido, a brincadeira da criança sofrerá influências do contexto social e Sarmento (2006, p. 19) acrescenta que “[...] cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra seu espaço social”.

Durante o recreio, as crianças aproveitam o que está à sua volta, ou seja, o que a escola proporciona para brincar, se divertem e se movimentam praticamente o tempo todo: correm, brincam de luta, de piques. Utilizam esse momento para liberar energia, se movimentar e simplesmente brincar. Isto é, tendem a se juntar, formando grupos para suas brincadeiras. Esse comportamento parece corroborar aquilo que Château (1987) denomina de atração mútua entre as crianças, produzindo uma socialização natural; isto é, a troca de experiências é compartilhada no evento das brincadeiras.

Outro ponto interessante foi que uma das crianças fez questão de enfatizar que só pode brincar de desenho em casa. Provavelmente, isso foi dito pelo fato de ter mais liberdade, ter a TV a qualquer momento para exibir e criar novas brincadeiras a partir dos desenhos que gostam de assistir e não ter quem os impeçam de brincar, já que na escola, só podem brincar livremente em momentos específicos, no recreio e/ou supervisionados por adultos.

Em casa, as brincadeiras de faz-de-conta agem como instrumento lúdico, representando as múltiplas dimensões da fantasia com o objeto brincante e as mutações que ocorrem de acordo com a vontade e a percepção da criança, mostrando a força do imaginário em suas brincadeiras e as suas relações particulares com o seu mundo lúdico.

Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico, o objecto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança “veste” a personagem da mãe, do bebê, do médico ou do cientista maluco sem perder a noção de quem é e transforma os objectos mais vulgares nos mais inverossímeis artefatos – a

caixa de cartão no automóvel, o lápis de cera no batom, uma caixa de bolachas no tesouro escondido dos piratas... Do mesmo modo, a criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário (SARMENTO, 2005, p. 375).

Uma das crianças falou que na escola não podem virar monstros, se referindo à transformação do *Ben10*, por exemplo, que são brincadeiras mais agressivas e agitadas, que usam o componente *luta* para incrementar a brincadeira. Segundo as próprias crianças, se brincarem disso, podem destruir a escola, devido aos confrontos que podem surgir e ao uso de seus poderes.

Esta fala retrata o poder do imaginário, de criar situações que, para as crianças, são possíveis no seu mundo de faz de conta, onde só lá há alguma existência. É uma forma de representarem e construírem imagens, ações, significados, movimentos e histórias, a partir do que chamam sua a atenção e que pertençam ao domínio do imaginário.

Contudo, brincar de *Backyardigans* na escola é permitido, pois se trata de uma forma de brincar mais tranquila e educativa. Ensinam boas maneiras, valorizam o aprendizado e exercitam a imaginação. É quando citam cenas do desenho e brincam de realizar suas aventuras com atitudes mais serenas. Então, para Sarmiento e Pinto (1997, p. 13-14), apresenta-se um paradoxo em relação à brincadeira da criança:

[...] espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar...

Passa pela cabeça da criança situações e desejos um tanto confusos, pois necessitam vivenciar, explorar e potencializar o seu imaginário. Entretanto, na escola, eles evitam ou fazem de maneira camuflada, longe do olhar da professora.

Isso faz parte do simbolismo infantil, pois permite que a criança explore contradições e possibilidades. É a frivolidade da brincadeira em ação, aparentemente sem nexos à etologia do mundo adulto, fútil, “sem preço”, mas com muito sentido e lógica para a criança, para quem consegue entrar nesse

mundo e interpretar sua cultura. É nesse momento que as crianças se afirmam como atores sociais com a multiplicidade de ações e representações.

Em relação aos desenhos animados, as crianças acabam se apropriando de elementos da cultura atual para fazer parte da cultura lúdica infantil. Isso provoca alterações ou transformações na socialização, na visão de mundo, nos valores e na tradição.

Em contrapartida, não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade com características da dita “pós-modernidade”, que se apresenta em constantes transformações, e as brincadeiras e as condutas lúdicas exibem uma dimensão de atualização de acordo com o que mercado de consumo oferece, com traços de sofisticação, sedução e efemeridade.

Isso pode ser notado quando a criança cita que criou um tipo de pique, que mistura um pique-pega com aspectos fantasmagóricos e agressivos, do leão ser o pegador, do macaco destruir a cidade e brincar de apostar corrida como no desenho animado dos *Backyardigans*. Isso demonstra que a criança é autora e co-construtora de seus conhecimentos e brincadeiras, e faz essas relações com a criatividade de acordo com o que interpreta do ambiente e elementos que compõem a brincadeira (SARMENTO, 1997; BROUGÈRE, 2008).

Para a criança, todos os elementos que compõem o seu meio social são passíveis de brincadeira, agem para aflorar o seu imaginário, se combinam entre si e englobam aspectos emocionais, sociais e culturais. Nesse sentido, considerando as crianças seres sociais e as suas brincadeiras uma maneira de interagir com o seu grupo, ao desenvolverem as suas brincadeiras, se socializam, desempenham o seu protagonismo e constroem conhecimentos.

Ao falar de brincar de *Poderosa*, a criança se refere ao desenho animado *As Meninas Super-Poderosas*. Apresentando uma transferência espontânea do que se assiste na TV e transporta para a realidade brincante.

Para Sarmiento (2004), a criança apresenta uma “autonomia cultural”, quando as suas representações e significações se consolidam dentro da sua cultura infantil e conseguem fazer delas o que bem entendem, pois possuem um aspecto relacional e mostram a sua afinidade com a cultura societal.

A analogia entre o aspecto relacional e a autonomia cultural pode ser

expressa principalmente pela interatividade, ludicidade, fantasia do real e a inventividade. É nesse momento que as crianças interagem com o mundo e com o que está a sua volta: imitando, criando, transformando e repetindo seus devaneios. Além de compartilharem vivências, principalmente as brincantes com seus pares, se tornando uma forma de contribuir para estruturarem futuramente a sua vida social, ou seja, capacitando essas crianças para se tornarem atores sociais.

Quando citam que brincam de *Copa-Pistão*, relatam partes de cenas do filme *Carros* (2006), uma competição automobilística realizada no filme. Entretanto, a brincadeira ocorre utilizando a corrida de velocidade e o próprio corpo como o veículo: disputando, imitando o ronco dos motores e escolhendo seus personagens preferidos para atuar na *Copa-Pistão*. Kishimoto (1999, p.29),

[...] o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade

E Benjamin (1984, p. 11) aponta os principais comportamentos das crianças, que possuem em sua natureza marcas de sua sensibilidade, misturando diferentes sentimentos no decorrer da brincadeira: “[...] o ser humano de pouca idade constrói o seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e de ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando”.

Essa agressividade pode ser vista quando falam que, ao brincarem de *Ben 10*, se metamorfoseam e viram monstros, lutam com os inimigos; quando pensam ou chamam alguém para lutar, fantasiando através do amparo do desenho - como as *Meninas Super-Poderosas* – ou, simplesmente, convidando um colega para brincar de lutar. Brincam, treinam e aprendem a lutar, se sentem fortes, capazes de proteger o mundo.

Quando as crianças brincam de luta ou com a sua própria agressividade

através do conteúdo dos desenhos, talvez a utilizem como uma saída para lidar com a sua própria realidade. A TV aparentemente funciona como uma forma lúdica da criança interagir com o mundo, criando fantasias e brincando com os personagens, ou seja, é um momento que ela se afasta de tudo que a incomoda e entra no seu universo brincante.

Antropólogos e psicólogos que estudam as brincadeiras, no entanto, demonstram que brincar tem muitas outras funções — uma delas é permitir às crianças que finjam ser o que sabem que *nunca serão*. Explorar o que é impossível, perigoso demais ou proibido, para elas, em um contexto controlado e seguro, é uma ferramenta importante para que aceitem os limites da realidade. Brincar com o ódio é uma maneira valiosa de reduzir seu poder. Ser mau e destrutivo na imaginação é uma compensação vital para a loucura a que todos nós precisamos nos submeter se quisermos ser uma pessoa boa. (JONES, 2004, p. 12)

Quando vemos crianças fascinadas por desenhos com conteúdos violentos, temos receio do que possa acontecer e as atitudes que venham a esboçar. No entanto, para Jones (2004), brincar com violência de faz-de-conta é trabalhar com medos e angústias da vida real, desenvolvendo consciência entre a diferença entre o que é real do que não é, isso faz com que se sintam fortes e protegidos, além de canalizarem suas emoções e diminuírem suas ansiedades, funcionando como uma válvula de escape.

As crianças querem ser fortes e felizes ao mesmo tempo em que se sentem seguras. Se prestarmos atenção, veremos que as fantasias delas expressam o que acham que precisam atingir. Mas precisamos olhar além de nossas expectativas e interpretações adultas e enxergá-las através dos olhos de uma criança. Primeiro, precisamos começar a desembaraçar os medos e preconceitos que nos impedem de fazê-los (JONES, 2004, p. 23).

Pais e professores, ao se depararem com situações onde as crianças brincam de lutar, de contar histórias com teor agressivo ou brincar de caçar monstros como heróis, deveriam primeiramente refletir e pensar em como lidar com essa situação, pois são ações relacionadas ao cotidiano infantil, como

brincadeiras que imitam da TV.

O componente televisivo permeia as brincadeiras das crianças, principalmente quando ligam esses conteúdos televisivos às suas brincadeiras, criando situações imaginadas. A influência do desenho animado na brincadeira evidencia a pouca passividade nos momentos brincantes, pois a estruturam de modo a iniciar e a organizar a mesma. De fato, as crianças passam horas na frente da TV; porém, quando vão brincar, usam essas imagens, o movimento e a imaginação como recurso/instrumento brincante, a fim de dar forma às suas ideias, em quaisquer ambientes que possam ocorrer eventos lúdicos, por meio de sua habilidade simbólica.

Desta maneira, a brincadeira esboça o seu comportamento lúdico, não só materializada na frivolidade, como também em um espaço de atividade séria, no tempo *aiónico* da brincadeira, onde todos os aspectos imaginativos traduzem o mesmo grau de importância e de intensidade, e a atividade lúdica aparece com um papel de destaque no comportamento e na natureza infantil.

Considerações finais

Refletir sobre o espaço brincante e suas interações, considerando este último como recursos e/ou ferramenta lúdica, bem como o que compõe os momentos lúdicos das crianças pesquisadas, nos faz pensar na possibilidade de uma ligação com a concepção grega de tempo em *Aión* como uma maneira de sugerir espaços e tempos da e para criança no presenteísmo.

É importante notar, por meio da percepção das crianças, que o espaço para a brincadeira é aquele em que podem ter liberdade para criar, interagir e socializar os seus momentos brincantes, na maioria das vezes, longe do olhar do adulto, seja ele na quadra, no pátio da escola, na brinquedoteca. Ou seja, nos espaços que proporcionam essa socialização lúdica.

Entretanto, as próprias crianças percebem as restrições impostas pelo sistema educacional. De certa forma, seguem essas normas, aprendem como devem se comportar, mas não deixam de brincar e de expor a sua necessidade de ser criança e de mostrar toda o seu protagonismo nas brincadeiras.

Nesse sentido, o processo imaginativo irá se estruturar de acordo com a organização e junção de pensamentos, de imagens, de atos, do contexto social

e do sistema simbólico que significam em sua realidade (SARMENTO, 2006). E o nível de imaginação dependerá do seu repertório brincante e criativo, de como brincam – não dentro dos espaços, mas com este espaço, parafraseando Sutton-Smith (2001). Deste modo, inseridos e contagiados por uma conduta lúdica conseguirão ingressar em um ambiente de fantasia.

Quando as crianças brincam com os desenhos animados, isto é, de usar o seu instrumento lúdico como recurso brincante, elas apresentam um desejo de conexão, de estar próximo daquilo que faz parte do seu imaginário, de seus atos e de seus pares — indicando uma socialização natural e uma co-construção da brincadeira, (CHÂTEAU, 1987; SARMENTO; PINTO, 1997; BROUGÈRE, 2008) — nas quais a agressividade, a força e o poder aparecem como um estopim para o seu início, expondo uma comunicação virtual ou uma metacomunicação.

É pela desconstrução, pelo metamorfismo, onde tudo se modifica, que aparece a autenticidade infantil. Principalmente, quando usam a transformação para brincar com personagens de desenhos animados e de filmes misturados em brincadeiras rotineiras (corridas, piques, lutas...), indicando o papel dos desenhos animados como instrumentos lúdicos nos momentos brincantes.

A habilidade simbólica da criança vai permitir que viva intensamente o espaço brincante, se apropriando, explorando e criando novas ações para situações na qual está inserida, fortalecendo sua cultura infantil. E, como resultado, percebemos que a habilidade simbólica infantil aponta para aspectos brincantes que flutuam pelo viés tradicional (com o corpo, em grupo, com o outro), simbólico (através da imaginação, da agressividade, da criatividade e de histórias de faz de conta) e contemporâneo (com os desenhos animados e a TV). Assim, o tempo *aiônico* se materializa quando trazem elementos dos desenhos animados para compor e mostrar a intensidade de suas brincadeiras.

Levando em consideração esses aspectos, este texto sugere que a instituição escolar poderia agir para fazer esse contrapeso, realizando um esforço de compreender e reconhecer esse espaço-tempo da criança, seja observando por meio de sua liberdade e de sua autonomia brincante seja buscando uma aproximação e um diálogo com a vida infantil. Assim, seria possível perceber novas oportunidades para aprender a olhar as crianças e o

que elas insistem em descortinar.

Como se pudéssemos realizar um processo de osmose entre a escola e a cultura infantil, com o objetivo de se atingir a mesma concentração em ambos os meios, e assim, compreender o espaço brincante e os seus atos lúdicos, permanecendo atentos aos comportamentos das crianças, aprendendo com elas, e acima de tudo, observando a *weltanschauung* (visão de mundo) da infância, principalmente, quando nos atentamos para escutá-las (SARMENTO; PINTO, 1997).

Trabalhar com os conteúdos da cultura infantil é uma questão de interpretação, já que a criança nos mostra o tempo todo com o quê brinca, as suas especificidades, o seu simbolismo e as re-significações do mundo de hoje. Os professores podem ser co-contrutores deste processo, aproveitando as habilidades simbólicas das crianças para incrementar a sua aula. Assim, a aula pode ter muito mais significado.

É preciso se aproximar dessa significação infantil e ver a criança como um ser do presente, que habita este tempo intensamente, o tempo de *Aión*, repleto de recursividade e de novas possibilidades (SARMENTO, 2005). É olhar para a criança além da visão de um simples aprendiz, a de um ser que guarda segredos e fantasias. Basta conseguir decodificar esse mundo, sugerindo uma educação do olhar sensível a partir da realidade concreta e imaginativa da criança.

Entende-se que a infância é uma fase da vida que nos fornece experiências brincantes que devem ser compartilhadas entre os atores sociais e também pelos professores, pois neste tempo de *Aión* que percebemos a expressividade e a constituição da criança (KOHAN, 2004). Estes devem perceber a intensidade expressiva do movimento, da brincadeira e das influências que estão expostas, para que os professores saibam dialogar, trocar e enriquecer suas aulas.

É preciso que os professores busquem se aproximar do tempo da criança, do tempo *aiónico* e não se prendam ao tempo de *Chronos*, de modo que conheçam o repertório brincante da criança e o que pode acompanhar essas brincadeiras. Para Kohan (2012), a criança nos surpreende com a sua vivacidade, criatividade e energia no momento que estão brincando, nos

brindando com momentos preciosos e que deixam traços de sua espontaneidade, isto é, reinam no tempo de *Aión*.

Portanto, é preciso que a instituição escolar tenha a imagem da criança como um ser denso, pleno e complexo, conectado com o que podem manifestar corporalmente e imagetivamente. Por isso, faz-se necessário que os professores tentem alcançar e identificar os componentes lúdicos que podem fazer parte do processo e do espaço-tempo brincante, pois “[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25), com o objetivo de construir um olhar *aiónico* para a brincadeira.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBOSA, R. F. M. *Influências brincantes: Um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado*. Cuiabá: UFMT, 2011. 141 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto LTDA, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHÂTEAU, J. *O Jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- GIRARDELLO, G. & FANTIN, M. *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008.
- JONES, G. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta*. São Paulo: Conrad. do Brasil, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KOHAN, W. O. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27,

2004. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf> Acesso em: 04 jan. 2012.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância. *Revista Eletrônica Zero-a-seis*. Núcleo de estudos e pesquisa da Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação, UFSC, n. 14, ago./dez., 2006.

_____. As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Lisboa: Asa Editores, 2004.

_____. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Mai./Ago., 2005.

SUTTON-SMITH, B. *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2th ed., 2001.

Submetido em 22-08-2013, aprovado em 20-05-2015