

BRINCADEIRAS DE MENINO OU DE MENINA? IMPLICAÇÕES SOCIAIS SOBRE O BRINCAR NO CONTEXTO DA MÍDIA, DO GÊNERO E DA INFÂNCIA

JULIANE DI PAULA QUEIROZ ODININO*

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de problematizar a brincadeira, exaltando-a quanto a seu caráter de prática social, a fim de realizar uma reflexão sobre a incidência de diferentes aspectos culturais, sobretudo a influência do conteúdo midiático presente no ato de brincar. Saltam aos olhos as dicotomizações entre os gêneros masculino e feminino, que delineiam formas características e estanques dessas experiências entre os grupos mencionados. Busca-se a reflexão sobre as possibilidades da brincadeira nesse complexo contexto cultural a partir de uma proposta de encontro de gerações que seja mais inclusiva, plural e alteritária.

Palavras-chave: Brincadeira; Relações de gênero; Mídia; Currículo.

ABSTRATC

The aim of this article is to discuss the game, praising it as its character of social practice, in order to perform a reflection on the impact of different cultural aspects particularly the influence of media content present in the act of playing. Stand out the dichotomizations between the male and female genders, and watertight features that delineate ways these experiences among these groups. Thus, attempts to reflect on the possibilities of play in this complex cultural context from a proposed meeting of generations that is more inclusive and plural.

Keywords: Play; Gender relations; Media; Curriculum.

A BRINCADEIRA COMO PRÁTICA CULTURAL E SOCIAL

Enquanto prática social, os jogos e as brincadeiras não devem ser encarados como algo restrito ao universo da criança, mas sim como atividade caracteristicamente humana, sendo, desse

* Licenciada em ciências sociais e mestre em Sociologia pela UNICAMP. Doutora em ciências humanas, pela UFSC. Membro do Instituto de Estudos em Gênero, da UFSC, e do Observatório de Práticas Escolares da UDESC.

modo, enaltecida por seu caráter cultural. Enquanto cultura, essa prática varia de lugar para lugar, de contexto para contexto, de tempos em tempos. Carrega em si um aspecto fundamental, que é a dinamicidade, a possibilidade de rearranjos múltiplos, constantes reinvenções e inovadoras reapropriações. Por isso, a brincadeira e os jogos dialogam com suas culturas de origem, nutrindo e tensionando os códigos culturais e os sistemas de classificação estabelecidos. Dado o caráter múltiplo e ambíguo da cultura, as tensões vivenciadas no contexto cultural são reapropriadas e reinterpretadas nas brincadeiras e nos jogos. Pela estreita relação estabelecida com o campo da cultura, é possível afirmar que tais jogos variam sua prática como mudam os usos pelos diferentes sujeitos que a experienciam. Há um limite muito tênue, por exemplo, da brincadeira de criança e da cultura infantil, da brincadeira de meninas e das culturas infantis feminina, da brincadeira folclórica e das culturas populares e assim sucessivamente, em quantos recortes forem possíveis de serem realizados para a apreensão das complexas realidades sociais sobre as quais se busca investigar. Para tanto, até mesmo o lugar da brincadeira e dos jogos no contexto cultural mais amplo deve ser considerado, pois se caracteriza como um evento ritual que evoca uma suspensão espaço-temporal do fluxo cotidiano. Esse artigo traz algumas reflexões oriundas das experiências vivenciadas junto a grupos de crianças durante a realização de pesquisa e vivências na ocasião do doutorado e, atualmente, do pós-doutorado, bem como traz uma revisão bibliográfica que permite relacionar a experiência da brincadeira com as experiências de masculinidades e feminilidades experimentadas no âmbito da cultura por meninos e meninas em suas inter-relações. Enquanto prática cultural, a brincadeira surge como possibilidade de pensar alternativas e inovadoras experiências sociais a partir de uma perspectiva pós-colonizadora, para além também das visões conteudistas, produtivistas e utilitaristas tão disseminadas nas culturas escolares de ideal modernizante. Além disso, a reflexão vai na direção de fornecer subsídios para a incorporação da brincadeira para além de usos mecanicistas e espontaneístas, os quais mascaram a reprodução de práticas e visões de mundo arraigadas que definem as posições sociais dos sujeitos com destaque às diferenças de gênero.

Na cultura contemporânea, o lúdico tem sido remetido à esfera do infantil, porém nem sempre foi assim e nem tem sido nos dias atuais em todas as manifestações culturais existentes, a exemplo das culturas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras. Nos dias de hoje,

remeter ao cotidiano infantil evoca quase que automaticamente a importância da brincadeira, devido aos profundos laços historicamente tecidos entre o mundo atribuído às crianças e essa prática cultural. Por esse motivo, é tão importante refletir sobre a que imagem de criança estamos nos referindo. Ariès (1978) afirma que a infância contemporânea, tal qual a concebemos, é fruto da separação dos universos adulto e infantil consolidada pelo domínio da escrita na Europa nos séculos XVI e XVII, de modo que a criança passa a ser vista como um sujeito incompleto que somente estaria inserido no universo dos adultos quando adquirisse as habilidades da leitura e da escrita. A imagem da criança preservada e protegida em sua inocência nasce a partir dessa separação e a brincadeira e o universo da imaginação infantil acompanham o delineamento dessa nova concepção de infância. Porém, na esteira das ciências sociais, a criança deve ser vista como sujeito de direitos, cidadã e produtora cultural. Desse modo, os estudos acerca das culturas infantis devem compreendê-la não por que condição cognitiva ela elabora sentidos e significados, mas a maneira com que são vivenciadas experiências significativas as quais participarão da construção de suas identidades, ainda que móveis e fluidas.

Muito se questiona a respeito da designação cultura da infância, assim no singular, dada a importância e a influência do contexto para seu delineamento. Desse modo, não seria possível restringir uma única cultura da infância, com uma história linear e suficientemente abrangente, senão falar em culturas da infância, no plural. O que seria possível: reconhecer alguns elementos comuns, mas que não se aplicariam a sua totalidade, pois as vivências mudam conforme o espaço e o tempo. O que de fato se teria em comum remeteria à atribuição de certos elementos culturais a uma dada concepção de infância partilhada. Nesse caso, a brincadeira e o lúdico são aspectos que têm acompanhado de perto essa trajetória relegada ao universo infantil, caracterizando as práticas culturais infantis no sentido globalizado.

Tal como sugere Brougère (1995), a brincadeira enquanto prática cultural consolida-se como “um processo de relações interindividuais” (p. 97), em oposição a outra visão que a considera como atividade nata e natural da criança. Ela é aqui pensada pela sua dimensão de aprendizagem social, contextualizada na cultura, portanto. Deflagrada no cotidiano, a brincadeira solicita uma “mutação do sentido, da realidade: as coisas aí se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pela circunstância.” (idem, p. 99-100). Nessa mesma perspectiva da

compreensão enquanto prática cultural, Huizinga (1990) pensa o jogo e a brincadeira como um sentido que inspira a diversão e permite uma evasão da vida cotidiana, pelo fato de se realizar dentro de limites de tempo e espaço demarcados, em que há regras e lógicas específicas e acordadas em meio àqueles(as) que se prestam a participar dessa atividade.

Esse é o viés que permite conectá-la à noção de performance desenvolvida na antropologia, inspirada em Victor Turner (1987), cujo foco encontra-se na relação entre ritual e cotidiano, tomando o primeiro como um espaço e tempo de reflexão sobre o segundo. Nessa perspectiva, a brincadeira, tal qual um ritual, implica uma suspensão espaço-temporal do fluxo cotidiano, constituindo-se como um espaço de performance, devido ao fato de romper com o ordinário e o rotineiro e suscitar reflexivamente os *dramas sociais*¹ vividos no dia a dia. Diante disso, a experiência reconhecida por brincadeira desfruta de uma característica bastante instigadora, na medida em que, desenvolvida no âmbito social, supõe uma mesma significação partilhada por todos(as) os(as) envolvidos(as). Assim, apesar da flexibilidade e do caráter prosaico da brincadeira, ela é considerada performática porque incita a reflexividade, situação em que o grupo de crianças pensa sobre si mesmo, interpelando e contrapondo-se com suas realidades sociais concretas, de modo criativo e inovador.

Se levarmos em conta o lugar social da criança em nossa sociedade contemporânea, observaremos que restam a ela pouquíssimos espaços onde possam exercer algum poder decisório sobre o mundo ao seu redor. Nos jogos imaginários, as crianças testam limites, praticam a autoridade, criam regras novas, ao mesmo tempo em que dialogam com o universo social real, sendo este acionado, muitas vezes, como modelo e principal referencial para suas brincadeiras. Enfim, a brincadeira caracteriza-se como esse lugar da socialização², das vivências dos dramas sociais, das

¹“A visão de cultura emergente se baseia na ideia de que a vida social é um processo dinâmico e não uma estrutura fixa, e este processo, segundo Turner, é melhor visto como um *drama social*, ou seja, como composto de sequências de dramas sociais que são resultado de uma contínua tensão entre conflito e harmonia. A vida é um drama, cheio de situações desarmônicas ou de crises cujas resoluções desafiam os atores” (LANGDON, 1996, p. 25).

² Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo apropriação, reinvenção e reprodução. “O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, p. 31, 2011)

negociações, dos acordos, enfim, do exercício de práticas de poder, ainda que, ao término da brincadeira, volte-se à lógica de um mundo comandado e imposto pelas regras do adulto, se assim levarmos a cabo a divisão entre real e imaginário. Como marca das vivências das crianças, tal prática lhes possibilita reinventar, criar e experimentar outras situações e papéis imaginários no espaço-tempo ritualístico do “tá valendo” ou “agora eu era... agora eu fazia...”.

Na recordação de Chico Buarque: Agora eu era herói, e meu cavalo só falava inglês” também para a criança que brinca de faz-de-conta (“Faz de conta que eu era...”), o verbo conjugado no passado conjura na verdade o futuro. Deflagra a narrativa, a criação, projeta no futuro tudo o que – hoje, para a criança – ela poderá ser um dia: top-model, piloto, guerreiro ninja, princesa, mamãe. Ferramenta de acionar o futuro, esse passado guia a brincadeira presente. Narrativa encenada, narração verbalizada, a brincadeira de era-uma-vez, é também um exercício imaginativo por excelência (GIRARDELLO, 1998, p. 63-4).

Desse modo, por mais paradoxal que possa parecer, a criança caracteriza-se enquanto importante produtora cultural, pois são co-construtoras da infância e da sociedade, seja na reprodução interpretativa das brincadeiras (CORSARO, 2011), seja nas culturas da infância no sentido mais amplo como defendem os(as) autores(as) da Sociologia da infância e da Antropologia da criança. E esse espaço de participação na vida social encontra-se em nossa atual conjuntura cultural bastante ligado ao universo da fantasia, do lúdico, da imaginação, embora não seja restrito a esse. As culturas infantis transcendem o momento da brincadeira, até porque essa fronteira exige um esforço metodológico para separá-la do que não seria atribuído à fantasia e ao lúdico, elementos que caracterizariam o tempo da brincadeira.

Florestan Fernandes, em 1942, realizou uma pesquisa sobre os agrupamentos infantis do bairro Bom Retiro, de São Paulo, denominadas trocinhas. O artigo, produzido como parte do resultado de suas pesquisas, revelou que as crianças, além de produtoras culturais, são responsáveis por manter viva a cultura infantil, a saber, “uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (p. 246, 2004). O autor chama atenção para fato de essa cultura preservar raízes folclóricas, que remontam aos folguedos portugueses do século XVI, os quais eram praticados, naquela

época, por adultos e crianças, sendo apropriadas e ressignificadas no novo contexto exclusivamente no interior das culturas infantis. Eis um dos últimos recintos de propagação e perpetuação dessas práticas, reproduzidas nos grupos infantis, de crianças para crianças. O autor deixa notar o quanto se distinguem as dinâmicas entre os grupos de meninos e de meninas, quanto aos seus códigos de condutas e expectativas. Dentre essas, destacam-se o fato de os meninos ocuparem mais os espaços da “rua”, como jogos de movimento e ação, enquanto para as meninas vigoram as brincadeiras que simulam situações domésticas, como o cuidado da casa e dos filhos, realizadas, sobretudo, dentro de casa, quando muito no quintal.

Ao atentar às assimetrias, necessariamente somos convidados/as a reconsiderar algumas questões que percorrem os estudos de gênero, sobretudo aquelas que lidam diretamente com a crítica ao caráter naturalista dessas diferenças. Partindo do pressuposto de que sexo e gênero são categorias inventadas, mas que, no entanto, surtem efeitos sobre os corpos, propomo-nos a retomar algumas considerações a esse respeito. As inquietações feministas vão no sentido de desnaturalizar essas diferenças, levantando algumas questões sobre as fronteiras do natural e do cultural (PISCITELLI, 1998). Os debates acerca da associação de uma suposta natureza feminina ou masculina estiveram em pauta nas primeiras discussões sobre gênero, na década de 1970³. Nessa direção, as feministas começaram a fazer uso da palavra gênero, com vistas a privilegiar seu caráter cultural, “como maneira de se referir à organização social entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 5), visando suprimir o determinismo biológico implícito no uso do termo diferença sexual. As teóricas feministas alertaram que tal significado, calcado sobre essas diferenças sexuais, é colocado em termos de oposição, bem como outros pares de opostos que se relacionam respectivamente ao par mulher/homem: noite/dia, esquerdo/direito, frio/quente, água/fogo, emoção/razão, natureza/cultura, dominado/dominante, passivo/ativo. Como alternativa para se pensar além dessas dicotomias, os estudos de gênero muito avançaram ao tomar a realidade partindo das reflexões sobre os exercícios de poder, no sentido conferido por Foucault, que, segundo

³ No campo da antropologia, devemos muito ao pioneirismo de Margaret Mead (1988), que foi a primeira antropóloga a questionar os papéis sexuais, já nos anos 1950, ao analisar, em três diferentes pequenas comunidades, se haveria diferenças comportamentais determinadas pelas diferenças sexuais. Sua grande contribuição foi a de ter levantado pela primeira vez a questão do sexo como uma construção cultural.

Louro (1997), se “constitui por 'manobras', 'técnicas', 'disposições', as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas e transformadas” (p. 38-9).

Interessa aqui ressaltar o caráter normativo dos gêneros que permeiam as construções sobre o feminino e masculino em suas relações sociais e portanto nas brincadeiras. Estas aparecem de forma naturalizada, ancoradas em princípios que exaltam as diferenças calcadas sobre sua suposta natureza sexual. Emergem em suas práticas as diferenças de agenciamentos socialmente demandados de cada um/a deles/as, dentro de uma ordem heteronormativa. Na nossa sociedade, a menina é instruída, encorajada e desafiada de modo diferente dos meninos, em vista daquilo que irá se tornar no futuro: homem ou mulher.

AS BRINCADEIRAS DE MENINAS E DE MENINOS NO CONTEXTO DAS CULTURAS MIDIÁTICAS INFANTIS

Nos dias atuais, ao mencionar culturas infantis, não podemos deixar de destacar o peso das mediações tecnológicas, participando ativamente das configurações identitárias infantis. As mídias exercem fascínio junto aos grupos infantis e insurgem envoltas de ideologias e visões de mundo que povoam o repertório de suas brincadeiras. Os conteúdos midiáticos, sobretudo os disseminados pela televisão e pelo cinema apresentam um amplo alcance junto aos públicos infantis, movimentando uma cadeia de produtos que aparecem presentes nos cotidianos das crianças em praticamente todas as esferas de sua vida, dos brinquedos às vestimentas, passando pelos produtos de higiene até os de alimentação. Hoje em dia, é muito difícil encontrar produtos que não venham com o lema de personagens de desenho animado ou de séries e filmes famosos entre as crianças. Além do mais, tais conteúdos têm exercido um importante papel para as socializações infantis e conseqüentemente para suas criações, imaginações e brincadeiras. No entanto, pouca atenção tem sido dada a esse aspecto tão determinante das culturas infantis, com destaque ao fato de a escola e os pais ou os(as) responsáveis condenarem as mídias simplesmente extirpando-a de suas preocupações, já que se trata de produto da indústria cultural, fruto da sociedade capitalista. Ainda que seja importante resgatar, valorizar e trazer elementos culturais, os quais as crianças não têm acesso no dia-a-dia, apresentando novos repertórios para os grupos infantis para além do que a mídia tem feito, a atitude de silenciamento ou de simples condenação não tem evitado a

demasiada influência e o alcance de tais conteúdos, sobremaneira orientados pela lógica do lucro. Tal atitude acaba por produzir efeitos contrários ao esperado, pois na realidade tende a reforçar o fosso que separa os universos adulto e infantil, entre o que é desejado para a infância pelos adultos e com o que a criança de fato se identifica, já que nos momentos livres e de descontração, tais referenciais vêm à tona com toda sua força. Nos contextos culturais infantis se efetua uma demanda por *expertises* e outros domínios dos conteúdos midiáticos, o que leva a uma diferenciação entre as crianças a partir de seus conhecimentos sobre os mesmos e da posse de brinquedos, games e outros referenciais da coleção movimentada pela indústria, o que também se torna um diferencial que tende a ser valorizado nas culturas midiáticas infantis, levando mais uma vez a valorizar crianças de maior poder aquisitivo.

Conforme Buckingham (2007), muitos críticos apontam que a associação dos desenhos com a comercialização de produtos não constitui mais uma atividade secundária, mas sim primária: os fabricantes não apenas compram as licenças, mas envolvem-se durante toda sua produção, participando das decisões centrais sobre forma e conteúdo, com vistas aos interesses voltados ao sucesso de vendas. Segundo o autor, eles rotulam os desenhos animados como “anúncios com tamanho de programas”. Não é à toa que se verifica que a lista dos produtos mais vendidos é dominada por produtos ligados à TV e conhecidos por uma grande parte das crianças de diversas partes do mundo.

Outro ponto que merece toda a nossa atenção, além da valorização de determinadas características de estética e valores urbano, jovial e consumista, encontra-se no fato de que no interior das narrativas e dos discursos dos conteúdos remetido às crianças há um reforço das diferenciações de gênero entre meninos e meninas. Cada vez mais cedo, toda uma cadeia de produtos é movimentada a fim de atender aos ditos interesses dos públicos masculinos e femininos mirins. No entanto, o que é fruto de práticas culturais aparece desde a mais tenra idade como característica naturalizada: as diferenças de gênero aparecem ditando comportamentos, valores, posturas e expectativas distintas entre os dois grupos, incentivando uma ambiguidade, a dicotomização e um fosso cada vez maior entre esses dois universos. Nem os bebês estão salvos dessa ditadura dos gêneros: desde o nascimento seus utensílios de primeira necessidade como fraldas, babadores e lenços umedecidos até suas vestimentas e brinquedos seguem essa mesma lógica. Sendo assim, é de extrema importância que

educadores(as) encabeçam iniciativas e ações que busquem relativizar tais imposições, pois as desigualdades de gênero acabam sendo reforçadas por trás de figuras bonitinhas e aparentemente inocentes. Para as meninas, vigora ainda um universo cuja maior realização aparece na tônica do matrimônio, por mais que se tenham avançado bastante da imagem associada à restrita passividade, a exemplo das histórias de princesas. Ainda que constatem algumas pequenas variações, a marca da maior realização feminina aparece nesses enredos relegada à atmosfera da vida privada e da responsabilidade de realização no matrimônio. O maior ícone da resignação feminina da cultura infantil está na imagem da Bela Adormecida, heroína-vítima que não realiza nenhum feito, simplesmente permanece dormindo durante toda sua saga. Entretanto, consolida-se enquanto merecedora de um grande e importante prêmio: ser salva pelo príncipe, um jovem valente, bonito e rico, e tornar-se sua esposa. Isso se dá por ser acima de tudo bonita e atraente, o que é defendido nas entrelinhas como principal atributo feminino. Ortner (1996) afirma que há nesses casos uma espécie de renúncia de agência feminina: “A heroína normalmente era retratada como ingênua, fraca e volúvel. Para provar seu valor a jovem devia revelar qualidades como submissão, modéstia, virgindade e subserviência ao macho. Por outro lado, o herói infantil tradicional costuma, desde então, aparecer como ativo, devendo revelar entre seus principais atributos: a coragem, a força, a lealdade, a sagacidade e a valentia” (p. 33). Por outro lado, os heróis masculinos em suas sagas costumam lidar com grandes feitos e responsabilidades sociais, isto é, aparecem preocupados com a vida pública, de modo que os super-heróis masculinos, por exemplo, devem salvar o planeta e lutar pela manutenção da ordem, a saber, a defesa da propriedade e a manutenção do *status quo*. Não há elementos de transgressão nem de inovação na representação dessas personagens, inclusive as personagens femininas, na maior parte das vezes, são secundárias e coadjuvantes dessas histórias de ação e aventura.

Além disso, a dicotomização desses universos reforça a separação entre as chamadas “brincadeiras de meninas” versus “brincadeiras de meninos”. Nesse caso, envoltos na atmosfera do lazer e do entretenimento, para as meninas, basta observar as estantes de brinquedos remetidas a elas, prevalecem as temáticas domésticas e os acessórios de moda, que clamam a preocupação com a aparência, que, em última instância, remete à conquista do parceiro. Para os meninos, as preocupações com a vida pública, na

figura dos super-heróis, o esporte como importante demonstração de suas habilidades físicas e admiração por automóveis e outros veículos que associam mobilidade, liberdade e potência. Tais características não se distanciam muito dos estudos realizados por Florestan Fernandes, em 1942.

Por sua vez, no contexto do engessado universo masculino, há uma constante necessidade de afirmação do menino em tornar-se “homem de verdade” e, para isso, consolida-se como necessário um intensivo esforço performático, para usar a noção de Judith Butler. Não obstante, para que existam esses homens é porque se presume o contraponto do “homem fracassado”, cuja conotação é bastante negativa: aquele que não consegue atingir sua “masculinidade plena” pela sua marca de passividade, é o fraco, homossexual em sua forma pejorativa: “maricas ou mulherzinha”. Nessa direção, a afirmação da virilidade deve ser constantemente afirmada para não correr o risco de “regressar” à feminilidade, já aparentemente dada.

Pois bem, há muito que se fazer, um primeiro passo remete à importância que os valores, ideologias e visões disseminados nos conteúdos e nos comportamentos consumistas dessas culturas midiáticas sejam problematizados no contexto da escola, para além das dicotomizações de gênero, já que ocupam um lugar significativo e determinante das culturas e subjetividades infantis. Tal imposição não pode ser tomada como algo essencializado, característico dos grupos de meninas e meninos, pois tal postura tende a legitimar e fortalecer as gritantes diferenças de gênero já contidas nos conteúdos das mídias, cerceando e limitando outras possíveis formas de ser e estar no mundo, mais ricas, mais criativas e até mesmo mais igualitárias, para além dos modismos, da resignação consumista e da desigualdade dos padrões de gênero.

A BRINCADEIRA DA CRIANÇA AGENTE CULTURAL

Pois bem, até aqui, destacamos os aspectos negativos dessa poderosa indústria, porém há elementos importantes que hoje usufruem de um lugar de destaque nas culturas e identidades infantis, sobre os quais devemos dirigir toda nossa atenção com muita cautela e seriedade, pois simplesmente combater esses referenciais implica atacar aquilo que essas crianças mais prezam e se identificam. Além do mais, as crianças não são receptoras passivas dessas informações, elas ressignificam e se apropriam de maneira criativa desses referenciais. Estudos como os realizados

por Girardelo (1998), Fernandes (2003), Odino (2009) comprovam que há elementos aprendidos na televisão por exemplo que enriquecem seus repertórios e conhecimentos, portanto um primeiro e importante passo seria fazer esse levantamento das preferências infantis e investigar a cabo os valores, visões de mundo e práticas culturais que são incitadas nas narrativas desses conteúdos e programas dirigidos às crianças. Essa atitude implica de fato uma aproximação com as culturas midiáticas infantis, rumo à promoção de diálogo, e uma tentativa de exercício de alteridade junto ao grupo de crianças, manifesta pela seriedade com que tais assuntos podem ser tratados. Aqui, muito se tem a aprender com elas, com suas preferências, suas identificações e, enfim, suas brincadeiras. Combater de frente simplesmente sugere lutar contra um gigantesco inimigo, ou seja, quase uma batalha vencida, frente à força que essas mídias exercem sobre nós, adultos e crianças, já que fazem uso de uma linguagem altamente persuasiva e sedutora. Desse modo, enquanto educadores/as que atentam a suas realidades sociais, refletem e buscam transformá-la, ao investigar as brincadeiras infantis enquanto prática social, demanda-se conferir uma atenção especial a esses conteúdos, os quais povoam de maneira intensiva os imaginários populares infantis, para além de uma visão puramente maniqueísta.

Brincando, as crianças ritualizam, encenando as personagens de desenho animado. “Quando a criança brinca com bonecos ou brinquedos ligados ao desenho animado visto na TV ela está tendo uma relação ativa de manipulação do personagem podendo, eventualmente, (re)criar o desenho” (FERNANDES, 2003, p. 74). Na ocasião, elas incorporam, vivem imaginariamente uma nova identidade, mesclada com as características advindas dessas figuras em situações de identificação corporal ou ainda como possibilidade de “se transpor” para o brinquedo ou para a tela. Além de se constituírem como elementos importantes para a socialização, transmutam por referentes de domínio comum entre as crianças. Nesse caso, consolidam um excelente ponto de partida para suas práticas lúdicas e imaginárias, com implicações diretas para seu meio social. Assim, funcionam como suporte para a imaginação infantil, sendo, contudo, mesclados em meio a outros elementos de seus repertórios, como defende Jobim e Souza (2001).

A brincadeira, enquanto performance ritualística, irrompe da situação de rotina por acionar e mobilizar mecanismos da experiência nos quais se procede uma suspensão de suas relações cotidianas, momento em que se entende possível experimentar novas

configurações sociais imaginárias. É nesse período restrito do brincar, da forma com que é concebido em nossa sociedade, que a criança pode vivenciar temporariamente uma espécie de *metateatro* da vida cotidiana, o que Dawsey (2005) atribui aos momentos de suspensão de papéis, no sentido em que é caracterizado por uma reflexividade profundamente “carnavalizante” do social, isto é, uma forma lúdica que implica um olhar distanciado, deslocado, extraordinário. Fora de sua “realidade convencional”, a criança pode ressemantizar elementos de seu repertório, experimentando-os de diversas formas, sem que isso interfira diretamente na ordem habitual de sua experiência real cotidiana. No entanto, a contínua e frequente realização dessa prática não deixa de ter seus impactos nas subjetividades infantis, a partir do momento em que nutre seus imaginários, enfim, seus desejos e fantasias, inspirando e influenciando suas ações cotidianas mesmo após o tempo da brincadeira.

Brougère (1995) defende que, ao se apoderar do universo que a rodeia, a criança o harmoniza dentro de sua própria dinâmica. Fantasias passar-se por herói ou heroína ou qualquer outro personagem da vida real ou de histórias de ficção implica trazer para seus domínios um desejo que pode, ao menos em parte, ser satisfeito por simulação. Culturalmente, a brincadeira é tomada como um momento restrito, autonomizado, apresentando-se como uma espécie de expressão simbólica, porém vista como menor e menos importante em relação a outras esferas, como a do trabalho, por exemplo. Ao historicizar o lúdico, Huizinga (1990) constata que central ao jogo e à brincadeira é seu caráter livre, espontâneo e voluntário, confirmando a tese de que se constitui como atividade à parte do sistema produtivo que é próprio da sociedade moderna, cujo cerne se encontra na racionalidade. Como o tempo do lúdico não consegue se ajustar ao tempo da produtividade, ele restringe-se ao momento de ócio e por isso tão bem se ajustou à cultura infantil, composta por um grupo “à parte” do sistema de produção capitalista comandado por adultos, ainda que atentos às receptividades infantis.

Se nas sociedades pré-industriais as atividades rituais não se desvinculavam da sua vida lúdica, hoje, além do descentramento e da fragmentação da atividade de recriação de universos simbólicos promovidos pelas inovadoras possibilidades tecnológicas, a prática da brincadeira nos limiões da cultura contemporânea sucumbe à racionalidade, não obstante seja orientada por uma variedade de imagens cambiantes, fragmentadas e múltiplas, promovidas nas diferentes telas, de computador, de televisão, de celulares, entre outras. Nesse sentido, a brincadeira, constituindo-se como

performance, sugere um estado de distanciamento da vida cotidiana, ao que Turner (1982) atribui a noção de performance estética, pelo fato de se configurar num estado liminar que se atribui ao ator durante a performance, de modo que a criança, enquanto brinca, simulando papéis, experimenta ser ao mesmo tempo “não-eu” e “não-não-eu”. Paradoxalmente, como essa atividade é frequente na sua vida, esses instantes extraordinários consolidam-se afinal como seu próprio cotidiano, possibilitando desse modo continuamente o estranhamento desse cotidiano que a relega a seu restrito limitado papel de criança.

Assim, é possível apreender a brincadeira baseada nos conteúdos midiáticos, não se restringindo a eles, mas dialogando e se misturando em meio a elementos de sua cultura. Parte viva da cultura infantil, nesse contexto, vem à tona visões de mundo, ideologias que servem de mote para que a criança represente papéis, negocie com seus pares regras, papéis e enredos, efetivando-se como arena na qual conflitos entre as diferenças de papéis, de gênero e hierarquias de todo tipo venham à tona. A própria negociação nos momentos que antecedem o “está valendo” da performance da brincadeira constitui-se como elemento central em que tais visões vem à tona. Muito mais do que expressão, a performance é considerada, do ponto de vista da experiência, como complexa e tensa, pela qual o cotidiano é estranhado, e que funciona como negação aflorada do sentido único das coisas e das identidades.

Como experiência performática, a dimensão lúdica confere ao imaginário infantil uma peculiaridade na relação entre realidade e ficção, esta profundamente mediada pela fantasia, que faz com que, em muitos casos, a brincadeira possa ter um efeito para as crianças de algo muito mais significativo do que sua experiência “real social”. Brougère (1995) alude a uma cultura lúdica, cujo aspecto é culturalmente demarcado e estruturalmente conta com lugar garantido dentro do conjunto da sociedade. Outro ponto importante é que se consolida como território no qual as crianças usufruem de liberdade e autonomia não experimentada em seus espaços cotidianos. Além do mais, a brincadeira tem sido referenciada intimamente com a própria definição de infância, como exercício da sua vida social. Pois bem, dado o fato de que as crianças reinventam e recriam em cima da brincadeira, o universo que a alimenta e tematiza seu mundo combina elementos do real e do imaginário, numa constante correlação, cuja ordem de importância nesse momento pode ser invertida. Eis a fonte da brincadeira: o domínio do simbólico, pelo qual a criança, quando brinca, rearticula

elementos baseados no imaginário, então sob uma nova lógica, recriando situações, personagens e objetos. É como uma ficção, ainda que reconhecida e circunscrita aos limites da fantasia. Augé (1998) retoma Freud para pensar a brincadeira inserida nos liames de sua compreensão de imaginário:

A criança que brinca, diz Freud, comporta-se como um poeta, cria para si um mundo próprio, ou melhor, organiza seu mundo de acordo com sua conveniência, mas distingue claramente seu mundo lúdico da realidade 'e gosta de apoiar seus objetos e suas situações imaginadas em coisas palpáveis e visíveis do mundo real.' O oposto da brincadeira é a realidade, mas a brincadeira, que se distingue da realidade, não se desliga dela completamente. O criador literário, num certo sentido, faz a mesma coisa que a criança que brinca: leva a sério seu mundo de fantasia, mas separa-o nitidamente da realidade (p. 55-6).

Vivenciar, ainda que imaginariamente, as personagens de desenho animado em suas brincadeiras permitem às crianças estabelecer um elo intenso, vívido e íntimo com tais narrativas, que se misturam às culturas infantis. Além de constituir um componente a mais para seus repertórios, como defende Girardello (1998) numa perspectiva crítica, que lança um olhar sobre a imaginação infantil, oportuniza à criança “recriar com reverência ou paródia os enredos assistidos, testando identidades e trajetórias, no que não seria ensaio, mas já a vida em sua plenitude” (p. 25). Esse tipo de experiência, que a liga tão intimamente aos símbolos presentes no imaginário infantil, é parte fundamental da própria maneira com que a realidade e a ficção são conjugadas nas mentalidades infantis. Ainda que profanados pela modernidade, o herói e a heroína dos desenhos animados são vivenciados assim por elas de modo muito marcante, numa relação de identificação que se estende para toda sua vida cotidiana. Aqui, as diferenças de gênero entre meninos e meninas, de classe, de etnia e da própria condição de ser criança vêm à superfície como elementos subjetivamente significativos e consolidadores de suas culturas infantis. Tendo em vista que a atribuição de sentido se dá em contato com o outro, no plano cultural, decorre a importância de trazer à tona para serem problematizados entre adultos e crianças as estereótipias, as visões de mundo, os preconceitos e os valores disseminados nos conteúdos midiáticos. A própria substância irrigadora da brincadeira parece se relacionar ao lugar da contestação e da transgressão, uma excelente veia para subverter e desnaturalizar papéis de gênero entre outras categorias aprisionadas pelo discurso dominante.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUCKINGHAM, David. **After The Death Of Childhood: Growing Up In The Age Of Electronic Media**. Londres: Polity Press, 2000.
- BUTLER, Judith. Performativity's Social Magic. SHATZKI, Theodore & NATTER, Wolfgang (org.). **The Social and Political Body**. London, New York: The Guilford Press, s/d.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. IN: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- FERNANDES, Adriana. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre desenhos animados**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.
- FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do bom Retiro. *Pro-posições* nº 43, p. 229-254. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 1979. (5)
- FREITAS, Marcos Cezar de Freitas & Moysés Kuhlmann Jr. (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação infantil: Histórias da Costa da Lagoa**. São Paulo, Tese de Doutorado: USP, 1998.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura**. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à Pesquisa da Infância. In KRAMER, Sonia et alli. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning. 2011.

LANGDON, Esther Jean. **Performance e Preocupações Pós-Modernas na Antropologia**. In **Performáticos, Performance e Sociedade**. Brasília: Unb, v. 1, p. 23-28, 1996.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ODININO, Juliane. **Super-Heroínas em Imagem e Ação**: Gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas. Tese de Doutorado. Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC, 2009.

ORTNER, Sherry. **Making Gender**: The Politics and Erotics of Culture. Boston: Beacon Press, 1996.

PISCITELLI, Adriana. Nas Fronteiras do Natural: Gênero e Parentesco In **Revista Estudos Feministas**, vol. 6, n. 2, 1998.

PRADO, Patrícia. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema & Carvalho, Diana Carvalho de (orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercendo os direitos da criança na escola. Brasília, DF: CAPES, 2007.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. IN: GARCIA E LEITE (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DP7A. 2001. p. 13-28.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. In **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol 2, jul/dez 1990, p. 5-22.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TURNER, Victor. **The Anthoropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.