

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

RONALDO DESIDERIO CASTANGE

**O BRINCAR E O CONSUMO INFANTIL: PESQUISAS E
PERSPECTIVAS**

Presidente Prudente

2022

RONALDO DESIDERIO CASTANGE

**O BRINCAR E O CONSUMO INFANTIL: PESQUISAS E
PERSPECTIVAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Ap. Dias Gomes Marin

Presidente Prudente

2022

C346c

Castange, Ronaldo Desiderio

A criança e o brincar: : pesquisas e perspectivas /
Ronaldo Desiderio Castange. -- Presidente Prudente, 2022
182 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
Prudente

Orientadora: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

1. brincar. 2. brinquedo. 3. consumo infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

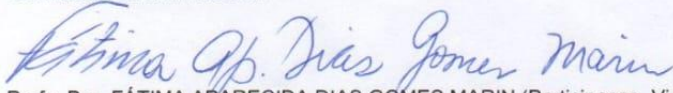
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O brincar e o consumo infantil: pesquisas e perspectivas

AUTOR: RONALDO DESIDÉRIO CASTANGE

ORIENTADORA: FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. LIZ CRISTIANE DIAS (Participação Virtual)
Departamento de Geografia - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Participação Virtual)
Departamento de Educação / PROFEI/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

PROFESSOR DOUTOR SÍLVIA FERNANDA CANTOIA (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Presidente Prudente, 21 de novembro de 2022

DEDICATÓRIA

À Deus,
aos bons espíritos e
às pessoas capazes de amar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que de alguma forma auxiliaram a realização deste trabalho, em especial:

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT-UNESP pelas contribuições nas disciplinas cursadas.

Aos funcionários da FCT-UNESP, em especial os da Pós-Graduação e da Biblioteca, pelas orientações e inúmeras dúvidas atendidas.

À professora Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, pela companhia ao longo deste trabalho, delicadeza e responsabilidade enquanto no posto de orientadora e amiga. Ressaltando que foi fundamental para que esse trabalho fosse concluído dado seu apoio e palavras de motivação.

À minha mãe, por tudo.

À Nathalia Corneto pela amizade e companheirismo desde o início desta jornada.

À Lucas Trambaiolli pelo apoio, auxílio e incentivo nos momentos de crise devido a este trabalho.

Aos companheiros de disciplina ao longo do curso de Doutorado pela oportunidade da troca de saberes.

Correndo o risco de deixar alguém entristecido por esperar aparecer aqui, peço desculpas e agradeço pelas contribuições e amizade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire

CASTANGE, R. D. **O brincar e o consumo infantil: pesquisas e perspectivas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP. 182p.

RESUMO:

A tese intitulada “O brincar e o consumo infantil: pesquisas e perspectivas” integra o Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – de Presidente Prudente - SP, na linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”. O estudo tem por objetivo identificar e discutir como os pesquisadores têm pensado o brincar e o consumo infantil na intenção de compreender como as relações de consumo tem se estabelecido no cotidiano das crianças, por meio do brincar, transformando as culturas da infância ao inseri-las na lógica da Sociedade de Consumo/Cultura de Consumo. Consideramos que as tecnologias atreladas aos brinquedos e as telas estão modificando as culturas infantis. Esse fenômeno ocorre de forma diferente nas variadas infâncias, de acordo com as vivências, os lugares, os objetos e os parceiros de brincar das crianças, a partir dos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais. Realizamos discussões acerca da Sociedade de Consumo, da Cultura de Consumo e do Consumo Infantil. Abordamos as culturas infantis e a pluralidade da infância, a partir dos entendimentos da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância. Contextualizamos a relevância do brincar, das brincadeiras e dos brinquedos para a formação da criança, defendemos o brincar como um direito e problematizamos sobre os tempos, os espaços, os influenciadores e os parceiros do brincar. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e foi realizada na biblioteca de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, por meio da busca de dissertações e teses publicadas no período entre 2015 e 2019. Selecionamos um total de 29 dissertações e teses para análise. Os resultados apontam que os espaços públicos abertos para o brincar estão desaparecendo e dando lugar a espaços privados voltados ao consumo. É evidente o acúmulo de atividades diárias em instituições especializadas, fato que contribui para a diminuição do tempo de brincar. Observamos que apesar de os espaços escolares serem, muitas vezes, os principais lugares de brincar das crianças, os professores carecem de conhecimento teórico acerca do brincar. Ficou evidente que com o desenvolvimento da urbanização as cidades perdem seus espaços de brincar, o que, somado ao aumento dos índices de violência, dificulta a sociabilização nos espaços públicos e amplia os contatos entre as crianças nos meios virtuais. Percebemos que os brinquedos tecnológicos e as telas não necessariamente possuem um viés negativo, uma vez que as crianças se apropriam desses objetos e, com a imaginação, os ressignificam em suas brincadeiras. As pesquisas ressaltam que a televisão ainda é um veículo de comunicação importante e dotado de propagandas, mas vem perdendo espaço para as redes sociais, onde as crianças encontraram maior representatividade e possibilidades de protagonismo, contudo, ficam expostas ao mercado e desenvolvem hábitos consumistas. Evidenciou-se que, apesar das tecnologias, os brinquedos e brincadeiras clássicas ainda existem em algumas infâncias, carecendo de tempos e espaços para acontecerem e coexistindo com o digital.

Palavras-chave: Consumo infantil. Brincar. Brinquedo.

ABSTRACT:

The dissertation entitled “Play and Child Consumption: research and perspectives” integrates the Program of Education Postgraduate by “Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – of Presidente Prudente – SP” in the research line “Formation Processes, Childhood and Youth”. The study aims to identify and discuss how researchers have thought about playing and child consumption in order to understand how consumer relations have been established in children's daily lives, through play, transforming childhood cultures by inserting them in the logic of the Consumer Society/Consumer Culture. We consider that technologies tied to toys and screens are changing children's cultures. This phenomenon occurs differently in different childhoods, according to the experiences, places, objects and playing partners of children, from the social, economic, historical and cultural contexts. We hold discussions about the Consumer Society, Consumer Culture and Child Consumption. We approach children's cultures and the plurality of childhood, based on the understandings of Childhood Sociology and Childhood Geography. We contextualize the relevance of play, play and toys for the formation of children, defend play as a right and problematize about the times, spaces, influencers and partners of play. The research is characterized as a bibliographic study and was carried out in the library of theses and dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology - IBICT, through the search for dissertations and theses published in the period between 2015 and 2019. We selected a total of 29 dissertations and theses for analysis. The results indicate that public spaces open to play are disappearing and giving way to private spaces aimed at consumption. It is evident the accumulation of daily activities in specialized institutions, a fact that contributes to the reduction of play time. We observed that although school spaces are often the main places of play for children, teachers lack theoretical knowledge about playing. It was evident that with the development of urbanization, cities lose their play spaces, which, added to the increase in violence rates, hinders socialization in public spaces and expands contacts between children in virtual environments. We noticed that technological toys and screens do not necessarily have a negative bias, since children appropriate these objects and, with imagination, mean them in their games. Research points out that television is still an important communication vehicle with advertisements, but has been losing space for social networks, where children have found greater representation and possibilities of protagonism, however, they are exposed to the market and develop consumer habits. It was evidenced that, despite the technologies, classic toys and games still exist in some childhoods, lacking times and spaces to happen and coexisting with digital.

Keywords: Child consumption. Child's play. Toy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxo de produção de conteúdos publicitários no Youtube.....	109
Figura 2: Quadro com aspectos negativos do Consumo infantil.....	119
Figura 3: Quadro conceitual sobre o papel dos Youtubers no universo infantil.....	159
Figura 4: Quadro resumo sobre estratégias publicitárias no universo online.....	162
Figura 5: Quadro resumo sobre as mudanças no brincar e os fatores de influência.....	170
Figura 6: Autores mais citados nos trabalhos.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características da Sociedade de Consumo e da Cultura de Consumo.....	33
Quadro 2: O comportamento das crianças diante da propaganda ao longo de seu desenvolvimento etário.....	51
Quadro 3: Diferentes abordagens da relação entre a criança e a infância.....	62
Quadro 4: Benefícios do brincar ao ar livre.....	92
Quadro 5: Dissertações selecionadas a partir da palavra chave “brincar”.....	94
Quadro 6: Teses selecionadas a partir da palavra chave “brincar”.....	95
Quadro 7: Dissertações selecionadas a partir da palavra chave “brinquedo”.....	95
Quadro 8: Teses selecionadas a partir da palavra chave “brinquedo”.....	96
Quadro 9: Dissertações selecionadas a partir da palavra chave “consumo infantil”...	96
Quadro 10: Teses selecionadas a partir da palavra chave “consumo infantil”.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos trabalhos selecionados nos programas de Pós-Graduação.....	97
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	19
2.1 <i>Procedimentos realizados para seleção e análise das dissertações e teses.....</i>	<i>22</i>
3. O CONSUMO E A SOCIEDADE ATUAL.....	25
3.1 <i>O consumo e o consumismo.....</i>	<i>25</i>
3.2 <i>Consumidor-cidadão: a relevância do comprometimento com questões coletivas.....</i>	<i>29</i>
3.3 <i>Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo.....</i>	<i>31</i>
3.4 <i>Em busca da felicidade.....</i>	<i>38</i>
4. CONSUMO INFANTIL: SER CRIANÇA DIANTE DO MERCADO INFANTIL E DA PUBLICIDADE.....	41
4.1 <i>Do pré-natal aos primeiros passos: transformando bebês em consumidores.....</i>	<i>41</i>
4.2 <i>A socialização do consumidor infantil diante do mercado e da publicidade.....</i>	<i>43</i>
5. AS INFÂNCIAS E O BRINCAR.....	57
5.1 <i>As contribuições da Sociologia da Infância.....</i>	<i>57</i>
5.2 <i>Geografia da Infância: entre espacialidades e territorialidades.....</i>	<i>66</i>
5.3 <i>O brincar, o brinquedo, o jogo e a brincadeira.....</i>	<i>71</i>
5.4 <i>Do direito à Educação ao direito de brincar.....</i>	<i>77</i>
5.5 <i>Os influenciadores e os parceiros do brincar: Brincar com quem? Brincar de quê?.....</i>	<i>82</i>
5.6 <i>Tempos e espaços de brincar: a cidade e a criança.....</i>	<i>88</i>
6. PESQUISAS E PERSPECTIVAS SOBRE O BRINCAR E O CONSUMO INFANTIL.....	94
6.1 <i>Consumo, publicidade e mercado infantil.....</i>	<i>98</i>
6.1.1 <i>Os trabalhos da categoria Consumo, publicidade e mercado infantil.....</i>	<i>104</i>
6.2 <i>Tempos, espaços e parceiros do brincar.....</i>	<i>125</i>
6.2.1 <i>Os trabalhos da categoria Tempos, espaços e parceiros do brincar.....</i>	<i>133</i>
6.3 <i>O brincar e as redes sociais.....</i>	<i>156</i>
6.3.1 <i>Os trabalhos da categoria O brincar e as redes sociais.....</i>	<i>157</i>
6.4 <i>Brinquedos comprados, brinquedos confeccionados e brinquedos não estruturados.....</i>	<i>165</i>
6.4.1 <i>Os trabalhos da categoria Brinquedos comprados, brinquedos confeccionados e brinquedos não estruturados.....</i>	<i>167</i>
6.5 <i>O brincar e o consumo infantil: algumas considerações.....</i>	<i>172</i>

7. CONSIDERAÇÕES	175
REFERÊNCIAS.....	178

I. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O brincar e o consumo infantil: pesquisas e perspectivas” vincula-se ao Programa de doutorado da Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Presidente Prudente – SP.

Nosso interesse por este tema originou-se no mestrado quando abordamos questões relacionadas à Educação Ambiental, observando os impactos do consumo e a importância de uma educação para o consumo consciente como fator relevante para a proteção e preservação do meio ambiente. Os ecossistemas são acometidos, desde a extração de matérias primas, com os diferentes tipos de poluição decorrentes do processo de transformação industrial e do descarte de resíduos que tem aumentado consideravelmente por consequência dos padrões de consumo voltados ao supérfluo aliados a rápida obsolescência dos objetos.

A nossa proposta inicial era realizar uma pesquisa empírica, por meio de diferentes metodologias envolvendo a participação ativa das crianças, a respeito do brincar e do consumo infantil. Com a pandemia da Covid-19, ocorreu o fechamento das escolas por um período de quase dois anos, exatamente o momento que teríamos para a realização da pesquisa no ambiente escolar. Por essa razão, tivemos que rever os nossos objetivos e optamos por um estudo bibliográfico.

Partimos do pressuposto de que as infâncias, estão envoltas em relações de consumo desde seu período gestacional. Nos últimos anos, a exposição das crianças a produtos e a publicidade, antes fortemente limitada à televisão, ampliou-se com a utilização de computadores, tablets e celulares, disponibilizados desde muito cedo. Desta forma, as culturas infantis são influenciadas por marcas e produtos exibidos em vídeos e imagens de diferentes mídias sociais.

Como ressalta Anderson (1996), o neoliberalismo surgiu logo depois da Segunda Guerra Mundial e, de acordo com Galvão (1997) o objetivo central das políticas neoliberais é o mercado e, por consequência, o consumo. Toda a dinâmica envolta na manutenção do sistema capitalista acaba encontrando nas infâncias mais um nicho de mercado. Como corrobora Bauman (2008), mesmo antes de aprenderem a ler, a dependência das compras já se estabelece nas crianças, o que vai ao encontro das ideias de Portilho (2005) ao elucidar que na sociedade atual o consumidor tem maior relevância do que o cidadão.

A crescente demanda pelo consumo é influenciada pela propaganda e pelo marketing. De acordo com Oliveira e Candido (2010), enquanto a propaganda visa trazer o maior número

possível de consumidores para o produto, o marketing cria a necessidade nas pessoas em consumi-los. Linn (2006) explicita a relação que as marcas criam com as crianças desde seu nascimento, intensificando suas relações com o consumo por meio de logotipos das marcas e de personagens licenciados, de modo que os bebês reconhecem e pedem os produtos aos quais ficam habituados. A partir do momento em que se insere na Sociedade de Consumo, como explicam Gunter e Furnham (1998), a criança desenvolve maior necessidade de consumir para suprir suas demandas cotidianas e sociais e, mesmo que ainda não possuam independência para comprar, influenciam os hábitos de consumo familiares.

A publicidade infantil é tema que nos traz importantes preocupações. Somente se analisarmos dados referentes à televisão, observamos que em tempos comuns a criança é exposta a um anúncio publicitário a cada 9 minutos de programação em canais infantis, o que aumenta para um a cada 2 minutos no período que antecede o dia das crianças (INSTITUTO ALANA, 2019). Para além da televisão, a internet é hoje uma crescente companhia das crianças desde a mais tenra idade, onde são expostas a diferentes formas de publicidade e incentivo ao consumo. Linn (2006) observa que o a publicidade de brinquedos e anúncios de alimentos representam a maior parte do marketing direcionado às crianças. Como alerta Rosenberg (2008), apesar de um avanço nas legislações sobre a publicidade infantil, as crianças ainda estão mal protegidas contra os excessos de toda a demanda publicitária que lhes é dirigida, carecendo de maior aprofundamento e fiscalização de leis pelos órgãos reguladores, além de maior acompanhamento por parte das famílias e escola.

Atentamos, contudo, que as crianças não são agentes passivos neste processo, tendo em vista que reelaboram toda a informação que recebem dentro de seus mundos de vida. Chamamos atenção também para os diferentes tipos de exposição e acesso ao consumo, em consideração as vivências das crianças. De acordo com Sarmento (2003), as crianças participam da economia através do trabalho infantil, da publicidade e como consumidoras. Compreendemos que a reflexão a ser feita sobre o consumo infantil e o brincar das crianças se pauta na concepção da pluralidade da infância e do reconhecimento das desigualdades sociais.

Partimos da hipótese que foi confirmada ao longo do nosso estudo e estruturou a nossa argumentação que as crianças têm sofrido os impactos do consumo em seus modos de vida, acarretando transformações nas culturas da infância, especificamente nos modos de brincar, nos brinquedos utilizados, na relação com os pares e nos espaços e tempos de brincar.

Nossa tese parte do princípio de que as tecnologias atreladas aos brinquedos e as telas estão modificando as culturas infantis, entendendo que isso se dá de forma diferente nas

variadas infâncias, de acordo com as possibilidades de vivências, dos lugares, dos objetos e dos parceiros de brincar das crianças, a partir dos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e discutir como os pesquisadores têm pensado o brincar e o consumo infantil na intenção de compreender como as relações de consumo tem se estabelecido no cotidiano das crianças, por meio do brincar, transformando as culturas da infância ao inseri-las na lógica da Sociedade de Consumo/Cultura de Consumo.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Discutir a Sociedade de Consumo, a Cultura de Consumo e o Consumo Infantil;
- Discutir as culturas infantis e a pluralidade da infância, a partir das concepções da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância;
- Contextualizar a relevância do brincar, das brincadeiras e dos brinquedos para à formação da criança e defender o brincar como um direito;
- Problematicar sobre os tempos, os espaços, os influenciadores e os parceiros do brincar.

Para tanto, nos propomos a realizar uma pesquisa bibliográfica. Após tecermos a fundamentação teórica, avaliamos o conhecimento científico veiculado nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil que abordaram o consumo infantil, o brincar e o brinquedo. Evidenciamos os objetivos, a metodologia, a fundamentação teórica e os resultados alcançados. Dessa forma, buscando divulgar os resultados que obtivemos e dialogar com os autores, procuramos realizar uma aproximação com o Estado da Arte sobre como os pesquisadores têm pensado o brincar e o Consumo Infantil.

Para atingir nossos objetivos, iniciamos este trabalho apresentando, na seção II, a metodologia da pesquisa. Retomamos os objetivos e caracterizamos a pesquisa bibliográfica no âmbito da pesquisa qualitativa. Indicamos os critérios de busca e os procedimentos para identificar, selecionar e analisar as dissertações e teses.

Na seção III, intitulada “O consumo e a sociedade atual”, discorremos sobre o conceito de consumo, a importância da globalização e do neoliberalismo nas modificações ocorridas na sociedade diante do consumo e do papel do consumo na definição da identidade na sociedade atual, apresentamos as diferenças entre Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo. Trazemos, para isso, as contribuições de Baudrillard (1981), Featherstone (1995), Anderson (1996), Gentili (1996), Arendt (2000), Slater (2002), Barbosa (2004), Costa (2004), Lopes (2005), Portilho (2005), Canclini (2006), Logarezzi (2006), Bauman (2008), Cortez (2009).

Abordamos a temática do Consumo Infantil na Seção IV, intitulada “Consumo Infantil: ser criança diante do mercado infantil e da publicidade”, onde discutimos sobre como a Cultura de Consumo se estabelece desde antes do nascimento da criança, os meios de socialização do consumidor infantil e sua interação com a publicidade a partir dos estudos de Gunter e Furnham (1998), Linn (2006), Rosenberg (2008), Barber (2009), Schor (2009), Almeida (2018).

Na Seção V, intitulada “As infâncias e o brincar”, apresentamos os estudos de Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2004, 2007, 2008, 2011), Tebet (2013) e Tomás (2014) buscando compreender as diferentes infâncias e as suas culturas, por meio da Sociologia da Infância. Abordamos as contribuições de Lopes (2008, 2013), Lopes e Vasconcellos (2006) e Lopes e Fernandes (2018), sobre a Geografia da Infância, entendendo que esses estudos aprofundam e ampliam o entendimento da criança contemporânea diante do nosso objeto de estudos que é o brincar e o consumo infantil. Os tempos e espaços de brincar, o papel do adulto diante do brincar também são temas tratados, a partir das contribuições de: Friedmann (2003); Lima et al (2014); Cairoli (2010); Lima e Aparecida (2011); Carneiro (2012); Saraiva (2014); Dias e Ferreira (2015); Teixeira (2018); Melo e Guizzo (2019); Kishimoto (2000, p. 21).

Na Seção VI, intitulada “Pesquisas e perspectivas acerca do brincar e do consumo infantil”, apresentamos os resultados de nossa pesquisa, buscando contribuir por meio de aproximações com o Estado da Arte acerca do brincar e do Consumo Infantil em consideração às transformações nas culturas da infância. Para tanto, organizamos quadros com informações gerais dos trabalhos encontrados, a partir das palavras chaves. Apresentamos uma nuvem de palavras com os cinco autores numericamente mais citados nos trabalhos e explicitamos, com relação às dissertações e teses: os autores, os anos, os programas de pós-graduação aos quais pertencem e os títulos.

Entendemos que o brincar é direito das crianças e consideramos relevante proporcionar tempos e espaços para o brincar livre e com os pares, somando os brinquedos comprados e o uso de equipamentos eletrônicos tecnológicos a materiais não estruturados e a confecção de brinquedos de sucata, ao brincar na natureza e em espaços públicos urbanos seguros.

Em uma sociedade onde é possível vivenciar as consequências de mudanças climáticas potencializadas pelo estilo de produção e consumo da humanidade, repensar e educar as crianças para propiciar a formação de cidadãos críticos, para além de consumidores, se faz essencial para a manutenção da vida no planeta.

II. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção discorreremos a respeito da metodologia da pesquisa. Realizamos apontamentos sobre a relevância social e científica do tema, explicitamos as nossas hipóteses sobre o fenômeno do brincar na atualidade e o consumo infantil e tecemos os questionamentos que nortearam a estruturação da tese. Na sequência, indicamos os objetivos gerais e específicos e conceituamos a pesquisa qualitativa. Discorreremos sobre o levantamento bibliográfico e explicitamos os principais autores que fundamentaram as reflexões teóricas sobre os assuntos abordados no decorrer do trabalho. Definimos a pesquisa bibliográfica no âmbito da pesquisa qualitativa.

Em um tópico específico detalhamos a pesquisa bibliográfica, os critérios de busca e os procedimentos que elegemos para identificar, selecionar e analisar as dissertações e teses que tiveram como palavras-chave: o brincar, o brinquedo e o consumo infantil.

Desta maneira, avaliamos o conhecimento científico veiculado nas dissertações e teses produzidas nos programas de Pós-graduação do Brasil, o que representa uma aproximação com o Estado da Arte sobre como os pesquisadores têm pensado o brincar e o consumo infantil. A intencionalidade é divulgar os resultados obtidos e dialogar com os autores.

Acreditamos que nosso trabalho seja relevante para suscitar quais são as recentes preocupações dos pesquisadores acerca do brincar diante do consumo infantil, bem como as direções para onde apontam os resultados das pesquisas, nos permitindo compreender melhor as infâncias e suas culturas.

Nossa tese parte do princípio de que as tecnologias atreladas aos brinquedos e as telas estão modificando as culturas infantis, entendendo que isso se dá de forma diferente nas variadas infâncias, de acordo com as possibilidades de vivências, dos lugares, dos objetos e dos parceiros de brincar das crianças, a partir dos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais.

O **objetivo geral** da pesquisa é identificar e discutir como os pesquisadores têm pensado o brincar e o consumo infantil na intenção de compreender como as relações de consumo tem se estabelecido no cotidiano das crianças, por meio do brincar, transformando as culturas da infância ao inseri-las na lógica da Sociedade de Consumo/Cultura de Consumo.

Os **objetivos específicos** da pesquisa são:

- Discutir a Sociedade de Consumo, a Cultura de Consumo e o Consumo Infantil;

- Discutir as culturas infantis e a pluralidade da infância, a partir das concepções da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância;
- Contextualizar a relevância do brincar, das brincadeiras e dos brinquedos para a formação da criança e defender o brincar como um direito;
- Problematicar sobre os tempos, os espaços, os influenciadores e os parceiros do brincar.

Quanto à natureza dos dados a pesquisa é qualitativa, uma vez que busca, segundo Rampazzo (2004), introduzir o rigor que não é o da precisão numérica aos fenômenos que não são passíveis de serem estudados quantitativamente. Nas palavras de Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: o pesquisador é o seu principal instrumento e tem no ambiente natural sua fonte de dados; os dados são descritivos; existe maior preocupação com o processo do que com o produto; existe especial foco no significado dado pelas pessoas à suas vidas e às coisas. Trivinõs (1987, p. 23) complementa que:

Na pesquisa qualitativa existe pouco empenho por definir operacionalmente as variáveis. Elas são apenas descritas e seu número pode ser grande, ao contrário do que apresenta o enfoque quantitativo, preocupado com a medida delas e a verificação empírica das hipóteses.

Godoy (1995, p. 20) ressalta que “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

Iniciamos nossa investigação com a realização de um levantamento bibliográfico. Para Pádua (1997, p. 50) “a coleta e o registro dos dados pertinentes ao assunto tratado é a fase decisiva da pesquisa científica, a ser realizada com o máximo de rigor e empenho do pesquisador”. Fonseca (2002, p. 32) completa que esse levantamento é realizado a partir “de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Para discutirmos o conceito de consumo, as diferenças entre Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo e as modificações ocorridas na sociedade diante do consumo, nos fundamentamos nos estudos de: Baudrillard (1981); Featherstone (1995); Arendt (2000); Slater

(2002); Barbosa (2004); Costa (2004); Portilho (2005); Canclini (2006); Logarezzi (2006); Bauman (2008); Cortez (2009).

Ao tratarmos do universo infantil, especificamente do consumo infantil, nos baseamos principalmente nas obras de: Gunter e Furnham (1998); Linn (2006); Rosenberg (2008); Barber (2009); Schor (2009); Almeida (2018).

A pluralidade da infância e suas culturas foram abordadas com base na Sociologia da Infância, principalmente nos trabalhos de: Corsaro (2011); Sarmento (2003, 2004, 2007, 2008, 2011); Tebet (2013); Tomás (2014).

A Geografia da Infância contribui com a pesquisa ao elucidar as vivências, as espacialidades, os lugares, as paisagens e os territórios da infância, cujas discussões são baseadas nas publicações de: Lopes (2008, 2013); Lopes e Vasconcellos (2006); Lopes e Fernandes (2018).

Ao discutir a relevância do brincar são apontados os documentos/leis que tratam do brincar como direito das crianças e identificadas as novas configurações do brincar, as transformações nas culturas infantis, em decorrência da inserção das crianças no mundo midiático, expressas nas escolhas dos brinquedos, das brincadeiras e dos parceiros de brincar. Os tempos e espaços de brincar, o papel do adulto diante do brincar também são temas tratados, a partir das contribuições de: Friedmann (2003); Lima et al (2014); Cairolí (2010); Lima e Aparecida (2011); Carneiro (2012); Saraiva (2014); Dias e Ferreira (2015); Teixeira (2018); Melo e Guizzo (2019); Kishimoto (2000, p. 21) e dos autores, anteriormente citados, sobre o consumo e o consumo infantil.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica no intento de subsidiar nossas análises sobre o brincar e o consumo infantil, a partir do que tem sido investigado e discutido por outros pesquisadores. Para Pizzani et al. (2012):

a pesquisa científica é a atividade intelectual intencional que visa responder às atividades humanas, para compreender e transformar a realidade que nos rodeia. Significa realizar esforços para investigar, descobrir, conhecer alguma coisa. Nesse esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento, é que a pesquisa bibliográfica assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento. (p. 56)

Nas palavras de Sousa, A. S. et al (2021, p. 65) “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Conforme pontua Boccato (2006, p. 266):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições

científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Conforme explica Sousa et al (2021) é necessário levantar as fontes das quais serão extraídos os trabalhos que serão analisados. Para a autora:

A seleção das fontes é o momento que o pesquisador seleciona ou separa as fontes que servirão como base teórica no desenvolvimento e na solução do objeto de pesquisa. Nesta etapa o pesquisador deve realizar uma leitura crítica, de modo que o pesquisador assimile as partes da obra ou a obra por completo, que refletem no desenvolvimento do objeto problema a ser solucionado. Assim o autor seleciona as fontes de acordo com o tema e o problema a ser pesquisado. (SOUSA et al, 2021, p. 73)

Pizzani et al (2012, p. 59) esclarece que após o pesquisador ter selecionado os materiais “deverá eliminar duplicações [...] também se torna necessário ler os títulos e resumos, eliminando as referências pouco relevantes e marcando a importância ou prioridade de leitura”.

Sousa et al (2021, p. 76) aponta que a organização de fichas se faz fundamental para sistematizar os conteúdos dos trabalhos analisados, de modo que “As fichas são utensílios importantes no processo da ordenação das informações no desenvolvimento da pesquisa e tem como objetivo a identificação das obras consultadas, do conteúdo e ordenação das informações”.

Após esse momento, se faz necessário analisar as informações obtidas desses trabalhos. Conforme pontua Sousa et al (2021, p. 80):

analisar é o processo de organizar, refletir, comparar e argumentar todos os elementos do texto, distinguir quais são seus elementos principais, o conhecimento que pode contribuir para solução ou comprovação da pesquisa. Interpretar é realizar a leitura de modo que o pesquisador entenda ou compreenda o que está contido no texto [...] com a finalização do fichamento das obras consultadas, o pesquisador passa para a etapa de estruturação lógica do trabalho científico. Esta estruturação visa à ordenação das ideias que contribuam para solucionar o problema da pesquisa ou testar as hipóteses que foram impostas e atender os objetivos.

Explicitamos, a seguir, os procedimentos adotados para a realização da pesquisa bibliográfica.

2.1 Procedimentos realizados para seleção e análise das dissertações e teses

A pesquisa foi realizada na biblioteca de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, em agosto de 2020, por meio do link <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, com os seguintes parâmetros de busca:

- 1 – correspondência da busca: todos os termos
- 2 – período: de 2015 a 2019
- 3 – idioma: português
- 4 – tipo de documento: dissertação e tese
- 5 – ilustrado: sem preferência

As palavras-chave foram “brincar”; “brinquedo” e “consumo infantil”, sempre entre aspas. Para a seleção das dissertações e teses buscamos pesquisas que relacionavam o brincar e as brincadeiras das crianças e as relações com o consumo, desse modo, após a observação do total de trabalhos encontrados com cada palavra-chave, realizamos a leitura dos resumos para verificar se traziam relação com as seguintes temáticas de nosso interesse: consumo, publicidade e mercado infantil; brinquedos comprados, confeccionados e não estruturados; tempos, espaços e parceiros do brincar; o brincar e as redes sociais.

Em um primeiro momento localizamos com a palavra-chave “brincar” um total de 618 documentos, dos quais, após análise, selecionamos 11 documentos entre teses e dissertações. Com a palavra-chave “brinquedo” encontramos um total de 292 trabalhos e selecionamos 9 deles. Com a palavra-chave “consumo infantil” encontramos 22 estudos e selecionamos 9 trabalhos. Desse modo, compondo as três palavras-chave, foram analisadas 29 dissertações e teses.

A busca se deu primeiro com a palavra-chave¹ “brincar”; seguida da palavra “brinquedo” e da palavra “consumo infantil”, de modo que os trabalhos que apareceram repetidos entre as palavras-chave foram selecionados na primeira palavra em que apareceram. Ressaltamos também que grande parte dos trabalhos abordam questões médicas, o brincar nos processos de ensino e aprendizagem, crianças com deficiência com relação à saúde e terapias ou design e produção de brinquedos.

Para apresentar nossos resultados, organizamos quadros apresentando os trabalhos encontrados. Explicitamos, com relação as dissertações e teses selecionadas: os autores; os anos; os programas de pós-graduação aos quais pertencem; os referenciais teóricos mais citados; os objetivos norteadores; as metodologias. Elaboramos uma nuvem de palavras², a

¹ Outras palavras foram estudadas para compor essa pesquisa, como a “ludicidade” e “culturas infantis”, mas o número de trabalhos encontrados foi demasiado e inviabilizou a busca.

² A nuvem de palavras foi criada no site WordClouds, disponível no link <https://www.wordclouds.com/>. Para a elaboração é necessário copiar cada palavra-chave, separadas por ponto virgula, para o programa, que gera a nuvem de palavras em diferentes formatos e tamanhos.

partir do levantamento dos cinco autores mais citados em cada trabalho em quantidade total de citações.

Apresentamos as principais discussões trazidas pelos resultados dos trabalhos, que organizamos por categorias de análise para facilitar a interligação entre os assuntos tratados, sendo estas:

- Consumo, publicidade e mercado infantil;
- Tempos, espaços e parceiros do brincar;
- O brincar e as redes sociais;
- Brinquedos comprados, confeccionados e não estruturados.

Para iniciarmos as discussões teóricas acerca de nossa temática, a seção a seguir aborda o consumo na sociedade atual, por meio de reflexões que nos permitem pensar sobre o consumo infantil e todo o mercado publicitário que envolve as infâncias e o brincar das crianças. Iniciamos compreendendo o conceito de consumo e as diferenças entre Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo.

III. O CONSUMO NA SOCIEDADE ATUAL

Nesta seção apresentamos o conceito de consumo, discorremos a respeito da globalização e do neoliberalismo, das diferenças entre Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo, das modificações históricas ocorridas na sociedade diante do consumo e do papel do consumo na definição da identidade na sociedade atual. Consideramos estes aspectos importantes para a compreensão do consumo infantil e das transformações nas culturas infantis e no brincar.

Para tanto, contamos com as contribuições de Baudrillard (1981), Featherstone (1995), Anderson (1996), Gentili (1996), Arendt (2000), Slater (2002), Barbosa (2004), Costa (2004), Lopes (2005), Portilho (2005), Canclini (2006), Logarezzi (2006), Bauman (2008), Cortez (2009).

3.1 O consumo e consumismo

Podemos entender o consumo, como explica Logarezzi (2006, p. 99), como “ato de adquirir e usar produtos e serviços no desenvolvimento de atividades humanas entendidas como necessárias, em determinado contexto cultural e em determinado momento”, ou seja, o ato de comprar levando em consideração as nossas necessidades.

O consumo tomou novas proporções, a partir da Revolução Industrial, que permitiu a modernização dos processos de produção e transporte de mercadorias, favorecendo a produção e consumo de massa.

Diante disso, outro termo nos chama a atenção: o consumismo. Podemos entender este termo pelas palavras de Cortez (2009, p. 36) como “ato, efeito, fato ou prática de consumir (comprar) em demasia e consumo ilimitado de bens duráveis, especialmente artigos supérfluos”, ou seja, o ato de adquirir produtos sem nenhuma necessidade real, apenas por desejo e busca de um prazer momentâneo, muitas vezes estimulado pela ansiedade ou impulso, que em situações mais graves pode se tornar compulsão.

Damos início às nossas discussões apresentando brevemente algumas ideias acerca da globalização e do neoliberalismo por entendermos que nos permitem elucidar as questões acerca do consumo. Lopes (2005, p. 56) afirma que “as recentes reordenações geopolíticas e econômicas do espaço mundial, disfarçadas sob o rótulo da globalização e da mundialização, são metáforas dos propósitos neoliberais, que buscam universalizar-se como concepção ideológica dominante”. Anderson (1996, p. 1) explica que “o neoliberalismo nasceu logo depois

da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. Podemos entender neoliberalismo, a partir das palavras de Cunha (1979) como o modelo neoliberal que advém do liberalismo econômico, político e social, um sistema de crenças e convicções aceitas sem discussões, formando um corpo de sua doutrina ou corpo de ideias nas quais ele se baseia, constituindo uma ideologia. Como pontua Anderson (1996, p. 2):

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Para Galvão (1997, p.45) o cerne de toda prática neoliberal é o mercado e, conseqüentemente, o consumo. Para Bakhtin (1995) o pilar ideológico do pensamento neoliberal consiste em alçar o mercado ao grau máximo da regulação da vida social, extrapolando as relações econômicas e atingindo as esferas políticas e sociais. Nesse sentido, Lopes (2005, p. 58) aponta que “a ótica neoliberal [...] tem encontrado na criança uma fonte fértil para a produção de capital e tem exercido um papel de reformulação em sua concepção tradicional ao elaborar “novos currículos de aprendizagens”, assumindo a condição de educadores”. Para o autor:

Os comerciais descortinam um novo mundo infantil, que reduz o ser criança ao que é produzido para a infância. A criança contemporânea é aquela que consome o leite industrializado e enriquecido para os recém-nascidos; bolachas, iogurtes e fermentados para o desenvolvimento, que compra brinquedos, que veste determinada roupa ou calça, determinado tênis ou sandália, que se “alimenta” de tudo que o mercado de consumo convencionalmente destinou a ela, altera seu modo de vestir, que se perde no “fetichismo” do corpo e que cada vez mais rompe as barreiras do mundo adulto. (LOPES, 2005, p. 59)

Voltando-nos para o aspecto educacional, somamos à discussão as ideias de Gentili (1996) que pontua ser uma das estratégias do neoliberalismo transferir a educação da esfera da política para a esfera da economia, questionando o direito à educação e inserindo a ideia de propriedade, passando a educação de uma condição de serviço para a de mercadoria. Sobre isso Saviani (2007) acrescenta que a educação atual tem reconfigurado a teoria do capital humano a partir do momento em que as demandas por educação e trabalho deixam de ser sociais e se tornam individuais. Gentili (1996) completa que essa nova teoria do capital humano se baseia nas capacidades e competências que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional visando o melhor resultado no mercado de trabalho.

Como pondera Lopes (2005, p. 58):

surge aí o homem do final do século XX, um ser que se arrasta pelo espaço, transita entre os lugares, pendurado de “bugigangas consumíveis” e, muitas vezes, sozinho, já que a individualidade e o egocentrismo são princípios necessários a uma perspectiva social calcada no mercado.

Mobilizando nossos valores e desejos a lógica neoliberalista soma a tecnologia ao discurso de mercado para difundir seus ideais. Nesse contexto a infância emerge como um dos principais nichos do mercado, seja consumindo diretamente ou influenciando o consumo de adultos próximos, tendo como ponte para estimular seus desejos a propaganda veiculada em desenhos animados, aplicativos e redes sociais. Assim:

podemos mais uma vez nos questionar acerca das plataformas digitais e dos influenciadores infantis, uma vez que as mensagens são passadas por crianças em vídeos caseiros, muito similares aos que poderiam ser feitos por diversas crianças e seus pais, ficando ainda mais complicado para elas distinguir a publicidade contida neles. Nesse ponto, consideramos ainda mais relevante que os pais e cuidadores possam mediar essa interação. Essa, contudo, não parece ter sido uma tarefa fácil, visto que muitos adultos também passaram a exercer essa relação de dependência com seus gadgets. É sinal de que algo está acontecendo nas relações quando nos deparamos com placas em espaços públicos que nos informam: “Não temos wi-fi, conversem entre si”. (NOLASCO, 2020, p. 66)

Dados³ levantados por pesquisa realizada pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) no ano de 2016, mostram que mais de um terço (36, 3%) dos entrevistados admite que o ato de fazer compras é uma das formas encontradas para aliviar o estresse do cotidiano e quase a metade dos entrevistados (47,7%) admite fazer compras para se sentir bem. A pesquisa apontou ainda que 44,5% dos entrevistados afirmam comprar apenas para “não perder boas oportunidades”, motivados por promoções, mesmo que não tenham nenhuma necessidade do produto. Como consequência, 30,8% reconhecem estar com suas finanças descontroladas por motivo de compras compulsivas.

Dados da Organização da ONU para a Alimentação e a Agricultura (FAO)⁴, apontam que com o ritmo atual de consumo, no ano de 2050, seria necessário 60% a mais de comida, 50% a mais de energia e 40% a mais de água para suprir as necessidades mundiais.

É fato que a atual forma como consumimos precisa ser revista no sentido de garantir que o planeta continue a suprir as necessidades humanas, tendo tempo hábil para se recuperar

³ Pesquisa realizada pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) e pela Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL), realizado no ano de 2016 em todas as capitais e no interior do país com 745 consumidores acima dos 18 anos, com margem de confiança de 95%. Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/pesquisas/pesquisa/1207>. Acesso em 04/06/2019.

⁴ Disponível em <https://nacoesunidas.org/fao-se-o-atual-ritmo-de-consumo-continuar-em-2050-mundo-precisara-de-60-mais-alimentos-e-40-mais-agua/>. Acesso em 04/06/2019.

das, cada vez maiores, explorações de recursos naturais e degradações ambientais. Nas palavras de Leonard (2011, p. 129):

Precisamos de alimentos, de teto, de roupas e remédios, entre outras coisas básicas. E ainda há um nível extra de consumo que torna a vida mais prazerosa [...] não questiono o consumo em termos abstratos, mas o consumismo e o superconsumismo. Enquanto consumo significa adquirir e utilizar bens e serviços para atender às necessidades, consumismo refere-se à atitude de tentar satisfazer carências emocionais e sociais através de compras e demonstrar o valor pessoal por meio do que se possui. Já o superconsumo, é quando utilizamos recursos além dos necessários e dos que o planeta pode suprir [...] é quando perdemos de visto aquilo que é importante na busca por coisas.

Em grande parte, o ato de consumir, atualmente, é influenciado pela propaganda e marketing aos quais os consumidores estão expostos. A propaganda “inicialmente traz um maior número de consumidores para o produto [...] o marketing “cria” necessidades nas pessoas para o consumo daquele específico produto” (OLIVEIRA; CANDIDO, 2010, p. 6). Nesta mesma linha de raciocínio, Padilha (2003, p. 114) se pergunta se “as necessidades humanas levam à produção de mercadorias ou será que a sociedade industrial cria as necessidades nos homens para vender mais?”.

De qualquer modo, é importante considerar os produtos, a partir da ideia de ciclo, que envolve desde a extração de matérias primas da natureza, a transformação industrial, o consumo e o descarte dos resíduos atento às possibilidades de reuso e de reciclagem, com especial atenção para os impactos socioambientais provocados em cada uma dessas fases.

Sobarzo (2008, p. 99) aponta para a necessidade de uma “revolução nos hábitos e costumes, na nossa visão de mundo, na forma como nos relacionamos com o diferente, na vida em sociedade, para finalmente entender o homem como um ser da natureza”.

Nas palavras de Capra (2006, p. 232):

Um dos principais desacordos entre a economia e a ecologia deriva do fato de que a natureza é cíclica, enquanto que nossos sistemas industriais são lineares. Nossas atividades comerciais extraem recursos, transformam-nos em produtos e em resíduos, e vendem os produtos a consumidores, que descartam ainda mais resíduos depois de ter consumido os produtos. Os padrões sustentáveis de produção e de consumo precisam ser cíclicos, imitando os processos cíclicos da natureza. Para conseguir esses padrões cíclicos, precisamos planejar num nível fundamental nossas atividades comerciais e nossa economia.

Compreender a ideia de ciclo propicia o entendimento dos limites dos recursos naturais e conseqüentemente da importância do seu uso responsável. Neste sentido, é relevante a constituição de um consumidor que também assuma o papel de cidadão, de forma a comprometer-se com a transformação de hábitos pessoais e sociais que colaboram com o esgotamento dos recursos naturais.

3.2 Consumidor-cidadão: a relevância do comprometimento com questões coletivas

Muito ouvimos falar, em todas as mídias sociais e noticiários, sobre catástrofes ambientais, suas causas e consequências para o planeta. Trata-se de uma crise socioambiental aprofundada a cada nova geração, dado o nosso modo de vida que coloca o meio ambiente como produto e o utiliza sem medir consequências.

Portilho (2005) nos indica que houve mudanças no foco da crise socioambiental ao longo da história. Em uma sociedade onde a busca pelo culpado é mais importante que a construção de soluções e mudanças coletivas de comportamento, a autora nos lembra de que até a década de 1970, a crise era atribuída ao aumento da população nos países subdesenvolvidos, onde a preocupação era com o esgotamento dos recursos naturais em virtude do crescimento demográfico o que levou a se pensar em propostas de controle de natalidade, mas os avanços na produtividade descartaram esta hipótese de esgotamento dos recursos. A partir da década de 1970, o modo de produção dos países industrializados passou a ser o grande vilão e causador da crise socioambiental, uma vez que eram os grandes consumidores de recursos naturais e os responsáveis por altos índices de poluição o que levou ao investimento em tecnologia no processo produtivo para torná-lo mais eficiente e amenizar a poluição. A partir da década de 1990, o foco deixou de ser a produção e passou a ser o consumo, transferindo a culpa daqueles que produzem para aqueles que consomem.

Para justificar o deslocamento dos problemas da produção para o consumo, Portilho (2005) explica que primeiro houve a separação entre estas duas esferas, onde cada uma teria seus próprios revezes a serem solucionados. Verificou-se que regular a produção não seria suficiente para sanar as questões socioambientais e que uma possível regulação já havia sido feita, até chegarem à conclusão de que o problema não está na produção. “Considera-se que não se pode resolver o problema na esfera da produção, uma vez que é a demanda do consumidor, através de suas escolhas de consumo, que vai mudar o sistema produtivo” (PORTILHO, 2005, p. 58).

Diante do deslocamento das causas de problemas socioambientais da produção para o consumo, ou da transferência de responsabilidades dos governos e empresas para o consumidor, surgiu a estratégia do consumo verde:

O consumidor verde foi amplamente definido como aquele que, além da variável qualidade/preço, inclui em seu “poder de escolha”, a variável ambiental, preferindo produtos que não agredam ou sejam percebidos como não-agressivos ao meio ambiente. Dessa forma, o movimento de consumo verde enfatizou a habilidade dos consumidores agirem em conjunto, trocando uma marca X por uma marca Y, ou mesmo parando de comprar um determinado produto, para que os produtores

percebessem as mudanças na demanda. As ações e as escolhas individuais motivadas por preocupações ambientais passaram a ser vistas como essenciais, e o consumidor como o responsável, através de suas demandas e escolhas cotidianas, por mudanças nas matrizes energéticas e tecnológicas do sistema de produção. (PORTILHO, 2005b, p. 5)

Porém, as preocupações foram deixando de ser apenas com relação à escolha dos produtos e como usamos os recursos e passaram a abranger a quantidade que usamos. O consumo sustentável questiona a real necessidade da aquisição de produtos, a durabilidade dos mesmos, bem como as questões complexas referentes ao superconsumo em contraposição ao subconsumo, evidenciando as desigualdades sociais:

A preocupação se desloca, portanto, do desenho e tecnologia dos produtos e serviços consumidos e do comportamento individual para os desiguais níveis de consumo. Por essa razão, nos parece que o que importa não é exatamente o impacto ambiental do consumo em si, mas, antes, o impacto da distribuição desigual dos recursos naturais, uma vez que tanto o superconsumo quanto o subconsumo são apontados como causando degradação social e ambiental (2005b, p. 6).

Desta forma, os consumidores se transformaram nos principais atores deste processo, “considerados ora culpados, ora responsáveis, ora principais agentes de ação e transformação e, portanto, chave para a busca de soluções” (PORTILHO, 2005, p. 164). Estados, movimentos sociais, cidadãos, perdem sua capacidade de ação política, “com isso, as ações seriam tomadas por consumidores conscientes, responsáveis e bem informados que, como num passe de mágica, resolveriam tanto os problemas ambientais, quanto o problema do declínio da dimensão política” (PORTILHO, 2005, p. 165).

O fato é que o consumidor, este “novo ator social” ora é visto como único responsável pelas mudanças necessárias em direção à solução de problemas socioambientais, ora é apontado como mero receptor de mensagens publicitárias e dos interesses do mercado. Portilho (2005), ao avaliar o papel dos consumidores da atualidade conclui que:

Os consumidores [...] não são os atores sociais privilegiados na mudança da sociedade em direção à sustentabilidade. Também não são vítimas passivas e manipuladas das forças dominantes de produção. Mas, se considerarmos que a mudança social não se dá apenas de forma radical e grandiosa, poderemos considerar o campo do consumo como uma necessária extensão das novas práticas políticas que surgem no centro da modernidade contemporânea (PORTILHO, 2005, p. 169)

Esta ideia é reforçada por Portilho (2005) ao citar os apontamentos de Isin e Wood (1999) sobre Foucault, ao reconhecer os sujeitos como agentes ativos, embora constituam-se sob constrangimentos e relações de poder.

Essa visão tem sido útil para estudos sobre governabilidade que não veem os sujeitos nem como receptáculo passivo, nem como agente livre e soberano. Ao contrário, as tecnologias do governo constituem os sujeitos como agentes ativos do seu próprio destino, mas os implica em relações mais profundas e mais amplas de poder (PORTILHO, 2005, p. 179).

Portilho (2005) analisa em seus estudos o fato de em nossa sociedade atual o cidadão ter se reduzido à condição de consumidor, onde se tem garantido o acesso ao consumo, mas não à cidadania:

Assim, algo como “o fim da cidadania”, diagnosticado por Zygmunt Bauman, “o declínio do homem público”, por Richard Sennet, “a dissolução do espaço público”, por Hannah Arendt, ou ainda “o esgotamento das energias utópicas”, observado Jürgen Habermas, leva à percepção de que os cidadãos teriam sido reduzidos à condição de consumidores. Em suas atividades voltadas para o consumo, os indivíduos agiriam centrados em si mesmos, sem se preocupar com as consequências e repercussões que suas escolhas possam ter para além das suas próprias sensações (PORTILHO, 2005, p. 181).

Desta maneira a autora denota a importância da “luta pela constituição de um consumidor que também seja cidadão” (PORTILHO, 2005, p. 224). O espaço para ser cidadão, no entanto, também parece perder-se enquanto vemos o avanço do espaço para ser consumidor. A ideia de *ágora*, trazida por Bauman (2000), nos remete a um espaço nem público nem privado ou, ao mesmo tempo, público e privado, mas da coletividade entre os indivíduos.

Restou pouco, no entanto, dos espaços ao mesmo tempo públicos e privados e não se veem, em lugar algum, novos espaços capazes de substituí-los. As velhas ágoras foram ocupadas por parques temáticos e shoppings centers, enquanto diversas forças complementam a apatia política, recusando a construção de novos espaços e novas ágoras (PORTILHO, 2005, p. 182).

Vemos assim, a necessidade de uma luta coletiva pelo direito de ser cidadão e pelo direito aos espaços para se exercer a cidadania, para além de ser consumidor e ter direito aos espaços para exercer o consumo. “O conformismo generalizado, a perda do espaço público, o declínio da política e a aversão à limitação e à autolimitação, tem como resultado a apatia e o sofrimento humano, gerando incerteza, insegurança e falta de garantias quanto ao futuro (PORTILHO, 2005, p. 183).

Nas palavras de Santos (1998, p. 127):

Quando se confunde cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo.

O autor se refere a dois tipos de consumidor: o *consumidor mais-que-perfeito*, como aquele que se engaja em sua função de consumir e, o *consumidor imperfeito*, como aquele que não se submete às regras impostas pelo mercado e é capaz de erguer-se como cidadão. Portilho (2005) então, nos remete a pensar em um *consumidor-cidadão*, sendo este comprometido com questões coletivas, mesmo que dentro de espaços privados.

É fato que vivenciamos o consumo e que este traz consequências socioambientais e, por este motivo, consideramos ser relevante discutirmos o assunto. A seguir, tratamos da diferenciação entre Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo.

3.3 Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo

Barbosa (2004) traz importantes contribuições para o debate sobre o consumo. A autora analisou as raízes históricas e percebeu que a questão do consumo antecede a Revolução Industrial, ocorrida a partir do século XVIII, de modo que as inovações tecnológicas que incidiram em tal revolução, aconteceram certo tempo depois das mudanças percebidas nas relações de consumo da época.

A ideia de que a Revolução do Consumidor precedeu a Revolução Industrial, também é discutida por Slater (2002, p. 25), expondo que:

Esse argumento requer que se considerem os processos ocorridos numa época tão remota quanto o século XVI, onde podemos discernir, em primeiro lugar, um novo “mundo de mercadorias” (uma ampla penetração de bens de consumo na vida cotidiana de classes sociais); em segundo lugar, o desenvolvimento e disseminação da “cultura de consumo” no sentido de moda e gosto como elementos-chave do consumo; em terceiro lugar, o desenvolvimento de infraestruturas, organizações e práticas que tinham como alvo esses novos tipos de mercado (o surgimento do shopping, da publicidade, do marketing).

Barbosa (2004) também aponta para o surgimento de novos produtos a partir do século XVI, que afetaram o âmbito cultural da época, causando a mudança do consumo familiar para o consumo individual e do que chama de consumo de pátina para o consumo da moda. A individualidade de escolha acaba se sobrepondo as escolhas da família, ligadas às questões morais e religiosas. Da mesma forma, a tradição, representada pela pátina, acaba dando lugar à ideia de individualidade, ligada à moda.

A pátina é a marca do tempo deixada nos objetos, indicando que os mesmos pertencem e são usados pela mesma família há gerações. A pátina está ligada a um ciclo de vida mais longo do objeto, e dependendo do mesmo, conferia e ainda confere tradição, nobreza, enfim, status aos seus proprietários [...] A moda, que caracteriza o consumo moderno, ao contrário da pátina, é um mecanismo social expressivo de uma temporalidade de curta duração, pela valorização do novo e do individual. (BARBOSA, 2004, p. 25)

Para Slater (2002, p. 27) “O sistema de rápida sucessão de estilos, o desejo de algo “novo”, cria uma dinâmica na demanda do consumidor, geralmente ligada à ideia de uma transição da sociedade tradicional para a moderna”. O autor sugere que estas novas formas e escalas de consumo estão ligadas a novas infraestruturas de consumo, elucidando que, acerca da Revolução Comercial e da Revolução Industrial:

Uma alternativa seria ver ambas como parte de uma Revolução Comercial, onde os conceitos de troca, dinheiro, novos investimentos financeiros e propriedades de bens móveis, contratos e orientação para exploração comercial de mercados cada vez maiores e mais impessoais geraram um vasto leque de novas ideias e atividades modernas. (SLATER, 2002, p. 28).

Para Slater (2002, p. 28) “O ponto crucial é que a expansão do mundo das mercadorias, os novos padrões da dinâmica de consumo e a nova organização comercial, todos eles precedem, em até alguns séculos, o que quer que possa ser reconhecido como industrialização”.

Para além das discussões históricas, Barbosa (2004) explicita a distinção entre as teorias sobre Sociedade de Consumo e Cultura de Consumo. A autora afirma que as teorias sobre a Sociedade de Consumo podem explicar sobre as causas do consumo se tornar importante na sociedade e as teorias sobre a Cultura de Consumo tratam sobre os processos subjetivos que determinam práticas de consumo, bem como questões ligadas ao ato de consumir e suas implicações na vida cotidiana dos indivíduos.

As diferenças entre as teorias sobre a Sociedade de Consumo, discutidas por Collin Campbell, Daniel Miller, Don Slater, Grant McCracken, Mary Douglas e Pierre Bourdieu e a Cultura de Consumo, abordadas por Jean Baudrillard, Frederic Jameson e Zygmunt Bauman são sistematizadas no quadro 1, apresentado por Barbosa (2004, p. 57):

Quadro 1: Características da Sociedade de Consumo e da Cultura de Consumo

Sociedade de Consumo	Cultura de Consumo
Sociedade Capitalista e de mercado	Ideologia individualista
Acumulação de cultura material sob a forma de mercadorias e serviços	Valorização da noção de liberdade e escolha individual
Compra como a principal forma de aquisição de bens e serviços	Insaciabilidade
Consumo de massas e para as massas	Consumo como a principal forma de reprodução e comunicação social
Alta taxa de consumo individual	Cidadania expressa na linguagem de consumidor
Taxa de descarte das mercadorias quase tão grande quanto a de aquisição	Fim da distinção entre alta e baixa cultura
Consumo de moda (novidade)	Signo como mercadoria
Consumidor como agente social e legalmente reconhecido nas transações econômicas	Estetização e comoditização da realidade

Fonte: Barbosa (2004)

Slater (2002) adverte que falar da sociedade moderna como uma cultura do consumo não significa referir-se apenas a um determinado tipo de necessidades e objetos, para ele:

Falar dessa forma é considerar os valores dominantes de uma sociedade como valores que não só são organizados pelas práticas de consumo, mas também, de certo modo, derivados delas. Por conseguinte, poderíamos descrever a sociedade contemporânea como materialista, como uma cultura pecuniária baseada no dinheiro, preocupada em “ter” em detrimento de “ser”, como uma sociedade transformada em mercadoria, hedonista, narcisista ou, mais positivamente, como uma sociedade de escolhas e da soberania do consumidor. (SLATER, 2002, p. 32).

Desse modo os valores do mercado se disseminam na sociedade porque o próprio consumo se torna o foco principal da vida social, de forma que recriamos esferas da vida social por meio do uso de mercadorias.

O consumo moderno é mediado pelas relações de mercado e assume a forma do consumo de mercadorias: o que equivale a dizer que, em geral, consumimos mercadorias, serviços e experiências que foram produzidos exclusivamente para serem vendidos no mercado a consumidores. Não fabricamos nós próprios as mercadorias com as quais reproduzimos a vida cotidiana. Em vez disso, um elemento fundamental de nosso consumo é o ato de escolher entre uma gama de mercadorias alternativas produzidas pelas instituições que não estão interessadas em necessidades ou valores culturais, mas no lucro e nos valores econômicos. O acesso do consumidor ao consumo é estruturado em sua maior parte pela distribuição de recursos materiais e culturais (dinheiro e gosto), determinada ela própria de forma decisiva pelas relações de mercado – sobretudo pela relação salarial e pela classe social. (SLATER, 2002, p. 33).

Baudrillard (1981, p. 17), chama atenção para o fato de atualmente não consumirmos coisas, mas signos, havendo a incorporação de inúmeras associações simbólicas às mercadorias, dessa forma, os consumidores estariam mais interessados no significado da mercadoria do que na sua real função:

Raros são os objetos que hoje se oferecem isolados, sem o contexto de objetos que os expressem. Transformou-se a relação do consumidor ao objeto: já não se refere a tal objeto na sua utilidade específica, mas ao conjunto de objetos na sua significação total.

Para além desse fato, o autor adverte que atualmente vivemos em função dos objetos, fato que se diferencia das sociedades anteriores à nossa, onde os objetos sobreviviam a diferentes gerações. Hoje “somos nós que os vemos nascer, reproduzir-se e morrer” (BAUDRILLARD, 1981, p. 15). Trata-se da chamada “obsolescência programada”, por meio da qual os objetos são feitos para durar determinado período de tempo, garantindo sua substituição. Sobre isso o autor pontua que:

A publicidade realiza o prodígio de um orçamento considerável gasto com um único fim, não de acrescentar, mas de tirar o valor de uso dos objetos, de diminuir o seu valor/tempo, sujeitando-se ao valor/moda e à renovação acelerada. (BAUDRILLARD, 1981, p. 42).

Baudrillard (1981) diz que todas as sociedades sempre consumiram mais que o necessário, acumulando sucessivos impactos ambientais, “pela simples razão de que é no consumo do excedente e do supérfluo que tanto o indivíduo quanto a sociedade, se sentem não só existir, mas viver”. (BAUDRILLARD, 1981, p. 40).

Featherstone (1995) ao referir-se à Cultura de Consumo, acena para três perspectivas. A primeira delas traz a expansão e a produção de mercadorias como premissa à Cultura de Consumo, levando ao acúmulo de cultura material, onde a cultura seria dependente da lógica imposta pelo mercado. Na segunda as mercadorias funcionariam como delimitadores das

relações sociais, uma vez que, se o produto fosse consumido de maneira igual tenderia a diminuir as barreiras sociais, já se consumido de maneira diferente, alargaria essas barreiras. Por fim, a terceira perspectiva traz o consumo como meio de satisfação de prazeres pessoais e de realização de sonhos.

Desta maneira, Featherstone (1995) diz que as roupas, os gostos musicais e alimentares, a casa e os demais pertences, tudo comporia a individualidade do consumidor. Neste sentido, se observa o estilo pessoal de cada pessoa a partir daquilo que ela compra. Assim, o autor elabora que na Cultura de Consumo, a partir da publicidade, qualquer um estaria apto a se aperfeiçoar, independente de classe social, sexo ou idade, e que as pessoas têm consciência de que se comunicam por aquilo que consomem, por isso podemos entender a busca pelo consumo como uma busca por ser aceito pelo outro.

Slater (2002, p. 39) explica que:

Grande parte da teoria pós-fordista e pós moderna, afirma que agora a cultura está organizando a economia em aspectos básicos: o valor dos bens depende mais de seu valor cultural (“valor de signo”) de que de seu valor funcional ou econômico; a propaganda e o marketing deixaram de ser funções subordinadas à produção; passaram a ser discursos imperiosos dentro das empresas; um número cada vez maior de mercadorias assume forma que não é, em absoluto, a de bens materiais, e sim de signos e representações (como a informação e os programas de computador), de serviços e experiências (como o turismo e o lazer). O desdobramento lógico da cultura do consumo (como do capitalismo desenvolvido como um todo) parece ser na direção da “desmaterialização” da economia. (SLATER, 2002, p. 39).

Sobre isso Canclini (2006, p. 30) pondera que:

As lutas de gerações a respeito do necessário e do desejável, mostram outros modos de se estabelecer as identidades e construir a nossa diferença. Vamos afastando-nos da época em que as identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir.

Diferente de Baudrillard (1981), que trata do consumo com certo tom pessimista e negativo, Canclini (2006) o entende como um espaço promissor para pensar, onde se organizariam parte da racionalidade econômica, política, social e até psicológica das sociedades atuais. Já aproximando do que aponta Baudrillard (1981) a respeito da obsolescência dos materiais, Canclini (2006) traz o conceito de “cultura do efêmero” chamando atenção para a valorização dos produtos novos e a rápida substituição dos produtos que quebram ou se desatualizam rapidamente.

Esta cadeia de incentivo ao consumo e o aumento na produção de resíduos acarreta em consequências ambientais e sociais em todas as esferas da vida humana. Chamando atenção para isso, Levèbvre (1991, p. 91) diz que:

Aqueles que manipulam os objetos para torná-los efêmeros manipulam também as motivações, e é talvez a elas, expressão social do desejo, que eles atacam dissolvendo-as (...) é preciso também que as necessidades envelheçam, que jovens necessidades as substituam. É a estratégia do desejo.

Dito isso, notamos a facilidade com que algumas mercadorias se tornam obsoletas. Dessa forma:

Novas necessidades exigem novas mercadorias, por sua vez exigem novas necessidades e desejos; o advento do consumismo inaugura uma era de “obsolescência embutida” dos bens oferecidos no mercado e assinala um aumento espetacular na indústria da remoção do lixo. (BAUMAN, 2008, p.45)

Acerca do termo “obsolescência”, Packard (1965) nos explica três formas de um produto se tornar obsoleto, sendo estas através da *obsolescência de função*, quando um novo produto torna outro ultrapassado por executar melhor determinada função, como vemos acontecer com os *smartphones*; a *obsolescência de qualidade*, quando o produto é feito para quebrar, deixar de funcionar ou apresentar defeitos, induzindo o consumidor a comprar outro produto antes do tempo normal que isso levaria; e a *obsolescência de desejabilidade*, quando um produto deixa de ser desejado, apesar de ainda funcionar perfeitamente, porque um novo produto mais moderno, com *design* inovador ou outra característica que denote novidade, o faz ser menos “querido” pelo consumidor. Leonard⁵ (2011) acrescenta um quarto tipo ao apresentar a *obsolescência instantânea*, citando produtos descartáveis como fraldas, absorventes aparelhos de barbear e outros.

Nas palavras de Costa (2004, p. 174):

Os objetos, é verdade, se tornaram cada vez mais descartáveis. Mas não apenas porque o mercado os destina à obsolescência precoce, e sim porque já não temos mais quem herde o sentido moral e emocional que eles, um dia materializaram. Os objetos, hoje como ontem, servem para ostentar a opulência de seus possuidores. Ao contrário de ontem, porém, não mais se prestam a função de manter viva a história de quem os possuiu. O “a quem interessar possa” perdeu a razão de ser. Enquanto vivemos, os usamos como excitantes das sensações; depois que morremos, ou eles têm valor de mercado e são vendidos ou não têm liquidez e vão para o lixo.

Slater (2002, p. 34) nos lembra que atualmente as mercadorias não são desenvolvidas pensando nas necessidades de um consumidor específico, para o autor:

As relações de mercado são anônimas e, em princípio, universais: o consumidor não é um “freguês” conhecido, e sim um sujeito anônimo que só pode ser imaginado e formulado como um objeto – o alvo de uma ofensiva de marketing, o perfil produzido por uma pesquisa de mercado, um mercado de massa ou um segmento do mercado. Além disso, quando o significado cultural do bem do consumo não é fornecido imediatamente pelas relações personalizadas nas quais é produzido e trocado, então ele também tem de ser produzido e distribuído numa escala cada vez maior de forma impessoal e generalizada: o design, a propaganda, o marketing, todos eles começam

⁵ LEONARD, Annie. **A história das coisas**: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

antes que a industrialização se dissemine, por causa da necessidade de personalizar o impessoal, de especificar culturalmente o geral e o abstrato.

Deste modo, a ideia de que a Cultura de Consumo é utilizada para um público geral pode transmitir uma visão positiva de que envolve “todos” e, apesar de sabermos que é por meio das mercadorias que a vida cotidiana é sustentada e reproduzida, compreendemos que:

o acesso às mercadorias é restringido pelo acesso ao dinheiro, o consumo de mercadorias é tratado, em princípio, como uma atividade da população inteira. Somos todos formalmente livres e iguais quando vamos ao mercado, e nossas escolhas não são limitadas por um status juridicamente determinado, nem por proibições culturais. Além disso, a cultura do consumo parece universal, pois se mostra como uma democracia de conforto e riqueza. Parece ser um direito humano fundamental consumir livremente e ter um potencial técnico de consumir bem, que é dado pela modernidade: o direito e a capacidade de ser um consumidor é ideologicamente o direito inato do sujeito ocidental moderno. (SLATER, 2002, p. 34).

A ideia de consumir está ligada a ideia de liberdade, uma vez que ao se tornar consumidor o cidadão “ganhou” a possibilidade de fazer escolhas, o que Slater (2002, p. 35) chama de Soberania do Consumidor”, de modo que “Esse exercício de escolha é, em princípio, ainda que nunca de fato, ilimitado: ninguém tem o direito de lhe dizer o que comprar, o que querer”. Sobre isso o autor finaliza dizendo que:

Finalmente, e talvez o fator mais importante, a privacidade da escolha individual parece contradizer a solidariedade, a autoridade e a ordem social. Se os indivíduos definem seus próprios interesses, como a sociedade pode se manter coesa? Se a escolha é governada por preferências individuais privadas, o que acontece aos valores culturais duradouros? Em muitos aspectos, essa é a maior preocupação dos críticos da cultura do consumo, tanto os conservadores quanto os radicais: se não podemos julgar ou regular os desejos dos indivíduos, como podem eles trabalhar para construir uma vida coletiva boa, progressista ou autêntica? (SLATER, 2002, p. 36).

De fato, a ideia de uma necessidade ilimitada, o desejo constante de consumir mais e a intenção do mercado de sempre produzir mais desejos “é comumente considerada não apenas normal para seus membros, mas essencial para a ordem e o progresso socioeconômico”. (SLATER, 2002, p. 36).

Diferentemente da sociedade feudal, onde a posição social era determinada pelo nascimento, ou do sistema de castas indiano:

numa sociedade pós-tradicional, a identidade social tem de ser construída pelos indivíduos – pois não é mais dada ou atribuída – , e nas circunstâncias mais desnorteantes possíveis: não só a posição da pessoa deixou de ser fixa na ordem do status, como a própria ordem é instável e cambiante e é representada por produtos e imagens igualmente cambiantes. O acesso aos bens é regulado exclusivamente pelo dinheiro e, apesar disso, esses bens ainda significam posição social, e de formas cada vez mais complexas e criativas. (SLATER, 2002, p. 37).

Assim, de modo que o status e a identidade deixaram de ser regulamentados pela tradição, passaram a depender dos bens de consumo. “É em parte através do uso de bens e serviços que nos formulamos enquanto identidades sociais e exibimos essas identidades. O que torna o consumo o campo privilegiado da autonomia, do significado, da subjetividade, da privacidade e da liberdade”. (SLATER, 2002, p. 39).

3.4 Em busca da felicidade

A forma atual de construção de identidade está intrinsecamente ligada ao consumo, concordamos com Costa (2004, p. 131) quando diz que:

A hipertrofia da economia capitalista, diz-se, diluiu esferas da vida social, como a política, a religião e a tradição familiar, em um consumo hedonista e narcisista que está na base do culto ao corpo e da epidemia de atentados violentos à vida. A delinquência seria um efeito da avidez por objetos supérfluos e o culto ao corpo efeito do fascínio pelas imagens corporais da moda, ambos estimulados pela publicidade.

Se analisarmos o que significa consumir, o que consumimos e porque consumimos, veremos que o sentido do consumo muda ao longo da história. Arendt (2000) aponta para três fatores ligados a emergência do consumo: a) o desinvestimento sociocultural na ação política; b) o aumento da produtividade industrial e c) a conversão imaginária do trabalho à atividade do labor.

Sobre isso, Costa (2004, p. 133) explica que:

O aumento da produtividade industrial influiu, de modo decisivo, na transformação imaginária do labor. O avanço tecnológico, a produção de bens industriais em grande escala, a melhoria das condições de vida dos operários e a criação de um mercado de compradores despiram o trabalho de seu caráter artesanal. A velocidade com que os novos bens eram produzidos e vendidos mudou o sentido do ato de fabricar e do de comprar. Quem produzia não se percebia mais como autor de coisas feitas para atender necessidades reais, mas para serem vendidas, sendo ou não necessárias. Vender, e não fazer coisas úteis, se tornou a meta final da produção. Em consequência, o homo faber, isto é, o fabricante de artefatos duráveis, passou a se perceber como animal laborans, isto é, um produtor de objetos feitos para serem rapidamente descartados, à semelhança do que ocorre nos ciclos da produção biológica.

Tratar os objetos de uso como se fossem bens de consumo foi a fórmula encontrada para acomodar o consumo ao ritmo da produção. Deste modo “A Revolução Industrial substituiu todo artesanato pelo labor; o resultado foi que as coisas do mundo moderno se tornaram produtos do labor, cujo destino natural é serem consumidos, ao invés de produtos do trabalho que se destinam a ser usados”. (ARENDT, 2000, p.137)

Arendt (2000) explicita então a subordinação do princípio da utilidade ao da felicidade. A autora explica que “os ideais do homo faber, fabricante do mundo, eram a permanência, a

estabilidade e a durabilidade” (2000. P.138). A ideia de consumidor fez com que a utilidade deixasse de ser um fim em si, tornando-se serva da felicidade. “Em outras palavras, o critério final de avaliação não é de forma alguma a utilidade e o uso, mas a felicidade, isto é, a quantidade de dor e prazer experimentada na produção ou no consumo das coisas” (ARENDT, 2000, p. 322).

As palavras de Costa (2004, p. 135) vão ao encontro do pensamento da autora quando diz que:

a produção e consumo das coisas passaram a ter valor à medida que se referiam à felicidade dos fabricantes e dos compradores. A guinada na visão de mundo foi enorme. Para o homo faber, a excelência moral consistia em produzir coisas que enriqueciam a realidade e subsistiam a sua morte; para o consumidor em usufruir o prazer que podia extrair da vida.

Costa (2004, p. 139) afirma que “É o estado mental de insatisfação crônica que torna o indivíduo um consumidor modelo”. Para o autor “A moral do gozo substituiu a coerção do trabalho e da produção pela “obrigação de ser feliz”, que é sempre acompanhada da experiência de insaciabilidade emocional”. (COSTA, 2004, p. 139)

Campbell (2001) diferencia satisfação de prazer, hábitos que para o autor são fundamentais para a compreensão do consumismo. Satisfação é o restabelecimento do equilíbrio físico-mental dos organismos humanos privados de “alguma coisa necessária à manutenção de uma dada condição da existência” (CAMPBELL, 2001, p.90). Prazer é uma “qualidade da experiência” independente das sensações experimentadas ou dos objetos e eventos responsáveis pelos estímulos sensoriais. Qualquer sensação pode ser fonte de prazer, pois prazer é um item emocional referido ao desejo e não a carências emocionais específicas e reais. Por isso, “enquanto só a realidade pode proporcionar satisfação, tanto ilusões como enganos podem dar prazer” (CAMPBELL, 2001, p.91)

Costa (2004, p. 164) ao referir-se aos estudos de Sennett (1999), lembra que:

o advento da era da informática e dos conglomerados econômicos abalou o valor do trabalho e, por extensão, da tirania da intimidade. Os indivíduos, afetados pela precariedade dos empregos e pela competição econômica, esfriaram as manifestações psicológicas. O bom profissional é flexível, assertivo e, se possível, polido. Antes de tudo, porém, deve ser superficial nos contatos humanos e blasé em relação a projetos pessoais ou extrapessoais duradouros. A primeira lição do novo mundo dos negócios é o desapego a pessoas, lugares geográficos, tradições étnicas, religiosas ou políticas, e, enfim, a própria história pessoal. A identidade do indivíduo configurada pelo mapa do mercado é a do “desenraizado”.

Desse modo, este novo estilo de vida impôs um novo ideal de identidade, o do “turista”. “O turista é aquele que se renuncia a se fixar em identidades passadas, que vê o mundo como

um espaço sem fronteiras e, sobretudo, jamais desenha o futuro em função do presente” (COSTA, 2004, p. 164).

Em função disso, o perfil moral dos objetos se alterou. A identidade do sujeito sentimental tinha como matriz imaginária o museu. Nela, tudo era retido para que a memória do passado iluminasse o presente e o futuro. A do turista toma o passado como uma fita de vídeo, que sempre pode ser apagada para registrar novas imagens da identidade e da realidade. Nesta forma de subjetivação – que Bauman chamou de “identidade de palimpsesto” –, os objetos não devem mais remeter o sujeito à sua história pregressa ou a cenários socioculturais que atoplem o desempenho econômico. O útil, o apreciável, é o que não deixa rastros. O objeto deve “agregar” valor social – e não sentimental – a seu portador, ou seja, deve ser um crachá, um passaporte que identifique o turista vencedor em qualquer lugar, situação ou momento de vida. (COSTA, 2004, p. 165)

Em um primeiro momento, o sujeito era definido pelo que fazia ou pela sua interioridade emocional e moral diante do mundo. De qualquer modo, as duas formas excluía o corpo do processo de formação de identidades individuais. “Nada do que fôssemos, do ponto de vista físico, intervinha na definição do que deveríamos ser, dos pontos de vista emocional, intelectual, moral, político, artístico ou espiritual”. (COSTA, 2004, p. 165). Com o advento da mídia a participação do corpo na constituição da subjetividade mudou essas regras, seja pela propaganda de produtos para aperfeiçoamento da forma corporal, seja pela transmissão de predicados específicos com sinônimo de sucesso social.

Em sintonia com a moral do espetáculo, a mídia visa, sobretudo, a tornar visões de mundo particulares plausíveis e convincentes. É assim que a massa dos indivíduos é levada a admirar e a querer imitar o estilo de vida dos ricos, poderosos e famosos. A mimetização, contudo, é mantida em rédeas curtas, dada a dificuldade que a maioria tem de ascender socialmente, até poder ser incluída no círculo dos privilegiados. O único item do mundo “exclusivo” à disposição do indivíduo comum é a imagem do corpo. Possuir um corpo como o dos bens sucedidos é a maneira que a maioria encontrou de ascender imaginariamente a uma condição social da qual está definitivamente excluída, salvo raríssimas exceções. (COSTA, 2004, p. 166)

Costa (2004) diferencia dois tipos de felicidade: a sentimental e a sensorial. Na felicidade sentimental “o prazer com o outro, coisa ou pessoa, é capaz de durar na ausência física de ambos, pela rememoração ou pela antecipação. A presença imaginária do outro é o coração do ideal sentimental” (p. 167). A felicidade sensorial depende da presença física do outro ou do objeto, “por esta razão, a felicidade sensorial necessita avidamente de objetos que estejam à mão e que possam ser rapidamente instrumentalizados” (p. 168).

Costa (2004) também aborda algumas diferenças acerca do aparecer moral. O autor alerta para o advento e a valorização da celebridade sobre a ideia de autoridade. Para o autor, a autoridade se configura como a sabedoria fundada na história, “autoridade e tradição são face e verso da vida ética. Reconhecemos o que é “o Bem”, porque herdamos crenças tácitas sobre

sua natureza que nos foram transmitidas por “quem tem autoridade”. (COSTA, 2004, p. 169). Por outro lado, a celebridade, que está ocupando o lugar da autoridade, diz respeito a “um nome em torno do qual orbita uma legião de seguidores [...] que jamais se cansam de louvá-lo ou agredi-lo, até que outro nome arraste consigo todo o séquito, fazendo com que o primeiro seja completamente esquecido” (COSTA, 2004, p. 169).

Em oposição à autoridade, cuja marca são os dons incomuns, a celebridade prima pela falta de originalidade. O cânone da primeira prescreve a aliança entre notoriedade e talento; o da última, entre sucesso e visibilidade. A pessoa célebre não necessita ter predicados excepcionais, pois, mesmo se os possui, o que importa é seu potencial de entreter. Por isso, nos depoimentos das celebridades interessa apenas realçar o que elas tem de mais insignificante e leviano. (COSTA, 2004, p. 170)

Podemos observar esse fenômeno das celebridades com o surgimento na internet dos influenciadores digitais e Youtubers, muitos deles crianças, conhecidos por Youtubers mirins, que representam papel relevante no incentivo ao consumo.

Essas modificações e influências do consumo acabam afetando todas as etapas do desenvolvimento humano, o que inclui a infância que acaba por se tornar mais um nicho de mercado, por fazermos parte de uma sociedade de consumidores (BAUMAN, 2018). O autor adverte para o fato de atualmente valorizarmos as “coisas” e “coisificarmos” as pessoas (BAUMAN, 2008, p. 20), comportamento que podemos verificar, com certa preocupação, acontecer desde a infância, visto que “tão logo aprendem a ler, ou talvez bem antes, a “dependência das compras” se estabelece nas crianças.” (BAUMAN, 2008, p. 73).

IV. CONSUMO INFANTIL: SER CRIANÇA DIANTE DO MERCADO INFANTIL E DA PUBLICIDADE

Nesta seção apresentamos discussões acerca do consumo infantil, de modo a compreendermos como a Cultura de Consumo se estabelece desde antes do nascimento da criança até a sua ascensão como consumidora. Para tanto, trazemos para discussão os estudos de Gunter e Furnham (1998), Linn (2006), Rosenberg (2008), Barber (2009), Schor (2009), Almeida (2018).

4.1 Do pré-natal aos primeiros passos: transformando bebês em consumidores

Parte significativa das crianças nascem envoltas nas relações de consumo. Muitas vezes, após a notícia da gravidez, a primeira coisa que se faz é ir às compras, planejar as próximas compras, organizar eventos para ganhar presentes (roupas, brinquedos e artigos de higiene), de modo que a criança se insere em uma situação de consumo pré-natal.

Ao nascer, a criança ainda não pode pedir pelo produto de seu interesse ou mesmo a marca referente a algum produto, mas como sugere LINN (2006), mesmo antes de desenvolver o uso funcional da linguagem, a criança aponta o dedinho, faz barulhos animados capazes de mostrar seu interesse por algum objeto ou produto. Para a autora:

Ao anunciarem roupas de cama, móveis e brinquedos de berço decorados com logos de marcas ou imagens de personagens licenciados, os profissionais de marketing fazem o que podem para assegurar que os bebês reconhecerão e pedirão produtos decorados de maneira semelhante, que vão desde cereais até bichinhos de pelúcia, à medida que suas habilidades verbais evoluírem. (LINN, 2006, p. 69)

A autora explica que pesquisas mostram que os pais expõem os bebês a telas aos seis meses e a televisão aos nove meses. “Bebês entre 1 e 23 meses assistem mais à televisão (uma média de 1,12 hora) do que a vídeos (0,41 hora). Ficam diante de uma tela por mais de 90 minutos todos os dias.” (LINN, 2006, p. 76).

Ao citar um outro estudo, (LINN, 2006, p. 78), expõe que:

Há também provas de que os bebês tem habilidade de captar emoções da televisão. As implicações de um recente estudo produzido pela Universidade Tufts parecem especialmente alarmantes. Após assistirem a um segmento televisionado de uma atriz adulta com um brinquedo, até mesmo bebês de um ano poderiam escolher ou rejeitar esse mesmo brinquedo, dependendo das emoções que ela demonstrava em relação a ele. Usando as mesmas palavras, mas mudando a expressão facial e o tom de voz, a atriz expressava entusiasmo ou medo, e os bebês respondiam da mesma forma. Eles conseguiam interpretar tais reações ao assistir a um segmento de vinte segundos.

Deste modo, a publicidade alcança melhores resultados se conseguir despertar no público, no caso bebês, uma reação intensa e positiva. “Os publicitários têm maior probabilidade de despertar uma reação emocional forte o suficiente para influenciar os espectadores quando as pessoas não percebem que estão sendo influenciadas ou se tem uma capacidade limitada de julgamento crítico.” (LINN, 2006, p. 78).

Ao tratar do consumo consideramos importante diferenciar o marketing, a publicidade e a propaganda. De acordo com informações de uma agência de publicidade⁶, o marketing envolve o estudo do cliente e a criação de estratégias para conseguir atendê-lo; a publicidade, por sua vez, tem foco em atingir seu público por meio de uma comunicação que seja persuasiva, influenciando a compra; a propaganda consiste na disseminação de ideias e comportamentos.

Hoje sabemos que os bebês nascem com bilhões de neurônios que ao passo que crescem e se desenvolvem fazem novas conexões. “Uma vez que a rede de neurônios das crianças pequenas forma-se tão rapidamente, elas são influenciadas sem dificuldades. As conexões que se formam incluem aquelas que afetam as emoções e as atitudes.” (LINN, 2006, p. 79). De modo que:

Se os bebês são afetados pelas emoções apresentadas na televisão, é possível que assistir a emoções positivas ou negativas em relação a um produto na televisão possa afetar as suas atitudes em relação a tal produto não só no curto, mas também no longo prazo. Em outras palavras, os publicitários podem ter razão. A lealdade às marcas pode começar no berço. (LINN, 2006, p. 79)

De acordo com Rosenberg (2008, p. 93), podemos verificar reações diferentes nos bebês expostos à televisão ao longo do tempo:

- De 4 a 6 meses: o bebê tem momentos de atenção, estimulado pelos sons e pela mudança de imagens na televisão.
- De 6 a 7 meses: o bebê brinca com o botão de ligar e desligar a televisão.
- De 8 a 9 meses: o bebê bate palmas, imitando o que vê na televisão.
- Aos 12 meses: 50% dos bebês imitam os exercícios de ginástica que assistem em programas infantis na televisão.
- Dos 18 a 24 meses: o bebê canta e imita palavras e músicas de programas e de propagandas que vê na televisão.

A autora elucida que a criança é capaz de reconhecer logotipos aos 18 meses, antes dos dois anos possui lealdade a marcas, “Isto quer dizer que seu filho, aos 2 anos, escolhe pasta de dente com o herói de desenho animado e aos 3, antes de saber ler, reconhece o símbolo do McDonalds, da Coca-Cola e do Sorvete Kibon. (ROSENBERG, 2008, p. 115).

⁶ Unimarca: agência de publicidade. Informações disponíveis no site [Unimarca - Agência de Publicidade » Você sabe a diferença entre Publicidade, Propaganda e Marketing?](#). Acesso em 09/09/2022.

A precocidade nas tentativas de socializar o consumidor desde seu nascimento deixa as crianças expostas a marcas e propagandas que moldarão seus hábitos e desejos e influenciarão seu gosto pelo consumo.

4.2 A socialização do consumidor infantil diante do mercado e da publicidade

É fato que a infância hoje é vista como um importante nicho de mercado. Mesmo quando ainda não podem comprar sozinhas, a influência que as crianças exercem sobre as compras se mostra relevante para o mercado. Nas palavras de McNeal (1992, p. 82) as crianças e os adolescentes são:

- Um mercado principal por direito próprio;
- Um mercado importante, dada a sua influência nas aquisições parentais para a família;
- Um mercado para o futuro de todas as nações;
- Um segmento demográfico particular;
- Um segmento de estilo de vida específico, segundo os mesmos critérios que os pais;
- Um segmento de lucros, tais como os lucros educacionais.

Gunter e Furnham (1998) explicam que as crianças comprem coisas para satisfazer suas vontades e que esta satisfação pode ser obtida diretamente dos itens comprados, como alimentos, brinquedos e roupas, mas também pode ser obtida a partir do ato da compra. Para os autores o comportamento da criança se desenvolve gradualmente, a partir de influências sociais, das quais são vulneráveis. Dessa forma, “a socialização do consumidor caracteriza-se por uma série de agentes influentes chave, incluindo os pais, os colegas e vários meios de comunicação, bem como a experiência direta”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 23).

O consumo preenche necessidades simbólicas, “As influências das mensagens relacionadas com o consumo nos meios de comunicação e postos de venda podem atingir as convicções e os sistemas de valores dos jovens, cultivando normas sociais e morais, com implicações de longo alcance para a sociedade”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 24). Desse modo:

À medida que as crianças crescem, envolvem-se cada vez mais em decisões relacionadas com a aquisição de produtos e serviços. Podem observar, pedir e selecionar bens com permissão, enquanto acompanham os pais nas compras, bem como fazer incursões às lojas por si mesmas. A tomada de decisão efetiva requer a posse das capacidades necessárias para proceder a julgamentos acerca dos diferentes aspectos do consumismo. Estas competências são adquiridas através de um processo de socialização do consumidor. (GUNTER e FURNHAM, 1998, p. 25)

Para Gunter e Furnham (1998, p. 25) “a socialização do consumidor no que diz respeito às crianças começa numa idade muito precoce. Muito antes de serem capazes de adquirirem produtos já expressam as suas preferências aos pais”. Os autores citam, por exemplo, que “as

mães podem instruir os filhos acerca das suas próprias escolhas de marcas. Levam os filhos às compras a partir dos 2 ou 3 anos para cima e explicam-lhes frequentemente o que fazem, proporcionando assim um modelo poderoso”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 26). Da mesma maneira:

A socialização do consumidor pode servir como um instrumento através do qual os pais influenciam outros aspectos do processo de socialização. Por exemplo, os pais usam frequentemente a promessa ou a recompensa de bens materiais como um dispositivo para modificar ou controlar o comportamento de uma criança. Uma mãe pode premiar o filho com um presente se ele fizer algo que lhe agrade ou pode negá-lo ou retirá-lo se a criança desobedecer. (GUNTER e FURNHAM, 1998, p. 29)

Em linhas gerais, “a socialização do consumidor se refere especificamente ao processo de aprendizagem de competências, conhecimentos e atitudes relacionadas com o consumo”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 30). Voltando para o momento dos primeiros contatos da criança com o consumo:

Durante aquilo que se pode chamar o período primário de treino da criança para consumidora, os pais podem permitir e modelar vários graus de participação no papel do consumidor: os conselhos referentes ao que comprar para uma refeição, à escolha entre duas marcas de um produto favorito ou à busca independente de produtos alimentares numa outra parte do supermercado. Enquanto se encontram na loja, os pais podem e usam-na como laboratório – mostrando à criança as diferenças sutis entre produtos de aspecto semelhante ou explicando as datas de validade. Em casa, os pais conversam acerca de produtos, frequentemente veiculando razões e juízos de valor elaborados e complicados para compra. As crianças também os ouvem emitir opiniões sobre anúncios em revistas, na rádio e na televisão. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 57)

Para além dos pais, os colegas, a escola e os meios de comunicação contribuem de forma decisiva para moldar o comportamento do consumidor desde muito pequeno. A organização da sociedade nos leva a pensar que somos aquilo que temos. “Para citar de uma forma distorcida Descartes “eu compro, logo existo”. Os bens materiais fazem parte da identidade pessoal. Os possuidores são os símbolos materiais da identidade e apresentam numerosas funções importantes”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 74).

Para Gunter e Furnham (1998, p. 75):

As crianças estabelecem frequentemente fortes relações com objetos (muitas vezes um brinquedo fofo) que proporciona conforto e segurança. À medida que começam a compreender termos como “meu”, “teu”, etc., as crianças consideram os seus pertences como instrumentos de controle e de poder social.

A medida que se insere na Sociedade de Consumo, a criança passa a perceber a maior necessidade de consumir para suprir suas demandas cotidianas e sociais e, mesmo que não possua autonomia para o consumo, passa a influenciar o direcionamento das compras. McNEAL (1992, p. 63) exemplifica a influência das crianças no consumo dos pais categorizando esta influência em três áreas:

- 1 - Artigos para crianças: este grupo de compras inclui lanches, brinquedos, aparelhos eletrônicos, roupas e equipamentos e dispositivos para passatempo;
- 2 - Artigos para a casa: atualmente as crianças influenciam algumas das compras realizadas pelos pais no que se refere a guarnições, mobiliário, televisores, sistemas de som, alimentos e bebidas para as refeições;
- 3 - Artigos fora do âmbito doméstico para os membros da família: estes itens representam grandes aquisições e incluem férias, carros, roupas, refeições em restaurantes e coisas recreativas.

Para além destas categorias as crianças influenciam na compra de presentes para terceiros e nos locais onde as compras serão realizadas, entre outros aspectos. Para Gunter e Furnham (1998, p. 89), essa maior influência das crianças se explica porque:

Em primeiro lugar, os pais estão a ter menos filhos e, consequentemente, possuem mais dinheiro para gastar em cada filho. Com menos irmãos, e daí menos competição, há a possibilidade de a criança desfrutar de uma voz mais ativa quanto ao que a família adquire. Em segundo lugar, os estilos de vida em mudança e os aumentos das taxas de divórcio resultam num número elevado de famílias monoparentais em que a criança espera fazer uma contribuição em relação às tomadas de decisões domésticas. Em terceiro lugar, a tendência, em muitos lares, de adiar ter filhos até mais tarde significa, frequentemente, que quando os filhos realmente chegam há mais condescendência. Em quarto lugar, em muitas famílias atuais, ambos os pais trabalham. Isto significa que se pressupõe uma maior participação nas tarefas domésticas por parte da criança e isto pode incluir realizar uma certa quantidade de compras para a casa. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 89)

LINN (2006) explica que não absolve os pais da responsabilidade sobre o bem-estar dos filhos diante da Sociedade de Consumo, mas acredita que os pais estão fazendo o melhor que podem nesta batalha. “Diante dos ataques comerciais implacáveis, brilhantemente planejados e bem financiados direcionados às crianças, espera-se que os pais sejam guardiões inflexíveis e seus protetores exclusivos”. (LINN, 2006, p. 55). Segundo a autora:

A frase “é preciso uma cidade para educar uma criança” pode ter sido usada exageradamente na década passada, mas ainda é uma metáfora de efeito para a discussão sobre se cuidar de nossas crianças é um esforço coletivo que precisa ser ampliado para além da família imediata. Também nos faz lembrar de que as experiências das crianças fora de seus lares – na escola, no bairro ou em uma comunidade maior – podem ter um impacto profundo em seu amadurecimento e desenvolvimento. (LINN, 2006, p. 56)

A autora adverte para o fato de hoje a cidade ter sido transformada pela mídia eletrônica. “Isso significa que as crianças são bombardeadas de manhã à noite com mensagens produzidas não com o objetivo de tornar suas vidas melhores, mas de vender alguma coisa”. (LINN, 2006, p. 56). Barber (2009, p. 250) explicita cinco formas de dominação que o mercado se utiliza para comandar nossas vidas, de modo que:

o mercado de consumo é ubíquo (está em toda parte); é onipresente (está o tempo todo e aspira a preencher todo o tempo); é viciante (cria suas próprias formas de reforço; é auto-reprodutivo (espalha-se de maneira viral); e é onilegítimo (emprega auto-racionalização e autojustificação, destruindo as bases morais para resistir a ele). Juntas, essas cinco características dão ao mercado um poder sobre nossas vidas e pensamentos, corpos e almas, que rivaliza, mas não equivale, às formas mais tradicionais de totalitarismo.

Desta maneira, as crianças já nascem envoltas em uma rede que parece ser impossível desvencilhar-se. Afinal, “num mundo com mercadorias demais e compradores de menos, as crianças se tornam valiosos consumidores”. (BARBER, 2009, p. 29).

Essa lógica de ter de comprar alguma coisa, onde o ter é mais importante que o ser, acaba atingindo não apenas o mundo adulto, mas comparece nas Culturas Infantis. Por vezes as crianças tendem a consumir para fazerem parte de um grupo, na busca por aceitação social. Silva (2015) observou em sua pesquisa que muitas vezes a generosidade das crianças do grupo permite que todos possam utilizar determinados equipamentos eletrônicos para brincarem juntos. Em contrapartida, em outros grupos, quem não detém os objetos é visivelmente excluído.

De toda forma, entendendo a importância da criança como consumidora em potencial e como influenciadora do consumo, o mercado se volta para elas e tenta diversas artimanhas para persuadir o público infantil por meio da publicidade e da propaganda em diferentes veículos de comunicação e de formas de apresentação. Em se tratando do mercado infantil, como bem lembra Schor (2009, p. 8)

As crianças têm uma longa história como consumidoras. Alguns produtos infantis, como literatura e vestiário, estão disponíveis há séculos. Os historiadores atestam que em 1870 os brinquedos começaram a servir como símbolo de posição social [...] Desde que vivenciamos um sistema de consumo capitalista, as crianças mantêm uma relação com ele.

Dada a complexidade da infância e as constantes transformações sociais e culturais, ao olharmos para as crianças “é importante evitar tomá-las segundo os referenciais de nossa própria nostalgia, pensamentos ilusórios ou nossas experiências culturais específicas”. (SCHOR, 2009, p. 9). Se atentarmos para os dias atuais:

As crianças são expostas precocemente, e de maneira mais envolvente, ao mundo adulto [...] As evidências de fronteiras indistintas entre a criança e o adulto contemporâneos incluem o declínio dos jogos infantis, como bola de gude, brincadeiras de rua, jogos de salão, o desaparecimento de estilos infantis de vestuário, a precoce iniciação sexual, o uso de álcool e drogas, assim como a erotização generalizada da criança por meio de concursos de beleza, anúncios e atividades de exposição da moda. (SCHOR, 2009, p. 9)

Além disso, atualmente há uma inversão nos modos de fazer propaganda que se viam até décadas atrás, onde se buscava vender produtos infantis por meio do convencimento das mães. “Hoje, os marqueteiros criam conexões diretas com as crianças, isolando-as dos pais e, às vezes, contrariando-os. A nova regra é que crianças e marqueteiros unam as forças para convencer os pais a gastarem dinheiro” (SCHOR, 2009, p. 10). Desse modo, “os publicitários têm acesso direto às crianças porque elas assistem à televisão sem a presença dos pais. Eles

também se intrometem em outros ambientes livres da presença dos pais - a escola e a internet -, por meio dos quais falam diretamente com seu alvo”. (SCHOR, 2009, p. 11). O objetivo é “converter a criança em usuário (frase oriunda do mundo da droga), capturando sua atenção de modo a se tornar a marca líder na mente das crianças” (SCHOR, 2009, p. 15).

Nesta área de desenvolvimento do marketing, denominada “espaço infantil”, as ações estão voltadas para as extensões da marca, ou seja, para o posicionamento de um produto em uma matriz composta por produtos associados entre si. Assim, existe o programa de TV Pokémon, o conjunto de cartões colecionáveis, o jogo eletrônico portátil, os brinquedos Pokémon, a alimentação fast-food, as versões Pokémon de jogos clássicos, o vestuário Pokémon, o material escolar, os copos plásticos e as mochilas. (SCHOR, 2009, p. 22)

Somado a isso, chamamos atenção para a ideia de coleção, onde objetos diferentes se complementam, formando uma totalidade indissociável, ou como explica Baudrillard (1981, p. 17), “série organizada de objetos simples se manifesta como encadeamento significativo”, gerando motivações de consumo para além da necessidade. Desse modo, temos a coleção de itens de um personagem ou de um jogo, a coleção de bonecas de uma determinada marca, além de acessórios colecionáveis que são vendidos como parte separada dos itens originais.

E se nos voltarmos para o brincar, algo natural para as crianças? Nas palavras de Linn (2006, p. 81):

as brincadeiras são continuamente desvalorizadas e atrofiadas pela forte voz do comércio. As brincadeiras surgem em ambientes que propiciam às crianças limites seguros, mas que não interferem na sua habilidade de pensar e agir espontaneamente. São alimentadas com oportunidades para o silêncio. Para as crianças que são atingidas continuamente por estímulos e comandos para reagir, o preço é alto. Elas têm menos oportunidades de aprender e iniciar uma ação ou influenciar o mundo que habitam, e menos chances de exercer a fundamental característica humana da criatividade.

A união entre o avanço tecnológico e o mercado de consumo tem diminuído os espaços para a criatividade das crianças, de modo que o tempo e o espaço para ter suas próprias ideias ou mesmo “para interações sem pressa com texto e ilustrações diminui a cada sucesso de filmes e programas infantis – inevitavelmente acompanhados por uma série de brinquedos, livros, vídeos e roupas relacionados”. (LINN, 2006, p. 90). Além disso, “as campanhas de marketing feitas a partir de produtos licenciados enviam uma mensagem para as crianças dizendo que qualquer coisa que produzam não é boa o suficiente”. (LINN, 2006, p. 92). Assim, as crianças chegam a conclusão de que precisam do produto anunciado:

Submissão, compra por impulso, autodefinição pelo que se possui e busca da felicidade pela aquisição de bens materiais são traços que o marketing impõe aos consumidores. Todos eles vão contra a criatividade, que se alimenta de recursos internos e não de preceitos, modas, ilusões, prêmios. A criatividade se caracteriza pela originalidade, pela capacidade de pensar criticamente e pela habilidade tanto de reconhecer a dificuldade de um problema quanto de procurar soluções. (LINN, 2006, p. 94)

Até mesmo os brinquedos tiveram sua funcionalidade manipulada, com o advento dos “brinquedos educativos”. De acordo com Linn (2006, p. 95) “Os melhores brinquedos são inerentemente educativos por servirem de ferramenta que ajudam as crianças a explorar ativamente, entender e/ou adquirir domínio sobre o mundo”. Não obstante:

A recente proliferação dos chips de computadores que fez com que os brinquedos se movam ou façam barulhos fez com que as crianças se tornassem observadoras passivas em vez de participantes ativas das brincadeiras. Porque as crianças são atraídas por brilhos e porque esses são os brinquedos anunciados para elas, podem querer desesperadamente bichinhos, bonecos ou figuras de ação que falem e andem independentemente, ou brinquedos que zumbam, golpeiem, assobiem ou gritem ao toque de um botão. Entretanto, por desencorajarem brincadeiras imaginativas e ativas, os brinquedos que fazem somente uma coisa logo se tornam sem graça; as crianças usam-nos algumas vezes e logo estão prontas para outro brinquedo que faça outra coisa. Talvez não seja por acaso que tais brinquedos nos lembrem o fenômeno da “obsolescência planejada” – o projeto, a produção e a venda de produtos, como meias finas, que se quebram ou desgastam quase que imediatamente e logo se tornam ultrapassados. O problema é que, se o lucro é a motivação primária da criação e da venda, então a maneira como as crianças brincam com o brinquedo é irrelevante. Tudo o que importa é que elas continuem a comprar mais brinquedos da mesma empresa. (LINN, 2006, p. 96)

Outro fato preocupante relacionado à criatividade está nos brinquedos originados de programação infantil da televisão ou internet, uma vez que “quando as crianças brincam com um brinquedo baseado em um personagem específico da televisão, elas brincam com menos criatividade, especialmente logo após terem assistido a um programa” (LINN, 2006, p. 101).

Dados⁷ do IBOPE mostram que o tempo gasto diante da TV por crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de todas as classes sociais tem subido constantemente. Em 2004 esse tempo era de 4h43min, já em 2014 o número chegou às 5h35min. Ao mesmo tempo, dados⁸ do Comitê Gestor de Internet no Brasil, de 2017, mostram que as crianças brasileiras passam 50% mais de tempo na internet do que a média global, são aproximadamente 42 horas por semana em frente as telas, com um total de 85% das crianças e jovens brasileiros de todas as regiões com acesso à internet, totalizando 24,7 milhões de internautas, onde 77% destes assistem a vídeos em sites como YouTube e 73% faz uso de redes sociais, como Facebook e Instagram.

Somado a isso, dados do Instituto Alana⁹, de 2019, mostram que crianças são o público que passa mais tempo diante da TV paga no Brasil, cerca de 4 horas diárias. No Brasil, em 2018, cerca de 25% dos domicílios do país possuíam contrato de TV por assinatura. Na

⁷ Disponível em: <http://criancaconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>. Acesso em 21/10/2019.

⁸ Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/criancas-do-brasil-passam-50-de-tempo-mais-na-internet-do-que-media-global/>. Acesso em 21/10/2019.

⁹ Disponível em http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Monitoramento-2019_Sum%C3%A1rio-Executivo-1.pdf. Acesso em 21/10/2019.

pesquisa, o Instituto gravou 12 horas por mês (das 8h às 20h) da programação dos três principais canais infantis de TV por assinatura (Cartoon Network, Gloob e Discovery Kids) e observou que de janeiro a setembro houve a veiculação de, em média, 248 anúncios publicitários a cada 12 horas, um a cada 9 minutos. Já no mês de outubro foram exibidos 1.068 anúncios, 1 a cada 2 minutos, com um aumento de 331% em relação aos demais meses, dada a comemoração do dia das crianças. Os brinquedos são os maiores alvos dos anúncios, totalizando entre 60% e 77% do total de inserções publicitárias dos três canais.

Como nos lembra Rosenberg (2008, p. 10) “se a menina ou o menino começarem a ver TV com 1 ano de idade, ao atingir 17 anos terá passado 28.288 horas em frente ao aparelho. Isso significa que, ao fazer 17 anos, um jovem terá passado quase quatro anos de sua vida assistindo à televisão”. No entanto, a autora possui opinião moderada com relação à culpabilização da TV, para ela:

Se, nos contos de fada, Branca de Neve é completamente boa, e a madrasta, completamente má, o mesmo não se pode dizer da TV. Todo mundo sabe que a organização da sociedade é complexa e de difícil compreensão. E a mídia se inclui na nossa vida social. Portanto, a resposta para a pergunta “TV: monstro ou fada?” será sempre um “depende”. Cada criança e cada família, é bom repetir, reagem de maneira única aos estímulos da mídia. De acordo com a atitude individual, a TV se transforma. (ROSENBERG, 2008, p. 28)

Apesar de ser consenso que a publicidade é prejudicial para a infância, muito ainda se tem a avançar no sentido de proteger esta faixa etária dos apelos do mercado.

No Brasil, as crianças ainda estão muito mal protegidas pela lei contra as armadilhas da publicidade. Não há uma legislação específica que determine os limites de propaganda na televisão, no que se refere aos horários infantis. Existe, sim, o Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária – Conar – que estabeleceu um código de Auto-Regulamentação, inclusive para o público constituído por crianças e jovens. O código distingue este público como tendo personalidade em formação e, portanto, como “inapto para responder de forma madura aos apelos do consumo”. (ROSENBERG, 2008, p. 39)

Além da auto-regulamentação, o Código de Defesa do Consumidor, de 1990, traz no artigo 37 que é ilegal a publicidade que se aproveita da deficiência de julgamento da criança. O artigo 5º do Marco Legal da Primeira Infância, de 2016, determina a proteção da criança da pressão consumista e exposição à propaganda. A resolução nº 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA – também reforça o caráter ilegal da publicidade destinada às crianças. Contudo, apesar destas e de outras leis como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, determinarem a proteção integral à criança, na prática, tanto a televisão quanto a internet veiculam propagandas da hora em que as crianças acordam até o momento em que vão dormir.

Gunter e Furnham (1998) lembram que antes dos anúncios exercerem influência sobre a criança, ela teve de processar a mensagem contida no anúncio, o que acontece em uma série de fases que vão além de apenas atrair a atenção da criança. Rosenberg (2008) identificou comportamentos das crianças diante da televisão em diferentes faixas etárias. Para facilitar a leitura, organizamos as informações no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – O comportamento das crianças diante da propaganda ao longo de seu desenvolvimento etário

Crianças de 3 a 6 anos
• Começam a ser telespectadoras mais atentas. • Procuram algum sentido no conteúdo dos programas. • Imitam aquilo que veem e que ouvem. • Gostam de cenas movimentadas, com ação. • Gostam de levar sustos, de surpresas e de cenas de humor. • Gostam de ver o mesmo programa muitas vezes. • Sentem prazer ao perceber que controlam a situação quando já sabem o que vai acontecer e podem prever a continuação da história. • Percebem a diferença entre desenho animado e a realidade. • Sabem que nos desenhos animados os personagens não se machucam de verdade. • Quando o programa apresenta personagens humanos, sejam eles realistas ou fictícios, não conseguem distinguir o que é real do que é fantasia (não identificam a função do ator). • Sentem-se ameaçadas pelo que veem na televisão – podem tanto ter medo de um monstro quanto de um acidente de automóvel visto em telejornal. • Não reconhecem a diferença entre programas e comerciais. • Querem possuir brinquedos, jogos, livros, roupas e outros produtos derivados dos personagens favoritos da televisão. • Meninos e meninas começam a escolher programas diferentes. • Os meninos gostam de programas de ação que eles possam imitar e usar nas brincadeiras com amigos.
Crianças de 7 a 10 anos
• Reconhecem a diferença entre realidade e fantasia, mas ainda se impressionam com cenas fortes (de suspense, de terror ou de violência). A percepção que têm do mundo ainda está em formação. • Substituem o medo de monstros e bruxas pelo medo de acontecimentos reais, como sequestros, enchentes, assaltos etc., exibidos na mídia. As crianças temem que possam acontecer com elas. • Noções abstratas de tempo e espaço não estão completamente formadas. Não reconhecem que alguns dos acontecimentos mostrados raramente ocorrem e se sentem ameaçadas, por exemplo, por notícias de telejornal.

• A capacidade de concentrar-se na televisão está mais desenvolvida. • Conseguem seguir histórias mais complexas e prever o que vai acontecer, sem que já tenham visto o programa. Começam a interessar-se por programas de adultos.
Pré-adolescentes e adolescentes
• Os adolescentes desenvolveram a capacidade de abstração e de pensamento lógico. • Tendem a ver menos televisão com a família e mais quando estão sozinhos ou com amigos. • Realizam mais de uma atividade enquanto assistem à televisão: fazem lição de casa, falam ao telefone, usam a internet, jogam no computador etc. • São mais influenciados pelos padrões de comportamento e de consumo propostos pela televisão.

Fonte: Adaptado de Rosenberg (2008)

Assim, “a publicidade televisiva pode influenciar os conhecimentos, as atitudes e os valores das crianças”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 230). Da mesma forma “a adolescência é um período de rápidas alterações no comportamento do consumidor. No curto espaço de tempo de meia dúzia de anos, a criança relativamente dependente transforma-se no jovem consumidor relativamente autônomo”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 27).

Para além da publicidade televisiva, temos hoje forte apelo publicitário nas redes sociais e em plataformas de vídeos, como o Youtube. Basta entrar no site para visualizar inúmeros vídeos de crianças e jovens que hoje se denominam como *youtubers*. Nas palavras de Almeida (2018, p. 13):

Postar vídeos esporadicamente no Youtube, não faz de ninguém um youtuber. É preciso ter uma frequência pré-estabelecida e divulgada de postagem, por exemplo: novos vídeos todos os dias ou toda quinta-feira tem vídeo novo no canal. É preciso, também, adotar um seguimento, uma linha de postagens como falar de jogos, cinema, brinquedos, minha vida, algo que identifique o canal, convide e fidelize os seguidores/assinantes.

A autora explica que os youtubers surgiram diante do anseio de publicar conteúdos que não cabiam em canais de TV, além do desejo de expressar a própria opinião e mostrar sua vida com dinamicidade. Após a primeira leva de youtubers houve a sensação de “eu também posso fazer isso”, abrindo as fronteiras para os youtubers mirins dos dias atuais. (ALMEIDA, 2018). Como explica a autora:

Contudo, com o nascimento dessa geração de crianças produtoras de conteúdo para o YouTube, nasceu também mais uma forma de entreter-las, com um entretenimento nada puro, patrocinado pelas mais perversas formas de fazer publicidade direcionada ao público infantil, ignorando totalmente as leis protetivas da infância e de defesa do consumidor. (ALMEIDA, 2018, p. 14)

Desta forma, crianças passam a influenciar outras crianças a um estilo de vida baseado no consumo, que além de brinquedos, acessórios e experiências, incentivam o consumo de alimentos nem sempre adequados para a saúde. “Trinta segundos de uma propaganda na TV já

causa o efeito “eu quero” na criança, imaginem 10 minutos que é a média de tempo dos vídeos postados pelos youtubers mirins duram”. (ALMEIDA, 2018, p. 16).

O documentário *Dilema das Redes* (2020), lançado pela Netflix, dirigido por Jeff Orlowski, conta com a participação de ex-funcionários de Google, Facebook e Twitter, que expõem o domínio que essas mídias exercem no cotidiano da sociedade. Atualmente, o acesso às redes sociais e aos mecanismos de pesquisa são gratuitos em sua maioria e, como pondera o ex-designer do Google, Tristan Harris, “se você não está pagando pelo produto, então você é o produto”.

Em *O Dilema das Redes*, esta reflexão torna-se pertinente, mas vai além ao revelar que, hoje, o usuário se torna produto, e não somente consumidor: os clientes são as outras empresas que investem dinheiro nas redes sociais e pagam para ter todas as informações sobre o usuário. Não obstante, independentemente de ser considerado consumidor ou produto, o usuário permanece guiado e disciplinado pela combinação infalível do algoritmo com o design de interface e com o conteúdo estrategicamente elaborado, fazendo escolhas pautadas menos na consciência e mais na dependência emocional do ambiente virtual. (PISANI et al, 2020, p. 1)

Desse modo, as redes sociais personalizam o que vão ofertar ao usuário a partir das informações que coletam durante seu uso diário nos aplicativos, de forma que prender nossa atenção e oferecer informações e produtos assertivamente se torna um ponto chave nesse processo. “A atenção humana é a mercadoria vendida para o anunciante disposto a pagar o valor mais alto” (PISANI et al, 2020, p. 3).

A lógica do consumo para as crianças também se mostra preocupante quando nos voltamos para questões como saúde e violência. Linn (2006, p. 128) aponta que nos últimos 20 anos, pesquisadores descobriram que:

- A incidência de obesidade é maior entre as crianças que assistem à televisão por quatro horas ou mais diariamente, e menor entre as crianças que assistem por uma hora ou menos.
- As crianças em idade pré-escolar que possuem televisores em seus quartos têm maior propensão a problemas de peso do que as que não possuem.
- Mais de 60% da incidência de peso elevado em crianças entre 10 e 15 anos pode ser causada pelo excesso de exposição à televisão.
- Entre os adolescentes, a incidência de obesidade aumenta 2% para cada hora adicional de exposição à televisão.
- Para muitas crianças, a redução do tempo em frente a televisão reduz o peso. (LINN, 2006, p. 128)

Além das crianças passarem grande parte do tempo, de forma sedentária, diante da televisão e da internet, os anúncios de alimentação estão bastante presentes em seu cotidiano. “Juntamente com a publicidade de brinquedos, os anúncios de alimentos representam a maior parte do marketing direcionado às crianças”. (LINN, 2006, p. 129)

Contudo, “ao mesmo tempo em que as crianças são bombardeadas com mensagens para comerem alimentos que – os especialistas praticamente garantem – as tornarão obesas, elas,

especialmente as garotas, são convencidas de que deveriam ser incrivelmente magras” (LINN, 2006, p. 136).

Em meio a infindáveis comerciais de alimentos insalubres, bonecos de ação e bonecas anunciados para as crianças, assim como as modelos da moda e outras celebridades da mídia, com frequência servem de símbolos inatingíveis e até mesmo pouco saudáveis de um tipo físico ideal. Entretanto, o seu impacto sobre as crianças vai muito além das preocupações com ser magro ou gordo. Elas estão crescendo em meio a uma rajada de mensagens comerciais que, além de moldarem sua percepção sobre o que é atraente, também influenciam suas ideias sobre o que é ser masculino ou feminino. Mesmo antes de as crianças chegarem à puberdade, muitas das imagens que anunciam alimentos, brinquedos, músicas e programas de mídia distorcem não só a maneira como homens e mulheres deveriam ser, mas também como deveriam se comportar. (LINN, 2006, p. 137)

Com relação à violência, Linn (2006) cita pesquisas médicas e psicológicas americanas que argumentam que “assistir à violência de entretenimento pode levar a um aumento em atitudes, valores e comportamentos agressivos, especialmente nas crianças” (LINN, 2006, p. 152). Entre os efeitos mensuráveis estão:

- Crianças que veem muita violência estão mais propensas a enxergá-la como uma maneira eficaz de resolver conflitos. As crianças expostas à violência estão mais propensas a acreditar que atos de violência são comportamentos aceitáveis.
- Assistir a atos violentos pode levar a dessensibilização à violência na vida real e diminuir a probabilidade de que essa pessoa defenda uma vítima quando a violência acontecer.
- A violência de entretenimento alimenta a percepção de que o mundo é um lugar violento e cruel. Assistir à violência aumenta o medo de se tornar vítima da violência e resulta em um aumento no comportamento autoprotetor e desconfiado.
- Assistir à violência pode levar à violência na vida real. As crianças expostas à programação violenta quando muito novas têm uma tendência maior a comportamentos agressivos e violentos quando adultos do que as crianças que não são expostas. (LINN, 2006, p. 153)

Rosenberg (2008) cita estudos americanos que dizem conter aproximadamente vinte atos violentos a cada hora de programação infantil. “Segundo outra estatística norte-americana, quem chega à idade de 12 anos terá visto na TV aproximadamente 20 mil assassinatos e 80 mil mortes de origens variadas” (ROSENBERG, 2008, p. 131).

Além da programação infantil, as crianças assistem programas adultos junto da família. “O hábito de ver televisão, pais e filhos juntos, é bastante arraigado na nossa cultura. É comum estarmos em casa, no começo da noite ou depois do jantar, e ver nossos programas favoritos na companhia dos filhos”. (ROSENBERG, 2008, p. 141). Entre os problemas deste hábito, está o fato de que:

A televisão brasileira é sexualizada. Reflete o mito de que tínhamos uma tradição tropical, de sermos “calientes”. Embora muitas vezes o sexo seja positivamente tratado na TV como algo muito natural, por trás dessa imagem há o aparente estímulo de lidar com o proibido. A presença do sexo na televisão – em novelas, reality shows, na publicidade – é por vezes tão indiscriminada que não é descabido uma criança acreditar que as relações existentes no cotidiano são todas elas baseadas em contatos físicos. (ROSENBERG, 2008, p. 146)

Diante de todas as informações que chegam até a criança, ela tende a formar uma imagem distorcida da realidade. Segundo Rosenberg (2008, p. 148), a criança tende a achar que:

- Pessoas que acabaram de se conhecer vão quase sempre parar na cama, com grande intimidade.
- Relações sexuais podem acontecer sem que seja preciso usar nenhuma proteção. Nas novelas, raramente alguém usa camisinha. Portanto, supõe-se que doenças sexualmente transmissíveis não devem existir nem no mundo da ficção nem no mundo real.
- Quem quiser pode transar à vontade porque raramente alguém, ou quase ninguém tem bebês, ou seja, o sexo não produz filhos.
- Todas as pessoas que mantêm relações físicas e, portanto, são consideradas bem sucedidas nas novelas seguem um tipo físico definido. Os homens são altos, fortes e musculosos. As mulheres são magras e bonitas.

A autora também chama atenção para o desenvolvimento das crianças do sexo feminino diante dos apelos da mídia. “Como a figura da mulher na televisão e na mídia como um todo é mais “atacada” sexualmente, isto acaba tendo um reflexo claro na menina. A mulher é, em geral, o objeto de desejo do consumidor de cerveja e se apresenta em roupas pequenas e justas”. (ROSENBERG, 2008, p. 149). Desse modo:

A tendência da mídia em valorizar jovens mulheres em roupas curtas, com barrigas expostas, faz com que a menina crie na cabeça dela um modelo a ser imitado. Estas são as figuras de sucesso, de admiração. A própria moda infantil se encarrega de produzir modelos de roupas que imitam as roupas de adolescentes. E assim, sem perceber, as meninas querem se vestir e se comportar como as adolescentes, sem terem tido tempo de passar pela infância. (ROSENBERG, 2008, p. 150)

A autora chama atenção para a necessidade de se educar a criança para a sexualidade, independentemente da mídia. Concordamos com as palavras da autora quando diz que “informar as crianças sobre sexualidade não vai torná-las sexualmente ativas, mas, sim, familiarizá-las com o assunto. Conhecer sobre gravidez e doenças sexualmente transmissíveis vai proteger a criança e impedir que ela encare o assunto como tabu” (ROSENBERG, 2008, p. 151).

Para além destas questões, “as crianças deviam ser ajudadas e guiadas na sua interação com os anúncios de televisão. A orientação parental e a educação pública, devem desempenhar um papel importante na preparação das crianças para lidarem com o tipo de sociedade em que tem de viver”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 232). Dessa forma, a comunicação entre a família e a criança, bem como entre a escola e a criança, se faz importante no sentido de desmistificar e orientar a criança acerca da publicidade e consumo de produtos, alimentos e brinquedos.

Algumas situações estão subvertidas para atender a sociedade do consumo. “Em vez de usarmos as escolas para ajudar as crianças a crescer fora de seus brinquedos, importamos os brinquedos para as escolas – videogames e computadores como assistentes de ensino “recreativo”, bem como a TV em sala de aula patrocinada por anunciantes”. (BARBER, 2009, p. 25). De todo modo, “enquanto as crianças estão ainda no processo de aprendizagem, a sociedade deve proporcionar-lhes as leis necessárias para as proteger”. (GUNTER; FURNHAM, 1998, p. 232). Assim, o acesso de empresas por meio da publicidade e propaganda no espaço da escola deve ser observado com preocupação e evitado. Na seção a seguir, aprofundaremos essa discussão.

V. AS INFÂNCIAS E O BRINCAR

Nesta seção apresentamos os estudos de Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2004, 2007, 2008, 2011), Tebet (2013) e Tomás (2014) na intenção de compreender as diferentes infâncias e as suas culturas, por meio da Sociologia da Infância. Abordamos também, as contribuições de Lopes (2008, 2013), Lopes e Vasconcellos (2006) e Lopes e Fernandes (2018), sobre a Geografia da Infância. Esses estudos aprofundam e ampliam o entendimento da criança contemporânea diante do nosso objeto de estudos que é o brincar e o consumo infantil.

Discorreremos acerca do brincar e sua importância e o papel do brinquedo como estimulador da cultura lúdica. Destacamos o direito de brincar das crianças e a relevância das legislações e das políticas públicas para assegurar a efetivação desse direito. Para tanto, no fundamentamos nos estudos de: Friedmann (2003); Lima et al (2014); Cairolí (2010); Lima e Aparecida (2011); Carneiro (2012); Saraiva (2014); Dias e Ferreira (2015); Teixeira (2018); Melo e Guizzo (2019); Kishimoto (2000, p. 21).

Refletimos sobre as transformações nas culturas da infância decorrentes da inserção das crianças no mundo midiático. Constatamos novas configurações do brincar que provocaram mudanças nos parceiros, nas brincadeiras, nos brinquedos, nos tempos e nos espaços de brincar. Destacamos a figura dos influenciadores do brincar e como a publicidade atua na criação do nicho de mercado infantil.

5.1 As contribuições da Sociologia da Infância

Nas palavras de Sarmiento (2008, p. 7) “a sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudos: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”. As crianças deixam de ser figurantes no processo de socialização e passam a ser compreendidas como atores.

As crianças recebem estímulos em suas diferentes interações sociais, mas não os absorvem passivamente, os transformam, de modo que “as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas”. (SARMENTO, 2008, p. 15).

Sarmento (2008), pondera ser importante considerar as diferenças internas presentes no campo da sociologia da infância. O autor aborda três direcionamentos:

- Estudos estruturais que enfatizam as condições estruturais em que se situa a infância e atribui ênfase na infância como categoria geracional, utilizando-se de métodos estatísticos e estudos documentais;

- Estudos interpretativos, onde as crianças estabelecem relações com os adultos e seus pares reproduzindo e recriando sua cultura, utilizando-se de estudos etnográficos, estudos de caso e outros estudos qualitativos para abordar temas diversos (a ação social da criança; as culturas da infância; as crianças no espaço urbano; o jogo; o lazer e a cultura lúdica);

- Estudos de intervenção, que assumem postura crítica e propõem um trabalho analítico unido a formas de intervenção, utilizando-se para isso da pesquisa-ação e da pesquisa participativa para investigar temas ligados a políticas públicas para a infância, a infância e os movimentos sociais, a dominação cultural, entre outros.

A sociologia da infância nos seus desenvolvimentos recentes propôs-se colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais. Fê-lo porque a condição social da infância é, em qualquer sociedade, bem expressiva da realidade social no seu conjunto – de algum modo, as sociedades são aquilo que propõe como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças. Deste modo, o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade. E porque o conhecimento sociológico não é nunca indiferente aos efeitos que a reflexividade imprime às condições sociais e às realidades institucionais, a sociologia da infância não saberá realizar-se enquanto área de conhecimento senão como um saber implicado na emancipação das crianças dos processos simbólicos e políticos de dominação. (SARMENTO, 2008, p. 24)

Para Sarmento (2008), a infância deve ser estudada em si própria, partindo do campo da criança e não do adulto. Além disso, a infância é uma categoria geracional e precisa ser estudada articulando elementos que são comuns a todas as crianças independente de questões socioeconômicas de modo que o conceito de geração é central na configuração sociológica de infância.

O autor aponta que a construção social da infância ao longo da história centrou-se no princípio da negatividade. Para Sarmento (2007, p. 10):

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebés, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço domésticos e para muitas, também nos campos, nas oficinas e na rua.

Sarmiento (2007) afirma que a infância não é uma idade de transição e que as condições de vida das crianças precisam ser estudadas levando em consideração aspectos sociais e econômicos aos quais estejam sujeitas. Salienta que as crianças são produtoras de cultura. Indica que as instituições configuram o “ofício de criança” (institucionalização da infância) e que as mudanças sociais implicam nas condições de vida das crianças e em seu estatuto social. O autor também afirma que a Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de acompanhar as transformações sociais e as mudanças paradigmáticas.

Por meio de importantes contribuições, a Sociologia da Infância nos permite refletir sobre os conceitos de infância e criança. O conceito de infância é recente, “durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2003, p. 3), de modo que “apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”. (SARMENTO, 2003, p. 3).

Sendo uma ideia que começou a surgir a partir do Renascimento, “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação de seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”. (SARMENTO, 2003, p. 3)

Nas palavras de Tomás (2014, p. 131):

A criança e a infância são construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma ou duas imagens, ainda que elas sejam importantes e que se tornem ingredientes fundamentais para a prática e para a ação social e profissional dos adultos que com elas trabalham e, ainda, que tenham influência nos cotidianos infantis. A idade tem sido um elemento de diferenciação social e pensar sobre ela, significa identificar-se um grupo de pertença temporal e configurar uma determinada imagem ou imagens que temos dessa mesma idade. Assim, é importante compreender como as construções locais e globais de ‘criança’ interagem e se relacionam entre si, desconstruindo, desta forma, a ideia de uma infância única e homogênea.

Mudanças políticas e econômicas, ocorridas ao final do século XX, trouxeram implicações no modo de vida das crianças – a ligação entre a infância e a área econômica ganha visibilidade:

As crianças participam na economia pelo lado da produção, especialmente com o incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos [...] mas também entraram pelo lado do marketing com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança”. (SARMENTO, 2003, p. 7)

Nas palavras de Sarmiento (2003, p. 10), “a infância está em processo de mudanças, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. Apesar de historicamente a identidade da criança ter sido forjada pelo universo adulto, as culturas da infância possuem

modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional e “exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. (SARMENTO, 2003, p. 12)

Concordamos com Sarmento (2003, p. 3) quando diz que “o lugar da infância é um entre-lugar (Bhabha, 1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro”.

Dentro desse entrelugar onde se desenvolvem as culturas das infâncias, as reflexões sobre as crianças também vão se aperfeiçoando. Tebet (2013) discorre sobre as “imagens pré-sociológicas da criança”, a partir da qual os estudos de abordagem sociológica se desenvolvem. Neste ponto, incluem-se as imagens da criança má, da criança inocente, da criança imanente, da criança inconsciente e da criança naturalmente desenvolvida. Estas perspectivas entendem a criança como um modelo ideal, que representaria todo o conjunto de crianças.

De forma sucinta e apenas para elucidar o pensamento ao leitor, a **criança má** pode ser compreendida por intermédio do pensamento de Foucault a partir do qual a criança seria “produzida” por meio da disciplina, seja com o uso da punição, da vigilância, do castigo ou da coação, tornando-se um ser melhor. Somado a isso tem-se o sentimento de moralização, a partir do Século XVI, em que a criança é entendida como fruto do pecado original, resultado da libertinagem e que precisa ser controlada pelos adultos para que se mantenha a ordem social (ARIÈS, 1981). O pensamento de Rousseau fundamenta a imagem da **criança inocente**, a partir da qual a criança é entendida como naturalmente boa e seus atos de “maldade” seriam resultado da interação com os mais velhos. A ideia de **criança imanente** é assentada no pensamento de John Locke, por meio do qual se entende que as crianças serão aquilo que se fizerem delas, ou seja, são entendidas como uma tábula rasa e adquirem conhecimentos a partir da percepção sensorial do mundo e do uso da razão. A imagem da **criança inconsciente** advém dos pensamentos de Sigmund Freud, por meio da qual a criança é o passado do adulto, ou seja, as experiências da infância trazem consequências para a vida adulta, de modo que, se a socialização não for bem-sucedida nos primeiros anos de vida existe a tendência a traumas futuros e transtornos psicológicos.

Com o advento da década de 1980 essas imagens de criança começam a ser questionadas e problematizadas e os estudos da infância começam a ser propostos a partir de um olhar sociológico, como aponta Tebet (2013, p. 14)

seja com base em um viés estrutural (QVORTRUP, 1993), relacional (ALANEN, 2001, 2009a; MAYALL, 2002), um viés discursivo e desconstrutivista de conceitos consolidados (JENKS, 2002; JAMES; PROUT, 1997), ou mais interessado no estudo das crianças e suas culturas (CORSARO, 1977, 1979, 1985), dentre outros.

Corsaro (2011) organiza as correntes sociológicas em dois grupos, sendo o primeiro o das teorias tradicionais da socialização e o segundo o das teorias da reprodução interpretativa, onde estas teorias se subdividem-se em várias correntes. Com relação às teorias tradicionais Corsaro (2011) aponta influência de pensadores como Durkheim, Bourdieu, Foucault, no que chama de modelo determinístico de socialização, ou seja, onde dá-se ênfase nas determinações sociais de socialização. Em contrapartida, tem-se o modelo construtivista de socialização, onde se defende a possibilidade da condução do processo de socialização na ação social, amparado em pensamentos como os de Piaget e Vigostky. Com relação às teorias de reprodução interpretativa temos como base a tese de que as crianças possuem participação como sujeitos ativos na sociedade. Como aponta Corsaro (2009, p. 31), por meio da reprodução interpretativa “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças”.

Diante dos diferentes mundos de vida das crianças, Sarmento (2003) apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância que seriam responsáveis por estruturar as ações das crianças diante dos contextos sociais, sendo eles: a reiteração, a fantasia do real, a ludicidade e a interatividade.

A **reiteração** diz respeito ao tempo da criança, que tem percepção diferente do tempo do adulto, sendo capaz de continuamente reiniciar e repetir as possibilidades e “tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante”. (SARMENTO, 2004, p. 29).

A **fantasia do real** permite que a criança transponha o real imediato e o reconstrua de forma criativa. Para Sarmento (2004, p. 26) “O ‘mundo de faz de conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”.

O autor atribui à **ludicidade** o momento em que a criança brinca de forma contínua, construindo significados e agindo de forma criativa, de modo que o brincar é “muito do que as crianças fazem de mais sério”. (SARMENTO, 2004, p. 25).

Uma vez que as crianças são seres sociais, é no contato com seus pares, ou na **interatividade**, que as crianças aprendem e produzem valores e preocupações, de modo que suas ações carregam significados construídos nestas interações. (SARMENTO, 2004).

Tomás (2014) explica as diferentes abordagens da relação entre a cultura e a infância, como podemos observar no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Diferentes abordagens da relação entre a Cultura e a Infância

Cultura sobre a infância	Cultura(s) da infância	Cultura para a infância
- Diversidade de expressões culturais e de conhecimentos científicos produzidos acerca da infância.	- Criança enquanto produtora de cultura; - Culturas infantis constituem-se na interação das crianças com outras crianças e com adultos.	- Processo que leva à transformação da cultura geral numa produzida especificamente para a infância; - Marketing global dirigido às crianças; - Importância colonizadora que o mercado de produtos culturais para a infância tem no imaginário infantil.

Fonte: TOMÁS (2014, p. 140)

Para o autor:

A consideração de que as crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir e que são capazes de discursar acerca de sua ação e de a representar de diferentes formas, apresenta-se como algo de inovador e radicalmente diferente sobre a forma de olhar para as crianças. Talvez possamos mesmo afirmar que estes pressupostos configuram uma ruptura epistemológica face à forma de olhar as crianças, ou seja, a consideração que as crianças devem e podem ser estudadas per si. (TOMÁS, 2014, p. 140)

Sarmiento (2011) explica que não é possível estabelecer uma idade para o fim da infância e lembra que apesar de existirem diferentes condições sociais e históricas às quais as crianças possam pertencer, há elementos comuns que caracterizam a infância, como a situação de vulnerabilidade e dependência, a ausência de direitos políticos formais e as diferentes concepções sobre o que é ser “criança”. “Estes elementos comuns não são estáticos, transformam-se ao longo dos tempos, tanto quanto dos espaços geográficos e sociais, mas configuram condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo concreto”. (SARMENTO, 2011, p. 584).

O autor adverte que:

Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica das crianças (SARMENTO, 2004), através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interação face a face e no desempenho dos seus papéis de pais, professores, formadores,

funcionários das instituições que lidam com crianças, etc. (SARMENTO, 2011, p. 584).

Porém, lembra que as práticas sociais e modos de agir das crianças, contaminam e modificam os territórios e espaços em que se encontram, de modo que “as crianças agem e a sua ação transforma os lugares em que con(vivem) com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade”. (SARMENTO, 2011, p. 585). Nas palavras do autor:

A geração da infância exprime, em cada momento histórico, a sobreposição de vários espaços-tempos sedimentados (Almeida, 2000). Deste modo, poderemos considerar que são diferenciados os efeitos estruturantes da ação dos diversos grupos sociais; realmente, a influência social está diretamente associada ao poder das diferentes classes e grupos sociais e exprime-se tanto no plano político, quanto econômico e simbólico. Assim, as concepções dominantes sobre o que é legítimo e esperado das crianças – ou por outras palavras, a ideia hegemônica do que é “ser criança”, em cada momento histórico concreto – são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes. Deste modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes pode levar a excluir essas crianças do próprio estatuto social reconhecido como infância: tematizados como “não crianças”, os meninos de rua, por exemplo, sofrem uma dupla exclusão – dos direitos sociais básicos e do valor simbólico inerente ao seu reconhecimento como crianças de jure e de facto (Marchi, 2007). (SARMENTO, 2011, p. 584)

Sarmento (2011, p. 585) explica que “as representações, as prescrições, as obrigações e as interdições configurantes das práticas consideradas como características das crianças e das relações dos adultos com as crianças – desenvolveu-se a partir da modernidade e sustentou-se em quatro eixos estruturantes”:

- a escola pública, criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência;
- a família nuclear, cujo tipo de constituição dominou e progressivamente tendeu a substituir-se a outras formas de agrupamento familiar – o clã, a família alargada, a família poligâmica, etc. – assumindo-se como o modelo idealizado do lugar de vinculação e pertença efetiva da criança;
- a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a “criança normal”, veiculantes de uma reflexividade institucional e associados a um conjunto de prescrições, de natureza médica, psicológica, pedagógica e comportamental, tendo sido especialmente relevante a Psicologia do Desenvolvimento, e a ideia que transporta da criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento;
- a administração simbólica, com a definição, implícita e explícita, de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (com codificação progressiva, desde as primeiras declarações sobre os direitos das crianças à atual legislação). (SARMENTO, 2011, p. 586)

O autor salienta que é nesse processo de consignar à criança um lugar social próprio que se estabelece o “ofício de criança”, entendido como um conjunto de comportamentos nos quais

se espera que a criança se enquadre, o que também foi descrito anteriormente como “ofício de aluno”, que, como explica Sarmiento (2011, p. 586):

é o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade.

Sarmiento (2011) também aponta para o e-ofício de criança, sendo este “o desempenho, pelas crianças, das suas atividades de aprendizagem enquanto utilizadores ativos das tecnologias de informação e comunicação” (p. 594). “Na verdade, o uso criativo das tecnologias de informação e comunicação constitui uma ampliação da ação das crianças e é mesmo um dos traços mais impressionantes da renovação do estatuto social da infância contemporânea”. (SARMENTO, 2011, p. 594). O autor lembra que as crianças realizam diferentes ações diante do computador e da internet que vão além das atividades de aprendizagem, como atividades comunicativas, lúdicas e mesmo compras (SARMENTO, 2011).

O e-ofício transforma o ofício de criança. Essas transformações podem ser assinaladas em três vertentes: nas interações de pares, na linguagem e na cultura material da infância. [...] a interação das crianças, constitutiva das “culturas de pares”, é redimensionada, no quadro da visualização (parcial) das relações [...] é potencialmente muito mais vasto o universo de pares que se pode lograr estabelecer na rede; todavia, as ligações à distância perdem intensidade, verdade e duração [...] redefinindo espaços-tempos de interação, códigos e conteúdos. [...] É reconhecido que a comunicação eletrônica origina um novo léxico, induz à comunicação iconográfica, reorganiza a sintaxe, contempla uma nova pragmática. [...] o e-ofício da criança exprime-se também numa comunicação não síncrona, em rede e em feixe, configurando um texto multidimensional que objetiva formas de temporalidade e de pensamento distintas, fragmentadas e “espessas”. [...] O e-ofício é incompreensível sem a difusão de produtos da indústria cultural para crianças. A cultura material das crianças tem-se vindo a transformar profundamente por efeito da atratividade dos dispositivos informáticos, com a decadência dos brinquedos tradicionais e a generalização dos aparelhos eletrônicos. A cultura lúdica não desaparece, mas transforma-se e reestrutura-se por efeito do computador, do brinquedo eletrônico e dos programas informáticos. (SARMENTO, 2011, p. 597)

Dessa forma, o e-ofício se globaliza, mas, diante das desigualdades sociais, que distanciam as crianças com relação ao acesso a estas ferramentas de uso digital, elas também vivenciam diferenças na configuração contemporânea das culturas da infância.

Assim, compreendendo a infância como categoria social e a entendendo como grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo, estruturando diferentes padrões culturais, concordamos com Sarmiento (2007, p. 17) ao apontar que:

Durante demasiado tempo a fixação de imagens sociais das crianças contribuiu para que se regulassem os mundos de vida das crianças, se fixassem pontos de referência para a interpretação dos mundos de vida das crianças, se padronizassem as relações entre crianças e adultos, se definissem os programas institucionais e os procedimentos, prescrições e interdições face à ação das crianças. Mesmo que, em cada momento histórico concreto, se contrapusessem imagens de sinal aparentemente contrário (por

exemplo, a imagem da criança má e a imagem romântica da criança inocente, ou a imagem da criança socialmente desenvolvida e a imagem da criança naturalmente desenvolvida), o inerente conflito interpretativo não ofusca(va) o poder das imagens: o de construir os quadros interpretativos das relações sociais, especialmente das relações das crianças com os adultos. A ciência na era da “modernidade reflexiva”, contribuiu poderosamente para a instalação e difusão das imagens sociais das crianças, e, por vezes de forma inatendida, para o controle e a regulação das suas vidas. (SARMENTO, 2007, p. 17)

Diante da realidade contemporânea onde é cada vez mais difícil formular imagens estáticas a respeito da realidade, em especial da infância, dada a complexidade dos mundos de vida das crianças, defendemos uma ciência:

atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vetores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre-pares e com os adultos) com os da subjetivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança ator e autor da sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais de existência, uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras. (SARMENTO, 2007, p. 17)

Como afirma Sarmento (2007), este campo científico interdisciplinar voltado aos estudos da infância, deve ter imaginação metodológica para ouvir as crianças, de modo a fazer da voz delas não o outro da voz dos adultos, que entenda que apesar de a criança receber influências sócio-histórico e culturais, as filtra e analisa, reorganizando sua prática e criando sua própria cultura. De todo modo:

Nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração em que se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento. Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a sociologia da infância. (SARMENTO, 2008, p. 3)

É notória ampliação da compreensão da importância da criança na sociedade atual. As contribuições da Sociologia da Infância nos permitem observar, compreender e respeitar essa criança diante de seus modos de vida e culturas próprias. Nas palavras de Sarmento (2008, p. 7) o aumento da importância das crianças na sociedade contemporânea se dá:

porque em torno delas se constituiu um mercado global de produtos para a infância de importância econômica estratégica [...] porque as crianças mobilizam contemporaneamente um número crescente de adultos que trabalham com crianças [...] porque as crianças são percentualmente cada vez menos na sociedade contemporânea e a significativa redução do número de crianças na sociedade, por comparação com outros grupos etários, torna particularmente sensível a sua presença/ausência, nos equilíbrios demográficos.

Neste sentido, somamos as discussões provocadas pela Sociologia da Infância às apresentadas pela Geografia da Infância, entendendo que ambas se complementam, nos permitindo aprofundar nas discussões as quais nos propomos.

5.2 Geografia da Infância: entre espacialidades e territorialidades

A Geografia da Infância nos auxilia a compreender as questões relacionadas às crianças e suas infâncias ao agregar novas possibilidades de análise por meio de seus conceitos centrais, tais como: espaço, tempo, território, paisagem e lugar. É fato que as dimensões de espaço e tempo se entrelaçam com o ser criança, criando um vasto campo de produção de culturas por elas, que se apropriam e reconfiguram as dimensões socioculturais as quais estão envoltas. Para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 39):

toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

De acordo com Vasconcellos (2006), espaço e lugar não são sinônimos e podem sofrer variações de pessoa para pessoa, uma vez que o lugar resulta da realidade vivenciada nos espaços a partir de relações afetivas em que configuram uma ocupação material e simbólica. Nesse sentido, os lugares também “são suportes de memória, são cenários onde o tempo se constrói e reconstrói em diferentes narrativas” (VASCONCELLOS, 2006, p. 7).

Entendendo as crianças como “agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens (LOPES, 2008, p. 68)”, percebemos que essa movimentação:

implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância. (LOPES, 2008, p. 68)

Lopes (2008) explica que a categoria de infância pode ser compreendida por meio do conceito de território, uma vez que existe embate de diferentes agentes e setores por influência nos modos de vida das crianças. Para o autor “se a infância é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções, onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva (LOPES, 2008, p. 76)”.

Podemos perceber a apropriação e ressignificação pelas crianças das estruturas pensadas pelos diferentes agentes para elas:

As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/ inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido, como pode ser percebido em nossas pesquisas. (LOPES, 2008, p. 77)

Através da transformação da lógica espacial, as crianças estabelecem seu lugar-território (LOPES, 2008), apreendendo o espaço em suas escalas vivenciais a partir da realidade em que se encontram inseridas. Lopes (2008, p. 78) entende que essa constituição permeia os seguintes processos:

- a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco;
- os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;
- nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial;
- o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
- uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações. (Lopes, 2008, p. 78)

As crianças desenvolvem suas próprias culturas, mas esse processo se dá por meio da relação dialética entre o sujeito e a sociedade que o rodeia, de modo que o homem modifica o meio ao passo que o meio modifica o homem. Em outras palavras, como explica Vygotsky (2008), existe um processo de continuidade e ruptura entre o biológico e o cultural, uma vez que o cultural supõe o biológico para constituir-se ao mesmo tempo em que o biológico é transformado pelo cultural.

Neste contexto, destacamos o conceito de vivência. De acordo com Vygotsky (2010, p. 683-684):

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Para Vygotsky (2008) as funções psicológicas elementares, entendidas como dispositivos naturais e biológicos, são inerentes a todos os homens, mas estas transformam-se

e requalificam-se a partir da produção e apropriação da cultura, em funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos. Deste modo, entendemos que o conhecimento é constituído na interação entre sujeito e objeto e passa por um processo de internalização e a partir do momento em que a criança se apropria de um conhecimento ou procedimento, o torna voluntário e independente. Oliveira (2011, p. 119), ao explicitar o pensamento de Luria (1990), lembra que:

desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, suas normas, os juízos de valor, seu modo de falar e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. A cada nova geração, as formas e os conteúdos dos pensamentos não são apenas internalizados, são também transformados, conforme as necessidades que os homens encontram em diferentes momentos da sua vida. É na e pela interação com os outros sujeitos que o sujeito se constitui.

Se para Vygotsky (2008) o homem precisa do outro para constituir-se homem, a linguagem e o uso dos signos servem como ferramentas para este fim. Neste processo, os homens dominam novas formas de reflexão da realidade, diferentemente dos animais, como aborda Luria (1986, p. 13):

O significado disto é que o comportamento animal não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata, enquanto que o homem assimila facilmente esse princípio abstrato, reagindo não de acordo com a experiência imediata passada, mas em correspondência com o princípio abstrato dado. O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Consequentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações.

Dizemos isso por entendermos que por meio da linguagem e das significações o homem tem acesso aos mecanismos de apropriação e transformação da cultura, de forma a perceber e estruturar sua realidade. Como afirma Luria (1986, p. 23) “as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com trabalho e a linguagem”.

Neste processo, ocupa lugar de destaque a consciência, que consiste no processo mediado pelo desenvolvimento do significado da palavra, uma vez que a linguagem é essencial elemento constitutivo nas relações sociais e na gênese da consciência. Cada palavra implica em generalização, abstração e comparação de semelhanças e diferenças. Assim, o ser humano precisa ter consciência para aprender, ou seja, por exemplo: se a criança não tiver as regras da escrita (consciência), ela não escreve. (OLIVEIRA, 2011, p. 126)

Para Vygostky (2008) a consciência se dá por meio dos aspectos cultural, histórico e instrumental, de modo que a construção da personalidade e do pensamento está intimamente

ligada a influências externas, advindas destes três aspectos. No que diz respeito às crianças, o papel do adulto é fundamental neste sentido. Como afirma Leontiev (1995, p. 67):

Os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriormente, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfológicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente. [...] Produz-se na atividade da criança com referência a objetos e fenômenos do mundo que a rodeia, no qual se realizam as conquistas do gênero humano. Esta atividade não pode desenvolver-se na criança independentemente, mas desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico dessa atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina.

Desta forma, por meio da linguagem e dos signos, a criança aprende com o adulto e com seu par mais desenvolvido, elabora e incorpora ao seu pensamento, transformando sua consciência, ou seja, todo aprendizado é mediado.

Contudo, a liberdade em ser criança consiste na ausência da obrigatoriedade em se relacionar de uma forma padrão com o tempo e o espaço.

Pode-se observar, assim, que há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações. (LOPES, 2008, p. 78)

Desse modo, ao brincar as crianças colocam em prática todas essas características, utilizam o brinquedo com outras funções ou mesmo um objeto como brinquedo, interpretando, reproduzindo e ressignificando o objeto em sua brincadeira.

Não obstante, precisamos compreender que as diferentes infâncias se dão a partir dos diferentes arranjos socioespaciais, sendo o espaço geográfico um conceito fundamental para a compreensão desse processo, de modo que:

a forma e o conteúdo espacial são dois componentes indissociáveis e vestígios dos processos que ocorrem na configuração dos espaços, das paisagens e dos territórios, reveladores de como os diferentes grupos se relacionam com as infâncias que também se constituem nessas localidades. Acessar o espaço geográfico, suas expressões e manifestações é acessar a vida que cotidiana e politicamente ocorre e possibilita uma leitura geográfica dos eventos sociais. (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 205)

As diferenças espaciais somadas as desigualdades sociais criam diferentes realidades, com diferentes infâncias. Consideramos pertinente pontuar os apontamentos de Aitken (2014), citado por Lopes e Fernandes (2018), quando alerta para o risco de conceber a ideia de uma “infância normal” em “espaços normais”, entendendo que “essa concepção estaria ancorada nas premissas da inocência, do lúdico, do cuidado, com foco nos processos educacionais, no primeiro caso, e em modelos de famílias nucleares e expandidas vivendo assistidas por

comunidades e pelo Estado” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 207). Somado a isso podemos suscitar a discussão sobre a “infância ideal”, que sempre terá como base as vivências daquele que a propuser. Nesse sentido, é de extrema importância reconhecer a pluralidade da infância, as diferentes infâncias problematizando o que compreendemos como “normal” ou “ideal”. Estes pontos se mostram relevantes para debatermos o próprio espaço, pois ao identificarmos um espaço como ideal, relativizamos que o espaço está sempre em construção, em um conflito de configurações entre diferentes espacialidades e territorialidades. Ao concebermos o espaço como imutável, confinamos “as crianças e os jovens aos locais prescritos pelos adultos devido à preocupação com o seu “bem-estar” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 208).

Assumindo as crianças como sujeitos dotados de ação no tempo e no espaço, Lopes e Fernandes (2018, p. 210) elucidam que:

As crianças estão nas cidades. Mesmo que invisibilizadas por muitas ações/não ações, elas estão aí, nos metrô, nas ruas, nos carros, nas escolas, nas casas, nos sinais, nos abrigos, nas calçadas, nas praças, nos parques, nas praias, nos jardins. Mas são todas crianças territorializadas espacialmente e que vivem o jugo de seus territórios e enraizamentos (econômicos e muitos outros) no embate das políticas econômicas e sociais.

Em suas leituras e pesquisas, Lopes e Vasconcellos (2006) nos mostram que o modo de vida da família atual começou a se formar a partir do rompimento entre a sociedade e a rua. O espaço da rua, até então espaço aberto e de circulação entre as pessoas, vai dando lugar a espaços fechados onde o privado substitui o comunitário. Nesse processo as crianças são atores centrais, uma vez que são retiradas das ruas e todo o papel de socialização passa a ser ocupado pelas famílias e instituições, como a escola. Somado a isso, o aumento no nível da criminalidade nos faz buscar cada vez mais segurança e espaços com maior proteção, “nesse sentido, proteção muitas vezes se confunde com controle e liberdade de movimentos em espaços abertos somente com a presença de um adulto.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 118).

Neste sentido, observamos que as paisagens da infância têm sofrido transformações. Os espaços públicos, abertos, o espaço das ruas tem dado lugar à espaços fechados criados para as crianças, espaços estes de aprendizagens acadêmicas, de consumo e de diversão, que tendem a separar as crianças dos “perigos” da sociedade e da convivência com o outro.

Com a criação de espaços destinados a grupos específicos, pode-se construir as identidades culturais, vivendo-se nesses espaços de acordo com os significados e regras existentes para eles, o que também podemos compreender como diferentes territórios. Do mesmo modo, as crianças que vivenciam esses espaços, agregam às suas diferenças individuais às características existentes nos espaços aos quais pertencem ou podem pertencer de acordo com sua realidade socioeconômica, de gênero, etnia e cultura. Mas como pontua Lopes e

Vasconcellos (2006, p. 119) “diferentes territórios podem se amalgamar, se sobrepor, se cruzar, se diferenciar, revelando muitas vezes conflitos de diversos grupos sociais em suas espacialidades e, implicitamente, o destino esperado para seus diferentes sujeitos”. Os autores completam que “na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação”.

Nessa perspectiva, ao longo de sua história, os grupos sociais fixam em determinados espaços e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso os fragmentos espaciais constituídos por cada agrupamento de pessoas, imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e o transformam em lugar. A criação dos lugares possibilita a estruturação de uma identidade individual, uma vez que os objetos que compõem o espaço, sua organização, seus atributos passam a ter significados diferentes para cada ser humano a partir de sua história de vida. Isso torna-se possível pois os referenciais presentes no espaço físico fixam-se como materiais importantes de identificação entre os sujeitos, constituindo-se como elementos de formação, uma vez que “as relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver” (Claval, 1999, p.189). Todo espaço é espaço de alguém. E ao lado dessa identidade individual há também a construção de uma identidade coletiva, ao se estabelecerem os corredores isotópicos (Blikstein, 1993) compartilhados por todos os sujeitos de um lugar (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 122)

Nesse sentido, podemos compreender a infância como o lugar onde cada grupo social destina as suas crianças. Aqui pensando o lugar com todas as dimensões e problematizações nele envoltas, existindo uma pluralidade de infâncias possíveis.

Dessa forma, a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 122)

No tópico a seguir, buscamos dar continuidade a essas discussões com destaque para o brincar e os parceiros do brincar na atualidade, ampliando as discussões acerca das espacialidades das crianças.

5.3 O brincar, o brinquedo, o jogo e a brincadeira

Entendemos que “o brincar é mais do que uma atividade realizada como forma de diversão, revela-se como fonte significativa de aprendizagem e de desenvolvimento” (LIMA *et al*, 2014, p. 13). Neste sentido, “trata-se de uma atividade que, em grande medida, proporciona à criança oportunidades de assimilação das formas do comportamento humano, das regras de condutas estabelecidas socialmente e, ainda, colabora no desenvolvimento da motricidade e da

linguagem” (LIMA *et al*, 2014, p. 14). Nas palavras de Brougère (1998, p. 20), “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Desse modo:

Quando referimo-nos ao brincar como fonte de desenvolvimento, relacionando-o à formação das qualidades humanas do indivíduo, estamos afirmando que esse tipo de atividade colabora na formação das atividades relacionadas às faculdades humanas, dentre outras, podemos citar a memória, a imaginação, a linguagem, a atenção, o pensamento e o domínio da vontade. O aparecimento dessas funções, tipicamente humanas, depende do processo de mediação, isto é, da educação exercida pelas gerações mais velhas sobre as mais novas. (LIMA *et al*, 2014, p. 14)

A criança se envolve de forma efetiva com o brincar, comunicando-se com o mundo e assimilando elementos da cultura, de modo que a criança “enquanto brinca, não age apenas num mundo imaginário, mas reflete em suas brincadeiras as experiências cotidianas reais; experiências estas que aparecem como conteúdo do brincar” (LIMA *et al*, 2014, p. 14). Por isso:

O brincar é, para a criança, muito mais do que uma atividade na qual ela meramente representa as relações existentes no seu mundo, trata-se de uma necessidade relacionada às suas possibilidades de atuação. No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é a relação emocional que ela estabelece com o adulto; no ano seguinte, essa atividade é centrada na atração pelo mundo dos objetos e na interação com estes; no terceiro ano, o jogo de imaginação ou jogo de papéis predomina e a criança passa a privilegiar as atividades dos adultos, assim como as relações que as pessoas estabelecem entre si. Durante as brincadeiras, nos papéis interpretados, as crianças representam as formas como os adultos agem, se relacionam, resolvem seus problemas, se comunicam, incorporam o conhecimento e os valores disponibilizados pelos meios de comunicação, de forma tal que as características do “papel interpretado” no brincar de faz-de-conta estão em total concordância com as ocorrências do mundo real. É nesse ponto que percebemos que, no decorrer da brincadeira, a criança gradativamente assimila e domina o mundo que a cerca. (LIMA *et al*, 2014, p. 14)

Neste sentido “o brincar apresenta-se como uma atividade altamente contribuinte para o desenvolvimento da criança, pois é através desse tipo de atividade que são incorporadas as qualidades humanas e as conquistas motoras essenciais à integração da criança no mundo” (LIMA *et al*, 2014, p. 15). Em se tratando de brincadeira, Lima e Aparecida (2011, p. 66) nos dizem que: “a brincadeira configura-se como ação lúdica que possui regras implícitas, as quais são criadas pelos participantes antes ou no decorrer da atividade”. Com relação ao brinquedo, os autores entendem como um objeto fomentador de ludicidade, apoiada em valores de liberdade, da não produtividade e da imprevisibilidade “o que possibilita às crianças realizarem seus desejos e vontades sem medo, sem interferência do adulto e sem promoção de danos ou problemas para a sua vida real”. (LIMA; APARECIDA, 2011, p. 66). Não obstante:

Precisamos compreender que o brinquedo é uma produção cultural, social e histórica. Daniil Elkonin (1998), um estudioso russo, tem uma hipótese sobre a origem do brinquedo, para ele, esse tipo de objeto surgiu com as transformações dos meios de produção e com a gradativa separação da criança do mundo adulto. Nas sociedades

mais arcaicas, as crianças não necessitavam tanto de brinquedos, pois logo que alcançassem uma condição mínima de desenvolvimento eram envolvidas nas atividades de caça, pesca e coleta de alimentos. Recebiam, também, objetos e instrumentos utilitários, adequados ao seu tamanho, que possibilitavam a participação nas tarefas da comunidade. (LIMA *et al*, 2014, p. 17)

A partir dos avanços obtidos nas mais diferentes esferas de vida, os instrumentos e meios de produção tornaram-se complexos para as crianças, de modo que a criança foi sendo inserida em um mundo separado do adulto, mas que também visava sua preparação para a fase vinda. “Diversos brinquedos, nesse contexto, passaram a ser produzidos com a finalidade de atender a curiosidade e o desejo das crianças frente ao mundo que para ela tornou-se inacessível e de difícil assimilação” (LIMA *et al*, 2014, p. 17). Assim, percebe-se que “esse objeto representa funções e instrumentos sociais, permitindo aos pequenos a apropriação de diferentes significados culturais. A criança, quando brinca, portanto, incorpora, reordena, elimina e reconstrói conhecimentos, sentimentos, habilidades e valores” (LIMA *et al*, 2014, p. 18).

De acordo com Kishimoto (2011, p. 21), “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”.

Apesar da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, concordamos com Ariosi (2018, p. 27) ao lembrar que:

Nos dias atuais o direito ao brincar tem sido negligenciado por vários motivos, como: a invisibilidade da infância (QVORTUP, 2014), falta de políticas públicas para o brincar (SILVA; PÉREZ-RAMOS; FONSECA, 2014), falta de reconhecimento do brincar como linguagem e atividade própria da criança (ZAPORÓZHETS, 1987), mas principalmente pela lógica da produtividade que tem invadido os espaços da infância.

Lima *et al* (2014, p. 19) salientam que o brinquedo é uma mercadoria:

No início do século XX, o brinquedo passou a ser visto como lucrativa mercadoria, fator este que favoreceu um significativo aumento na sua produção e nas redes de marketing e comercialização. Os brinquedos assumiram diferentes formas e conteúdos e continuaram carregando, no seu bojo, ideologias e valores que são, desde muito cedo, disponibilizados ou impostos às crianças. (LIMA *et al*, 2014, p. 18)

Contudo, os autores pontuam que “apesar das ideologias e valores que estão por trás de grande parte dos brinquedos, nas situações lúdicas, as crianças também são capazes de questioná-los, recriá-los e até mesmo superá-los” (LIMA *et al*, 2014, p. 19).

Para além do brinquedo “o jogo é um produto da cultura e sua aprendizagem depende da transmissão social” (LIMA *et al*, 2014, p. 20). Para os autores “o jogo é um espaço de conflitos, embates e contradições. Esses aspectos o enriquecem e se transformam em meios que

permitem a discussão e a resignificação de valores hegemônicos e a incorporação de novos valores” (LIMA *et al*, 2014, p. 20). Nas palavras de Teixeira (2018, p. 32):

É possível compreender o jogo como uma prática social (que varia de acordo com cada sociedade), inserida em um conjunto de regras aceitas, acordadas ou construídas pelos parceiros que jogam, podendo para concretizar-se, utilizar materiais com função lúdica. Essas características estão intimamente ligadas ao uso que se faz das regras e dos objetos, as práticas ou sugestões de práticas que acompanham as atividades denominadas jogo e brincadeira. [...] As brincadeiras vivenciadas pelas crianças caracterizam-se em atividades que pressupõem envolvimento, adesão, imaginação, participação do grupo, podendo estar apoiadas em brinquedos/objetos ou não. Elas representam o brincar concretizado, a ação da criança, o compartilhamento de experiências e podem acontecer individualmente ou em grupo.

Trazemos a contribuição de Kishimoto (2000, p. 21) por observar que:

O vocábulo ‘brinquedo’ não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Brougère (1998, p. 22) chama atenção para o aspecto fictício do jogo, “trata-se de um faz de conta, a inversão de papéis, a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que pode sempre voltar ao início, a necessidade de um acordo entre parceiros”. Para o autor “em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica” (BROUGÉRE, 1998, p. 23). Sobre a cultura lúdica, o autor complementa que “não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais [...] se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança” (BROUGÉRE, 1998, p. 25).

Neste sentido, ao brincar as crianças constituem valores, habilidades e conhecimentos e o faz geralmente de modo coletivo, ampliando suas formas de participação social. “O brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo” (TEIXEIRA, 2018, p. 37). Para a autora:

Brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas. Ou seja, a cultura lúdica torna a brincadeira possível, mas é no próprio espaço social do brincar que ela também emerge e é enriquecida. No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares

e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais. (TEIXEIRA, 2018, p. 38)

Brougère (1998, p. 26) ao falar sobre o brinquedo, explica que “a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância dessa cultura lúdica [...] isso mostra a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea”. Entendemos assim que os brinquedos colaboram com a construção da cultura lúdica. Para Brougère (1998, p. 27), “o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica, que se origina das interações sociais [...] essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor”. O autor complementa explicando que:

Alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica. Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo. A televisão assim como o brinquedo transmitem hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional. Mas, embora arriscando-me a repetir, eu diria que o processo é o mesmo. Barbie intervém no jogo na base da interpretação que a criança faz das significações que ela traz. De uma certa forma esses novos modos de transmissão substituíram os modos antigos de transmissão oral dentro de uma faixa etária, propondo modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir. Não estamos dizendo que o sistema antigo foi menos impositivo, de forma alguma. Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas e estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. Efetivamente, de acordo com essas categorias, as experiências e as interações serão diferentes. (BROUGÈRE, 1998, p. 28)

Acreditamos que os brinquedos não estruturados têm um potencial maior para fomentar a criatividade. Para Ferreira et al, 2022, p. 22):

Os brinquedos não brinquedos são objetos cotidianos que colocamos à disposição da criança para que ela invente a sua própria brincadeira: palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolhas, barbante, caixas, embalagens, dentre muitos outros. O brinquedo não brinquedo – também chamado de recurso, elemento ou material não estruturado ou de longo alcance – não foi pensado para ser um brinquedo e não está à venda em lojas especializadas de brinquedos.

Para os autores:

Na relação com brinquedos não brinquedos somos, então, convidados a uma experiência de inteireza, de sentirmos a satisfação do movimento de ir em direção ao externo e voltar com algo a mais. De um lado, os modos de brincar não estão acoplados ao objeto, mas dependem da vontade e da criatividade que imputamos a eles. De outro, também sofrem interferência e alteração a partir dos usos culturais já conhecidos e próprios da gramática dos materiais – em uma experiência rápida, descobrimos que bexigas são destruídas com o fogo ou que papeis se desmancham facilmente na água, por exemplo. (FERREIRA, 2022, p. 11)

Dois termos são observados quando buscamos formas para incentivar a criatividade e a exploração das crianças por meio do brincar: o brincar heurístico e o brincar livre. “A brincadeira heurística propõe que, a partir de uma seleção de objetos, a criança possa descobrir as suas propriedades, suas formas, suas texturas, suas semelhanças e suas diferenças”

(FERREIRA ET AL, 2022, p. 45), a criança pode então explorar, descobrir e fazer escolhas em infinitas possibilidades. O brincar livre, baseado na abordagem de Emmi Pikler, pressupõe:

deixar a brincadeira das crianças fluir com um mínimo indispensável de interferência dos adultos. O adulto seleciona os materiais e pensa no espaço físico destinado ao brincar. Esse espaço, para ela, deve constituir um ambiente calmo, com pouco ruído, sem interferências (televisão, celular...), confortável, iluminado e acolhedor. A ideia do brincar livre se fundamenta na possibilidade de a criança escolher e descobrir suas brincadeiras com a menor interferência possível. (FERREIRA, 2022, p. 47)

Os autores lembram que, para algumas pessoas, o brincar jamais será livre, “o brincar será sempre restringido às experiências culturais, à classe social, ao gênero, ao espaço, ao que está disponível ou foi organizado pela professora e, até mesmo, às regras que as próprias crianças criam” (FERREIRA ET AL, 2022, p. 47). Contudo, os autores ressaltam que entendem o brincar livre em uma oposição ao brincar dirigido, no qual todos devem seguir uma série de regras criadas pela professora ou pelos adultos.

Ferreira et al (2022, p. 50) trazem uma reflexão oportuna sobre o brinquedo. Para os autores:

O contrário de um brinquedo não brinquedo é o brinquedo comprado pronto que possui uma única função. Esse tipo de brinquedo, além de custoso, não estimula tanto a imaginação das crianças, pois um carrinho será sempre um carrinho, uma boneca será sempre aquela boneca com determinadas características, um super-herói será sempre esse mesmo super-herói, e assim por diante. Em muitos casos, a brincadeira com brinquedos sofisticados comprados prontos não dura muito tempo. Esses brinquedos logo são esquecidos ou viram decoração do quarto das crianças.

Nesta mesma linha de pensamento, Linn (2006, p. 96) elucida que:

A recente proliferação dos chips de computadores que fez com que os brinquedos se movam ou façam barulhos fez com que as crianças se tornassem observadoras passivas em vez de participantes ativas das brincadeiras. Porque as crianças são atraídas por brilhos e porque esses são os brinquedos anunciados para elas, podem querer desesperadamente bichinhos, bonecos ou figuras de ação que falem e andem independentemente, ou brinquedos que zumbam, golpeiem, assobiem ou gritem ao toque de um botão. Entretanto, por desencorajarem brincadeiras imaginativas e ativas, os brinquedos que fazem somente uma coisa logo se tornam sem graça; as crianças usam-nos algumas vezes e logo estão prontas para outro brinquedo que faça outra coisa. Talvez não seja por acaso que tais brinquedos nos lembrem o fenômeno da “obsolescência planejada” – o projeto, a produção e a venda de produtos, como meias finas, que se quebram ou desgastam quase que imediatamente e logo se tornam ultrapassados. O problema é que, se o lucro é a motivação primária da criação e da venda, então a maneira como as crianças brincam com o brinquedo é irrelevante. Tudo o que importa é que elas continuem a comprar mais brinquedos da mesma empresa.

Contudo, os brinquedos tradicionais e os materiais não estruturados podem ser disponibilizados para as crianças ampliando as oportunidades de criar. De acordo com Ferreira et al (2022, p. 54):

A mistura de brinquedos tradicionais com materiais não estruturados permite a ampliação do repertório dos brinquedos comprados prontos. Bobinas, rolos, pedaços de madeira e outros materiais de formato semelhante podem construir uma casa para uma boneca famosa ou a miniatura licenciada de um super-herói. Animais de

brinquedo podem viver em um zoológico construído com peças soltas. As crianças podem construir um vale para os dinossauros de plástico habitarem. Assim, essa mistura é bem-vinda.

Dessa forma, entendendo a importância do brincar e a influência do modo de produção capitalista neste seguimento da vida cotidiana, consideramos importante voltarmos nossos olhos para o brincar das crianças diante do consumo e concordamos com Teixeira (2018, p. 31) ao dizer que “libertar a criança é reconhecer o direito de, na medida do possível, dar-lhe a chance de governar a si própria e de ser ela própria. Em outras palavras, libertá-las é deixá-las serem agentes da sua própria experiência”, sendo-lhes permitido vivenciar a natureza, interagir com os seus pares e desenvolver sua criatividade em seus diferentes mundos de vida.

5.4 Do direito à Educação ao direito de brincar

Historicamente, como nos mostra Ariés (1981) a educação foi acompanhando as diferentes maneiras de entendimento de infância, de forma que em um primeiro momento tinha como tarefa disciplinar as crianças por meio da imposição de regras e da intervenção direta do adulto, transmitindo-lhes modelos do que deveriam fazer. Em um segundo momento, a educação passou a ter o papel de preservar a criança da corrupção da sociedade, de modo a preservar a sua pureza.

Voltando-nos para os dias atuais, temos observado alguns avanços nos aspectos legais com relação aos direitos das crianças à educação. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em especial, com relação à Educação Infantil, a garantia de creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade foi dada por meio da Emenda Constitucional nº 53, no ano de 2006.

Podemos observar que o período pós ditadura militar foi importante para a construção de políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, são exemplos dos avanços significativos na área da Educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, trazendo uma série de dispositivos legais que garantem sua proteção

e o desenvolvimento. É considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e como adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade.

A Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, traz a Educação Infantil como responsabilidade da Educação. Você usou Educação aqui em letra maiúscula e nos parágrafos anteriores letra minúscula - resolva e não mais da assistência social. Defende a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e investimentos na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o estabelecimento de um plano de cargos e salários do magistério, entre outras questões.

Apesar de ainda nos dias de hoje existir a visão de Educação Infantil como algo assistencialista, as legislações avançam no sentido de garantir o direito ao desenvolvimento da criança nesta importante etapa do ensino. A Lei nº 9394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu artigo 29 que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade

Diante da regulamentação da Educação Infantil, foi possível perceber a preocupação, traduzida por meio de políticas públicas, com a qualidade desta etapa da educação. Neste intuito, o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, teve como finalidade direcionar esforços e investimentos para a Educação no país.

Com relação a Educação Infantil, a primeira meta do Plano visava universalizar, até 2016, a Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches em no mínimo de 50% das crianças de até três anos, até o fim da vigência do Plano, que é de dez anos, ou seja, 2024.

Entre as legislações que abordam a Educação Infantil e a Infância, chamamos atenção para a Lei nº 13.257, de 2006, que apresenta o Marco Legal da Primeira Infância. Pela primeira vez voltou-se a atenção dos parlamentares para a primeira fase da vida humana, para tratar de políticas públicas para a primeira infância, colocando a criança como prioridade para o desenvolvimento de programas, trazendo a garantia ao direito de brincar e a qualificação de profissionais de acordo com as especificidades da primeira infância.

Apesar de importantes avanços no âmbito legislativo com relação à infância, fatores econômicos e políticos, além de culturais e sociais, mostram a existência de muitos desafios para a Educação como um todo e em especial para a Educação Infantil. Preocupa-nos que mudanças advindas de pensamentos políticos limitados, tendam a frear avanços necessários e, talvez, retrogradar conquistas historicamente conquistadas.

O direito ao brincar (bem como ao lazer) tem sido reconhecido na legislação brasileira, em especial nas duas últimas décadas do século XX. A Constituição de 1988, ao tratar de direitos sociais, determina em seu Art. 6º que “São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988), e continua em seu Art. 227 explicitando que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A criança e o adolescente ganharam notoriedade com o Estatuto da Criança e Adolescente (1990). O documento determina que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Com relação especificamente ao direito à liberdade, o documento em seu Art. 16 parágrafo IV traz em seu texto o “**brincar**, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990), assegurando o direito e a liberdade para brincar. Dado o reconhecimento da importância do brincar, a Lei nº11.104 de 2005 assegura o direito ao brincar, inclusive para crianças atendidas em hospitais, uma vez que o brincar é, sem dúvida, uma experiência fundamental para o desenvolvimento saudável da pessoa, não só na infância, mas durante toda a vida. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC, 2010, p. 12) ao entender a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio da interação e das vivências “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, corrobora para a compreensão do brincar como fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa maneira, vemos a intrínseca ligação entre a escola e o brincar, uma vez que a constituição de direitos das crianças se dá de forma interligada para os dois aspectos. Essa discussão é importante pois nos faz refletir sobre os “espaços para as crianças” e os “espaços

das crianças”, sobretudo nas cidades. Como explica Sarmiento (2018, p. 233), a Sociologia da Infância:

tem posto em evidência a forma como as crianças transformam os espaços urbanos em “lugares”, isto é, em contextos de interação revestidos de sentido e de emoções (CHRISTENSEN; O'BRIEN, 2003). Contextos esses que se apresentam ora como “espaços para crianças”, onde é suposto estarem e nos quais circulam (bairros habitacionais, escolas, lugares de recreio), ora como “espaços das crianças” furtivos ao olhar adulto, produzidos na “ordem social das crianças” (FERREIRA, 2004) e nas suas culturas de pares infantis. Essa (re)institucionalização da infância na segunda modernidade (SARMENTO, 2006) passa também pela forte presença desses espaços para crianças no seu tempo de vida.

Diante de toda a dinâmica social da atualidade, o direito de brincar livre das crianças está sendo negligenciado. Lidamos com o cerceamento dos espaços das crianças e a ampliação dos espaços para as crianças, muito por conta do aumento da violência, da diminuição de espaços públicos seguros e com qualidade, da diminuição do tempo para os pais acompanharem as crianças no brincar e da preocupação com o futuro, entendendo o brincar como não condizente com um desenvolvimento produtivo da criança. Nas palavras de Sarmiento (2018, p. 235):

o controle adulto de atividades infantis encontra aqui uma ocasião comercial que é largamente aproveitada pelas empresas dedicadas, em variadas áreas de negócio, do lazer à organização de eventos, passando pelas empresas de gamification. A domesticação está fortemente ligada à institucionalização. Esta última expressão tem um duplo sentido: constituição da infância como um “fato social”, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concepções normativas; e colocação das crianças sob a égide de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas mesmas concepções normativas[...] É na cidade que ocorre o processo de institucionalização na sua dupla acepção: por um lado, a normatividade infantil contemporânea em larga medida, decorrente de uma concepção urbana e ocidentocêntrica da modernidade (SARMENTO; MARCHI; TREVISAN, 2018); e, por outro, a cidade, como espaço social onde proliferam as instituições para as crianças – escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, clubes, lares e instituições de acolhimento etc. O processo de institucionalização incrementa as regras e os limites de ação das crianças no espaço. (SARMENTO, 2018, p. 235)

Como acrescenta Viana (2018, p. 54):

A expressão “terceirização da infância” tem sido usada para designar uma tendência moderna para delegar os cuidados integrais com as crianças pequenas a instituições profissionais (ou a outras pessoas, como babás, avós ou outros parentes). Martins Filho (2012, p. 13) define a expressão “terceirização de crianças” como a “transferência das funções maternas e paternas para outras pessoas”. A terceirização dos filhos não é exatamente um fenômeno novo, mas antes se limitava às classes realmente mais abastadas da aristocracia. Priore (1999) comenta que as crianças da elite brasileira dos tempos do império eram essencialmente terceirizadas: a amamentação era delegada às amas de leite; aias, amas, babás e criadas davam conta dos cuidados físicos e da atenção mais básica; professores particulares ensinavam os conteúdos valorizados pela classe. Tão logo superavam a primeira infância, as crianças eram enviadas para estudar em colégios internos no exterior. Hoje vemos que a terceirização das crianças é uma tendência crescente, em todas as classes sociais. No caso das classes populares, a terceirização muitas vezes é a saída necessária para que os adultos responsáveis pelas crianças possam trabalhar e garantir o sustento da

família. Porém, a questão vai além das necessidades de sobrevivência, já que, nas palavras de Martins Filho (2012, p. 13), “no mundo contemporâneo, pautado pelo consumismo, imediatismo e individualismo, pouco tempo das gerações mais velhas tem sido destinado aos cuidados e à educação dos pequenos”. (VIANA, 2018, p. 54)

Nesse sentido, também chamamos atenção para o processo de Insularização, uma vez que as crianças passam a circular entre instituições e perdem a noção do espaço da cidade como um todo, como aponta Sarmiento (2018, p. 235):

Elas circulam entre “instituições”: da casa de família para a escola, da escola para o centro de “tempos livres” ou para o clube, destes para a casa de família. Essa circularidade entre espaços restritos, feita usualmente por transporte público ou privado (pelo menos nas cidades médias e grandes), faz com que as crianças naveguem entre ilhas no oceano urbano. É precisamente a metáfora da ilha que Zeiher (2003) utiliza para dar conta dessa experiência fragmentária do espaço urbano. Insularização é a condição da vida confinada das crianças. O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido. Por consequência, a sua experiência, nesses casos, é bastante limitada a respeito da vida urbana e das suas possibilidades. A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada.

Viana (2018, p. 57) complementa que:

A insegurança das ruas é um dos problemas frequentemente apontados para impedir as crianças de terem mais liberdade para circular na rua ou no bairro, convivendo mais com os vizinhos e a comunidade. No entanto, o problema foi discutido em termos internacionais por Honoré (2009), que mostra que as crianças desapareceram das ruas no mundo todo, inclusive em países com estatísticas muito baixas de violência, como a Inglaterra. Por outro lado, é difícil supor que nos anos 70 e 80 as ruas eram tão seguras, de modo que é muito mais provável que o aumento das jornadas de trabalho e o crescente individualismo urbano contribuíram para a diminuição do espírito comunitário, fazendo com que a rua se tornasse um lugar desconhecido e, portanto, sentido como perigoso. (VIANA, 2018, p. 57)

Viana (2018) defende que o espaço das ruas propicia que as crianças interajam entre si, propondo atividades, criando brincadeiras, negociando e resolvendo conflitos por meio do convívio, estimulando a cultura infantil e transmitindo brincadeiras tradicionais. Desse modo, “A falta de interação “de rua” contribui para que essas brincadeiras se percam ou sejam profissionalizadas, conduzidas por adultos apenas em situações pedagógicas” (VIANA, 2018, p. 58). Dessa forma a autora tece críticas sobre a **pedagogização do brincar**. Como ela explica “o tempo de brincar livre é pouco valorizado na escola, pois é percebido como puro passatempo e lazer, sendo que a escola deve ser um espaço pedagógico, no qual todas as atividades devem ter um objetivo” (VIANA, 2018, p. 59). Como completam Azevedo e Betti, 2014, p. 268), “há claramente um movimento em nossa sociedade, que também alcança os primeiros anos do ensino fundamental, de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho, onde há individualismo e competição”. Nesse sentido, Viana (2018, p. 61) explica que:

Essa institucionalização é empobrecedora para a criança, que perde em liberdade e individualidade, e ao mesmo tempo isola as crianças do restante da sociedade, fazendo com que os adultos (à exceção dos profissionais) tenham pouco contato com elas, gerando um estranhamento (Sayão, 2011), uma geração de adultos que tem dificuldade de compreender, educar e tolerar as crianças nos espaços públicos. Esse estranhamento pode provocar, em última instância, uma maior patologização da infância – pois o olhar adulto enxergará mais problemas, já que terá menos referências de normalidade em relação aos mais novos. Sem conviver com crianças, o próprio padrão adulto de comportamento acaba se impondo como referência de normalidade para as crianças.

Diante do brincar no espaço escolar, como aponta Viana (2018, p. 63) temos duas dimensões que coexistem: uma que entende a criança como sujeito único, diferente do adulto, dá importância ao ócio e ao brincar, que está preocupada com o presente; outra que entende a criança como ser em desenvolvimento e foca na educação, pensando no futuro. Para a autora:

Essas dimensões, evidentemente, estão em constante interação: ao brincar livremente, vivendo o presente, a criança também aprende muito; ao passar pelo processo de aprendizagem (voltado para o futuro), a criança vivencia experiências lúdicas. Porém, não há como negar que os focos são muito diferentes, pois quando a criança brinca ela não está nem um pouco interessada no futuro, na cidadania, no espírito científico, nas questões culturais importantes, no trabalho ou na produtividade, mas sim no puro prazer de brincar. A criança vive inteiramente o presente. Já no processo de educação, representado pela instituição escolar, temos uma rotina organizada pelos adultos, com foco no futuro, pois a criança passa a maior parte do tempo aprendendo conteúdos sem utilidade imediata, relacionados à ciência e à cidadania, com foco na transmissão ou reconstrução do legado cultural da humanidade, com vistas à formação de um adulto promissor ou útil para a sociedade, seja qual for o conceito de utilidade adotado: produtivo, adaptado, crítico, consciente etc. (VIANA, 2018, p. 63)

Com movimentos como a insularização, que retiram da criança o acesso a diferentes espaços da cidade fazendo com que circule entre instituições, e a pedagogização do brincar, percebemos suas influências no tempo, espaços e nos parceiros de brincar das crianças. Nos tópicos a seguir nos aprofundaremos um pouco mais nestas questões.

5.5 Os Influenciadores e os parceiros do brincar: Brincar com quem? Brincar de que?

Historicamente as brincadeiras e formas de brincar foram modificando-se e cada geração e região geográfica. As pessoas têm lembranças dos brinquedos, das brincadeiras, dos jogos e dos parceiros de brincar. São vivências da sua cultura em determinado espaço e tempo.

Lembramos do brincar com o outro, dos amigos da rua, do bairro, da escola. Contudo, como pontua Carneiro (2012, p. 3):

as brincadeiras conjuntas foram se modificando e se transformando em atividades individuais em virtude da diminuição dos espaços, tempos e pares para brincar. Houve um aumento significativo do uso de equipamentos tecnológicos, especialmente entre as classes sociais mais favorecidas, o que tem contribuído para diminuir as relações

personais e presenciais caracterizadas pelo movimento corporal, pelo uso da linguagem falada, pela exploração dos sentidos e das emoções e até mesmo pelo prazer de descobrir e de criar.

Neste sentido, temos hoje crianças que não se encontram com outras crianças presencialmente, ou quase não se encontram uma vez que o espaço da escola ainda é agregador e favorece a troca e o contato entre as crianças. Como afirma Carneiro (2012, p. 5):

É necessário pensar que a escola é sim um lugar de brincar, talvez o único espaço para a realização da brincadeira coletiva. No entanto, devemos pressionar as autoridades governamentais para que se crie uma cultura do brincar, através da construção de espaços públicos adequados e com qualidade para a realização da atividade pelas crianças.

Aqui, pontuamos que a realidade destacada abarca somente algumas infâncias, diante da pluralidade da infância. Fatores como localização geográfica, dinâmicas culturais e situação social e econômica, permitem a existência de variadas realidades que tornam a infância algo plural.

Quando nos voltamos para o “brincar com quem?” e levamos em consideração as discussões acerca da diminuição dos espaços públicos para o brincar e o aumento da violência e do trânsito nas cidades, nos remetemos à seguinte questão: se não com o vizinho, amigo da escola ou algum familiar, quais são os parceiros do brincar das crianças nos dias de hoje? Para além disso, a diminuição do número de filhos devido às novas dinâmicas da organização social faz com que o brincar com irmãos muitas vezes não seja uma possibilidade. Neste sentido, ressaltamos a importância da interatividade, um dos eixos da cultura da infância discutidos por Sarmiento (2007) quando explica que a criança aprende com o outro, nos diferentes mundos em que circula, sendo a cultura de pares fundamental na formação de sua identidade pessoal e social.

Atualmente, de acordo com Cairoli (2010) o jogo virtual é um dos maiores parceiros do brincar e ele não se faz existir apenas nos videogames, seu uso nos computadores e celulares também é comum e crescente entre as crianças desde a mais tenra idade. Todas as formas de jogos virtuais permitem o contato com o outro sem a necessidade de compartilhamento do mesmo espaço geográfico: “uma criança em seu computador pode jogar com amigos que estejam em suas casas ou até mesmo com desconhecidos, desde que estejam conectados à rede” (CAIROLI, 2010, p. 301).

Como lembra Cairoli (2010, p. 343), na contemporaneidade existe a prevalência dos jogos eletrônicos sobre as brincadeiras tradicionais: “Jogar videogame é uma das atividades preferidas das crianças e na qual despendem um longo período de tempo, pois muitos jogos são

extensos, e demandam muita concentração para que as tarefas propostas possam ser completadas”.

A partir de 2006, começaram a surgir videogames com diferentes funcionalidades e o avanço da tecnologia permitiu que os aparelhos ficassem livres dos fios. Nesse aspecto, chamamos atenção para o fato dos recorrentes lançamentos de brinquedos que fazem com que as crianças sempre desejem o produto novo, com as novas características. Nesse sentido, o “brincar de que?” se envolve na dinâmica do consumismo, onde ter o produto mais moderno, com novas funções se insere na dinâmica das transformações das culturas da infância. Vários jogos passaram a exigir a execução de movimentos físicos que copiam os movimentos virtuais de personagens ou atividades esportivas por meio de sensores.

Apesar de novas formas de interatividade nos jogos eletrônicos surgirem a todo o momento, nota-se que uma criança jogando videogame possui pouco espaço para criar, já que os games já vêm com um roteiro pré-determinado, embora alguns mais do que outros. Mesmo que seja possível optar entre tarefas paralelas ou secundárias a missão de um jogo, estas já estão definidas previamente. Além disso, é possível permanecer horas frente à tela sem a presença do outro. Os jogos eletrônicos não possuem a mesma dimensão simbólica do que as brincadeiras com brinquedos tradicionais. A automatização que orienta os jogos virtuais pode apagar o tecido social que se arquitetaria na presença. Nesse sentido, jogar videogame bem como outras brincadeiras que envolvem brinquedos eletrônicos podem empobrecer a experiência, da troca em presença; já que nesta a criança vai encontrar-se com a falta, com a diferença (CAIROLI, 2010, p. 343).

O avanço tecnológico tem refletido em novas configurações do brincar na contemporaneidade” (CAIROLI, 2010, p. 344). Estes aspectos diferem o cotidiano das crianças de hoje daquelas de anos atrás, “o ciberespaço é uma rede sem fronteiras determinadas, um espaço novo constituído pela interconexão de computadores do mundo inteiro” (CAIROLI, 2010, p. 345). Assim:

as tradicionais brincadeiras de casinha muitas vezes têm sido substituídas pelas versões on-line. Existem sites de bonecas virtuais, que estão entre os dez mais acessados pelas crianças de nosso país, segundo aponta o Ibope/NetRatings. Nessas páginas da web, as meninas podem “brincar” com bonecas, escolhendo roupas e acessórios disponibilizados on-line (Dweck, 2007). Os meninos deixaram os conhecidos tabuleiros de War para brincarem de guerra na tela do computador. Muitos preferem os jogos de futebol virtuais em detrimento dos jogos nos campinhos de futebol. (CAIROLI, 2010, p. 345).

De modo que “na atualidade, tudo converge para a imagem, para a visibilidade e para a formação de sentidos no plano do olhar. A comunicação e a linguagem carecem do suporte das imagens num grau que nunca se teve registro em outro momento da história” (CAIROLI, 2010, p. 345). Vemos então, a internet emergir como um importante parceiro tanto no “brincar de que?”, quando nos voltamos para os jogos ou para o uso do celular ou tablet como brinquedos, quando para o “brincar com quem?”, quando pensamos na interatividade em jogos digitais e

nas redes sociais. É comum crianças e adolescentes interagindo em seus próprios Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp, YouTube entre outros. Nas palavras de Cairoli (2010, p. 315):

É importante reconhecer que a internet parece criar um espaço público que ao mesmo tempo pode não ser sentido como tal, já que aquele que compõe um blog, por exemplo, geralmente o faz no ambiente privado de sua casa, de seu computador. Ao mesmo tempo em que estão seguros no meio familiar, estão narrando a si mesmos para o mundo lá fora. As fronteiras dentro e fora, público e privado parecem indefinidas nesta atividade que se dá no ciberespaço. A internet pode funcionar como um elo entre a vida privada e o espaço público. A possibilidade de interação com pessoas que fogem do convívio familiar tem sido fonte de grande preocupação para os pais, porque, muitas vezes, a criança pode acabar sendo vítima de golpes.

Com efeito, todos estes aplicativos e plataformas de interação por vídeos, fotos, postagens acabam tornando-se parceiros das crianças, consumindo parte significativa de seu tempo e ressignificando seus modos de vida. Neste universo de likes e seguidores:

o YouTube pode ser considerado a primeira plataforma a direcionar tanta atenção ao papel das pessoas comuns na mídia, com faixas etárias diversas. Notam-se, por exemplo, crianças ensinando outras crianças sobre o que elas precisam saber para se tornarem participantes plenas da sua cultura. O YouTube, cada vez mais, se confirma como um artefato cultural produtivo que provoca mudanças nos hábitos das pessoas e consequentemente altera a cultura em que elas estão inseridas. (MELO; GUIZZO, 2019, p. 124)

Neste sentido “os vídeos produzidos pelos youtubers mirins produzem e reforçam determinadas representações cujos efeitos são visíveis na constituição identitária de sujeitos infantis contemporâneos” (MELO; GUIZZO, 2019, p. 125).

O Youtube é uma plataforma de interação por meio de vídeos gravados ou ao vivo e os criadores de conteúdo da plataforma são chamados de Youtubers. Eles convidam quem os acompanham, os chamados seguidores, para seguirem seus canais, curtirem e comentarem os seus vídeos, passando a imagem de que seu sucesso também é o sucesso de quem acessa estes canais. Nas palavras de Melo e Guizzo (2019, p. 132):

os comentários indicam que, nessa dinâmica do sucesso e do consumo, não necessariamente bens materiais são os mais desejados. As crianças também consomem exemplos que acreditam que devam ser seguidos, consomem ídolos, estilos de vida e consomem técnicas, dicas que possam auxiliá-las a se tornarem um youtuber de sucesso. É possível afirmar que o Youtube contribui para dar novos significados à infância, uma infância conectada às novas mídias e ao mundo, uma infância cuja tendência é voltar-se para o lado profissional, uma infância que interage com crianças de diversas partes.

Atualmente, ser Youtuber é sinônimo de fama, sucesso e dinheiro, pelo menos para aqueles que conseguem se destacar em meio aos produtores de conteúdo.

Quando o YouTube começa a remunerar os criadores de conteúdo, é perceptível que investimentos são feitos para melhorias do canal. Com equipamentos mais avançados, cenários atraentes e boa qualidade dos vídeos, os canais tendem a se tornar mais encantadores e a conquistar ainda mais inscritos. Em vista disso, famílias e responsáveis investem nas crianças, estipulando dias de gravações, auxiliando na produção dos vídeos e colocando-os no ar. O que se observa, portanto, é que algo que inicialmente revestiu-se de caráter lúdico,

passa – com o aumento de seguidores e, conseqüentemente, do sucesso – a ter um caráter empreendedor e profissional. (MELO; GUIZZO, 2019, p. 132)

Em consequência, os youtubers que alcançam destaque passam a interagir com outras mídias, figurando notícias em jornais e programas de TV, muitas vezes ultrapassando os espaços virtuais por meio de encontros em shoppings ou outros espaços, onde lançam seus livros e produtos ou fazem parcerias com marcas. Como pontua Melo e Guizzo (2019, p. 134):

marcas infantis (de brinquedos, de roupas, de sapatos, de alimentos, etc.) vão ao encontro dos youtubers mirins, fazendo com que eles se tornem cada vez mais conhecidos. Nesse sentido, trata-se de uma via de mão dupla, em que a marca ganha visibilidade por estar sendo exposta para um público alvo bastante específico que contempla pais, responsáveis e crianças e, em contrapartida, a criança youtuber ganha destaque por estar fazendo vídeos e propagandas de marcas infantis consagradas (MELO; GUIZZO, 2019, p. 134).

A tecnologia assegura novos parceiros para o brincar e para atividades infantis e influenciam os modos de vida, os desejos e as culturas da infância. Como explicado pelo Instituto Alana (2022, p. 8):

de acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil, a proporção de usuários da internet com idade entre 9 e 17 anos passou de 79%, em 2015, para 89%, em 2019. Em 2020, o uso da rede foi ainda superior, especialmente considerando a situação sanitária mundial, resultando em uma porcentagem de 94% dos indivíduos de 10 a 17 anos sendo usuários da internet. Quanto à utilização de plataformas digitais, segundo a mesma pesquisa, 86% da população de 10 a 17 anos indicou utilizar o WhatsApp, 64% reportou possuir uma conta no Instagram, enquanto 46% da população de 10 a 17 anos apontou ser usuário do TikTok.

Esses dados somam-se a outros, também apresentados pelo Instituto Alana (2022, p. 9), ao explicar que:

De maneira semelhante, a pesquisa Crianças e Smartphones no Brasil, em 2021, destacou que, nas famílias brasileiras cujos pais têm smartphone, 49% das crianças de 0 a 12 anos também têm um aparelho próprio. Além disso, a pesquisa relatou que o maior crescimento de posse de celular aconteceu entre as crianças na faixa etária de 7 a 9 anos, proporção que subiu de 52% para 59% no intervalo de um ano, na comparação com a pesquisa realizada em 2020. Quanto à utilização de plataformas digitais, a mesma pesquisa apontou o YouTube e o WhatsApp como os dois aplicativos mais utilizados por crianças brasileiras entre 0 a 12 anos que vivem em famílias cujos pais possuem smartphone. Essas aplicações foram utilizadas por 72% (Youtube) e 52% (WhatsApp) das crianças que possuem smartphone ou que usam emprestado o dos pais. Por sua vez, o levantamento indicou que o uso do aplicativo TikTok aumentou em diferentes faixas etárias, especialmente na de 7 a 9 anos, na qual a proporção de uso passou, em um ano, de 39% para 52%. Já na faixa etária de 10 a 12 anos, o crescimento de uso do referido aplicativo também foi expressivo, passando de 51% para 59%.

A criança torna-se um nicho e o mercado infantil é explorado das mais variadas formas por meio da publicidade. Para o Instituto Alana (2019, p. 10) a criança até 12 anos não consegue compreender o caráter das mensagens publicitárias, “não tendo construído ferramentas intelectuais que lhes permita compreender o real, notadamente quando esse é apresentado por meio de representações simbólicas (fala, imagens), a publicidade tem maior possibilidade de

induzir ao erro e à ilusão”. Muitas vezes não ocorre sequer a supervisão do adulto com relação ao uso das mídias por parte das crianças, que acabam expostas a diferentes riscos. Aqui ressaltamos que, quando falamos em risco, nos referimos tanto aos riscos das crianças que assistem quanto daquelas que produzem conteúdos nas plataformas digitais ou outros veículos de comunicação. Para o Instituto Alana (2022, p. 9), “é notória a importância de marcos de proteção rígidos para a tutela de crianças e adolescentes no ambiente digital, em especial no que concerne aos chamados riscos de consumo, extremamente preocupantes tendo em vista o modelo de negócios predominante na internet hoje”.

Como lembra Viana (2018, p. 53):

Além do aumento da soberania da mídia visual no século XX e no início do século XXI, também presenciamos outras mudanças sociais bastante intensas e importantes que certamente afetaram (e afetam) direta ou indiretamente as crianças no contexto nacional e internacional. A presença das mulheres no mercado de trabalho, a diminuição progressiva da idade de entrada na escola, o aumento do calendário escolar e a expansão do ensino integral, a elaboração do ECA e criação dos Conselhos Tutelares, o aumento da publicidade infantil e dos produtos direcionados à infância, o aumento do medo e da insegurança nas ruas e comunidades urbanas (trânsito, violência etc.), o acesso da criança a eletrônicos, celular e internet são fatores que interferiram profundamente na vida das crianças, tanto de modo positivo quanto negativo.

Não podemos negar que a tecnologia possui aspectos positivos para o desenvolvimento da criança. Hoje é possível estudar e se aprofundar em diferentes assuntos, como no caso dos idiomas. Os jogos online permitem diferentes tipos de interação e aprendizagens, como o trabalho em equipe, o desenvolvimento da motricidade fina, a atenção e a concentração. Para além disso, como defende Viana (2018, p. 54):

podemos destacar que hoje temos leis e órgãos específicos para defender as crianças, com uma rede de proteção mais efetiva. Os castigos físicos são menos tolerados (apesar de ainda serem praticados), o acesso das crianças à escola já é quase universal e temos uma variedade de produtos voltados para as crianças, com preço mais acessível, como livros, materiais pedagógicos e brinquedos. Porém, por outro lado, temos crianças que têm acesso quase irrestrito a conteúdo inadequado para idade na mídia e na internet; temos a obesidade infantil, que cresce a cada ano; temos diagnósticos infantis que assustam, como TDAH, depressão e stress; temos crianças que cumprem pesadas agendas de “atividades”, crianças que passam mais de 8h por dia numa escola, sem interação com a comunidade. (Viana, 2018, p. 54)

Desse modo, os diferentes avanços e mudanças na sociedade possuem aspectos positivos e negativos, que serão sentidos de maneiras diferentes pelas diferentes infâncias, dada sua realidade de localização espacial, aspectos sociais, econômicos e culturais. Assim, o “brincar de que?” e o “brincar com quem?” são diferentes a partir de diferentes tempos e espaços de brincar, observando a existência de diferentes culturas infantis que influenciarão nas escolhas dos brinquedos e dos parceiros do brincar.

5.6 Tempos e espaços de brincar: a cidade e a criança

Voltando nosso olhar para a cidade, Costa (S.I., p. 8) lembra que os espaços públicos e privados não eram diferenciados até o século XII, mas “a rua assumia grande importância para a população, inclusive para as crianças das sociedades pré-industriais que a utilizavam à vontade, fazendo deste espaço o seu universo”. A autora recorda que:

A partir do século XIX e no decorrer do século XX a distribuição territorial urbana e os espaços disponíveis para as crianças passam a ser considerados pela condição de classe social. As especificidades da forma de vida urbana determinam as condições para a sobrevivência, para o trabalho e para a ocupação dos espaços. No Brasil, as crianças de classes populares brincam conforme permitem os espaços das favelas ou conjuntos habitacionais populares, muitos não oferecendo áreas públicas de lazer a elas destinadas. Para as classes com maior poder aquisitivo são oferecidos espaços mercantilizados, no final do século XX” (COSTA, S.I., p. 9).

Müller e Nunes (2014, p. 665) completam que “a urbanização do mundo, acelerada sobretudo ao longo do século XX, evidenciou problemas que passaram a fazer parte do cotidiano das maiores cidades: desigualdade social, violência, desordem urbana, dentre outros”. As autoras lembram que o modo de vida nas metrópoles é bastante diferente do modo de vida em pequenas cidades, de forma que:

A segurança garantida pelo núcleo familiar ampliado se rompe na metrópole dada a enorme diferenciação de indivíduos nela presentes. Esta heterogênea composição individual e social transforma a cidade em terreno de incerteza e insegurança. Outro fator presente, a hostilidade latente do espaço urbano, faz com que as crianças ainda tenham seus mecanismos de usos da cidade restringidos. Evidente que se trata aqui do espaço público, onde é raro encontrar crianças desacompanhadas de adultos. Esta faceta da cidade é lida como reticente à presença de crianças sem o acompanhamento do adulto responsável, situação reforçada pela mídia que privilegia matérias focando os perigos da cidade, que ameaçam a integridade física de seus habitantes. Uma concepção de criança como ser desprovido de autonomia termina sendo reforçada por esta representação midiática do espaço público urbano (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 666)

Concordamos com Müller e Nunes (2014, p. 668) quando dizem que as “cidades foram criadas e planejadas pelos adultos, de modo que suas necessidades fossem supridas. É igualmente evidente que adultos possuem uma circulação mais livre e autônoma do que crianças na cidade”. As autoras alertam que:

Precisamos atentar, contudo, para a naturalização de uma relação de poder, que associa de forma imperativa o uso do espaço urbano quase exclusivamente ao adulto. Por deterem um discurso de proteção às crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações de ambos ao espaço privado ou a lugares previamente demarcados no espaço público. Estes espaços, tomados pelos adultos como os mais adequados às crianças e que geralmente se voltam ao lúdico, dificilmente promovem interações mais diversificadas (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 670).

Saraiva (2014, p. 23) tratou em seus estudos das infâncias de crianças com maior poder aquisitivo. Chamou atenção para “a possibilidade da brincadeira e do encontro entre as crianças em uma “rua possível”, a “rua” cercada e protegida por seguranças do condomínio de luxo”. A autora completa que “essas ocasiões constituíam uma parte importante no cotidiano das crianças, que é preenchido também pelas obrigações diárias: escola, cursos de línguas, atividades esportivas e artísticas, dentre outras” (SARAIVA, 2014, p. 23). Neste sentido:

Os muros eram justamente um dos elementos que tornavam uma infância plena possível. Mas essa era bem diferente daquela que hoje muitos pais e avós dizem ter vivenciado quando crianças, caracterizada pelo tempo livre e gosto pelas brincadeiras de rua: bola de gude, amarelinha, futebol, peão etc. Se naquele tempo ruas e praças eram lócus privilegiados para brincadeiras, sabemos que hoje brincar na rua se torna um privilégio para poucas crianças, sejam ricas ou pobres. (SARAIVA, 2014, p. 23)

Para Dias e Ferreira (2015, p. 123) a criança encontra-se na fase de experimentar possibilidades e acaba se tornando refém das limitações a elas impostas.

Isso reduz sua visão de sujeito a uma imagem que lhe é apresentada: um mundo particular onde o extramuros do condomínio em que vive é cercado de fantasias, perigos e monstros. Como explica o psicopedagogo Francesco Tonucci (2005), era uma vez... há muito tempo, tínhamos medo do bosque. Era o bosque do lobo, da bruxa, do ogro. Era o lugar onde se podia perder, onde podia acontecer qualquer coisa. Hoje, a cidade tomou o lugar do bosque das fábulas infantis. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 123)

As autoras consideram que “a sociedade atual vê a cidade através do filtro da “cultura do medo”, que, criada por interesses políticos e econômicos e apoiada pelos meios de comunicação de massa, mais do que uma dimensão concreta, é uma prática discursiva” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 123). Lembrem que:

Nossa vida pós-industrial, urbana e capitalista, gera isolamentos que precisam de justificativas. Uma delas é a violência, o medo do outro, posto como algo insolvente (DEBORTOLI; MARTINS; MARTINS, 2008). A reafirmação cotidiana dessa cultura produz sentimentos ambíguos em relação à cidade que cultiva o individualismo, o hedonismo e o consumismo, em detrimento do lazer, das interações sociais, do contato com a natureza (DIAS e FERREIRA, 2015, p. 123)

Tal condição acaba diminuindo ou paralisando a liberdade de movimento das crianças, privadas de desenvolver suas próprias formas de perceber a cidade.

Essa privatização da infância reforça o efeito de ocultamento de sua condição social, contribuindo ainda mais para sua marginalização. Em prol de uma suposta segurança, tornam-se “reféns”, confinadas em espaços especialmente reservados a elas: “infantis”, fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos (AITKEN, 2014; OLIVEIRA, 2004), os quais acabam por cercear a criatividade e a própria infância. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 123)

Assim, além de aspectos como a domesticação e institucionalização das crianças, como apontado por Sarmiento (2017), o lazer pago reforça a infância como um nicho de mercado, sendo oferecidas para aquelas infâncias com algum poder aquisitivo, tanto espaços

especializados como profissionais para desenvolverem diferentes habilidades esportivas, culturais ou pedagógicas em instituições ou na própria casa da criança.

Somado a isso, Dias e Ferreira (2015, p. 123) apontam a infantilização como outra consequência do paradigma do medo à cidade, para as autoras “as crianças tornam-se mais dependentes dos adultos e desinteressadas em descobrir, por si mesmas, o que o mundo lhes oferece para ser explorado, percebido, sentido e vivenciado”. Afirmam que “o mundo do privado arrebatou as crianças dos espaços públicos, afastando-as de uma experiência equilibrada e necessária de articulação entre o público e o privado” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 123). O Instituto Alana (2020, p. 1) aponta para a falta de natureza nos centros urbanos como um dificultador para uma infância saudável e criativa. “Nesse contexto, as crianças e adolescentes vivem uma experiência de confinamento, se observarmos a quantidade de tempo que passam em ambientes fechados: escolas, casas, shoppings, transportes’:

Esta mesma realidade traz consigo uma grande quantidade de estímulos ao consumo na infância, nas telas de TVs e celulares, passando também por espaços privados, como shoppings, por meio da publicidade dirigida às crianças, que transmite a mensagem de que é preciso ter para ser, resultando no fenômeno que conhecemos como consumismo infantil. E uma das primeiras expressões da criação desse valor se dá com relação ao brincar, na crença de que é preciso ter um brinquedo - geralmente de plástico - para poder brincar ou para estar integrado à sociedade. (INSTITUTO ALANA, 2020, p. 1)

Dessa forma a cidade tem se tornado a “restritora da autonomia das crianças, mais limitadora dos espaços, mais ameaçadora da segurança, mais indutora de formas globalizadas de colonização pelo consumo, mais potenciadora das desigualdades” (SARMENTO, 2008, p. 4). Nas palavras de Sobarzo (2006, p. 95):

a consolidação de novos produtos imobiliários – loteamentos fechados, shopping centers, centros empresariais, parques temáticos, centros turísticos – questionam o significado do espaço público. Os novos espaços “públicos” – realmente semipúblicos ou pseudopúblicos – são muitas vezes caricaturas da vida social, negando ou ocultando as diferenças e os conflitos, tornando a sociabilidade mais “clean” e, em último termo, negando-a.

De toda forma, as relações de consumo, a dualidade entre o público e o privado, as tecnologias e o mundo globalizado têm transformado o tempo e os lugares de brincar, a maneira de ser criança.

Diante das transformações nas paisagens e nos territórios da infância, como elucidados pela Geografia da Infância, a diminuição de espaços públicos seguros acompanha o aumento de lugares pagos para o brincar, como lugares para pescar, escalar, praticar diferentes tipos de esportes ou mesmo celebrar cada aniversário com os amigos de seu seletor grupo social em um buffet infantil.

Em contraposição ao esvaziamento dos espaços públicos e a segregação socioespacial defendemos direito da criança à cidade, a reconquista dos espaços públicos de qualidade como preconiza um dos objetivos do desenvolvimento sustentável que propõe “O acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência” (ONU-BR, 2016, p.33).

Não obstante, o tempo de brincar é muitas vezes cerceado e desestimulado, dadas as diferentes situações da atualidade: ausência de espaços públicos de qualidade para o brincar, pouco tempo das famílias para acompanharem o brincar das crianças, ampliação da agenda de afazeres para suprir todos os espaços livres que poderiam ser destinados ao brincar. Mesmo nos espaços escolares, muitas vezes refúgios para o brincar de algumas infâncias, o tempo tem sido substituído por diferentes atividades visando a produtividade e o desenvolvimento infantis que, muitos não compreendem se dar pelo brincar. Assim, temos o brincar muitas vezes limitado a um dia, normalmente às sextas-feiras, chamado por “dia do brinquedo” como um dos poucos momentos dedicados ao brincar em algumas realidades. Para fugir desse emparedamento das crianças, muitas vezes voltado para relações de consumo, o Instituto Alana (2020, p. 1) sugere que é preciso rever o que oferecemos para as crianças brincarem, ampliando o repertório das crianças com elementos e recursos naturais “madeira, tecido, sementes, terra, lugares mais verdes etc. – trazemos às crianças mais vida, contato com memórias, texturas, formas diferentes, cheiros... fazemos outro tipo de convite, pois nada está muito pronto”.

Entendendo, nesse sentido que:

Qualquer elemento que a natureza ofereça para o ser humano faz um convite à criatividade - concavidades, buraquinhos, texturas - ao contrário do brinquedo industrializado, que é sempre igual ou com forma e representatividade muito similares. Ao criar brinquedos, as crianças estão exercitando a imaginação e a habilidade de discutir, de negociar e de resolver questões com outras crianças. (INSTITUTO ALANA, 2020, p. 1)

Outros elementos podem ser incorporados ao brincar das crianças, como complementa o Instituto Alana (2020, p. 1):

Brinquedos de madeira: apresentam peso, textura, durabilidade, vestígios do tempo e aroma diferenciados, se comparados aos brinquedos de plástico. Utensílios de cozinha de louça, madeira ou metal: panelas, chaleiras, colheres de pau, talheres etc. ajudam as crianças a conhecerem a materialidade original, e acionam a imitação do mundo real por meio da brincadeira, com mais inteireza e profundidade. Materiais não estruturados: restos de madeira (toquinhos, tábuas, tocos maiores), tecidos, cascas, sementes, pedras, palha, conchas, cordas, arames etc. favorecem o potencial criativo das crianças. Brincar com “partes soltas” é um convite a um mundo de possibilidades, que ampliam o repertório e a imprevisibilidade das narrativas e experiências, expandindo a autoria do fazer e do aprender. Elementos naturais: terra, areia, ar, água, barro e fogo. Esses elementos trazem, cada um deles, uma mensagem diferente e especial para as crianças. Precisamos vencer o medo de que elas adoeçam - que as afasta do contato com a água - e de que se machuquem - que as afasta do contato com

o fogo - oferecendo oportunidades frequentes de interação e manejo seguro dos quatro elementos. Exemplos: assar alimentos em uma fogueira, queimar objetos de barro feitos pelas crianças em forno, plantar, construir cabanas, brincar com mangueira e baldes, cavar túneis em um tanque de areia, empinar pipa etc. Ferramentas: as crianças têm muito interesse e atração por tudo que é de verdade. Causa frustração e impotência manusear ferramentas de “mentirinha”, feitas de matéria plástica. Devagar, sob supervisão dos adultos, é possível ensinar gradualmente às crianças o manuseio de ferramentas simples como martelo, chave de fenda e serra, ampliando o alcance do seu fazer, e satisfazendo seu desejo de replicar o mundo dos adultos, construindo objetos que elas mesmas escolham.

De acordo com o Instituto alana (2019, p. 1):

O contato com a natureza melhora todos os marcos mais importantes de uma infância saudável – imunidade, memória, sono, capacidade de aprendizado, sociabilidade, capacidade física – e contribuiu significativamente para o bem estar integral das crianças e jovens. As evidências apontam que os benefícios são mútuos: assim como as crianças e adolescentes precisam da natureza, a natureza precisa das crianças e jovens.

Nesse sentido, apresentamos a Quadro 4, a seguir, que sistematiza os benefícios do brincar ao ar livre:

Quadro 4: Benefícios do brincar ao ar livre

Estimula todos os sentidos	Brincar na natureza estimula a criatividade: os brinquedos são criados e reinventados a partir de recursos encontrados durante a brincadeira: o galho que vira espada, a folha que vira um barquinho... Estudos com crianças escolarizadas mostram que nas áreas verdes da escola as crianças brincam de forma mais criativa e cooperativa. (HEALTH EDUCATION RESEARCH, 2008).
Aprendizado mais ativo e transformador	Estudos nos EUA mostram que, em escolas que oferecem oportunidades de aprendizado fora da sala de aula, há uma melhora significativa no aproveitamento dos alunos em diferentes áreas do conhecimento. (AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH, 2005)
Favorece os vínculos sociais	As crianças que brincam ao ar livre com regularidade de forma não dirigida e estruturada são mais capazes de conviver com os outros, mais saudáveis e mais felizes. (ARCHIVES OF PEDIATRICS & ADOLESCENT MEDICINE, 2005).
Inspira momentos de concentração	Além de proporcionar a experiência do belo, o acesso à natureza aumenta o equilíbrio e a autorregulação em jovens que vivem na cidade. (JOURNAL OF ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY, 2002).
Estimula a atividade física	As crianças que brincam em diferentes ambientes naturais são mais ativas fisicamente, mais conscientes sobre sua alimentação e mais cuidadosas com o outro. (HEALTH EDUCATION RESEARCH, 2008).
Contribui para a prevenção da violência	A experiência e o senso comum, bem como teorias e pesquisas, mostram que, à medida em que os territórios e espaços públicos são ocupados – e

	crianças brincando e circulando são usos muito qualificados -, a violência e a depredação declinam. (VERÍSSIMO, 2012 E KONDO ET AL, 2015).
Desenvolvimento integral da criança	A natureza é importante no desenvolvimento infantil em cada um de seus aspectos: intelectual, emocional, social, espiritual e físico. (NORTH CAROLINA STATE UNIVERSITY, 2012).
Traz benefícios diretos à saúde	O contato com a natureza pode reduzir significativamente os sintomas de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (JOURNAL OF ATTENTION DISORDERS, 2008), do estresse (ENVIRONMENT AND BEHAVIOR, 2003) e obesidade na infância.
Melhora a nutrição	Crianças que plantam seus próprios alimentos (ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH, 2008) são mais propensas a comer frutas e vegetais, têm um conhecimento maior sobre nutrição (JOURNAL OF THE ACADEMY OF NUTRITION AND DIETETICS, 2002) e têm maiores chances de manter hábitos alimentares saudáveis por toda a vida. (HORT TECHNOLOGY, 2006).
Contribui para a conservação da natureza	A criança que convive com o meio natural e desenvolve afinidade em relação à natureza aprecia e zela pelo mundo à sua volta porque o respeita e o reconhece como seu ambiente de pertencimento. (THE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PROCESSES, 2009)
Desperta o consumo crítico e consciente	As crianças que crescem em contato com o ambiente natural têm mais chances de construir uma base de experiências concretas, diretas e reais, baseadas em valores diferentes da lógica do consumo, na direção da afetividade, da beleza natural e da simplicidade.
Desenvolve competência e resiliência	O ser humano aprende a avaliar e a correr riscos, cair e levantar, se machucar e persistir desde cedo, na interação com o ambiente. Garantir à criança o brincar ao ar livre é proporcionar uma variedade de situações em que terá a autonomia de escolher os riscos que quer correr, gerenciá-los e aprender com eles. E, dessa forma, a criança chegará à vida adulta mais confiante e resiliente, capaz de lidar com as adversidades da vida. (HERRINGTON & PICKETT, 2015).

Adaptado de: Instituto Alana, 2019.

Deste modo, defendemos o brincar ao ar livre e com materiais não estruturados como importante para somar as vivências das crianças na sociedade atual, compondo seus repertórios e permitindo o enriquecimento de suas culturas infantis para além dos elementos voltados ao consumo.

VI. PESQUISAS E PERSPECTIVAS SOBRE O BRINCAR E O CONSUMO INFANTIL

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa. Para tanto, retomamos o objetivo geral que norteou a escolha do referencial teórico e dos procedimentos que elegemos para identificar, selecionar e analisar as dissertações e teses que tratam do brincar e do consumo infantil.

A intenção é divulgar os resultados obtidos e dialogar com os autores. O nosso estudo, somado a outros trabalhos semelhantes que tenham como foco este mesmo objeto, contribui para aproximações sobre o estado da arte acerca do brincar e do consumo infantil em consideração às transformações das culturas da infância.

Assim sendo, o objetivo é identificar e discutir como os pesquisadores têm pensado o brincar e o consumo infantil na intenção de compreender como as relações de consumo tem se estabelecido no cotidiano das crianças, por meio do brincar, transformando as culturas da infância ao inseri-las na lógica da Sociedade de Consumo/Cultura de Consumo.

Consideramos que o consumo tem afetado os modos de brincar, os brinquedos utilizados, a relação com os pares e os espaços e os tempos de brincar. Partimos do princípio de que as tecnologias atreladas aos brinquedos e as telas estão modificando as culturas infantis, entendendo que isso se dá de forma diferente nas variadas infâncias, de acordo com as possibilidades de vivências, dos lugares, dos objetos e dos parceiros de brincar das crianças, a partir dos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais.

A pesquisa foi realizada na biblioteca de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, em agosto de 2020, no período de 2015 a 2019. As palavras-chave foram “brincar”; “brinquedo” e “consumo infantil”. Foram selecionados 29 trabalhos, sendo 11 relacionados a palavra-chave brincar, 09 relacionados a palavra-chave brinquedo e 09 relacionados a palavra-chave consumo infantil. Dos 29 trabalhos, 07 são teses e 22 são dissertações.

Organizamos quadros com informações gerais dos trabalhos encontrados, a partir das palavras chaves. Explicitamos, com relação às dissertações e teses: os autores, os anos, os programas de pós-graduação aos quais pertencem e os títulos.

Quadro 5 – Dissertações selecionadas a partir da palavra-chave “brincar”

AUTOR/ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO
Tatiana Koschelny (2016)	Psicologia	O brincar administrado: deterioração da experiência do brincar na infância
Clarissa Ferreira Martins (2016)	Psicologia Escolar	O brincar: funções constitutivas e implicações das novas experiências tecnológicas

Rita de Cássia Oliveira (2016)	Educação	A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças na educação infantil
Alessandra Langen Marten (2017)	Ensino de Ciências Matemáticas	Prazer de brincar: entre o analógico e o digital – crianças da Educação Infantil
Marcia Tostes Costa da Silva (2017)	Educação, Arte e História da Cultura	A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses
Lauriane Tramontina Zeni (2017)	Desenvolvimento Regional	Por que(m) consumo? Compreendendo o comportamento de consumo tecnológico das crianças
Ana Carolina Brandão Verissimo (2018)	Educação	O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)
Natália Aparecida de Oliveira Dias (2019)	Educação	O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos
Jessica Comoretto Tolfo (2019)	Educação Física	Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado

Fonte: organizado pelo autor

Quadro 6 – Teses selecionadas a partir da palavra-chave “brincar”

AUTOR/ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO
Adaliza Meloni (2018)	Educação	Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis(SP): uma análise da visibilidade de crianças
Joseilda Sampaio de Souza (2019)	Educação	Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis

Fonte: organizado pelo autor

Quadro 7 – Dissertações selecionadas a partir da palavra-chave “brinquedo”

AUTOR/ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO
Daniela Signorini Marcílio (2015)	Estudos Culturais	Brincadeiras Infantis no município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente
Karen de Cássia Silva (2016)	Educação	A [de]formação da infância na Sociedade de Consumo: o merchandising na telenovela Carrossel no SBT
Tiago da Mota e Silva (2016)	Comunicação e Semiótica	Tablet, o brinquedo: um estudo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental
Luiza das Graças Lacerda de Carvalho Bezerra (2018)	Administração de Empresas	A influência dos YouTubers no universo infantil
Paloma Oliveira Santos (2018)	Educação	Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil
Renata Alves de Carvalho Oliveira (2019)	Psicologia	Lugar de criança é no YouTube? Práticas discursivas dos novos formatos da publicidade infantil no canal de Julia Silva

Fonte: organizado pelo autor

Quadro 8 – Teses selecionadas a partir da palavra-chave “brinquedo”

AUTOR/ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO
Josiana Piccolli (2015)	Educação	O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos
Jacqueline Cabral Mesquita Martins (2018)	Educação	Adultos, smartphones e crianças pequenas: um estudo sobre famílias midiaticizadas
Maria Clara Sidou Monteiro (2018)	Comunicação e Informação	Apropriação por crianças da publicidade em canais de YouTubers brasileiros: a promoção do consumo no YouTube através da publicidade de experiência

Fonte: organizado pelo autor

Quadro 9 – Dissertações selecionadas a partir da palavra-chave “consumo infantil”

AUTOR/ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO
Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo (2015)	Educação	A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente
Francielle Sthefane Bruschi Cordeiro Gonçalves (2015)	Educação	Televisão, infância e educação: os programas infantis Vila Sésamo, Sítio do Pica-pau amarelo e Tv Colosso
Mariana Tomaz Silva (2015)	Administração	Ter ou não ter, eis a questão: relações sociais na infância e o consumo de bens por Tweens
Gabriela Amorin Ferruzzi (2017)	Educação	As representações sociais sobre o consumo infantil de mães e crianças de Alvares Machado e suas relações com a propaganda televisiva
Aline Santos Silva (2017)	Economia	Foco nos futuros consumidores: a influência da ideologia do consumo na valorização do “mundo das coisas” na infância
Débora Maria dos Santos (2018)	Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social	Infâncias e jogos digitais: uma investigação sobre o consumo infantil a partir do Minecraft
Renata Soares Martins (2019)	Psicologia	Entre curtidas no Instagram: a exposição de crianças nas redes sociais e as possíveis consequências ao desenvolvimento infantil

Fonte: organizado pelo autor

Quadro 10 – Teses selecionadas a partir da palavra-chave “consumo infantil”

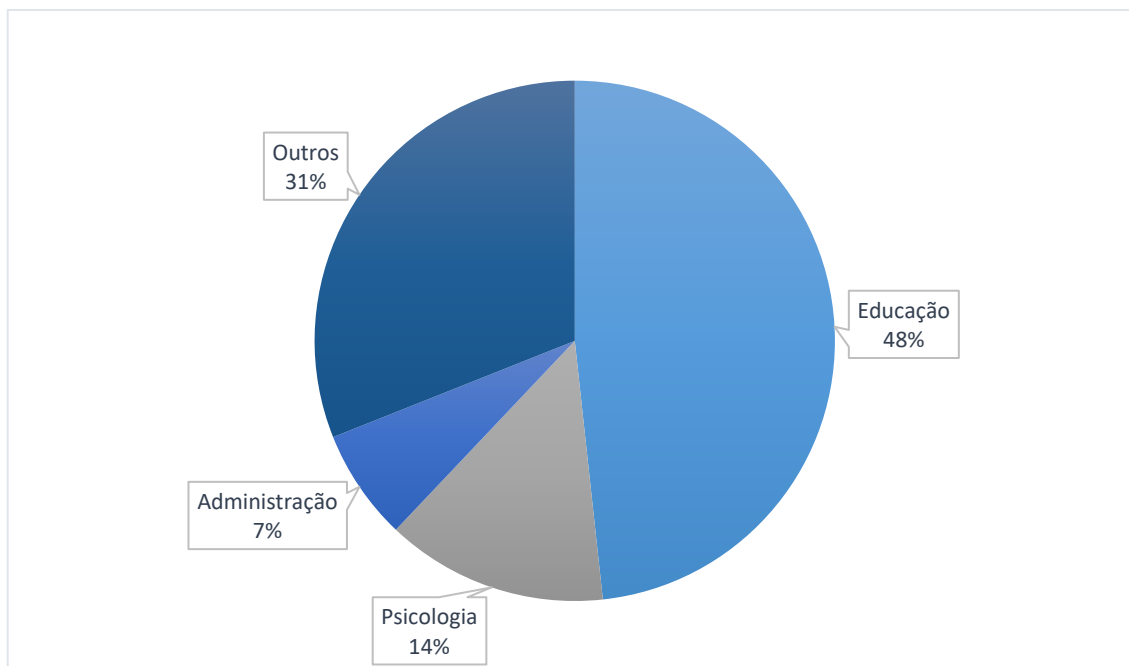
AUTOR/ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO
Flávia Meneguelli Ribeiro Setubal (2015)	Educação	Educação em consumo, na linguagem dos quadrinhos: uma análise crítica da revista Turma da Mônica Jovem
Denise Rocha Pereira (2018)	Educação	Consumismo e Educação Infantil: um estudo sobre crenças e hábitos de docentes e alunos

Fonte: organizado pelo autor

Podemos observar que do total de 29 trabalhos, 14 pertencem ao programa de Pós-Graduação em Educação, 04 pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e 02 pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Administração. Selecionamos trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física; Comunicação e Informação; Comunicação e Semiótica; Consumo, cotidiano e Desenvolvimento Social; Ensino de Ciências Matemáticas;

Educação, Arte e História da Cultura; Economia; Desenvolvimento Regional e em Estudos Culturais. Dessa forma, constatamos que a questão do consumo infantil e do brincar se qualifica como temática interdisciplinar, despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos selecionados nos Programas de Pós-Graduação



Organização: o autor

Após a leitura das dissertações e teses, elegemos quatro categorias de análise que permitiram organizar e problematizar os pensamentos dos autores, a partir de eixos temáticos que contribuem para elucidar o brincar e o consumo infantil. As categorias estabelecidas foram:

- Consumo, publicidade e mercado infantil;
- Tempos, espaços e parceiros do brincar;
- O brincar e as redes sociais;
- Brinquedos comprados, confeccionados e não estruturados.

Ao tentar posicionar as contribuições dos autores em categorias de análise, observamos que muitas vezes os assuntos se encaixam em mais de uma categoria, de modo que diferentes enfoques podem ser dados nas discussões permitindo diversos direcionamentos. Explicitamos as nossas escolhas, haja vista que a análise do pesquisador, nunca é neutra, é sempre permeada pelas vivências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Após cada categoria de análise apresentamos os trabalhos que foram mencionados com um detalhamento maior, mas ainda assim de maneira resumida dado o volume de dados que comporta a pesquisa bibliográfica em questão, de forma que foram informados: o título, a

autoria, a orientação, o número de páginas, o ano, o programa de pós-graduação, os objetivos, a metodologia e as cinco referências mais citadas. Consideramos pertinente, oferecer ao leitor a oportunidade de conhecer os estudos e, caso apresentem interesse, consultar o link da obra na íntegra.

A apresentação das teses e dissertações é feita a partir do uso literal das palavras do autor na busca de ser fiel às suas concepções. Assim sendo, citamos alguns trechos da obra que ilustram o pensamento do autor e os principais resultados. Os trechos selecionados veem de encontro ao objetivo de identificar e discutir como os pesquisadores têm pensado o brincar e o consumo infantil na intenção de compreender como as relações de consumo tem se estabelecido no cotidiano das crianças, por meio do brincar, transformando as culturas da infância ao inseri-las na lógica da Sociedade de Consumo/Cultura de Consumo.

No tópico a seguir iniciamos a apresentação dos resultados referentes a categoria “Consumo, publicidade e mercado infantil”, explicitando o que as pesquisas apontam a esse respeito.

6.1 Consumo, publicidade e mercado infantil

Em nossas discussões teóricas chamamos atenção para a Sociedade de Consumo e a Cultura de Consumo, para compreendermos a organização da sociedade atual. Partindo de Barbosa (2004), entendemos que enquanto a Sociedade de Consumo diz respeito a organização capitalista e de mercado com forte ligação com a cultura de acumulação material sob a forma de mercadorias e serviços, a Cultura de Consumo nos traz a ideia do consumidor, muitas vezes, se sobrepondo à do cidadão (PORTILHO, 2005), se relaciona com o individualismo, tornando o consumo o foco da vida social, o fator determinante das identidades e da participação social dos indivíduos.

A perpetuação da Cultura de Consumo se dá principalmente por meio da publicidade e da propaganda em diferentes meios de comunicação. As crianças estão há tempos expostas a esse tipo de publicidade por meio da programação televisiva (ROSENBERG, 2008) e, mais recentemente, das redes sociais e dos aplicativos de mídia que tornaram as influências desses meios de comunicação ainda mais pujantes (LINN, 2006).

Silva (2016) na sua dissertação intitulada “A [de]formação da infância na Sociedade de Consumo: o merchandising na telenovela Carrossel no SBT” chama a atenção para a televisão e afirma que, mesmo com as novas mídias, ela ainda é o veículo mais popular no Brasil. Para a

autora, as crianças estariam “perdendo características que lhes são próprias, como a capacidade de brincar, agir, pensar, criar e experienciar” (SILVA, 2016, p. 82). A autora afirma que o desejo pelo consumo é incutido nas crianças por meio das longas horas que passam expostas às mídias digitais, em especial, à televisão.

Em sua pesquisa, em que analisou a presença de propagandas na novela infantil Carrossel, transmitida em 2012 e várias vezes reprisada pelo SBT, Silva (2016) observou propagandas de marcas de produtos alimentícios, de brinquedos, de higiene pessoal, de cosméticos, de serviços e de vestuário. A autora pontua que, baseado na novela infantil Carrossel, o mercado “lançou centenas de produtos, dentre eles 150.000 unidades de álbum de figurinhas, 100.000 bonecos das personagens, 120.000 cópias do CD de trilha sonora, além de fantasias, kits para festas de aniversário, roupas adereços, jogos, matérias escolares...” (SILVA, 2016, p. 111).

Silva (2016) aponta que a forma utilizada para as propagandas visava transcender os produtos e passar as experiências que as marcas poderiam propiciar por meio de cenas da novela, o que atualmente é chamado de “branding”, uma estratégia do mercado para tornar a marca mais conhecida e desejada.

Gonçalves (2015) em sua dissertação denominada “Televisão, infância e educação: os programas infantis Vila Sésamo, Sítio do Pica-pau Amarelo e Tv Colosso” observou os programas de televisão infantis dos anos 1970 e 1980, como Vila Sésamo, Sítio do Pica Pau Amarelo e TV Colosso. A autora afirma que em um primeiro momento a televisão teve o papel de transmitir conhecimentos básicos e morais para as crianças, mas que, em um segundo momento, as crianças passaram a ser entendidas como consumidoras em potencial. Sobre o conteúdo dos programas, Gonçalves (2015, p. 180) explica que “ensinava os números, as letras, ensinava o cuidado com a higiene e normas de comportamento e gentileza”. A autora complementa que “a mudança no cenário social e econômico, permitiu o maior acesso das crianças aos meios de comunicação. Estes meios, porém, não foram idealizados com o intuito de educar formalmente em sua primeira instância, mas sim com o de divertir, vender, informar, fornecer lazer barato e massivo” (GONÇALVES, 2015, p. 182).

Ferruzzi (2017, p. 114), em sua dissertação denominada “As representações sociais sobre o consumo infantil de mães e crianças de Alvares Machado e suas relações com a propaganda televisiva” entrevistou mães e crianças a respeito da publicidade infantil e pontuou que para as mães “o objetivo da propaganda televisiva infantil consiste em chamar atenção, induzir as crianças a pedirem para os pais comprarem aquilo que viram na TV e vender seus

produtos”. Desse modo, as mães percebem a clara tendência dessas propagandas em induzir o consumismo infantil. Ao questionar as crianças sobre a propaganda, a pesquisadora percebeu que elas gostam de seus conteúdos e que assumem pedir aos pais os produtos observados, normalmente brinquedos. Segundo Ferruzzi (2017, p. 116) “a pesquisa revelou que as crianças gostam de fazer compras ou sair para comprar algo e que ficam desapontadas quando não ganham os itens que desejam”.

Silva (2017) observou, em sua pesquisa dos canais de programação infantil denominada “Foco nos futuros consumidores: a influência da ideologia do consumo na valorização do “mundo das coisas” na infância”, que os desenhos costumam durar entre 15 e 30 minutos, intercalados com propagandas de brinquedos, de roupas infantis, de calçados infantis, de material escolar, de alimentos para crianças, além de produtos destinados a adultos, como produtos de limpeza e fraldas. A autora afirma que os desenhos animados estão, muitas vezes, associados às propagandas de brinquedos e alimentos que aparecem nos canais.

Por ter observado um período que antecedeu o natal e outro período no mês de fevereiro, a autora pôde perceber que 86% das propagandas de brinquedos se concentraram no período anterior ao natal, já prevendo e criando a necessidade de compras para esse período do ano. Segundo Silva (2017, p. 92), “foram contabilizados nos oito dias de observação, um total de 467 anúncios, dentre: brinquedos, alimentos, lojas de brinquedos, fast-food, calçados, instituições de ensino, entretenimento, campanhas de saúde e chamadas para filmes de animação nos cinemas”. A autora salienta que os anúncios duram entre 15 e 30 segundos, possuem muitas cores e são musicados. Um detalhe percebido pela pesquisadora está no fato de que “no momento do intervalo o som fica mais alto, uma forma de chamar atenção ao que está sendo televisionado, e crianças e personagens dos desenhos animados são utilizados” (SILVA, 2017, p. 97), ficando evidentes os mecanismos para amplificar os desejos das crianças pelos produtos das propagandas.

Os resultados do trabalho de Silva (2017) foram corroborados pelos dados da pesquisa realizada pelo Instituto Alana (2019) que observou três canais infantis de Tv por assinatura: Cartoon Network, Gloob e Discovery Kids. A pesquisa constatou, entre os meses de janeiro a setembro, uma média de 248 anúncios publicitários a cada 12 horas. “Em outubro, foram veiculados, ao todo, 1.068 anúncios, um a cada 2 minutos. A variação média, considerando o total de janeiro a setembro, em relação a outubro, foi de 331%” (INSTITUTO ALANA, 2019, p. 14). O setor de brinquedos respondeu por 60% a 77% das inserções publicitárias:

Entre os principais achados, foi possível observar um aumento médio de 331% no volume de inserções de publicidade infantil no mês de outubro, em que se celebra o

Dia das Crianças. Na prática, isso significa que, em média, uma publicidade infantil foi veiculada a cada dois minutos em comparação com a frequência média de uma publicidade infantil a cada nove minutos de programação, nos meses anteriores. Também foi verificado que o setor que mais anuncia diretamente para crianças é o de brinquedos, seguido pelo de produtos alimentícios e pelos anúncios de outras mídias dos próprios canais. (INSTITUTO ALANA, 2019, p. 26)

Como pontuamos em nossa discussão teórica, as mídias sociais ocupam importante papel na construção das culturas das crianças atualmente. A publicidade se faz presente de forma intensa nesses meios de comunicação (ALMEIDA, 2018). Monteiro (2018) observou, na sua tese intitulada “Apropriação por crianças da publicidade em canais de YouTubers brasileiros: a promoção do consumo no YouTube através da publicidade de experiência”, a publicidade em canais do YouTube e concluiu que as propagandas neste veículo de mídia acontecem por meio da publicidade de experiência, ou seja, cria-se o desejo pelo consumo dos produtos, a partir de experiências que os YouTubers apresentam com esses produtos em seus vídeos. Monteiro (2018, p. 7) conclui “que os vídeos dos YouTubers são persuasivos para as crianças, pois existe uma relação de afetividade e confiança nesses produtores de conteúdo, proporcionando uma publicidade mesclada com o entretenimento”. Desse modo, os YouTubers se tornam influenciadores digitais, persuadindo consumidores a comprarem produtos e marcas. Nas palavras de Monteiro (2018, p. 292) “essa nova publicidade está disfarçada de entretenimento, de forma a parecer cada vez menos com um anúncio”.

Não obstante, para além da televisão e da internet, a publicidade pode ser notada em diversos meios. Em sua tese “Educação em consumo, na linguagem dos quadrinhos: uma análise crítica da revista Turma da Mônica Jovem”, Setubal (2015) observou gibis da Turma da Mônica Jovem, percebendo que as histórias se valem de situações do cotidiano, de personagens estereotipados e de elementos da cultura midiática global para chamarem a atenção dos leitores e os aproximarem de situações próximas de suas realidades. acordo com Setubal (2015, p. 372) “é um discurso da reprodução, sem aprofundamento, do dia-a-dia dessas crianças e adolescentes que, apesar de falar delas e para elas, não inclui muitas temáticas relevantes ao seu universo”. Contudo, reiteram rituais de consumo da sociedade, como no exemplo que Setubal (2015, p. 22) nos dá ao relatar uma das histórias em que “Mônica está chateada, pois Cebola foi estudar inglês com uma garota. Para “levantar o seu astral”, sua mãe a leva para fazer compras com as amigas”. Desse modo, a autora pontua que é possível perceber as relações de consumo presentes nas histórias, e, portanto, a influência do consumismo na vida das crianças. A autora destaca que “as crianças e adolescentes afirmam que gostariam de viver a vida desses personagens” (SETUBAL, 2015, p. 368).

Silva (2015) afirma em sua dissertação “Ter ou não ter, eis a questão: relações sociais na infância e o consumo de bens por Tweens” que as motivações para o consumo de crianças entre 7 e 12 anos traz relação com a cultura de consumo, com a influência do mercado por meio das propagandas, mas ressalta a importância dos pares nessa fase da vida como fundamental, dada a necessidade de pertencimento a grupos. Para a autora, “por causa da sua necessidade de participar de grupos, desde cedo as crianças já sentem a necessidade de consumir bens materiais que acreditam que contribuirão para serem “bem vistas” pelos seus pares e consequentemente incluídas em grupos” (SILVA, 2015, p. 85). Dessa forma, a satisfação pelo consumo se dá pela necessidade de inclusão e socialização.

Com relação ao ter e ao não ter, a autora observou que, por vezes, o não ter pode ser suprido pela generosidade dos pares ao compartilharem os seus bens. Por outro lado, em alguns grupos “as crianças que não possuem os produtos corretos são excluídas ou simplesmente não chegam a ser incluídas, pois são vistas como inferiores por aqueles que podem ter os produtos” (SILVA, 2015, p. 140).

Diversos autores apontam para a importância da orientação de crianças acerca da publicidade e do consumo em casa e no ambiente escolar, como nos lembram Gunter e Furnham (1998). Apontamentos nesse sentido são observados nas pesquisas de Ferruzzi (2017) e Silva (2015) quando ponderam sobre a relevância das famílias estabelecerem limites financeiros para as crianças diante do consumo e dialogarem sobre o assunto de forma reflexiva. As autoras também chamam atenção sobre a necessidade da formação de professores acerca da educação para o consumo.

Pereira (2018), em sua tese intitulada “Consumismo e Educação Infantil: um estudo sobre crenças e hábitos de docentes e alunos”, observou o descontentamento das professoras com os comportamentos consumistas das crianças e suas famílias, mas notou falta de conhecimento e preparo para lidar com esse fato e ressignificar o hábito voltado para o consumo, por meio da criticidade. A autora aponta que, com relação à educação para o consumo, a educação infantil ainda não reconheceu que esse é um conteúdo que deva ser explorado, mas alerta que “não há outro caminho para o início da transformação se não for pela construção desse conhecimento social de forma crítica e menos passiva quanto àquilo que nos é transmitido pela indústria cultural” (PEREIRA, 2018, p. 298).

Pereira (2018) ao citar os dados coletados em sua pesquisa, que ouviu 23 crianças de pré-escola, afirma que 40% das crianças alegam não ser possível brincar sem o brinquedo que viram na propaganda e 83% delas dizem possuir brinquedos que viram em propagandas.

Quando se volta para os materiais escolares, observa que 86% das crianças preferem materiais que possuam personagens de desenhos animados estampados. De acordo com Pereira (2018, p. 303), “52% das crianças preferem sair para comprar a brincar”, ou seja, metade delas se interessa mais em consumir do que em brincar.

Outro ponto que se notou nos resultados das pesquisas diz respeito aos jogos eletrônicos. Como pontuamos em nossas discussões teóricas, a partir dos estudos de Cairoli (2010), os jogos eletrônicos são um dos maiores parceiros do brincar das crianças. Santos (2018) em sua dissertação denominada “Infâncias e jogos digitais: uma investigação sobre o consumo infantil a partir do Minecraft” ao tratar sobre o jogo eletrônico Minecraft, pondera que as novas mídias digitais transformam as crianças em coprodutoras de conteúdo. A autora conclui que os jogos influenciam nos hábitos de consumo e na sociabilidade das crianças, mas se mantém neutro com relação a aspectos positivos e negativos desses jogos, afirmando que “essa relação das crianças com o mundo digital traz mudanças nas suas relações sociais, contudo, não se pode colocar como mudanças boas ou ruins, são mudanças inerentes aos tempos atuais e reflexo de mudanças que ocorrem na sociedade como um todo” (SANTOS, 2018, p. 96).

Carmo (2015) na sua dissertação sobre “A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente” considera que os jogos eletrônicos modificam o estilo de brincadeiras das crianças. A autora segue um viés negativo com relação a essas mudanças, afirmando que as brincadeiras coletivas têm perdido espaço para o individual. Para a autora “criou-se uma infância global, individualista, competitiva e com gostos sintéticos” (CARMO, 2015, p. 106). Em sua pesquisa realizada com professoras, observou que a inserção de aparelhos tecnológicos, como tablets, nos momentos de brincar reduz a interação entre as crianças e cria uma socialização artificial, onde ter um brinquedo interessante no dia do brinquedo torna-se algo fundamental para essa socialização. A autora afirma que, mesmo observando as crianças pelo olhar dos docentes, em sua pesquisa pôde perceber “o quanto estão permeados pela lógica do consumo, ao observar os materiais, os acessórios, os sapatos, as bolsas, os lanches e maquiagens” (CARMO, 2015, p. 157). Carmo (2015, p. 162) completa sua fala de que o consumo adentrou o espaço escolar ao apontar para “crianças e infâncias permeadas por ele, sejam elas advindas das classes hegemônicas, com suas posses de fato, ou as oriundas das classes subalternas, com seus desejos não realizáveis ou com a posse de objetos mais simples e mais baratos”. Assim, a autora afirma que quando as crianças não estão em contato com as mídias sociais e televisão em suas casas, estão no espaço escolar, de modo que “os momentos que não estão sendo educados por mídia direcionadora ao consumo, estão na escola, local que

repercuta as influências midiáticas, tornando a vida da criança um grande ciclo do e para o consumismo” (CARMO, 2015, p. 162).

A seguir, apresentamos os trabalhos desta categoria de forma individualizada com maiores informações e citações literais dos autores visando sermos fiéis ao que buscaram representar.

6.1.1 Os trabalhos da categoria consumo, publicidade e mercado infantil

Neste tópico, apresentamos os trabalhos da categoria “Consumo, publicidade e mercado infantil”, de forma individual, trazendo pontos com as citações originais do autor, no intento de sermos fiéis ao seu entendimento.

A dissertação intitulada “**A [de]formação da infância na sociedade de consumo: o merchandising na telenovela Carrossel do SBT**”, disponível no link <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7696>, de Karen de Cássia Silva, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes, com 184 páginas, defendida no ano de 2016 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivos analisar o merchandising ocorrido na telenovela Carrossel do SBT. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, cujo método escolhido envolve um estudo de caso por meio da análise da forma e do conteúdo de alguns vídeos e imagens.

Silva (2016, p. 38) diz que:

apesar da população absorver cada vez mais as novas mídias, como computadores, celulares, tablets, iPhones, iPads, a televisão ainda é o veículo de comunicação mais popular. As crianças brasileiras, por exemplo, estão entre as que mais assistem TV no mundo: segundo pesquisas do IBOPE, passam em média 5 horas por dia em frente à televisão; e em áreas de maior vulnerabilidade social, chegam a ficar cerca de 9 horas em frente da TV.

Para Silva (2016, p. 60):

Na sociedade administrada, as pessoas mantêm-se presas a uma rede de logotipos, cujo desejo de posse é capaz de aproximar subjetivamente todas as classes sociais. As pessoas, de maneira geral, embora não tenham condições materiais de possuir as mesmas coisas mais desejadas, não deixam, no entanto, de desejá-las. Para Türrcke (2010, p.57) multiplicam-se casos no mundo todo de “[...] crianças de rua que, carentes no mais alto grau, de comida, roupas e moradia, chegam a matar para conseguir um par de tênis ou uma camisa de marca”. Essa realidade torna-se cada vez mais universal na medida em que a ânsia pela roupa de marca é mais uma expressão do lema: esse est percipi (ser é ser percebido).

Silva (2016, p. 82) explica que:

É uma realidade no Brasil, bem como em muitos países espalhados pelo mundo, observar crianças crescendo confinadas e adestradas ao consumo desde a mais tenra idade. Crianças que estão perdendo características que lhes são tão próprias, como a capacidade de brincar, agir, pensar, criar e experienciar. Muitas delas passam longas

horas em frente à TV, computadores, celulares e videogames, enquanto outras são submetidas à exploração e ao trabalho infantil. No entanto, o desejo de possuir centenas de produtos e marcas é incutido em todas elas, crianças de diferentes classes sociais, etnias, religiões e nacionalidades. O meio de comunicação mais popular, a televisão, se encarrega em expropriar a infância e vender um estilo de vida baseada no consumismo, assegurando assim, os interesses do sistema capitalista.

Silva (2016, p. 103) aborda que:

Diante disso, um caso que chamou a atenção de boa parcela de pais, educadores e movimentos em prol de uma infância livre de exploração foi o remake da telenovela Carrossel, veiculada pelo canal aberto de televisão, o SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). Os episódios da novela estavam permeados pela ação publicitária, mais especificamente pelo merchandising, que, por sua vez, infringe a lei que prevê a proibição de tal prática voltada às crianças brasileiras. Tanto o CONAR, órgão responsável pela autorregulamentação publicitária, quanto o Procon, Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor, demoraram muito tempo para agir e coibir tal prática. Foi praticamente um ano de abusos publicitários na novela até que o merchandising fosse retirado da programação.

A autora explica que merchandising é quando um produto, serviço ou marca aparece de forma indireta nas cenas. Complementa que:

Direcionada ao público infantil, a novela Carrossel do SBT utilizou conteúdos atraentes para crianças, porém, embutiu propagandas nas cenas. A novela Carrossel tornou-se campeã em vendas, chegando a duzentos itens licenciados e um CD de trilha sonora, que vendeu 120 mil cópias. No entanto, o merchandising ocorrido na telenovela infringiu a lei que visa proteger as crianças dos abusos publicitários: tanto o Código de Defesa do Consumidor quanto o Código de Autorregulamentação Publicitária proíbem o merchandising voltado para o público infantil. Com isso, algumas denúncias foram realizadas no período em que a novela esteve no ar, exigindo atitudes dos órgãos responsáveis pela fiscalização e punição. Foi o caso dos grupos mencionados, como o Instituto Alana e o Movimento Infância Livre de Consumismo. O MILC, por exemplo, deflagrou uma campanha durante o mês de outubro de 2012, exigindo medidas punitivas dos órgãos competentes. (SILVA, 2016, p. 107)

Silva (2016, p. 108) salienta que:

Deste modo, as crianças mantiveram-se impactadas por propagandas antes, durante e depois da atração televisiva. Apesar do merchandising ser proibido, em Carrossel as crianças se deparavam com uma infinidade de produtos e marcas na trama, embutidas e apreciadas em diálogos entre as personagens e que pretendiam enaltecer os produtos e marcas. Foi um verdadeiro desfile de mercadorias, como chocolates, bonecas, brinquedos, roupas, sabonetes, TVs por assinatura, redes de supermercado, restaurantes fast-foods e até instituição bancária.

Silva (2016, p. 111) enaltece ainda que:

Desta forma, Carrossel foi uma evidência de inúmeros tipos de abusos cometidos contra as crianças brasileiras. A atração televisiva teve sucesso refletido na audiência e no enorme faturamento. Lançou centenas de produtos, dentre eles 150.000 unidades de álbum de figurinha, 100.000 bonecos das personagens, 120.000 cópias do CD de trilha sonora, além de fantasias, kits para festas de aniversário, roupas, adereços, jogos, materiais escolares e uma infinidade de produtos a perder de vista.

Silva (2016, p. 125) explica que “foram identificados cinco tipos de propaganda no total:

1. Merchandising de Produtos Alimentícios;
2. Merchandising de Brinquedos;
- 3.

Merchandising de Higiene Pessoal e Cosméticos; 4. Merchandising de Serviços; 5. Merchandising de Vestuário”. A autora explica que:

de maneira geral, em função de uma série de fatores construídos socialmente e psicologicamente, as pessoas trocam o produto pela marca. Daí a necessidade de, em vez de produzir cenas com os produtos (leite fermentado, bebida láctea, chocolate, refeições, brinquedos, TV por assinatura, rede bancária, supermercado, higiene pessoal, cosmético e roupas), opta-se estrategicamente por construir cenas a partir das marcas (Nestlé, Giraffas, Cacau Show, Barbie, Mattel, Cross Dakar, Sky, Banco do Brasil, Carrefour, Lifebuoy, Jequití e Brandili). Com isto, os empresários e publicitários investem naquilo que se tornou o grande negócio da publicidade contemporânea, isto é, o branding, como uma forma de infiltrar ideias e imagens na cultura como extensão da marca. (SILVA, 2016, p. 160)

Silva (2016, p. 162) conclui que:

o merchandising em Carrossel se constitui como um elemento deformativo no desenvolvimento das crianças, pois dissemina o consumismo, o sexismo, as mais variadas formas de preconceito, a adultização, a infantilização, hábitos alimentares não saudáveis, a instrumentalização de relações afetivas, dentre tantos outros aspectos negativos.

Os autores mais citados por Silva (2016) foram:

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (34 citações)

ARIËS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. (28 citações)

BARBER, Benjamin R. *Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*. Tradução Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Record, 2009. (26 citações)

KLEIN, Naomi. *Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2008. (29 citações)

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. (50 citações)

A dissertação intitulada “**Televisão, infância e educação: os programas infantis Vila Sésamo, Sítio do Pica-Pau Amarelo e TV Colosso**”, disponível no link <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3526>, de Francielle Sthefane Bruschi Cordeiro Gonçalves, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza, com 198 páginas, defendida no ano de 2015, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, teve como objetivos analisar os programas infantis, interrogando como e com qual frequência apresentam potencialidade educativa, como interferem na vida das crianças ao longo da história e qual é a diferença que uma programação pensada educativamente causaria para as camadas sociais que mais fazem uso da televisão. A autora analisou a linguagem midiática em fragmentos da atração infantil.

Gonçalves (2015, p. 22) inicia pontuando que:

Dentre as programações a serem pesquisadas está Vila Sésamo, um clássico norte-americano que, em meados de 1970, teve uma versão na televisão brasileira, bem

como também apresenta versões mais atuais (que não serão objeto deste estudo); o programa Sítio do Pica-Pau Amarelo em sua primeira versão, meados dos anos 1970 até os anos 1980 (programa este de tamanho sucesso que voltou a ser exibido posteriormente com diferenças de conceituação e distanciamento da obra de Monteiro Lobato, adiante abordaremos um pouco destas especificidades) , e TV Colosso, exibido pela Rede Globo na década de 1990.

Gonçalves (2015, p. 179) explica que:

ao adentrar na história da televisão brasileira, foi possível perceber que a criança foi um público “descoberto” pela televisão, num primeiro momento pela necessidade de transmitir conhecimento básico e lições de moral e comportamento. Ao tornar-se público-alvo fiel e periódico, a criança também foi reconhecida como consumidora em potencial – e neste caso a palavra potencial remete ao fato de que a criança em si não possui os meios para adquirir os produtos, mas, possui a persuasão no lar, é envolvida nas aquisições da família e seus pedidos são ponderados-, tornou-se ainda, contraditoriamente, público exigente.

Gonçalves (2015, p. 180) salienta que em sua pesquisa pode perceber:

a manutenção da televisão como aparelho de destaque na casa ainda ocorre no Brasil, e muito disto deve-se ao sentimento nutrido para com este invento que passa de geração em geração. Dos que nasceram sem ela e passaram a conviver ainda na adolescência ou até na vida adulta, e a carregaram consigo como objeto de desejo e conquista pessoal, aos filhos da vida moderna, que têm na televisão uma companheira desde a mais tenra idade.

Na opinião Gonçalves (2015, p. 181):

A programação infantil vem desaparecendo ao longo dos últimos dez anos na televisão aberta. Grande parte se deve aos altos custos destas produções – o que desde a época das programações analisadas já era um grande obstáculo – mas também às mudanças que o público infantil passou e segue passando. Ser criança hoje é muito mais relacionado com a época “do não poder fazer”, das ações limitadas pelos adultos, do que com um momento de desenvolvimento e aprendizado contínuo e precioso para construção da subjetividade humana.

Gonçalves (2015, p. 180) explica que os programas infantis de outrora traziam ensinamentos, ao citar esses programas aponta que:

Seus quadros curtos e assuntos repetidos à exaustão podem parecer tolos para uma criança de hoje, que tem muito mais acesso ao mundo, à tecnologia e aos conhecimentos historicamente adquiridos que uma criança da década de 1970, porém seu caráter inovador era justamente mostrar para a sociedade da época a importância em educar, cuidar e direcionar as crianças para que fossem adultos mais esclarecidos. Ensinava os números, as letras, ensinava o cuidado com a higiene e normas de comportamento e gentileza. Ainda trazia conteúdos relacionados à organização e limpeza, ao entendimento do funcionamento da sociedade e também as questões emocionais enfrentadas pelas crianças na faixa etária alvo do programa que inicialmente era de 3 a 6 anos, idade pré-escolar.

Lembra que:

a mudança no cenário social e econômico, permitiu o maior acesso das crianças aos meios de comunicação. Estes meios, porém, não foram idealizados com o intuito de educar formalmente em sua primeira instância, mas sim com o de divertir, vender, informar, fornecer lazer barato e massivo. As classes sociais mais expostas à rede aberta de televisão são principalmente crianças com menor poder aquisitivo. Mas o quadro vem se alternando com a expansão e o barateamento do acesso à televisão paga. O mundo infantil apresenta hoje outros meios tecnológicos como pontes entre a

vida individual do sujeito e o mundo como um todo. A internet e os meios de interação com a grande rede, como tablets, celulares com acesso à internet, computadores portáteis – configuram-se com uma expansão também relacionada à dependência digital. (GONÇALVES, 2015, p. 182)

Nas palavras de Gonçalves (2015, p. 182):

O que enfatizamos é que, para além dos determinismos apocalípticos, das teorias anti-midiáticas e das mazelas da modernidade, a televisão compõe a sociedade como ela é, auxiliou na formação destas gerações de crianças no século XIX, modificou o olhar dos sujeitos para com si mesmos e para com os outros. Entender a importância da educação informal e principalmente sobre o papel da reprodução desta cultura midiática em nossa sociedade, na busca por uma produção infantil de qualidade e que seja efetivo instrumento educativo, é primordial para pensar a infância. Aprender e compreender o que é a televisão ajuda também a estabelecer que os demais conhecimentos da humanidade também ajudaram a ampliar esta tecnologia, e principalmente, que a cultura e a riqueza desta mídia não abarca a totalidade da cultura da humanidade, e isto não exclui os livros, a arte, a música, a dança e todos os demais legados desta humanidade que busca diariamente ampliar seus conhecimentos.

Os autores mais citados por Gonçalves (2015) foram:

BAUMAN, Z. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria/ Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (14 citações)

MARIA, L. 50 Anos de Televisão: um inventário da Programação Infantil. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social. UESP - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2000. (26 citações)

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia/ prefácio de Nestór Garcia Canclini; Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. (14 citações)

PEREIRA, S. A minha TV é um mundo: programação para crianças na era do ecrã global. Coleção comunicação e sociedade volume 9. Universidade do Minho. Porto: Campo das Letras, 2007 (33 citações)

SOUZA, A. M. Programas educativos de televisão para crianças brasileiras: critérios de planejamento propostos a partir das análises de Vila Sésamo e Rá Tim Bum. Dissertação de Mestrado do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP. Mestrado em Ciências da Comunicação. São Paulo, SP: 2000. (22 citações)

A tese intitulada “**Apropriação por crianças da publicidade em canais de youtubers brasileiros: a promoção do consumo no YouTube através da publicidade de experiência**”, disponível no link <http://hdl.handle.net/10183/189071>, de Maria Clara Sidou Monteiro, sob orientação do Prof. Dr. Alex Fernando Teixeira Primo, com 333 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como objetivo compreender o consumo de publicidade feito pelas crianças relacionado aos vídeos de YouTubers. A metodologia é qualitativa, englobando como técnica de coleta, entrevistas semiestruturadas com 15 crianças em duas escolas públicas de Porto Alegre.

Monteiro (2018, p. 7) conclui que:

Em termos gerais, identificamos que as crianças têm diferentes interesses por vídeos no YouTube como brinquedos, jogos, música e futebol. Elas também apresentam diferentes níveis de competências para usos dos dispositivos como smartphone e computador para o acesso ao YouTube, porém sem o olhar crítico sobre o funcionamento da plataforma. Além disso, os formatos de publicidade no YouTube incomodam às crianças, enquanto que os vídeos dos YouTubers representam a publicidade de experiência, ou seja, elas consomem os produtos através da experiência desses prosumers mostrada nos seus canais e isso gera o desejo de compra. Assim, concluímos que os vídeos dos YouTubers são persuasivos para as crianças, pois existe uma relação de afetividade e confiança nesses produtores de conteúdo, proporcionando uma publicidade mesclada com o entretenimento.

Monteiro (2018, p. 276) apresenta uma figura com o fluxo de produção de conteúdo publicitário dentro do Youtube:

Figura 1 – Fluxo de produção de conteúdo publicitário no Youtube



Fonte: Monteiro (2018, p. 276)

Sobre os youtubers Monteiro (2018, p. 277) explica que:

Eles conquistam o respaldo perante o público e o próprio YouTube, que monetiza e impulsiona a criação de conteúdos em troca de inscritos e de placas de reconhecimento para os canais. Esse respaldo é o mais importante quando pensamos nesses profissionais para a publicidade. Por mais que eles aparentem serem despojados, falando diretamente para a câmera, pautando assuntos do cotidiano, os YouTubers podem ser considerados experts do seu público, celebridades escolhidas pelos inscritos dos canais que aguardam ansiosamente os seus vídeos, publicados com regularidade para manterem a relevância para os algoritmos proprietários do YouTube. Desta forma, eles mantêm uma cultura de proximidade com os inscritos que proporciona confiança. Esses YouTubers se tornam influenciadores digitais. Eles são capazes de intervir nas ações dos indivíduos por serem esse grupo de referência para anunciantes que podem “persuadir os consumidores a comprar produtos e marcas” (BEARDEN; ETZEL, 1982). Este conceito de influenciadores não é novo para o marketing, mas é potencializado pela figura do YouTuber.

A partir de sua pesquisa Monteiro (2018, p. 290) afirma que:

As respostas das crianças mostraram uma familiaridade ao acesso de conteúdos no YouTube pelos aparelhos como computadores e smartphones, com noções também de funcionalidades da plataforma (likes, vídeos relacionados e inscrição nos canais).

Monteiro (2018, p. 291) faz uma ressalva ao observar os assuntos de interesse das crianças nos vídeos:

as crianças tinham curiosidades em diferentes temas, porém chamou minha atenção o fato de ainda existir uma divisão de gênero, “coisas que meninas gostam” – bonecas, maquiagem, cozinhar; e “coisas que meninos gostam” – futebol e videogames.

Monteiro (2018, p. 291) continua que:

Outro ponto importante para ressaltar dentro da questão de gênero é a adultização da infância, principalmente das meninas, que veem vídeos com mulheres e adolescentes usando o corpo, na dança, como forma de promoção dos canais. É aprendido assim que o corpo é um produto midiático e que a imitação dessas danças sensuais faz parte do imaginário feminino no Brasil.

Monteiro (2018, p. 291) pontua que:

Se por um lado, a pesquisa se deparou com a divisão por gênero, as crianças também tiveram interesses em comum como o jogo Minecraft, vídeos de dança e YouTubers como Felipe Neto, Luccas Neto e Whindersson Nunes. Assim, as participantes mostraram que criança não assiste somente YouTuber mirim, mas produtores de conteúdo que se direcionam para esse público infanto-juvenil.

Monteiro (2018, p. 292) explica que:

constatei que os YouTubers são responsáveis pela publicidade de experiência, dando visibilidade às marcas e incentivando a compra/consumo. Eles fazem contratos com anunciantes, prática intrínseca do trabalho de produção de conteúdo on-line, porém isso não é esclarecido em seus vídeos, o que leva à nebulosidade da prática publicitária no YouTube. Essa nova publicidade está disfarçada de entretenimento, de forma a parecer cada vez menos com um anúncio.

Sobre o desejo de compra pelas crianças a partir dos vídeos do YouTube, Monteiro (2018, p. 293) pontua que:

elas apresentaram vontade de ter os produtos mostrados pelos YouTubers como jogos (GTA), aparelhos (PlayStation, iPhone) e bonecas (LOL, Bebê Reborn, Baby Alive). Além disso, os produtos dos YouTubers como bonecos e livros também estão na lista de desejos das crianças.

Os autores mais citados por Monteiro (2018) foram:

BAUMAN, Zigmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007. (18 citações)
BLACKWELL, Roger; MINIARD, Paul; ENGEL, James. Comportamento do consumidor. São Paulo: Cengage Learning, 2009. (25 citações)
CANCLINI, Nestor. El consumo cultural: una propuesta teórica. In: SUNKEL, Guillermo (Org.). Consumo cultural en América Latina. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999b. (20 citações)
MONTIGNEAUX, Nicolas. Público-alvo: crianças – a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil. Rio de Janeiro: Campus, 2003. (14 citações)
STRASBURGER, Victor; WILSON, Barbara; JORDAN, Amy. Crianças, adolescentes e mídias. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2011. (15 citações)

A dissertação intitulada “**A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente**”, disponível no link <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5422>, de Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Laís Leni Oliveira Lima, com 195 páginas, defendida no ano de 2015 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, teve como objetivos compreender a criança e sua relação com os meios de comunicação, e principalmente como esses meios influenciam as atitudes das

crianças no interior da escola, e como isto se coloca como um desafio para o trabalho docente e para a humanização desta criança. A metodologia englobou o uso de análises qualitativas e quantitativas, sendo que o quantitativo se apresenta por meio de levantamentos de dados, que foram coletados dos questionários, entrevistas e observações. Posteriormente, esses dados foram tratados de maneira qualitativa, buscando a articulação da subjetividade e particularidade do momento histórico em que os sujeitos estão inseridos. A pesquisa teve como sujeitos 20 professoras no município de Rio Verde – GO.

Para Carmo (2015, p. 106):

Com a realidade dos jogos eletrônicos cada vez mais presentes na rotina infantil, a ocorrência de novas linguagens transformou de maneira muito intensa o espaço do lúdico que circunda a criança, ocorrendo uma mudança intensa no estilo de brincadeiras realizadas nos últimos vinte anos. Na busca pela independência da criança, o mercado a capacita para em seu momento de diversão não necessitar do outro, seja ele o pai, a mãe, o irmão ou o colega, há um apelo ao isolamento. As brincadeiras coletivas, como o pega-pega, esconde-esconde, corre-cotia, o mestre mandou, corre-lenço, o futebol, a queimada dentre tantas outras, perdem lugar, tornando-se esporádicas ou até mesmo nulas para os jogos eletrônicos, que necessitam de uma compra e se concretizam na individualidade da casa. Criou-se uma infância global, individualista, competitiva e com gostos sintéticos.

Carmo (2015, p. 154) tece críticas ao longo de todo o trabalho sobre a inserção de tecnologias no brincar das crianças:

Há um consenso entre as escolas, ao menos em teoria, conforme afirmam os sujeitos pesquisados – professoras e coordenadoras, que estes brinquedos devem ser simples e baratos, e que o dia tem por objetivo propiciar uma nova situação lúdica, o que por essência é interessante. Mas, ao entrar em contato com as professoras que realizam a vivência diária com os alunos, percebemos uma contradição. No discurso delas notamos que o “Dia do Brinquedo” transcende a simplicidade proposta pedagogicamente e adentra a esfera da grandiosidade e do espetáculo tecnológico. Após expor as dificuldades de utilização dos brinquedos tecnológicos, a professora relatou, “Hoje mesmo é dia do brinquedo, e aqui na sala tem dois tablets [...]” (Elis em 13/03/2015). O que demonstra que em teoria o dia é para a socialização, na prática acaba sendo um novo momento de continuidade do consumo que se efetiva além da escola, a intervenção docente limita-se e permite que o brinquedo tecnológico adentre o espaço, reduzindo, assim, uma real interação entre os alunos, ocorrendo uma socialização artificial, que se efetiva apenas pelo ter ou não um brinquedo interessante para os demais colegas.

Segundo Carmo (2015, p. 156):

Ao ver as crianças, ainda que de longe e também pelo olhar dos docentes, percebemos o quanto estão permeados pela lógica do consumo, notamos tal imersão, ao observar os materiais, os acessórios, os sapatos, as bolsas, os lanches e maquiagens. A criança que hoje está na escola claramente se reconhece pelos produtos que possui e reconhece o outro pelo que ele apresenta no jogo simbólico da aprendizagem, e esta situação em muito altera o que é ser criança e aprender nos dias de hoje.

A partir de seus estudos Carmo (2015, p. 157) afirma que:

As falas das professoras e outros apontamentos dos demais entrevistados nos direcionam a pensar que o consumismo é um desafio ao trabalho docente, sendo a escola uma extensão do mundo alienante da mercadoria. Outro aspecto a ser ressaltado

é que a educação, o ensino e a aprendizagem acabam sendo colocados por alguns pais como um meio para aquisição de novos objetos por parte da criança, e não como meio para a aquisição de humanidade e conhecimento, novamente perpetuando o ideário neoliberal de desvalorização do conhecimento.

Carmo (2015, p. 162):

O consumo certamente adentrou o cotidiano escolar, tendo crianças e infâncias permeadas por ele, sejam elas advindas das classes hegemônicas, com suas posses de fato, ou as oriundas das classes subalternas, com seus desejos não realizáveis ou com a posse de objetos mais simples e mais baratos.

Carmo (2015, p. 162) afirma que:

as crianças deste século acabam por efetivar a estrutura de consumo iniciada no período pós-revolução industrial. Paulatinamente configurou-se uma dinâmica de inserção da criança no universo do consumo desde o século XIX, e esta se consolida e se estrutura em nossos dias, com a mais intensa plenitude, os fatos que levam a essa inserção e incorporação da criança, sendo algo mais amplo e complexo, inseriu os pais em um mercado de trabalho, introduziu a criança na escola. Devido à ausência dos pais, estas crianças passam cada vez mais tempo em contato com a televisão, a mídia e jogos eletrônicos, e os momentos que não estão sendo educados por mídia direcionadora ao consumo, estão na escola, local que repercute as influências midiáticas, tornando a vida da criança um grande ciclo do e para o consumismo.

Segundo Carmo (2015, p. 164):

A escola com a qual nos deparamos lida com uma infinidade de temas, de problemas e de desafios, e lamentavelmente, esta mesma escola não está de fato preparada para enfrentar estas problemáticas. A escola é composta por sujeitos que estão submetidos a uma intensa alienação, muitas vezes os sujeitos, em especial os docentes, detectam os problemas vividos em sua realidade, mas não conseguem perspectivar saídas para eles. Em diversos momentos, nos encontramos com falas, posturas e atitudes naturalizadoras do consumismo e da estrutura social e econômica vigente. Podemos afirmar que na sociedade capitalista contemporânea encontramos uma naturalização do regime político-econômico neoliberal, bem como de suas contradições e desigualdades. As pessoas estão tão imersas neste sistema, que em grande parte, não conseguem reconhecer a alienação e degradação promovida e produzida por esta lógica que adentra a vida social.

Carmo (2015, p. 166) conclui que (p. 166):

A mudança necessária para que ocorra uma ruptura com a estrutura alienante e desumanizadora de consumo, deve ser feita desde a formação docente, para que então professores de fato consigam promover uma formação onilateral do sujeito. A prática pedagógica, desde a EI e em especial nela, deve estar alicerçada em teorias críticas e históricas, para que então seja viável vislumbrar novas perspectivas educacionais que transcendam o senso comum e adentrem o conhecimento e essencialidade necessária para o pleno desenvolvimento humano.

Os autores mais citados por Carmo (2015) foram:

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade. v. 22, n. 74, Campinas: Cortez, CEDES, p. 251-283, 2001. (24 citações)

DUARTE, Newton. Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 5. ed. rev. – Campinas: Autores Associados, 2011. (20 citações)

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979. (19 citações)

MARX, Karl, O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. (18 citações)

VYGOTSKY, Lev, A construção do pensamento e da linguagem. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (15 citações)

A dissertação intitulada “**As representações sociais sobre o consumo infantil de mães e crianças de Álvares Machado e suas relações com a propaganda televisiva**”, disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152430>, de Gabriela Amorin Ferruzzi, orientada pela Prof.^a Dr.^a Claudia Maria de Lima, com 145 páginas, defendida no ano de 2017 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais do consumo infantil para mães e crianças no município de Álvares Machado e suas possíveis relações com a propaganda televisiva. A investigação utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo e a análise foi realizada por meio da análise de conteúdo que teve como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas realizados com as crianças e com as mães de uma escola pública e de uma escola privada do município de Álvares Machado – SP, sendo 17 mães de 21 a 50 anos e 35 crianças de 7 a 9 anos.

Para Ferruzzi (2017, p. 114):

De acordo com os dados obtidos, as representações das mães acerca da publicidade infantil possui relação direta com o consumo. Esta representação por parte das participantes pode se dar devido ao caráter persuasivo do discurso publicitário, que tem como intuito promover arranjos de compra de produtos e uso de serviços (GOMES, 2008). Para as mães machadenses, o objetivo da propaganda televisiva infantil consiste em chamar atenção, induzir as crianças a pedirem para os pais comprarem aquilo que viram na TV e vender seus produtos. As mães participantes ainda revelaram que, além da relação de compra e venda, as propagandas infantis despertam os interesses das crianças e incentivam o consumo/consumismo.

Ferruzzi (2017, p. 115) afirma que:

Nas representações sociais das crianças, as propagandas estão relacionadas principalmente aos programas de TV e aos brinquedos. O fato de elas praticamente não associarem a publicidade às compras e ao consumo consiste no fato de que as crianças apenas começam a ter noção da intenção de venda por volta dos oito anos de idade (KUNKEL et al., 2004). Ou seja, a manipulação por parte dos meios de comunicação, em especial quando se valem de publicidades, pode ser compreendida como um elemento de poder que mantém a estrutura do sistema capitalista, fazendo com que as crianças naturalizem as escolhas e não percebam que diante de cada novo produto associado a um desenho, por exemplo, há estratégias mercadológicas que não anseiam o bem estar e o desenvolvimento das mesmas, pois visam apenas lucrar com a manutenção do sistema. As crianças afirmaram que geralmente prestam atenção nas propagandas e gostam das mesmas por causa de seus produtos e, reforçando o que as mães afirmaram ser um dos objetivos da propaganda, disseram que costumam pedir para os seus responsáveis comprarem os produtos das propagandas, que comumente são brinquedos.

Ferruzzi (2017, p. 115) pontua que:

A pesquisa revelou que grande parte das mães entendem por consumo a compra de itens necessários e por consumismo os gastos supérfluos. Assim, houve mais mães que denominassem seus filhos como consumidores do que consumistas, pois disseram que geralmente compram apenas produtos necessários e que os filhos já são capazes de entender quais são ou não suas necessidades. Este fato nos parece muito relevante, tendo em vista que essas famílias parecem se preocupar com uma formação consciente de suas crianças. No entanto, nos perguntamos se elas conseguirão ser mais fortes que a indústria e os interesses comerciais na formação do perfil de consumidor destas crianças.

Já com relação as crianças, Ferruzzi (2017, p. 116) pontua que:

A pesquisa revelou que as crianças gostam de fazer compras ou sair para comprar algo e que ficam desapontadas quando não ganham os itens que desejam. Embora vivam em uma sociedade capitalista, o estudo também indicou que poucas crianças demonstraram conhecer ou terem ouvido falar nas palavras consumo/consumismo. Porém, destacamos que conhecer os conceitos consumo/consumismo é de pouca relevância diante da idade das crianças pesquisadas. O que realmente importa é como operacionalizam os conceitos em suas práticas cotidianas. Talvez, a discussão e reflexão pelas escolas por meio da educação para as mídias. Tanto os pais quanto os professores podem realizar mediações capazes de contribuir para formar cidadãos críticos. Assim, seria interessante que os temas relacionados à leitura crítica das mídias e ao consumo consciente fizesse parte também do currículo escolar para que as crianças pudessem crescer e ter uma formação sólida e significativa sobre a compreensão destes fenômenos.

Ferruzzi (2017, p. 116) conclui que (p. 116):

Em resposta ao objetivo geral a pesquisa revelou que as representações sociais das mães acerca do consumo infantil possui relação com gastos e está diretamente relacionada à publicidade. Já as crianças demonstraram não conhecer muito bem sobre o termo discutido, mas associaram produtos como brinquedos e roupas às propagandas.

Os autores mais citados por Ferruzzi (2017) foram:

ARENDT, H. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (40 citações)

BAUMAN, Z. Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (31 citações)

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo: Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. (21 citações)

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009 (30 citações)

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (18 citações)

A dissertação intitulada **“Foco nos futuros consumidores: a influência da ideologia do consumo na valorização do “mundo das coisas”**, disponível no link <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24326>, de Aline Santos Silva, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Gilca Garcia de Oliveira, com 118 páginas, defendida no ano de 2017 pelo Programa de Pós Graduação em Economia da Universidade Federal da Bahia, teve como objetivo investigar a

influência da ideologia do consumo na valorização do “mundo das coisas” na infância, analisando como as crianças são levadas a quererem cada vez mais mercadorias para se sentirem aceitas dentro de determinado grupo social, para suprirem o vazio que a insaciabilidade dos desejos lhes causa. A metodologia se valeu de levantamento bibliográfico de conceitos, apresentando-se, para construção do objeto, conceitos como produção de mercadoria no capitalismo, ideologia em Marx e Engels e ideologia do consumo e uma pesquisa das campanhas publicitárias direcionadas ao público infantil em dois canais infantis de televisão por assinatura.

Ao citar a programação infantil a que as crianças ficam expostas grande parte de seu tempo livre, Silva (2017, p. 81) pondera que:

A questão é que dentro da programação infantil que se encontram as publicidades comerciais para estes “pequenos consumidores”. As consequências para a exposição das crianças a tais apelos não poderiam ser piores: erotização precoce e seus reflexos nos altos índices de gravidez na adolescência; violência oriunda do desejo por produtos caros, e inacessíveis para algumas; obesidade infantil, estimulada pela oferta excessiva às crianças de produtos não saudáveis; depressões e frustrações decorrentes do atrelamento do conceito de felicidade ao ato de consumir são algumas dessas consequências que pesam sobre o futuro das crianças”. A autora completa dizendo “A publicidade forja um conceito vazio de felicidade para as crianças, o conceito de felicidade aparece atrelado ao hábito de consumir por consumir e ainda descartar logo em seguida, visto que, como é inerente ao capitalismo, os objetos não oferecem satisfação genuína.

Sobre sua pesquisa Silva (2017, p. 87) relata:

optou-se por utilizar a análise de conteúdo neste estudo com base nas informações coletadas, contudo a análise quantitativa dos dados se mostrou relevante em alguns pontos. Os dados foram coletados a partir da observação de dois canais infantis, em televisão por assinatura. As observações foram realizadas em duas semanas não-consecutivas, de segunda à quinta-feira. As datas escolhidas foram entre 19 e 22 de dezembro de 2016 e entre 20 e 23 de fevereiro de 2017, contabilizando oito dias de observação de programação infantil. Tais períodos não foram escolhidos aleatoriamente, procurou-se analisar um período próximo da festa de Natal (19/12/2016 a 22/12/2016), que tradicionalmente é uma época em que as crianças costumam ganhar presentes e as agências de publicidade e as empresas produtoras de produtos para as crianças aproveitam-se desse momento para aumentar seus rendimentos; e um período que não fosse de festas (20/02/2017 a 23/02/2017). Os canais escolhidos foram Discovery Kids e Cartoon Network, por serem os canais, além de direcionados ao público infantil, aqueles mais assistidos dentre os canais fechados (FELTRIN, 2016). Os canais abertos têm uma programação infantil mais limitada, cabendo a alguns canais por assinatura o controle dessa programação. Apesar de apresentar uma variação negativa entre janeiro de 2016 e janeiro de 2017, a TV por assinatura ainda possui um grande número de telespectadores no Brasil, mais de 18 milhões.

Silva (2017, p. 90) pontua que:

Em ambos os canais, os desenhos animados duram em torno de 15 a 30 minutos, intercalados por publicidades, sendo que o Cartoon Network exibe algumas animações de longa-metragem. Nos intervalos são exibidos: propagandas de brinquedos, roupas infantis, calçados infantis, material escolar, alimentos para crianças (sobretudo achocolatados), além da programação do próprio canal. Em quantidade consideravelmente menor, contudo não ignorável, também são

apresentadas publicidades para os adultos, como: sabão em pó, alvejante e fralda descartável.

Silva (2017, p. 91) ressalva que:

Com relação aos desenhos, estes apresentam várias cenas de violência e raiva dos personagens, cenas de namoro, inveja e competição entre crianças e sarcasmo. Os desenhos são bastante coloridos e com conversas rápidas entre os personagens, o que retém a atenção da criança para a compreensão dos diálogos. Como as crianças, muitas vezes, se identificam com os personagens dos seus desenhos favoritos, elas podem passar a agir de forma parecida a eles. Em alguns casos, elas solicitam produtos que tenham a imagem desses personagens. Os desenhos animados estão muitas vezes associados aos brinquedos e alimentos que aparecem nos intervalos comerciais.

Silva (2017, p. 91) observou em sua pesquisa:

No período de observação entre os dias 19 e 22 de dezembro de 2016 foram apresentados nos intervalos comerciais um total de 124 brinquedos diferentes. O menor intervalo foi de 40 segundos, enquanto o maior durou 10 minutos, vale ressaltar que esta foi a semana antecedente a festa natalina quando o comércio espera um “aquecimento nas vendas”. No segundo período de observação, de 20 a 23 de fevereiro de 2017, o cenário foi outro: apenas 11 brinquedos infantis diferentes foram exibidos. O tempo de cada intervalo também foi menor: entre 35 segundos e 4 minutos e 30 segundos. As campanhas apresentaram o mesmo tempo de exibição, entre 15 e 30 segundos. Entre a publicidade infantil percebeu-se que 42% dos anúncios estavam direcionados para as meninas, 28% para os meninos e o restante para ambos os sexos.

Continua ao dizer:

Considerando as repetições de cada campanha: no primeiro período houve 272 anúncios de brinquedos, enquanto no segundo houve 43, ou seja, aproximadamente 86% das propagandas de brinquedo se concentraram no período que precedeu o Natal. Descontando os anúncios das chamadas de programação e institucionais do canal, foram contabilizados nos oito dias de observação, um total de 467 anúncios, dentre: brinquedos, alimentos, lojas de brinquedos, fast food, calçados, instituições de ensino, entretenimento, campanhas de saúde e chamada para filmes de animação no cinema. (SILVA, 2017, p. 92)

Silva (2017, p. 97) acrescenta que:

Com a duração entre 15 e 30 segundos cada uma, as campanhas publicitárias possuem muitas cores e são musicadas - um detalhe observado é que no momento do intervalo o som fica mais alto, uma forma de chamar atenção ao que está sendo televisionado - e crianças e personagens dos desenhos animados são utilizados. Assim, as propagandas conseguem criar ou ampliar a imaginação e o desejo de consumo.

Silva (2017, p. 102) conclui que:

A análise dos conteúdos das publicidades comerciais assistidas nos mostram que a infância está sendo violentada. No período que precedeu as festas natalinas apresentou-se um número consideravelmente maior de publicidades comerciais, chegando a ser cansativo tal exposição. As campanhas são curtas, isoladamente, e não permitem que a criança digira a informação. É um verdadeiro arsenal de informações, produtos, que criam desejos materialistas. As crianças são bombardeadas diariamente por essa, como chamaria Ludovico Silva, indústria ideológica. Elas, no momento de distração em que se encontram quando assistem televisão, são persuadidas a querer sempre mais, aprendendo que é necessário ter para ser.

Os autores mais citados por Silva (2017) foram:

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia? São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos, v. 13). (15 citações)

DOBB, Maurice. A evolução do capitalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1987. (13 citações)

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. Obras escogidas. Moscú: Progreso, 1980a. v. 1. (16 citações)

MARX, Karl, O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011. (29 citações)

SILVA, Ludovico. A mais-valia ideológica. Florianópolis: Insular, 2013. (29 citações)

A dissertação intitulada **“Infâncias e jogos digitais: uma investigação sobre o consumo infantil a partir do Minecraft”**, disponível no link <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7612>, de Débora Maria dos Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice Vasconcelos, com 109 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco, teve como objetivo geral responder como os jogos eletrônicos têm influenciado os hábitos de consumo e a sociabilidade entre crianças de 7 aos 12 anos, através do jogo Minecraft e suas reverberações no uso e desejo do cotidiano por bens e serviços em eletrônicos, produtos licenciados e canais do Youtube. Teve como metodologia um estudo exploratório de abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com 37 pessoas, entre pais e estudantes, de duas escolas particulares de programação em Recife – PE, as crianças tinham entre 7 e 12 anos de idade.

Santos (2018, p. 94) explica que:

A indústria do entretenimento passou por transformações ao longo dos anos, sendo atualmente conectada, móvel e dinâmica, transformando a criança em coprodutora de conteúdo. Se há algumas décadas atrás as crianças vinham televisão em uma hora e dia determinados pelas emissoras, hoje, com plataformas como o Youtube, elas têm todo seu conteúdo sem restrição de tempo e espaço na palma da mão, se antes o sonho dourado de ser “artista” dependia de um golpe de sorte, hoje elas podem produzir seu próprio conteúdo e disponibilizar para milhares de pessoas. As novas tecnologias hoje são consideradas como um “meio”, onde acontecem as interações, inovações de brincadeiras e espaço lúdico para as crianças.

Santos (2018, p. 95) pondera que:

Considerando a pergunta de pesquisa: como os jogos eletrônicos têm influenciado os hábitos de consumo e a sociabilidade das crianças? Chegamos à conclusão através das análises dos dados coletados de que os jogos eletrônicos são sim uma influência nos hábitos de consumo e na sociabilidade das crianças, porém não se pode afirmar que essa influência seja somente negativa ou positiva, pois ao mesmo tempo identificamos respostas que ressaltavam as vantagens dessa influência.

Para Santos (2018, p. 96):

Com base nas análises feitas por essa pesquisa, pode se dizer que as várias infâncias do mundo contemporâneo, estabelece uma relação estreita com os jogos digitais, e que falando especificamente do jogo Minecraft, a criança se coloca também como parte do processo de criação, construindo de forma autônoma o seu “mundo” a partir

de blocos. Essa relação das crianças com o mundo digital traz mudanças nas suas relações sociais, no entanto, não se pode colocar como mudanças boas ou ruins, são mudanças inerentes aos tempos atuais e reflexo das mudanças que acontecem na sociedade como um todo. Os impactos dessa relação com o consumo também podem ser observados em diversos aspectos, como por exemplo no comprometimento do orçamento das famílias para consumir aparelhos eletrônicos ou no consumo de bens simbólicos.

Os autores mais citados por Santos (2018) foram:

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. (15 citações)

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura. Lisboa: Edições 70. 2003. (8 citações)

LINNE, Joaquín. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. Intercom – RBCC. São Paulo, v.37, n.2, p. 203-221, jul./dez. (8 citações)

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade. Braga, 2004. (11 citações)

SOLOMON, Michel. O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo. Tradução: Beth Honorato – 11ed – Porto Alegre, Bookman, 2016. (13 citações)

A dissertação intitulada “**Ter ou não ter, eis a questão: relações sociais na infância e o consumo de bens por tweens**”, disponível no link <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7950>, de Mariana Tomaz Silva, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia de Faria Pereira, com 160 páginas, defendida no ano de 2015 pelo Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, teve como objetivo responder como as relações sociais influenciam o consumo de bens e marcas dos Tweens? (crianças de 7 a 12 anos). A metodologia valeu-se de pesquisa exploratória qualitativa, entrevistas com as crianças, sendo 10 meninas e 7 meninos selecionados dentro do ciclo de relacionamentos da pesquisadora em Campina Grande - PB e João Pessoa – PB, também foram entrevistadas as mães dessas crianças.

Silva (2015, p. 24) apresenta um quadro com os aspectos negativos relacionados ao consumo infantil:

Figura 2 – Quadro com aspectos negativos do Consumo Infantil

INDIVIDUAL		
Consumismo	Linn (2006), Schor (2009).	O tema do consumismo infantil tem emergido como uma situação preocupante para autores como Linn (2006) e Schor (2009), pois dentre outros, está relacionado com estresse e ansiedade.
Supervalorização dos bens para manutenção das relações sociais em detrimento da autoexpressão	Dittmar (2008), Lundby (2012).	O comportamento de consumo das crianças é um fator fortemente influenciado pelos grupos de pares, de modo que a capacidade de se "encaixarem" nesses grupos parece ser mais importante para eles do que a necessidade de expressar a individualidade por meio dos bens.
GRUPOS		
Pressão	Roper e Shah (2007), Roper e Niece (2009), Schor (2009), Belk (1988).	Quando uma criança não possui objetos de marcas "corretas" podem sofrer pressão dos pares e exclusão. E quando não tem o que os outros têm, ou tem menos do que eles, pode se sentir excluída.
Exclusão		
Trapaças e roubos	Pugh (2004), Roper e Shah (2007).	Roper e Shah (2007) relatam haver casos de furtos entre os pares praticados por eles próprios. Pugh (2004) registra casos de trapaças e furtos provenientes da insatisfação da criança por não ter os objetos "esperados" ou desejados.
PAIS		
Tensões entre pais e filhos	Roper e Shah (2007), Pugh (2004), Cook (2005), Linn (2006), Ruckenstein (2010).	Apelos ao consumo infantil podem contribuir para desencadear problemas nas relações entre pais e filhos à medida que os pais não possam ou não concordem em atender aos pedidos das crianças, podendo surgir tensões entre eles.

Fonte: Silva (2015, p. 24)

Silva (2015, p. 64) explica que:

observa-se que as motivações para o consumo dos Tweens têm relação com condições internas e externas ao indivíduo. As influências externas ou contextuais são relativas à cultura de consumo e dentro dessa cultura de consumo existe a influência do mercado, por meio dos ciclos de renovação e da publicidade e das relações interpessoais, que corresponde a pais e pares. Todos relacionados de uma forma macro com o consumo infantil. Considera-se que nesse contexto macro os pares exercem uma forte influência no consumo dos Tweens, pois esses têm necessidade de afiliação e pertencimento a grupos. Para fazer parte, além de suas características pessoais subjetivas, seus valores e qualidades, eles podem usar os bens para facilitar a aproximação.

Silva (2015, p. 69) explica que “As crianças sujeitos dessa pesquisa foram os Tweens, que de acordo com Cook e Kaiser (2004) são as crianças de 7 a 12 anos de idade”.

Silva (2015, p. 83) pontua que:

De acordo com os relatos as crianças são muito influenciadas pelos amigos em relação aos brinquedos que desejam e também pela publicidade. Quanto a roupas, as dessa faixa etária não se envolvem muito com a escolha, porque suas mães costumam comprar sem elas, mas têm suas preferências. Tanto para roupas quanto alimentos que são necessidades públicas e privadas respectivamente, são bastante influenciados pela publicidade e escolhem preferencialmente tanto um quanto o outro pelos personagens que admiram (...). Com relação aos luxos públicos que podem ser os smartphones, tablets e brinquedos a influência dos pares é maior quando comparada aos produtos de necessidades.

Silva (2015, p. 85) pontua que:

Os desejos de consumo dos Tweens são influenciados por seus pais, pares e pelo mercado e essas influências podem variar de acordo com a idade, os tipos de produtos, e outros fatores relacionados ao contexto de suas vidas. As influências contextuais, que incluem mercado e relações interpessoais, somadas às motivações individuais das crianças norteiam o seu consumo. Por causa de sua necessidade de participar de grupos, desde cedo as crianças já sentem a necessidade de consumir bens materiais que acreditam que contribuirão para serem “bem vistas” pelos seus pares e consequentemente incluídas em grupos. Essa satisfação está acima de tudo ligada à necessidade de inclusão e socialização.

Com relação as marcas, Silva (2015, p. 139) explica que:

As marcas não são exigidas de forma explícita nos grupos, todavia, como as crianças fazem inferências sobre as outras com base no que elas possuem, podem inferir se alguém é rico ou não pelas marcas que usa, pois percebem o seu valor simbólico. Dessa forma, os Tweens têm a percepção que o status social pode aumentar de acordo com as marcas que usam, e fazem uso delas para aumentar a sua popularidade a medida que reconhecem que o uso das marcas corretas pode fazer com que ele se destaque perante os demais. Mas também desejam produtos de marcas pelo seu valor funcional, pois acreditam que podem ser produtos de melhor qualidade.

Ao explicar:

como os Tweens lidam com o não ter perante os grupos e em sua individualidade também identificou-se que o possível inconveniente do “não ter” pode ser suprido pela generosidade dos pares, quando eles compartilham seus bens com aqueles não tem. Quando ele empresta ele beneficia a criança que não tem o produto e ainda pode expressar suas características de identidade social por meio da autoexpressão de seus valores e qualidades pessoais ao amenizar as possíveis diferenças existentes entre os pares. (SILVA, 2015, p. 140)

Silva (2015, p. 140) completa que:

Já em outros grupos, as crianças que não possuem os produtos “corretos” são excluídas ou simplesmente não chegam a ser incluídas, pois são vistas como inferiores por aqueles que podem ter os produtos, dificultando as relações sociais. De modo que o não ter pode influenciar de forma negativa as relações sociais da criança se ela não consegue manter um status superior.

Explica que:

identificou-se que os pais costumam explicar aos filhos sobre suas limitações financeiras desde cedo e o fato de envolverem as crianças de forma clara com suas reais condições pode contribuir para o desenvolvimento de crianças mais conscientes em suas relações de consumo. (SILVA, 2015, p. 141)

Os autores mais citados por Silva (2015) foram:

BACHMANN, Gwen R.; JOHN, Deborah R.; RAO, Akshay R. Children's susceptibility to peer group purchase influence: an exploratory investigation. *Advances in Consumer Research*, v. 20, p. 463-468, 1993. (30 citações)

DITTMAR, Helga. *Consumer Culture, Identity and Well-Being: The search for the “Good Life” and the “Body Perfect”*. New York, NY: European Monographs in Social Psychology, 2008. (38 citações)

MARTENS, Lydia; SOUTHERTON, Dale; SCOTT, Sue. Bringing children (and parents) into the sociology of consumption. *Journal of Consumer Culture*, v. 4, Out. 2004, 155-182. (29 citações)

ROPER, Stuart; NIECE, Caroline La. The importance of brands in the lunch-box choices of low-income British school children''. Journal of Consumer Behavior, v. 8 n. 2-3, p. 84-99, 2009. (29 citações)

ROPER, Stuart; NIECE, Caroline La. The importance of brands in the lunch-box choices of low-income British school children''. Journal of Consumer Behavior, v. 8 n. 2-3, p. 84-99, 2009. (43 citações)

A tese intitulada “**Consumismo e Educação Infantil: um estudo sobre crenças e hábitos de docentes e alunos**”, disponível no link <http://hdl.handle.net/11449/154332>, de Denise Rocha Pereira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Giachetto Saravali, com 331 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, teve como objetivo identificar aspectos envolvendo o consumismo em contextos da Educação Infantil, conhecendo as crenças de crianças e professores acerca do assunto. A metodologia consistiu em estudo de caso em três escolas, com 10 professores e 23 alunos de pré-escola em uma cidade do interior do estado de São Paulo, utilizando-se de observação da sala de aula e entrevistas semiestruturadas com as professoras e com as crianças.

Pereira (2018, p. 294) explica que:

Percebemos que aquilo que é previsto no currículo oficial e também nas práticas docentes quanto à questão do consumo consciente está mais presente na educação da infância quando se aborda questões ambientais relativas aos elementos da natureza (como preservação meio ambiente e da água), que obviamente são de suma importância, porém, muito menos se aborda sobre o que mais tem envolvido a relação de consumo nessa faixa etária: consumo de objetos, alimentos e brinquedos midiáticos, brincadeiras influenciadas pelos personagens, músicas em sua maioria inapropriadas para essa faixa etária e a construção de valores consumistas desde a tenra idade.

Segundo Pereira (2018, p. 297):

Nossa pesquisa nos mostrou o quanto crianças da pré-escola e professores estão vulneráveis aos efeitos da publicidade e à cultura do consumismo. Mesmo que em alguns momentos os professores apontaram estar descontentes com comportamentos consumistas das crianças e de suas famílias, parece-nos ser coerente pensar que educação para o consumo só é possível se aquele que a provoca possui instrumentos necessários (conhecimento, metodologia adequada) para que possibilite ocorrer, no sentido piagetiano, a tomada de consciência quanto aos problemas que o consumo inadequado e exacerbado pode nos causar. É preciso avançar com o senso comum e superar a ingenuidade, posicionando-se de forma crítica.

Aponta que:

No que tange às crenças das crianças pré-escolares quanto ao consumismo, não dá para ignorar, por exemplo, que uma criança ache normal ter trinta bonecas, que ela se veja como uma princesa da Disney e não reconhece sua própria beleza, mas sim os estereótipos de beleza. Ou, ainda, que o amigo mais legal seja o que tem mais brinquedos, que prefira ganhar brinquedos a ter a presença do pai, que cante músicas que incitam a sexualidade porque o consumo musical lhe é muito comum. Conquanto, a educação da infância ainda não tenha reconhecido que esse possa ser também um conteúdo a ser explorado, não há outro caminho para o início da transformação se não

for pela construção desse conhecimento social de forma crítica e menos passiva quanto àquilo que nos é transmitido pela indústria cultural (PEREIRA, 2018, p. 298).

A partir das pesquisas da autora foi possível observar que:

40 % (quarenta por cento) das crianças alegam não ser possível brincar sem o brinquedo midiático, 83% (oitenta e três por cento) confirmam que possuem objetos e artefatos midiáticos, que em suas escolhas para o objeto escolar mochila, 86% (oitenta e seis por cento) preferem os objetos que possuem personagens estampados, e ainda que 52% das crianças preferem sair para comprar a brincar (PEREIRA, 2018, p. 303).

Pereira (2018) aponta para alguns aspectos norteadores para o trabalho contra o consumismo infantil, sendo esses:

- I – Que a escola seja um espaço para se discutir os problemas contemporâneos da infância e entre eles o consumismo.
- II – Que os órgãos responsáveis por formações iniciais e continuadas tematizem as questões contemporâneas, como por exemplo o consumismo.
- III – Que se promovam espaços para a reflexão entre as crianças acerca do consumismo.
- IV – Pensar um projeto em longo prazo que envolva toda a comunidade escolar e construir articulações com as famílias para que compreendam e reflitam o sentido do consumo, pautado em atitudes responsáveis para a educação da criança.
- V – Que a escola possa expandir e intensificar a cultura e a arte em suas expressões de música, dança, teatro e artes visuais para que as crianças possam ter referências mais enriquecidas, livres da pressão da indústria cultural.

Sobre sua pesquisa, Pereira (2018, p. 9) resume que:

Os resultados demonstraram que o ambiente escolar da educação infantil traz elementos que evidenciam o consumismo infantil, entre eles, a presença de personagens midiáticos em diferentes objetos, principalmente aqueles trazidos pelas próprias crianças; nas crenças de professores revela-se por vezes um princípio ingênuo acerca do consumismo, contudo, a maioria dos professores considera as crianças consumistas e acredita ser um assunto possível de ser trabalhado no currículo. Foi possível observar, ainda, que as crianças de cinco anos já possuem crenças consumistas que refletem a condição pós-moderna às quais estão expostas revelando conhecimentos, comportamentos e interesse em artefatos da indústria cultural, como também foi possível diagnosticar a vulnerabilidade ao qual estão expostas. Diante disso, acreditamos na necessidade da alfabetização econômica nessa nova era, em novas linguagens, e que algumas práticas já existentes na educação infantil podem ser transformadas para a reflexão sobre o consumismo e que este estudo pode colaborar no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar sobre o consumismo nesta etapa de ensino, ressignificando conteúdos e metodologias já presentes, a partir de princípios construtivistas que respeitem a condição singular da criança e do seu desenvolvimento.

Os autores mais citados por Pereira (2018) foram:

DELVAL, J. El descubrimiento del mundo por niños y adolescentes. Madrid: Editora: Morata, 2013. (24 citações)

LINN, S. Crianças do consumo, a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006. (13 citações)

MCNEAL, J. U. On becoming a consumer: development of consumer behavior patterns in childhood. Burlington: Elsevier, 2007. (16 citações)

PIAGET, J. Epistemologia genética. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, [1970], 2016. (234 citações, em 17 diferentes textos)

SCHOR, J. B. Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Editora Gente, 2009. (22 citações)

A tese intitulada “**Educação em consumo na linguagem dos quadrinhos: uma análise crítica da Revista Turma da Mônica Jovem**”, disponível no link <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2227>, de Flávia Meneguelli Ribeiro Setubal, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Moema Lúcia Martins Rebouças, com 403 páginas, defendida no ano de 2015 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, teve por objetivos desenvolver uma análise crítica da revista em quadrinhos “Turma da Mônica Jovem”, dentro dos pressupostos teóricos e metodológicos dos estudos da semiótica discursiva, a fim de compreender como a problemática do consumo é apropriada pela revista, bem como analisar as estratégias enunciativas utilizadas para inscrever o público infanto-juvenil em seu discurso. Para tanto, utilizou-se da metodologia de análise semiótica das revistas e grupo focal com leitores da revista. A autora informa que selecionou uma escola de Ensino Fundamental em Vitória – ES e que uma professora da escola auxiliou na seleção de alunos para participarem dos grupos focais, com base em quem já era leitor das revistas. É possível perceber na escrita da autora que conseguiu seus objetivos de levantamento de informações dentro de quatro grupos focais com não mais de 10 participantes em cada grupo.

Setubal (2015, p. 19) explica que:

A “Turma da Mônica Jovem” é uma produção quadrinizada genuinamente brasileira, com alcance internacional, sendo impressa também nos idiomas inglês (Mônica Teen) e espanhol (Mônica Joven). A obra de Maurício de Sousa atinge crianças, ainda, adolescentes e, também, jovens e adultos, antigos leitores de suas revistinhas, que transmitem o gosto da leitura de gibis para seus filhos e netos.

Setubal (2015, p. 21) explica que:

Como estudiosa dos processos de consumo, o interesse da pesquisadora desta tese surgiu, a partir da leitura da TMJ nº 19 – intitulada “Surge uma estrela”. Na edição, Magali se via às voltas com o mundo do sucesso, ao ser selecionada para compor o casting da banda Star Stars, derrotando sua melhor amiga, Mônica. Na história, Magali enfrenta o dilema entre ter “glamour e fãs, brilho e magia, o sonho de toda garota” (SOUSA, 2010, p. 5-6) e a amizade de Mônica, ressentida com a mudança de comportamento de Magali. A partir daí, o desenrolar da trama apresenta o que seria o mundo ideal de uma estrela: namorados famosos, descolados, boa pinta, produzidos; alface e tomate no almoço, para melhorar a performance e a silhueta; problemas na escola decorrentes do sono, durante as aulas; dentre outras pistas que representam a sociedade de consumo contemporânea.

E continua que:

Ainda, a questão do consumo é abordada em diversas outras edições, como em TMJ nº 5, quando é levantada a importância do dinheiro na vida adolescente. É por meio desse que os meninos podem levar as meninas ao cinema e elas podem comprar roupas e acessórios. Em outro quadro, Mônica está chateada, pois Cebola foi estudar Inglês com uma garota. Para “levantar o seu astral”, sua mãe a leva para fazer compras com as amigas. A lógica do consumo, ao chegarem ao shopping, é gastar, gastar e gastar. Não é mostrado o que elas comprem, embora fique sugerido que tenham sido roupas (SOUSA, 2009). (SETUBAL, 2015, p. 22)

Explica que:

Pudemos observar que o consumo está muito presente, ao longo das tramas de TMJ, tendo aparecido como temática principal, em mais de 60% das revistas publicadas, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Também, ele é apropriado pela revista como modo de reprodução social vigente, ou seja, uma vez que vivemos em uma “sociedade de consumo” e a revista busca reiterar temáticas que fazem parte do dia-a-dia de seu público leitor, o consumo acaba aparecendo com frequência, no discurso da revista, como forma de contextualizar um tempo, um local, um modo de vida, próprio dessa geração. Assim, apesar de as histórias de TMJ também trazerem temáticas envolvendo ficção, aventura, romance que, não necessariamente, agregam a problemática do consumo, em suas tramas, entendemos que o consumo pode ser considerado como tema central das histórias da turma, principalmente, no momento em que a revista utiliza sua plasticidade, na figurativização dos personagens e ambientes das histórias, para difundir um mundo de consumo a essas crianças e adolescentes leitores. (SETUBAL, 2015, p. 364)

Setubal (2015, p. 366) explica que:

Em relação às estratégias enunciativas, do mesmo modo em que busca reproduzir o contexto da sociedade de consumo vigente, o enunciador tenta construir, por meio dessas estratégias, diversos tipos de enunciatários, utilizando atores da trama que presentificam estereótipos típicos do público infanto-juvenil atual: a patricinha loira e fútil; a menina nerd e pouco popular; a garota meiga e amiga; a menina de personalidade forte e atitude; a garota “entendida”, antenada e popular; o rapaz esportista; o menino descolado, que não é “maria vai com as outras”; o menino tecnológico; o CDF da turma; o “gatinho” pouco estudioso, e por aí vai. É o fazer parecer real que faz com que a criança e o adolescente se reconheçam, no meio daqueles atores da trama de TMJ.

Continua sua explicação:

Outra estratégia enunciativa muito utilizada para atrair o enunciatário é a apropriação, por meio da intertextualidade, de elementos da cultura midiática global. Muitas de suas histórias fazem referência ou até mesmo “copiam” roteiros de filmes, reality shows, cantores do show biz, dentre outros. A estratégia é eficiente, como pudemos perceber em conversa com os leitores do grupo focal. Eles apreciam e desejam ver, cada vez mais, essas referências em TMJ. É como se a revista ficasse mais interessante, a partir do momento em que consegue “juntar” interesses dessa geração. (SETUBAL, 2015, p. 367)

Setubal (2015, p. 368) elucida que:

As crianças e adolescentes afirmam que gostariam de viver a vida desses personagens, buscando um realismo, na revista, que contrapõe, na fala deles, “as histórias bobinhas da Turma da Mônica tradicional”. Nesse sentido, as edições de TMJ mais citadas pelos leitores, como suas preferidas, se aproximam de suas realidades, típicas da sociedade de consumo vigente e, muitas vezes, reiteram rituais de consumo dessa mesma sociedade, como é o caso das revistas que falam sobre “Os 15 anos de Marina” e sobre “O casamento do século”. E continua (p. 369) “Outra característica relevante dessa

geração, a utilização dos gadgets eletrônicos, é citada, na conversa com os leitores. Eles se identificam com esses símbolos e com os personagens da trama que consomem essa tecnologia. Objetos de desejo da maioria das crianças e adolescentes atuais, conforme fundamentado, previamente, nesta pesquisa, eles despertam o “querer ter” dos leitores, em relação aos objetos de consumo que os personagens possuem, causando uma identificação imediata do público com o discurso da revista.

Setubal (2015, p. 372) explica que:

chegamos a algumas constatações, durante esta pesquisa, e uma delas é que o discurso da revista “Turma da Mônica Jovem” se utiliza de narrativas simples (lineares e pouco complexas), bem como de uma figuratividade e de temáticas repetitivas, oferecendo a seus leitores pouco debate, pouca reflexão, quase nenhuma criticidade. Ao mesmo tempo em que não apresenta, exige do seu leitor um esforço para conectar as isotopias dos atores, de tempo e de espaço, na construção de hierarquias entre elas que instale percursos de leitura complexos. Não há nada de original. É um discurso da reprodução, sem aprofundamento, do dia-a-dia dessas crianças e adolescentes que, apesar de falar delas e para elas, não inclui muitas temáticas relevantes ao seu universo. Pelo contrário, eles preferem um silenciamento, por vezes, “camuflado”, em relação a diversos temas, como, por exemplo, a questão racial (não existem personagens negros, na trama); a opção sexual (não existem personagens gays, apenas uma menina que possui características típicas desse público); a inclusão social (não existem personagens deficientes); não há discussão de gênero (há um discurso sexista, dividindo gostos e atitudes); não há um aprofundamento das temáticas referentes à escola (ela aparece apenas como pano de fundo, objeto de decoração e localização).

Os autores mais citados por Setubal (2015) foram:

CARVALHO, DJota. A educação está no gibi. Campinas, SP: Papirus, 2006. (15 citações)
CIRNE, Moacy. Uma introdução política aos quadrinhos. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. (11 citações)
MOYA, Álvaro de. História da História em Quadrinhos. Porto Alegre: L&PM, 1986. (27 citações)
ROCHA, Everardo; PEREIRA, Cláudia. Juventude e consumo: um estudo sobre a comunicação na cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. (33 citações)
VELOSO, Andres Rodriguez; HILDEBRAND, Diogo; CAMPOMAR, Marcos Cortez. Marketing e o mercado infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (13 citações)

No tópico a seguir, apresentamos os trabalhos da categoria “Tempos, espaços e parceiros do brincar, visando mostrar as preocupações acerca do tempo para o brincar, lugares e formas de brincar e com quem brincar.

6.2 Tempos, espaços e parceiros do brincar

Como chamamos atenção em nossas discussões teóricas, a Sociologia da Infância e a Geografia da Infância nos trazem importantes reflexões acerca do tempo e do espaço do brincar, entendendo as crianças como “agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens (LOPES, 2008, p. 68)”

Assim como chamamos atenção em nosso referencial teórico sobre a escola como um dos locais mais importantes e, para algumas infâncias, como o único espaço de brincar, as pesquisas também apontam considerações acerca do brincar e da escola.

Oliveira (2016) na sua dissertação denominada “A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças na educação infantil” percebeu que, apesar dos professores compreenderem a importância do brincar no espaço escolar eles não possuem clareza das razões teóricas dessa importância, o que denota a necessidade de um maior aprofundamento na formação inicial e continuada com relação ao brincar. A autora elucida que não percebeu em nenhum momento as professoras reunindo as crianças de forma intencional e planejada em torno de alguma brincadeira, apenas fazia parte da rotina ter um momento para o brincar. De acordo com Oliveira (2016, p. 79), “Todos afirmam a necessidade de a criança brincar, mas falta conhecimento de como agir diante do brincar, qual postura adotar, se devem ou não interferir, influenciar, direcionar e participar, sem ser autoritário e invasivo”.

Oliveira (2016) observou em sua pesquisa um acúmulo de atividades a serem desenvolvidas pelas crianças no espaço escolar, em especial na escola particular, o que diminui o tempo para o brincar, que acaba resumido a um momento na sexta-feira, quando as crianças já estão exaustas e com pouco interesse. A autora percebeu maior interesse pelo brincar nas crianças da escola pública “onde as crianças passavam o dia de sexta-feira (dia do brinquedo) estudando os conteúdos propostos, depois indo ao parque externo para brincar embaixo do sol das duas horas da tarde e lanchar em um pátio distante da sala de aula, ainda assim, brincavam com um entusiasmo alucinante” (OLIVEIRA, 2016, p. 78).

Quando observamos a crescente discussão acerca das escolas em tempo integral, as preocupações devem ser ainda maiores. De acordo com Viana (2018, p. 57), “A pesada rotina da educação escolar em tempo integral acaba cerceando o tempo que a criança dispõe para viver outras experiências interessantes da infância (parque, rua, convívio com família, vizinhos e comunidade)”. Como completa Carvalho (2014, p. 8):

De fato, devemos questionar se esse modelo de experiência com a escola de tempo integral, na qual as atividades são mediadas permanentemente por professores, monitores e inspetores, não estaria cerceando outras experiências possíveis da sociabilidade infantil que ocorrem em outros espaços não escolares – praça, playground, rua etc.

Santos (2018, p. 81) em sua dissertação denominada “Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil” explica que na escola de educação infantil em que realizou sua pesquisa, percebeu forte preocupação com a aprendizagem e alfabetização das crianças “muitas vezes os momentos

lúdicos de brincadeiras eram os primeiros a serem excluídos das propostas oferecidas às crianças”. A pesquisa da autora aponta o descontentamento das crianças com os poucos momentos para o brincar e a ansiedade pelo “dia do brinquedo”, que ocorre às sextas-feiras. Nesse contexto, Santos (2018, p. 87) explica que “que os brinquedos da EMEI acabam ganhando uma dimensão muito além de um objeto lúdico, eles se transformam em um “fetiche” para as crianças, que só tem acesso a eles uma vez por semana e por poucas horas”, e mesmo nos momentos de brincar, a autora percebe preocupação em manter os espaços limpos e organizados, de forma que as crianças acabam privadas de poder brincar com maior liberdade.

Santos (2018) observou em sua pesquisa um distanciamento das professoras para com as crianças nos momentos de brincar. Muitas vezes dedicam o momento em que as crianças estão brincando para organizar materiais e atividades. Nesse sentido, a autora chama atenção para a importância da interação da professora para a produção da cultura infantil e lúdica.

Sobre os brinquedos, Santos (2018) afirma que é presente nas falas das crianças as diferenciações entre brinquedos de meninos e de meninas, bem como as cores rosa nos brinquedos das meninas e preto, azul, vermelho e verde nos brinquedos dos meninos. Apesar disso, percebe

a poderosa capacidade das meninas e meninos pequenos de interpretar as simbologias culturais de gênero presentes nos brinquedos e recriarem novos enredos das brincadeiras. Transgredem as fronteiras de gênero tanto na escolha de seus brinquedos e em suas brincadeiras: uma bailarina pode se transformar em uma piloto de avião e o boneco de luta como o Hulk e pode estar tranquilo relaxando em um banho (SANTOS, 2018, p. 144).

Veríssimo (2018), na sua dissertação sobre “O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)” versa sobre as preocupações com os tempos destinados ao brincar. Adverte que atualmente os tempos de brincar são interpretados como ócio, que não estão sendo aproveitados como deveriam. Este fato decorre da pedagogização do brincar, em que se tenta aproximar o brincar ao máximo do aprender pedagógico “em que há uma imposição pelo aprender que impede a criança de aproveitar aquele momento com o que a aprendizagem lúdica tem de fundamental: o prazer” (VERÍSSIMO, 2018, p. 13).

Veríssimo (2018) fez sua pesquisa em uma escola particular que utiliza aproximações com as metodologias de Reggio Emília. A autora faz elogios a maneira de pensar e organizar os tempos e os espaços do brincar, de modo que “nesta escola não há um dia específico para trazer brinquedos de casa, podendo o aluno trazer sempre que sentir vontade, porém, devido a essa situação, muitas vezes ao olhar o brinquedo do colega, as crianças solicitam para os pais que querem um brinquedo igual” (VERÍSSIMO, 2018, p. 74), o que acaba por estimular as relações de consumo.

Dias (2019), em sua dissertação intitulada “O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos” afirma que as crianças possuem poucos espaços destinados a elas e, conseqüentemente, não são vistas como atores sociais capazes de expressar e de exigir seus direitos. Esses dados apontam um grande desafio a ser superado para que as crianças conquistem seus espaços físicos e sociais.

Para Dias (2019, p. 118) as crianças sempre estiveram excluídas da cidade. A autora explica que com o avanço da urbanização “espaços foram criados para as crianças com o intuito de separá-las do mundo adulto, para evitar que elas se contaminassem com coisas de adultos”. A autora também chama atenção para o fato de as crianças cada vez mais se encontrarem a maior parte do tempo em ambientes institucionalizados.

Dias (2019) notou em suas conversas com as crianças que elas possuem diversas queixas sobre os espaços da cidade, por não terem manutenções periódicas, o que dificulta o uso, e por nunca participarem do processo de organização desses espaços, não sendo assim ouvidas a partir de suas necessidades e desejos. Para a autora “há uma forte evidência de que as crianças percebem a ausência de espaços públicos para elas e que a privatização desses espaços tem se tornado cada vez mais frequente” (DIAS, 2019, p. 118).

Dias (2019) também pontua a questão da violência e perigos que acabam fazendo parte do discurso das crianças a partir de falas e pensamentos das famílias com relação ao brincar nas ruas e espaços públicos, acarretando o esvaziamento desses espaços.

Meloni (2018) observou em sua tese intitulada “Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças” que as praças são o principal local de brincar das crianças e que as principais brincadeiras são: trepa-trepa, esconde-esconde, corrida, jogar bola, o que nos mostra que as brincadeiras tradicionais fazem parte das vivências das crianças da cidade. Meloni (2018, p. 128) explica que apesar das crianças utilizarem esses espaços em suas brincadeiras, “avaliamos que os mesmos são inadequados para o desenvolvimento do brincar; consideramos que, além de perigosos, não são confortáveis, aconchegantes e muito menos convidativos para as crianças sentarem para conversar”. Talvez, por essa razão, a autora tenha encontrado em sua pesquisa crianças que responderam brincar apenas no espaço de suas casas ou condomínios.

Neste ponto podemos nos questionar sobre a existência e a qualidade dos espaços de brincar disponíveis para as crianças. Meloni (2018, p. 174) afirma que “a Paisagem de Infância ideal para as crianças da nossa pesquisa está relacionada à presença de brinquedos, de vegetação, à limpeza, à segurança e possuir uma ampla área para o desenvolvimento do

brincar”, aspectos estes que, apesar de não serem complexos, se mostram ausentes ou inadequados na perspectiva das crianças.

Marten (2017) em sua dissertação denominada “Prazer de brincar: entre o analógico e o digital – crianças da Educação Infantil” realizada com 22 famílias teve como resultado que em 20 delas o adulto é o parceiro de brincar das crianças. Com relação a ter horários para brincar, 19 famílias informaram que estipulam horários, normalmente sendo após o horário escolar. Os resultados indicam que as crianças têm contato diário com telas, como televisão e internet e que esses equipamentos fazem parte de suas rotinas.

Marten (2017) percebeu que o tempo para brincar na rua não está sendo substituído pelos aparelhos eletrônicos e televisão, mas que as crianças dependem das famílias para terem esses momentos de brincadeira, motivo pelo qual as brincadeiras acabam acontecendo dentro de casa. A autora que defendia que o brinquedo digital estava tomando lugar na vida das crianças, afirma, após seus estudos, que “essa minha ideia de que o brinquedo digital estava tomando o lugar do analógico foi desmistificada. Pude perceber que um complementa o outro, cada um tem sua importância para o crescimento da criança” (MARTEN, 2017, p. 100). A autora complementa que tanto nas escolas como e nas casas percebeu que as crianças escolhem os brinquedos de acordo com o que lhes é colocado à disposição, cabendo ao adulto mediar essa disponibilização.

Tolfo (2019) em sua dissertação denominada “Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado” traz para discussão o fato da infância estar sujeita a um apressamento para se adequar à rotina do adulto. Somado a isso, chama atenção para o controle ao qual as crianças se encontram submetidas “o medo de sofrer algum assalto, acidente, sequestro, entre outras coisas, vem amedrontando as pessoas [...] e em famílias com crianças a atenção é redobrada, todos esses fatores resultam em um aprisionamento e uma excessiva supervisão das crianças” (TOLFO, 2019, p. 45). Desse modo, a autora chama atenção para o fim das brincadeiras de rua, uma vez que o crescimento das cidades não planeja espaços públicos seguros para o brincar.

Desta maneira Tolfo (2019) nos faz refletir que os espaços e tempos do brincar sofreram intensas alterações e que a criança tem, por vezes, uma agenda estressante de atividades extracurriculares para não “perder” seu tempo no ócio. Por outro lado, os espaços para brincar, geralmente são fechados e monitorados com algum tipo de tecnologia, o que dificulta o brincar livre e a interação com os pares.

Sarmiento (2018, p. 235) corrobora que:

É na cidade que ocorre o processo de institucionalização na sua dupla acepção: por um lado, a normatividade infantil contemporânea em larga medida, decorrente de uma concepção urbana e ocidentalocêntrica da modernidade (SARMENTO; MARCHI; TREVISAN, 2018); e, por outro, a cidade, como espaço social onde proliferam as instituições para as crianças – escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, clubes, lares e instituições de acolhimento etc. O processo de institucionalização incrementa as regras e os limites de ação das crianças no espaço.

Koschelny (2019) em sua dissertação intitulada “O brincar administrado: deterioração da experiência do brincar na infância” faz uma crítica ao brincar administrado, aos estudos sobre o brincar que visam o aprendizado de algo. A autora critica a administração dos tempos e espaços de brincar, explicando que o brincar deixa de ser livre e passa a ser uma atividade dirigida e que os locais espontâneos de brincar vão sendo substituídos por locais específicos de lazer. Desse modo, as crianças se veem envoltas por relações de consumo. Nas palavras de Dias e Ferreira, 2015, p. 123):

Essa privatização da infância reforça o efeito de ocultamento de sua condição social, contribuindo ainda mais para sua marginalização. Em prol de uma suposta segurança, tornam-se “reféns”, confinadas em espaços especialmente reservados a elas: “infantis”, fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos (AITKEN, 2014; OLIVEIRA, 2004), os quais acabam por cercear a criatividade e a própria infância.

Zeni (2017) em sua dissertação denominada “Por que(m) consumo? Compreendendo o comportamento de consumo tecnológico das crianças considera as crianças como produtoras de mídia. Sua pesquisa apontou que as crianças tiveram acesso a internet a partir dos 2 anos de idade e já possuíam perfis em redes sociais a partir dos 13 anos. A pesquisadora observou que as crianças possuem tablets e computadores e mesmo antes de terem seus próprios aparelhos de celular, já utilizavam os de seus pais. Para a autora as crianças apenas seguem o fluxo da sociedade com relação aos aparelhos eletrônicos e redes sociais. Zeni (2017, p. 108) percebeu que “aos poucos a rua está realmente sendo substituída pelas brincadeiras tecnológicas e individuais, ou no máximo, com outras crianças que se conhecem através e somente pela internet”. A autora pondera, no entanto, que algumas das crianças mostraram que ainda se interessam e brincam com vizinhos, primos e outros conhecidos em brincadeiras de rua.

Marcílio (2015, p. 251), em sua dissertação intitulada “ Brincadeiras Infantis no município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente”, avalia que “a rua foi substituída por locais fechados como o armário de brinquedos (dentro de casa), a casa de boneca (dentro de casa), a escola (instituição), a ONG (instituição), o prédio, a quadra (espaço pré moldado), o shopping e até mesmo o carro”.

Marcílio (2015, p. 253), relata que no passado as crianças brincavam com os vizinhos, ocupavam os espaços das ruas e “em relação ao passado as crianças do presente brincam com

os familiares, porém deixaram de manter contatos com a vizinhança, surgindo novas companhias nas instituições e nos condomínios em que habitam”.

Silva (2016) observou o uso do tablet na sala de aula de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, apontando que as expressões das crianças durante o uso do aparelho mesclam gargalhadas com expressões de nervosismo e ansiedade, mostrando que brincar com o tablet não faz disso algo não sério. A autora aponta para o caráter lúdico que as crianças atribuem ao aparelho tecnológico, transformando-o em um brinquedo. Para a autora essa raiz lúdica faz da presença do aparelho em sala um jogo ambíguo, que ora tende ao adestramento virtual, e ora tende à resistência contra os seus efeitos. Destacam-se como riscos destes usos a formação de um imaginário empobrecido e uma redução da corporeidade pelas vias dos sentidos (visão, audição e tato). Neste sentido, o tablet acaba por compor parte do tempo de brincar das crianças que, ao transformá-lo em um brinquedo, têm no aparelho um parceiro para o brincar.

Souza (2019, p. 407) em sua tese intitulada “Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis” argumenta que percebeu que as crianças não abandonam seus brinquedos e brincadeiras tradicionais devido ao tecnológico. Assim sendo, conclui: “não evidenciamos uma hierarquia entre as brincadeiras com os artefatos tecnológicos ou as brincadeiras tradicionais, nem, tampouco, a preferência, exclusiva, pelas tecnologias móveis em detrimento dos demais práticas lúdicas”.

Para Souza (2019, p. 409) o uso de tecnologias somadas aos brinquedos e brincadeiras tradicionais proporciona diferentes experiências culturais para as crianças, “Com isso a identidade e subjetividade dessas crianças vão sendo construídas não em relação a um lugar único e unidimensional, mas, sim, através de dinâmicas migratórias do dentro e fora, do virtual e do analógico ou em redor de espaços múltiplos e coexistentes”. Para a autora o tradicional e o tecnológico se unem e propiciam mais opções e espaços onde se brinca, nesse ponto podemos entender a possibilidade do brincar a partir de diferentes espaços digitais, que também permitem interações, mesmo que não permitam a experiência da aproximação física. A autora aponta que o uso das tecnologias tem contribuído para a formação das culturas infantis contemporâneas, explicando que “ao brincar, interagindo com as tecnologias digitais móveis, as crianças têm ressignificado as suas atividades lúdicas, produzindo experiências sociais e culturais, de modo que emergem novos elementos que passam a estruturar as suas culturas infantis” (SOUZA, 2019, p. 419).

Nesse aspecto, cabe uma citação do texto da autora ao explicar que

as crianças são ativas nas culturas infantis e, também, vivenciam nessas culturas a interação com objetos, sejam eles analógicos ou digitais; que as tecnologias digitais

móveis estão estruturando os processos de produção das culturas infantis, uma vez que as experiências social e cultural do brincar passam a acontecer a partir da mistura dos dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, e que as crianças têm considerado esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca (SOUZA, 2019, p. 430).

Martins (2018), em sua dissertação intitulada “O brincar: funções constitutivas e implicações das novas experiências tecnológicas” observou que a tecnologia móvel possui uso frequente e diário na vida das famílias que pesquisou. Sobre o uso de aparelhos pelas crianças, a autora observou que “elas estão usando esses equipamentos cada vez mais cedo e sem supervisão adulta” (MARTINS, 2018, p. 5). Dada a dinâmica do dia-a-dia, muitas vezes os equipamentos eletrônicos são utilizados como babás eletrônicas pelas famílias, para distrair as crianças.

Martins (2018) aponta que o uso dos aparelhos ligados à internet tem alterado as noções de tempo e espaço das crianças, uma vez que antes passavam seu tempo estáticas diante da televisão e “hoje, o smartphone oferece uma gama de possibilidades de uso e de conteúdo, proporcionando autonomia, mobilidade e interatividade aos seus usuários” (MARTINS, 2018, p. 158).

Martins (2018, p. 158) afirma que “a apropriação e os usos que os pais dão aos objetos, em especial aos meios de comunicação, em seu cotidiano e dentro de seus lares são determinantes na maneira como as crianças vão lidar com as mídias”. A autora explica que mesmo o interesse que as crianças apresentam por esses aparelhos, segue a dinâmica familiar, de modo que podemos entender que as crianças, em especial as menores, fazem uso daquilo que lhes é disponibilizado e conforme as relações sociais estabelecidas no mundo adulto. Martins (2018) explica que embora as crianças gostem das telas, elas solicitam a presença física do adulto para brincar, observar essa necessidade, isso fica explicitado na fala de alguns pais na pesquisa que relatam que as crianças não pedem o celular quando se brinca com elas. Neste sentido, podemos observar que os pais são importantes parceiros do brincar das crianças.

Martins (2016, p. 28) entende que as telas dos aparelhos eletrônicos se tornaram brinquedos nas mãos das crianças. Para a autora “não diremos que esse novo brinquedo determinará o brincar, assim como historicamente não o fez, mas este influenciará um certo fazer, assim como historicamente o fez”, de modo que a criança se apropria e utiliza dessas ferramentas como brinquedos de modo complementar aos brinquedos tradicionais.

A partir das pesquisas apresentadas, podemos perceber que os tempos de brincar livre acabam sendo negligenciados, uma vez que a busca pelo desenvolvimento cognitivo por meio

de atividades escolares, estando as crianças cada vez mais dispostas em instituições e lugares privados, se mostra mais importante para as famílias e, por vezes, pelas instituições.

Somado a isso, com o avanço da urbanização, o aumento da violência e a carência de espaços públicos com qualidade para o brincar, tem-se a ampliação de espaços especializados e pagos para as crianças em detrimento de parques, praças e áreas gratuitas de lazer em condições adequadas de usabilidade.

Dada a institucionalização, que garante espaços e atividades para as crianças de modo que disponham a maior parte de seu tempo em instituições, somada a insularização, onde as crianças transitam, muitas das vezes em algum tipo de meio de transporte motorizado, entre as instituições, diminuindo sua interação com a rua e espaços públicos com pessoas e culturas diferentes às de seu convívio, os parceiros de brincar acabam limitando-se, quando não, acabam sendo parceiros virtuais. Do mesmo modo, o adulto se torna importante parceiro do brincar, dada a diminuição do número de filhos, o que acarreta menos irmãos para o brincar. Além disso, o adulto é responsável por propiciar ou não momentos de brincar em ruas, praças e lugares públicos o que, com as dinâmicas de trabalho da sociedade atual, acaba contribuindo para que as crianças passem mais tempo na televisão ou internet.

6.2.1 Os trabalhos da categoria tempos, espaços e parceiros do brincar

Neste tópico apresentamos os trabalhos da categoria “tempos, espaços e parceiros do brincar de forma individualizada, apresentando trechos de seus trabalhos de forma a respeitar o pensamento dos autores.

A dissertação intitulada **“Por que(m) consumo? Compreendendo o comportamento de consumo tecnológico das crianças”**, disponível no link <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5714>, de Lauriane Tramontina Zeni, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Knebel Baggio, com 127 páginas, defendida no ano de 2017 pelo Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, teve como objetivos compreender as alterações no comportamento das crianças no ato de brincar; a importância da presença de aparelhos tecnológicos e da internet na vida das crianças e identificar e classificar os fatores comportamentais do consumo infantil. O estudo caracterizou-se como pesquisa social qualitativa, constituindo-se de caráter exploratório. Envolveu levantamento bibliográfico e um grupo focal, proposto de acordo com uma adaptação do método ZMET (forma de organização dos passos a seguir em um grupo focal para coleta de resultados), formado por 11 crianças de

oito a 12 anos de uma escola pública da cidade de Guaporé (RS). Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, tendo como foco a busca por informações ocultas no discurso dos participantes.

Zeni (2017) cita os estudos de Piaget para referenciar as fases de desenvolvimento da criança e afirmar que vêm sofrendo transformações nos últimos anos, muito por conta da tecnologia. Segundo a autora, Guedes, Porto e Acácio (2009) apontam que hoje as crianças não são mais só receptoras, pois por intermédio dos meios de comunicação e redes sociais, assim como blogs, fotologs, vídeos caseiros, postagens no Orkut (desativado desde 2014, hoje substituído pelo Facebook, Instagram, SnapChat e Twitter), entre outras redes sociais, elas opinam a respeito do que acontece ao seu redor, bem como a respeito de produtos e marcas, sendo consideradas produtoras de mídia. Nesse sentido, Solomon (2016, p. 23) declara que “não há praticamente nenhuma dúvida de que a revolução digital é uma das influências mais significativas sobre o comportamento do consumidor”.

Zeni (2017, p. 107) afirma que:

as principais informações obtidas mostram que as crianças estão cada vez mais inseridas em uma realidade tecnológica, repleta de aparelhos eletrônicos, além de encontrarem-se, em todo e qualquer momento, inseridas em uma realidade paralela, mas que para elas, é um local já familiarizado. Os participantes, que possuíam de oito a doze anos, já nasceram em uma realidade em que as novidades tecnológicas pulsavam e eram objetos de desejo. Cresceram inseridas em um contexto em que todos já se comunicavam através de aparelhos eletrônicos e mais recentemente, por meio de redes sociais. O que elas vem fazendo e deixam claro em suas respostas, é apenas seguir o fluxo de uma sociedade que se importa mais com a quantidade de curtidas do que com a realidade ao seu alcance.

De maneira geral, a pesquisa apontou que os participantes tiveram acesso à internet entre os dois e nove anos de idade e antes dos treze já possuíam perfis em redes sociais. Possuem tablets ou computadores e já utilizavam o smartphone dos pais antes de ganharem os seus, de modo que apenas duas das crianças ainda não possuíam o aparelho.

Zeni (2017, p. 108) enfatiza que:

Fica claro, tanto nas respostas faladas quanto nas criações finais, que aos poucos, a rua está realmente sendo substituída pelas brincadeiras tecnológicas e individuais, ou no máximo, com outras crianças que se conhecem através e somente pela internet. Entretanto, é necessário destacar que alguns dos participantes ainda são adeptos as brincadeiras compartilhadas, como por exemplo, o futebol, esconde-esconde e outras que façam a integração entre vizinhos, primos e novos conhecidos.

Os autores mais citados por Zeni (2017) foram:

GUEDES, B. L. Sobre a criança consumidora de mídia. In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo, 4ª ed., 2014, São Paulo. Sobre a criança consumidora de mídia. São Paulo: ESPM, 2016. (10 citações)

KARSAKLIAN, E. Comportamento do consumidor. São Paulo: Atlas, 2000. (22 citações)

LIPOVETSKY, G. A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (8 citações)

PIAGET, J. Linguagem e o pensamento da criança. Fundo da Cultura, Rio de Janeiro, 1959. (18 citações)

SOLOMON, M.R. O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo. Porto Alegre: Bookman Editora Ltda, 2016. (14 citações)

A dissertação intitulada “**A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças na Educação Infantil**”, disponível no link <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16417>, de Rita de Cássia Oliveira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Oliveira Azevedo, com 121 páginas, defendida no ano de 2016 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, teve como objetivos compreender e identificar se as diferenças no contexto escolar (professor, espaço físico, colegas e objetos) influenciam na forma como as crianças brincam de faz de conta na escola de educação infantil, tendo como base norteadora a teoria histórico-cultural de Vygotsky, ancorada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. O estudo caracterizou-se pela investigação de cunho qualitativo, cujo material empírico foi produzido por meio de entrevista semiestruturada e observação participante. O campo de investigação contou com duas turmas de crianças de cinco anos de idade, sendo uma turma de escola particular e outra de escola pública, ambas de educação infantil da cidade de Hortolândia (SP). As crianças foram observadas durante três meses, uma vez por semana, sempre as sextas feiras, cada período do dia em uma das duas escolas totalizando doze dias em cada escola. As entrevistas foram realizadas com oito professores, sendo quatro de cada uma das escolas. Foi feita uma revisão bibliográfica sobre a temática em teses e dissertações, visando identificar o que se tem produzido sobre o assunto nos últimos cinco anos.

Oliveira (2016) afirma que, além de observar o comportamento das crianças durante as brincadeiras se ateve à postura do professor como mediador destas atividades. Em suas entrevistas com os docentes, ficou claro que todos compreendem a importância do brincar no espaço escolar de educação infantil, apesar de os professores não terem clareza sobre as razões teóricas dessa importância.

Explica que, ao observar o comportamento das professoras nos momentos do brincar, percebeu que na escola pública, a professora permanecia todo o tempo com as crianças e incentivava as brincadeiras e a colaboração entre as crianças. Por outro lado, na escola particular a professora dava o tempo para o brincar e se dirigia a sua mesa para correção de atividades. De toda forma, a autora explica que não percebeu em nenhum momento as professoras reunindo

as crianças de forma intencional e planejada em torno de alguma brincadeira, apenas fazia parte da rotina ter um momento para o brincar.

Um ponto observado por Oliveira (2016) é que as crianças da escola particular apresentam pouco interesse pelas atividades recreativas e o brincar de faz de conta é pouco explorado por elas. Ao questionar a professora a esse respeito, obteve a seguinte resposta sobre a sexta-feira “depois de darem conta de todo o conteúdo das apostilas, é um dia em que eles fazem educação física, balé e judô, então quando chega essa hora estão exaustos, não querem brincar, querem ficar assim debruçados na carteira” (OLIVEIRA, 2016, p. 77). A autora ressalta que é possível perceber que a intenção da escola é dar conta das apostilas, mesmo para as crianças de 4 e 5 anos.

Conforme Oliveira (2016, p. 78):

na escola pública onde as crianças passavam o dia de sexta-feira (dia do brinquedo) estudando os conteúdos propostos, depois indo ao parque externo para brincar embaixo do sol das duas horas da tarde e lanche em um pátio distante da sala de aula, ainda assim, ao voltar para a classe, brincavam com um entusiasmo alucinante.

Oliveira (2016, p. 79) chega à conclusão de que:

é evidente que a compreensão do brincar infantil e suas implicações no desenvolvimento da criança, ainda carece de muito estudo e entendimento por parte dos professores. Todos afirmam a necessidade de a criança brincar, mas falta conhecimento de como agir diante do brincar, qual postura adotar, se devem ou não interferir, influenciar, direcionar e participar, sem ser autoritário e invasivo.

Os autores mais citados por Oliveira (2016) foram:

ELKONIN, Danil B. Psicologia do jogo. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (20 citações)
LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Moraes, 1994. (15 citações)
MARX, Karl. O Capital. (Livro I, vol. 2, 10ª edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. (10 citações)
SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados - Coleção Educação Contemporânea. 2008. 10ed. (10 citações)
VYGOTSKY, Lev. S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000 (27 citações)

A dissertação intitulada “**O brincar administrado: deterioração da experiência do brincar na infância**”, disponível no link https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12092016-143913/publico/TATIANA_me.pdf, de Tatiana Koschelny, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva, com 151 páginas, defendida no ano de 2019 pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, teve como objetivo investigar a deterioração da experiência do brincar na infância e suas decorrentes implicações, a partir de

perspectivas de análises e conceitos de autores da Teoria Crítica. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa teórica, a partir de um levantamento bibliográfico. O trabalho faz uma crítica à experiência do brincar atualmente.

Para Koschelny (2019, p. 117):

há uma proliferação de diversos estudos sobre o brincar como propulsor de competências intelectuais. Os estudos sobre o brincar que visam o aprendizado de conteúdos atenderiam à lógica e aos esquematismos. Tal qual um roteiro ou um script, a criança deve se ater ao “mapa da brincadeira” em prol de um treinamento vocacional, com vistas ao desempenho acadêmico e profissional.

Koschelny (2019, p. 118) explica que:

no mundo administrado o brincar é aprisionado pelos elementos culturais hegemonicamente aprovados. Brincar administrado em seu tempo e em seu espaço. Brincar que deixa de ser livre e passa a ser atividade dirigida. Os espaços espontâneos do brincar – a família, a comunidade, o público – são substituídos por locais específicos de lazer regidos pelo princípio da troca. Ou seja, de consumo. O ócio, tão necessário para o brincar de maneira livre, é suprimido e capturado pela indústria cultural como tédio. As crianças são convencidas a procurar continuamente pelos estímulos oriundos da indústria cultural, estímulos estes sempre voltados ao consumo de produtos manipulados pela lógica capitalista.

Para Koschelny (2019, p. 119) “os brinquedos industrializados carregam conteúdos estereotipados da indústria cultural, que reiteram a lógica de mistificação das massas”. A autora também aponta que os brinquedos deixam de ser valorizados pela sua potencialidade imaginativa e passam a ser valorizados pelo preço que representam na sociedade capitalista. Neste sentido, completa seu raciocínio salientando que:

a formação cultural dos sujeitos se torna orientada para a adaptação à organização social do mundo administrado. Devido ao medo de cerceamento social, os indivíduos se diluem nas massas. Com uma sensibilidade estética esvaecida, os sujeitos são impelidos à frieza perante as manifestações de alteridade. E assim, as tendências regressivas à barbárie ganham força, uma vez que a capacidade de reconhecer e criar semelhanças entre os sujeitos foi expropriada da experiência do mundo. (KOSCHELNY, 2019, p. 138)

Os autores mais citados por Koschelny (2019) foram:

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (51 citações)
BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire DATA In: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista - 3ª. Edição – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas; v.3), p.103-149. (102 citações)
BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32. (16 citações)
DUFLO, C. *O jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. (16 citações)
HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. *Textos Escolhidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 31-68. (52 citações)

A dissertação intitulada **“O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos”**, disponível no link

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7638448, de Natália Aparecida de Oliveira Dias, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fabiana de Oliveira, com 90 páginas, defendida no ano de 2019 pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Alfenas, teve como objetivos: compreender a relação entre espaços públicos e as apropriações das crianças nesses espaços; analisar os modos pelos quais as crianças podem contribuir para se pensar os espaços públicos; compreender as maneiras pelas quais as crianças reinventam a utilização desses espaços por meio do brincar e analisar as possibilidades de articulação entre a escola, a constituição dos espaços públicos da cidade e a criança. Os sujeitos investigados foram crianças da educação infantil, com idade entre quatro e seis anos da cidade de Alfenas (MG). Para esta investigação, utilizou-se a técnica de grupo focal, a observação participante e uma entrevista semiestruturada. Foi utilizada também a técnica de desenhos, realizados pelas crianças para conhecer os locais de que elas mais se apropriavam da cidade e também para compreender o modo de participação em que elas eram envolvidas. A análise de dados foi realizada por meio de análise de conteúdo das falas e das produções realizadas pelas crianças. A partir disso, foram elencadas duas categorias de análise: Contribuições das crianças para se pensar espaços públicos e Apropriação e reinvenção dos espaços públicos. A autora classifica a pesquisa como qualitativa-descritiva e interpretativa.

Foi possível observar que as crianças possuem poucos espaços destinados a elas e, conseqüentemente, não são vistas como atores sociais capazes de expressar e de exigir seus direitos. Esses dados apontam um grande desafio a ser superado para que as crianças conquistem seus espaços físicos e sociais.

Dias (2019, p. 118) afirma que:

Diante da pesquisa realizada, podemos compreender que as crianças sempre estiveram excluídas da cidade. Devido à urbanização, espaços foram criados para as crianças com o intuito de separá-las do mundo adulto, para evitar que elas se contaminassem com coisas de adultos. Além disso, as crianças estiveram e estão cada vez mais em ambientes institucionalizados por serem consideradas imaturas e inofensivas para exercerem o direito de participação.

Segundo a pesquisa, as crianças trazem queixas em relação à cidade, muitas delas direcionadas a espaços construídos sem as devidas manutenções, outras relacionadas a pouca ou nenhuma participação que tiveram na construção desses espaços. Neste sentido:

há uma forte evidência de que as crianças percebem a ausência de espaços públicos para elas e que a privatização desses espaços tem se tornado cada vez mais frequente e tem sido um dos motivos para que, muitas vezes, elas não usufruam com tanta

regularidade desses espaços, haja vista que nem sempre os pais possuem dinheiro para pagar, o que acarreta ainda mais o confinamento das crianças, dentro de suas próprias casas. (DIAS, 2019, p. 118)

A autora também pontua a questão da violência e perigos que acabam fazendo parte do discurso das crianças, por meio da intermediação das famílias, com relação ao brincar nas ruas e espaços públicos, de forma que as crianças cada vez menos participam destes espaços. Outrossim, as crianças demonstraram na pesquisa certo desconhecimento de espaços culturais e históricos da cidade, o que denota a falta de pertencimento e convivência nestes espaços públicos e mesmo privados.

Os autores mais citados por Dias (2019) foram:

ABREU, C. M. H. Maia de. Lugares do brincar na infância urbana: análise do ambiente e do comportamento infantil em áreas de lazer de edifícios residências multifamiliares em Porto Alegre. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. (8 citações)

FORNEIRO, L. I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M.A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. (7 citações)

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, F. Infância e Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições. (Org.). São Paulo: Cortez, 2010. (23 citações)

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 36, n.2, p. 631- 643, maio/ago.2010. (14 citações)

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. Contexto e Educação, Minho, nº 78, n. 22, Ijuí: Editora Unijui, p. 45-68, jul./ dez. 2007. (15 citações)

A dissertação intitulada **“O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)”**, disponível no link <https://hdl.handle.net/10923/12570>, de Ana Carolina Brandão Veríssimo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos, com 88 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, teve como objetivo analisar de que forma o direito ao brincar livre vem sendo garantido na proposta pedagógica da EI, como prática significativa para o desenvolvimento da criança. Na pesquisa empírica foi adotada a metodologia qualitativa do tipo exploratória, sendo utilizados como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com seis professoras que atuam na Educação Infantil da rede Marista, além da análise documental de planejamentos semanais de trinta dias que antecederam as entrevistas. As análises foram feitas a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e buscaram perceber de que forma o brincar livre encontra-se inserido no currículo enquanto fomentador de aprendizagens, como são organizados os tempos e espaços para que ocorram o brincar livre, bem como são previstos estes momentos dentro da proposta pedagógica da

Educação Infantil. Dessa forma foram definidas quatro categorias de análise: brincar, tempo, espaço e proposta pedagógica que, de forma conjunta, dialogam entre si na discussão sobre o brincar livre na educação infantil.

Os resultados apresentaram a valorização do brincar livre por parte das educadoras, compreendendo este momento como de aprendizagens e formação, entendendo que através do brincar as crianças se desenvolvem. Além disso, através das modificações das diretrizes da educação infantil da rede de ensino marista e das contribuições de Reggio Emília na elaboração da proposta pedagógica desta rede de ensino, foi possível perceber as concepções que essas professoras têm.

Para Veríssimo (2018, p. 13):

apesar do reconhecimento da função do brincar para a criança, percebe-se atualmente um grande embate sobre os tempos destinados ao brincar, tanto por parte da família como na educação infantil, motivado pela interpretação de que esses momentos correspondem ao ócio da criança. Em outros momentos, observa-se uma extrema pedagogização do brincar, numa tentativa de aproximar ao máximo o brincar e o aprender, como se eles fossem antagônicos e em que há uma imposição pelo aprender que impede a criança de aproveitar aquele momento com o que a aprendizagem lúdica tem de fundamental: o prazer.

Segundo a autora, em suas observações nas salas de educação infantil da rede particular, ela percebeu que existe a preocupação com a organização de espaços e de momentos para o brincar, de modo que, em sua pesquisa, tece inúmeros elogios às boas práticas das professoras e das escolas com relação a estes fatores. Veríssimo (2018, p. 74) acrescenta que:

Em relação ao brincar, não há dúvidas que todas as professoras compreendem a importância deste momento e da relação que as crianças têm com seus brinquedos, além disso, entendem que nesta relação há uma questão de segurança entre o objeto e a criança (DOLTO, 2007), desta forma, nesta escola não há um dia específico para trazer brinquedos de casa, podendo o aluno trazer sempre que sentir vontade, porém, devido a essa situação, muitas vezes ao olhar o brinquedo do colega, as crianças solicitam para os pais que querem um brinquedo igual, em uma lógica de competição/disputa pelos brinquedos do momento e consumo, confirmando as ideias de Santos (2009) e Dornelles (2001), que salientam as crianças como fortes consumidores em formação.

Veríssimo (2018, p. 79) finaliza enfatizando que:

é importante que existam espaços adequados para o brincar, bem como seja respeitado o tempo de cada uma em se organizar, criar e brincar. Além disso, um currículo comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, que desperte a curiosidade, o entusiasmo, a pesquisa, respeitando sempre o tempo de cada um, assim como suas emoções, suas hipóteses e seus conhecimentos prévios, a fim de que as crianças se desenvolvam de forma integral, conhecendo e aprendendo sobre si, os outros e o mundo.

Os autores mais citados por Veríssimo (2018) foram:

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. (9 citações)

DOLTO, Françoise. As etapas decisivas da infância. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (7 citações)

FORTUNA, Tânia. Brincar com os diferentes e as diferenças – O potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera; SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia. Brincar com o outro: Caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. (13 citações)

HORN, Maria da Graça. Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. (6 citações)

KISHIMOTO, Tizuko. Brincar, Letramento e Infância. In: KISHIMOTO, Tizuko; FORMOSINHO, Júlia. Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53. (5 citações)

A dissertação intitulada “**Prazer de brincar: entre o analógico e o digital – crianças da Educação Infantil**”, disponível no link <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4437>, de Alesandra Lange Marten, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto, com 115 páginas, defendida no ano de 2017 pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Matemáticas da Universidade Federal de Pelotas, teve como objetivo apresentar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social. A investigação foi realizada com crianças de 5 e 6 anos que frequentavam o Pré B da Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, uma escola da rede particular de ensino, com a intenção de saber qual o grau de interesse que elas tinham em brincar com o brinquedo analógico e o digital. Os procedimentos metodológicos constaram de coleta de dados de diferentes tipos e de entrevistas. A coleta de dados ocorreu através de observações em sala de aula, de conversas com as crianças e seus pais, de registros fotográficos, de filmagens e do envio de um questionário aos familiares e/ou cuidadores dos alunos investigados, através do *Google Docsforms*. O questionário teve a intenção de averiguar quais são as brincadeiras e os brinquedos que as crianças escolhem para brincar em outros ambientes que não o da escola e a relação dos familiares e/ou cuidadores com as tecnologias digitais. Esses recursos conduziram à produção de dados e às análises, considerando-se que as crianças apresentam a mesma intensidade de prazer ao brincar com brinquedo analógico e com o digital. Como produto, foi elaborado um vídeo, para servir como guia aos familiares e/ou cuidadores e professores, sobre a importância do brincar para as crianças dessa faixa etária, ressaltando a necessidade da interação com os dois tipos de brinquedos: o analógico e o digital.

Analisando este trabalho percebemos que a professora autora realizou uma pesquisa em sua própria escola e turma. A autora relata em primeira pessoa seu trabalho e dedica parte do texto a explicar e exemplificar sua trajetória pessoal.

Marten (2017) chegou a algumas conclusões: de 22 famílias que responderam ao questionário, 20 informaram que o adulto é um dos parceiros do brincar dessa criança. Com relação a ter horários para brincar, 19 das famílias informaram que estipulam horários, normalmente sendo após o horário escolar. As respostas indicam que as crianças têm contato diário com telas, como televisão e internet e que esses equipamentos fazem parte de suas rotinas. Marten (2017, p. 85) ressalta que:

Após realizar esse estudo, verifiquei que o tempo dedicado pelas crianças em brincarem na rua, praças, parques não está sendo substituído pelos jogos eletrônicos, pela programação televisiva; porém, elas dependem do tempo disponibilizado por seus responsáveis em incentivá-las e acompanhá-las nessas programações.

De acordo com Marten (2017, p. 100), a partir de sua pesquisa foi percebendo que:

essa minha ideia de que o brinquedo digital estava tomando o lugar do analógico foi desmistificada. Pude perceber que um complementa o outro, cada um tem sua importância para o crescimento da criança, mas que depende do incentivo do adulto em oferecer e proporcionar os mais diversos brinquedos, tanto analógicos como digitais, já que os estímulos que recebem do meio ambiente desenvolvem as capacidades das crianças, como fundamenta Vigotsky (2001). Percebi que o que impulsionava as crianças a escolherem um ou outro brinquedo eram o local onde se encontravam e o que lhe era oferecido. No contexto escolar, se estavam na sala de aula, no pátio ou no laboratório de informática, suas escolhas eram feitas conforme o que a professora colocava à disposição. Observei e conversei com os pais para saber como ocorria a escolha quando estavam com eles. Captei que os critérios de escolha aconteciam da mesma forma, ou seja, de acordo com o ambiente e o que era oferecido. As crianças exploram objetos que as rodeiam; elas precisam da mediação do adulto; esses mediadores somos nós - professores e familiares e/ou cuidadores.

Os autores mais citados por Marten (2017) foram:

ALVES, Rubem. Educação dos sentidos e mais... Campinas: Verus Editora, 2005. (10 citações)
GABRIEL, Martha. educ@r a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Editora Saraiva, 2013. (10 citações)

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 2000. (7 citações)

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKY, I. S. Tradução Maria da P. Villalobos. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. (12 citações)

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. Homo Zappiens - educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2009. (10 citações)

A tese intitulada “**Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**”, disponível no link <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28762>, de Joseilda Sampaio de Souza, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla, com 471 páginas, defendida no ano de 2019 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, teve como

objetivo compreender, a partir do ato do brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis – smartphone e tablet – contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas. Por meio da observação participante, a autora desenvolveu suas estratégias metodológicas tendo como base a pesquisa com criança e a pesquisa de inspiração etnográfica, em que as reconhecem como protagonistas e coparticipantes no processo de investigação, levando em consideração as suas falas e representações de mundo e o lugar que elas ocupam enquanto atores/autores sociais capazes de falar por si e sobre si como dado de pesquisa. Durante cinco meses, a autora dialogou com crianças que integram sua rede pessoal de amizade, com encontros semanais no espaço privado/familiar. Em rodas de brincadeiras, dialogou com dois grupos de brincantes, ambos formados por uma criança mais os seus pares: a criança brincante de quatro anos, que interagiu e brincava com os dispositivos móveis junto com o pai, a mãe e os avós (maternos); e a criança de cinco anos, que interagiu com a irmã de 11 anos e seus amigos vizinhos (quatro a nove anos) residentes no condomínio em que ela morava na ocasião da pesquisa.

Os resultados apontam que as crianças são ativas nas culturas infantis e, também, que a partir das interações com as tecnologias digitais móveis estão circulando entre diversos ambientes digitais, dentre os quais destacam a preferência pelos vídeos online e os jogos digitais. Além disso, este estudo evidenciou que as suas vivências nesses ambientes têm estruturado os processos de produção das culturas infantis, uma vez que as experiências social e cultural do brincar passam a acontecer a partir da mistura dos dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, e as crianças têm considerado esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

A pesquisa mostra preocupação em posicionar a criança enquanto interlocutora na investigação. Para Souza (2019, p. 55):

as crianças sempre tiveram voz, no entanto, nas pesquisas científicas, faltava ao pesquisador estar aberto para ouvi-las – quanto aos seus sentimentos, experiências, expectativas –, rompendo com aquela tendência, presente nestes estudos por um longo período histórico, na qual não se escutava aqueles que eram considerados de menor valia.

Para esse estudo Souza (2019, p. 68) informa que “observamos e dialogamos com as crianças participantes da pesquisa nos momentos em que as brincadeiras aconteciam e em seu ambiente doméstico”. A escolha por esse espaço de investigação se deu no intuito de superar o viés pedagógico das pesquisas que abordam o brincar.

Para Souza (2019, p. 407):

Os dispositivos móveis, embora não tenham sido projetados como brinquedos, a partir dos usos e apropriações que as crianças fazem deles, os tornaram objetos culturais

carregados de significados e conteúdos. E com a mobilidade e a portabilidade, as crianças, em suas rotinas lúdicas, os integraram na sua lista de brinquedos e brincadeiras, pois se fosse um aparelho que não possibilitasse circular em todas as horas e lugares, certamente estaria limitado a mais um equipamento eletrônico, tal como foram os videogames. Assim, no reconhecimento do smartphone e do tablet como um brinquedo simbólico, percebemos que na interação com essas tecnologias, as crianças exerciam seu papel de agente social apto à participação e à transformação de sua própria cultura.

Segundo Souza (2019, p. 407):

não evidenciamos uma hierarquia entre as brincadeiras com os artefatos tecnológicos ou as brincadeiras tradicionais, nem, tampouco, a preferência, exclusiva, pelas tecnologias móveis em detrimento dos demais práticas lúdicas. Contrariando alguns argumentos denunciados por grande parte dos discursos da sociedade adulta, observamos que as crianças não abandonam seus brinquedos e brincadeiras tradicionais, substituindo-os por aqueles que se convencionou chamar de “brincadeiras digitais.

Para Souza (2019), o uso das tecnologias somado aos brinquedos e brincadeiras tradicionais, traz uma série de possibilidades para as crianças. Segundo ela (p. 409):

Ao proporcionar outras experiências culturais, as famílias estão favorecendo que seus pequenos possam estar imersos em uma configuração macro, plural e imprevisível. Com isso a identidade e subjetividade dessas crianças vão sendo construídas não em relação a um lugar único e unidimensional, mas, sim, através de dinâmicas migratórias do dentro e fora, do virtual e do analógico ou em redor de espaços múltiplos e coexistentes.

Para Souza (2019, p. 411):

A criança pequena, ao brincar com os dispositivos móveis, na vastidão de ícones e nas inúmeras possibilidades disponíveis em rede, apesar de não dominar a leitura e a escrita, filtra as informações por meio de uma leitura iconográfica, tendo como referência os personagens que compõem os elementos simbólicos da cultura infantil. Ela aprende com a experiência, interiorizando as regras de navegação e transformando esses percursos em hábitos e em redes de significações. Além disso, quando decide ou escolhe o jogo que deseja explorar ou brincar, a partir daquela experiência, se apropria das orientações que são oferecidas pelo jogo ao brincante, interiorizando os percursos/comandos e fazendo com que “as habilidades adquiridas num espaço possam ser transferidas para outro” (LÉVY, 1998, p. 88).

Souza (2019, p. 410) enfoca que:

as brincadeiras digitais exploradas pelas crianças têm ocupado parte das suas rotinas lúdicas e estilos de vida. Elas cada vez mais têm adquirido familiaridade com as tecnologias digitais móveis, mas o movimento que acontece para a sua inserção na cultura digital não está isolado nessa cultura, e sim que, misturados a bonecas e bonecos, brinquedos e livros, o smartphone e o tablet se configuram como mais um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

Souza (2019, p. 419) ressalta que:

Tudo o que vivenciamos junto com as crianças a partir das interações com o smartphone e tablet, nos levou a compreender, como as atividades lúdicas envolvidas nas brincadeiras com as tecnologias digitais móveis contribuem para as culturas infantis contemporâneas. Percebemos que ao brincar, interagindo com as tecnologias digitais móveis, as crianças têm ressignificado as suas atividades lúdicas, produzindo experiências sociais e culturais, de modo que emergem novos elementos que passam a estruturar as suas culturas infantis.

Souza (2019, p. 430) finaliza sua argumentação alegando que:

as crianças são ativas nas culturas infantis e, também, vivenciam nessas culturas a interação com objetos, sejam eles analógicos ou digitais; que as tecnologias digitais móveis estão estruturando os processos de produção das culturas infantis, uma vez que as experiências social e cultural do brincar passam a acontecer a partir da mistura dos dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, e que as crianças têm considerado esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

Os autores mais citados por Souza (2019) foram:

- ARIÈS, Phillippe. História Social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. 2a [reimpr.] ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2015. (29 citações)
- BECKER, Bianca. Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2017. (20 citações)
- POSTMAN, Neil. O Desaparecimento da Infância. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho; José Laurenio de Melo. 1a ed. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999. (18 citações)
- SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. (43 citações)
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto Barreto; Solange Castro Afeche., 5a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994. (22 citações)

A tese intitulada **“Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças”**, disponível no link <http://hdl.handle.net/11449/152809>, de Adaliza Meloni, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, com 189 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, teve como objetivo identificar os espaços de brincar oficiais utilizados pelas crianças que residem na cidade de Assis (SP), a fim de compreender os aspectos relacionados à espacialidade exercida por elas. A discussão apresentada envolve a relação que a cidade possui com as crianças ao definir os espaços de brincar. Neste contexto, foram problematizadas as orientações do Plano Diretor que norteiam as políticas públicas urbanas implementadas no município e a proposição e manutenção dos espaços de brincar oficiais de Assis (SP), os quais foram analisados pelos sujeitos participantes da pesquisa. A pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, utilizando como técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, documental (análise do acervo documental - Plano Diretor da cidade) e de campo. Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo se constituíram em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas

características, entrevistas com as crianças, produção do texto ilustrado e legendado, seleção visual das fotos dos espaços de brincar oficiais pelas crianças com apontamento de aspectos positivos e negativos e confecção do poema dos desejos sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar situados fora de casa na cidade de Assis (SP). Para a realização da pesquisa, foi selecionado um total de dez crianças, sendo cinco crianças pertencentes a uma escola localizada em área de exclusão social e as outras cinco pertencentes a uma escola particular. As crianças tinham entre 8 e 11 anos de idade. É importante evidenciar que nas considerações apresentadas no trabalho as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de avaliar os espaços de brincar da cidade onde vivem.

Em sua pesquisa a autora observou a existência de 54 espaços de brincar oficiais na cidade de Assis, a partir de uma lista disponibilizada pela prefeitura municipal. Todos os espaços dizem respeito a praças. Por meio de entrevista semiestruturada a autora fez questionamentos às crianças sobre os espaços de brincar utilizados fora de casa e quais as brincadeiras desenvolvidas. A autora também fez uso de textos ilustrados e legendados para coletar opiniões das crianças e seleção visual de imagens previamente escolhidas pela autora. Segundo Meloni (2018, p. 121):

podemos enumerar as seguintes brincadeiras como as mais desenvolvidas pelas crianças nos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): pega-pega, esconde-esconde, corrida, trepa-trepa, jogar bola e nas praças em que há brinquedos as crianças afirmam que os utilizam para o desenvolvimento das brincadeiras [...] podemos constatar que quase a metade dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), ou seja, 25 espaços, nunca foram utilizados para o desenvolvimento do brincar pelos sujeitos da pesquisa. Também verificamos que apenas um espaço de brincar oficial foi utilizado por todos os sujeitos e que há espaços de brincar oficiais conhecidos pelos sujeitos da pesquisa, mas que não são utilizados para o desenvolvimento do brincar.

Meloni (2018, p. 128) salienta que:

A partir da observação destes espaços e dos dados coletados com as crianças, avaliamos que os mesmos são inadequados para o desenvolvimento do brincar; consideramos que, além de perigosos, não são confortáveis, aconchegantes e muito menos convidativos para as crianças sentarem para conversar. No entanto, apesar de serem impróprias ao uso, duas praças foram utilizadas pelos sujeitos da nossa pesquisa para o desenvolvimento de brincadeiras.

Meloni (2018, p. 142) cita que:

Em relação aos espaços de brincar localizados fora de casa utilizados para o desenvolvimento de brincadeiras citados nas entrevistas, houve crianças que citaram espaços públicos, outras citaram o quintal de casa, a escola ou o condomínio e também tivemos como resposta a afirmação de que brinca somente em casa.

Meloni (2018, p. 144) ainda afirma que:

Sobre a frequência de brincar, as crianças relataram na entrevista e durante a seleção visual que brincam apenas alguns dias da semana nos espaços de brincar localizados fora de casa e umas das crianças disse que não costuma sair de casa para brincar. As

crianças também afirmaram que geralmente brincam com crianças que conhecem, como amigos, primos, irmãos.

Sobre o desejo das crianças, Meloni (2018, p. 160) apresenta que:

na maioria das produções dos sujeitos da nossa pesquisa, sete crianças no total, apontam a necessidade de ter mais brinquedos nos espaços de brincar localizados fora de casa na cidade de Assis (SP) e trocar os brinquedos que não apresentam boas condições de segurança para o uso.

Meloni (2018, p. 174) conclui que “A Paisagem de Infância ideal para as crianças da nossa pesquisa está relacionada à presença de brinquedos, de vegetação, à limpeza, à segurança e possuir uma ampla área para o desenvolvimento do brincar”.

Em suma os resultados obtidos apontam que os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) não foram planejados de acordo com os desejos dos sujeitos da pesquisa, pois os brinquedos não são elementos presentes na maioria das praças e, para as crianças, a presença de brinquedos e de vegetação se constituem em atributos ambientais importantes de um espaço de brincar. As crianças reivindicaram que gostariam que nos espaços de brincar não tivesse lixo, fosse realizada a manutenção dos brinquedos e que um maior número de brinquedos estivesse disponível. Constatamos que as crianças conhecem os espaços de brincar oficiais; no entanto, muitos espaços não são utilizados para o desenvolvimento do brincar, sendo que apenas um espaço foi utilizado por todos os sujeitos da pesquisa.

Os autores mais citados por Meloni (2018) foram:

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar das crianças em espaços públicos. 2012. 445 f. Tese de doutorado – Universidade de Barcelona. (45 citações)
CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. (20 citações)
QVORTRUP, J. Nove Teses sobre a “Infância como um Fenômeno Social”. Pro-Posições, UNICAMP, vol.22, n.1, p.199-211, 2011. Tradução de Maria Letícia Nascimento. (18 citações)
SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, p.01-22, 2003. (48 citações)
WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.92, p.62-69, fev.1995. (19 citações)

A dissertação intitulada **“Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo”**, disponível no link <https://repositorio.unifesp.br/jspui/handle/11600/52670>, a Educação Infantil”, de Paloma Oliveira Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Daniela Finco, com 160 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, teve como objetivo investigar as relações de gênero na pequena infância a partir da “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do

interior de São Paulo. Busca compreender quais os valores e normas sobre feminilidades e masculinidades têm sido impressos nos brinquedos, como os significados de gênero têm sido construídos entre as crianças pequenas e como a instituição organiza esta prática educativa. Teve como metodologia uma pesquisa etnográfica de cunho qualitativo, realizada com meninas e meninos de 5 e 6 anos de idade de uma escola de Educação Infantil, ao longo do ano de 2017, além de entrevistas com as professoras dessa escola, com posterior análise dos dados.

Santos (2018) relata que (p. 81):

As falas constantes da professora revelavam a sua preocupação em alfabetizar as crianças. As rotinas das crianças (apresentada no capítulo metodológico) foi planejada em função desta preocupação, e muitas vezes os momentos lúdicos de brincadeiras eram os primeiros a serem excluídos das propostas oferecidas às crianças.

Para ela, em sua pesquisa ficou claro que:

Nas falas das professoras entrevistadas se destaca também o quanto as crianças precisam esperar a hora certa de brincar na Educação Infantil, o quanto desejam que o dia de poder brincar chegue logo e o quanto o brinquedo e o brincar são marginalizados e secundarizados, tendo que ficar guardado na mochila ou nos armários aguardando a hora e o dia “certo”, que são estabelecidos pelo adulto, sem a consulta e a escuta das vozes das crianças. Nesse sentido, fica visível o quanto as crianças estão questionando o planejamento e o currículo dessa etapa da educação e o quanto estão descontentes com esse furto do tempo e do direito de brincar. (SANTOS, 2018, p. 83)

Santos (2018, p. 87) salienta que pode perceber na pesquisa de campo “que os brinquedos da EMEI acabam ganhando uma dimensão muito além de um objeto lúdico, eles se transformam em um “fetiche” para as crianças, que só tem acesso a eles uma vez por semana e por poucas horas”. Explica ainda que:

É importante destacarmos também que a concepção que a professora tem de permanecer com a sala limpa, organizada, sem brinquedos e objetos espalhados pelo chão é uma concepção histórica, pois por muito tempo se acreditou, e sabemos que em muitos lugares isso ainda é considerado uma “verdade”, de que somente a(o) professora(o) capaz de ter uma sala organizada e limpa, uma turma calma, silenciosa, organizada, com cadernos impecáveis; que faça apresentações impecáveis e que já conheça as letras do alfabeto e os números que é considerada(o) como a “boa professora” e o “bom professor. (SANTOS, 2018, p. 89)

Santos (2018, p. 116) pontua que:

as crianças trazem o que observam na realidade para suas brincadeiras e buscam nelas, aprender a lidar com as experiências negativas e a entender o mundo, como nos mostra Sarmento (2004). Nas brincadeiras apresentadas, Júlio representa o alcoolismo e a violência com a arma. E é por meio da brincadeira que as crianças tentam representar, entender e ressignificar, vivências presentes em nossa cultura e sociedade.

Santos (2018, p. 119) ressalva que:

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que a professora, na maioria das vezes, não brinca com as crianças, não ouve e não interage com elas nos momentos de brincadeiras, acreditamos que ela tenha essa postura devido à grande demanda de atividades obrigatórias que ela precisa realizar, como preencher diários de classe, colar recados nas agendas, fazer semanários, entre outras tarefas; mas um dos poucos

momentos que houve essa interação e escuta entre professora-crianças nos momentos de brincadeira foi no episódio da torre e foi possível perceber que, mesmo interagindo de forma breve, nesse momento a professora contribui muito com a produção dessa cultura infantil e lúdica. Sabemos que ela poderia contribuir muito mais se tivesse participado mais dessa e de outras brincadeiras, tanto como observadora participante, como integrante da brincadeira.

Santos (2018, p. 124) observou que:

nas falas das meninas e dos meninos apareceu uma maior variedade de brinquedos direcionados para meninos do que para meninas, e a ideia de que a boneca é um brinquedo “indicado” para as meninas se fez muito presente nas falas de meninos e meninas ao longo da conversa, mesmo as meninas da turma quase não levando bonecas ao longo do semestre e quase não existindo bonecas na EMEI, foi a resposta mais presente. Já nas falas dos brinquedos direcionados aos meninos, fica visível a presença dos bonecos de heróis, brinquedo muito levado de casa pelos meninos ao longo do período de observação.

Em sua pesquisa ficou claro que:

a predominância da cor rosa se faz presente nos brinquedos levados pelas meninas (Boneca bebê, Boneca Barbie Sereia; Boneca Barbie com asas; Boneca Susi; Spinner; Boneco Minion; Carro da Barbie; Boneco Smurf; Cachorro Scooby Doo; Gata de plástico; Cachorro de plástico; Boneco Homem Gavião) e das cores preto, azul, vermelho e verde nos brinquedos levados pelos meninos (Bonecos Homem de Ferro, Homem Aranha, Max Steel, Hulk, Homem Formiga, Homem de gelo, Power Rangers; Caminhão; Trator; Avião; Ônibus; Carro de controle remoto; Bola, Espada; Moto; chaveiro de bailarina). A cor rosa só aparece nos brinquedos dos meninos uma única vez, que é quando Joaquim leva um chaveiro de bailarina rosa. (SANTOS, 2018, p. 128)

Santos (2018, p. 144) ressalta:

a poderosa capacidade das meninas e meninos pequenos de interpretarem as simbologias culturais de gênero presentes nos brinquedos e recriarem novos enredos das brincadeiras. Transgridem as fronteiras de gênero tanto na escolha de seus brinquedos e em suas brincadeiras: uma bailarina pode se transformar em uma piloto de avião e o boneco de luta como o Hulk e pode estar tranquilo relaxando em um banho.

Os autores mais citados por Santos (2018) foram:

- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.19-32. (19 citações)
- CORSARO, Willian. Sociologia da Infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011. (17 citações)
- FINCO, Daniela. Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.2004. (14 citações)
- FINCO, Daniela. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. 2010. (14 citações)
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUZA, Cynthia P. (Org). História da educação: processos, práticas e saberes. 3ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p.123-136. (14 citações)

A dissertação intitulada “**Tablet, o brinquedo: um estudo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do Ensino fundamental**”, disponível no link <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19079>, de Tiago da Mota e Silva, sob orientação do Prof. Dr. Norval Baitello Junior, com 172 páginas, defendida no ano de 2016 pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve como objetivo estudar as apropriações de tablets engendradas por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, entre os seis e sete anos de idade, no ambiente escolar, mais especificamente no espaço-tempo das salas de aula de uma escola particular de São Paulo. A metodologia foi composta de: observação em sala de aula registradas em diário de campo, ao longo de 2 meses, totalizando 48 horas, em cinco turmas diferentes, somando 142 crianças; grupos focais, em um total de 12 grupos de crianças com conversas de 15 a 30 minutos cada, além de um grupo focal com as professoras; 101 desenhos feitos pelas crianças com a temática do uso dos tablets nas salas de aula.

Silva (2016, p. 23) explica que:

com os aparelhos, alunos e alunas demonstram expressões de diversão e distensão comumente associadas ao brincar, as vezes gritando ou dando altas gargalhadas, mas, também em grande parte das visitas – especialmente quando jogavam sentados em suas carteiras – demonstravam concentração, compenetrados, sem esboçar sorriso. Ambos os movimentos coexistem. Por vezes algumas crianças deixavam escapar nas suas faces expressões de nervosismo e ansiedade, como fixar os olhos, morder os lábios, bater os pés, tamanha era a intensidade como o jogo ou o aplicativo no aparelho os absorvia em seriedade. Logo, esse primeiro sentido de “só de brincadeira” já deixa de ser coerente. Não porque não se brinca com o tablet, mas porque brincar com ele não necessariamente faz daquilo algo não sério.

A apropriação dos aparelhos se encontra calcada em raízes profundas da cultura, em especial a raiz lúdica. As crianças e o uso do aparelho formam em torno de si círculos mágicos (Huizinga) graças a esforços de suspensão, imaginação e transmutação envolvidos neste processo. Esta raiz lúdica faz da presença do aparelho em sala um jogo ambíguo, que ora tende ao adestramento virtual, e ora tende à resistência contra os seus efeitos. Destacam-se como riscos destes usos a formação de um imaginário empobrecido e uma redução da corporeidade pelas vias dos sentidos (visão, audição e tato).

Os autores mais citados por Silva (2016) foram:

BYSTRINA, I. Cultura e Devoração: As raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais. Palestra proferida na Pós- graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP em 12/10/1990. (15 citações)

CAILLOIS, R. Os Jogos e os Homens: A máscara e a Vertigem. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. (25 citações)

FLUSSER, V. A Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Relume-Dumara, 2002. (18 citações)

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O Jogo Como Elemento de Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010. (59 citações)

KAMPER, D. Imagem. In: WULF, C. (Org.) Cosmo, Corpo, Cultura. Enciclopedia Antropológica. Milão: Ed. Mondadori, 2002. (37 citações)

A tese intitulada “**Adultos, smartphones e crianças pequenas: um estudo sobre famílias midiaticizadas**”, disponível no link <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/39863/39863.PDF>, de Jacqueline Cobral Mesquita Martins, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosália Maria Duarte, com 192 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, teve como objetivo refletir sobre as mudanças nas relações familiares provocadas pela entrada das TIC no ambiente doméstico. A metodologia se valeu de pesquisa teórica e bibliográfica, de pesquisa qualitativa exploratória, da observação participante com 10 famílias, com crianças de 3 a 6 anos, os sujeitos foram 17 adultos e 14 crianças, que faziam parte da rede de contatos da pesquisadora. A pesquisadora realizou uma visita a cada família com duração de duas a três horas. Todas as famílias foram classificadas como de classe média.

Martins (2018, p. 5) ressalta que “A análise dos dados indica uma ubiquidade da tecnologia móvel no dia a dia de pais e filhos, com o uso frequente e diário do dispositivo”. Continua explicando que:

Entre os resultados do estudo empírico, estão a predominância da estratégia familiar de mediação restritiva de tempo da interação das crianças com as TIC e a frequente utilização desses dispositivos pelos pais como “babás eletrônicas” dos filhos, em descompasso com um discurso de preocupação com o excesso de uso dessas tecnologias pelas crianças – elas estão usando esses equipamentos cada vez mais cedo e sem supervisão adulta. A pesquisa mostra também que, alheias a essa discussão, as crianças mesclam objetos tradicionais e dispositivos tecnológicos em suas brincadeiras, embora não chamem os smartphones de “brinquedos”, um indício de que o dispositivo ganhou uma nova dimensão simbólica nas relações familiares.

Martins (2018, p. 158) pontua que:

Quando a lente é posicionada no campo microssocial, a discussão tem como enfoque as relações sociais do dia a dia, que hoje estão midiaticizadas de uma maneira irreversível, ao que tudo indica, principalmente em virtude do uso da internet no smartphone em qualquer lugar, a qualquer tempo, o “tempo todo”, o que vem modificando a própria noção temporal e de espaço do sujeito. Antes, o lazer doméstico incluía principalmente a televisão, mídia que permanecia estática na sala e nos quartos, com uma programação definida, sobre a qual o indivíduo podia exercer escolhas, limitadas, a partir do controle remoto. Hoje, o smartphone oferece uma gama de possibilidades de uso e de conteúdo, proporcionando autonomia, mobilidade e interatividade aos seus usuários.

Para Martins (2018, p. 158):

As atividades lúdicas das crianças, nas quais a cultura midiática tem um importante papel, estão inseridas nesse cenário e não podem ser estudadas de maneira descontextualizada. Claro que existe um grande poder influenciador da lógica capitalista de consumo, mas a apropriação e os usos que os pais dão aos objetos, em

especial aos meios de comunicação, em seu cotidiano e dentro de seus lares são determinantes na maneira como as crianças vão lidar com as mídias, principalmente quando se tratam daquelas que ainda não foram para o ambiente escolar, ou começaram a ir há muito pouco tempo. As crianças pequenas estão usando as TIC, essa é uma realidade. O que precisa ser discutido é se essa utilização está sendo benéfica ou não, o que pode melhorar nessa interação e como os adultos, seja no âmbito doméstico ou na escola, podem contribuir para um cenário positivo desse quadro.

Martins (2018, p. 159) elucida que:

As entrevistas com as 10 famílias participantes mostraram também que o interesse das crianças pequenas de brincar com smartphone é resultado da própria dinâmica familiar, em que quase todos os pais oferecem espontaneamente aos filhos os seus aparelhos, ou dão a eles dispositivos de presente, para que esses sirvam de babá eletrônica. A prática é realizada não somente em locais públicos, como restaurantes e salas de espera de consultórios médicos, mas em casa, principalmente quando os pais chegam cansados do trabalho, ou querem um tempo para realizar atividades que não sejam tarefas parentais. “Não é possível não dar à criança o smartphone”, “não tem como proibir”, “é a vida” – eis o discurso preponderante dos pais ouvidos em nosso estudo. A narrativa deles indica que a interação da criança pequena com os dispositivos tecnológicos de comunicação é percebida como uma realidade inevitável, como se não houvesse outra opção. “É uma preocupação, mas é um sossego”, relata uma mãe, sobre a presença do celular na vida da filha. Nossa hipótese é que os próprios adultos já não conseguem imaginar uma vida sem o uso pervasivo do smartphone e mantêm essa percepção nos modos de lidar e educar as crianças.

Martins (2018, p. 161) finaliza explicando que:

Nossa investigação mostrou que as pequenas telas do smartphone parecem estar ocupando um tempo grande dos membros de uma família, um tempo que poderia ser utilizado com mais frequência para a interação face a face, entre pais e filhos pequenos. E as crianças, ao que tudo indica, demonstram que gostariam de uma “revisão” desse cotidiano: ainda que se mostrem encantadas pelas telas que cabem em suas pequenas mãos, durante as visitas, algumas delas mostraram sua predileção por jogos de tabuleiro, por exemplo, que exigem a participação física de adultos e de outras crianças, enquanto pais relataram ter consciência de que quando brincam com a criança, ela não pede o celular. Alguns pais conseguem ir na contramão do cenário em que cada membro da família fica concentrado em sua própria tela, e se juntam aos filhos para realizarem, juntos, atividades com o uso das TIC, mas casos assim são raros.

Os autores mais citados por Martins (2018) foram:

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: FFC, 1981 (7 citações)

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Edições Loyola, 2007. (11 citações)

CHIONG, Cynthia; SHULER, Carly. Learning: Is there an app for that? Investigations of young children’s usage and learning with mobile devices and apps. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2010. (10 citações)

SILVERSTONE, R. Media and morality: on the rise of the mediapolis. Edição Kindle, 2007. (20 citações)

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (12 citações)

A dissertação intitulada **“Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado”**, disponível no link

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19646>, de Jessica Comoretto Tolfo, sob orientação do prof. Dr. Elenor Kunz, com 84 páginas, defendida no ano de 2019 pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, teve como objetivo compreender como a pressão dos dias atuais juntamente com o uso excessivo de tecnologias vem influenciando no livre brincar e se movimentar da criança. A autora realizou pesquisas no catálogo de teses e dissertações da Capes, plataforma Scielo e em revistas como Kinesis, Motrivivência, Movimento, Pensar a Prática e Perspectiva, classificando seu estudo como uma pesquisa teórica, contudo, não é possível localizar no trabalho a quantidade de trabalhos identificados e avaliados ou a forma como isso foi feito.

Entre os resultados das discussões apresentadas pela autora, por meio de trechos de citações, Tolfo (2019) busca discutir acerca da rotina cotidiana, onde as infâncias estariam sujeitas ao apressamento para adequarem-se ao tempo do adulto. Somado a isso, salientamos a discussão acerca do controle ao qual as crianças estariam submetidas por diferentes motivos. A exemplo disso, como aponta Tolfo (2019, p. 45):

o medo de sofrer algum assalto, acidente, sequestro, entre outras coisas, vem amedrontando as pessoas, fazendo com que tenhamos alguns cuidados ao sair de casa, e em famílias com crianças a atenção é redobrada, todos esses fatores resultam em um aprisionamento e uma excessiva supervisão das crianças.

Tolfo (2019) ressalta o fim das brincadeiras de rua, utilizando a citação de Honoré (2009, p. 318) que diz:

na era moderna, no entanto, as preocupações sobre o bem-estar físico das crianças se hipertrofiaram, alimentada por uma crença cada vez maior de que os jovens são inerentemente frágeis e o mundo, cada vez mais perigoso. No começo do século XX, alertava-se oficialmente que o lar era um campo minado de germes, tomadas elétricas, fornos quentes e água em que se afogar. Quando o carro chegou a dominar o cenário urbano, as cidades construíram parques cercados e fizeram leis proibindo o jogo de bola de gude, futebol, lutas e outras brincadeiras de rua. No lar, os pais construíram quartos nos quais as crianças podiam brincar com segurança dentro de casa.

Tolfo (2019), nos leva a refletir que a violência e a pressa dos pais em busca da produtividade e, aqui acrescentamos, em especial às classes menos favorecidas economicamente, a busca pela sobrevivência, que afeta as crianças e acaba por reduzir seu espaço de brincar para uma pequena tela. Como aponta Montano e Echeverria (2018, p. 32):

pilha de roupas para lavar, almoço para preparar ou aquele dia de fazer home office em que aparecem inúmeras demandas urgentes no trabalho. Você já tentou distrair seu filho pequeno com livros, papel e lápis de cor, mas ele começou a riscar as paredes. Deu potes plásticos e colheres de pau para ele se entreter, mas não durou muito tempo. No desespero de resolver suas tarefas no prazo, liga a TV em um canal de desenhos ou dá o tablet nas mãos dele. E aí, como num passe de mágica, consegue pelo menos 30 minutos sem ouvir “manhê”.

Desta maneira Tolfo (2019) nos faz refletir que os espaços e tempos do brincar sofreram intensas alterações e que a criança está inserida, por vezes, em uma agenda estressante de atividades extracurriculares para não “perder” seu tempo no ócio, ou em espaços isolados e monitorados diante de algum tipo de tecnologia, o que impossibilita o movimentar-se e as inúmeras aprendizagens que o movimento unido ao brincar livre e a interação com o outro podem proporcionar. Tolfo se fundamenta na fala de Honoré (2009, p. 342):

além da família, precisamos repensar as regras que governam tudo que influencia a vida das crianças – escolas, propaganda, brinquedos, esportes, tecnologia, trânsito. Isso significa aceitar algumas verdades inconvenientes: que os carros deveriam ocupar menos espaços em nossas ruas, que a maior parte da aprendizagem mais rica não pode ser medida, que algumas coisas não podem ser medidas por aparelhos eletrônicos, que a medicação deve ser o último recurso quando lidamos com comportamentos estranhos das crianças, que nosso vício coletivo de consumo deve terminar.

Os autores mais citados por Tolfo (2019) foram:

HONORÉ, C. Sob pressão: criança nenhuma merece super pais. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2009. (38 citações)

KUNZ, E. Educação Física: a questão da educação infantil. In: Educação Física, esporte e sociedade. São Cristovam: Universidade Federal do Sergipe, Departamento de Educação Física, 2007. (26 citações)

STABISKI, G. Sem tempo de ser criança: reflexões sobre o tempo de brincar e se movimentar de crianças. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação Física, SC, 2010. (23 citações)

COSTA, A. R. Por mais respeito e responsabilidade com crianças: possibilidades de se desenvolver e brincar e se movimentar pelo Turnen. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós Graduação em Educação Física, Florianópolis, SC, 2015. (16 citações)

DONADEL, T. B. Mundo acelerado, crianças aceleradas: sem tempo de brincar e se movimentar. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós Graduação em Educação Física, RS, 2017. (15 citações)

A dissertação intitulada “**O brincar: funções constitutivas e implicações das novas experiências tecnológicas**”, disponível no link <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-29092016-154656/pt-br.php>, e

Clarissa Ferreira Martins, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Audrey Setton Lopes de Souza, com 88 páginas, defendida no ano de 2016 pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, teve como objetivo refletir sobre as implicações das novas experiências tecnológicas sobre o brincar com relação às suas funções constitutivas. Como metodologia a autora procedeu com um estudo de caso, a partir de um caso clínico analisado sob a perspectiva da psicanálise.

Martins (2016) relata brevemente uma experiência clínica do brincar de uma criança de sete anos de idade e em seguida discute teoricamente o brincar sob a perspectiva da psicanálise. Segundo Martins (2016, p. 26):

o brincar na atualidade tem sido marcado pelo apoio de imagens eletrônicas. Videogames, tablets, smartphones, computadores e a TV, oferecem através de suas telas um mundo fascinante, fascínio que fez dos aparatos eletrônicos, brinquedos nas mãos das crianças.

Martins (2016, p. 28) observa que:

uma característica do brinquedo na contemporaneidade que, com a influência da tecnologia, atua de modo a provocar sensações e gerar uma percepção de interação. Se considerarmos autonomia presente por definição no jogo da criança, não diremos que esse novo brinquedo determinará o brincar, assim como historicamente não o fez, mas este influenciará um certo fazer, assim como historicamente o fez.

Em seu estudo de caso, a autora explica o fato de a criança passar muito tempo diante da televisão e outros aparelhos eletrônicos e isso chamou sua atenção quando chegou para os atendimentos (MARTINS, 2016, p. 67):

pois apesar de as queixas dos pais estarem restritas à escolarização, a criança apresentava uma fala desconectada de sentido, brincadeiras bastante limitadas de simbolismo e muito fortemente coladas à trechos de desenhos animados e jogos de computador.

Em resumo Martins (2016, p. 73) salienta que o excesso de telas “pode desfavorecer um brincar com funções constitutivas, implicando em falhas na construção psíquica de corpo, aquisição ou estabilização de processos simbólicos e de inserção na linguagem”. Contudo, ressalta que a intervenção clínica se faz possível pois para a psicanálise a capacidade de brincar pode ser desenvolvida mesmo em crianças maiores.

Os autores mais citados por Martins (2016) foram:

Freud, S. (1908) Escritores criativos e devaneios. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (7 citações)

Huizinga, J. (1938) Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (7 citações)

Klein, M. (1946) Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. In: Obras Completas de Melanie Klein, v.3. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (29 citações)

Rodolfo, R. O Brincar e o significante. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (16 citações)

Winnicott, D.W.(1941) A observação de bebês numa situação padronizada. In: Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. (12 citações)

No tópico a seguir, apresentamos os trabalhos da categoria “O brincar e as redes sociais”, de forma a apresentar as discussões feitas pelos autores dentro desta temática.

6.3 O brincar e as redes sociais

Neste tópico apresentados as dissertações e teses que alocamos dentro da categoria “O brincar e as redes sociais”, que tratam das mídias digitais e do brincar das criança diante deste fenômeno.

Bezerra (2018, p. 6) em sua dissertação denominada “A influência dos YouTubers no universo infantil” explica que o YouTube se tornou parte da vida das crianças, de modo que “para as meninas, o YouTube influencia na forma de vestir-se ou nos brinquedos que compram. Para os meninos, interfere na forma como jogam games e quais querem adquirir”. A autora aponta que os YouTubers influenciam no comportamento de compra, no comportamento social e no comportamento das rotinas escolares das crianças.

Bezerra (2018, p. 41) aponta que, a partir de seus estudos com 30 crianças, observou que o YouTube faz parte de suas rotinas diárias, após realizarem tarefas definidas pelos pais ou pela escola. A maior parte das crianças, 25 crianças, adquiriram um produto indicado pelo Youtuber e as que não tinham comprado demonstraram interesse em comprar.

Bezerra (2018) concluiu que as crianças não entendem a publicidade feita no YouTube como propaganda, mas que os YouTubers mostram os produtos porque gostam muito deles. Isso vai ao encontro das concepções do Instituto Alana (2019) que defendem que as crianças até os 12 anos de idade não possuem condições de interpretar e se “proteger” das mensagens publicitárias.

Oliveira (2019) em sua dissertação intitulada “Lugar de criança é no YouTube? Práticas discursivas dos novos formatos da publicidade infantil no canal de Julia Silva” analisou os conteúdos do canal do YouTube de Julia Silva, de 13 anos. Oliveira (2019, p. 18) elucida que:

Entre agosto de 2015 e agosto deste ano, 2018, o número de visualizações dos canais produzidos por crianças na plataforma teve um aumento de 564%. Com a intensificação da quantidade de vídeos postados no universo dos youtubers infantis (226%), também subiu o número de inscritos desses canais: 550%.

Oliveira (2019) explica que, muitas vezes, a divulgação de produtos acontece de forma disfarçada, em forma de brincadeira. A autora expõe que os vídeos mais assistidos têm em média mais de 1 milhão de visualizações.

Oliveira (2019, p. 72) avalia que:

o YouTube possibilita a disseminação de espaços onde a criança pode ser protagonista, tratando-se de um novo momento de comunicação entre as infâncias, onde experiências de consumo e vivências infantis darão forma a diversos tipos de vídeos. Podendo assim, as crianças narrarem e comunicarem suas experiências como consumidores e como cidadãs.

Oliveira (2019, p.8) aborda o consumo infantil ao identificar as influências do discurso publicitário anunciado pelas crianças nos canais de Youtubers e destaca o papel destes canais para a construção de modo de ser das crianças:

Como resultado principal, essa pesquisa encontrou que o discurso publicitário direcionado às crianças tem se dispersado para o YouTube, principalmente através de Canais de Youtubers mirins que se utilizam de estratégias publicitárias (merchandising, unboxing, colocação de produtos e patrocínio) na promoção dos mais diversos tipos de produtos relacionados ao universo infantil. Vale ressaltar que essa pesquisa também encontrou um fator relevante em relação a infância, o fato de a criança que antes era enunciada por adultos, atualmente apresenta-se em um lugar de enunciação de si. Essa pesquisa concluiu que o consumo está fortemente presente nas práticas discursivas enunciadas pelo canal da Youtuber estudada, foi possível concluir também que essas práticas discursivas são responsáveis pela construção de um modo de ser criança na contemporaneidade.

Martins (2019) em sua dissertação intitulada “Entre curtidas no Instagram: a exposição de crianças nas redes sociais e as possíveis consequências ao desenvolvimento infantil” observou páginas de perfis infantis gerenciados por mães e pais no Instagram e teceu críticas à exposição de imagens e de informações sobre as crianças o que viola os direitos das crianças e adolescentes. Nas palavras da autora:

Os resultados apontaram que os perfis de maternidade no Instagram são, muitas vezes, uma forma da família inserir a criança no mundo digital e ainda de definir suas primeiras experiências na rede. Visualizamos a estreita relação entre visibilidade infantil no Instagram e as práticas relacionadas ao consumo e ao processo de adultização infantil, questões que podem ser consideradas prejudiciais ao desenvolvimento, considerando-se a tenra idade da criança e sua incapacidade em opinar ou definir o uso de sua imagem e de suas informações pessoais nas redes sociais. Por fim, observamos que a exposição exagerada de informações de crianças e adolescentes nas redes sociais pode representar ameaça à intimidade, à vida privada e ao direito à imagem, questões que representam, em muitos dos casos, a violação de direitos legais e constitucionais, estabelecidos com o fim de preservar e proteger as crianças e os adolescentes enquanto pessoas em desenvolvimento (MARTINS, 2019, p. 9)

A falta de compreensão das crianças e a ausência de preocupação dos pais com os riscos que a superexposição digital pode causar desde a tenra idade, nos remete a uma contradição: ao invés de estarem zelando pela proteção dos filhos, os pais acabam expondo-os a riscos por ansiarem cliques e patrocínios de marcas de produtos.

No tópico a seguir, apresentamos de forma individualizada os trabalhos que alocamos nesta categoria.

6.3.1 Os trabalhos da categoria o brincar e as redes sociais

Neste tópico apresentamos individualmente os trabalhos da categoria “O brincar e as redes sociais”, trazendo citações dos autores na busca por representar com fidelidade suas ideias.

A dissertação intitulada “**A influência dos Youtubers no universo infantil**”, disponível no link <http://dspace.unifor.br/handle/tede/108387>, de Luiza das Graças Lacerda de Carvalho Bezerra, sob orientação do Prof. Dr. José Sarto Freire Castelo, com 81 páginas, defendida no ano de 2018 pelo Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza, teve como objetivo investigar a influência que os youtubers desempenham no comportamento das crianças. Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa com uma técnica semiestruturada de entrevistas. A investigação centrou-se nas crianças entre 8 a 10 anos. Foram entrevistadas 30 crianças, sendo 19 meninas e 11 meninos. Esta é uma pesquisa descritiva.

Para Bezerra (2018, p. 6):

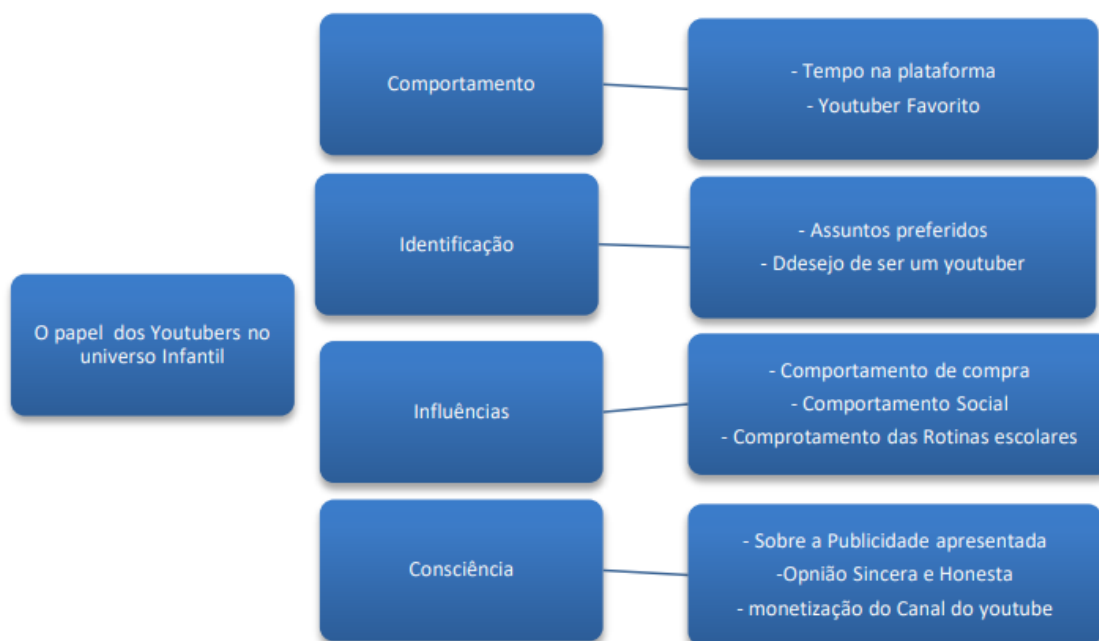
Foi possível perceber que o YouTube se tornou parte da vida diária de muitas crianças e que ele tem implicações sobre seus comportamentos. Para as meninas, o YouTube influencia na forma de vestir-se ou nos brinquedos que compram. Para os meninos, interfere na forma como jogam games e quais querem adquirir. Esta influência não é, na maioria das vezes, algo positivo e constatou-se que muitas crianças querem ser youtubers. Essa pesquisa possui implicações gerenciais no tocante a percepção do nicho de mercado da infância, assim como a forma mais adequada da mensagem de comunicação chegar até eles, por meio dos influencer digitais, pois as crianças confiam nos youtubers.

Bezerra (2018, p. 13) explica que:

O conceito de produser, ou produsuário, “um termo usado para descrever como os usuários também produzem e transmitem material on-line” (WATSON; HILL, 2012, p. 242), mostra-nos que as formas colaborativas de construção de uma plataforma digital demandam outros nomes que conceituem essas múltiplas práticas (BRUNS, 2008, p. 2). Assim, mais do que criatividade, a palavra youtuber mostra o nascimento de uma figura cheia de sentidos que dialogam com as comunidades de nativos on-line, conforme Thomaz (2016), “No Brasil, o neologismo começou a ficar mais comum em sites especializados, a partir de 2013, fazendo referência àqueles que mantinham canal no YouTube e atingiam certa popularidade. (TOMAZ. 2016, p.13)

Bezerra (2018, p. 33) apresenta um quadro conceitual:

Figura 3 – Quadro conceitual sobre papel dos Youtubers no universo infantil



Fonte: Bezerra (2018, p. 33)

Bezerra (2018, p. 41) aponta que:

Constatou-se que as 30 crianças assistem a vídeos do YouTube todos os dias, em média de 2 a 3 horas diariamente. O YouTube já faz parte de suas rotinas diárias. Os pais limitam a quantidade de tempo que assistem aos vídeos. Elas têm de cumprir as tarefas diárias de estudo e de esportes para poderem se deter ao entretenimento no YouTube. Sempre que estão em casa, após realizarem as tarefas da escola, dedicam-se a acessar os vídeos. Nos finais de semana, passam mais horas na plataforma.

Aponta ainda que:

Foi perceptivo, ao longo da pesquisa, que todos os entrevistados demonstravam interesse em possuir algo personalizado de seus youtubers mirins favoritos, porém nunca encontraram esses produtos disponíveis para compra. Assim, conclui-se que existe uma lacuna comercial nesse aspecto que poderia ser explorada pelos youtubers, como forma de crescimento de marca e receita. (BEZERRA, 2018, p. 43)

Bezerra (2018, p. 45) explica que:

As crianças relataram seus assuntos preferidos no YouTube. A maioria dos meninos se interessam por conteúdos relacionados a games ou engraçados. Já as meninas, todas manifestaram preferência por vídeos que tratam da produção de slime. A maioria das crianças fala que usam YouTube para o entretenimento. Preferem assistir vídeos que sejam engraçados e criativos. Elas também usam YouTube para obter informações sobre brinquedos, materiais escolares, games e novas estratégias dos jogos. Muitas crianças disseram que buscam inspiração no YouTube. Exemplos disso são vídeos que mostram como produzir vários tipos de slime, quais materiais devem ser usados, ou, ainda, produtos escolares e táticas para jogar Minecraft.

Verificou ainda que:

Em torno de 25 crianças entrevistadas já compraram algum produto indicado pelo youtuber. Os cinco participantes restantes nunca compraram, mas tiveram vontade de comprar. Pediram aos seus pais, mas eles não adquiriram porque o produto era caro. (BEZERRA, 2018, p. 48)

Complementa que:

concluiu-se que as crianças perceberam que as mensagens eram para vender os produtos e que as 30 crianças queriam comprar os produtos oferecidos. Elas não tiveram consciência crítica das mensagens. Acreditaram que os youtubers estavam demonstrando um determinado produto porque gostavam muito dele e o usavam, por isso estavam expondo suas opiniões sobre ele. Confirmaram a compra dos produtos porque eram muito legais e quando viram os youtubers indicando, acreditaram nas suas opiniões. Afirmaram que seus pais compraram os produtos que eles pediam e, somente cinco crianças informaram que os pais não compraram porque não podiam pagar no momento. (BEZERRA, 2018, p. 49)

Exemplifica explicando que:

Durante a entrevista, foi apresentado um vídeo da Júlia Silva que trazia a youtuber mirim abrindo uma embalagem nova da boneca LOL. A youtuber ia mostrando toda a dificuldade de abrir a embalagem e chegar ao brinquedo. Narrava como era bonita a nova LOL e que ela ia inclui-la em sua coleção. As meninas entrevistadas acreditaram que ela estava ensinando como abrir a LOL e não estava divulgando o produto, mas, ao final do vídeo, todas as 19 meninas participantes da pesquisa demonstraram interesse em adquirir a específica boneca LOL. (BEZERRA, 2018, p. 51)

Os autores mais citados por Bezerra (2018) foram:

- DELLAROCAS, C. The digitization of Word of Mouth: promise and challenges of online feedback mechanisms. *Management Science*, v.49, n.10, 1407-1424, 2003. (8 citações)
- MIRANDA, Nut Pereira de. “Beijos Monstruosos e Elettrizantes”: os direitos à Provisão, à Proteção e à Participação no canal de Julia Silva no YouTube. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. (11 citações)
- MOORE, E.S.; LUTZ, R.J. Children, advertising, and product experiences: a multimethod inquiry. *Journal of Consumer Research*, v. 27, n. 1, p. 31-48, 2000. (4 citações)
- TOMAZ, Renata. O que você vai ser quando crescer? Youtubers, Infância e Celebridade. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. (4 citações)
- WESTENBERG, W. The influence of YouTubers on teenagers. 2016. 35 f. Dissertação (Mestrado em Communication Studies) – University of Twente, 2016. (12 citações)

A dissertação intitulada **“Lugar de criança é no YouTube? Práticas discursivas dos novos formatos da publicidade infantil no canal de Júlia Silva”**, disponível no link <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43705>, de Renata Alves de Carvalho Oliveira, sob orientação do Prof.^a Dr.^a Luciana Lobo Miranda, com 148 páginas, defendida no ano de 2019 pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, teve como objetivo estudar a criança e o seu uso das mídias e das tecnologias, mais especificamente o uso do YouTube, questionando como se dão as práticas discursivas ligadas ao consumo que são endereçadas às crianças no canal de YouTube de Julia Silva. Para realização dessa pesquisa um Canal de YouTube foi selecionado, a escolha se deu pelo tipo de conteúdo postado pela Youtuber, visto que muitos conteúdos estão ligados ao consumo de brinquedos, objetos, viagens, roupas e maquiagens. Por conta disso foi escolhido o canal do YouTube de Julia Silva.

Julia Silva que tinha 13 anos e mora no Canadá. Seu canal tem mais de 1000 vídeos e mais de 3 milhões de seguidores. Foram selecionados e analisados alguns vídeos do canal.

Oliveira (2019, p. 18) elucida que:

Entre agosto de 2015 e agosto deste ano, 2018, o número de visualizações dos canais produzidos por crianças na plataforma teve um aumento de 564%. Com a intensificação da quantidade de vídeos postados no universo dos youtubers infantis (226%), também subiu o número de inscritos desses canais: 550%. Ainda nesta plataforma, podemos verificar a existência de diversos canais do YouTube que estão entre os mais acessados, esses canais levam o nome de meninas youtubers, dentre elas podemos citar alguns exemplos: Bela Bagunça, Juliana Baltar, Manoela Antelo, dentre outros.

Sobre o canal escolhido pela autora para análise, é explicado que:

Semanalmente são postados vídeos voltados para o público infantil, divididos em diversas playlists diferentes. Assim, as playlists de Julia Silva estão divididas em: 1) Slime (48 vídeos); 2) Review e Games (245 vídeos); 3) DIY (faça você mesmo) e Receitas (99 vídeos); 4) Material Escolar (29 vídeos); 5) Canal Julia Silva TV (289 vídeos); 6) Vlogs de Viagens e Passeios (110 vídeos); 7) Bonecas: Baby Alive, Reborn etc. (119 vídeos); dentre outras. (OLIVEIRA, 2019, p. 19)

Oliveira (2019, p. 20) completa que:

Nessas playlists, algumas são mais focadas na divulgação de produtos de uma forma divertida e muitas vezes disfarçada no formato de brincadeira. As playlists de LOL, Canal Julia Silva TV, Review e Games são as que mais apresentam divulgação de produtos como: brinquedos, jogos e material escolar. Dentro dessas playlists existem muitos vídeos sobre as bonecas Monster High, bonecas LOL e bonecas Baby Alive. Os vídeos mais assistidos dessas playlists tem em média mais de 1 milhão de visualizações.

Oliveira (2019, p. 72) explica que:

o YouTube possibilita a disseminação de espaços onde a criança pode ser protagonista, tratando-se de um novo momento de comunicação entre as infâncias, onde experiências de consumo e vivências infantis darão forma a diversos tipos de vídeos. Podendo assim, as crianças narrarem e comunicarem suas experiências como consumidores e como cidadãs.

Oliveira (2019, p. 76) ressalta que:

As crianças são mais propensas a serem levadas a sedução para adquirir certos objetos e serviços que lhes são oferecidos através de propagandas. Por conta de sua suscetibilidade à publicidade o sistema legal brasileiro proíbe a comunicação de marketing direcionada às crianças, como está previsto na leitura sistemática da constituição (artigo 227); o Estatuto da criança e do adolescente- ECA (artigos 4º, 5º, 6º e 17º); o Código de Proteção (Artigos 36, 37 e 39) e a Resolução 163 do Conselho Nacional para os direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Desse modo a publicidade infantil que vem através dos youtubers mirins trata-se de uma severa violação aos direitos das crianças. Sobre o canal do YouTube estudado por Oliveira (2019), ela observa que:

um dos aspectos que chama atenção nesse canal é a profissionalização da atuação da youtuber mirim. Isso pode ser verificado através da contratação de agências e também profissionais especializados para gerenciar seus conteúdos, tendo assim uma atenção aos cenários, aos equipamentos de gravação e também a regularidade das postagens.

Mostrando assim que o que começou como uma brincadeira despretensiosa tornou-se em uma rotina de produção, podendo assumir um “ar profissional”. (OLIVEIRA, 2019, p. 78)

Oliveira (2019, p. 101) apresenta um relevante quadro resumo sobre as estratégias publicitárias mais presentes no universo on-line:

Figura 4 – Quadro resumo sobre estratégias publicitárias no universo online:

Estratégias publicitárias	Do que se tratam?
Merchandising com personagens	Refere-se ao uso do licenciamento de personagens populares para promover produtos.
Colocação de produtos	Prática onde um produto é colocado em cenário visível fora de um contexto de marketing, por exemplo: em algum filme, <i>reality-show</i> ou site.
Marketing Viral	Estratégia abaixo do radar que vai se posicionar numa tentativa de gerar um “burburinho” ao redor de algum tipo de tema ou produto.
Marketing on-line	Banners ou pop-ups em sites.

Fonte: Oliveira (2019, p. 101)

Oliveira (2019, p. 102) ainda completa que:

Dentre os formatos e estratégias que aparecem de forma integrada ao conteúdo de informação ou entretenimento é possível destacar as seguintes:

- 1) Patrocínio: uma associação entre uma marca e um site com objetivo de relacionar o conteúdo oferecido no site ao patrocinador desta marca;
- 2) In-game advertising: uma marca ou um produto comercial é colocado em um cenário de jogos on-line. Um exemplo muito comum é nos jogos de futebol, onde, para simular o que acontece nos jogos reais, são colocados anúncios de marcas ao redor do campo;
- 3) Virtual world advertising: inserção de marcas e produtos reais em mundos virtuais para evidenciar o realismo do entorno desses lugares;
- 4) Marketing viral: essa estratégia tem como objetivo principal estimular o “burburinho” a respeito de um produto. Com o objetivo que uma determinada mensagem alcance o maior número de pessoas, através do compartilhamento dos próprios usuários por diversos meios como por exemplo: e-mail, SMS, aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais;
- 5) Advergame: jogo desenvolvido para uma marca ou um produto, com o objetivo de criar uma experiência lúdica com os usuários consumidores;
- 6) Redes sociais: são estratégias utilizadas em sites de redes sociais, por exemplo: criar páginas ou perfis de marcas em redes sociais que ofertem conteúdos que promovam essas marcas;
- 7) Conteúdo gerado pelo usuário: as marcas chamam formadores de opinião na internet para usarem determinado produto e produzirem conteúdos falando sobre esses produtos para seus seguidores;
- 8) Unboxing: essa estratégia consiste em vídeos em que crianças ou adultos narram o ato de desembulhar um produto, geralmente trata-se de desembulhar brinquedos.

Oliveira (2019, p. 133) observa que:

podemos afirmar que a figura de Julia Silva não é o que é mais procurado ou consumido em seu canal e sim seus brinquedos. Eles ganham o papel principal em seus vídeos. Os próprios nomes das playlists direcionam a aspectos que estão vinculados ao consumo, como por exemplo: Bonecas (Baby Alive, Reborn e etc.); Review e Games; Vlogs de Viagens e Passeios; Monster High e Ever After High; Material Escolar; dentre outros.

Explana que:

Podemos afirmar que durante a análise dos vídeos estamos lidando com diversos tipos de discursos. Existe, de certa forma, o cruzamento de discursos de diversas áreas. Como por exemplo, temos o discurso lúdico (onde podemos perceber a importância e o impacto do brincar na infância); o discurso publicitário (observado de forma muito forte durante os vídeos, trazendo constantemente o possível consumidor a desejar aquilo que está sendo exposto); o discurso da maternagem (muito presente nas brincadeiras de Julia Silva, onde esta cuida de forma bastante detalhada do bebê em questão) e o discurso pedagógico (que ensina como brincar com determinado brinquedo). (OLIVEIRA, 2019, p. 135)

Oliveira (2019, p.8) explica:

Como resultado principal, essa pesquisa encontrou que o discurso publicitário direcionado às crianças tem se dispersado para o YouTube, principalmente através de Canais de YouTubers mirins que se utilizam de estratégias publicitárias (merchandising, unboxing, colocação de produtos e patrocínio) na promoção dos mais diversos tipos de produtos relacionados ao universo infantil. Vale ressaltar que essa pesquisa também encontrou um fator relevante em relação à infância, o fato de a criança que antes era enunciada por adultos, atualmente apresenta-se em um lugar de enunciação de si. Essa pesquisa concluiu que o consumo está fortemente presente nas práticas discursivas enunciadas pelo canal da Youtuber estudada, foi possível concluir também que essas práticas discursivas são responsáveis pela construção de um modo de ser criança na contemporaneidade.

Os autores mais citados por Oliveira (2019) foram:

- ARIÈS, P. A História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978 (17 citações)
- BRAGAGLIA, A. P. (Org.). Ética na Publicidade: por uma nova sociedade de consumo. Rio de Janeiro: Ed. Multifoco, 2017. (19 citações)
- BUJES. M. I. E. Infância e maquinarias. (Tese) Doutorado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. (19 citações)
- FISCHER, R. M. B. Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. (20 citações)
- SIBILIA, P. O show do eu: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. (27 citações)

A dissertação intitulada **“Entre curtidas no Instagram: a exposição de crianças nas redes sociais e as possíveis consequências ao desenvolvimento infantil”**, disponível no link https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7135/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_RenataMartins_PP_GPSI.pdf, de Renata Soares Martins, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, com 92 páginas, defendida no ano de 2019 pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, teve como objetivos investigar

e analisar os conteúdos de páginas de perfis infantis ou de maternidade/paternidade no Instagram, gerenciadas pelas “mães/pais blogueiras(os)”, estudando a questão da exposição infantil nesta rede social, bem como os possíveis impactos ao desenvolvimento infantil. Teve como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, com base na Etnografia Virtual (realizada em rede social). A coleta de dados se deu através de pesquisa manual de hashtags, por meio de um formulário on-line respondido por 30 (trinta) mães/pais usuárias(os) da rede social Instagram, além da realização de observações de conteúdos postados nas páginas dos pais e mães participantes da pesquisa e registros das observações e informações levantadas.

Para Martins (2019, p. 9):

Os resultados apontaram que os perfis de maternidade no Instagram são, muitas vezes, uma forma da família inserir a criança no mundo digital e ainda de definir suas primeiras experiências na rede. Visualizamos a estreita relação entre visibilidade infantil no Instagram e as práticas relacionadas ao consumo e ao processo de adultização infantil, questões que podem ser consideradas prejudiciais ao desenvolvimento, considerando-se a tenra idade da criança e sua incapacidade em opinar ou definir o uso de sua imagem e de suas informações pessoais nas redes sociais. Por fim, observamos que a exposição exagerada de informações de crianças e adolescentes nas redes sociais pode representar ameaça à intimidade, à vida privada e ao direito à imagem, questões que representam, em muitos dos casos, a violação de direitos legais e constitucionais, estabelecidos com o fim de preservar e proteger as crianças e os adolescentes enquanto pessoas em desenvolvimento.

Como Martins (2019, p. 48) explica:

podemos abordar aqui a prática do oversharenting (comportamento excessivo de quem posta fotos dos filhos na internet) como uma das formas da família inserir a criança no mundo da internet e assim determinar suas primeiras experiências virtuais. Imagens e textos sobre todo o período de gestação, a descoberta do sexo, a preparação para o parto, a compra e a escolha do enxoval, o nascimento da criança e os detalhes sobre o parto também são bastante frequentes e comuns, assim como a divulgação das imagens da criança em suas primeiras horas de vida.

Segundo Martins (2019, p. 53):

Acerca dos motivos e fatores que indicam essa popularidade ou visibilidade pública, foram citadas novamente as parcerias comerciais, os convites e participações em eventos, e ainda a quantidade de seguidores, o engajamento e a interação dos mesmos nas postagens com curtidas e comentários, o reconhecimento e a reação das pessoas nas ruas e em locais públicos [...] Já acerca dos aspectos negativos do compartilhamento da vida familiar, destacam-se, entre outras, as respostas ligadas novamente ao retorno recebido do público: julgamentos, comentários negativos, falta de compreensão e interpretação equivocada das postagens e da mensagem que se tenta transmitir, críticas, ofensas e agressões.

Um problema apontado por Martins (2019, p. 77) é que:

A criança, na maioria dos casos, não possui compreensão sobre a veiculação de sua imagem e de suas informações pessoais, sendo incapaz de opinar e decidir acerca de si própria. Essa questão suscita inúmeras outras problemáticas, apontadas em nosso estudo: problemas de segurança e privacidade, maior vulnerabilidade à violência, ao bullying e ao cyberbullying, entre outras situações.

Os autores mais citados por Martins (2019) foram:

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; 84 COSTA-JUNIOR, A. L (orgs). A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. (15 citações)

EBERLIN, F. B. T. Sharenting, liberdade de expressão e privacidade de crianças no ambiente digital: o papel dos provedores de aplicação no cenário jurídico brasileiro. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, volume 7, n. 3, p. 256-274, 2017. (5 citações)

MARTINS, E.; SZYMANSK, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. Estud. pesquis. psicol. Rio de Janeiro, v. 2004 n.1, 2004. Disponível em: Acesso em: 21 mar 2018. (5 citações)

MENEZES, J. A. S. A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. (6 citações)

ZANINI, D. Etnografia em Mídias Sociais. In: SILVA, T.; STABILE, M. Monitoramento e Pesquisa em Mídias Sociais: Metodologias, Aplicações e Inovações. São Paulo: Uva Limão, 2016. p. 364 (7 citações)

[Parágrafo de ligação](#)

6.4 Brinquedos comprados, brinquedos confeccionados e brinquedos não estruturados

Destacamos em nossas discussões teóricas sobre a importância do brincar com materiais não estruturados e, como apontado por Ferreira et al (2022), de incluir materiais não estruturados aos brinquedos comprados, propiciando momentos de maior criatividade na construção das culturas infantis e minimizando a lógica do consumismo.

Piccolli (2015) em sua tese intitulada “O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos” analisou o documento do MEC denominado “Brinquedos e brincadeiras nas creches (2012), que aborda formas de organização dos espaços, seleção e uso dos brinquedos entre outros aspectos. Para a autora apesar de o MEC ter como incumbência a construção de políticas nacionais de educação “parece também existir aí um desejo de governo da infância, um espírito de pedagogização excessiva” (PICCOLLI, 2015, p. 190), ao qual devemos estar atentos.

Piccolli (2015, p. 190) ao se voltar para as relações entre a família, as crianças e os brinquedos, observou em sua pesquisa “tensões e incongruências que se colocam entre diversão e aprendizagem no brinquedo, entre as expectativas dos adultos e as ações das crianças com os objetos”. Desse modo, muitas vezes, se tem a intenção pedagogizante dos brinquedos, além de uma ideia de conservação, onde a brincadeira deve zelar para que o brinquedo se mantenha limpo e sem riscos.

Picolli (2015, p. 191) problematiza o protagonismo do brinquedo que deve seduzir as crianças, não as frustrar nem criar conflitos. Neste sentido, o brinquedo “pode ser pensado a partir de sua produção expandida e de seu consumo corrente, assim como de todo o plano educativo que a cada dia é mais traçado sobre ele, incluindo os aparatos psicológicos e motores que estão à sua volta”. A autora critica o fato de o brinquedo ter obrigatoriamente que desempenhar funções que se sobrepõem ao brincar pela criança.

Silva (2017) em sua dissertação intitulada “A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses” ressalta a importância da figura do professor como responsável por criar ambientes e situações desafiadoras para as crianças, de modo a favorecer que as crianças explorem suas capacidades criativas de acordo com as experiências adquiridas. Conforme a autora, a cada sucata oferecida para as crianças e da organização dos espaços conforme suas necessidades “estas demonstram experiências mais ricas, explorando as suas possibilidades de exploração livre, de pesquisa, de formulação de hipóteses, de imaginação e criação e de um brincar de qualidade” (SILVA, 2017, p. 115).

Silva (2017, p. 116) ressalta as possibilidades oferecidas pela sucata, dada sua capacidade de transformação em diferentes brinquedos e brincadeiras. Assim sendo, a sucata “pode ser incorporado à prática docente como instrumento pedagógico, pois é um material de fácil acesso, baixo custo, está inserido no contexto social da criança e pode tornar-se um tesouro em suas mãos, gerando aprendizagens por meio do brincar”.

Em sua dissertação intitulada “Brincadeiras Infantis no município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente”, Marcílio (2015) observou que os brinquedos de antigamente, como peão, bolinha de gude, carrinho de rolimã, são conhecidos pelas crianças de hoje, mas não fazem parte de sua realidade. Marcílio (2015, p. 247), afirma que “alguns brinquedos se mantêm, mas houve algumas adaptações em termos de materiais, sendo que hoje os brinquedos são produzidos por indústrias e adquiridos por meio do consumo”.

Marcílio (2015) aponta para a compra de brinquedos industrializados em detrimento da confecção de brinquedos, muito em virtude da indústria e das transformações tecnológicas. Para o autor, a transformação do espaço urbano modificou os hábitos culturais levando a perda de algumas brincadeiras e objetos utilizados para o brincar. O autor também pontua a perda da interação social que antes ocorria nos espaços públicos e hoje se dá somente em espaços fechados.

Ressaltamos aqui, uma lacuna no que diz respeito às pesquisas com materiais não estruturados ou o brincar com sucata. Os brinquedos prontos, que muitas vezes brincam “sozinhos”, não favorecem a criatividade das crianças e a interação com as telas e mídias sociais, cada vez mais precoce, pode estimular o consumismo. Por isso, defendemos o brincar não estruturado, a criação de brinquedos de sucata, a feira de troca de brinquedos como maneiras de enfrentamento ao consumismo e incentivo à cultura dos pares.

6.4.1 Os trabalhos da categoria brinquedos comprados, brinquedos confeccionados e brinquedos não estruturados

Neste tópico, apresentamos individualmente os trabalhos da categoria “Brinquedos comprados, brinquedos confeccionados e brinquedos não estruturados. Trazemos citações literais dos autores no intento de respeitar seu modo de pensar.

A dissertação intitulada “**A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses**”, disponível no link <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25004>, de Marcia Tostes Costa da Silva, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade, com 128 páginas, defendida no ano de 2017 pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, teve como objetivos analisar como a criança, ao atuar com a sucata, constrói o processo de imaginação e criação e valorizar a sucata como instrumento de construção de aprendizagens. A autora utilizou-se da pesquisa-ação, por meio de 10 encontros com nove crianças de dois anos a dois anos e três meses e a professora da creche, visando compreender o processo de imaginação e criação pelo brincar com a sucata.

Silva (2017) ressalta que é necessária uma mudança de paradigma dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil. Nas palavras dela:

o professor precisa ser pesquisador, coautor do conhecimento, tanto do seu conhecimento quanto das crianças, ser sustentador das relações e da cultura da criança, questionador das suas próprias imagens de infância, apoiando a aprendizagem de cada criança e aprendendo com ela, que faça análise crítica constante de sua prática confrontando-a com a teoria e que seja criador de ambientes e situações desafiadoras. (SILVA, 2017, p. 34)

Silva (2017) lembra a importância do espaço físico para a criança, citando o pensamento de Lima (1989, p. 13) ao dizer que:

É no espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire uma nova condição: a de ambiente. Parece-

nos importante insistir em que espaço, entendido apenas enquanto elemento neutro organizado ou construído por peça ou componentes materiais, é um ente que, apesar de sua concretude, paradoxalmente, só existe na abstração, quando ele passa a ser um objeto mercadoria ou um objeto estudo. Em qualquer outra situação o espaço organizado ou construído é mediado, qualificado, completado ou alterado pela relação que nele estabelece o indivíduo consigo próprio ou com outros indivíduos.

De modo que, para a criança, estar em um espaço é gerar um ambiente, como o espaço-alegria, espaço-medo, espaço proteção. A autora lembra que nenhum espaço é neutro e está sempre carregado de símbolos e significados, trazendo Vigotsky para elucidar que o desenvolvimento é dado através da interação com o meio e com o outro.

Para Silva (2017) a criança entra em contato com determinado objeto e o explora de diversas maneiras. Satisfeita a necessidade de conhecer o objeto, ela passa a utilizá-lo conforme sua função social, com base nas experiências que acumulou junto de pessoas do seu convívio e segue imitando as ações dos adultos, mas não de forma mecânica, mas ressignificando em seus gestos, movimentos e linguagens e transforma o objeto em qualquer outro de acordo a necessidade da brincadeira e sua capacidade criativa.

Conforme Silva (2017, p. 115):

a cada sucata ofertada e espaço organizado a partir da observação focada nas crianças, com propostas diversificadas estas demonstravam experiências mais ricas, ampliando as suas possibilidades de exploração livre, de pesquisa, de formulação de hipóteses, de imaginação e criação e de um brincar de qualidade.

E completa dizendo que:

olhar para as interações das crianças com a sucata ajudou-nos a compreender que este material não estruturado e pela sua possibilidade de transformação em qualquer outro brinquedo, pode ser incorporado à prática docente como instrumento pedagógico, pois é um material de fácil acesso, baixo custo, está inserido no contexto social da criança e pode tornar-se um tesouro em suas mãos, gerando aprendizagens por meio do brincar. (SILVA, 2017, p. 116)

Observamos que, como sucata, a pesquisa refere-se a caixas, embalagens, tecidos e utensílios plásticos e de madeira.

Os autores mais citados por Silva (2017) foram:

BROUGERE, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2008. (15 citações)
ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (12 citações)
KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1998. (26 citações)
MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia básica. In: Edwards C. et al. (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999. (20 citações)
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (68 citações)

A dissertação intitulada “**Brincadeiras infantis no Município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente**”, disponível no link <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-09112015-154316/pt-br.php>, de

Daniela Signorini Marcílio, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Madalena Pedroso Aulicino, com 301 páginas, defendida no ano de 2015 pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais da Universidade de São Paulo, teve como objetivos: Identificar as brincadeiras do passado para compreender quais delas permanecem na atualidade, além de levantar fatores que podem ter influência em transformações de brincadeiras infantis nestas duas regiões da cidade de São Paulo: Penha e Cangaíba. A metodologia valeu-se de observação e entrevistas. A história oral foi utilizada para relembrar memórias de brincadeiras do passado e a observação participante para compreender as brincadeiras atuais. Realizaram-se treze entrevistas temáticas com idosos que viveram sua infância nestes dois distritos, em espaços que oferecem atividades esportivas e culturais para idosos, e foram observadas aproximadamente 340 crianças da região, nos espaços de uma escola municipal e de uma ONG.

Marcílio (2015) observou que as crianças conhecem os brinquedos de antigamente, como peão, ioio, carrinho de rolimã, bolinha de gude, mas não fazem parte de seu cotidiano. Várias brincadeiras que demandam interação com o meio natural e maior espaço físico se tornaram mais difíceis de realizar devido a urbanização e mudanças no estilo de vida da população.

Marcílio (2015, p. 246) explica que no passado a divisão de gênero era intensa nas brincadeiras, mas que “no presente a divisão entre brincadeiras de meninos e meninas ainda é muito forte, e as brincadeiras que contribuem mais com essa separação são boneca, casinha, futebol e card”.

Marcílio (2015, p. 247) observou que 29 brinquedos citados em sua pesquisa permanecem nos dias de hoje “alguns brinquedos se mantêm, mas houve algumas adaptações em termos de materiais, sendo que hoje os brinquedos são produzidos por indústrias e adquiridos por meio do consumo”. A autora salienta a perda de espaço dos brinquedos artesanais, produzidos pelas próprias crianças.

Marcílio (2015, p. 251) afirma que foi possível notar que “a rua foi substituída por locais fechados como o armário de brinquedos (dentro de casa), a casa de boneca (dentro de casa), a escola (instituição), a ONG (instituição), o prédio, a quadra (espaço pré moldado), o shopping e até mesmo o carro”.

Marcílio (2015, p. 253) relata que no passado as crianças brincavam com os vizinhos, ocupavam os espaços das ruas e “em relação ao passado as crianças do presente brincam com os familiares, porém deixaram de manter contatos com a vizinhança, surgindo novas companhias nas instituições e nos condomínios em que habitam”.

Resultados apontam que algumas brincadeiras e brinquedos do passado permanecem até os tempos atuais, mas com adaptações em termos de regras, nomenclatura, aquisição e materiais, como por exemplo, pega-pega, bafo e boneca. Outro aspecto que ainda se faz presente corresponde às diferenciações de gênero nas brincadeiras infantis, como futebol e carrinho comuns entre meninos, boneca e casinha entre meninas. Constatou-se que transformações no uso do espaço urbano, unidas às mudanças de modos de vida foram fatores que influenciaram práticas de brincar, pois crianças da atualidade têm menos oportunidades de interagir pelo brincar com outras crianças na rua, por exemplo.

Marcílio (2015, p. 256) apresenta um quadro resumo com as mudanças no brincar e fatores de influência:

Figura 5 – Quadro resumo sobre as mudanças no brincar e os fatores de influência:

Principais mudanças	Fatores de influência
Perda da confecção de brinquedos pelas crianças. Consumo de brinquedos industrializados.	Indústria de brinquedos, sociedade de consumo, transformações tecnológicas.
Perda de algumas brincadeiras como chocar bonde, chocar barco, roubar frutas, roubar chapéu, nadar, pescar, Carnaval, Festas Juninas, circo. Ausência de práticas que utilizam bilboquê, ioiô, pião, carrinho de rolimã e bolinha de gude.	Transformações no espaço urbano da Cidade de São Paulo, modificações de hábitos culturais (Ex. Carnaval e Festas Juninas deixam de ser uma festa popular e de rua), indústria de brinquedos, sociedade de consumo, transformações tecnológicas.
Perda das interações sociais pelas brincadeiras no espaço público. Ausência dos grupos infantis de rua. Transmissão da cultura lúdica em ambientes fechados e privados, como residência, escola, ONG, entre outras.	Transformações no espaço urbano da Cidade de São Paulo, mudanças nos modos de vida (Ex. entrada das mães no mercado de trabalho, modificação no uso do espaço público, mudança do sentido atribuído à rua).

Fonte: Marcílio (2015, p. 256)

Os autores mais citados por Marcílio (2015) foram:

BAUMAN, Z. Confiança e medo na cidade. In: BAUMAN, Z. Confiança e medo na cidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009. p.1-21. (22 citações)
 BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). O brincar e suas teorias. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32. (50 citações)
 CAILLOIS, R. Definição. In: CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, ,
 HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. capítulo 1, p. 3-31. (26 citações)
 OLIVEIRA, C. O espaço da criança. In: OLIVEIRA, C. O ambiente urbano e a formação da criança. São Paulo: Aleph, 2004. capítulo 1, p. 19-166 (42 citações)

A tese intitulada **“O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos”**, disponível no link <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169578>, de Josiana Piccolli, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz, com 202 páginas, defendida no ano de 2015 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objetivo

investigar as relações entre infância e educação, mediadas pelo brinquedo. A metodologia se valeu de observação, de registros escritos e fotográficos e de entrevistas com os pais. Nas palavras de Piccolli (2015, p. 13) “Três são as fontes que compõem o material analítico: um documento oficial das políticas para a educação infantil brasileira; uma casa onde moram crianças com seus pais e uma Exposição de brinquedos”, dessa forma, analisa o documento teórico, observa e descreve os espaços da casa e a dinâmica familiar e observa e descreve uma Exposição de brinquedos em São Paulo – SP.

Piccolli (2015, p. 189) explica que:

A publicação Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica, a Casa da criança e a Exposição Mais de mil brinquedos para a criança brasileira foram os três territórios por mim percorridos com o objetivo de pensar as relações entre infância e educação, mediadas pelo brinquedo. O primeiro é um documento elaborado pelo MEC que pretende orientar os adultos que se dedicam à infância brasileira, à educação das crianças que diariamente ocupam as salas, os parques e refeitórios e outros espaços que compõem as instituições de educação infantil do país. O segundo diz respeito a uma residência familiar composta por duas crianças, o pai e a mãe, um lugar da vida privada, situado na região continental da capital catarinense, onde o brinquedo é protagonista e tem a sua presença garantida. O último foi um projeto temporário, uma Exposição que teve como cenário uma grande fábrica de brinquedos e que se propôs oferecer um momento de experiência contemplativa e sensorial ao público. Ela foi abrigada durante quase seis meses no Galpão das Grandes Exposições de um importante centro cultural e de lazer de São Paulo, o SESC Pompéia.

Segundo Piccolli (2015, p. 190):

Orientar, servir de guia na seleção, organização e uso de brinquedos, apontar formas de organização do espaço, tipos de atividades, conteúdos, primar pela brincadeira de alta qualidade, facilitar o trabalho do professor, determinar sua função e desenvolver a dimensão brincante ou brincalhona, dizer o que deve ou não fazer parte dos critérios de escolha dos brinquedos e materiais e definir o que é um brinquedo para uso institucional, se colocaram como as principais finalidades do primeiro documento. Sendo um órgão da administração federal, o MEC tem como uma das suas incumbências a construção de políticas nacionais de educação, mas por outro lado, parece também existir aí um desejo de governo da infância, um espírito de pedagogização excessiva. Sua função técnica e orientadora nos indica a construção de um discurso, de uma norma pedagógica com um caráter prescritivo, que dispensa o pensamento, que se institui e se alastra.

Continua explicando que:

Na casa da criança, encontrou-se uma espécie de didática impressa nos brinquedos, uma preocupação quase professoral com esses objetos e com a educação dos filhos. Algo que apareceu destacado nas falas dos pais das crianças quando mencionaram os critérios de escolha, classificação e organização dos brinquedos. Além disso, as relações estabelecidas entre eles mostraram-se exemplares primorosos das tensões e incongruências que se colocam entre diversão e aprendizagem no brinquedo, entre as expectativas dos adultos e as ações das crianças com os objetos. (PICCOLLI, 2015, p. 190)

Sobre a exposição, explana que:

Na Exposição, os brinquedos convocavam a decidir sobre o olhar, a pensar na infância de ontem e de hoje, a forjar o trabalho da memória. Ela fez lembrar que o brinquedo

não tem um lugar estático no tempo, que não foi sempre da forma como o vemos atualmente, que não raro ele escapa ao conceito, que não esteve desde sempre embasado em critérios de segurança e de saúde. Lembrando uma sentença de Benjamin (2002), a questão da técnica e o material utilizado na confecção do objeto permitem identificar, na produção, marcas de mudanças estruturais e na sensibilidade que vai se formando em relação à infância. Contudo, o fato de boa parte das peças expostas não ter uma identificação mais precisa dos contextos culturais e econômicos de sua produção (ainda que possuíssem a demarcação geral do período selecionado na composição da Mostra - entre as décadas de 1930 e 1990), acabava por estremecer um importante aspecto que se coloca a favor de propostas como esta: o de afetar o conteúdo cultural do público, de provocar o pensamento. Aliado a isto, a Exposição também se mostrou como um lugar dinâmico, preocupado com a organização dos espaços, interativo, correspondente às intensas exigências aos estímulos sensoriais que estão postos atualmente, especialmente no que diz respeito à infância. (PICCOLLI, 2015, p. 190)

Para Piccolli (2015, p. 191):

Esse protagonismo do brinquedo no contemporâneo exibido nos três lugares, aliado ao imperativo de seduzir as crianças, de não frustrá-las nem criar conflitos, pode ser pensado a partir de sua produção expandida e de seu consumo corrente, assim como de todo o plano educativo que a cada dia é mais traçado sobre ele, incluindo os aparatos psicológicos e motores que estão à sua volta, especulando e tentando a todo custo dissecar a infância.

Os autores mais citados por Piccolli (2015) foram:

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002. (67 citações)

BUCK-MORSS, S. Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução Ana Luiza de Andrade, revisão David Lopes da Silva. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. 566p. (14 citações)

PICCOLLI, Josiana. O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. (7 citações)

ROCHA, Eloísa A. C. Eloisa Acires Candal. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. Zero-a-seis, Florianópolis, n. 17, p. 52- 65, jan.-jul. 2008. (8 citações)

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 08, p. 23-36, abr. 2008. (16 citações)

6.5 O brincar e o consumo infantil: algumas considerações

Apresentamos neste tópico, de forma sucinta, as informações mais relevantes que pudemos compreender a partir dos resultados apresentados.

Foram identificados os cinco autores mais citados nas dissertações e teses. Este processo foi realizado a partir da contagem de todas as citações no interior de cada trabalho. Elaboramos uma nuvem de palavras¹⁰, com os cinco autores mais citados em todos os trabalhos. Este é um

¹⁰ A nuvem de palavras foi criada no site WordClouds, disponível no link <https://www.wordclouds.com/>. Para a elaboração é necessário copiar cada palavra-chave, separadas por ponto virgula, para o programa, que gera a nuvem de palavras em diferentes formatos e tamanhos.

dado importante ao revelar as principais referências que fundamentam as pesquisas científicas da atualidade.

Figura 6 – Autores mais citados nos trabalhos



Fonte: organizado pelo autor

Observamos que, dos cinco autores mais citados nos trabalhos que analisamos, Ariès, Huizinga e Vygotsky aparecem em cinco trabalhos; Bauman e Brougere aparecem em quatro trabalhos e Kishimoto em três trabalhos.

Nossos resultados trazem alguns pontos que nos chamam mais a atenção: os espaços públicos abertos para o brincar estão desaparecendo e dando lugar a espaços privados voltados ao consumo e mesmo a institucionalização das infâncias, com acúmulo de atividades e o cerceamento do tempo para brincar (MARCÍLIO, 2015; OLIVEIRA, 2016; ZENI, 2017; VERÍSSIMO, 2018; KOSCHELNY, 2019; DIAS, 2019; TOLFO, 2019); existe uma forte tendência à pedagogização do brincar e ao brincar administrado, cerceando a capacidade criativa das crianças, visando a aprendizagem de conteúdos escolares. Apesar de os espaços escolares serem, muitas vezes, os principais lugares de brincar das crianças, os professores carecem de conhecimento teórico acerca do brincar (CARMO, 2015; PICCOLLI, 2015;

OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2017; PEREIRA, 2018; VERÍSSIMO, 2018; SANTOS, 2018; KOSCHELNY, 2019); com o desenvolvimento da urbanização as cidades perdem seus espaços de brincar, o que, somado ao aumento dos índices de violência, dificultam a sociabilização nos espaços públicos e ampliam os contatos entre as crianças nos meios virtuais (CARMO, 2015; MELONI, 2018; MARTINS, 2018; DIAS, 2019; TOLFO, 2019); os brinquedos tecnológicos e as telas não necessariamente possuem um viés negativo nas culturas infantis, uma vez que as crianças se apropriam desses objetos e, com a imaginação, os ressignificam em suas brincadeiras (MARTINS, 2016; SILVA, 2016; MARTEN, 2017; SANTOS, 2018; SOUZA, 2019) a televisão ainda é um veículo de comunicação importante e dotado de propagandas, mas vem perdendo espaço para as redes sociais, onde as crianças encontraram maior representatividade e possibilidades de protagonismo, contudo, ficam expostas ao mercado e desenvolvem hábitos consumistas (GONÇALVES, 2015; SETUBAL, 2015; SILVA, 2015; SILVA, 2016; FERRUZZI, 2017; MARTEN, 2017; SILVA, 2017; ZENI, 2017; BEZERRA, 2018; MONTEIRO, 2018; SANTOS, 2018; PEREIRA, 2018; MARTINS, 2019; OLIVEIRA, 2019); apesar das tecnologias, os brinquedos e brincadeiras clássicas ainda existem em algumas infâncias, carecendo de tempos e espaços para acontecerem e coexistindo com o digital (MARCÍLIO, 2015; MARTEN, 2017; ZENI, 2017; MARTINS, 2018; MELONI, 2018; DIAS, 2019; SOUZA, 2019).

Neste sentido, é possível perceber que as crianças têm sofrido os impactos do consumo em seus modos de vida, acarretando transformações nas culturas da infância, especificamente nos modos de brincar, nos brinquedos utilizados, na relação com os pares e nos espaços e tempos de brincar. As tecnologias atreladas aos brinquedos e as telas tem contribuído para essas transformações, de forma que se faz necessário o resgate de espaços públicos de qualidade e com segurança para o brincar, do brincar na natureza, do tempo dos pais e responsáveis para brincarem com as crianças, de políticas públicas que valorizem o brincar livre nas ruas, praças e instituições e de materiais não estruturados somados aos brinquedos comprados visando o desenvolvimento integral das capacidades imaginativas das crianças em seus diferentes modos de vida, nas suas mais diferentes infâncias.

7. CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa tivemos como objetivo identificar e discutir como os pesquisadores têm pensado o brincar e o consumo infantil na intenção de compreender como as relações de consumo tem se estabelecido no cotidiano das crianças, por meio do brincar, transformando as culturas da infância ao inseri-las na lógica da Sociedade de Consumo/Cultura de Consumo.

Iniciamos nossas discussões trazendo para o debate o fato de o cidadão ter sido reduzido à condição de consumidor. Ressaltamos, então, a necessidade da existência de um consumidor que também seja cidadão, preocupando-se com pautas coletivas e compreendendo a ideia de ciclo dos materiais, no sentido de que o consumo se torne consciente e as questões ambientais sejam pautadas como fundamentais para a sociedade, uma vez que o ser humano faz parte da natureza.

Salientamos que a ótica neoliberal, como aponta Lopes (2005), encontrou na criança uma fonte fértil para a produção de capital, de modo que a infância tornou-se um importante nicho de mercado.

Percebemos, com Linn (2006), que o mercado busca socializar o consumidor infantil desde o nascimento. Os logotipos e personagens compõem fortemente a vivência cotidiana dos bebês. Gunter e Furnham (1998), explicam que as crianças compram coisas para satisfazer suas vontades e que o comportamento de compra é desenvolvido a partir de influências sociais, às quais são vulneráveis. Em uma sociedade onde se pode ser convencido a pensar que somos aquilo que temos, para suprir as demandas cotidianas e sociais é necessário consumir cada vez mais. Essa lógica de ter de comprar alguma coisa, onde o ter é mais importante que o ser, acaba atingindo não apenas o mundo adulto, mas comparece nas culturas infantis. Por vezes, as crianças tendem a consumir para fazer parte de um grupo, na busca por aceitação social.

Schor (2009) nos mostra que atualmente a publicidade visa atingir as crianças de forma direta, alterando a lógica anterior onde se buscava atingir os pais ou responsáveis pelos pequenos. A televisão ainda é o principal meio de acesso às peças publicitárias, mas nosso estudo mostra que os meios digitais têm ganhado espaço com o advento das redes sociais que, muitas vezes, torna a própria criança o ator responsável por experienciar e divulgar diferentes produtos, incentivando o consumo das demais crianças e colaborando com a construção de seus modos de pensar e agir. Neste sentido, como afirma Rosenberg (2008), muito ainda se tem por avançar nas legislações com relação à publicidade infantil.

O consumo tem afetado os modos de brincar, os brinquedos utilizados, a relação com os pares e os espaços e os tempos de brincar. As culturas infantis são influenciadas por marcas e produtos expostos em vídeos e imagens de diferentes mídias sociais. Contudo, esse fenômeno ocorre de forma diferente nas variadas infâncias, de acordo com as possibilidades de vivências, dos lugares, dos objetos e dos parceiros de brincar das crianças, a partir dos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais.

Atentamos que as crianças não são agentes passivos neste processo, haja vista que reelaboram toda a informação que recebem dentro de seus modos de vida. Chamamos atenção também para os diferentes tipos de exposição e acesso ao consumo, em consideração as vivências das crianças. Compreendemos que a reflexão a ser feita sobre o consumo infantil e o brincar das crianças se pauta na concepção da pluralidade da infância e do reconhecimento das desigualdades sociais.

Após tecermos a fundamentação teórica, a partir de uma pesquisa bibliográfica, avaliamos o conhecimento científico veiculado nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil que abordaram o consumo infantil, o brincar e o brinquedo.

A partir de nossos resultados, concluímos que é preciso repensar às cidades, entendendo seus espaços para além dos espaços de consumo, de modo a criar espaços propiciadores de cidadania. Os espaços públicos abertos para o brincar estão dando lugar a espaços fechados, privados e especializados, voltados para o consumo. Assim, as cidades têm perdido os seus espaços de brincar o que, somado ao aumento dos índices de violência, incentiva a institucionalização das infâncias, limita os espaços do brincar e confina as crianças em instituições, das quais transitam de uma para outra, em um movimento de insularização, com seus aparelhos eletrônicos e acabam por interagir com culturas comuns às suas próprias (SARMENTO, 2018).

Nossos resultados também apontam para uma tendência à pedagogização do brincar e ao brincar administrado, onde o brincar livre e o ócio devem ceder espaço ao desenvolvimento de habilidades e conteúdos escolares. Ficou evidente que muitos professores carecem de maior formação acerca da importância do brincar e de como organizar o brincar.

Nossos resultados indicam que apesar das tecnologias, os brinquedos tradicionais e as brincadeiras clássicas ainda fazem parte das vivências de algumas infâncias, sendo necessário o oferecimento de tempos e espaços para que aconteçam, o que aponta para o papel dos pais ou responsáveis como importantes incentivadores e, por vezes, parceiros do brincar, dada a

relevância do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Os resultados mostram que as crianças não sentem falta dos aparelhos eletrônicos ou internet quando brincam em espaços públicos ou doméstico, com a supervisão ou companhia dos pais nas brincadeiras.

Pudemos verificar em alguns trabalhos avaliados que os brinquedos tecnológicos e as telas não necessariamente possuem um viés negativo, uma vez que as crianças se apropriam desses objetos e, com a imaginação, os ressignificam em suas brincadeiras. A televisão ainda é um veículo de comunicação importante, mas vem perdendo espaço para as redes sociais, onde as crianças encontraram maior representatividade e possibilidades de protagonismo, contudo, ficam expostas ao mercado publicitário, aos influenciadores digitais e desenvolvem hábitos consumistas.

Percebemos que nossa temática é de interesse das mais variadas áreas de estudo. Podemos constatar que do total de 29 trabalhos, 14 pertencem ao programa de Pós-Graduação em Educação, 04 pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e 02 pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Administração e outros 09 pertencem a áreas diversas do conhecimento.

Ressaltamos algumas dificuldades encontradas durante a avaliação das dissertações e teses. Os objetivos e a metodologia da pesquisa, por vezes, não são explicitados ou são apresentados de forma pouco organizada, o que dificulta a compreensão dos procedimentos e dos resultados alcançados.

Defendemos o brincar livre, com criatividade e imaginação, somando brinquedos comprados e o uso das telas de TV, computador, tablet e celular com brinquedos não estruturados, a criação de brinquedos de sucata, a feira de troca de brinquedos como formas de enriquecer as culturas infantis mediar as demandas crescentes pelo consumo. É basilar, diante disso, um olhar para os espaços de brincar, o tempo de brincar e os parceiros do brincar.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.)
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARIOSI, C. M. F. Políticas públicas para o brincar na primeira infância. In: **Pelo direito de brincar: reflexões e experiências**. ARIOSI, C. M. F. (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2018.
- AZEVEDO, N. C. S., & Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 95(240), 255-275.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBER, B. **Consumido**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARBOSA, L. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 68 p.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Edições 70. 1981.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: Kishimoto, T. M. O brincar e suas teorias. Editora Pioneira, 1998.
- CAIROLI, P. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, vol. 2, n. 1, p. 340-348, 2010.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARNEIRO, M. A. B. **O brincar hoje: da colaboração ao individualismo**. Campo Grande: Simpósio Internacional do OMEP. 2012.
- CARVALHO, L. D. (2014). Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância. **Anais da Reunião nacional da ANPED**, Florianópolis, SC, Brasil, 37.
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica de Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COSTA, M. R. **A criança e a cidade: elementos para uma pedagogia urbana**. UFRGS, [S.I].

CUNHA, L. A. R. da. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DIAS, M. S. e FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.** V. 17, n. 3, p. 118-133, Recife, SET/DEZ, 2015.

FEATHERSTONE, M; SIMÕES, J. A. (Trad.). **Cultura de consumo e pós modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERREIRA, A. et al. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário** In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. Brasília –D.F.: CNTE, 1996.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995. p. 21-63

GUNTER, B; FURNHAM, A. **As crianças como consumidoras**. Instituto Piaget, Portugal, 1998.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

Instituto Alana. **A brincadeira e o brinquedo precisam de plástico?** 2020. Disponível em: https://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/a-brincadeira_e_o_plastico.pdf

INSTITUTO ALANA. **Criança e consumo: entrevistas**. 2010.

INSTITUTO ALANA. **Criança e natureza: os benefícios de brincar ao ar livre**. 2019. Disponível em : <https://criancaenatureza.org.br/para-que-existimos/os-beneficios-de-brincar-ao-ar-livre/>

INSTITUTO ALANA. **Dados e direitos na infância e adolescência no ambiente digital**. 2022. Disponível em: <https://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2022/07/dados-e-direitos-na-infancia-e-adolescencia-no-ambiente-digital.pdf>

INSTITUTO ALANA. **Publicidade na Tv: monitoramento 2019**. 2019. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/relatorio-monitoramento-de-publicidade-em-canais-tv-fechada-2019.pdf>

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFÈBVRE, H. A **Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, J. L.; APARECIDA, L. Brinquedo: elemento cultural e promotor de humanização. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Universidade Estadual de Maringá, v.14, n.1, p.65-78, jan./abr. 2011.

LIMA, J. M. et al. A sociologia da infância e a educação infantil. **Revista Contrapontos**, Vol. 14, n. 1, jan-abr, 2014. Disponível em: www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/5034/pdf_18>. Acesso em: 20, jun., 2019.

LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LOGAREZZI, A. **Educação Ambiental em resíduo: uma proposta de terminologia**. In: CINQUETTI, H. C.; LOGAREZZI, A. Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p.85 –118.

LOPES, J. J. M. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCNEAL, J. U. **Kids as customers - a handbook of marketing to children**. New York: Lexinton Books, 1992.

MELO, D. R. e GUIZZO, B. S. Infância YouTuber: problematizando representações de crianças inseridas na cultura de sucesso. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 50, p. 121-140, jan./abr. 2019.

MULLER, F. e NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

NOLASCO, R. L. **Infância(s) no neoliberalismo: perspectivas sobre o brincar** / Ligia Rufine Nolasco; orientador Ivan Ramos Estevão. -- São Paulo, 2020. 96 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

PACKARD, V. **A estratégia do desperdício**. São Paulo: Ibrasa, 1965.

PÁDUA, E. M. M. de. **O processo de pesquisa**. In: _____. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29 – 89.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1974.

PISANI, A. F. A. et al. Análise crítica do documentário “**O dilema das redes**”. Centro de crítica da Mídia. PUC Minas, 2020. Disponível em: <<https://blogfca.pucminas.br/ccm/analise-critica-do-documentario-o-dilema-das-redes/>>. Acesso em: 03/08/2022.

PORTILHO, F. **Consumo Sustentável**: limites e possibilidades de ambientalização e politização das práticas de Consumo. Cadernos EBAPE, Edição Temática 2005b. Disponível em: <www.ebape.fgv.br/cadernosebape>. Acesso em 30 abr. 2015.

PORTILHO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005a.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ROSENBERG, Bia. **A TV que seu filho vê**. São Paulo: Panda Books, 2008.

SARAIVA, M. R. O. **Espacialidades da infância**: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE. Tese (doutorado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, 2014.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

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

SARMENTO, M. J. **Infância e cidade**: restrições e possibilidades. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes. 2008. p.17-39.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de história e ciências sociais. Ano I, nº1, julho de 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

SCHOR, J. B. **Nascidos para comprar**: Uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. Trad. Eloisa Helena de Souza Cabral – São Paulo: Editora Gente, 2009.

SLATER, D. **Cultura do consumo & modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.

SOBARZO, L. C. D. **Resíduos sólidos**: do conhecimento científico ao saber curricular – a releitura do tema em livros didáticos de Geografia. xiii, 284f., 2008. Tese (Doutorado em

Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

TEBET, G. G. de C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2013.

TEIXEIRA, S. R. O. A infância e o direito de brincar. In: **Pelo direito de brincar:** reflexões e experiências. ARIOSI, C. M. F. (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2018.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, n. 32, p. 129-144, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, M. A. **Infância contemporânea:** institucionalização e cerceamento. Revista PsicoFAE, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 47-68, jul./dez. 2018.

VYGOTKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de gestão de iniciativas sociais. Publicado em jun. 2008. Disponível em: <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em 03/08/2022.