

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
CURSO DE PEDAGOGIA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA: entrelaçamentos  
com a cultura, a memória e a experiência**

Luiza Helena Rambo

Lajeado, novembro de 2017

Luiza Helena Rambo

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA: entrelaçamentos  
com a cultura, a memória e a experiência**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Danise Vivian

Lajeado, novembro de 2017

*A Deus, meu guia e luz da minha vida. Aos meus pais, Flavio e Vainer, alicerces do meu existir. Ao meu irmão Lucas, companheiro de histórias e de muitas idas e vindas à UNIVATES. Ao meu marido Alan Patrik, pelo olhar paciente, pela escuta sensível e pelos abraços apertados. A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista.*

## RESUMO

Brincar: o quê tal palavra remete no imaginário de cada sujeito quando ouvida? Certamente, cada um recordará de situações muito particulares que, por um ou outro aspecto, enraizaram-se na memória e tornaram-se inesquecíveis. Com o passar dos tempos, diversas transformações sociais ocorreram, as quais impactaram no modo de vida da população, nas relações de consumo, no âmbito educacional e, conseqüentemente, na forma de ver e compreender o ser criança e o brincar na infância. Entende-se que o brincar não ocorre igualmente para todas as crianças. Ele se modifica conforme os elementos culturais dos locais onde vivem. Nesse contexto, o tempo, as transformações sociais, as crenças de cada cultura trazem consigo formas de conceber e concretizar o brincar. Este estudo teve como objetivo geral analisar as representações acerca do brincar na infância de familiares em três gerações. Quanto a metodologia, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de tipo bibliográfico e com pesquisa de campo, sendo que a geração dos dados ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas com três integrantes de uma mesma família, que possuem a seguinte relação: avô/avó – filho/filha – neto/neta, sendo que duas foram as famílias participantes, totalizando seis membros. Da pesquisa, resultaram três noções: a representação de um brincar situado em um tempo específico, a representação de um brincar sem brinquedos prontos/industrializados e a representação de um brincar que se dá de forma coletiva. Em suma, o brincar se constitui enquanto uma linguagem que integra a cultura, o qual é repleto de signos que o caracterizam, sendo eles compartilhados pelos membros de uma mesma cultura. Tais ideias estão amparadas nos estudos sobre o conceito de representação de Hall (2016). A partir delas, entende-se que as narrativas dos participantes da pesquisa sobre o seu brincar na infância estão entrelaçadas com estes pressupostos, na medida em que as memórias deste brincar refletem os elementos presentes na cultura de cada um deles.

**Palavras-chave:** Brincar; Infância; Representação; Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 CONCEITUANDO A ESSÊNCIA DA PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 O brincar na infância e suas relações com a cultura e a experiência.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Nas trilhas da infância: a história, os discursos e os novos olhares.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 Aproximações entre a representação e o brincar na infância.....</b>	<b>24</b>
<b>3 DEFININDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>28</b>
<b>4 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS .....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 “Se brincava, mas era assim...domingo”: o brincar em um tempo definido.....</b>	<b>35</b>
<b>4.2 “Com qualquer coisinha nós brincamos”: o brincar sem brinquedo pronto/industrializado .....</b>	<b>40</b>
<b>4.3 “Brincar é ser feliz, ter muitas amizades”: o brincar e a socialização .....</b>	<b>45</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado para a realização das entrevistas com avôs/avós e filhos/filhas .....</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado para a realização da entrevista com os netos/netas .....</b>	<b>60</b>

<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento para a realização da entrevista com os netos/netas (crianças) .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE D- Roteiro de Entrevistas com os Adultos .....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro de Entrevistas com as Crianças.....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Brincar: o quê tal palavra remete no imaginário de cada sujeito quando ouvida? Quais sentimentos desperta? Quais memórias? Certamente, cada um recordará de situações muito particulares que, por um ou outro aspecto, enraizaram-se na memória e tornaram-se inesquecíveis. Percebe-se o brincar fortemente associado ao período da infância e, por isso, inerente à criança, como se o ato de brincar fosse natural e desde sempre fizesse parte do universo infantil.

Com o passar dos tempos, diversas transformações sociais ocorreram, as quais impactaram no modo de vida da população, nas relações de consumo, no âmbito educacional e, conseqüentemente, na forma de ver e compreender o ser criança e o brincar na infância. Assim, cada vez mais, novos olhares acerca do brincar na infância foram se constituindo e ganhando força, não somente no campo pedagógico, mas também nas áreas da sociologia, antropologia, psicologia, dentre outras.

Entende-se que o brincar não ocorre igualmente para todas as crianças. Ele se modifica conforme os elementos culturais dos locais onde vivem. Também, supõe-se que a maneira desse brincar desta década se difere do brincar de vinte, trinta, quarenta ou cinquenta anos atrás. Nesse contexto, o tempo, as transformações sociais, as crenças de cada cultura trazem consigo formas de conceber e concretizar o brincar.

Portanto, este estudo procura fazer, inicialmente, uma reflexão sobre o brincar na infância a partir da perspectiva de diferentes teóricos, dentre eles: Fortuna (2012), Kishimoto (2010), Moyles (2002; 2006). Tal reflexão está ainda articulada à cultura familiar, pois se acredita que o modo de brincar dos sujeitos na infância é subjetivado pela sua cultura. O estudo pretende, a partir do conceito de representação de Stuart Hall (2016) pensar acerca das representações sobre o brincar na infância de familiares em três gerações. No decorrer da escrita busca-se ainda fazer aproximações entre a temática central e os conceitos de memória a partir de Ohlweiler (2014), Silva e Marchezin (2014), Bergson (1999) e Custódio (2012), e experiência abordados por Larrosa (2002) e Benjamin (2002).

Sabe-se que o brincar acontece de diferentes maneiras para cada criança e é por meio dele que evidenciam pensamentos, sonhos e representam o mundo a sua volta. Considerando que o modo de brincar se modifica conforme os tempos, os espaços e os elementos culturais dos locais nos quais as crianças fazem parte, o brincar traz consigo os mais variados sentidos e interpretações para elas. Assim, essa pesquisa visa investigar: **Quais são as representações acerca do brincar na infância de familiares em diferentes gerações?**

O objetivo geral definido neste trabalho se constitui enquanto cerne da pesquisa a ser feita, por isso ele contempla na sua redação alguns conceitos que serão abordados ao longo desta escrita, tais como representação, brincar e infância. O objetivo aponta ainda para a questão geracional na família, evidenciando assim, a tentativa de analisar as representações sobre o brincar na infância através dos tempos, tomando como referência três gerações de uma mesma família.

Os objetivos específicos podem ser compreendidos como meios que auxiliarão a alcançar o objetivo geral, eles esmiúçam o que se pretende entender acerca dos conceitos citados no problema de pesquisa. O primeiro objetivo específico esclarece o que essa pesquisa busca abordar a partir do conceito brincar. O segundo contempla a questão das representações, enquanto que o terceiro objetivo aborda outros três conceitos que estarão entrelaçados na pesquisa: memória, experiência e narrativas orais.

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho consiste em: analisar as representações acerca do brincar na infância de familiares em três gerações. Enquanto que os objetivos específicos se constituem do seguinte modo: compreender as concepções acerca do brincar na infância e as suas relações com a cultura familiar através dos tempos; refletir sobre as representações a respeito do

brincar em três gerações da mesma família; ressaltar a importância da memória, da experiência e das narrativas orais enquanto fonte de conhecimento e preservação da cultura.

A escolha desta temática de pesquisa parte, inicialmente, de um interesse pessoal. Ao fazer uma breve retrospectiva, recordo da minha infância; uma infância simples, mas de brincadeiras muito diversificadas vivenciadas no âmbito familiar. Muitos foram também os relatos feitos pelos meus avós, nonos e pais sobre o tempo de criança em um contexto de zona rural nos pequenos municípios onde nasceram.

Além disso, a etapa da educação infantil é onde se concentra toda minha atuação profissional até o momento; é com as crianças que compartilho meus dias e são elas que movimentam meus pensamentos e ações na busca por uma prática cada vez mais qualificada e responsável. No decorrer da formação acadêmica, percebo que as leituras e discussões a respeito do universo infantil sempre captaram minha atenção e curiosidade com facilidade.

Deste modo, vários questionamentos passaram a povoar minhas reflexões: Como se constitui o brincar na infância? Como o brincar se manifesta em diferentes culturas? Quais as concepções que pessoas de diferentes gerações têm sobre o brincar? De que forma podemos pensar a respeito do brincar das crianças no século XXI? Há semelhanças com as brincadeiras realizadas por seus pais e avós décadas atrás? Com o quê brincam? Como, onde e com quem brincam? Quais as possíveis representações sobre o brincar? Há tempo para as crianças brincarem nos dias atuais?

Com base nessas considerações vi a possibilidade de transformá-las em pesquisa como uma oportunidade para refletir, teoricamente, sobre o brincar a partir de autores que estudam tal temática e, assim, contribuir com a minha curiosidade a respeito do brincar na infância. Espero ainda colaborar com o campo pedagógico, a partir do olhar de diferentes gerações sobre este tema sempre tão pertinente e intimamente vinculado ao contexto educacional, pois, enquanto pedagogos, torna-se fundamental a compreensão acerca do brincar infantil em suas diferentes manifestações.

Desta forma, no segundo capítulo deste estudo realizo um resgate teórico das três noções que o fundamentam, sendo elas: o brincar, a infância e o conceito de representação, a partir de autores que estudam estas temáticas. Os caminhos metodológicos da pesquisa são abordados e justificados no capítulo três, enquanto que, no quarto capítulo apresento as análises da pesquisa

com base nos dados gerados a partir das entrevistas realizadas com os integrantes das famílias participantes. Por fim, teço algumas considerações finais no capítulo cinco.

## **2 CONCEITUANDO A ESSÊNCIA DA PESQUISA**

O capítulo que segue compõe-se de um resgate teórico de três noções que fundamentam meu estudo, são elas: brincar, infância e representação. Dentre os autores utilizados, destaco: Fortuna (2012), Kishimoto (2010), Moyles (2002; 2006), Benjamin (1987; 2002), Larossa (2002), Ariès (2012), Bujes (2002) e Hall (2016).

### **2.1 O brincar na infância e suas relações com a cultura e a experiência**

Início a escrita deste capítulo pelo brincar, porque ele é o tema central que mobiliza este estudo. Assim, considero importante esclarecer as concepções que embasarão tal temática no intuito de que o leitor compreenda o entendimento sobre o brincar nesta pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento, dissertarei sobre o brincar tomando como referências Fortuna (2012), Moyles (2002; 2006), Kishimoto (2010), Benjamin (2002) e etc. Em seguida, buscarei realizar algumas articulações entre o brincar compreendido por Benjamin (2002) e o conceito de experiência do mesmo autor e de Larrosa (2002).

Entendo que a busca pela compreensão do brincar já mobilizou esforços de muitos estudiosos. Não apenas pedagogos que lidam diariamente com crianças interessam-se pela temática, mas também filósofos, sociólogos, psicólogos, enfim; são profissionais de áreas

diversas que veem no ato de brincar a possibilidade de entender as crianças e suas preferências, o meio social em que elas vivem e como percebem esse meio a partir do modo como brincam.

A partir das pesquisas realizadas para subsidiar esta escrita, me deparo com inúmeras publicações acerca do brincar. No entanto, uma leitura mais atenta permite constatar que muitas delas contemplam o brincar associado à aprendizagem ou somente ao desenvolvimento cognitivo da criança (KITSON, 2006; HEASLIP, 2006; GRIFFITHS, 2006), ou seja, referem-se a um brincar escolarizado, que tenha uma intencionalidade: brinca-se para aprender conceitos matemáticos, brinca-se para desenvolver habilidades motoras, brinca-se para aprender a compartilhar brinquedos. Enfim, são muitos os objetivos e as razões para brincar.

Entendo que é imprescindível contemplar o brincar na Educação Básica, assim como, concordo que várias são as aprendizagens construídas através do lúdico. Porém, o que pretendo nesta pesquisa é pensar o brincar para além daquele que ocorre na escola, ou seja, um brincar que seja menos institucionalizado, regulado e, por ser menos “disciplinar”, ele se justifica e se torna essencial para a vida, como tão bem salienta Moyles: “Poucos negariam que o brincar, em todas as suas formas, tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento” (MOYLES, 2002, p. 21). Assim, trata-se de um brincar que faz parte da vida das crianças, subjetivado pelos elementos culturais dos locais onde vivem.

Dentre as definições exploradas pelo Dicionário Aurélio (disponível online) para o termo “brincar” estão: “ 2 - Divertir-se, 3 - Entreter-se com alguma coisa infantil”. Certamente, por se tratar de um dicionário, o objetivo é trazer uma definição básica, de fácil compreensão. Porém, enquanto profissional da educação, entendo o brincar a partir de uma dimensão muito mais ampla, a qual envolve a criação, a fantasia, o deleite, a experimentação do próprio corpo, dos objetos, da natureza, a interação e etc. e está diretamente relacionado ao meio em que a criança se encontra. Ao mesmo tempo, compreendo que conceituar o brincar torna-se ainda mais desafiador diante da diversidade de modos em que ele se manifesta. Para Moyles “Lidar com o conceito de brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo a que nos agarrar, sua natureza efêmera impede que o agarremos!” (MOYLES, 2006, p. 13).

Hoje, o brincar encontra-se predominantemente associado ao período da infância e, inerente à criança. Apresenta-se de modo incontestável, como se criança, infância e brincar fossem sinônimos e existissem desde sempre. No entanto, cabe ressaltar que o ato de brincar não nasce com a criança, “A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das

interações com outras crianças e com os adultos” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Assim, as interações com as pessoas do convívio da criança apresentam-se como elemento importante na construção do brincar.

Convém ressaltar que há situações, especialmente envolvendo o uso de aparelhos tecnológicos, cujo brincar se dará de forma individualizada. No entanto, ainda assim, é possível que a criança esteja em contato virtualmente com outras crianças ao mesmo tempo. Jarvis, Doods e Brock refletem sobre essa questão: “O desenvolvimento contínuo da internet e o potencial para jogar online com estranhos localizados pelo globo estão mudando de modo crescente a natureza da brincadeira e do lazer para os seres humanos enquanto espécies, tanto para crianças, quanto para adultos” (JARVIS; DOODS; BROCK, 2011, p. 350). A partir de tal afirmação, entendo que as tecnologias também influenciam no modo de brincar dos sujeitos; a criança pode estar sozinha explorando um jogo no *tablet* e o fato de estar conectada à internet possibilita a interação virtual com pessoas localizadas nas mais diferentes cidades.

O ato de brincar/a brincadeira se modificou e continua a se transformar com o passar do tempo, bem como não se dá de uma única forma para todas as crianças; encontram-se inúmeros jeitos de brincar, os quais se constituem a partir das vivências e interesses de cada uma. Kishimoto nos dá pistas sobre a relevância do brincar: “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Fortuna também nos auxilia a pensar: “Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade” (FORTUNA, 2012, p. 34).

Moyles nos instiga a pensar sobre o brincar também enquanto elemento de fuga da realidade:

Mas o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano (MOYLES, 2002, p. 21).

Assim, é possível entender que o brincar traz essa possibilidade aos sujeitos infantis (e também adultos como citado pela autora), constituindo-se como um momento de alívio ou de estar sozinho. Desse modo, a forma de brincar poderá refletir o que se passa, emocionalmente

com a criança. De qualquer forma, seja coletivo, seja fazendo uso de aparelhos tecnológicos ou de forma individualizada, o brincar possibilita a interação com o espaço, com os objetos, com o corpo e etc.

Percebe-se que o brincar permite a criança se colocar como protagonista, ou seja, é ela quem organiza/cria/imagina a seu modo situações variadas, escolhe os papéis a desempenhar, define os objetos necessários. É através dele que ela evidencia sua compreensão de mundo e amplia o conhecimento sobre si mesma, na medida em que percebe seus limites, sua relação com o outro, suas preferências.

A cultura desempenha um papel importante na constituição do brincar infantil. Para Hall “Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade” (HALL, 2016, p. 20). Ela representa os valores de um determinado grupo de pessoas, que habita um determinado local (comunidade, cidade, estado, país) e, por sua vez, faz parte de um período histórico e social também específico. Portanto, o brincar trará consigo elementos culturais de cada realidade.

Conforme já enfatizado anteriormente, o meio cultural do qual a criança faz parte influencia o seu brincar. Então, se a cultura se modifica através dos tempos, é possível pensar que a forma como o brincar se manifesta também sofre alterações. Para Moyles “O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre” (MOYLES, 2002, p. 29). Olusoga também auxilia a pensar sobre essa questão:

O modo como as crianças brincam, com o que e com quem elas brincam varia de acordo com o seu contexto social, cultural e histórico. Aquilo que é reconhecido como brincadeira em uma sociedade ou comunidade pode não ser reconhecido em outra. Na verdade, o modo como a brincadeira é percebida em qualquer comunidade se dá em função do modelo de infância daquela comunidade e do modo como ele se desenvolveu socialmente para enfrentar os desafios e oportunidades do seu ambiente físico e econômico (OLUSOGA, 2011, p. 61).

Desse modo, compreender o contexto da criança se torna um fator importante quando pensamos sobre seu modo de brincar, não apenas no que diz respeito ao âmbito familiar, mas também ao tempo e aos espaços por ela frequentados. O brincar permite a apropriação dos valores e elementos de uma determinada cultura por parte da criança e, essa apropriação contribui ainda para que ela se sinta pertencente a sua comunidade. Para Brougère (2001), a criança não

apenas desenvolve comportamentos nas suas brincadeiras, mas também manipula as imagens e significações/representações que fazem parte da sua cultura.

É na família que as primeiras experiências envolvendo o brincar ocorrem. Desde o momento em que nasce, o brincar começa a fazer parte da vida da criança, inicialmente a partir da exploração do próprio corpo, da manipulação de objetos sonoros ou de uma simples brincadeira de se esconder. Conforme cresce, as possibilidades do brincar se ampliam e se transformam, e o brincar cada vez mais vai se constituindo a partir do contexto cultural do qual a criança pertence. Para Curtis “Os efeitos culturais do ambiente familiar não podem ser ignorados, pois têm uma considerável influência sobre os padrões posteriores do comportamento e do brincar da criança. A presença de outros adultos e de irmãos mais velhos determina [...] sua maneira de brincar” (CURTIS, 2006, p. 41). Nesse sentido, acredito que é possível exemplificar essa influência, tomando como exemplo a presença de irmãos mais velhos. Certamente, o modo de brincar deles terá elementos que diferem do brincar dos irmãos mais novos e, no convívio familiar, esses elementos poderão se misturar, configurando outras possibilidades de brincar.

A mesma autora traz ainda uma reflexão sobre a importância do brincar entre pais e filhos:

Ao brincar com seus filhos, os pais os estão ajudando a aprender a brincar com os seus pares. Esse tipo de envolvimento parental não só é desejável como é necessário na nossa sociedade, na qual o tamanho da família é pequeno e a criança frequentemente fica isolada dos outros durante os primeiros dois ou três anos de vida (CURTIS, 2006, p. 46).<sup>1</sup>

Curtis observa que tal envolvimento parental no brincar se diferencia conforme a organização de cada comunidade. Ela traz como exemplo a comunidade não industrializada, onde a criança já tem contato com outras desde pequenas ou, então, nas comunidades rurais, em que a população adulta tem muitos afazeres e, conseqüentemente, dispõe de pouco tempo para brincar com as crianças. Entendo que, no contexto atual, não há como delimitar tais situações, tendo em vista os diversos contextos familiares, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a entrada, ainda bebês, das crianças nas instituições de Educação Infantil, dentre outros fatores que precisam ser considerados quando se pensa no envolvimento parental no brincar.

Assim, cada comunidade constrói com o passar dos tempos, modos de brincar que revelam suas crenças, costumes e concepções acerca do ser criança e do brincar na infância.

---

<sup>1</sup> No contexto educacional brasileiro, esta situação é diferenciada, pois as crianças frequentam as escolas de Educação Infantil desde muito cedo e, por isso, já estabelecem contato com seus pares. Tal fato está relacionado à questão econômica do país, em que tanto a mãe quanto o pai precisam trabalhar para garantir o sustento da família.

Como já citado no início dessa escrita, parece que o brincar contemporâneo já não ocorre da mesma forma que décadas atrás e, assim, também se dá em cada comunidade. Hoje, muitas brincadeiras são heranças dos nossos antepassados, as quais continuam a se perpetuar nas diferentes gerações da família, graças ao envolvimento de pais e avós nas brincadeiras de seus filhos e netos. E, na medida em que o tempo passa, algumas permanecem como que inalteradas no seu modo de ocorrer, outras sofrem adaptações, outras ainda são esquecidas e sempre novas brincadeiras vão sendo agregadas e trazendo novos significados ao brincar.

Com base nas reflexões realizadas até o momento de que o brincar é algo fundamental e significativo na vida dos sujeitos, acredito em um brincar que seja da ordem da experiência, que possibilite à criança experimentar o mundo, a vida, os sentimentos, a cultura. Um brincar que produza encantamentos, devaneios, criação! E aí, mais inquietações povoam meus pensamentos: como pensar em um brincar que permita a criação, diante da infinidade de aparelhos tecnológicos hoje manipulados com tanta maestria pelas crianças? De quanto tempo as crianças dispõem para brincar? Por quanto tempo as crianças precisam brincar? É a quantidade de tempo que elas brincam que define um brincar prazeroso? Ou seriam os materiais disponíveis e os modos de explorá-los que influenciam na “qualidade” do brincar?

Possivelmente, não encontrarei respostas para todas essas questões, provavelmente novas indagações surgirão e mobilizarão mais leituras. Mas, pensando no que foi abordado até aqui e, tomando como referência as diversas leituras realizadas ao longo da graduação e, especialmente, para compor este estudo, me encorajo a pensar que a riqueza do brincar se dá na relação que a criança estabelece consigo mesma enquanto brinca, ou com o outro ou com aquilo que brinca (seja uma boneca, uma folha de árvore, um pote de areia).

Para Benjamin “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 85). Se, ao brincar, a criança encontrar-se imersa na sua imaginação, envolvida com o enredo da brincadeira, e esta lhe possibilitar a criação, o prazer, o encantamento, então, acredito que o brincar está ocorrendo na sua intensidade, na sua experimentação.

Marcado pela intensidade gostaria, neste momento, de elaborar algumas aproximações entre o brincar com o conceito de experiência dos autores Larrosa (2002) e Benjamin (1987; 2002). Inicialmente, acredito ser necessário esclarecer o que ambos entendem por esse conceito.

Segundo Larossa (2002), a experiência é o que nos passa, nos acontece ou nos toca. Para ele, diariamente muitas coisas se passam, mas quase nada nos acontece, e por isso a experiência se torna cada vez mais rara. Ele justifica essa afirmação elencando quatro fatores/situações que contribuem para que a experiência seja tão rara: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

O referido autor sugere que, para que algo nos toque, é preciso de um gesto de interrupção: “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar [...]” (LARROSA, 2002, p. 24). De acordo com ele, esta interrupção se torna quase impossível em tempos de tanta correria.

Em “Experiência e Pobreza”, Benjamin (1987) cita uma parábola para exemplificar a ideia de que a experiência estaria atrelada à velhice, ou seja, às pessoas mais velhas. Estas últimas, ao transmitirem aos jovens suas experiências de vida, os ensinavam sobre os acontecimentos da vida, ao mesmo tempo em que isso lhes conferia uma autoridade da velhice. O autor prossegue sua escrita, argumentando que as experiências estão em baixa, especialmente para as gerações que vivenciaram a experiência da guerra, para ele, a mais terrível da história, “Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1987, p. 1).

Meinerz nos auxilia a pensar sobre essas questões:

Se entendermos a experiência como o elo que nos vincula ao passado e a tudo que pertence a ele enquanto patrimônio sócio-histórico cultural, se estamos desprovidos dessa experiência que nos foi “hipócrita ou sorrateiramente subtraída”, se estamos expropriados de experiência, nos resta, segundo Benjamin (1986, p. 115), assumir esta pobreza que não é mais privada, mas de toda a humanidade (MEINERZ, 2008, p. 34).

Já Benjamin faz a seguinte reflexão:

Por acaso guiamos a vida daqueles que não conhecem o espírito, daqueles cujo “eu” inerte é arremessado pela vida como por ondas junto a rochedos? Não. Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito (BENJAMIN, 2002, p. 23).

O autor acima citado prossegue: “Mais uma vez: conhecemos uma outra experiência. Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos fluorescentes. No entanto, é o que existe de

mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens” (BENJAMIN, 2002, p. 24).

A partir do que foi exposto, e compreendendo que ambos os autores correspondem a tempos históricos diferentes, destaco algumas ideias que considero centrais no entendimento de Larrosa (2002) e Benjamin (1987; 2002) sobre a experiência, para tentar estabelecer algumas aproximações com o que foi escrito sobre o brincar na infância até o momento.

Apesar de serem teóricos cujas perspectivas se diferem acerca da experiência, acredito que é possível enxergar um ponto em comum entre eles. Se Larrosa (2002) entende a experiência como algo que nos toca e para que isso aconteça, precisamos parar para olhar, pensar e escutar mais devagar e Benjamin (1987; 2002) traz como exemplo a experiência vivenciada pelos homens na guerra, afirmando após que cada experiência possui conteúdo, o qual é conferido a partir do nosso espírito, então arrisco a dizer que em ambos, podemos pensar a experiência como algo que atravessa o corpo e se torna marcante para as pessoas.

Larrosa (2002), ao mesmo tempo em que pontua que a experiência é o que nos passa e nos toca, adverte que na correria do dia-a-dia, cada vez menos nos deixamos tocar pelo que nos passa. Nesse sentido, questiono novamente: As crianças dispõem de tempo para brincar? Como esse brincar atravessa seu corpo e se configura enquanto experiência? Ao retomar o exemplo da experiência da guerra citado por Benjamin, relacionando com a aniquilação dos sonhos, podemos pensar nas inúmeras vezes em que o brincar é aniquilado por outros afazeres, impedindo assim que se constitua enquanto experiência.

Assim, entendo que o brincar que tem norteado este estudo carrega todos esses elementos – o olhar, a escuta, aquilo que toca, o espírito, o conteúdo, o belo – e tantos outros talvez ainda não sentidos. Penso que o brincar a ser narrado pelos sujeitos desta pesquisa estará relacionado aos momentos significativos vivenciados na sua infância. E, por serem significativos, se constituíram em experiência. Diante do exposto, percebo a necessidade de explicar ao leitor o que é a infância, assunto que será abordado, portanto, no subcapítulo seguinte.

## **2.2 Nas trilhas da infância: a história, os discursos e os novos olhares**

Considerando que este estudo abrange o brincar na infância, neste momento abordarei a temática infância. Vários teóricos auxiliarão a compor esta escrita no sentido de compreender o

que se entende por infância hoje e de que forma ela foi e continua se constituindo com o passar dos séculos. Dentre os autores, destaco Ariès (2012), Bujes (2002), Marín-Díaz (2010), Narodowski (2013).

Os parágrafos que seguem, trarão elementos gerais acerca da temática, do surgimento do sentimento de infância, conforme os estudos de Ariès (2012) com o intuito de esclarecer brevemente de que forma ela se deu. Gostaria de ressaltar também que, embora seus estudos tenham sido alvo de críticas<sup>2</sup>, por parte de outros teóricos, continuam sendo considerados como referência no que se refere à abordagem dessa temática e são utilizados por estudiosos de diferentes áreas.

Conforme Pagni (2010), a palavra infância tem sua origem etimológica do latim (*infantia*): *fari* – verbo falar e o prefixo *in* caracteriza-se pela falta ou negação desse elemento (a fala), representando assim uma condição na qual os sujeitos se encontravam. Pagni (2010) explica que, após essa condição passou a se relacionar a uma idade específica que se distinguiu da adulta.

Na atualidade, ouvir falar a respeito da infância e do ser criança soa como uma questão natural, como se ambos, do modo como os compreendemos hoje, sempre estivessem presentes na história da humanidade. Entretanto, estudos evidenciam que o sentimento de infância<sup>3</sup> passou a emergir por volta do século XIII, mas foi a partir do século XVI, que entrou em maior evidência. Nesse sentido, Ariès (2012) foi o precursor na abordagem sobre a existência do sentimento de infância e, conseqüentemente, sobre a presença da criança na sociedade.

Conforme o autor, por volta dos séculos X-XI não havia interesse sobre a imagem da infância, ou seja, ela era vista como um período ultrapassado rapidamente e, por isso, a lembrança desse tempo logo se perdia. Ariès explica que “Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (ARIÈS, 2012, p. 18). Tais representações de crianças encontravam-se associadas às figuras religiosas, símbolos do catolicismo, tais como as imagens de anjos, do Menino Jesus e de Nossa Senhora, sugerindo

---

<sup>2</sup> Após a publicação de sua obra, Ariès recebeu críticas pelo fato de ter baseado seus estudos na análise de quadros pintados na época, sendo que tais pinturas representavam apenas um determinado grupo de crianças e, por esse motivo, uma determinada realidade social. Assim, suas conclusões foram generalizadas se estendendo a todas as crianças.

<sup>3</sup> Ariès define que o sentimento de infância “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 2012, p. 99).

assim, a forte influência exercida pela Igreja no período medieval. Para ele, embora as crianças não fossem negligenciadas, não havia um sentimento de infância nessa época.

Ariès pontua:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2012, p. 28).

Em meados do século XVII, começa a verificar-se o surgimento de uma preocupação maior em torno da criança. Ariès (2012) ressalta ainda que, inicialmente, o primeiro sentimento de infância originou-se no meio familiar e foi definido como “paparicação”. Em seguida, surge outro sentimento oriundo dos eclesiásticos e homens da lei, os moralistas, cuja preocupação era a disciplina e os costumes. No século XVIII, surge um novo elemento que foi agregado aos dois já existentes: a preocupação com a higiene e a saúde física. A partir de então, percebe-se que “Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ARIÈS, 2012, p. 105).

As pesquisas de Ariès evidenciam o surgimento do sentimento de infância em um dado período histórico, o qual foi se constituindo e se alterando concomitantemente às mudanças sociais da época. A infância, tal como a concebemos hoje, é fruto de inúmeros processos de transformação ocorridos ao longo dos séculos nas esferas social, econômica, educacional, política, acompanhando esta dinâmica sempre em movimento. Com base nesses pressupostos, cabe ressaltar também que, assim como o brincar se difere de acordo com o contexto no qual a criança está inserida, as concepções sobre a infância também se distinguem e refletem as crenças, valores, costumes e ideais de cada sociedade e período histórico.

É possível observar a produção de uma infinidade de discursos provenientes de diferentes áreas, cujo enfoque é a criança e a infância. Tais discursos carregam determinados modos de compreender a infância, os quais muitas vezes se naturalizam sem serem problematizados. Como exemplo, temos os meios de comunicação, que exercem forte impacto na produção destes discursos. Os programas destinados ao público infantil vão instaurando determinados comportamentos nas crianças que são subjetivadas pela produção midiática.

Bujes nos instiga a pensar sobre como vemos a infância hoje:

[...] usualmente somos movidos por uma compreensão da infância como um dado atemporal. [...]; a infância como um momento privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade, como um ideal de perfeição, também constitui a orientação predominante no senso comum, quando pensamos este período da vida dos sujeitos humanos. Estas perspectivas de significar a infância, por outro lado, estão de tal maneira naturalizadas que deixam pouco espaço para que percebamos outras formas de pensá-la [...] (BUJES, 2002, p. 19).

Acredito que as ideias da autora apontam para a necessidade de olharmos a infância para além daquela que foi idealizada pela modernidade e questionarmos aquilo que está naturalizado nos discursos existentes, como a influência da mídia citada anteriormente. Para problematizarmos a infância contemporânea vejo como necessário o estudo deste campo do saber, o qual se encontra vinculado aos diferentes tempos, espaços e discursos.

Neste contexto, os estudos de Bujes mostram-se potentes para problematizarmos tais questões, a partir da sua discussão sobre infância e poder. Ela justifica que

[...] ao tratarmos da infância, temos escamoteado continuamente de que tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deram por obra e graça de uma *vontade de poder* sobre os sujeitos infantis, que teve (e tem), por sua vez, correlação com uma vontade de saber, que engendra o quadro moderno de saberes sobre a criança (BUJES, 2002, p. 21).

Para a autora, os significados atribuídos à infância resultam de uma construção social, sustentados por discursos, os quais, por sua vez, representam interesses de determinados grupos como a Igreja, o Estado, a sociedade civil, a ciência pedagógica, dentre outros. Tais discursos não são imutáveis e únicos, de modo que as linguagens que usamos indicam a fluidez a que estão sujeitos.

Desse modo, fico a pensar: Quais são os discursos sobre a infância que estão naturalizados no nosso dia-a-dia? Por quem são produzidos? De que modo cada um de nós contribui para sustentá-los? Perante uma sociedade que cada vez mais se volta a produzir saberes sobre a criança e a infância, torna-se importante refletir sobre como nós, profissionais da área da educação, nos colocamos frente a esta produção: se assumimos uma postura crítica e questionadora, cientes de que o campo pedagógico também produz saberes específicos sobre a criança e a infância, ou se apenas os reproduzimos e os reforçamos passivamente.

Marín-Díaz contribui com essas ideias ao afirmar que muitas são as instâncias responsáveis pela produção de discursos sobre a infância (ONG's, opinião pública, mídia,

instituições governamentais). A autora denomina como campo discursivo sobre a infância “[...] o conjunto de discursos, de práticas, de saberes [...]” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 207) que são promovidos com e através dessas diferentes vozes responsáveis que buscam explicar ou solucionar problemáticas relacionadas às crianças.

O campo discursivo, assim entendido, é configurado a partir de investimentos sobre a infância como objeto e sujeito de saber e de poder e, por isso, é constituído por e através de uma série complexa de relações e interações entre discursos provenientes de sistemas e ordens diferentes (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 207).

A autora explica ainda que, a partir do campo discursivo, é possível observar o modo como os sujeitos infantis são produzidos dentro de um conjunto de regras e padrões específicos, mas que os mesmos nem sempre se mostram suficientes para defini-los. Ela reforça ainda que, assim como a infância, os discursos que falam dela também são construções localizadas dentro de um contexto social, cultural e histórico.

Aqui, é possível estabelecer uma relação com a ideia do brincar na infância. Entendo que o brincar se associou ao mundo infantil justamente por fazer uma contraposição ao mundo regrado do adulto e da escola, de modo que o brincar é visto como o oposto de trabalhar. Assim, ele se apresenta como uma atividade voltada de forma mais específica às crianças que, na sua infância, não se encontram vinculadas as tarefas do mundo adulto<sup>4</sup>.

Para Brougère

[...] nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar” [...], caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva [...] (BROUGÈRE, 1998, p. 21).

Tal concepção também pode ser compreendida como um discurso criado e sustentado pela sociedade através dos tempos, a qual define o que pertence ao mundo adulto e o que pertence ao mundo infantil. Uma vez que as crianças compõem o meio social e cultural, produzindo cultura também, o brincar na infância é reflexo do olhar da sociedade sobre ele.

---

<sup>4</sup> Embora as crianças não se encontrem vinculadas às tarefas do mundo adulto, percebe-se, na contemporaneidade, que cada vez mais elas estão envolvidas, desde muito pequenas, com uma infinidade de afazeres e compromissos que se assemelham aos dos adultos (aulas especializadas, cursinhos, eventos sociais), nem sempre dispondo de tempo para brincar livremente.

Convém destacar, neste momento, outro elemento importante quando voltamos o olhar para a infância. No senso comum é possível ouvir falas que alegam não haver mais infância na atualidade. Tal opinião costuma basear-se na observação do modo como as crianças agem, brincam e comportam-se na sociedade em comparação a um determinado período histórico. Muitos teóricos debruçam-se a estudar tais questões partindo da premissa de uma infância que não se apresenta do mesmo modo como há dez ou há vinte anos, dentre eles estão Marín-Díaz (2010), Narodowski (2013) e Postman (1999) que serão utilizados nesta escrita.

Marín-Díaz esclarece que a noção de infância está sofrendo um deslocamento, o que não significa que esteja ocorrendo alguma *evolução* (grifo da autora) em relação a este conceito, mas está relacionada “[...] ao acontecimento de um conjunto de práticas concretas de adultos e crianças em contextos históricos e culturais específicos” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 198). Ela argumenta que o *desaparecimento ou morte* (grifo da autora) da infância consiste em:

[...] uma permanente tensão entre essas duas situações: apagamento contemporâneo da fronteira entre infância e mundo adulto e, conseqüentemente, o desaparecimento das características próprias da infância moderna clássica; de outro lado, fortalecimento da fronteira entre o mundo das crianças e dos adultos e, junto a ele, a incorporação massiva dos atributos da figura infantil desenhada na Modernidade liberal<sup>5</sup> (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 198).

Neste contexto, observo que o legado deixado pela modernidade continua a permear nossas concepções acerca da infância, embora rupturas estejam delineando outros modos de olhar para este período da vida. Narodowski corrobora com este pensamento, pois afirma que “Algo está cambiando, tal vez definitivamente, em nuestra infância” (NARODOWSKI, 2013, p. 33). O autor sustenta que a crise na conceitualização moderna de infância tem a levado a dois polos, os quais ele denomina como infância hiperrealizada e infância desrealizada.

Ao tratar da infância hiperrealizada, o autor enaltece a presença da tecnologia na vida das crianças e a influência de objetos como *smartphones*, *tablets*, *smartTVs* e videogames. Além de serem crianças e jovens que vivem conectados a esses aparelhos, acrescenta ainda que são “Niños que viven en la más absoluta inmediatez, em La realización inmediata del deseo” (NARODOWSKI, 2013, p. 25). Percebe-se assim, que é uma infância fortemente marcada pela informação, pelo intenso uso de aparelhos eletrônicos e a realização imediata.

---

<sup>5</sup> Para Marín-Díaz (2010), a infância moderna clássica é marcada pelas noções de obediência e disciplina enquanto que na infância da modernidade liberal a noção de infância está associada à ideia de inocência, interesse e aprendizagem.

Narodowski (2013), ao definir a infância desrealizada, busca inicialmente alertar que esta é a infância que não queremos reconhecer: a infância das ruas, aquela em que as crianças precisam trabalhar, buscar o próprio alimento e um refúgio para dormir. Ambas as situações já denotam uma configuração bastante diferenciada daquela estudada por Ariés (2012).

Tanto uma quanto a outra carregam consigo marcas do seu tempo, bem como deixam suas próprias marcas. Assim, no caso da infância hiperrealizada percebe-se que o modo de brincar se alterou a partir da tecnologia, de modo que ela compõe outras formas de brincar capturando a atenção de algumas crianças que não se interessam mais por brincadeiras que não façam uso delas. Enquanto que na infância desrealizada, entendo que o brincar acaba por se tornar, muitas vezes, um elemento quase que inexistente na vida dos sujeitos infantis, pois eles se encontram ocupados com a sobrevivência.

Deste modo, reflito novamente sobre como o brincar pode se associar à experiência nestes contextos que, por vezes, nos parecem distantes. Como as experiências envolvendo o brincar se configuram em uma infância fortemente influenciada pela tecnologia? Se pensarmos a experiência enquanto algo que perpassa pelo nosso corpo (LARROSA, 2002), como ela ocorre nas crianças que permanecem quase que imóveis diante da tela de um aparelho eletrônico? Quais as experiências possíveis em um contexto de infância desrealizada?

Assim como Marín-Díaz (2010) e Narodowski (2013), Postman (1999) também é um autor que se detém a pensar sobre as questões da infância e, de modo particular, sugere o seu desaparecimento. Postman, inicialmente, disserta sobre os impactos sociais causados a partir da invenção do telégrafo e da televisão. Para ele, ambos modificaram o acesso à informação e à imagem de massa, repercutindo nos modos de ver a criança e a infância, assim como no comportamento dessa criança em sociedade.

As evidências do desaparecimento da infância vêm de várias maneiras e de diversas fontes. Há, por exemplo, a evidência fornecida pelos próprios meios de comunicação, pois eles não só promovem a desmontagem da infância valendo-se da forma e do contexto que lhes são peculiares mas também refletem esse declínio em seu conteúdo. Há evidência a ser observada na fusão do gosto e estilo de crianças e adultos [...]. E há evidências do tipo “pesado” – cifras sobre alcoolismo, uso de drogas, atividade sexual, criminalidade, etc – que implica uma declinante distinção entre infância e idade adulta (POSTMAN, 1999, p. 134).

Tomando como base os argumentos do autor, é possível compreender sua ênfase no esmaecimento das fronteiras entre o adulto e a criança, assim como já citado por Marín-Díaz, o

que indica o desaparecimento da infância por ele defendido. Neste contexto, torna-se claro o desaparecimento de uma infância marcada pela inocência e delicadeza, amplamente difundida na modernidade, para uma nova configuração de infância, reflexo das transformações em curso em cada momento histórico. Deste modo, tanto a infância quanto o brincar se modificam ao longo do tempo e, conseqüentemente diferentes representações acerca do brincar vão se constituindo. Portanto, as representações sobre o brincar na infância irão tecer as reflexões do próximo capítulo.

### **2.3 Aproximações entre a representação e o brincar na infância**

Pensar acerca das representações sobre o brincar na infância será o desafio deste subcapítulo. Para tanto, Hall (2016) é o teórico central que apoiará este momento da escrita. Inicialmente, buscarei esclarecer o conceito de representação na perspectiva do referido autor, conceito este que é articulado a outros como cultura, sentido e linguagem. Ainda, procurarei estabelecer aproximações entre a representação pensada por Hall (2016) e o brincar na infância, tema deste estudo.

Desse modo, torna-se relevante compreender cada um destes conceitos, para então realizar os possíveis entrelaçamentos com o brincar na infância, na medida em que ele também é influenciado pela cultura. Gostaria de destacar que o autor, na sua abordagem, não relaciona o brincar com a questão da representação, trata-se de uma relação que buscarei construir ao longo deste trabalho com base na teoria de Hall.

Nas palavras dele, a representação “[...] é uma das práticas centrais que produz a cultura<sup>6</sup> [...]” (HALL, 2016, p. 17). Entendendo a cultura enquanto “significados partilhados” conforme definido pelo autor, ele explica que tais significados só são possíveis de serem partilhados através da linguagem, a qual, por sua vez, ele define enquanto “[...] um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura” (HALL, 2016, p. 16). Como exemplo de linguagens, ele cita a fotografia, a música e slogans comerciais. Portanto, é através da linguagem que significamos as coisas e, conseqüentemente, produzimos a sua representação.

Assim, a representação encontra-se diretamente vinculada aos conceitos de cultura, sentido e linguagem, “[...] a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura” (HALL,

---

<sup>6</sup> A definição de cultura conforme o mesmo autor encontra-se na página 13 deste trabalho.

2016, p. 31). Então, além de fazer essa conexão e produzir a cultura conforme explicado anteriormente, a representação também “[...] é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar *envolve* o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos” (HALL, 2016, p. 31, grifos do autor).

Mas, de que forma podemos relacionar tais ideias ao tema central deste estudo: o brincar na infância? Conforme enfatizei em diversos pontos desta pesquisa, o brincar faz parte da cultura de cada sociedade, de modo que, em cada uma delas encontramos formas particulares de conceber e concretizar este brincar. Assim, existem diferentes representações acerca do brincar, as quais se modificam com o passar do tempo, justamente porque a sociedade também se transforma. Ou seja, se o brincar que presenciamos agora se difere do modo de brincar que se observava dez anos atrás é porque mudanças sociais contribuíram para tal, modificando assim, as representações que haviam desse brincar.

Hall afirma que temos dois processos de representação. O primeiro deles abrange o sistema de conceitos e imagens que nós carregamos em nossos pensamentos e nos permitem fazer “[...] referências a coisas tanto dentro, quanto fora da nossa mente” (HALL, 2016, p. 34). Para ele, devemos ser capazes “[...] de representar e de trocar sentidos e conceitos – o que só podemos fazer quando também temos acesso a uma linguagem comum. A linguagem se apresenta, portanto, como o segundo sistema de representação envolvido no processo global de construção do sentido” (HALL, 2016, p. 37).

Aqui, podemos entender que o brincar abarca ambos os processos de representação descritos pelo autor. Ou seja, quando ouvimos a palavra “brincar”, recordamos de imagens e pensamentos armazenados em nossa memória, relacionados às nossas experiências envolvendo o brincar. Tais imagens e pensamentos nos possibilitam fazer conexões entre nossas experiências em diferentes momentos da infância ou outras situações que nos marcaram nesse período. Quando compartilhamos nossas experiências sobre o brincar com outras pessoas que vivenciaram sua infância conosco ou a viveram no mesmo período, estamos fazendo uso do segundo sistema de representação, que envolve o acesso a uma linguagem comum acerca deste brincar. Graças a esta linguagem comum é que conseguimos atribuir sentido a ele dentro de uma determinada cultura. Como já dizia Hall: “Resumidamente, representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem” (HALL, 2016, p. 32).

Sendo o brincar uma linguagem que integra a cultura, ele é repleto de signos que o caracterizam. De acordo com o autor em estudo “O termo geral que usamos para palavras, sons ou imagens que carregam sentido é signo. Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura” (HALL, 2016, p. 37). Assim, entendo que os brinquedos, cantigas de roda, modos de brincar, constituem signos que organizam e compõem a linguagem do brincar em cada cultura e em cada período histórico.

Estes signos são compartilhados pelos membros de uma mesma cultura. Portanto, uma determinada brincadeira característica da cultura gaúcha, é familiar aos habitantes do Rio Grande do Sul, pois eles compartilham dos mesmos signos. Enquanto que uma brincadeira específica da região Centro-Oeste possivelmente será desconhecida pelos gaúchos, na medida em que cada região possui signos que lhes são próprios. No que se refere ao brincar, podemos pensar também na presença de signos que são compartilhados por várias culturas, de diferentes estados ou países, como, por exemplo, a boneca. Embora a escrita da palavra se modifique conforme o idioma de cada país e, que existam diversos tipos de boneca, o brinquedo/signo “boneca” é compartilhado por várias culturas.

Hall ainda nos instiga a pensar sobre como as pessoas pertencentes à mesma cultura, que falam ou escrevem a mesma língua compreendem o sentido de uma palavra ou objeto. Para ele “O sentido *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável” (HALL, 2016, p. 41-42, grifos do autor). Tal definição pode ser estendida ao brincar. Partindo do pressuposto de que ele não é algo dado desde sempre e, sim, uma construção social intrínseca à cultura da qual pertence, entende-se que são as próprias crianças e até mesmo os adultos que atribuem sentido a ele. Assim, o brincar é aprendido pelas crianças, as quais internalizam os códigos que representam o brincar na sua cultura e, deste modo, constroem o sentido ao brincar.

Outra consideração diz respeito ao fato de que estes códigos/signos/representações acerca do brincar não são fixos, pois integram e acompanham as mudanças sociais. Neste contexto, podemos refletir sobre a influência dos aparelhos tecnológicos e do mundo virtual no modo como as crianças brincam na atualidade, conferindo outros sentidos ao brincar, possivelmente não existentes quinze anos atrás. Hall contribui com esta percepção: “O principal ponto é que o sentido não é inerente às coisas, ao mundo. Ele é construído, produzido. É o resultado de uma

prática significante – uma prática que *produz* sentido, que *faz os objetos significarem*” (HALL, 2016, p. 46, grifos do autor).

Na perspectiva dos Estudos Culturais na qual este trabalho está inspirado, convém destacar que a linguagem constitui as coisas, diferentemente da ciência moderna, que afirmava que as coisas tinham sentido por si só. Neste contexto, entendo que a maneira como cada pessoa falará sobre o seu brincar constitui uma representação desta experiência. Portanto, a representação será a ferramenta de análise da pesquisa e, como tal, passarei a explicá-la no capítulo que segue, da metodologia.

### 3 DEFININDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, quanto ao modo de abordagem, é qualitativa, pois se preocupa com “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Portanto, não se trata de trabalhar com dados numéricos ou informações possíveis de serem quantificadas e comparadas. Esta pesquisa envolve a compreensão da temática do brincar através dos tempos, sob a perspectiva de que não é possível enxergar a sua essência a partir de números, mas sim, a partir da relação que os sujeitos estabelecem com o brincar.

Sendo a abordagem qualitativa, me utilizo de uma pesquisa do tipo bibliográfico associada com pesquisa de campo. Fachin explica que a pesquisa de tipo bibliográfico se refere

[...] ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa (FACHIN, 2003, p. 125).

Marconi e Lakatos esclarecem ainda que a “[...] pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166). Assim, nesta pesquisa, buscou-se por referenciais teóricos sobre as três noções que

fundamentam o estudo: brincar, infância e representações. Este trabalho também envolveu a pesquisa de campo. Para as autoras anteriormente citadas “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 172). A realização de entrevista com os participantes foi o meio pelo qual a pesquisa de campo se deu.

Convém elucidar que, no campo dos Estudos Culturais, as pesquisas trabalham a partir da perspectiva de geração de dados, pois se considera que os dados obtidos através das entrevistas não estão prontos, ou seja, os participantes não definem o modo como o brincar na sua infância está representado. Tal análise foi feita por mim, que, a partir do relato destas pessoas, realizei o movimento de pensar sobre quais são as representações envolvidas no brincar narrado por elas.

Por se tratar de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, de tipo bibliográfico e com pesquisa de campo, a geração dos dados ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas (ver apêndices D e E). De acordo com Boni e Quaresma (2005), este tipo de entrevista tem como característica a combinação de perguntas abertas e fechadas, dando ao entrevistado a possibilidade de dissertar sobre o tema proposto. Ainda, “O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Desta forma, no momento da realização das entrevistas, o propósito foi de que os participantes se sentissem à vontade para falar sobre o seu brincar na infância, sem que houvesse preocupação de estarem envolvidos na pesquisa. Considerando também que, como as entrevistas se deram com o público adulto e com o infantil, elaborei roteiros distintos para cada um deles.

Com o intuito de investigar as representações sobre o brincar na infância através dos tempos, os dados foram gerados a partir de uma pesquisa geracional, ou seja, com três integrantes de uma mesma família, que possuem a seguinte relação: avô/avó – filho/filha – neto/neta, sendo que duas foram as famílias participantes, totalizando seis membros. No que diz respeito a faixa etária dos membros, os avós possuíam, na ocasião da entrevista, 79 e 85 anos, os filhos 51 e 50 anos e os netos, por sua vez, 10 e 11 anos. Aqui, ressalto que, a escolha da faixa etária dos netos respeita a definição do Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1999), o qual determina que a faixa etária correspondente ao “ser criança” vai até os 12 anos de idade incompletos.

O primeiro trio de participantes é composto por um avô, uma filha e uma neta e faz parte da minha família paterna, enquanto o segundo compõe-se de uma avó, um filho e um neto, e faz

parte da minha família materna. Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado (ver apêndices A e B) e, no caso das crianças menores de idade, ele foi assinado pelos responsáveis legais. A fim de validar a participação das crianças como uma decisão pessoal, o Termo de Assentimento (ver apêndice C) também foi utilizado e assinado por elas. Aqui, esclareço que, por uma decisão pessoal, optei por identificar todos os participantes a partir de siglas (as quais estão especificadas no capítulo analítico) a fim de deixar mais claro para o leitor a família da qual cada um deles faz parte, bem como a geração a qual pertencem. Por este motivo, não foi solicitado às crianças que escolhessem nome fictício.

A escolha por sujeitos da família para esta pesquisa ocorreu, em primeiro lugar, pela afinidade mantida com cada um deles, fator que acredito ter contribuído para a realização das entrevistas. Associado a isto, a faixa etária dos membros correspondia ao desejado, na medida em que cada um deles viveu/vive sua infância em tempos diferentes. No caso dos avós, a infância foi vivida por volta das décadas de 1930 e 1940, em relação aos filhos, esta se deu entre 1960 e 1970; enquanto os netos estão vivenciando a infância na atualidade. Percebe-se assim, uma distância de aproximadamente 30 a 40 anos entre o período da infância de uma geração para a outra. Ainda, a realização das entrevistas com integrantes da família, continha um desejo de compreender traços de minha descendência e, conseqüentemente, de conhecer a história dos meus antepassados. Atrelado a tudo isso, está a busca pelo entendimento acerca do brincar na infância através dos tempos, temática mobilizadora deste estudo.

Com estas entrevistas, busquei por narrativas sobre o brincar em diferentes épocas e contextos sociais e históricos, que se deu a partir do resgate da memória de cada participante. Ou seja, a memória narrada dos entrevistados é que trouxe elementos para compor a análise, a partir de suas recordações sobre o brincar vivenciado no tempo de infância. Neste sentido, a memória dos sujeitos desempenhou um papel fundamental para a geração dos dados da pesquisa e, por isso, faço algumas reflexões acerca dela, inspirada nas ideias de Ohlweiler (2014), Silva e Marchezin (2014) e Custódio (2012).

Memória é uma daquelas palavras ricas, cujos sentidos múltiplos parecem não se encerrar, mas abrir possibilidades para que eles surjam e emerjam. Memória que pode ser construída pela memória de outrem: dor compartilhada, alegrias que também queríamos ter vivido. Memória fugidia: detalhes que gostaríamos de saber, mas se perderam... talvez já nem existam mais, em memória alguma (OHLWEILER, 2014, p. 88).

Assim, embora a memória não seja palpável de modo que consigamos vê-la ou tocá-la como fazemos com objetos concretos, é como se pudéssemos senti-la presente a partir dos relatos feitos pelas pessoas e nos transportarmos em pensamento para outros tempos, lugares e situações não vividas por nós. Como citado por Ohlweiler (2014), é possível reconstruí-la a partir da memória do outro, que ao compartilhá-la, nos permite também a reconstrução de um tempo passado e a compreensão e elaboração de novos/outros significados ao tempo presente, a partir de memórias que ainda pulsam e se mantêm vivas quando compartilhadas através de narrativas.

Faço uso das palavras de Silva e Marchezin para elucidar o conceito de memória:

A memória pode ser compreendida como o repositório dos produtos do nosso passado que sobrevivem no presente, um conjunto de vestígios de diferentes épocas e condições de produção. Ao mesmo tempo, deve ser compreendida como uma ação reflexiva sobre o passado e sobre esses vestígios (SILVA; MARCHEZIN, 2014, p. 23-24).

Os autores complementam esta ideia: “A memória é, assim, uma representação de experiências já acontecidas” (SILVA; MARCHEZIN, 2014, p. 24). Tal definição encontra-se intimamente vinculada ao propósito desta pesquisa, pois acredito que, aos serem questionados sobre o brincar na infância, os sujeitos entrevistados relataram experiências marcantes desta etapa e que, justamente por terem sido significativas, ficaram registradas na memória de cada um deles, sobrevivendo no presente. Também, tendo em vista a questão geracional, cabe destacar que as memórias narradas foram constituídas em diferentes tempos e contextos, produzindo marcas próprias em cada sujeito.

Custódio contribui com o seu olhar acerca do trabalho com memórias:

Falar de memórias é, muitas vezes, irromper em caminhos de dor, de fracassos, de prazer, de lutas, de encontros, desencontros, perdas, conquistas, frustrações, alegrias, enfim, trabalhar com memórias, problematizando-as, analisando-as, é lidar com a vida em sua mais significativa pulsão. É descobrir que o/a depoente que narra, não revive o passado trazendo intactas as memórias de um acontecimento, apenas materializa em discurso suas reminiscências, construindo (re)elaborações sobre o passado (CUSTÓDIO, 2012, p. 10).

Bergson afirma: “A bem da verdade, ela já não nos representa nosso passado, ela o encena; e, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente” (BERGSON, 1999, p. 89). O brincar narrado pelos entrevistados revelou situações de alegria, de prazer, de frustrações e até mesmo algo inusitado ocorrido durante alguma brincadeira que ficou registrado na memória.

Ainda, quando as memórias são compartilhadas, elas “podem sobreviver ao tempo de vida de seus criadores” (SILVA; MARCHEZIN, 2014, p. 25). E aqui, torna-se relevante abordar também o conceito de narrativa, pois para os autores acima mencionados, é através das narrativas que acontece a contextualização da memória, ou seja, trata-se de reencontrar o sentido dessa memória que é um vestígio do passado e contextualizá-la novamente. Portanto, “A narrativa é a forma fundamental de contextualização da memória” (SILVA; MARCHEZIN, 2014, p. 25).

Na perspectiva destes autores, as narrativas podem ser criadas por várias pessoas, de modo que sejam produzidas as mais diversas versões sobre um mesmo fato ocorrido no passado. “O passado que aparecerá em suas respectivas narrativas vai responder às questões e às preocupações postas pelo seu lugar no mundo e pelo momento vivido por cada um desses narradores” (SILVA; MARCHEZIN, 2014, p. 26-27). Acredito que as experiências envolvendo o brincar na infância narradas pelos sujeitos participantes da pesquisa evidenciaram tal questão, na medida em que revelaram marcas de um determinado momento vivido por eles, o qual está situado em um tempo e um lugar específico, com características que lhe são próprias.

Custódio explica que “É através da linguagem que as narrativas vão ganhando sentido [...]” (CUSTÓDIO, 2012, p. 5). Esta questão reforça o quanto a escolha pela utilização de entrevistas semiestruturadas para a geração dos dados se mostrou adequada, na medida em que possibilitou aos participantes falarem a seu modo sobre suas experiências envolvendo o brincar na infância. Aqui, destaco outro aspecto a ser considerado neste tipo de entrevista: “É ingenuidade pensar que o entrevistado não leva em conta, no momento em que narra suas memórias, o seu interlocutor” (SILVA; MARCHEZIN, 2014, p. 35). Acredito que a escolha por sujeitos da família contribuiu positivamente, considerando a afinidade mantida com cada um deles, fator que penso ter influenciado para que eles se sentissem à vontade no momento da entrevista.

Neste sentido, recorro que a ferramenta usada para a análise dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas, foi a representação (HALL, 2016), a qual já foi explicada anteriormente. Valendo-me da representação, adotei a análise de discurso nesta pesquisa como metodologia de análise dos dados gerados.

Para Caregnato e Mutti (2006), a análise de discurso trabalha com um sentido que é produzido e, por isso, não é simplesmente traduzido do conteúdo do texto. A formulação “ideologia + história + linguagem” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680) é utilizada pelas

autoras para explicar de que forma a análise do discurso se constitui. Tal formulação expressa a seguinte ideia:

A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680-681).

Neste sentido, reitero o que foi explicado anteriormente: as narrativas das pessoas acerca do brincar é que geraram as pistas do sentido dado ao sujeito, a partir das quais me vali para analisar as representações acerca deste brincar. Por isso, a análise de discurso se apresentou como o meio mais adequado ao propósito deste estudo, já que, a partir das entrevistas não busquei traduzir as narrativas feitas pelos participantes e sim, pensar, a partir delas, quais são as representações acerca do brincar na infância de familiares em diferentes gerações. Deste modo, apresento no próximo capítulo, quais são estas representações.

## **4 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS**

A escrita deste capítulo analítico se deu com base nos dados gerados a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Da escuta atenta de cada narrativa, da posterior transcrição, leitura e reflexão sobre cada uma delas tendo como foco analisar as representações sobre o brincar na infância de familiares em três gerações, emergiram três elementos para análise: a representação de um brincar situado em um tempo específico, a representação de um brincar sem brinquedos prontos/industrializados e a representação de um brincar que se dá de forma coletiva.

Com o intuito de manter o sigilo nominal dos integrantes da pesquisa, ao longo deste capítulo eles serão identificados a partir de siglas, a primeira família será representada pela letra A e a segunda pela letra B. Cada participante será identificado pelo algarismo que corresponde à geração da família na qual ele pertence seguida da letra referente à família, ou seja, integrantes da primeira geração corresponderão às siglas 1A e 1B; a segunda geração estará representada pelas siglas 2A e 2B, e a terceira, por sua vez, 3A e 3B.

Gostaria de destacar ainda que, após a transcrição de cada entrevista, os dados/respostas foram organizados em uma tabela com seis colunas (uma para cada entrevistado), colocando lado a lado as falas dos integrantes de uma mesma geração, a fim de observar aproximações entre as

respostas. Esta organização se deu na seguinte ordem: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B. As respostas dos familiares das duas primeiras gerações (1A, 1B, 2A, 2B), foram grifadas com cores específicas de acordo com a pergunta feita, com o intuito de facilitar a visualização de pontos em comum sobre o brincar na infância dos membros da mesma geração e de uma para a outra. As respostas das crianças que compõem a terceira geração não foram demarcadas por cores, tendo em vista que os questionamentos realizados a elas foram diferentes daqueles elaborados para as gerações anteriores (pais e avós).

#### **4.1 “*Se brincava, mas era assim...domingo*”: o brincar em um tempo definido**

O título que abre a escrita deste subcapítulo procede de uma fala de uma entrevistada; desta fala, a palavra tempo suscita uma reflexão inicial, antes de partir para os elementos que deram origem a este subcapítulo. O que é o tempo? A qual tempo os sujeitos da pesquisa se referem? O que caracteriza o tempo? Quem o define? Qual a sua importância/utilidade na sociedade? De que modo as questões relacionadas ao tempo são percebidas no nosso cotidiano? Se pensarmos brevemente sobre o que a palavra tempo suscita em nossos pensamentos e em quais situações é utilizada, certamente associaremos a ela instrumentos como o relógio e o calendário que nos possibilitam “medir um período” de tempo. Da mesma forma, a palavra tempo assume conotações diversas dependendo do modo como é empregada. Na área da educação, por exemplo, muitas vezes ela se refere à importância de pensar na organização do trabalho pedagógico de acordo com o tempo disponível junto às crianças. Também, ela pode significar um período ou acontecimento histórico (exemplo: na década de 30, no tempo da ditadura militar, no tempo da infância) ou até as condições climáticas (“Acho que o tempo está para chuva.”).

Elias, em seus estudos sobre a problemática do tempo, argumenta que “Assim como os relógios e os barcos, o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o ‘tempo’ é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas” (ELIAS, 1998, p. 15). Tal afirmação remete a importância que a noção de tempo adquiriu socialmente e o quanto nos guiamos a partir dela. Adiante, o mesmo autor reforça: “É essa função de meio de orientação que hoje concebemos e experimentamos como sendo o ‘tempo’” (ELIAS, 1998, p. 33). Neste sentido, se o tempo e o brincar são questões culturais, e, por isso, o brincar se modifica através dos

tempos, é possível pensar ainda que o tempo também implica em novas maneiras de pensar este brincar.

Assim, a partir destas breves reflexões, a ideia de tempo que permeia a escrita deste subcapítulo vincula-se a um período demarcado pelo calendário, indicando dias e semanas, considerando as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Ainda, por se tratar de uma pesquisa geracional, tem-se também o tempo medido em anos, indicando a distância entre uma geração e outra. Dias, semanas e anos são então, medidas de tempo que se tornam perceptíveis através do instrumento ‘calendário’ e demarcam esta passagem do tempo.

Há ainda outra conotação à palavra tempo, a qual está condicionada às experiências particulares de cada sujeito acerca do seu brincar, especialmente quando estes comparam o brincar vivido por eles e o brincar vivenciado pelas crianças na atualidade, afirmando que hoje elas dispõem de mais tempo para brincar. Tais experiências, de acordo com Larrosa (2002), já citado neste trabalho, se constituem a partir daquilo que tocou e, portanto, permaneceu marcado na vida de cada um destes sujeitos, compondo suas memórias sobre o brincar na infância.

Observar as crianças brincando na contemporaneidade como uma situação que integra o dia-a-dia delas, nos parece natural. No entanto, as pesquisas realizadas para compor este estudo apontaram que, no contexto dos sujeitos participantes da primeira e da segunda geração de cada família, o brincar encontrava-se localizado em um tempo/momento específico da semana. As narrativas dos participantes da pesquisa evidenciaram este fator, apontando assim para um brincar claramente delimitado de acordo com o tempo disponível do dia. Convém esclarecer ainda que todos os participantes viveram/vivem sua infância em locais interioranos dos municípios onde residiram/residem, e apesar de se tratar de municípios diferentes, a realidade por eles vivida envolvendo o brincar mostra-se semelhante em vários aspectos, pensando tanto a relação entre familiares da mesma geração e familiares de uma geração para a outra. Assim, conforme já enfatizado no decorrer deste estudo, o brincar encontra-se fortemente atrelado ao contexto cultural ao qual as crianças pertencem, sendo possível perceber esta relação a partir das narrativas dos participantes.

Ao serem convidados a falar sobre como foi o tempo de infância e se costumavam brincar, os integrantes da primeira geração de cada família evidenciaram a existência de momentos específicos em que o brincar acontecia: *“Nós nos reuníamos nos domingos de tarde,*

*quando nós tínhamos jantado*<sup>7</sup>” (1A), *“Se brincava, mas era assim...domingo se ia brincar”* (1B). – excerto que dá título a este subcapítulo. A fala de ambos, indicando um dia delimitado para o brincar soa, em um primeiro momento, como algo estranho e, ao mesmo tempo curioso, pois de imediato remeti a minha própria infância e também à infância das crianças com as quais convivo em que o brincar se dava/dá diariamente.

Diante disto, a pergunta seguinte à resposta (“E durante a semana não brincava?”) se fez importante no sentido de compreender quais as ocupações que eles tinham ao longo da semana. Ambos relataram o envolvimento com afazeres típicos da vida no interior: *“Durante a semana não se brincava tanto [...] sempre se ficava assim em casa, ajudando trabalhar talvez um pouquinho, ou às vezes levar um pouquinho de água para os porcos e... fazendo umas coisas assim”* (1A) e *“(...) tinha que trabalhar quando a gente tinha uma certa idade. [...] buscar os milhos que se tirava da roça”* (1B).

Percebe-se, desse modo, que o trabalho na agricultura era um elemento importante nesta época, e que as crianças, desde cedo, já se encontravam envolvidas nestas situações. Assim, o brincar ficava designado ao domingo, quando, por ser considerado o dia do descanso, não havia tantos afazeres. Aqui, quando eles se referem ao trabalho, o citam como algo natural do dia-a-dia, sem manifestarem indignação ou subentenderem que ele diminuía o tempo do brincar, não havendo, portanto, associação com a ideia de trabalho infantil, ou seja, culturalmente não se concebia isso como trabalho infantil<sup>8</sup>.

A relação com o trabalho e a influência dele no tempo disponível para o brincar também foi destacada pelos participantes da segunda geração de ambas as famílias. Considerando que a infância vivida por eles também ocorreu em um contexto de interior nos pequenos municípios onde nasceram, as tarefas envolvendo a lida na roça ocupavam parte do dia, condicionando assim o tempo disponível para o brincar: *“[...] na infância, que me recordo, a gente brincava principalmente no final do dia, dos trabalhos. Quando a gente voltava, por exemplo, da roça, tinha momentos de brincadeira em casa [...]”* (2B), o entrevistado também complementa explicando que, no final de semana a quantidade de brincadeiras era maior, por ser um período de descanso. E, conforme a entrevistada 2A: *“[...] na hora do meio-dia quando o pai e mãe iam*

<sup>7</sup> A partir deste momento do texto, adotarei esta forma de apresentação em itálico e com aspas dos excertos das entrevistas, para marcar a diferença entre eles e as citações e demais partes da escrita.

<sup>8</sup> Recomenda-se leitura do texto “Infância e trabalho: refletindo essa relação a partir dos indicativos das crianças e do MST” (Arenhart, 2006) para aprofundar esta questão.

*dormir, daí a gente brincava... Mas aí depois tinha que ir pra lida. (...) trabalhar também. E daí, claro, domingos. Sábado de tarde, às vezes um pouquinho, mas mais era domingos, assim, e na hora do meio dia”.*

A partir destas narrativas, percebe-se que o brincar já se encontrava presente em alguns momentos da semana (na hora do meio-dia e ao final do dia) para os familiares da segunda geração, mas era no final de semana (assim como para os integrantes da primeira geração) que o tempo destinado a ele era maior. O participante 2B destaca ainda que, desde muito cedo, havia uma forte relação com o trabalho, o qual era a prioridade:

*“Então tinha essa...a gente vivia muito nessa...sei lá se era polarização, [...] o trabalho ele tinha um papel no tempo que tu tinha disponível assim, a prioridade era o trabalho, tu tinha que fazer, então se sobrava tempo tu ia brincar. Então poderia sempre dar confusão se tu trocava as coisas” (2B).*

Neste contexto, o brincar na infância dos familiares da primeira e da segunda geração se encontrava localizado em um tempo demarcado, linear e previsível de modo especial, pela relação que se tinha com o trabalho. Pensando que o brincar é influenciado pela cultura, é possível perceber então, que as particularidades que diziam respeito à vida no interior influenciavam no tempo para brincar na infância destes sujeitos. Em contrapartida, para as crianças pertencentes à terceira geração de cada família, o brincar está diariamente presente. Ao serem questionadas sobre quando brincam, a entrevistada 3A comenta que brinca com as amigas no recreio da escola e no final de semana quando passeia na casa delas, o participante 3B cita brincar *“todos os dias”*. Aqui, gostaria de ressaltar a surpresa, de certo modo, do entrevistado quando novamente o questionei se brincava todos os dias, indicando que, para ele, isso é algo natural e não teria como ser diferente. No contexto da terceira geração, não há menção à necessidade de trabalhar ou realizar afazeres, um indicativo da transformação ocorrida ao longo das décadas acerca do brincar e da infância na sociedade.

Outro fator que merece ser destacado é a ideia levantada pelos participantes da segunda geração de cada família de que hoje as crianças dispõem de mais tempo para brincar se comparado ao que eles tiveram. As narrativas exemplificam este ponto de vista: *“[...] olhando para os filhos, hoje, o tempo, vamos dizer assim, de brincar, de lazer, é muito...comparando com o quê a gente fazia como brincadeira e o tempo que a gente tinha e hoje... Então uma das primeiras coisas que hoje eu observo é que eles tem mais tempo, o tempo para brincar é maior [...]” (2B), “Elas brincam menos e teriam o mesmo tempo ou até mais” (2A).* Aqui, a

“quantidade” de tempo destacada por eles, tem como referência suas próprias experiências envolvendo o brincar, as quais se limitavam a momentos específicos, diferentemente do observado hoje, quando o brincar ocorre todos os dias.

Ainda, para ambos, na atualidade é a tecnologia que interfere nos modos e no tempo de brincar dos filhos, considerando que, quando eles eram crianças, a televisão e o computador, por exemplo, não fizeram parte da sua infância: *“Por exemplo, eu fui criado numa...na família que não tinha luz [...], esse aspecto da televisão não existia, imagina hoje, quanto a televisão ocupa o tempo, não tinha internet, essas coisas todas, então isso são questões que entram na vida deles bem mais cedo”* (2B). A participante 2A, ao ser questionada sobre os motivos que, para ela, levam as crianças a brincarem menos, comenta: *“Porque que elas ficam na frente da TV, computador, coisa que nós nunca tínhamos”*. É possível observar que a tecnologia, sob o ponto de vista dos integrantes da segunda geração, é percebida como um elemento que modifica a relação envolvendo o tempo para brincar, de modo especial na terceira geração, já que, na primeira e na segunda, ela não era presente, considerando a inexistência da luz elétrica na infância dos entrevistados.

Postman (1999) discorre sobre o quanto a invenção dos aparelhos eletrônicos modificou a vida das pessoas devido ao acesso à informação e a relação destas invenções com a ideia do desaparecimento da infância por ele defendida:

[...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público (POSTMAN, 1999, p. 94).

Desta forma, sendo a televisão um veículo de comunicação assistido por adultos e crianças, muitas vezes ambos assistem a mesma programação e, assim, tanto um público quanto o outro tem acesso ao mesmo tipo de informação. Se, conforme as ideias do autor, a tecnologia diminui a linha que separa a infância da idade adulta, acredito que a televisão também entra como um mecanismo que interfere no brincar infantil, na medida em que as crianças, muitas vezes, passam várias horas em frente à televisão, diminuindo o tempo do brincar livre.

Com base no exposto, fica claro que, durante a infância vivenciada pelos membros da primeira geração da família, a qual ocorreu por volta dos anos de 1930 e 1940, o brincar acontecia no final de semana, especialmente aos domingos, considerado o dia do descanso

quando os afazeres da vida na roça eram menos intensos. Na segunda geração da família, na qual o período da infância se deu no final da década de 60 e ao longo dos anos 70 percebeu-se que o brincar já se encontrava inserido durante a semana, em alguns momentos específicos do dia como mencionado pelos sujeitos da pesquisa e acentuava-se no final de semana, considerando ainda que esta geração também menciona a relação que havia com as tarefas que a vida no interior demandava. Para as crianças que compõem a terceira geração de cada família e estão vivendo a infância na atualidade, percebe-se o brincar como algo que ocorre de forma natural cotidianamente.

Em suma, o brincar delimitado a um tempo se constitui enquanto uma das representações percebidas na infância destes familiares. Sendo ele um elemento produtor e produto da cultura em cada sociedade, a análise das narrativas de cada participante evidenciou que o “tempo para brincar” é influenciado pelo contexto social, cultural e histórico, sofrendo, assim, alterações com o passar do tempo.

#### **4.2 “Com qualquer coisinha nós brincamos”: o brincar sem brinquedo pronto/industrializado**

Conforme já mencionado ao longo deste trabalho, o brincar se modifica de acordo com os elementos culturais dos locais dos quais as crianças fazem parte e, por isso, ele não ocorre do mesmo modo para todas elas. Também, como já referenciado, o tempo e as transformações sociais modificam o brincar, configurando outros modos de ele ocorrer. Para Friedmann “As brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura onde as crianças nasceram ou foram criadas” (FRIEDMANN, s/d, p. 20). A ideia de um brincar sem brinquedo pronto se relaciona com estes pressupostos e constitui uma segunda representação do brincar na infância dos familiares da pesquisa, norteador, portanto, este momento da escrita.

Cada vez mais, a produção de brinquedos e produtos diversos voltados ao público infantil vem se acentuando e se firmando no mercado. As narrativas dos familiares da primeira geração acerca dos seus brinquedos e brincadeiras nos reportam a um tempo ainda não dominado pelos brinquedos industrializados, constituindo um brincar repleto de experiências com elementos próprios de uma infância vivida no interior. Hoje, observando o brincar das crianças, parece difícil imaginar ele acontecendo sem os carrinhos de controle remoto, sem bonecas que falam e

cantam e tantos outros presentes na vida delas desde a mais tenra idade, tão diferente das gerações que as antecederam.

A quase que inexistência de brinquedos prontos é uma característica da infância dos membros da primeira geração, de acordo com seus relatos. O participante 1A explica:

*“Bom, nós brincamos com qualquer coisa. Nós fizemos umas carretinhas de lenha e com rodinha de madeira e, assim todas as coisas. Com qualquer coisinha nós brincamos porque não tinha outras coisas nesta época. Talvez tinha um pouquinho de futebol mas com bolinha de borracha pequena. Outras coisas não tinham”* (1A).

Mais adiante, ele recorda de outras situações vivenciadas quando criança: *“E fomos nos domingos, muitas vezes nos poteiros, levamos uma tábua e o mato estava seco, sentava em cima onde dava morro e descíamos no morro pra baixo. Estes eram os nossos brinquedos”* (1A). No decorrer da conversa, outras memórias surgem acerca do seu brincar na infância, tais como soltar pedras morro abaixo, pescar nos arroios, comer fruta de china<sup>9</sup> no mato ou brincar com os ‘kneps’<sup>10</sup>, reforçando que *“[...] estes eram os nossos passatempos”* (1A). Ao relatar sobre a sua infância, a entrevistada 1B logo destaca: *“Brinquedo não se tinha...”*, e esta ideia é retomada por ela quando questionada se percebe diferenças entre a sua infância e a dos netos. Para ela há diferenças *“[...] porque a gente não tinha essas coisas como tem agora, tão fácil, eles brincam com tudo que eles têm, os brinquedos, com lego. Não se tinha um brinquedo para brincar. Era vida bem diferente”* (1B).

Desta forma, as experiências envolvendo o brincar narradas por ela, contemplavam o balanço nas árvores de ‘chorão’<sup>11</sup>: *“Uma árvore grande, a gente podia brincar [...]. A gente podia balançar pra cá e pra lá”* (1B). Também, ela recorda de uma situação em que se escondeu atrás de um canteiro de flores, muito apreciado por ela quando criança:

<sup>9</sup> Popularmente também é conhecida como “Araticum”.

<sup>10</sup> De acordo com o participante 1A, a origem da expressão ‘kneps’ é desconhecida, segundo ele, ela já era utilizada pelos seus pais, que por sua vez, aprenderam com os seus avós. A palavra ‘kneps’ era utilizada para nomear o recurso que dava origem a brincadeira, trata-se de uma espécie de feijão que era plantada na propriedade, mas não era utilizada para consumo, apenas para brincar. Conforme o entrevistado 1A, o “brincar com os ‘kneps’” ocorria com, ao menos dois participantes, sendo que cada um recebia uma quantidade de ‘kneps’ (feijões), a qual era combinada entre eles. Escolhia-se também um local (parede da casa, por exemplo) que servia como “linha de chegada”. Um dos participantes iniciava, lançando pelo chão, uma unidade de ‘kneps’, sendo que o objetivo era tentar lançá-la o mais próximo possível da parede, e logo mais o outro participante executava a mesma ação. Aquele que tivesse jogado o mais próximo da parede, vencia a rodada, podendo ficar com as duas unidades de ‘kneps’ que foram jogadas ( a sua e a do outro participante). A brincadeira prosseguia até que um dos jogadores ficasse sem os seus ‘kneps’.

<sup>11</sup> Popularmente também é conhecida como “Salgueiro Chorão”.

*“[...] daí nós tínhamos um... como é que eu vou dizer... “maravilha”, era aquela que dava as flores...abria de noite e de manhã, assim, ela fechava. E aí nós tínhamos lá um canteirão dessas...dessas “maravilha”, que tinha as flores. E eu, um dia eu me escondi lá dentro e eles me procurando, procurando e não me achavam, e eu quieta (risos), escondida dentro” (1B).*

Ao analisar o brincar na infância dos familiares da segunda geração percebe-se que ele também se compõe, principalmente, a partir dos elementos presentes no contexto da vida no interior e do trabalho na agricultura. Pensando se tratar de uma infância vivida por volta dos anos de 1960 e 1970, já há alguma influência dos brinquedos industrializados, especialmente na infância da participante 2A, o que acredito estar relacionado ao fato de haver um comércio próximo de sua casa, como citado por ela durante a entrevista. Conforme as narrativas, é possível perceber um brincar mais diversificado se comparado ao brincar dos membros da primeira geração.

*“[...] a gente se reunia, daí brincava de vôlei, só que não tinha aquelas redes que nem hoje, daí se amarrava um fio numa árvore até a outra e se fazia disso uma rede, e se brincava de vôlei com as gurias. E eu sei que, se eu brincava sozinha em casa, era lá trás, debaixo de uma árvore, eu fazia uma casinha de boneca daí, com os pauzinhos assim ao redor ou umas pedras e ali dentro brincava de boneca debaixo de uma árvore” (2A).*

Ela também relata outra situação: *“E daí brincava muito com sabugo de milho também. Também se fazia uns carrinhos.<sup>12</sup> A gente ajeitava, não tinha os brinquedos que as crianças têm hoje em dia” (2A).* O participante 2B, ao narrar suas experiências envolvendo o brincar na sua infância, cita o bodoque, o ‘stchoparol’<sup>13</sup>, a bola; todos esses, eram brinquedos feitos artesanalmente. Comenta também que, na época, surgiram bolas de borracha, mas que facilmente furavam e, por isso, voltavam a brincar com as bolas de pano que faziam, por serem mais resistentes. Outras experiências também foram compartilhadas por ele:

<sup>12</sup> Este estudo não trata das questões de gênero, mas é possível perceber que o brinquedo não industrializado servia tanto para as meninas quanto para os meninos. Enquanto que, o brinquedo industrializado, traz na sua composição de cores e elementos um direcionamento mais preciso. Esta questão é possível perceber em uma fala da entrevistada 2A, quando ela comenta que, certo dia, seu irmão quis brincar com sua boneca, e o pai entrevistado solicitando que ele devolvesse a boneca para ela, por se tratar de um brinquedo “de menina”.

<sup>13</sup> Conforme explicação do participante 2B, este brinquedo, cujo nome é de origem italiana, era feito com um canudo oco de taquara, sendo que dentro dele se colocava uma bolinha de cinamomo. Com um pequeno taco de madeira e outra bolinha de cinamomo, se empurrava para fora a bolinha que estava dentro do canudo. De acordo com o entrevistado, ao empurrar a bolinha, ocasionava uma pressão e um estouro devido ao choque entre elas.

*“Carrinho de lomba, daí se fazia também, fazia as rodinhas, fazia, inventava mil e um artifícios, [...]. E tanto o carrinho de lomba, como lá o que não faltava era morro, potreiro... na grama usava aquela, a gente chamava ‘canoa’, o cacho do coqueiro, quando dá os coquinhos, o cacho abre e aí aquela capa do cacho, aquela capa do cacho a gente tirava lá do coqueiro, daí tu senta e desliza na grama, morro abaixo. Então era um brinquedo típico de verão, na época de verão. E, assim, com carretel, se fazia carrinho com os carretéis que a mãe usava, quando gastavam os carretéis [...]. Era um brinquedo para dia de chuva, quando dava aquelas temporadas de chuva que não tinha mais onde se divertir, passar o tempo. Que eu me recordo, brinquedos feitos eram esses que eu sei. Claro, depois começou entrar, eu me lembro que, como tinham os primos que moravam na cidade, eles começaram a trazer brinquedos, brinquedos industrializados. Então essa coisa dos carrinhos de plástico. Então, lá em casa teve, começou ter, mas daí não era feito, já era influência urbana que chegava” (2B).*

Friedmann contribui com seu olhar acerca das brincadeiras do meio rural:

Nas áreas rurais, as brincadeiras têm algumas características particulares: acontecem em amplos espaços e em contato direto com a natureza, fundindo-se nos elementos do entorno. Os brinquedos são geralmente tirados e construídos com o que há à volta: água, terra, plantas, árvores, bichos (FRIEDMANN, s/d, p. 19).

Carretinha de madeira, balançar em árvores, construir casinhas com pedrinhas, carrinhos feitos com sabugo de milho ou carretel de linha, bodoque, bola de pano, entre tantos outros mencionados pelos participantes da pesquisa, caracterizam um brincar que envolvia a criação e a construção dos próprios brinquedos e, para isso, se fazia uso de materiais disponíveis na natureza, especialmente, ou seja, que faziam parte do contexto da vida na roça. Ao serem questionados sobre a compra de brinquedos ou se ganhavam em algum momento, os participantes 1A, 2A e 2B foram unânimes ao falar que o Natal era o período em que ganhavam algum brinquedo de presente. A fala da participante 2A representa esta ideia: *“Porque se ganhava no Natal brinquedo. Assim fora de época, dia da criança, não se ganhava nada. Nem era lembrado, eu acho”* (2A). Assim, percebe-se que o fato de ganhar brinquedos estava reservado a uma ocasião especial e, por isso, se encontra até hoje marcado na memória de cada um deles.

Os relatos das crianças pertencentes a terceira geração e que, portanto, estão vivenciando a infância na atualidade, ilustram a presença de uma variedade ainda maior de brinquedos, jogos e brincadeiras. Ao serem questionadas sobre os brinquedos ou jogos que possuem e as brincadeiras que mais gostam, elas relataram: *“Bom, eu tenho um monte de bonecas e ursinhos eu também tenho, bicicleta. E as brincadeiras são amarelinha, vôlei, casinha debaixo da mesa, isso eu brincava também, pega-pega, esconde-esconde, isso aí”* (3A), *“Eu tenho carrinho, tenho...tinha dominó, tenho Uno, tenho baralho, tenho xadrez, dama, jogo Soletrar...”* (3B). Em

relação aos brinquedos e jogos percebe-se que estes são, na sua totalidade, industrializados, contrastando com os brinquedos explorados por seus pais e avós quando crianças. A respeito das brincadeiras, o pega-pega e o esconde-esconde, por exemplo, ultrapassam gerações, mas sofrem variações, como observado nesta fala: *“Lembro que a gente brincava de esconde-esconde, acho que sete horas da tarde, que era meio escuro, a gente pegava a lanterna, aí a gente entrava dentro do mato, ficava em cima da árvore”* (3B).

A presença maciça dos brinquedos industrializados na infância contemporânea é um dos elementos destacados por um dos familiares da segunda geração quando questionado sobre as diferenças que percebe entre o brincar vivido por ele e o brincar vivenciado agora pelos filhos. Sua fala demonstra esta percepção: *“Do ponto de vista, por exemplo, de carrinho, é dominado pelos industrializados, então ninguém mais faz carrinho [...]. Praticamente hoje, os brinquedos eles são todos industrializados, o bodoque também tem para venda [...]”*. Ele entende que esta transformação é produto do sistema capitalista: *“[...] isso é um aspecto da diferença de que, vamos dizer assim, do nosso sistema capitalista, ele mercantiliza tudo, se dá dinheiro, então vamos produzir [...] aí pra comprar”* (2B). Tais produções voltadas ao público infantil apontam para mais um elemento indicativo da mudança ocorrida com o passar do tempo acerca do olhar sobre o brincar e a infância. Olhar este que vê a criança como potente consumidora, atraindo a atenção das mídias e do mercado, os quais investem cada vez mais na criação, fabricação e divulgação de produtos destinados ao público infantil.

Nesta perspectiva, ressalto novamente a influência da tecnologia. Assim como ela foi considerada pelos membros da segunda geração de cada família como responsável por influenciar no *tempo* de que as crianças dispõem para brincar hoje, conforme discutido no subcapítulo anterior, ela também é apontada por eles como um fator que influencia o *modo* de brincar destas crianças.

O participante 1A, ao ser questionado se, para ele, as crianças ainda brincam, responde: *“Brincam...assim eles não brincam mais tanto como nós assim... eles fazem mais, quando eles se juntam, fazem coisa no computador...estas coisas. Hoje em dia não se vê criança brincando como nós”*. Para a entrevistada 2A, as crianças brincam menos em função de assistirem televisão ou ficarem em frente ao computador: *“Assim poderiam aproveitar mais o brincar. Isso que tira hoje muito, eu acho que perdem a infância muito nesse lado”*. Acredito que ambas as falas se

assemelham, pois, para eles, a tecnologia subtrai o brincar das crianças. Já o entrevistado 2B acredita que

*“[...] o tempo para brincar é maior, mas esse brincar, ele, por exemplo, é consumido pela televisão, pela internet, pelo celular, pelas mídias aí. Então é, vamos dizer assim, é um tipo de brincar diferente, é um brincar, às vezes sozinho, brincar sozinho. Então esse é um aspecto da diferença do tempo e do tipo de brincadeiras” (2B).*

Desta forma, é possível perceber um ponto de vista diferente em relação ao brincar e a tecnologia. Para ele, a tecnologia configura novas formas de concretizar o brincar na infância contemporânea, o qual está relacionado à interação, aspecto já abordado neste trabalho. O que é inegável é que, de fato, a tecnologia faz parte da vida das crianças na atualidade e de forma cada vez mais precoce, compondo um brincar que difere do brincar vivenciado pelas duas gerações anteriores.

Com base no que foi exposto até aqui, gostaria ainda de retomar a ideia do brincar enquanto uma linguagem que integra a cultura, o qual, por sua vez, é repleto de signos que o caracterizam, sendo eles compartilhados pelos membros de uma mesma cultura. Também, que o sentido das coisas não está no objeto e sim, é construído pelos sujeitos. Tais ideias estão amparadas nos estudos sobre o conceito de representação de Hall (2016) já apresentados neste trabalho e que norteiam a escrita deste capítulo analítico. Retomo elas neste momento, por entender que as narrativas dos participantes da pesquisa sobre o seu brincar na infância estão entrelaçadas com estes pressupostos, na medida em que as memórias deste brincar refletem os elementos presentes na cultura de cada um deles, assim como o sentido por eles atribuído a cada elemento constitutivo do seu brincar, reforçando assim, que o brincar é cultural.

### **4.3 “Brincar é ser feliz, ter muitas amigas”: o brincar e a socialização**

A fala que abre este subcapítulo representa a ideia do terceiro elemento analítico, ou seja, o brincar e sua relação com a socialização, a qual será o foco da escrita neste momento. Embora seja a fala da participante 3A que dá origem ao título deste subcapítulo, ela contempla a ideia de um brincar que acontece coletivamente e esta perspectiva mostrou-se em evidência nas narrativas de todos os sujeitos entrevistados, constituindo-se assim, como a terceira representação acerca do brincar na infância dos familiares das três gerações.

Quando questionados a respeito da companhia para brincar, as narrativas dos sujeitos da pesquisa evidenciam um brincar que se dava/dá, na maioria das vezes com outras crianças, ou seja, um brincar coletivo, conforme é possível perceber nos relatos dos familiares da primeira e da segunda geração: *“À tarde eles vieram, os amiguinhos, ou nós fomos lá”* (1A), *“As mulheres vinham com as crianças às vezes, e então se ia brincar. E elas (mulheres) ficavam com a mãe”* (1B); *“Durante a semana era com os irmãos e fim de semana então, vinham as gurias, as vizinhas. Só que não tinha nenhuma perto...”* (2A), *“No dia-a-dia, quando nós terminávamos as tarefas, naquele final de tarde, era entre irmãos (que o brincar acontecia)”* (2B) e *“No final de semana, aí quando juntava a vizinhança, aí sim, era mais intensa a quantia de brincadeiras”* (2B).

Para as crianças da terceira geração, o brincar também é visto como algo que requer a companhia de outras crianças para ocorrer. Esta ideia se manifesta de forma clara, quando questionadas sobre o que, para elas, é o brincar: *“Para mim é ser feliz assim, ter muitas amizades também”* (3A) e *“Para mim, brincar é ficar brincando de pega-pega com meus amigos, eu tenho dois que sempre vão lá em casa me convidar”* (3B). Percebe-se que, apesar de, em um primeiro momento, não terem sido questionadas a respeito da companhia para brincar, a questão da presença dos amigos surgiu espontaneamente, demonstrando a importância deles durante o brincar.

Ao mesmo tempo em que o brincar de forma coletiva se sobressai nas narrativas de todos os familiares, evidenciando que ele demanda a necessidade do outro, a fala da participante 3A nos traz alguns indícios de que, na contemporaneidade, o brincar ocorre individualmente em alguns momentos, possivelmente em função de não haver outras crianças próximas do local onde mora. Como ela havia citado brincar na escola com as amigas, questionei sobre o seu brincar aos finais de semana, quando não está na escola. Ela explica: *“Aí depende onde é que eu estou, se eu estou na casa da minha amiga, a gente brinca de um monte de coisa assim. E se eu estou em casa sozinha, não dá nada...”* (3A). Quando a questionei sobre o que faz em casa, respondeu: *“Tema, computador, TV. De vez em quando eu brinco de vôlei”* (3A). Estes elementos demonstram que o brincar também acontece de forma individual e, ao citar o computador e a televisão, é possível perceber que, na ausência das amigas, a tecnologia entra como uma possibilidade de entretenimento para a entrevistada, diferentemente do que aconteceu com a primeira e a segunda geração analisadas.

A companhia para brincar e os espaços das brincadeiras também sofreram alterações com o passar do tempo, reflexo das mudanças ocorridas na sociedade. No caso da primeira família, por exemplo, para as participantes 2A e 3A, mãe e filha respectivamente, o espaço do brincar é o mesmo, considerando que a casa onde moram foi construída nas terras do avô (1A). Desta forma, a neta (3A) vive hoje sua infância no mesmo local da mãe (2A), porém, o contexto em que as brincadeiras ocorrem modificou-se de uma geração para a outra.

Assim, na época em que ela (a mãe) vivenciou sua infância, apesar de haver menos famílias que moravam em sua rua, estas famílias eram maiores, havia uma relação mais próxima entre elas e, ao mesmo tempo, seguiam uma rotina semelhante que envolvia o trabalho na agricultura, a ida para a aula (pois geralmente as crianças possuíam idades próximas, sendo colegas de turma na escola), a ida para a missa aos domingos. Enfim, como relata a entrevistada 2A:

*“Porque que nem agora, ela (a filha) é sozinha, a única criança aqui da rua, até lá trás no morro tem a próxima só. E quando nós éramos crianças, daí já tinha mais [...], era uma turma que ia para o colégio a pé. E daí, que nem agora, ela é sozinha, vai e volta, ela fica sozinha aqui. Se a gente leva ela para passear, tudo bem, se não, fica em casa... Até pelo número de filhos que o pessoal hoje em dia tem” (2A).*

Hoje, apesar de haver mais famílias residindo na rua da entrevistada supracitada, são famílias menores devido à quantidade de filhos, e a relação entre as famílias se difere daquela vivenciada no tempo da segunda geração. Deste modo, para a participante 3A, a escola entra como um espaço em que o brincar coletivo acontece: *“Já que em casa eu estou sozinha (aqui ela se refere ao fato de ser a filha mais nova e, por isso, não ter a companhia das irmãs para brincar) eu brinco na escola assim, com as minhas amigas no recreio” (3A).*

A partir desta situação, podemos pensar acerca das transformações ocorridas no âmbito familiar<sup>14</sup>. Para Nogueira (2006): “Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente (Segalen, 1993; Durham, 1983)” (NOGUEIRA, 2006, p. 159). No que se refere à diminuição do número de filhos, a autora também explica que esta é uma das principais características de mudança da família ocidental:

---

<sup>14</sup> A temática da família não é o tema deste estudo, mas foi brevemente contemplada já que a pesquisa foi realizada com grupos familiares.

[...] limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento [...], na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação (NOGUEIRA, 2006, p. 159).

Tais transformações no contexto das famílias também impactaram no próprio brincar das crianças, sendo que as falas das participantes 2A e 3A ilustram esta situação. O fato de as famílias serem maiores (realidade vivida pelos membros da primeira e da segunda geração) possibilitava o brincar entre o grupo de irmãos que por si só, já envolvia maior quantidade de crianças e, aos finais de semana, o grupo para brincar aumentava ainda mais devido ao entrosamento com a vizinhança.

A interação com os vizinhos é um elemento enfatizado pelo entrevistado 2B, a qual ocorria principalmente no final de semana (domingos). Também, eles desempenhavam um papel importante na construção de alguns brinquedos, especialmente por serem mais velhos e, por isso, dominarem algumas técnicas necessárias para a confecção: *“Esse brinquedo de carrinho de lomba era mais com o apoio dos vizinhos. Os vizinhos lá, os guris eram mais velhos que eu, eles eram cinco, seis anos mais que eu, então eles que tinham o domínio tecnológico”* (2B).

Estas narrativas permitem algumas aproximações com os estudos de Hall (2016) já abordados nesta pesquisa, no que se refere ao conceito de cultura que, para ele, envolve o “compartilhamento de significados” (HALL, 2016, p. 20) entre as pessoas de um mesmo grupo ou sociedade. Deste modo, é através do brincar com seus pares ou adultos da mesma cultura, que as crianças compartilham os signos pertencentes a ela. A situação envolvendo a construção dos carrinhos de lomba que ocorria com o apoio dos vizinhos ilustra claramente a ideia do “compartilhamento de significados” de Hall (2016), por se tratar de um intercâmbio de sentidos que ocorria entre as crianças durante o processo de construção, de modo que os meninos mais novos aprendiam com os mais velhos.

Também, supõe-se que, na época em que os participantes das duas primeiras gerações vivenciaram sua infância, entre as décadas de 30 e 70, o fato de ser mais velho já pressupunha um conhecimento/sabedoria superior ao das pessoas mais novas. Por este motivo, a noção de respeito para com as pessoas mais velhas, deveria prevalecer na relação. Tal questão se encontra relacionada às mudanças na esfera da família que, de acordo com Nogueira, fizeram com que “[...] cada vez menos a posição e o poder de cada membro no grupo familiar se assente em

elementos estatutários, como o sexo e a idade (isto é, subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher ao homem)” (NOGUEIRA, 2006, p. 160).

Nestas condições, o brincar de forma coletiva foi percebido enquanto uma terceira representação acerca do brincar para estes familiares. A socialização, possibilitada a partir do brincar também contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à cultura do local onde vive, bem como dos vínculos entre as crianças. Apesar de a tecnologia ter sido mencionada pelos participantes da segunda geração, de modo especial, como um fator que interfere no tempo de brincar e no modo como as crianças brincam na atualidade (conforme discutido nos subcapítulos anteriores), no contexto dos familiares participantes deste estudo, a diversão que o brincar com o outro proporciona se sobrepõe à presença da tecnologia, citada espontaneamente apenas pela entrevistada 3A.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui, na escrita das “considerações finais” deste estudo, traz a sensação de uma etapa que se aproxima da sua finitude. Antes mesmo de continuar, faço uma pausa na escrita e, diante da tela do *notebook*, olho para as palavras já digitadas. Um olhar que retrocede no tempo e recorda da primeira reunião com as alunas matriculadas para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I, das pesquisas realizadas antes da primeira orientação, do primeiro encontro com a orientadora e, de lá para cá, uma trajetória de muitas leituras, de pesquisas e de afetos. Sim, de afetos! Acredito que realizar uma pesquisa que envolva a participação de familiares move não somente memórias para a geração dos dados, mas também laços que fazem de nós integrantes de uma mesma família, de uma mesma cultura. Laços entrelaçados com a cultura, a memória e a experiência!

Brincar, infância e representação: três conceitos centrais da pesquisa. A escrita sobre cada um deles foi instigante, ainda que a temática do brincar e da infância tenham tido forte presença ao longo da graduação. A compreensão do conceito de representação a partir da perspectiva de Hall (2016) e a posterior aproximação dele com a temática do brincar na infância se constituíram enquanto um desafio maior, por se tratar de algo novo. Aliados a estes conceitos centrais, a cultura, a memória e a experiência fortaleceram o desafio.

Finalizada a análise dos dados gerados a partir da realização das entrevistas, retomo, neste momento, os objetivos desta pesquisa, com o intuito de articulá-los às análises e também como forma de averiguar se eles foram alcançados. Como objetivo geral, este trabalho se propôs a analisar as representações acerca do brincar na infância de familiares em três gerações. Já os objetivos específicos foram os seguintes: compreender as concepções acerca do brincar na infância e as suas relações com a cultura familiar através dos tempos; refletir sobre as representações a respeito do brincar em três gerações da mesma família; e ressaltar a importância da memória, da experiência e das narrativas orais enquanto fonte de conhecimento e preservação da cultura.

Na busca pela compreensão das concepções acerca do brincar na infância e as suas relações com a cultura familiar através dos tempos (primeiro objetivo específico), a partir do resgate teórico sobre a temática do brincar, ficou evidente que este é essencial na vida dos sujeitos e que ele se constitui de formas diversas; tais formas estão entrelaçadas com a cultura na qual cada um está inserido. Uma vez que o brincar faz parte da vida dos sujeitos e que estes sujeitos pertencem a um contexto social, cultural e histórico que é dinâmico e, por isso, se transforma, este brincar também se modifica com o passar do tempo sendo produto de tais mudanças.

A reflexão sobre as representações a respeito do brincar em três gerações da mesma família (segundo objetivo específico) está vinculada aos dados gerados a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa, das quais emergiram os três elementos que compuseram o capítulo analítico e que considero também responder o problema desta pesquisa (Quais são as representações acerca do brincar na infância de familiares em diferentes gerações?): o brincar em um tempo definido, o brincar sem brinquedos prontos/industrializados e o brincar que ocorre de forma coletiva.

Quanto ao tempo disponível para o brincar, foi possível perceber que em ambas as famílias ele se altera de uma geração para a outra. De um brincar que acontecia em um dia específico na infância dos familiares da primeira e da segunda geração, ele passa a ocorrer cotidianamente na atualidade (terceira geração). Ainda, o tempo para brincar estava fortemente condicionado às tarefas que a vida na roça demandava, no caso dos participantes das duas primeiras gerações. Esta questão do trabalho não é citada pelas crianças da terceira geração,

evidenciando um elemento que aponta para as transformações que ocorreram com o passar do tempo no que se refere ao brincar e a infância.

Em relação ao brincar sem brinquedos prontos, foi possível verificar que no contexto dos familiares da primeira e da segunda geração, devido a quase que inexistência de brinquedos industrializados, a criação dos próprios brinquedos era algo que caracterizava o brincar. Ainda, considerando que a infância vivida por eles ocorreu em áreas rurais, os elementos da natureza, por diversas vezes, se transformavam em brinquedos e compunham as brincadeiras (sabugos de milho, pedras, árvores, dentre outros já mencionados neste estudo). Atualmente, o brincar infantil recebe forte influência dos brinquedos industrializados e a tecnologia compõe novas formas de concretizar o brincar.

No que se refere ao terceiro elemento analítico (o brincar de forma coletiva), as narrativas dos participantes desta pesquisa apontaram para o brincar como algo que demanda a necessidade do outro, ou seja, de uma companhia. Mesmo que, na contemporaneidade, a televisão, o computador e tantos outros aparelhos tecnológicos estejam presentes cada vez mais cedo na vida das crianças, os relatos das participantes da terceira geração de cada família mostraram que a presença de amigos é um fator significativo nos momentos de brincar. Para os membros das duas primeiras gerações, este fator também é destacado, porém se configurava de modos diferentes, tendo em vista que as famílias eram maiores, havendo, portanto, mais crianças na vizinhança (ou seja, mais crianças próximas para brincar).

Pensando no terceiro objetivo específico deste estudo (ressaltar a importância da memória, da experiência e das narrativas orais enquanto fonte de conhecimento e preservação da cultura), acredito que a “resposta” para ele não se encontra descrita em um subtítulo específico, mas perpassa toda a composição deste trabalho, já que a memória, a experiência e as narrativas orais são conceitos que estão entrelaçados aos demais objetivos específicos e ao propósito maior desta pesquisa, ou seja, a análise das representações acerca do brincar na infância de familiares em três gerações.

A memória mostrou-se um elemento fundamental para a geração dos dados. Memórias que se vivificaram a partir das narrativas orais de cada participante. Memórias carregadas de saudade, de alegria, de nostalgia, de ponderações, de reflexões. Memórias que se tornaram vivas ao serem compartilhadas. São marcas de um tempo, de um lugar, de uma história. Experiências

envolvendo o brincar na infância que marcaram a vida de cada um dos participantes e, por terem sido significativas, permaneceram registradas na memória.

Além das questões aqui apresentadas, destaco a vontade de dar continuidade ao estudo, trazendo para a discussão outros elementos que surgiram a partir das entrevistas realizadas, mas que não foram possíveis de contemplar. Dentre eles cito a questão do gênero e as brincadeiras e o brincar ao ar livre e em dias de chuva.

Dito isto, ressalto que a possibilidade de realização deste estudo com sujeitos da minha própria família se mostrou uma rica oportunidade de aprendizagem profissional e de crescimento pessoal. Os momentos de realização das entrevistas contribuíram não apenas para gerar os dados necessários para a pesquisa, mas também permitiram uma aproximação com as histórias/memórias/experiências de cada um dos participantes, as quais foram compartilhadas através de suas narrativas orais. Neste sentido, acredito que os laços que nos unem enquanto família (e, por isso, membros de uma mesma cultura) se fortalecem quando conhecemos a história que nos antecedeu. Assim, encerro esta escrita na certeza de que todo o esforço dedicado à produção desta pesquisa ficará guardado em minha memória.

## REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Infância e trabalho:** refletindo essas relações a partir dos indicativos das crianças e do MST. 2006. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1338/1147>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza.** 1987. Disponível em:

<<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo, Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sívia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BUJES, Maria I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de conteúdo versus análise de discurso. **Revista Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 2006, Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

CHEMIN, Francisca B. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. Lajeado: Ed. da Univates, 2012.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUSTÓDIO, Regiane C. **Narrativas de memórias e a pesquisa em história da educação**. 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia\\_da\\_Educacao/Trabalho/03\\_39\\_13\\_2907-6402-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/03_39_13_2907-6402-1-PB.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

Dicionário Aurélio. Brincar. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/brincar>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FORTUNA, Tânia R. A importância de brincar na infância. In: HORN, Claudia I. [et al]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. Encontros de naturezas e culturas infantis. **Revista Carta Fundamental**. s/d. Disponível em: <<http://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Crian%C3%A7as-de-%C3%A1reas-rurais.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

GRIFFITHS, Rose. A matemática e o brincar. In: MOYLES, Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In: MOYLES, Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JARVIS, Pam; DOODS Sylvia; BROCK, Avril. E agora, como fica a brincadeira? In: BROCK, Avril. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 02.03.2017.

KITSON, Neil. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para intervenção adulta. In: MOYLES, Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan/fev/mar/abr 2002.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÍN-DÍAZ, Dora L. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, set./dez. 2010.

MEINERZ, Andreia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15305/000677160.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MOYLES, Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia um mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas em La era de los derechos del niño. **Actual. Pedagog.** ISSN 0120-1700. N.º 62. Jul – dez. 2013, p. 15-36. Disponível em: <<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2686/2301>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

NOGUEIRA, Maria A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850%20/4121>>. Acesso em: 08 out. 2017.

OHLWEILER, Mariane I. **No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 27 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95669/000918518.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

OLUSOGA, Yinka. Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In: BROCK, Avril. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.

PAGNI, Pedro A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, set./dez. 2010.

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

SANTI, Heloise; SANTI, Vilso. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Anagrama**. São Paulo, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.usp.br/anagrama/Santi\\_Stuarthall.pdf](http://www.usp.br/anagrama/Santi_Stuarthall.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SILVA, Uiran G. da; MARCHEZIN, Lucas T. Memória, narrativa e história. In: SILVA, Uiran G. (org.). **Brincadeiras de muitos tempos e lugares: em busca das memórias dos profissionais da educação da creche central e da escola de aplicação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Ed. do Autor, 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/memorias/pagina.php?menu=12&pagina=34&titulo=Livro%20Brincadeiras%20de%20Muitos%20Tempos%20e%20Lugares>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado para a realização das entrevistas com avôs/avós e filhos/filhas**

Termo de Consentimento Livre e Informado

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG \_\_\_\_\_, declaro por meio deste Termo que ACEITO participar da geração de dados da pesquisa de conclusão de curso realizada por Luiza Helena Rambo, aluna do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado – RS, sob a orientação da professora Danise Vivian.

Declaro que fui informado/a de que o objetivo desta pesquisa intitulada: “Representações sobre o brincar na infância: entrelaçamentos com a cultura, a experiência e a memória” é: analisar as representações acerca do brincar na infância de familiares em três gerações. Para tanto, serão utilizadas entrevistas em que se fará o uso do gravador.

Declaro que fui igualmente informado/a de que as informações geradas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, seminários, palestras, etc), identificadas somente por nome fictício e número relativo à idade do participante.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora para os esclarecimentos desejados. Fui informado/a ainda de que poderei deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mediante à comunicação à pesquisadora responsável pela mesma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado para a realização da entrevista com os netos/netas**

Termo de Consentimento Livre e Informado

Eu, \_\_\_\_\_, portador  
(a) do RG \_\_\_\_\_, AUTORIZO por meio deste Termo, \_\_\_\_\_, com \_\_\_\_\_ anos de idade, pelo qual sou responsável, a participar da geração de dados da pesquisa de conclusão de curso realizada por Luiza Helena Rambo, aluna do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado – RS, sob a orientação da professora Danise Vivian.

Declaro que fui informado/a de que o objetivo desta pesquisa intitulada: “Representações sobre o brincar na infância: entrelaçamentos com a cultura, a experiência e a memória” é: analisar as representações acerca do brincar na infância de familiares em três gerações. Para tanto, serão utilizadas entrevistas em que se fará o uso do gravador.

Declaro que fui igualmente informado/a de que as informações geradas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, seminários, palestras, etc), identificadas somente por nome fictício e número relativo à idade do participante.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora para os esclarecimentos desejados. Fui informado/a ainda de que a criança poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mediante à comunicação à pesquisadora responsável pela mesma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável pelo participante

Nome completo e legível do/a responsável: \_\_\_\_\_.

CPF/RG: \_\_\_\_\_

E-mail/telefone: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Termo de Assentimento para a realização da entrevista com os netos/netas (crianças)**

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Representações sobre o brincar na infância: entrelaçamentos com a cultura, a experiência e a memória”. Seus pais permitiram que você participasse, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado. Queremos saber quais são as representações acerca do brincar na infância de familiares em três gerações.

As crianças que irão participar desta pesquisa tem idade de 9 a 11 anos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Caso decida participar deste estudo ele será realizado a partir de uma entrevista com você em que se fará o uso de gravador. Não precisa se preocupar, pois não falarei para outras pessoas o que você está relatando, nem darei a estranhos informações que você der. Os resultados serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Abaixo vou escrever os meus contatos se você ficar com dúvidas.

=====

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Representações sobre o brincar na infância: entrelaçamentos com a cultura, a experiência e a memória”.

Entendi do que se trata este estudo.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir.

O pesquisador tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D- Roteiro de Entrevistas com os Adultos

### Perguntas para entrevista com os adultos

- Onde tu vivestes tua infância? (cidade ou interior)
- Conte-me um pouco sobre tua infância? Tu costumavas brincar?
- Quais brincadeiras fizeram parte da tua infância?
- Havia brinquedos? Como eles eram? De que materiais eram feitos?
- Com quem brincavas?
- Em que momentos tu brincavas?
- Gostavas de brincar? Por que? Quais sentimentos o brincar despertava?
- Tu percebes diferença entre a infância/modo de brincar que tu tivestes e a infância/modo de brincar dos teus filhos e netos? Explique.

## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevistas com as Crianças

### Perguntas para entrevistas com as crianças

- Quando tu escutas a palavras brincar, o que vem nos teus pensamentos? O que é brincar pra ti?
- Tu gostas de brincar? Por que? O que tu sentes enquanto estás brincando?
- Conte-me quais os brinquedos ou brincadeiras que tu mais gostas?
- Em que momentos tu brincas? Com quem?
- Tu sabes de alguma coisa sobre como teus pais ou teus avós brincavam? Era diferente do jeito que tu brincas hoje ou algumas coisas são iguais? Tu sabes se haviam brinquedos? Como eles eram?
- Tem alguma brincadeira que teus pais ou avós te ensinaram e que tu brincas hoje? Qual (is)?