

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MANOELA PAGOTTO MARTINS NODARI

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DO BRINCAR: UM ESTUDO A PARTIR
DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

VITÓRIA

2020

MANOELA PAGOTTO MARTINS NODARI

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DO BRINCAR: UM ESTUDO A PARTIR
DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia, sob a orientação da Profa. Dra. Priscilla de Oliveira Martins Silva.

UFES

Vitória, Maio de 2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES
e elaborada pelo autor

N761p Nodari, Manoela Pagotto Martins, 1987-
Perspectivas contemporâneas do brincar: um estudo a partir da Teoria das
Representações Sociais / Manoela Pagotto Martins Nodari. - 2020. 201 f. : il.

Orientadora: Priscilla de Oliveira Martins-Silva. Tese (Doutorado em
Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Representações Sociais. 2. Infância. 3. Crianças. 4. Anúncios em televisão e
crianças. 5. Brincadeiras. I. Martins-Silva, Priscilla de Oliveira. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DO BRINCAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

MANOELA PAGOTTO MARTINS NODARI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Em 22 de maio de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Priscilla de Oliveira Martins Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Edinete Maria Rosa
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Adriano Roberto Afonso do Nascimento
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Elza Maria Techio
Universidade Federal da Bahia

“Brincar é a forma das crianças fazerem poesia.”

(Renata Meirelles, Território do Brincar)

Agradecimentos

Peço licença para dedicar os meus agradecimentos ao fim dessa jornada integralmente à universidade pública. Há, no contexto vigente, uma clara tentativa em desmoralizá-la. E, entendendo todos os privilégios que me permitiram chegar até aqui, eu gostaria de registrar a minha enorme gratidão a tudo que uma universidade pública, gratuita e de alto padrão de ensino me proporcionou. Entre idas e vindas, são 14 anos de relacionamento com a UFES. Eu entrei na universidade com 17 anos, recém-saída do ensino médio, vinda de uma cidade do interior. Eu saio da universidade com o título de doutora. Eu tive contato com professores reconhecidos no Brasil e no mundo. Tive acesso a *softwares* de alto nível. Fui aluna e professora. Participei de congressos em diversas cidades, conheci pessoas das mais diferentes áreas... mas, não só isso. A UFES sempre foi pra mim um lugar de acolhimento e troca. Não há como não sair desse lugar maior do que se entrou. Existiram problemas? É claro que sim. Mas todos me trouxeram algum aprendizado. É preciso, sobretudo, coragem para seguir com essa escolha mesmo com tantas dificuldades que encontramos pelo caminho. Eu entendo o privilégio que é estar aqui. Quantos não conseguem? Quantos, a partir do cenário que se apresenta, não irão mesmo conseguir? Por isso, sou muito grata. Serei doutora e a universidade federal fará para sempre parte da minha vida. Pai, mãe, marido, irmãos, família, amigos e mestres, agradeço imensamente por vocês terem sido o meu suporte e estrutura para chegar até aqui, mas, hoje, a mensagem principal que quero deixar é: lutemos pela universidade pública. Que a gente não deixe que nenhuma das histórias que contam para a gente nos faça perder a noção do que é um direito nosso. Que a gente continue sendo protagonista nessa história.

Resumo

Nodari, M. P. (2020). *Perspectivas contemporâneas do brincar: um estudo a partir da Teoria das Representações Sociais*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

O brincar é reconhecido como uma característica definidora e universal da infância e assume diferentes significados de acordo com as sociedades econômica e culturalmente diversificadas em que ocorre. Partindo desse princípio, o objetivo geral da presente tese, que tem como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), é investigar as representações sociais do brincar no contexto da cultura contemporânea a partir da perspectiva de dois grupos sociais (crianças e pais) e da mídia (publicidade). Para alcançar esse objetivo, ela está dividida em três estudos. O primeiro estudo desenvolveu-se através de uma pesquisa documental com o intuito de identificar as representações sociais que circulam nas mensagens publicitárias de brinquedos dirigidas a crianças. O corpus foi composto por comerciais televisivos brasileiros veiculados em três emissoras de TV por assinatura, totalizando 137 comerciais investigados. Para análise e categorização dos dados, optou-se pela utilização da análise de conteúdo. Como resultados principais, nota-se que as mensagens publicitárias reforçam representações hegemônicas em relação aos papéis de gênero nos discursos direcionados às crianças sobre seus brinquedos bem como exploram uma imagem de crianças independentes, capazes de realizar suas próprias escolhas no campo do consumo. O segundo estudo buscou investigar o pensamento das crianças a respeito do brincar. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 crianças, seis meninos e seis meninas, na faixa etária de oito a nove anos e utilizou-se a Análise do Discurso (AD) como método de análise. Os resultados encontrados indicam que as mudanças nos contextos sociais têm impactado as práticas sociais das crianças, o que repercute em suas representações sociais sobre o brincar que são muito demarcadas por objetos e territórios específicos. Finalmente, o terceiro estudo objetivou investigar as representações sociais do brincar compartilhadas entre pais. Foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas, com 7 mães e 4 pais, com idades que variaram de 36 a 46 anos. Os dados foram analisados por meio da Análise do Discurso e, como resultados principais, observa-se que nos discursos dos pais investigados despontam elementos que caracterizam o brincar a partir de uma noção de controle, mediação por meio de objetos de consumo e pela falta de tempo para desenvolver atividades em conjunto com os filhos. A articulação dos resultados dos três estudos indica que o acelerado desenvolvimento urbano-tecnológico vem impactando de muitas maneiras nas experiências das crianças em relação ao brincar,

modificando contextos, espaços e práticas vivenciadas nesses momentos. Por isso, é urgente a compreensão de que a responsabilidade em relação às crianças e às suas experiências lúdicas, e mais ainda, em relação à infância, deve se tornar um esforço coletivo de toda a sociedade.

Palavras-chave: brincar; crianças; pais; publicidade; representações sociais.

Abstract

Nodari, M. P. *Contemporary perspectives on play: a study based on the Social Representation Theory*. PhD thesis, PhD program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, ES, Brazil.

Play is known as an universal defining characteristic of childhood and it assumes different meanings according to the culturally and economically diverse societies. Then, having as theoretical reference the Social Representation Theory (SRT), the main objective of this thesis is to investigate the social representations of play in the context of the contemporary culture from the perspective of three social groups: publicity, children and parents. In order to reach this objective, this research is divided in three studies. The first study was a documentary research that aimed to identify the representations presented in toy's publicity messages directed to children. The research corpus was composed by 137 Brazilian advertisements broadcasted in three paid TV channels. As main results, it was observed that the publicity messages addressed to the children about their toys reinforce the hegemonic representations regarding the gender roles; they also explore an image of wise and independent children, capable of making their own consumption choices. The second study aimed to investigate the children's thoughts regarding play. Thereunto semi-structured interviews were made with 12 children, 6 boys and 6 girls, aging from eight to nine years old, and Discourse Analysis (DA) was used as the method of analysis. The results indicate that the changes in the social contexts have impacted the children's social practices, resulting in social representations about play that are strongly marked by specific objects and territories. Finally, the third study aimed to investigate the social representations of play shared by the parents. Semi-structured interviews were made with 11 parents, 7 mothers and 4 fathers, aging from 36 to 46 years old. The data were analyzed using the Discourse Analysis and, as main results, it was observed that in the discourse of the investigated parents emerged elements that characterize play based on a notion of control, mediated by consumption objects and a lack of time to develop activities together with their children. The articulation of the three studies raises a concern about how the accelerated urban-technological development may, in a long term, restrain the children's possibilities to create their own logic discoveries on play. Therefore, it is an urgent to comprehend that the responsibility related to children and their ludic experiences, and even more, related to their childhood, should be a collective effort of all society.

Key-words: play; children; parents; publicity; social representations.

Lista de Figuras

Figura 1. Meninas confeccionando suas próprias peças de roupa no comercial do brinquedo máquina de costura.....	60
Figura 2. Comercial Bonecas - Festa do Pijama.....	61
Figura 3. Brinquedos superpoderosos- a utilização de efeitos especiais em comerciais de brinquedos.....	63
Figura 4. Efeitos especiais em comerciais de carrinhos de brinquedo.....	63
Figura 5. Comercial de boneca direcionado a meninas.....	66
Figura 6. Comercial de armas de brinquedo direcionado a meninos.....	66
Figura 7. Comercial brinquedo Caixa Registradora.....	69
Figura 8. Cenas de comerciais das miniaturas de bens de consumo.....	70
Figura 9. Elementos que constituem as RS do brincar entre crianças (Parte 1).....	99
Figura 10. Elementos que constituem as RS do brincar entre crianças (Parte 2).....	100
Figura 11. Elementos que constituem as RS do brincar entre crianças (Parte 3).....	105
Figura 12. Configuração final dos elementos que constituem as RS do brincar entre crianças.....	109

Sumário

Apresentação	13
Organização da tese	14
1. Introdução	18
1.1 Panorama geral sobre a infância.....	18
1.1.2 O papel do brincar e do brinquedo na infância	25
1.1.3 Questões de gênero, infância e brincar.....	31
1.1.4 Perspectivas contemporâneas a respeito da infância e do brincar.....	34
1.2 A Teoria das Representações Sociais.....	40
1.3 Objetivo Geral da Tese	48
1.3.1 Objetivos Específicos.....	48
2. Estudo 1: Meninas brincam de rosa, meninos brincam de azul: representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade	49
2.1 Introdução.....	49
2.1.1 A Teoria das Representações Sociais e a mídia	55
2.2 Método	58
2.2.1 <i>Corpus</i>	58
2.2.2 <i>Procedimentos de coleta</i>	59
2.2.3 <i>Instrumentos</i>	59
2.2.4 <i>Procedimentos de análise</i>	60
2.3 Resultados e Discussão	61
2.3.1 <i>Panorama geral dos comerciais</i>	61
2.3.2 <i>Em terra de brinquedos, quem manda é a criança</i>	62
2.3.3 <i>Os brinquedos superpoderosos</i>	65
2.3.4 <i>Meninas brincam de rosa e meninos brincam de azul</i>	67
2.3.5 <i>Brincando de ter coisas</i>	71
2.3.6 <i>As representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade: apontamentos principais</i>	73
2.4 Considerações Finais.....	75
2.5 Referências Bibliográficas	77
3. Estudo 2: “É na escola que eu brinco bastante”: representações sociais do brincar entre crianças	85
3.1 Introdução.....	85
3.1.1 Representações sociais, práticas sociais e crianças.....	91
3.2 Método	95
3.2.1 <i>Participantes</i>	95
3.2.2 <i>Instrumentos</i>	96
3.2.3 <i>Procedimentos de coleta</i>	97
3.2.4 <i>Procedimentos de análise</i>	97
3.2.5 <i>Questões éticas</i>	99
3.3 Resultados e Discussão	100
3.3.1 <i>Representações do brincar entre crianças</i>	100
3.3.2 <i>Representações sociais e práticas do brincar entre crianças: uma reflexão</i>	113
3.4 Considerações Finais.....	115
3.5 Referências Bibliográficas	117
4. Estudo 3: “Não brinco mais porque falta tempo”: o brincar na perspectiva dos pais	125
4.1 Introdução.....	125
4.1.1 A Teoria das Representações Sociais.....	132

4.2 Método	134
4.2.1 <i>Participantes</i>	134
4.2.2 <i>Instrumentos</i>	135
4.2.3 <i>Procedimentos de coleta</i>	136
4.2.4 <i>Procedimentos de análise</i>	136
4.2.5 <i>Questões éticas</i>	138
4.3 Resultados e Discussão	138
4.3.1 <i>O brincar ancorado nas memórias da infância: as brincadeiras de rua e o pé de fruta no quintal</i>	140
4.3.2 <i>O brincar ancorado no medo: um brincar vigiado</i>	142
4.3.3 <i>O brincar ancorado no capitalismo de consumo: o brinquedo do momento como passaporte para o convívio social</i>	144
4.3.4 <i>O brincar ancorado nas noções contemporâneas do tempo: não resta tempo para brincar</i>	146
4.4 Considerações Finais.....	150
4.5 Referências Bibliográficas	151
5. Considerações Finais	157
6. Produto técnico: As histórias que a publicidade conta para as crianças	162
7. Referências Bibliográficas	182
8. Apêndices	192
8.1 Apêndice A - Roteiro guia para análise de comerciais televisivos	192
8.2 Apêndice B - Roteiro semiestruturado para entrevista com crianças.....	193
8.3 Apêndice C - Roteiro semiestruturado para entrevista com pais	194
8.4 Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais das crianças participantes)	195
8.5 Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais).....	197
8.6 Apêndice F - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para crianças).....	199

Apresentação

Todos nós temos memórias da nossa infância e essas memórias, de alguma forma, passam pelo brincar. Eu posso dizer que tive uma infância privilegiada. Nasci em cidade pequena, do interior. Brincava livremente na rua de pique-bandeira, amarelinha, pula-corda, queimada, elástico. Meus amigos eram todos da minha rua e o nosso contato era face a face. Meus pais por muitas vezes também se misturavam às brincadeiras junto a mim e meus irmãos. Lembro-me muito bem até hoje do cheiro das roupinhas de boneca feitas pela minha vó e dos brinquedos que construía junto com meu pai.

É fato que muita coisa mudou e a história da minha infância parece cada vez mais distante das experiências lúdicas vividas pelas crianças hoje no contexto da sociedade ocidental. Por uma série de fatores, entre os quais, ressalta-se o progressivo desenvolvimento urbano e tecnológico, a rua vem deixando de ser um local de convívio social para as crianças e os brinquedos e brincadeiras, por sua vez, se modificam em grandes escalas e enorme velocidade. O brincar, então, ganha novos contornos, tempos, espaços. Ocupa cada vez mais o ambiente doméstico e os espaços fechados, o que acaba favorecendo uma intensa participação da mídia nessa prática, seja pelo fato de as crianças terem boa parte do seu tempo preenchido por conteúdos midiáticos, seja pela incisiva exploração de produtos culturais e de consumo direcionados a elas nesses meios.

Por tudo isso, enquanto profissional da área de Comunicação Social, especificamente do campo da Publicidade e Propaganda, muito me interessou compreender os movimentos atuais de mudanças no âmbito do brincar e, sobretudo, a forma como a publicidade – instância estratégica dentro do nosso sistema de organização social – participa dos discursos que circulam na sociedade acerca do fenômeno. Este trabalho, portanto, nasce de uma inquietação pessoal a respeito da força que os discursos midiáticos têm alcançado entre as crianças, interferindo, de certa maneira, em suas práticas cotidianas e também de uma reflexão, enquanto profissional da

mídia, sobre qual é o nosso papel e o nosso propósito como parte integrante de uma esfera tão ativa e determinante nas relações da sociedade como um todo.

Organização da tese

Esta tese pretende investigar o pensamento social cotidiano a respeito do brincar, considerando o contexto de significativas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas o qual vivemos hoje, a partir da perspectiva de três grupos diretamente relacionados ao fenômeno: mídia (em especial, a publicidade), crianças e pais. Para tanto, buscou-se responder às seguintes questões norteadoras:

- Quais sentidos a mídia, em especial a publicidade dirigida a brinquedos, transmite às crianças através de suas mensagens? Que tipo de relação com o brincar vem sendo incentivado?
- O que pensam as crianças sobre brincar? De que forma as transformações sociais podem impactar no que elas pensam e nas práticas que vivenciam em relação ao brincar?
- Que papel os pais assumem nas experiências lúdicas das crianças? De que forma as transformações sociais podem impactar no pensamento dos pais em relação ao brincar e nas práticas vivenciadas junto aos filhos?

O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici (1961). A TRS, que hoje assume grande importância nos estudos acadêmicos de diversas áreas, tem como objeto de estudo a realidade simbólica compartilhada entre diferentes grupos sociais. Como explica Denise Jodelet (2002), uma das principais expoentes da teoria, construímos representações sociais (RS) para entender o que temos a ver com o mundo que nos cerca, para ajustar-se, conduzir-se ou localizar-se física e intelectualmente. Essas representações, por sua vez, são sociais porque não vivemos isolados em um “vazio social” e compartilhamos o mundo com diversos outros sujeitos e objetos.

Nesse sentido, as RS podem ser definidas como uma forma de conhecimento construída por sujeitos ativos em íntima interação com objetos, que revelam as marcas tanto dos sujeitos como dos objetos, ambos inscritos social e historicamente. Mas, que objetos são esses? Moscovici (2012) elenca algumas características que fazem com que um objeto seja passível de gerar representações, são elas: 1) o fato de gerar conversas entre as pessoas; 2) de possuir relevância no contexto social; 3) de estar ligado às práticas sociais; 4) de diferenciar grupos; e, por fim, 5) de manter ligações com o passado ao mesmo tempo em que acompanha a fluidez da vida cotidiana. Portanto, o brincar se mostra como um objeto de estudo pertinente dentro da teoria.

Para responder às questões que nortearam o desenvolvimento desta investigação, a presente tese está dividida em cinco seções. A primeira seção possui um caráter introdutório e visa situar o leitor apresentando a fundamentação teórica que serviu de base para o desenvolvimento de todo o trabalho. Assim, são abordados nessa seção conceitos e pontos-chave a respeito das temáticas de infância, brincar/brinquedos, gênero/brincar bem como princípios básicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). A seção introdutória é finalizada com a apresentação do objetivo geral e os objetivos específicos da tese.

Após a etapa introdutória, a tese, então, se divide em três seções que correspondem aos três estudos desenvolvidos com o objetivo de responder às perguntas acima descritas. Esses estudos foram elaborados no formato de artigos científicos e, portanto, seguem a seguinte estrutura: Introdução, Método, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

O primeiro estudo desenvolveu-se a partir de uma pesquisa documental e teve como fonte de dados comerciais televisivos brasileiros do segmento de brinquedos veiculados em três emissoras de TV por assinatura voltadas exclusivamente para o público infantil. O material foi coletado durante 7 dias, em semana anterior ao Dia das Crianças, e, para a análise e

categorização dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, a partir de um roteiro-guia com unidades de análise previamente definidas.

O segundo estudo buscou investigar o pensamento das crianças a respeito do brincar. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 crianças, seis meninos e seis meninas, na faixa etária de oito a nove anos. O método de análise adotado foi a Análise do Discurso (AD), mais especificamente a corrente da AD baseada na análise da conversação, com foco na orientação a ação que o discurso possui. Também foram consideradas nessa etapa as proposições sugeridas por Spink (2013), umas das poucas autoras a utilizar a análise de discurso em pesquisas desenvolvidas a partir da Teoria das Representações Sociais.

Já o terceiro estudo partiu da premissa de que as famílias, especialmente os pais, assumem um papel crucial nas experiências lúdicas das crianças e, por esse motivo, seu objetivo foi investigar as representações sociais do brincar compartilhadas entre pais. Foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas, com 7 mães e 4 pais, com idades que variaram de 36 a 46 anos. Os dados foram analisados por meio da Análise do Discurso, com foco no conteúdo das falas e na sua organização em uma perspectiva mais social do que propriamente linguística.

Na quinta seção, os dados principais dos três estudos, até então apresentados separadamente, foram discutidos em conjunto, elencando, assim, as conclusões gerais do trabalho. Nessa etapa, também foram apontadas as limitações da tese, inerentes das escolhas realizadas pela pesquisadora, e os caminhos que as pesquisas futuras podem seguir.

Por fim, com base no conjunto de dados levantados, a pesquisadora desenvolveu ainda um produto técnico, o qual acompanha esta tese. Trata-se de uma cartilha que tem como objetivo principal fazer com que os resultados encontrados na pesquisa, especificamente, no primeiro estudo, circulem de uma forma mais acessível entre profissionais, professores, estudantes e demais interessados pelo campo da Comunicação e incitem reflexões a respeito da

qualidade do conteúdo que tem sido direcionado às crianças nas mensagens publicitárias e sobre a grande responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo.

1. Introdução

1.1 Panorama geral sobre a infância

A infância se refere a uma fase da vida que, assim como as outras fases, se constrói a partir de condições históricas, sociais e culturais específicas e, portanto, suas práticas, discursos, símbolos e significados vão se modificando ao longo da história. Autores como Ariès (2016/1978), Postman (1999), Qvortrup (2010) e Sarmiento (2004) nos auxiliam a compreender esse percurso e os diferentes sentidos associados à infância desde a Antiguidade clássica até a sua concepção mais atual.

A noção de infância nem sempre existiu. Postman (1999) ressalta que são poucos os registros sobre as atitudes para com as crianças na Antiguidade. Entre os gregos, por exemplo, não havia uma preocupação com a infância como uma categoria etária especial, as palavras usadas por eles para falar de crianças e jovens eram bastante ambíguas e pareciam servir para se referir a qualquer indivíduo que estivesse entre a infância e a velhice. Entre as estátuas remanescentes desse período nenhuma é de criança e na literatura é possível encontrar trechos que se referem a relacionamentos de homens com meninas bem jovens. Algo, porém, destacado por Postman (1999) é o fato de os gregos valorizarem muito a educação e dos atenienses, em especial, terem sido responsáveis pela fundação de várias escolas que acabaram se tornando veículos de disseminação da cultura grega em muitos lugares do mundo. Assim, ainda que a preocupação grega com a escola não seja algo equivalente ao que se concebe como o papel da escola para a infância hoje, pode-se dizer que eles nos deram um prenúncio da ideia de infância; “eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhes as raízes” (Postman, 1999, p.22).

Postman (1999) segue explicando que entre os romanos desenvolveu-se uma noção de infância que superou a grega. Na arte, por exemplo, revelou-se uma cuidadosa atenção à criança pequena e à criança em crescimento. Também foram eles que começaram a estabelecer uma conexão, aceita até hoje, entre a criança e a noção de vergonha, demonstrando certa preocupação em manter as crianças sob proteção e cuidados e a salvo dos segredos dos adultos. Contudo, com a queda do Império Romano e o início da Idade Média na Europa, todas essas ideias desapareceram. Segundo Postman (1999), quatro pontos cruciais deixaram de existir a partir de então: a capacidade de ler e escrever, a educação, a noção de vergonha e, em consequência desses três, a ideia de infância.

Assim como Postman (1999), Ariès (2016/1978) também ressalta a inexistência de uma consciência da particularidade infantil na sociedade medieval. Em sua obra *História social da criança e da família*, originalmente publicada em 1978, o autor demonstra como essa indeterminação se estendia a toda a atividade social – na arte, no vestuário, nas brincadeiras e nas relações familiares. A sensação, segundo Ariès (2016/1978), era de que nasciam várias crianças para se conservar apenas algumas, uma consequência inevitável dos altos níveis de mortalidade da época. Logo, as pessoas acreditavam que não podiam se apegar muito ao que era considerado uma perda eventual. Em registro literário do período, Ariès (2016/1978) encontra a seguinte fala de uma vizinha para uma mulher, mãe de cinco filhos e que acabara de dar a luz: “antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos” (p.22).

Postman (1999) acredita que é a leitura a grande responsável por separar a criança do mundo adulto, portanto, como o modo de aprender na Idade Média era baseado na oralidade, não havia essa distinção entre infância e idade adulta. A infância, segundo o autor, terminava aos sete anos, pois era justamente quando as crianças passavam a dominar a palavra. O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, participava dos mesmos jogos, mesmas

histórias e mesmas conversas dos adultos, nem mesmo os segredos sexuais eram escondidos. Tão logo as crianças saíam dos cueiros, já eram vestidas como homens e mulheres de sua mesma condição (Ariès, 2016/1978; Postman, 1999). Tchuman (1978) define o período da seguinte forma: “de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças” (p. 50).

As mudanças na forma de compreender a infância só começam a ser mais perceptíveis a partir do séc. XV. Dois acontecimentos são apontados por Ariès (2016/1978) e Postman (1999) como cruciais nesse período: a invenção da prensa tipográfica e a redefinição das escolas. Os efeitos da invenção da impressão com tipos móveis foram sentidos mais cedo ou mais tarde em todos os segmentos da vida humana. Estava-se diante de um ambiente simbólico inteiramente novo que, segundo Postman (1999), ampliou significativamente a busca pela fama e pela realização pessoal. A possibilidade de ter suas próprias palavras e obras fixadas para sempre trouxe uma nova ideia de individualidade, criando a consciência de que cada indivíduo é importante em si mesmo (Eisenstein, 1979; Postman, 1999). O autor enfatiza, ainda, que com o surgimento da tipografia formou-se uma divisão nítida entre os que sabiam e os que não sabiam ler; existir passava a ser existir impresso, e, aprender, tornou-se aprender nos livros.

Esse ambiente trouxe uma diversidade de experiências e informações e exigiu o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e, sobretudo, consciência. Assim, como sintetiza Postman (1999):

A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto, a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (p.50, grifo do autor).

A escola da Idade Média, como aponta Ariès (2016/1978), não era destinada a crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, fossem eles jovens ou

velhos. “De modo geral, a transmissão de conhecimentos de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos” (Ariès, 2016/1978, p.158). Com a importância atribuída à educação, sobretudo a partir do séc. XV, as escolas deixam de ser reservadas aos clérigos para se tornar um instrumento da iniciação social das crianças, uma espécie de “lei” diferente da que governava o mundo adulto.

Contudo, essa escolarização que viria a ser determinante para disseminar o sentimento de família e de infância, não ocorreu de forma generalizada, sendo, em princípio, destinada exclusivamente a um único sexo, o masculino, e a uma camada social específica, os burgueses. As meninas, com exceção de algumas que iam a pequenas escolas ou a conventos, continuaram em sua maioria sendo educadas em casa ou na casa de outras pessoas, como parentes e vizinhos. Em relação à hierarquia social, a escola se estendeu primeiro à camada média da população, ficando a alta nobreza e os artesãos ainda fiéis às antigas formas de aprendizagem (Ariès, 2016/1978). Com o passar do tempo, porém, Ariès (2016/1978) afirma que a escola venceu, “[...] através da ampliação dos efetivos, do aumento do número de unidades escolares e de sua autoridade moral. Nossa civilização moderna, de base escolar, foi então definitivamente estabelecida” (p. 160). A criança passou a ocupar, cada vez mais, um lugar central dentro da família, digna de atenção não só em relação à educação, mas também nas representações artísticas, nos trajes e nos cuidados voltados para a higiene e a saúde física até então pouco considerados (Ariès, 2016/1978).

No âmbito científico, Qvortrup (2010) aponta que, até o final do século XX, os estudos sobre infância no campo das ciências sociais eram praticamente inexistentes. Havia um consenso entre os estudiosos em se considerar a infância apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, o que fica bem claro nas palavras de Davis (1940):

As funções mais importantes de um indivíduo para a sociedade são desempenhadas quando ele é um adulto pleno, não quando é imaturo. Por essa

razão, o comportamento da sociedade para com a criança é, sobretudo, preparatório, e a sua avaliação é essencialmente antecipatória (como uma poupança bancária). Qualquer doutrina que compreenda as necessidades das crianças como sendo de suma importância e as da sociedade organizada como de importância secundária é “anomalia sociológica”. (p. 217)

Nesse período, o que as crianças tinham em comum era justamente a sua saída da infância, ou seja, o fato de todas elas estarem caminhando para a vida adulta.

Contudo, Qvortrup (2010) sinaliza que, para boa parte dos pesquisadores sociais da época, a pergunta chave a ser respondida era sobre como um adulto poderia interagir de uma forma mais positiva com as crianças, ao invés de simplesmente tolerá-las pelo que elas viriam a ser. Crescia, então, uma demanda de concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, uma forma de “lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro” (p. 634). Nesse cenário, destacam-se estudos que assumem a infância como uma categoria estrutural dentro da sociedade e não simplesmente como um plano de vida pessoal (Mayall, 1996; Qvortrup, 1993; Sgritta, 2002; Corsaro, 2011). Segundo Qvortrup (2010, p. 637):

A infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

É muito comum, seja na linguagem coloquial ou mesmo no discurso científico, definir-se a infância como um período, geralmente delimitado em anos, que indicam o início e o fim da infância de cada indivíduo. Esse tipo de divisão, que também é estendido às outras categorias geracionais, coincide com o sistema de valores que regem a sociedade e está muito relacionado a questões práticas de convívio social, seja no aspecto educacional, médico, legal e até mesmo na criação de políticas públicas. A Convenção de Direitos da Criança, aprovada pela

Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, por exemplo, considera como criança todo ser humano menor de 18 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura uma série de direitos básicos à criança, delimita a infância a todo indivíduo com até doze anos incompletos e a adolescência dos doze aos dezoito anos. Qvortrup (2010) ressalta que as duas noções de infância, enquanto período de vida de cada indivíduo ou enquanto uma categoria social, não se contradizem, elas podem e de fato coexistem lado a lado. A grande diferença é que “pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância” (Qvortrup, 2010, p. 635, grifo do autor).

Complementando o pensamento de Qvortrup (2010), Sarmiento e Pinto (1997) reforçam que há fatores sociais específicos que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue de outros grupos e categorias, contudo, eles enfatizam que é indispensável considerar nas investigações sobre a infância a heterogeneidade das condições sociais em que vivem as crianças, tais como, classe social, etnia, gênero e cultura.

O estudo das crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertença poderia iludir numa categoria comum a existência de diferenças essenciais à compreensão dos seus modos diversos de agir socialmente. Parece por isso indispensável considerar na investigação da infância como categoria social a multivariabilidade sincrônica dos níveis e fatores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social. (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 15).

A infância assume diferentes formas diante das transformações sociais e em culturas e contextos distintos. Nesse sentido, Qvortrup (2010) reflete sobre algumas transformações, sobretudo na sociedade contemporânea, que a afetam de forma direta. A primeira delas diz respeito às mudanças na pirâmide populacional, que passa por um processo de estreitamento da sua base, o que significa que estão nascendo menos crianças. O crescimento econômico, a industrialização, a urbanização, o aumento na qualidade da saúde, a educação, a individualização e a privatização da família são alguns dos fatores que podem explicar esse

fenômeno. Como resultado, a infância está se tornando menor - tanto a nível social quanto familiar. Para o autor, essa situação faz com que a atitude perante as crianças, ao menos a nível familiar, se torne cada vez mais sentimentalista e protetora. Outro ponto discutido pelo autor está relacionado ao extraordinário desenvolvimento da tecnologia nas últimas duas décadas, o que, ao que tudo indica, proporcionará às crianças vantagens significativas sobre os mais velhos na sociedade em um curto espaço de tempo (Qvortrup, 2010).

Em sua obra, Postman (1999) também reflete sobre questões que afetam diretamente a infância. Entre elas, o autor destaca o incisivo papel da mídia intermediando cada vez mais nossas relações sociais. Diante de tal fato, e tomando como base a cultura americana, Postman (1999) questiona: estaria a infância desaparecendo? A ideia defendida por ele é de que o acesso sem restrições a todo e qualquer tipo de informação pelas crianças através da mídia tem encurtado cada vez mais a infância. Em uma breve analogia, Postman (1999) sugere que as crianças são um grupo de pessoas que não sabem certas coisas que os adultos sabem. Logo, como na Idade Média não havia essa restrição da informação, também não existia a noção de infância, algo que se modificou com a invenção da prensa tipográfica e que agora parece estar se diluindo com o significativo alcance da mídia, em especial a televisão, entre os mais jovens. “Porque quando falamos sempre podemos sussurrar para que as crianças não ouçam. Ou podemos usar palavras que elas não compreendam. Mas a televisão não pode sussurrar e suas imagens são concretas e autoexplicativas. As crianças veem tudo o que ela mostra” (Postman, 1999, p.98). Postman (1999) acredita que os estilos e valores das crianças e adultos tendem cada vez mais a se fundir, algo que para o autor fica bem claro ao nos depararmos com as representações das crianças na mídia, como uma espécie de adulto em miniatura.

A reflexão proposta pelo autor na obra *O desaparecimento da infância*, originalmente publicada em 1982, parece ganhar contornos ainda mais fortes no contexto atual da sociedade em que as formas de comunicação vêm sendo completamente transformadas, sobretudo, com a

consolidação da internet. Se naquele período, Postman já chamava atenção para o fato de as crianças passarem mais tempo com os meios de comunicação do que com seus pais, o que dizer do cenário vigente, em que estamos conectados vinte e quatro horas por dia e a um clique de diversos conteúdos produzidos e difundidos a uma enorme velocidade nas mais diferentes plataformas? (Gabriel, 2010; Campos & Souza, 2003). É claro que estamos bem distantes de adotar qualquer perspectiva em relação ao “desaparecimento da infância”, mas, as questões levantadas por Postman (1999) e também por autores como Qvortrup (2010) e Sarmiento (2004), têm suscitado reflexões entre diversos pesquisadores nos últimos anos e favorecido a ampliação de estudos que, assumindo a criança como protagonista, buscam compreender as suas relações com a cultura contemporânea, abarcando temáticas relacionadas à infância e ao consumo (Fraga, Alves & Torres, 2019; Momo, 2008; Santos & Grossi, 2007; Linn, 2006; Campos & Souza, 2003) e à influência da mídia e das transformações da era digital nas práticas cotidianas das crianças (Oliveira, Nodari, Merçon-Vargas & Rosa, 2019; Bichara, Souza & Becker, 2019; Alcântara, 2017; Guedes, 2016; Freitas, 2014; Monteiro & Delgado, 2014; Buckingham, 2012; Sarmiento, 2004; Varotto & Silva, 2004).

1.1.2 O papel do brincar e do brinquedo na infância

O filósofo Huizinga (2017/1938) considera o lúdico como uma característica intrínseca e essencial a todo tipo de atividade humana - seja nas artes, na ciência, na poesia, na guerra ou na filosofia. Para o filósofo, antes mesmo da existência das sociedades humanas, o instinto do jogo já se fazia presente nas práticas animais, ou seja, trata-se de um elemento anterior à própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as suas mais distantes origens até a fase atual em que nos encontramos. Em sua obra *Homo Ludens*, originalmente publicada em 1938, Huizinga (2017/1938) aponta algumas características consideradas por ele como típicas dos momentos de jogos e brincadeiras, entre elas: o fato de ser uma atividade voluntária e livre (“brinco porque

gosto”), de não estar necessariamente relacionada à vida corrente/vida real (“suspensão temporária do mundo habitual”) e de se distinguir tanto pelo lugar como pela duração que ocupa, ou seja, possuir sentidos e caminhos próprios. Por depender menos de um sistema de regras e mais de uma liberdade de criação e de interação com pares e objetos, o brincar se estabelece, então, como uma prática típica das culturas infantis (Queiroz, Maciel & Branco, 2006; Cordazzo & Vieira, 2007; Porto, 2008; Brougère, 2010; Sales & Landim, 2014).

Na literatura, destacam-se estudos que consideram a atividade como crucial para o desenvolvimento global da criança, elencando elementos que fazem do brincar muito mais do que “simples passatempo” ou “tempo fora do que é sério” (Brougère, 2010; Cordazzo & Vieira, 2007; Linn, 2006; Monteiro & Delgado, 2014; Oliveira, 1994; Queiroz, Maciel & Branco, 2006; Volpato, 2017). Para Cordazzo e Vieira (2007), através da brincadeira, a criança, ainda que sem intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem para o seu desenvolvimento tanto individual como social, tais como: a) aspectos físicos e sensoriais, já que ao brincar é possível desenvolver características de percepção, habilidades motoras, de força e de resistência; b) aspectos emocionais, por se tratar de uma atividade geralmente relacionada ao prazer e, além disso, por auxiliar as crianças a dominar angústias e ampliar suas experiências e contatos sociais; c) aspectos simbólicos de sociabilidade, cognição, linguagem e comunicação, pois permite vivenciar situações, manifestar indagações, formular e reformular estratégias sem que haja algum tipo de punição e, além disso, propicia a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia de palavras e frases.

Complementando essa ideia, a psicóloga e autora do livro *Crianças do consumo – a infância roubada*, Susan Linn (2006), apresenta alguns exemplos que demonstram porque preservar e nutrir nas crianças a capacidade de brincar é fundamental para todos os aspectos do seu desenvolvimento mental, social e emocional. Nas palavras da autora:

Quando uma criança de quatro anos brinca num trepa-trepa, está praticando habilidades motoras e aprendendo sobre equilíbrio e riscos. Quando brinca com blocos, está explorando as propriedades da gravidade e das formas. [...] Quando as crianças brincam de casinha ou de exploradores do espaço ou envolvem-se em qualquer outra dramatização, elas estão exprimindo sentimentos e testando relacionamentos e papéis. Também estão aprendendo habilidades importantes tais como partilhar, esperar a vez, conceder e chegar a um consenso. Por promover simultaneamente uma abertura nas experiências das crianças, permitir sua autoexpressão e oferecer uma oportunidade de formular sentidos para o mundo, brincar é essencial para o bem estar psicológico infantil. (Linn, 2006, p. 95).

Linn (2006) ressalta ainda a estreita relação do brincar com a criatividade. Para a autora, a habilidade de brincar está no centro da nossa capacidade de nos arriscar, de experimentar, de pensar criticamente, de nos diferenciar e de significar a vida. É brincando que a criança vai estabelecendo a sua relação com o mundo exterior e se inserindo na cultura geral, da sociedade, e também na cultura de seus pares (Oliveira, 1994; Brougère, 2010).

Os teóricos da área do desenvolvimento infantil Piaget (1978) e Vygotsky (1994) consideram essa prática fundamental para a criança em desenvolvimento. Piaget (1978) classifica o brincar a partir de uma perspectiva cognitiva e o relaciona a quatro estágios sucessivos do desenvolvimento: 1) sensório motor, período de adaptação da criança ao mundo exterior em que começam a se desenvolver percepções e movimentos, 2) pré-operatório, em que a criança se insere no mundo da linguagem e passa a desenvolver atividades psicológicas mais complexas, 3) operatório concreto, caracterizado, principalmente, pela noção de conceitos como espaço, tempo, números e lógica e, por fim, 4) operatório formal, em que a criança desenvolve a capacidade de abstração, generalização, análise e síntese. Vygotsky (1994), em sua obra, deu especial atenção à brincadeira de faz-de-conta, ressaltando o papel da imaginação nas brincadeiras das crianças. Para o teórico, nesse contexto, a criança representa e produz muito mais do que aquilo que vê, ela recria a realidade utilizando sistemas simbólicos (Monteiro & Delgado, 2014; Vygotsky, 1994). Como afirma o autor: “No brinquedo, a criança sempre se

comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994, p.134).

Sarmiento (2004), ao estudar as culturas da infância, identifica quatro eixos que as estruturam e as distinguem da vida adulta e que estão presentes na prática do brincar, são eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Em relação à *interatividade*, o autor afirma que o mundo da criança é muito heterogêneo e que ela transita em várias realidades diferentes, através do contato com seus pais, amigos, familiares, professores, comunidade. A partilha de tempo, ações, representações e emoções com esses grupos é fundamental no processo de desenvolvimento da criança. No âmbito da brincadeira, as crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração à outra e também aprendem brincadeiras e jogos em suas interações com os adultos.

A *ludicidade* é também considerada um traço essencial das culturas infantis. Brincar não é algo exclusivo das crianças, porém elas o fazem abnegadamente. No universo infantil, “contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinções, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004, p. 15). O autor continua, afirmando que: “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais” (Sarmiento, 2004, p.16).

Sarmiento (2004) aponta a *fantasia do real*, comumente referenciada como “mundo do faz de conta”, como parte da construção da visão de mundo das crianças e sua forma de atribuir significado às coisas, “[...] as crianças transpõem o real e imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (Sarmiento, 2004, p.16). Finalmente, a *reiteração* diz respeito ao tempo próprio do mundo da criança, que é recursivo e constantemente reinvestido de novas possibilidades, um tempo capaz

de ser sempre reiniciado e repetido (Sampaio, 2016; Monteiro & Delgado, 2014; Sarmiento, 2004). Como explica Sampaio (2016),

No plano sincrônico, esse tempo recursivo da infância exprime-se na recriação de rotinas e situações. No plano diacrônico, por sua vez, ele revela-se por meio da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais, continuamente passados e reinventados entre os grupos de crianças de maior idade para os de menor idade, potencializando a contínua reinvenção (p. 219).

Autores como Bróugere (2010), Cordazzo e Vieira (2007), Linn (2006), Monteiro e Delgado (2014) e Sales e Landim (2014) afirmam que, reconhecida a importância do brincar, é crucial considerar também o papel do brinquedo nesse processo. Definido como objeto suporte da brincadeira (Kishimoto, 1999) ou como “as coisas com que as crianças brincam” (Linn, 2006, p.95), esses autores destacam a sua dimensão cultural, como objeto que revela valores, crenças, representações e concepções de mundo que variam de acordo com a cultura, o contexto e a época em que estão inseridos. Como explicam Cordazzo e Vieira (2007), os brinquedos mudam conforme mudam os padrões da sociedade.

Assim, fazendo uma breve retomada histórica, as autoras Almeida (2006) e Monteiro e Delgado (2014), com base nos estudos de Benjamin (1984), afirmam que no período anterior à Revolução Industrial, os brinquedos eram produzidos pelos pais junto a seus filhos e, mais tarde, passaram a ser confeccionados em lugares não especializados, como as oficinas de entalhadores de madeira e/ou de fundidores de estanho. Volpato (2017) acrescenta ainda que, em sua origem, não havia grande distinção entre os brinquedos, que eram compartilhados tanto por adultos como por crianças, tanto por meninos como por meninas, nas mais diversas situações do cotidiano. Com o advento do capitalismo, inicia-se um processo de especialização dos brinquedos que passam de um modelo de produção artesanal para um modelo industrializado. Essa mudança em seus modos de produção, fez com que o brinquedo deixasse de ser um produto criado a partir de “restos”, com uma pluralidade de formas e materiais – madeira, tecido, chumbo, lata, entre outros – para adquirir um status de fabricação especializada

que, segundo Almeida (2006), partiu da necessidade de se produzir objetos menores “que pudessem ser utilizados na decoração interna das casas” (p. 542). Oliveira (2010) reforça essa ideia e afirma que a indústria de brinquedos sofreu imensas modificações nesse período, sendo que uma das principais foi a incorporação de variados tipos de plásticos como matéria-prima de seus produtos.

A assimilação do uso do plástico foi fator importante de expansão na produção e variedade dos brinquedos, embora os artificializassem na medida em que foram substituindo quase que totalmente os elementos naturais, modificando as relações das crianças com seus brinquedos. (Oliveira, 2010, pp. 30-31)

Porto (2008) enfatiza que os materiais utilizados na confecção de um brinquedo, seu tamanho, modelo, formato, cores, etc. dizem muito sobre a linguagem, as significações e as representações do povo e da cultura em que eles foram criados. A criança, ao manipulá-lo, apreende essa cultura ao mesmo tempo em que estabelece com esses objetos uma relação de descobertas. O brinquedo, portanto, como elemento da cultura material e simbólica, desempenha funções sociais em relação à criança. Através dele, como explicam Benjamin (1984), Bróugere (2010) e Porto (2008), a criança pode projetar-se nas atividades adultas de sua cultura, ensaiar futuros papéis e valores, gerar oportunidades para o seu desenvolvimento intelectual, desenvolver motivações, habilidades e atitudes, apreender questões de gênero, entre outros, que irão se completar na sua interação com os adultos e com outras crianças.

Para Benjamin (1984), ao analisarmos os brinquedos, é possível compreendermos como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças, já que são eles que os constroem baseados no que supõem ou esperam delas. Contudo, o autor ressalta que “as crianças, por sua vez, respondem aos brinquedos através do brincar, por vezes até modificando a função esperada” (Benjamin, 1984, p.58). Essa visão é também compartilhada por Bróugere (2010) que afirma que os brinquedos são objetos que podem ou não estar presentes na brincadeira e que não necessariamente impõem a maneira de brincar. O autor reconhece, porém, que as suas características representam traços da cultura e podem interferir nas representações das crianças.

“O brinquedo é o suporte de uma representação. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar” (Brougère, 2010, p.9).

Nesse sentido, conclui-se que a relação com os brinquedos no ato de brincar não é um processo estático, de um lado, depende dos sistemas de significação coletivamente compartilhados, que envolvem crenças e valores dos grupos com os quais a criança tem contato: pais, pares, professores, mídia; e de outro, está o papel ativo da criança nesse processo, a partir das referências que são transmitidas, mas que são ressignificadas por ela em seu cotidiano e em suas interações. As crianças apropriam-se do mundo adulto a partir dos seus interesses e, assim, criam suas próprias dinâmicas; brincam e manipulam brinquedos não necessariamente da forma estabelecida pelo meio social, há uma transformação e ação particular nesse processo (Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro, 2009; 2011; Queiroz, Maciel e Branco; 2006).

1.1.3 Questões de gênero, infância e brincar

A cada anúncio de uma gravidez, cria-se uma série de expectativas em relação ao bebê que está por vir. “É menino ou menina?”, é a pergunta comumente ouvida pela mãe e/ou pai da criança. Ser menina ou menino em nossa sociedade mobiliza processos e modos de socialização distintos que estão relacionados às nossas concepções sobre gênero (Sarmiento & Pinto, 1997; Galinkin & Ismael, 2013; Silva & Brabo, 2016).

Louro (1997) define gênero como um conceito que se refere ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou seja, como são trazidas para a prática social. Para além de uma determinação puramente biológica, o gênero deve ser compreendido como uma construção social e histórica, o que fica claro na exposição de Strey (1998) sobre as diferenças entre os conceitos de sexo e gênero, que, por vezes, acabam sendo equivocadamente utilizados como sinônimos:

Sexo não é gênero. Ser uma fêmea não significa ser uma mulher. Ser um macho não significa ser um homem. [...] O sexo biológico com o qual se nasce não determina, em si mesmo, o desenvolvimento posterior em relação a comportamentos, interesses, estilos de vida, tendências das mais diversas, responsabilidades ou papéis a desempenhar, nem tampouco determina o sentimento ou a consciência de si mesmo, nem das características da personalidade, do ponto de vista afetivo, intelectual ou emocional, ou seja, psicológico. Isso tudo seria determinado pelo processo de socialização e outros aspectos da vida em sociedade e decorrentes da cultura. Enquanto as diferenças sexuais são físicas, as diferenças de gênero são socialmente construídas (p. 182-183).

Apesar das distinções sinalizadas por Strey (1998), no contexto da cultura ocidental, expressar “corretamente” o gênero em consonância com o sexo é uma premissa quase que inquestionável durante todo o processo de formação dos indivíduos. Antes mesmo da criança nascer, são reforçadas condutas e atribuições femininas e masculinas - em uma perspectiva binária e de oposição entre gêneros - que partem do pressuposto de que as atitudes, sentimentos e comportamentos de cada gênero são universais e imutáveis (Coutinho & Menandro, 2009; Lira & Nunes, 2016; Silva & Brabo, 2016; Kropeniski & Perurena, 2017).

É nesse sentido que, em nossa sociedade, de base patriarcal, as relações marcadas histórica e culturalmente pela dominação e supremacia masculina e inferioridade feminina são identificadas como naturais, ou seja, justificadas e legitimadas por discursos ideológicos que se baseiam em um determinismo biológico (Coutinho & Menandro, 2009; Silva & Brabo, 2016). As características socialmente prescritas, valorizadas e ensinadas aos homens relacionam-se à ocupação do espaço público, à produção, à racionalidade e ao pensamento lógico, já em relação às mulheres, Coutinho e Menandro (2009) destacam que a definição de suas identidades sempre caminhou paralelamente a uma maciça discriminação, como se elas não fossem portadoras de todas as competências consideradas indispensáveis à vida pública, sendo reconhecidas a partir de dois aspectos principais: como esposa prezada e dependente e mãe afetuosa e dedicada. Constrói-se, assim, uma lógica em que o poder, controle e agressividade são comumente

associados ao universo masculino e a submissão, docilidade e subordinação são vistas como atribuições tipicamente femininas (Coutinho & Menandro, 2009).

Ainda que consideremos os avanços alcançados, liderados, sobretudo, pelos movimentos feministas, que visam essencialmente promover práticas igualitárias entre os gêneros e que, desde o início, têm sido alvo de resistências (Galinkin & Ismael, 2013), Coutinho e Menandro (2009) destacam que o papel da mulher ainda é muito demarcado pela vida doméstica e enfatizam a dificuldade de se romper com os valores tradicionais visto que estes são reforçados a todo momento por discursos religiosos, pedagógicos, familiares, psicológicos, entre outros. Segundo Carvalho (2009), a problemática de gênero afeta homens e mulheres de variadas formas de acordo com a classe, raça/etnia, sexualidade, idade, entre outros, mas implica subordinação e desvantagem para as mulheres e privilégios para os homens, embora se reconheça que eles também acabam se tornando prisioneiros das representações dominantes.

Para os autores Caldas-Coulthard e Leeuwen (2004), desde bem pequenos, meninos e meninas são expostos a uma versão muito diferente de mundo. Assim, modelos de masculino e feminino vão sendo longamente aprendidos e reproduzidos através da família, da escola, da mídia e também por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras (Silva & Brabo, 2016). Em relação aos brinquedos, o fato deles funcionarem como verdadeiros repositórios de ideologias e de valores sociais (Caldas-Coulthard & Leeuwen, 2004; Brougère, 2010; Kropeniski & Perurena, 2017) faz com que acabem refletindo as relações de gênero tradicionais que caracterizam a nossa cultura e reforcem as diferentes posições de homens e mulheres na estrutura social (Kropeniski & Perurena, 2017). Como complementam as autoras Lira e Nunes (2016), “as táticas de produção e divulgação dos brinquedos atuam diretamente na construção dos modos de ser menino e menina, agindo sobre a constituição das diferenças e das identidades sexuais e assim, desenhando os contornos de uma relação de gênero marcada por interesses sociais” (p. 182). É como se os brinquedos constituíssem uma espécie de “treinamento social”

das crianças, em que às meninas é ensinado a serem dóceis, sensíveis e frágeis e, aos meninos, os comportamentos que envolvem força, luta e questões alheias à vida familiar (Lira & Nunes, 2016).

Para Silva e Brabo (2016), as instâncias de socialização nas quais as crianças estão inseridas impõem a todo momento que tipo de brincadeiras e brinquedos meninos e meninas podem e/ou devem realizar/utilizar. Para eles: dinossauros, carrinhos e soldados e para elas, utensílios domésticos em miniatura, bonecas ou pôneis. Assim, “os papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças estivessem preparando-se para um destino já determinado, num futuro próximo” (Silva & Brabo, 2016, p. 133).

Contudo, como já citado anteriormente, há um papel ativo da criança em sua relação e interação com os brinquedos (Corsaro, 2009; 2011; Queiroz, Maciel & Branco, 2006) e, portanto, é bem possível que meninos possam se interessar por bonecas e meninas se divirtam com carrinhos. Incentivar um menino que goste de brincar de casinha e/ou de boneca não pode vir a ser, em longo prazo, uma forma de trabalhar suas representações de paternidade em contraponto à figura já naturalizada da maternidade como um instinto feminino? E a menina que se interessa por *games*, futebol, esportes? Por que limitamos tanto suas possibilidades de atuação no mundo ao simplesmente afirmamos que “isso não é coisa de menina”? Segundo Silva e Brabo (2016), essas crianças estão apenas manifestando suas identidades enquanto indivíduos dotados de gostos, interesses, aspirações e habilidades, que ora são parecidos e ora são diferentes, mas que acabam muitas vezes sendo mal vistas e até mesmo ridicularizadas por não se encaixarem na lógica dominante (Lira & Nunes, 2016).

1.1.4 Perspectivas contemporâneas a respeito da infância e do brincar

Os tempos contemporâneos são tempos marcados por grandes mudanças sociais. Segundo Sarmiento (2004), uma dessas mudanças está na forma como enxergamos a infância

em nossa cultura. Para o autor, as transformações na forma de ver a infância acompanham as transformações que vem ocorrendo na estruturação do espaço-tempo, na reformulação da família, da escola e do espaço público como um todo. “O lugar social imputado às crianças já não é idêntico ao de outrora” (Sarmiento, 2004, p.7). Mas, que mudanças são essas que nos fazem pensar em uma reconfiguração da infância? Distante de acolher qualquer tese a respeito do fim da infância, Sarmiento (2004) nomeia o processo atual de “reinstucionalização da infância”, apontando alguns fatores cruciais para compreendermos o cenário que se estabelece na cultura contemporânea.

O primeiro ponto está relacionado à tendência crescente de privatização dos espaços de convívio das crianças, algo que Varotto e Silva (2004) denominaram como “refluxo do espaço público para dentro do espaço doméstico” (p. 170). É cada vez mais raro vermos crianças nas ruas, seja brincando de bola, subindo em árvores ou empinando pipas. A intensificação da urbanização, os alarmantes índices de violência, o aumento da jornada de trabalho dos pais, a consolidação da mulher no mercado de trabalho e a reconfiguração dos formatos familiares têm feito com que as crianças permaneçam cada vez mais tempo dentro de casa ou em agências de ocupação e regulação do tempo, tais como aulas de teatro, esportes, artes, ou ainda em espaços recreativos privados e shoppings centers com programação voltada ao público infantil (Buckingham, 2007; Freitas, 2014; Guedes, 2016; Sarmiento, 2004; Santos & Grossi, 2007). Segundo Buckingham (2007, p.105), “o principal lugar de lazer das crianças foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas), para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir)”. Como resultado, Sarmiento (2004) afirma que estamos lidando com crianças sem tempo para descobrir os seus limites e sem espaço para conhecer o sabor da liberdade.

Outra questão que há de se considerar diz respeito à reentrada da infância na esfera econômica. Se houve durante a Idade Moderna uma tentativa de afastar as crianças dessa esfera,

com o seu direcionamento para as escolas, o que se percebe é que no contexto atual as crianças “contam” cada vez mais para a economia (Sarmiento, 2004). Ou seja, em uma sociedade que tem o consumo como grande protagonista e como instância mediadora das relações sociais (Baudrillard, 1995; Featherstone, 1995; Barbosa, 2004), as crianças se tornam um mercado extremamente rentável e promissor. Assim, como propõe Mcneal (1999), do ponto de vista econômico, a criança desempenha três papéis principais: 1) primeiro, como um mercado por si só, em que elas próprias gastam sua renda disponível, vinda através de presentes ou mesadas; 2) como um mercado de influência sobre a compra dos adultos, podendo incluir as escolhas de férias, carros, novas tecnologias, entre outros; 3) e, por fim, como um mercado futuro, ou seja, consumidores potenciais com quem as empresas almejam manter um vínculo de lealdade que vá “desde o berço até o túmulo” (Linn, 2006).

Diante desse cenário, intensifica-se a criação de produtos culturais destinados à infância - programas de TV, filmes, desenhos animados, internet - que vêm acompanhados de seus respectivos produtos de consumo, tais como, brinquedos, acessórios de moda, material escolar, alimentos, etc. (Freitas, 2014; Linn, 2006; Souza, 2014). Segundo Campos e Souza (2003), é fato que as crianças no contexto vigente têm boa parte do seu tempo preenchido por conteúdos midiáticos, acessados através dos mais diversos dispositivos – TVs, celulares, computadores – , que desempenham um importante papel enquanto instâncias de referência e socialização para as mesmas. Assim, atividades típicas do seu cotidiano, como o brincar e, conseqüentemente, a relação com os brinquedos, acabam sendo muito influenciados pelos valores que são produzidos e difundidos pela mídia (Linn, 2006; Varotto & Silva, 2004; Volpato, 2017).

Nesse sentido, Von (2001) ressalta que é comum nos depararmos hoje com personagens de filmes, desenhos e programas infantis materializados na forma dos mais variados brinquedos. Para a autora, os brinquedos que representam personagens da televisão possuem forte apelo frente ao público infantil e, por sua funcionalidade e praticidade, adequam-se mais

facilmente aos espaços privados em detrimento das brincadeiras espontâneas. Como afirmam Varotto e Silva (2004, p.180), “tudo vira mercadoria: a roupa do herói, o seu meio de locomoção, seus gestos, falas, sotaques etc.”. Na visão de Linn (2006), o fato de personagens das telas do cinema e dos desenhos animados se materializarem em brinquedos e em diversos outros produtos não é algo recente e acontece desde pelo menos a década de 1950. Para a autora, “o que mudou foi a escala” (Linn, 2006, p. 91). Ela lembra que as crianças de sua época passavam horas e horas montando o navio do Capitão Gancho e traça um comparativo com o atual fenômeno infantil *Harry Potter*:

Desde o começo, a *Warner Brothers* [produtora de filmes] vem transformando os filmes de *Harry Potter* em produtos, produtos e mais produtos: quebra-cabeças, jogos de tabuleiro, bonecos e outros brinquedos da *Mattel*; jogos de computador da *Electronic Arts*; blocos de construção da *Legó*. E também em doces, fantasias, meias, camisas, cuecas, mochilas, calendários, bolsas e malas de rodinha. A cada novo lançamento de filme, nós e nossos filhos podemos esperar imagens de *Harry*, de seus amigos e de seus inimigos em todos os lugares (Linn, 2006, p. 91).

Assim, cresce a números expressivos uma verdadeira indústria do brinquedo que movimentava bilhões a cada ano em todo o mundo (Varotto & Silva, 2004). No Brasil, segundo dados da Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) referentes ao ano de 2018, atuam hoje cerca de 400 fabricantes de brinquedos no país e o faturamento somente no referido ano chegou próximo à marca dos 7 milhões de reais. Nesse período, foram criados 9.500 brinquedos, sendo 1.385 lançamentos, que custam em média de R\$ 30,00 a R\$ 100,00. Entre as linhas de brinquedos mais vendidas estão: bonecas e bonecos em geral e seus acessórios (19,2%), veículos como carrinhos, motos e pistas (16,7%) e brinquedos esportivos (12,1%).

A publicidade, inserida na lógica desse mercado, possui um papel chave e desenvolve estratégias cada vez mais refinadas e assertivas para seduzir e criar vínculos com o público infantil. Assim como faz com os adultos, a publicidade dirigida a crianças não está meramente

preocupada em vender produtos, mas também em difundir modelos de comportamento, valores e estilos de vida (Domingos, 2014; Freitas, 2014; Guedes, 2016). Os brinquedos são associados a valores como prazer, diversão, aventura, alegria, emoção e as crianças são incentivadas a experimentar essas sensações através do consumo. O documentário americano *Minimalism: a documentary about the important things*, produzido em 2016, chama atenção para a expressiva quantidade de mensagens com teor publicitário que as crianças vêm recebendo, pelos mais diferentes tipos de plataformas e veículos. Segundo dados apresentados no documentário, em 1983, as empresas gastaram em torno de \$100 milhões de dólares com marketing infantil e, em 2006, 23 anos depois, gastaram \$ 17 bilhões de dólares, ou seja, houve um aumento de 17.000% no investimento em marketing direcionado a crianças.

A TV ainda é o principal meio utilizado pela publicidade para atrair o público infantil, contudo, já não é o único. Diversas ações de marcas estão espalhadas entre museus, escolas, parques, prédios, metrô, *playgrounds*, entre outros, impactando de diferentes formas o público infantil. Dentre tantas possibilidades, destaca-se uma tendência nas campanhas publicitárias de se transmitir a sensação de que as crianças estão no controle da situação. A publicidade cria uma imagem de crianças sabidas e independentes e representa em seus anúncios um universo basicamente destituído da sabedoria adulta, estimulando-as a tomar suas próprias decisões no campo do consumo (Sampaio; 2009; Linn, 2006). Assim, segundo Linn (2006), vende-se para as crianças a ideia de que elas são ou deveriam ser capazes de livre escolha no mercado e, enquanto os pais estão buscando estabelecer limites para os filhos, os anunciantes trabalham para minar sua autoridade. Essa situação contribui para aumentar uma tensão na vida familiar que normalmente só se iniciaria na transição da infância para a juventude (Freitas, 2014; Linn, 2016).

Especificamente em relação aos brinquedos, os anúncios enviam uma mensagem bem clara para as crianças de que qualquer coisa que elas mesmas criem não é boa o suficiente, em

uma tentativa de invalidar os brinquedos e brincadeiras produzidos por elas mesmas (Linn, 2006; Volpato, 2017). Para “fazer parte”, a criança precisa de uma roupa específica, do brinquedo da moda ou do jogo que é a sensação do momento. Nas palavras de Linn (2006): “o tempo e o espaço para suas próprias ideias e suas próprias imagens, para interações sem pressa com texto e ilustrações, diminui a cada sucesso de filmes e programas infantis – acompanhados por uma série de brinquedos, livros, vídeos e roupas relacionados” (p. 90). Essa realidade acelera o tempo de vida dos brinquedos, que rapidamente se tornam desinteressantes e obsoletos, a cada novo lançamento mais atrativo que surge no mercado.

Autores como Alcântara (2017), Laurindo e Bruck (2014), Oliveira (2010) e Lipovetsky (2006) chamam atenção ainda para o fato de que esses brinquedos são divulgados indistintamente às crianças de diferentes contextos culturais, sociais e econômicos, para as quais as condições de acesso a bens materiais também ocorrem de maneira diferenciada. Oliveira (2010) ressalta que o principal interesse das grandes corporações está em seduzir consumidores para realizar negócios e não necessariamente em conhecer e respeitar as peculiaridades de vida de cada criança. Como apontam dados da pesquisa desenvolvida por Laurindo e Bruck (2014), ainda que as crianças das classes mais baixas sejam, em geral, menos expostas às mensagens de consumo, ao atingirem a terceira infância (considerada pelas autoras na faixa etária de 9-10 anos) elas já estão bastante atentas às ofertas e valores difundidos pela mídia, o que as faz, muitas vezes, crescer com desejos reprimidos pelo fato de não poderem se inserir nos circuitos de consumo. Como aponta Lipovetsky (2006), “[...] assim como todos os demais, as pessoas com menos renda também querem marcas, a moda, a televisão, o iPod...” (p. 2). Ou seja, elas também são hiperconsumidoras, embora apenas na cabeça. Já entre as crianças das classes mais altas, há realmente um alto sentimento de poder de compra, sendo, estas, consideradas como “alvos fáceis do consumo”. São meninos e meninas que exercem uma

espécie de “prontidão para o consumo”: sabem sobre todos os lançamentos de produtos, suas formas de uso, quais filmes serão exibidos no cinema, entre outros (Momo, 2008).

Vivemos em uma sociedade cujo lema é ter para, assim, ser reconhecido pelos pares, possuir voz em uma roda de conversa, fazer parte de um determinado grupo. Nesse cenário, Linn (2006) defende que o fato de o consumo ser constantemente anunciado às crianças como um valor, acaba influenciando na formação de seus valores essenciais e em suas escolhas de vida. Santos e Grossi (2007) reafirmam essa visão e enfatizam que isso certamente irá refletir nas relações interpessoais futuras dessas crianças que tendem a ser marcadas pela superficialidade, vulnerabilidade, frustração, impulsividade e uma lealdade desmedida a marcas. Portanto, é urgente a necessidade de se ampliar a discussão acerca das questões que envolvem a infância na cultura contemporânea e a sensibilização dos diferentes setores da sociedade acerca da responsabilidade compartilhada para com esse segmento.

1.2 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surge junto a uma nova Psicologia Social que ganha espaço, sobretudo na Europa, na segunda metade do séc. XX, como resposta aos estudos demasiadamente individualizantes desenvolvidos nos Estados Unidos. Com o propósito de oferecer outros caminhos para o estudo dos fenômenos sociais e psicossociais, a teoria vem a cada dia se estabelecendo como um importante campo de investigação, não apenas no âmbito da Psicologia Social como também de outras disciplinas (Oliveira & Martins, 2014; Palmonari & Cerrato, 2011; Castro, 2002; Sá, 1998).

O conceito de representação social foi idealizado na obra pioneira de Serge Moscovici, intitulada *La Psychanalyse: son image et son public* (1961), onde o autor se propôs a discutir a significação da psicanálise para diferentes grupos sociais. As RS, como propõe Moscovici, podem ser compreendidas como a realidade simbólica compartilhada por um determinado

grupo, ou como ele mesmo prefere dizer, o conhecimento construído nas conversações da vida cotidiana (Moscovici, 2012; Oliveira & Martins, 2014; Castro, 2002).

A definição considerada mais consensual entre os pesquisadores do assunto é a de Denise Jodelet (2001) que afirma que *“representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”* (2001, p. 22, grifo nosso). Jodelet (2001) reforça ainda que toda representação se origina de um sujeito (individual ou coletivo) e se refere a um objeto, ou seja, toda representação é representação de alguma coisa para alguém. Dentro dessa relação entre sujeito-objeto, Palmonari e Cerrato (2011) nos alertam que os estudos baseados na teoria devem estar atentos não apenas a especificar os sujeitos que mantêm as representações e os objetos representados, mas, principalmente, às condições sociais, históricas e culturais específicas de sua vinculação. Assim, para se compreender as representações sociais de um determinado grupo é essencial conhecer sua lógica interna, o princípio organizador da representação e que relação ela estabelece com o mundo (Arruda, 2005).

Moscovici (2012) aponta dois processos que ocorrem concomitantemente e são considerados fundamentais para a construção das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Ambos constituem a gênese da representação e nos auxiliam na transformação do não-familiar em familiar (Arruda, 2002; Moscovici, 2012). Na ancoragem, atribuímos sentido e significado a algo estranho e não familiar a partir de outros conhecimentos já existentes, organizados e categorizados previamente (Arruda, 2002; Almeida, 2005; Trindade, Santos & Almeida, 2011; Oliveira & Martins, 2014). Como explica Arruda (2002), o objeto que até então navegava “[...] às cegas pelas águas do não-familiar” (p. 136) é situado em território conhecido da bagagem conceitual do sujeito, integra-se à sua grade de leitura do mundo, já que este recorre ao que já lhe é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade. Já a objetivação

consiste em tornar uma ideia abstrata em algo concreto e tangível. Arruda (2002) define a objetivação como um grande processo de “corte-e-cola”, dividido em três etapas: na primeira, há um enxugamento do excesso de informação em relação ao objeto, já que não é possível lidar com todo o conjunto de informações transmitidas. Esses cortes são baseados em nossas informações prévias, nossas experiências e nossos valores. Feitos os recortes, cria-se um esquema, que tende a apresentar um aspecto imagético, sendo este o cerne da representação. Assim, o objeto até então misterioso, é devidamente destrinchado e recomposto, torna-se algo objetivo, palpável, passa a parecer natural, chegando à fase da naturalização e completando-se, enfim, o ciclo da objetivação (Arruda, 2002; Jodelet, 2001).

O campo teórico proposto inicialmente por Serge Moscovici, com as noções básicas e conceitos centrais da TRS, é reconhecido na academia como *a grande teoria* (Doise, 1993), e, a partir dele, verifica-se o desdobramento de pelo menos outras três abordagens. Uma delas é a abordagem estrutural, cujo expoente principal é Jean Claude Abric. Essa linha, que se desenvolve, sobretudo, na região do Midi, na França, tem como foco o estudo das estruturas das RS, a partir da teoria do núcleo central (TNC). Outra abordagem é a de Willem Doise, da região de Genebra, que apresenta uma visão mais sociológica da teoria e tem como objetivo central pesquisar as condições de produção e circulação das RS. A terceira linha de investigação da TRS é a processual – ou culturalista, dimensional – da qual Denise Jodelet é a grande representante. Esta abordagem é a que mantém relação mais estreita com a perspectiva original de Serge Moscovici, por privilegiar os aspectos históricos e culturais das RS (Almeida, 2005).

Em geral, os estudos que têm a TRS como aporte teórico permitem detectar sentidos, significados e imagens que diferentes grupos compartilham, bem como entender os papéis que as representações sociais assumem em suas vidas, orientando ações e formando visões de mundo (Jodelet, 20021; Oliveira & Martins, 2014). Nesse sentido, destaca-se a importância em se considerar as possíveis articulações entre as representações sociais e as práticas dos sujeitos

e grupos. Naturalmente, como apontam Wolter e Peixoto (no prelo), poderíamos cair na armadilha de considerar uma relação de circularidade entre os dois fenômenos, como se a influência entre ambos (RS e práticas) se desse em uma mesma medida. Entretanto, suas influências não são equivalentes e caminham em dois sentidos: as RS podem tanto ser uma condição para que as práticas ocorram (RS >>> Práticas) como as práticas, por sua vez, podem funcionar como um agente de transformação das representações (Práticas >>> RS). Os autores, apoiados nos estudos de Rouquette (2000), explicam que em situações consideradas normais – e quando não há uma norma muito rígida estabelecida –, são as representações as principais responsáveis por orientar as práticas dos sujeitos dentro dos grupos. Em contrapartida, frente a uma alteração forte do contexto externo, que gera novas práticas não suportadas pela representação social compartilhada, o grupo tende a alterar sua representação e, portanto, as práticas atuam como fator de mudança representacional. Todo esse processo se encerra sempre que se estabelece uma adequação entre o que é pensado e a conduta adotada em relação ao objeto (Wolter & Peixoto, no prelo; Wolter & Sá, 2013, Rouquette, 2000).

Entendendo as representações sociais como manifestações próprias da cultura de uma sociedade, não há como negar a importância da mídia para sua formação, algo que o próprio Moscovici já sinalizava em seus estudos precursores. Como explica Jodelet (2001), uma das condições de produção das representações é a comunicação, seja ela intragrupo, entre grupos e, também, a comunicação de massa. São, sobretudo, nos meios de comunicação de massa que circulam os sentidos compartilhados socialmente e também a partir dos quais os sujeitos significam a realidade (Rocha & Silva, 2007), o que demonstra o significativo papel que essa instância desempenha tanto na gênese como na circulação das representações. Nesse contexto, é importante considerar o conceito de modalidades comunicativas, definido por Moscovici (2012), considerando o conteúdo e a forma das mensagens que circulam nesses meios. Entre essas modalidades, estão: a *difusão*, que consiste em fazer circular as informações sobre

determinado assunto e assume, portanto, uma perspectiva mais generalista; a *propagação*, que prevê a elaboração de uma norma, a convergência em torno de uma doutrina aceitável; e a *propaganda*, que visa a ação e a persuasão e desempenha uma função reguladora, no sentido de manter a identidade de um determinado grupo.

Na perspectiva da academia, a mídia tem se configurado como importante objeto de estudo no campo das representações sociais desde a obra pioneira de Moscovici (1961). Ao investigar as representações sociais da psicanálise, o teórico percorreu duas vias diferentes: primeiramente, pesquisou diferentes grupos que fossem representativos da população parisiense e, em um segundo momento, Moscovici analisou, então, os artigos sobre psicanálise publicados na imprensa francesa, tomando como base a imprensa genérica, as publicações católicas e as publicações comunistas. Outros estudos significativos dentro da teoria, como o de Jodelet (2005), sobre as representações sociais da loucura, o de Ordaz e Vala (1997), que analisou os processos de ancoragem e objetivação nas representações sociais de suicídio presentes na imprensa escrita, ou, ainda, o de Jovchelovitch (2002), sobre representações sociais e esfera pública, também apontaram o papel crucial dos meios de comunicação na reprodução e circulação de sentidos que contribuem para a formação de representações sociais. De um modo geral, as matérias jornalísticas têm despontado como um recurso importante para as pesquisas dentro da TRS (Berri, Castro & Camargo, 2016; Machado, 2004; Menandro, Trindade & Almeida, 2010; Siqueira & Faria, 2007; Silva, Bousfield & Cardoso, 2013), mas também são encontrados estudos que tomam a publicidade como objeto (Martins, Muniz & Rosa, 2012; Rocha & Silva, 2007; Rabello, 2010).

Em relação aos estudos com crianças dentro da teoria, estes, em uma perspectiva mais recente, assumem-nas como atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e sobre a realidade social onde se inserem (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Nesse sentido, diferentes temáticas vêm sendo abordadas adotando as

representações sociais como referencial teórico. Os estudos de Chaves e Barbosa (1998) e Ribeiro, Oliveira, Coutinho e Araújo (2007) tiveram como foco as representações sociais de crianças acerca da realidade escolar. O primeiro, realizado com crianças e adolescentes de 8 a 14 anos, visou identificar como alunos de escolas públicas representam o ambiente escolar e encontrou representações relacionadas à valorização da escola e integração a esse espaço. Já o estudo de Ribeiro et al. (2007) investigou as representações sociais de depressão no contexto da escola. Os resultados encontrados evidenciaram que a depressão nesse ambiente está ancorada em fatores como a falta de amigos e o medo de ser rejeitado. A pesquisa de Ribeiro e Cruz (2013), a partir da perspectiva estrutural das RS, visou identificar as representações sociais de família entre crianças de escolas públicas e privadas. Foram investigadas crianças de 9 a 10 anos e utilizou-se o questionário de associações livres, a produção de desenho da família e os grupos focais como técnicas de coleta de dados. Como principais resultados, a pesquisa apontou que entre as crianças de escola pública as representações de família foram objetivadas no afeto e nas figuras de parentesco, enquanto para as crianças de escolas privadas foram relacionadas à harmonia, paz e vínculos afetivos estendidos a amigos e animais de estimação.

Utilizando o desenho como principal instrumento para a coleta de dados, o estudo de Schwarz, Herrmann, Torri e Goldberg (2016) examinou as representações sociais da água entre crianças pertencentes a uma região rural no México e a chuva apareceu como forte elemento na construção das representações entre essas crianças. Método similar combinado com a realização de entrevistas também foi utilizado por Lopes e Park (2007) para descobrir as representações sociais de crianças acerca do velho e do envelhecimento. Os resultados indicaram uma representação social diversificada acerca dessa temática, englobando temas como características físicas, avós, doença, morte, limitações físicas, trabalho e atividades. Por fim, o estudo de Subtil (2005) buscou identificar as representações sociais de músicas veiculadas pela

mídia entre crianças de 9 a 11 anos e os resultados apontaram para o significativo papel que a mídia cumpre na socialização e valores das crianças.

Quanto ao objeto de estudo da presente tese – o brincar –, nota-se que, no contexto brasileiro, predominam estudos no campo das representações sociais a partir da perspectiva de profissionais da educação – sobretudo, professores (Lacerda, Moura, Cavalcanti & Cirino, 2017; Cruz & Santos, 2015; Andrade & Teibel, 2011; Freitas, 2005). Nesse sentido, os estudos de Freitas (2005) e de Cruz e Santos (2015) investigaram as representações sociais acerca do brincar do ponto de vista de professores da Educação Infantil. No estudo de Freitas (2005), essas representações apresentaram-se de uma forma multifacetada, sendo o brincar compreendido tanto em uma perspectiva mais livre, como um momento de suspensão da realidade, como também como uma prática dirigida sob a tutela de um adulto, de modo a transmitir conteúdos escolares. Já no estudo de Cruz e Santos (2015), que analisou os discursos dos professores, evidenciou-se uma visão do sentido pedagógico do brincar, ou seja, como uma forma de construir saberes. A pesquisa de Andrade e Teibel (2011) foi desenvolvida com universitários do curso de Pedagogia e se propôs a compreender as RS do brincar entre futuros professores. Os dados indicam que, de um modo geral, os sujeitos investigados possuem uma percepção positiva e idealizada sobre o brincar e que, de acordo com o tempo de graduação, essa representação vai agregando novos elementos. Assim, entre os estudantes dos três primeiros anos da graduação, o brincar foi representado, essencialmente, como uma prática com finalidade recreativa que ocorre em ambientes externos à sala de aula; já entre os universitários do quarto ano, destacaram-se também representações que definem o brincar com uma função complementar a de ensinar. Finalmente, o estudo de Lacerda et al (2017) adotou a perspectiva estrutural das RS e teve como objetivo identificar o núcleo central das representações sociais de ludicidade construídas por professores de creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental ligados à rede pública e privada de ensino. De um modo geral, o brincar e o lúdico foram

representados pelos professores através de palavras como “diversão”, “ensinar”, “alegria”, “jogos”, “liberdade”, “prazer”, “diversão”, “brinquedos” e “educação”, destacando a importância da sua inserção no ambiente escolar.

Baseando-se nos pressupostos da grande teoria inaugurada por Moscovici (2012) e na perspectiva processual adotada por Denise Jodelet (2001), bem como nos estudos de Sá (1998), Arruda (2002), Castro (2002), Trindade, Santos e Almeida (2011), Wolter e Sá (2013), entre outros autores, a presente pesquisa assume como percurso para a compreensão do processo representacional as seguintes proposições:

- 1) A consideração de que as RS dos grupos estão relacionadas tanto a aspectos históricos e culturais como também à fluidez da vida cotidiana.
- 2) A consideração de que há uma elaboração descritiva, a qual permite identificar *o que é* a representação social de determinado grupo em relação a um objeto – que pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento, um fenômeno, uma ideia, uma teoria, entre outros;
- 3) A consideração de que as RS são formadas por dois processos denominados como *objetivação e ancoragem*.
- 4) A consideração de que *representações sociais e práticas* são conceitos que podem ser articulados, sendo que as RS podem ser tomadas como uma condição para as práticas, funcionando como uma espécie de guia para a ação; ou emergirem das práticas, sendo as práticas, portanto, um agente de transformação das representações.
- 5) A consideração de que as representações que circulam na sociedade guardam estreita relação com a natureza das informações e das imagens que circulam no ambiente midiático.

1.3 Objetivo Geral da Tese:

Investigar as representações sociais do brincar no contexto da cultura contemporânea a partir da perspectiva de dois grupos sociais (crianças e pais) e da mídia (publicidade).

1.3.1 Objetivos Específicos:

Estudo 1:

- Identificar as representações sociais acerca do brincar e do brinquedo presentes nas mensagens publicitárias dirigidas ao público infantil;
- Identificar os elementos verbo-visuais utilizados pela publicidade para se comunicar com crianças nos comerciais de brinquedos;
- Analisar como os discursos da publicidade podem contribuir para a formação de representações sociais acerca do brincar.

Estudo 2:

- Identificar as representações sociais do brincar entre crianças.
- Investigar de que forma o contexto de transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas pode impactar nas representações e nas práticas relatadas pelas crianças em relação ao brincar.

Estudo 3:

- Identificar as representações sociais do brincar entre pais.
- Investigar de que forma o contexto de transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas pode impactar nas representações sociais dos pais e nas práticas por eles relatadas vivenciadas junto a seus filhos em relação ao brincar.

2. Estudo 1:

Meninas brincam de rosa, meninos brincam de azul: representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade

2.1 Introdução

Brincar é muito do que as crianças fazem de mais sério. A afirmação do autor Manuel Sarmiento (2004), dedicado ao estudo das culturas infantis, evidencia o papel crucial dessa atividade para a infância, tanto em termos desenvolvimentais (Cordazzo & Vieira, 2007; Linn, 2006; Monteiro & Delgado, 2014; Queiroz, Maciel & Branco, 2006) como também como uma das principais formas de mediação da criança com a realidade social (Sales & Landim, 2014). São nos momentos aparentemente desprezíveis destinados às brincadeiras que as crianças apreendem valores, projetam-se nas atividades adultas, ensaiam futuros papéis, desenvolvem motivações, habilidades e atitudes e constroem suas próprias interpretações a respeito da macrocultura (Linn, 2006; Porto, 2008; Corsaro, 2011; Pereira & Pedrosa, 2016). Portanto, brincar é também uma forma de entender o mundo.

Um dos elementos centrais para a prática do brincar é o brinquedo. Embora autores como Bróugere (2010) e Sales e Landim (2014) ressaltem que nem todo objeto que se apresente como brinquedo seja capaz de favorecer o exercício pleno do brincar e que nem toda brincadeira necessite dele para ser concretizada, é fato que ambos os conceitos estão intimamente relacionados. Para o teórico Vygotsky (1994), na interação com o brinquedo a criança representa e produz muito mais do que aquilo que vê, ela se comporta além do comportamento habitual da sua idade; na manipulação do brinquedo, como define o autor, é como se a criança fosse maior do que é na realidade. Os brinquedos, por sua vez, carregam marcas dos tempos e dos espaços diversos em que estão inseridos. Eles transmitem mensagens às crianças que dizem muito a respeito dos valores, representações e ideologias de uma determinada sociedade

(Caldas-Couthard & Leeuwen, 2004; Kropesnicki & Perurena, 2017). Dessa forma, para compreender as perspectivas acerca do brincar e do brinquedo no contexto contemporâneo, é preciso atentar-se para as significativas transformações que vem ocorrendo na sociedade, tanto na estruturação do tempo como nos relacionamentos dentro da família, da escola e no espaço público como um todo (Sarmiento, 2004).

Uma dessas mudanças sociais está na forma como se configura a infância. Qual o “lugar” da infância hoje? Ao se pensar em crianças e, especialmente, em suas brincadeiras e brinquedos, parece cada vez mais distante que venha à mente as praças, as ruas ou as quadras de futebol. A urbanização, os crescentes índices de violência e a falta de segurança são alguns dos fatores que ajudam a explicar porque esse lugar da infância tem se deslocado cada vez mais para o espaço interno das casas, dos *shoppings centers* ou dos ambientes institucionalizados de ocupação do tempo (Alcântara, 2017; Buckingham, 2007). Uma importante consequência desse processo é a forte presença da mídia no cotidiano infantil; crianças que nasceram em um mundo rodeado por *tablets*, celulares, TVs, notebooks, computadores, etc., que acabam por assumir um papel importante na construção das suas representações de mundo e de seus valores (Campos & Souza, 2003; Guedes, 2014; Sampaio, 2012). Para Varotto e Silva (2004), como substituição à rua, aos quintais, à praça, oferece-se às crianças a possibilidade de viver através desses dispositivos o que lhes é negado no real.

Outro ponto relevante a ser discutido é que, na lógica de uma sociedade capitalista, a criança cresce sob a influência de um contexto que está preocupado com o desenvolvimento de suas funções enquanto consumidora (Velo, Boutros, Campomar & Campomar, 2010). A criança interessa ao mercado tanto por suas funções como consumidora primária, como também como um mercado de influência e um mercado futuro em potencial (McNeal, 1999). As transformações no relacionamento entre crianças e adultos no âmbito familiar, de certa forma, contribuíram para a ascensão infantil ao mercado de consumo. Velo et al. (2010), baseados

em McNeal (1999), apontam alguns aspectos que favoreceram esse fenômeno, tais como: o aumento do número de provedores na família, com a consolidação da participação da mulher no mercado de trabalho; a diminuição do número de crianças por família e, logo, pais com mais renda disponível direcionada para a criança; pais mais velhos, geralmente com carreiras já estabelecidas e com mais recursos disponíveis; famílias reconstituídas; avós cada vez mais presentes e participativos na criação dos netos; e, por fim, os autores destacam também o fator culpa, em um cenário em que pais sem tempo para ficar com os filhos se sentem culpados e não poupam esforços, sobretudo, financeiros – por meio da compra de bens e serviços - para satisfazer as crianças.

Todo esse processo é estimulado pelo fato de vivermos em uma sociedade que valoriza em demasia o consumo e o tem como instância mediadora das relações sociais (Featherstone, 1995; Barbosa, 2004; Baudrillard, 1995). Assim, os pais que encaram extensas jornadas de trabalho visando oferecer o melhor aos seus filhos, querem, muitas vezes, garantir que eles possam integrar-se a essa sociedade. Ter o melhor em uma sociedade capitalista de consumo está muito associado ao fato de possuir e acumular bens. Bens estes que são revestidos de significados simbólicos e acabam por distinguir grupos e indivíduos e os posicionar no sistema social (Baudrillard, 1995). Para Buckingham (2012), o consumo produz e sustenta hierarquias de *status* e autoridade em todos os grupos, até mesmo nos grupos de pares das crianças. Ter ou não um determinado brinquedo pode indicar *status* e, principalmente, pertencimento a um determinado universo.

A publicidade tem papel estratégico nesse sistema. Sua função ultrapassa o aspecto de promover uma adesão ao consumo, ela é também uma forma de saber, oferece não apenas produtos, mas modos de ser e viver veiculando seus discursos sobre o mundo e sobre os sujeitos (Pereira & Jobim, 2005; Williams, 2011). É importante salientar que o discurso publicitário não nasce de um “vazio”, ou seja, para criar identificação com os grupos a quem se dirige, a

publicidade parte das informações que consegue mapear sobre os interesses desses grupos, seus comportamentos, valores, pensamento sobre determinados assuntos, representações. Diante desse cenário, sua estratégia pode seguir tanto no sentido de reforçar esse pensamento, sancionando-o, e alargando a sua consensualidade, o seu caráter hegemônico; como seguir no sentido oposto, podendo assim, contribuir para uma mudança social (Camargo, 2007; Domingos, 2014; Rizzo, 2015). Lindstrom (2012) defende ainda que os princípios utilizados pelas marcas para convencer seus consumidores muito se assemelham aos utilizados pelas religiões, entre os quais, cita: a sensação de pertencimento a uma comunidade, a ideia de ter um propósito em comum, a estratégia de contar histórias, o apelo sensorial e a exploração de rituais, símbolos e mistérios.

Mas, de que forma esse cenário vem interferindo na relação das crianças com o brincar e com os brinquedos? Como esses artefatos - e as práticas a eles relacionadas - não estão deslocados do contexto social, é fato que a sociedade de consumo os afeta diretamente. Em primeiro lugar, há uma mudança significativa na escala, no que diz respeito à produção e comercialização dos brinquedos. Há muitos brinquedos disponíveis no mercado. Essa oferta excessiva eleva a sensação de descartabilidade dos brinquedos, já que sempre haverá uma novidade ainda mais interessante a ser adquirida (Santos & Grossi, 2007). Outro aspecto observado por Linn (2006) e Sales e Landim (2014) é que muitas vezes os objetos são meramente colecionáveis e possuem tantos recursos que até mesmo “brincariam sozinhos”. Perde-se, assim, o caráter inventivo, a dimensão lúdica associada ao brincar:

os sentidos que deveriam ser gerados na mediação com a criança são apropriados pelo sistema produtivo para definir as “necessidades” da infância. Um processo que deveria partir de uma demanda espontânea das crianças tem a lógica invertida e é controlado pelo sistema produtivo (Sales & Landim, 2014, p.32).

Os autores complementam ainda que vivemos em uma época em que o simbólico está em evidência, contudo, não se trata do simbólico relacionado ao brincar de faz de conta, mas, sim o simbólico que envolve a distinção social e a noção de posse. Afinal, por que parece ser tão necessário ter todas as bonecas da coleção mesmo que sejam tão parecidas?

Em consonância com a imensidão de brinquedos ofertados no mercado, observa-se, como já mencionado anteriormente, a incisiva participação da mídia, incluindo a publicidade, no cotidiano infantil. Apresentando-se como opções de diversão e entretenimento, a TV e a internet estão de fato integradas ao universo lúdico das crianças do séc. XXI (Alcântara, 2017). As marcas, por meio da publicidade, chegam até o público infantil através desses contextos - sejam eles tradicionais, novos ou híbridos - e participam ativamente da construção da realidade simbólica das crianças (Linn, 2006). Segundo dados apresentados no documentário norte-americano *Minimalism: a documentary about the important things*, produzido em 2016, há um aumento expressivo na quantidade de mensagens com teor publicitário que as crianças vêm recebendo, pelos mais diferentes tipos de plataformas e veículos. De 1983 a 2006, houve um aumento de pelo menos 17.000% no investimento em marketing direcionado a crianças.

A TV ainda se configura como um dos principais meios utilizados pela publicidade para se comunicar com o público infantil, em especial, os canais de TV por assinatura especializados, já que estes, nas palavras de Linn (2006), são “o tempo todo para crianças” (p. 42). O acesso das crianças à TV, com frequência sem a companhia de um adulto, parece ser mais facilitado do que o acesso à internet, já que os pais, em uma tentativa de estabelecer limites aos filhos, recorrem mais habitualmente ao uso de senhas para restringir o uso das mídias online (Linn, 2006). Apesar de uma redução nos números gerais de audiência da TV por assinatura nos últimos quatro anos, resultado, sobretudo, do desenvolvimento de serviços de TV via internet, chama atenção o fato dos canais infantis figurarem no topo da lista das maiores audiências dessa plataforma no horário nobre nas 15 principais regiões metropolitanas do Brasil (Kantar Ibope

Media, 2017; Rodrigues, 2018). Esses números reforçam a tendência de migração da audiência infantil para a TV a cabo após o fim da programação voltada para crianças em grande parte dos canais de TV aberta (Rogenski, 2017). Além disso, é importante ressaltar que boa parte dos brinquedos lançados no mercado representam personagens da televisão, sobretudo, dos desenhos animados (Varotto & Silva, 2004; Oliveira, 2010). Como aponta Rebouças (2016), “na televisão a cabo, que dominou o Brasil, os intervalos comerciais misturam-se aos desenhos, já que os mesmos personagens ocupam todos os momentos” (p.137).

No ambiente online, são múltiplas as estratégias possíveis para interagir com crianças. Covaleski (2010) explica que a mensagem publicitária apresenta-se hoje, de forma crescente, “inserida e camuflada no entretenimento, travestida de diversão, mas não destituída de sua função persuasiva, mesmo que dissimulada” (p. 21). Esse tipo de estratégia é muito explorado no contexto da internet, visto que há menos controle sob o conteúdo que é produzido. Nesse sentido, recebem destaque os diversos canais direcionados a crianças presentes na plataforma de vídeos *Youtube*, em que o conteúdo publicitário, muitas vezes, aparece de maneira velada. No Brasil, de acordo com dados da ferramenta *Socialbakers* (2019), o canal de vídeos do *Youtube* com maior número de inscritos dentre todas as categorias é relacionado à prática de *unboxing*, que nada mais é do que abrir brinquedos e tirá-los de suas respectivas caixas. Os brinquedos que são abertos por crianças nesses vídeos geralmente representam personagens de desenhos animados e, concomitantemente, podem também ser vistos na TV, elevando ainda mais a potência da mensagem dirigida ao público infantil.

É importante observar que os canais, plataformas ou veículos escolhidos para desenvolver estratégias publicitárias constituem por si só uma espécie de recorte a respeito do perfil de crianças com a qual as marcas almejam criar e manter vínculos ao oferecer recursos simbólicos através de bens de consumo. Estudo das autoras Laurindo e Bruck (2014) demonstra como as crianças das classes mais altas são consideradas “alvos fáceis do consumo”, por já ser

inerente a elas um alto sentimento de poder de compra; o que não quer dizer, como explicam as autoras, que as crianças das classes mais baixas também não sejam atingidas pelos apelos publicitários. Contudo, não há uma preocupação por parte dos anunciantes a respeito das peculiaridades de quem pode ou não “comprar” o discurso que está sendo veiculado e fica evidente que “poder comprar” significa estar integrado ao sistema social dominante.

Cabe ressaltar ainda que a legislação em relação à publicidade infantil no Brasil, mesmo com avanços consideráveis nos últimos anos, é ainda pouco efetiva. No país, coexistem tanto diretrizes estatutárias que normatizam questões referentes à publicidade que dialoga com crianças como também diretrizes de autorregulamentação, contudo, como observaram Nodari e Martins-Silva (2018), Craveiro e Bragaglia (2017) e, inclusive, como os próprios dados da presente pesquisa comprovam, não há de fato um cumprimento dessas diretrizes por parte dos anunciantes. Autores como Trindade, Egi e Hellin (2012), Vett (2011) e Rebouças (2010) defendem que o Conar - Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária - é insuficiente como instância para regular a publicidade infantil no país e que a inexistência de uma lei específica sobre a temática acaba favorecendo a atuação dos anunciantes sem uma fiscalização mais rigorosa sob o que é produzido e veiculado (Nodari & Martins-Silva, 2018).

2.1.1 A Teoria das Representações Sociais e a mídia

A maioria das relações sociais efetuadas, dos objetos produzidos e consumidos e das comunicações trocadas estão impregnados de representações sociais (Moscovici, 2012). O conceito de representações sociais (RS) foi apresentado por Serge Moscovici, em 1961, em sua obra *La psychanalyse, son image et son public*, fruto de sua tese de doutorado, cujo objetivo principal era compreender o que diferentes grupos sociais pensavam a respeito da psicanálise. Moscovici (2012) não estava em busca do conhecimento científico sobre o tema, mas sim do

conhecimento construído nas conversações diárias, nas “teorias ingênuas” que os grupos criam a respeito dos objetos que os cercam.

Segundo definição clássica apresentada por Jodelet (2001), formamos representações enquanto sujeitos sociais inseridos em uma determinada realidade e essas representações servem para lidar com nossas questões práticas do dia a dia. Spink (2013) ressalta que as representações, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e que não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Nesse sentido, Moscovici (2012) aponta três dimensões que se fazem presentes em cada universo representado: a atitude (a tomada de posição em relação ao objeto – favorável ou desfavorável), a informação (organização do conhecimento que o grupo possui em relação ao objeto) e o campo da representação (a imagem formada, que está associada à ação e à prática).

As representações sociais, de acordo com seu estado de desenvolvimento e seu modo de circulação na sociedade, podem ser consideradas como *hegemônicas*, *emancipadas* ou *controversas* (Cabecinhas, 2004; 2009; Moscovici, 1988, grifo nosso). As representações hegemônicas compreendem os pensamentos largamente partilhados por grupos estruturados da sociedade (ex.: uma nação, um partido político, uma religião, entre outros) e que implicitamente prevalecem em todas as práticas simbólicas desses grupos. São mais uniformes e podem ser coercivas. Já as representações emancipadas, como aponta Cabecinhas (2009, p. 2), “são o produto da cooperação e da circulação de ideias entre subgrupos que estão em contato mais ou menos próximo, em que cada subgrupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros”. Por fim, as representações controversas ou polêmicas são geradas a partir de um conflito social ou luta entre grupos, não sendo partilhadas pela sociedade como um todo (Cabecinhas, 2004; 2009; Moscovici, 1988).

É consenso entre os autores considerar o papel determinante do contexto na produção das RS, tanto o contexto histórico (o domínio das memórias coletivas, do imaginário social),

como o contexto vivido (a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica, ou seja, as disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais) e também o contexto de interação entre os grupos em uma dada realidade (Spink, 2013; Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Assim, como conclui Jodelet (2001), as representações sociais são ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo.

Dois processos apresentados por Moscovici (2012) são fundamentais para se compreender a gênese das representações sociais, são eles: a objetivação e a ancoragem. Sempre que um grupo se depara com um objeto novo, realiza-se esse duplo processo para elaborar conhecimento sobre ele, para transformar o não familiar em familiar. Na objetivação, como explicam as autoras Arruda (2002) e Cabecinhas (2004; 2009), o objeto até então misterioso é destrinchado, recortado, recomposto, até tornar-se algo efetivamente objetivo, palpável e que pareça natural; o objeto tende a apresentar um aspecto imagético nesse processo, transformando-se de abstrato em concreto. A ancoragem, por sua vez, é o que dá sentido ao objeto que será compreendido/representado. O sujeito social recorre ao que lhe é familiar para “fazer uma espécie de conversão da novidade” (Arruda, 2002, p. 136), parte daquilo que “se tem à mão”, ou seja, as representações inscrevem-se em quadros de pensamento pré-existentes (Jodelet, 2001; Cabecinhas, 2009). A ancoragem é, então, reveladora da forma como o objeto se insere no quadro de valores de uma determinada cultura ou sociedade (Arruda, 2002).

Muitos autores e, dentre eles, o próprio Moscovici (2012), se propuseram a compreender a função da mídia na formação das representações sociais. Jodelet (2001) defende que há três grandes fatores que devem ser levados em consideração como condições para a produção de representações sociais: a cultura, a inserção social dos sujeitos e a comunicação – intragrupo, entre grupos e a comunicação de massas. Nesse sentido, Ordaz e Vala (1997) reforçam que os meios de comunicação são sistemas com largos impactos na construção de mundo e de objetos

significantes, sendo, portanto, crucial considerar os processos comunicativos ao se estudar quaisquer RS.

A teoria da agenda-*setting*, desenvolvida na década de 1970 por Eugene F. Shaw, auxilia no entendimento dessa relação entre a mídia e os processos de formação do pensamento social. Segundo a teoria, em meio ao turbilhão de informações diárias noticiadas, a mídia – os jornais e/ou a publicidade – apresenta ao público uma lista de assuntos sobre os quais é necessário ter uma opinião e discutir, selecionam quais assuntos “cairão na boca do povo”, ou seja, esses meios controlam o agendamento dos assuntos em pauta e a intensidade de sua circulação (Justo, 2016; Rabelo, 2018). Portanto, é possível afirmar que as representações que circulam na sociedade guardam relação com a natureza das informações e das imagens que circulam na mídia (Justo, 2016; Moscovici, 2012). No contexto contemporâneo, o agendamento ganha uma nova força através do movimento dos usuários de mídias sociais que, de meros observadores, tornam-se potentes propagadores de informações, pressionando inclusive a mídia tradicional sobre os assuntos que acreditam ser mais relevantes (Rabelo, 2018).

Diante de todo o contexto exposto e, entendendo a publicidade como uma instância que participa ativamente na construção de valores, visões de mundo e representações de sujeitos e grupos, a presente pesquisa buscou identificar as representações sociais acerca do brincar e do brinquedo presentes nas mensagens publicitárias dirigidas ao público infantil. Mais especificamente, procura identificar: quais ideias e conceitos têm sido promovidos para as crianças? E ainda, que tipo de relação com a prática do brincar têm se incentivado?

2.2 Método

2.2.1 Corpus

O estudo se desenvolveu a partir de uma pesquisa documental que teve como fonte de dados comerciais televisivos brasileiros do segmento de brinquedos exibidos em canais de TV fechados com programação voltada exclusivamente para o público infantil. Segundo Rodrigues (2000), a análise de materiais exibidos nos meios de comunicação permite conhecer as concepções tanto dos agentes que produzem seu conteúdo como de seu público-alvo.

O material foi selecionado nos canais *Cartoon Network*, *Discovery Kids* e *Gloob* que, segundo dados apresentados por Rodrigues (2018), estão entre as dez maiores audiências da TV por assinatura no horário nobre nas 15 principais regiões metropolitanas do Brasil, sendo que o primeiro e o segundo, respectivamente, ocupam os primeiros lugares na audiência.

2.2.2 Procedimentos de coleta

O material foi coletado durante sete dias, na semana anterior ao Dia das Crianças, período em que o público infantil se torna o principal alvo de campanhas publicitárias. Foi gravada 1h (hora) de programação por dia nos canais selecionados, em horários aleatórios previamente estabelecidos pela pesquisadora, totalizando 21h (horas) de gravação. Procedimentos similares aos aqui propostos também foram empregados na pesquisa de Craveiro e Bragaglia (2017), que analisou os comerciais televisivos presentes em 1h (hora) de programação de cinco canais de TV por assinatura.

2.2.3 Instrumentos

Baseando-se nos estudos de Domingos (2014) e Craveiro e Bragaglia (2017), desenvolveu-se um roteiro-guia para a análise dos comerciais selecionados (Apêndice A). A importância do desenvolvimento de um roteiro-guia é evidenciada por Gaskell (2002) por funcionar como um esquema preliminar para as análises que serão posteriormente realizadas.

Primeiramente, foi realizada uma caracterização descritiva dos comerciais, identificando a marca, o produto anunciado, o período e horário de veiculação e seu tempo de duração; além disso, também foram observadas características como: a utilização de cores e efeitos especiais, a utilização de sons e/ou jingles, o texto falado e escrito, a presença de diálogos, a utilização de celebridades e/ou personagens, a oferta de brindes e o direcionamento para outras plataformas midiáticas. Em um segundo momento, pretendeu-se responder às seguintes questões: para quem é destinada a mensagem?; que tipo de valores estão sendo estimulados?; como a figura da criança está sendo representada?; de que forma aparece o brinquedo?; há interação da criança com o brinquedo?; como está sendo representado o tempo e o espaço?; há alguma representação de adultos?; há interação com outras crianças?

2.2.4 Procedimentos de análise

Para análise e categorização dos dados, optou-se pela utilização da análise de conteúdo, tendo como foco principal as orientações de Bardin (2004) e Rose (2002). Buscou-se observar tanto o conteúdo manifesto como o conteúdo latente presente nos comerciais investigados. O conteúdo manifesto é aquele visível ao nível da superfície, relacionado a frequências e quantificações, já o conteúdo latente é mais complexo e requer o desenvolvimento de constructos e conclusões que dão um sentido mais amplo ao texto analisado (Santos, 2007).

Baseando-se na metodologia de análise de imagens em movimento proposta por Rose (2002), percorreu-se o seguinte percurso: 1) seleção do material de análise tendo como base os objetivos e a orientação teórica adotada; 2) transcrição do conjunto de informações verbais e visuais coletadas; 3) desenvolvimento de um referencial de codificação baseado no roteiro-guia criado preliminarmente; 4) aplicação do referencial de codificação; 5) construção de tabelas com as frequências das análises visuais e verbais; 6) aplicação de estatísticas simples quando apropriadas; 7) seleção de citações ilustrativas que complementam as análises numéricas; e 8)

criação de categorias a partir da interpretação dos resultados encontrados. Ressalta-se que, na apresentação de resultados, optou-se por não divulgar o nome/marca do(s) brinquedo(s) dos comerciais selecionados como exemplos ilustrativos das categorias criadas, por entender que estes são parte de um conjunto com características semelhantes e não exemplos únicos ou isolados.

2.3 Resultados e Discussão

Ao todo, foram coletados 505 comerciais durante o período acima descrito. Destes, 392 eram referentes a brinquedos e os outros 113 comerciais se encaixavam em diferentes categorias, sendo as principais: vestuário (n=48), lojas em geral (n=18) e alimentos (n=15). Entre os comerciais de brinquedos, 96 foram exibidos no canal *Discovery Kids*, 103 no canal *Gloob* e 193 no canal *Cartoon Network*. Destes, 255 eram repetições e 137 comerciais diferentes, chegando, portanto, ao número total de 137 comerciais analisados.

2.3.1 Panorama geral dos comerciais

Na amostra investigada foram identificados comerciais televisivos de 21 marcas diferentes, sendo a Mattel (24,8%; n=34), a Hasbro (17,5%; n=24) e a DTC (13,1%; n=18) as três marcas com o maior número de comerciais exibidos. No estudo de Veloso et al. (2010), que analisou diferentes estratégias de comunicação presentes em propagandas infantis, a Mattel também aparece como principal anunciante. Para os autores, o fato de ser uma das maiores empresas fabricantes de brinquedos a nível mundial e de vender produtos com alto valor agregado permite o investimento maior em inserções publicitárias. Com relação à duração, a maior parte dos comerciais teve duração de 15 segundos (60 comerciais), seguidos pelos comerciais de 30 segundos (56 comerciais) e, em menor frequência, os comerciais de 20

segundos (21 comerciais). Quanto ao público a quem as mensagens publicitárias foram direcionadas, a maior parte dos comerciais foi dirigido a meninas (48,9%; n=67), 32,1% (n=44) foi dirigido a meninos e 19% (n=26) tiveram direcionamento misto. Em 67,8% (n= 93) dos comerciais aparecem crianças, sendo que em 13,1% (n=18) apenas uma criança participa do comercial e em 54,7% (n=75) aparecem de duas a mais crianças. Nos demais comerciais (32,2%; n=44) prevalecem os elementos fictícios e não há a representação de figuras humanas; 29,2% (n=40) dos comerciais utilizaram jingle (mensagem publicitária musicada) como recurso para promover o produto, 48,2% (n=66) utilizaram personagens de filmes, novelas ou desenhos animados e 11,7% (n=16) mencionaram a possibilidade de acessar conteúdos sobre o produto e/ou marca anunciados através de plataformas online.

Assim, o padrão apresentado pela amostra é de comerciais com duração de 15 e 30 segundos, direcionados majoritariamente a meninas e com a representação de duas ou mais crianças em interação com os produtos anunciados (brinquedos). A partir da análise de todo material coletado e tendo como base o aporte teórico adotado, foram definidos quatro eixos de interpretação que indicam elementos que constituem as representações sociais do brincar e do brinquedo presentes nas mensagens publicitárias, são eles: 1) Em terra de brinquedos, quem manda é a criança; 2) Os brinquedos superpoderosos; 3) Meninas brincam de rosa e meninos brincam de azul; e 4) Brincando de ter coisas.

2.3.2 Em terra de brinquedos, quem manda é a criança

Nesta categoria, ressalta-se a posição de protagonismo que é dada à criança nos comerciais de brinquedo. Em apenas dois comerciais a mensagem principal foi dirigida a algum adulto, sendo que nos outros 135 (98,5%) é clara a menção direta à criança, sobretudo, por meio de expressões como “você” e a utilização de verbos no imperativo – “faça o seu pedido”, “desafie seus limites”, “leve o poder da diversão para casa”, “vença seus desafios”, entre outros.

É também muito baixa a presença de adultos nos comerciais investigados: em apenas 9,5% (n=13) eles são representados, coadunando com os resultados da pesquisa de Veloso et al. (2010). Dentre estes, o papel mais representado foi de mães (6), seguido por funcionários de estabelecimentos comerciais (4), pai (2) e outros (4). Não foram observadas interações das crianças com os adultos nas cenas analisadas, no sentido de brincar juntos, restringindo-os a um papel secundário, figurativo, como meros espectadores ou como alguém de quem as crianças estão se escondendo ou pregando uma peça.

Na interação com os brinquedos que estão sendo anunciados, é clara a mensagem de que as crianças não precisam dos adultos. Explora-se uma figura de crianças “donas da situação”, autônomas e bem resolvidas. Nesse quesito, dois pontos chamam a atenção: em relação aos brinquedos que representam objetos do “mundo real”, mais especificamente, objetos que pertencem ao mundo dos adultos, como fogões, panelas, cozinha, máquina de costura, etc., reforça-se a ideia de que as crianças podem fazer tudo sozinhas. Estão nessa categoria os comerciais de brinquedos que prometem fazer comida “de verdade”, também aqueles em que as crianças aparecem em cenários tipicamente adultos, como, cozinhas, lojas e demais estabelecimentos comerciais, ou ainda manuseando máquinas de costura com desenvoltura e sem nenhum tipo de auxílio ou acompanhamento. Tudo funciona perfeitamente entre as próprias crianças. Em um dos exemplos, verifica-se um comercial de brinquedo que simula uma máquina de costura, em que cinco meninas dividem o espaço de um ateliê e elas próprias costuram, cortam tecidos, tiram medidas e, assim, lindos vestidos e saias são confeccionados. Ainda há espaço para a realização de uma sessão de fotos organizada pelas próprias garotas (Figura 1).



Figura 1. Meninas confeccionando suas próprias peças de roupa no comercial do brinquedo máquina de costura.

Outro ponto observado é que com frequência as crianças que estão representadas nos comerciais são mais velhas do que as que provavelmente irão se interessar pelo tipo de brinquedo que está sendo anunciado, passando para as crianças menores a ideia de que elas têm autonomia para ser e/ou fazer aquilo que almejam. Em um dos comerciais que compõe a amostra, referente a uma coleção específica de bonecas, meninas de aproximadamente 10-11 anos, organizam uma festa do pijama com as bonecas, com direito a decoração, lanche, música, jogos, filmagem, etc. É transmitida a ideia de que “toda menina sonha em fazer uma festa do pijama”, e, ainda que, as meninas mais novas nem sempre tenham permissão para isso, o comercial explora esse desejo. As garotas representadas no comercial incluem a criança que está assistindo pela TV em todo o contexto que está sendo representado, através de falas como: “oi, pode entrar!”, “agora que estamos todas aqui do que vamos brincar?” direcionadas diretamente à câmera (Figura 2).



Figura 2. Comercial Bonecas – Festa do Pijama.

Linn (2006) acredita que as crianças respondem bem a produtos que as permitem tomar suas próprias decisões e lhes transmitem uma sensação de controle. A publicidade investe nessa imagem de crianças sabidas, independentes, e representa em seus anúncios um universo praticamente destituído do conhecimento adulto, incentivando que as crianças sejam capazes de livre escolha (Linn, 2006; Sampaio, 2009). “Na terra dos comerciais, as crianças não precisam dos adultos. Exceto, talvez, para comprar alguma coisa” (Linn, 2006, p. 236). Outra

tendência, apontada por Higgs e Pereira (2005), é a utilização de crianças mais velhas do que aquelas que pertencem ao público-alvo do produto como forma de ativar mecanismos de aspiração nas crianças que recebem a mensagem; são modelos a imitar, alguém que as crianças desejam ser. Como explica Linn (2006), as crianças de cinco anos querem fazer coisas que a sua irmã de 12 anos faz e a publicidade encoraja isso. Ainda em relação a essa categoria, é importante ressaltar que a ideia de protagonismo transmitida às crianças no discurso publicitário se restringe às escolhas que elas fazem no campo do consumo, ou seja, quem dita as formas de brincar, os tipos de brinquedo e as histórias estabelecidas é a própria publicidade.

2.3.3 Os brinquedos superpoderosos

Segundo Oliveira (2010), a publicidade sugere em suas mensagens uma espécie de “áurea” que não vem junto com os brinquedos, ou seja, a boneca na caixa é muito diferente da boneca que aparece na TV. Esse pensamento é a tônica dessa categoria. Os brinquedos representados nos comerciais parecem mesmo possuir “superpoderes” como apontam alguns resultados: em 81% (n=111) dos comerciais há a utilização de efeitos especiais; 44,5% (n=61) ocorrem em espaços fictícios; 48,2% (n=66) exploram personagens de filmes, novelas e desenhos animados; e em 20,4 % (n=28) são os próprios brinquedos que falam. Além disso, reforça-se a todo o momento a ideia de que não há frustração no brincar, tudo está sempre pronto, em perfeito estado e envolto em um universo mágico: cabelos não despenteiam, bonecos voam longas distâncias, carros elétricos se movimentam debaixo de grandes tempestades, sereias brilham, dragões cospem fogo. Há comerciais em que os brinquedos realmente parecem ter “vida própria”, pois, voam, pulam, correm, flutuam, etc., em uma mescla de animação com realidade, sem que haja qualquer manipulação humana. São incontáveis os recursos utilizados que acabam por colocar a criança como mera espectadora das múltiplas funções dos brinquedos (Figura 3). A sinalização de que “a propaganda ilustra uma fantasia/cena imaginária”, há

“efeitos de animação”, “os produtos são vendidos separadamente” ou que as “imagens são meramente ilustrativas” geralmente aparecem somente nas entrelinhas, em letras minúsculas e ocupando apenas os últimos segundos da propaganda. É o que ocorre no comercial apresentado na Figura 4: uma perseguição entre carros é retratada e toda a cena é desenvolvida utilizando diferentes efeitos de computação gráfica – raios infravermelhos, miras, manobras radicais. No comercial, três garotos são representados com controles remotos nas mãos, como se eles próprios estivessem controlando os carros e como se todos aqueles efeitos realmente estivessem acontecendo.



Figura 3. Brinquedos superpoderosos- a utilização de efeitos especiais em comerciais de brinquedos.



Figura 4. Efeitos especiais em comerciais de carrinhos de brinquedo.

Domingos (2014) ressalta que através de signos, palavras e imagens, a publicidade cria uma equivalência entre o mundo real e o mundo idealizado em torno dos bens de consumo. Ao promover produtos perfeitos, a publicidade quer nos fazer acreditar que nossas vidas serão melhores com eles. Se já é difícil para um adulto se desvencilhar dessa ideia, imagine para uma criança? Os brinquedos voam, correm e aparecem em tamanhos muito maiores do que realmente são, instigando os pequenos consumidores a criarem listas de presentes no Dia das

Crianças e no Natal. Contudo, como aponta Rebouças (2016), eles quase sempre se decepcionam: os efeitos especiais tão explorados nos comerciais não vêm junto com os brinquedos e, logo, o brinquedo novo, tão desejado, se vê esquecido em algum canto.

A publicidade, ao exaltar brinquedos superpoderosos, acaba tendo impactos significativos na relação das crianças com o brincar. Seus discursos desconsideram uma característica ímpar dos momentos de brincadeiras, que é justamente a possibilidade de errar, de poder fazer de novo, e de novo, e quantas vezes forem necessárias, de criar e de recriar, de lidar com conflitos e dificuldades (Sarmiento, 2004; Linn, 2006).

2.3.4 Meninas brincam de rosa e meninos brincam de azul

Essa categoria revela como as propagandas de brinquedos contribuem para a cristalização de papéis tradicionais de gênero entre meninos e meninas. Em um quadro geral, dentre os 137 comerciais da amostra, em 67 (48,9%) há um direcionamento direto às meninas, 44 (32,1%) têm como foco os meninos e em 26 (19%) o direcionamento é misto. Os comerciais dirigidos a meninas são, principalmente, de bonecas (65,7%; n=44) e de brinquedos relacionados à reprodução do mundo doméstico, tais como, casinha, fogãozinho, máquina de lavar, etc. (17,9%; n=12); para os meninos, 34,1% (n=15) dos comerciais são de bonecos (em sua maioria, super-heróis; n=12), 31,8% (n=14) de carros, motos ou pistas e 18,2% (n=8) de armas; os comerciais com direcionamento misto, em grande parte (26,9%; n=7), são referentes a jogos de tabuleiro.

A presença de meninos e meninas contracenando juntos em um mesmo comercial ocorreu 27 vezes, sendo que: a) as categorias de produtos com maior ocorrência foram os jogos de tabuleiro (22,2%; n=6) e os brinquedos que simulam armas (14,8%; n=4). Nas duas categorias, sobressaem representações relacionadas à competição e a disputa entre ambos; b) em comerciais de bonecas, meninos e meninas aparecem brincando juntos apenas duas vezes;

e, ainda, c) em comerciais referentes a bonecos e carros, não foi constatada a participação de meninas.

Quanto às cores utilizadas nos comerciais, a mensagem parece ser bem clara: o rosa é a cor predominantemente associada às brincadeiras femininas, aparecendo em 90,9% (n=60) dos comerciais dirigidos a elas; já para os meninos, o rosa não aparece em nenhum comercial e predominam as cores azul, vermelho, preto e cinza. Em relação ao espaço, 29,5% (n=13) dos comerciais dirigidos a meninos utilizam como cenário a rua e espaços abertos, por outro lado, somente em 4,5% (n=3) dos comerciais para as meninas ocorre o mesmo, prevalecendo, entre elas, a casa ou espaços fictícios. Em quase todos os comerciais dirigidos a meninos (97,7%; n=43), há a utilização de efeitos especiais, enquanto para as meninas isso ocorre em 71,6% dos comerciais (n=48).

Dois comerciais da amostra representam bem o contexto apresentado: no primeiro deles, apresentado na Figura 5, duas meninas se dividem entre diversas tarefas enquanto “mães” da boneca: levar ao banheiro, ninar, colocar chupeta, fazer dormir. A boneca interage através de palavras gravadas como: “xixi”, “mamãe”, “te amo”. O slogan sintetiza a mensagem principal do comercial: “por trás de cada pequena, há uma grande mamãe”. Explorando outra vertente, o comercial de armas de brinquedo representa uma missão em que três garotos precisam salvar uma mocinha que está sofrendo um ataque de insetos em sua residência. Os meninos, munidos de armas e lançadores que compõem o brinquedo, enfrentam os insetos com maestria. Ao final, saem vencedores, salvam a mocinha, que lhes serve *cupcakes* como recompensa. O comercial é encerrado com a seguinte frase: “Missão cumprida!” (Figura 6).



Figura 5. Comercial de boneca direcionado a meninas.



Figura 6. Comercial de armas de brinquedo direcionado a meninos.

Os resultados descritos nessa categoria vão ao encontro dos dados de outras pesquisas como as de Kropeniski e Perurena (2017), Freitas (2014), Hentges e Case (2011), Veloso et al. (2010), Caldas-Couthard e Leeuwen (2004) e Larson (2001) que, a partir da análise de diferentes estratégias midiáticas, também demonstraram o predomínio dos padrões tradicionais de gênero nos discursos voltados para crianças.

Nota-se uma explícita separação entre “brincadeiras/brinquedos de menina” e “brincadeiras/brinquedos de menino” e não há o incentivo para circulação de ambos em todos os espaços; quando isso ocorre, prevalece o discurso da competição entre eles. Freitas (2014) ressalta que mesmo quando o próprio brinquedo não tem em si nada que o caracterize quanto ao gênero, ao inseri-lo no comercial esse uso é demarcado. As meninas acabam sendo mais associadas às brincadeiras com bonecas e atividades domésticas, reforçando papéis de mães e donas de casa, e os meninos aos brinquedos e brincadeiras que envolvem heróis, desafios e exploração do espaço.

As cores também comunicam: o rosa é exclusivamente feminino e, em diferentes tons e nuances - mais quentes, mais frios, mais claros, mais escuros -, reforça um discurso de

delicadeza e fragilidade para as meninas. Também por isso, essa é a “cor proibida” nas comunicações dirigidas a meninos. Como provocam as autoras Kropeniscki e Perurena (2017), “sua masculinidade parece correr perigo quando se aproximam da cor rosa” (p. 976). O espectro de cores utilizadas para eles inclui tons mais sóbrios, frios, que indicam mistério, aventuras e desafios. Como explicam Caldas-Couthard e Leeuwen (2004):

O mundo dos meninos tende a ser mais escuro e mais intenso. Quase que invariavelmente invoca mistério e perigo – as cores escuras e intensas estão no céu por trás de um alce confrontado com uma matilha de lobos, numa tempestade violenta, e na floresta encantada. O palácio de contos de fadas, em contraste, exhibe mais tons de rosa e é mais brilhante. A sensação de mistério e aventura desaparece, substituída por uma atmosfera de romance (...) que evoca uma sensação de tranquilidade, sossego, feminilidade (p. 24).

É possível afirmar, portanto, que tem se perpetuado nas comunicações publicitárias dirigidas às crianças a exploração massiva dos modelos tradicionais de feminino e masculino. Ensina-se a meninos e meninas, desde muito cedo, que o mundo é pensado de maneira diferente para eles e para elas (Kropeniscki & Perurena, 2017; Silva & Brabo, 2016). Para Kassu (2015, p. 28), “é necessário quebrar um imaginário de que meninas nasceram para serem princesas e meninos para serem heróis. E para chegar a isso, precisamos de novas histórias”. No contexto contemporâneo, o cenário que se desenha é bastante complexo: se por um lado são inegáveis as profundas transformações sociais em direção a relações mais igualitárias entre os gêneros - homens mais comprometidos com a criação dos filhos, mulheres consolidadas no mercado de trabalho, divisão das atividades domésticas, intensificação das discussões sobre feminismo, entre outros; por outro, o avanço de grupos conservadores – políticos, religiosos – tem questionado as conquistas alcançadas nesse âmbito e reforçam um ponto de vista dicotômico em relação ao gênero. Para a cientista política Heldman (2015), em participação no documentário americano *The Mask you live in*, estamos nos tornando muito mais bifurcados em termos de hipermasculinidade e hiperfeminilidade. Os produtos para meninas estão muito

mais rosas e os produtos para meninos muito mais militares e violentos. E não são só os brinquedos, mas também programas de televisão, filmes e propagandas. Heldman (2015) acredita que essa hipermasculinização e hiperfeminilização são fruto da tensão cultural e do medo pelo fato do gênero ser uma categoria construída socialmente.

2.3.5 *Brincando de ter coisas*

Uma varinha de brinquedo semelhante a que é utilizada pelo famoso bruxo dos filmes infantis *Harry Potter* custa em média U\$ 50 dólares nos prestigiados parques infantis da cidade de Orlando (Flórida-EUA). A varinha em si, feita em material plástico, muito se assemelha ao formato de um simples graveto. Mas, o que leva centenas, milhares de crianças a desejá-la tão insistentemente? O exemplo aqui citado explicita como vigora a lógica da publicidade: não é o aspecto funcional da varinha que atrai tantos apreciadores, mas os valores associados a ela – ter um produto exclusivo, ter o mesmo objeto utilizado pelo personagem do filme, ter algo que apenas um grupo de pessoas tem, ter um brinquedo “mágico”. Possuir coisas é a principal medida dos indivíduos em uma cultura baseada no consumo e assim, também, tem se estruturado a relação das crianças com seus brinquedos (Sales & Landim, 2014; Santos & Grossi, 2007; Linn, 2006).

O estímulo à premissa do “ter” é bastante explorado nos comerciais da amostra. Frases como “Conheça todos da família”; “Há mais de 140 tipos”; “Você conseguirá encontrar o personagem ultra raro?”; “Mais de 150 personagens”; “São muitos *looks* possíveis, é só começar”; “Uma nova mania”; entre outras, incentivam as crianças a acumularem mais e mais brinquedos, mesmo que sejam todos muito parecidos entre eles. Em 32,1% (n=44) dos comerciais esse argumento é ainda mais enfático, já que são citados diretamente os demais produtos que pertencem à mesma linha do brinquedo que está sendo anunciado e que podem também vir a ser consumidos.

É bem clara a mensagem de que não é o preço o valor principal que está em jogo, mas sim o que a posse daquele objeto proporciona. Apenas em três comerciais o preço é mencionado, nos outros 134 (97,8%) não há qualquer menção ao valor monetário do produto. À publicidade interessa que as crianças desejem os produtos, o preço se torna apenas um “detalhe” em meio às múltiplas vantagens em possuir determinado brinquedo.

Outro fator observado é que, cada vez mais, o próprio ato de consumir bens materiais tem sido incentivado como uma brincadeira divertida. Dois brinquedos cujos comerciais compõem a amostra são bastante representativos desse dado: a caixa registradora e as miniaturas de bens de consumo. O comercial do brinquedo caixa registradora se passa em um ambiente de loja em que duas meninas representam os papéis de dona da loja e de cliente. A menina que representa a cliente seleciona diversos produtos para comprar e leva-os até o caixa da loja. São apresentados, então, os diferenciais do brinquedo: uma caixa registradora rosa que vem com uma calculadora que funciona “de verdade” e também com diferentes cartões (“*pink card*”; “*gold card*”), dinheiro e moedas. As falas indicam que é “tudo o que uma loja *super fashion* precisa” e que “brincar de loja é mais divertido com a caixa registradora da [*nome do brinquedo*]”. A menina cliente sai da loja repleta de sacolas (Figura 7).

Os comerciais das miniaturas também seguem a mesma linha. Trata-se de brinquedos colecionáveis que representam bens de consumo em diferentes categorias: casa e jardim, alimentação; *pet shop*, entre outros. Além disso, é possível também construir uma vila com os produtos, uma espécie de cidade das compras. O conceito se fecha com os textos: “Aqui tem tudo que você precisa”; “Uma cidade só de [*nome do brinquedo*]. É demais!” (Figura 8).



Figura 7. Comercial brinquedo Caixa Registradora.



Figura 8. Cenas de comerciais das miniaturas de bens de consumo.

Segundo Sales e Landim (2014) o desejo de posse estimulado pelos comerciais infantis é alimentado por uma lógica de necessidades. A criança é levada a crer que precisa de determinado produto e por isso o quer consumir. A grande questão, para os autores, é que esses brinquedos, em grande parte, são meramente colecionáveis ou descartáveis e atendem as interesses específicos do mercado, afastando-se cada vez mais do caráter inventivo e da dimensão lúdica do brincar. Como aponta Levin (2007),

a urgência e a celeridade com que ocorre a renovação dos brinquedos das crianças marcam o ritmo irritante e “elétrico” do consumo maciço. São objetos-brinquedo efêmeros, para ser consumidos rapidamente, sem perda de tempo; eles não são feitos para brincar, mas estruturados, configurados e preparados para o consumo (p. 29).

Linn (2006) e Santos e Grossi (2007) ressaltam as consequências de o consumo ser constantemente anunciado às crianças como um valor, o que, para os autores, certamente irá influenciar na formação de seus valores essenciais, em suas escolhas de vida e nas suas relações interpessoais futuras que tendem a ser marcadas pela superficialidade, vulnerabilidade, frustração, impulsividade e por uma lealdade desmedida a marcas.

2.3.6 As representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade: apontamentos principais

Para uma discussão a respeito dos elementos identificados como constituintes das representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade, tomaremos como base os processos de ancoragem e objetivação, apresentados por Moscovici (2012), e também o conceito de representações hegemônicas (Cabecinhas, 2004; 2009).

Já se sabe que o brincar cumpre um papel fundamental no desenvolvimento infantil e atua diretamente no processo de compreensão do mundo por parte da criança (Sarmiento, 2004; Linn, 2006; Cordazzo & Vieira, 2007; Monteiro & Delgado, 2014; Sales & Landim, 2014). Por estarem inseridas em um meio social, as crianças interiorizam referências exteriores no ato de brincar, sendo, portanto, significativos os contatos que realizam com a família, com os pares, professores, com os próprios brinquedos e também com a mídia (Pereira & Pedrosa, 2016). A publicidade, como parte integrante do cotidiano infantil, participa desse processo de desvendar “o novo” e seus discursos contribuem para a elaboração do pensamento das crianças (Linn, 2006; Alcântara, 2017).

Os resultados demonstram que a publicidade dirigida a crianças em comerciais de brinquedos têm reforçado representações hegemônicas (Cabecinhas, 2009), sobretudo, a respeito da delimitação de gênero na prática do brincar. Ao incentivar uma visão dicotômica dos gêneros baseada em papéis tradicionais masculinos e femininos - como se todas as meninas se encaixassem em um perfil que se interessa por bonecas, utensílios domésticos e pela cor rosa ou que somente os meninos tivessem afinidade com brinquedos que exploram desafios e aventuras -, a publicidade contribui para a consensualidade de um pensamento ainda fortemente presente na sociedade que parte do princípio da existência de uma oposição entre os gêneros, baseada em uma supremacia masculina – e, logo, inferioridade feminina – que é legitimada e naturalizada pelo discurso do determinismo biológico (Kropenicki & Perurena, 2017; Silva & Brabo, 2016).

Além disso, os outros elementos identificados como parte das RS da publicidade sobre o brincar, apontam que ela está ancorada ainda em valores como independência, adultização, consumismo, poder, magia e perfeição. É a partir dessas referências que a publicidade, então, objetifica seu pensamento, transformando-o em um esquema figurativo que faça sentido para as crianças. Como explica Cabecinhas (2009), este processo de seleção e organização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais. E ainda: os conceitos retidos no esquema figurativo e as suas respectivas relações “[...] constituem-se como categorias naturais, adquirindo materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas” (Cabecinhas, 2009, p. 7, grifo da autora).

Assim, ao representar crianças nos momentos de brincadeiras sem a presença de adultos ou apenas meninas brincando com bonecas ou mesmo ao incentivar que as crianças colecionem muitos brinquedos, a publicidade transmite mensagens diretas a elas sobre o que considera de mais significativo na prática do brincar. Ainda nesse sentido, não foram observadas representações que estimulassem a via da diversidade, das múltiplas possibilidades e do caráter inventivo característico dos brinquedos e brincadeiras.

Parte dos impactos da veiculação dessas representações foram discutidos à medida que as categorias foram apresentadas, contudo, outros impactos ainda podem ser verificados. Para Craveiro e Bragaglia (2017), as representações reforçadas acabam potencializando influências negativas na vida das crianças, tais como: estresse familiar, diminuição de brincadeiras criativas, reforço de estereótipos que impactam diretamente na infância e na vida adulta, sentimento de exclusão social/inferioridade e outras formas de mal estar decorrentes do consumismo e dos valores a ele relacionados.

2.4 Considerações Finais

A presente pesquisa cujo objetivo principal foi identificar as representações sociais acerca do brincar e do brinquedo presentes nas mensagens publicitárias dirigidas ao público infantil demonstrou, principalmente, que:

- As representações hegemônicas presentes em nossa cultura em relação aos papéis de gênero ainda hoje são reforçadas no discurso publicitário direcionado a crianças em relação a seus brinquedos;
- Explora-se uma imagem de crianças “adultizadas”, sabidas, independentes, capazes de realizar suas próprias escolhas no campo do consumo – apresentado a elas como uma das principais formas de inserção social em um universo basicamente destituído da orientação e da interação com adultos (Barbosa, 2004; Baudrillard, 1995; Linn, 2006);
- Vende-se uma imagem de brinquedos sobrenaturais, mágicos, irrealis, perfeitos, que tampouco se parecem com os que estarão disponíveis nas lojas para o consumo, criando grandes expectativas e, em consequência, gerando frustração e descartabilidade.

Entendendo a força da publicidade enquanto instância que participa ativamente da organização da sociedade, questiona-se: o quão importante seria romper com a lógica vigente e refletir sobre a responsabilidade do discurso que vem sendo repetidamente direcionado a crianças?

Pensar uma publicidade mais ética e humana, mais próxima dos verdadeiros anseios dos indivíduos e grupos, começa, aos poucos, a ser uma questão dentro da categoria. Como aponta Rizzo (2015), em material publicado para discutir “*como a indústria criativa pode construir um novo imaginário de gênero para as crianças*”, o papel da publicidade:

não é apenas rever padrões e estereótipos, mas abraçar o seu papel social e seu poder de transformação. Campanhas que mostram novas constituições familiares, que abraçam novos padrões de beleza e de comportamento podem contribuir muito positivamente na criação de um novo *mindset* e de uma nova visão de mundo e de sociedade (p. 14).

Qual seria, então, o caminho? Mostrar com naturalidade diferentes representações na prática do brincar, entre meninos e meninas, crianças e pais, incentivar novas atribuições, novos papéis,

refletir sobre os valores que têm se comunicado às crianças e sobre a possibilidade de contar novas histórias (Papel e Caneta, 2015).

Além disso, a falta de uma legislação específica e de um posicionamento mais rigoroso a respeito da publicidade dirigida a crianças mostra-se um cenário favorável para que os anunciantes continuem encontrando “brechas” ao explorar esse nicho de mercado. O atual contexto político brasileiro demonstra uma posição de retrocesso frente a essa questão e até mesmo conquistas já alcançadas visando uma maior proteção das crianças aos apelos publicitários começam a ser questionadas (Nodari & Martins-Silva, 2018; Craveiro & Bragaglia, 2017).

Como limitações desse estudo e indicação para pesquisas futuras, ressalta-se a necessidade de se investigar que tipo de conteúdo as marcas têm disseminado ao se comunicar com crianças no ambiente digital. Com a ascensão e o desenvolvimento das tecnologias móveis, a internet se constitui, cada vez mais, como parte integrante do universo lúdico infanto-juvenil (Alcântara, 2017) e os comerciais de TV passam a dividir espaço com as múltiplas estratégias publicitárias no ambiente online. Portanto, considerar metodologias que abarquem também essas estratégias é um caminho importante para os estudos futuros com o público infantil.

Nota-se, no contexto atual, o direcionamento de altos investimentos no uso de novas tecnologias, pesquisas e diferentes plataformas para se comunicar com crianças, o que não se pode perder de vista, entretanto, é o quanto os conteúdos que são disseminados entre elas impactam diretamente em suas vidas e a grande responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo.

2.5 Referências Bibliográficas

- Alcântara, A. (2017). Brincar de internet: a representação infantil sobre o brincar em ambiente virtual. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Comunicação e infância: processos em perspectiva* (pp. 62-94). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Arruda, A. (2002). Teorias das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 127-147.
- Barbosa, L. (2004). *Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Buckingham, D. (2012). Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 9, n. 25, 43-72.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, v. 14, n. 28, 125 -137.
- Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In M. M. Baptista (Ed.). *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp. 51-66). Lisboa: Ver o Verso Edições.
- Caldas-Couthard, C., & Leeuwen, T. (2004). Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp, 11-33.
- Camargo, R. (2007). A publicidade como possibilidade. In C. Perez & I. Barbosa (Orgs.). *Hiperpublicidade: fundamentos e interfaces* (pp. 124-154). Vol. 1. São Paulo: Thomson Learning.
- Campos, C. C., & Souza, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 1, 12-21.

- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e do desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 7, n. 1, 89-101.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Covaleski, R. (2010). *Publicidade Híbrida*. Curitiba: Maxi Editora.
- Craveiro, P., & e Bragaglia, A. P.(2017). Regulação da publicidade infantil no Brasil: a publicidade após a resolução 163 do Conanda. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Comunicação e infância: processos em perspectiva* (pp. 62-94). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Domingos, R. (2014). *A imagem feminina: os apelos na publicidade dirigida ao público infantil*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Comunicação Social, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Featherstone, M. (1995). *Cultura do consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel.
- Freitas, P. O. (2014). Para além do rosa e azul: reflexões sobre as relações de gênero na publicidade de brinquedos. In A. Alcântara & B. Guedes. (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 198-224). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Guedes, B. (2014). Sobre a criança consumidora de mídia. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: Práticas e experiências contemporâneas* (pp. 198-224). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Heldman, C. (2015). In *The mask you live in*. Direção: Jennifer Siebel Newsom. Produção: Jennifer Siebel Newsom, Jessica Congdon, Jessica Anthony. EUA, The Representation Project, The Annenberg Foundation, The Brin Wojcicki Foundation (97 min).

- Hentges, B., & Case, K. (2012). Gender representations on Disney Channel, Cartoon Network, and Nickelodeon broadcasts in the United States. *Journal of Children and Media*, v. 7, n. 3, 319-333.
- Higgs, R., & Pereira, F. (2005). Publicidade dirigida a crianças: personagens, valores e discurso. In *Livro de Actas - 4.º SOPCOM*. Portugal: Universidade do Porto.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais* (pp. 31-61). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Justo, A. M. (2016). *Corpo e representações sociais: sobrepeso, obesidade e práticas de controle de peso*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Kantar Ibope Media (2017). *Retrospectiva & Perspectiva*. Disponível em <https://www.kantaribopemedia.com/download-retrospectiva-e-perspectivas-2017/> Acesso em 29 de março de 2020.
- Kassu, A. (2015). In Papel e Caneta. *Como a indústria criativa pode construir um novo imaginário de gênero para as crianças* (p. 27-28). São Paulo: Papel e Caneta.
- Kropeniski, F. & Perurena, F. (2017). Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (Contra) indicações para o brincar. *Educação & Sociedade*, Santa Maria, v. 38, n. 141, 965-981.
- Larson, M. (2001). Interactions, activities and gender in children's television commercials: a content analysis. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, v. 45, n. 1, 41-56.
- Laurindo, R., & Bruck, T. (2014). Da infância para a adolescência: os valores de consumo em rede social. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 117-131). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo*. Petrópolis: Vozes.

- Lindstrom, M. (2012). *Brand sense: segredos sensoriais por trás das coisas que compramos*. Porto Alegre: Bookman.
- Linn, S. (2006). *Crianças do consumo - a infância roubada*. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana.
- Mcneal, J. U. (1999). *Children as consumers of commercial and social products*. Washington: Pan American Health Organization.
- Minimalism: a documentary about the important things*. Direção: Matt D'Avella. Produção: Joshua Fields Millburn, Ryan Nicodemus, Matt D'Avella. EUA: Catalyst, 2016 (78 min).
- Monteiro, C.M., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, n. 19, 106-115.
- Moscovici, S. (2012/1961). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, 211-250.
- Nodari, M. & Martins-Silva, P. (2017). Publicidade infantil: notas sobre a legislação vigente no Brasil. *Revista Cadernos da Escola de Comunicação*, v. 15, n. 1, 74-90.
- Oliveira, P. (2010). *O que é brinquedo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Ordaz, O., & Vala, J. (1997). Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. *Análise Social*, v. 32 (143-144), 847-874.
- Pereira, M., & Pedrosa, M. I. (2016). Brincadeiras de casinha e significações de gênero. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 3, n. 1, 50-63.
- Pereira, R. M., & Jobim, S. (2005). O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos. In *Anais da Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED.
- Porto, I. M. (2008). *Brincar é coisa séria? Um estudo do brinquedo na cultura da modernidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.

- Queiroz, N. L.; Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, v. 16, n. 34, 169-179.
- Rabelo, C. (2018). *Faixa preta em publicidade e propaganda: um guia com os novos conceitos, contextos e ferramentas*. Vitória: GSA.
- Rebouças, E. (2010). A autorregulação do CONAR só funciona no eixo Rio – São Paulo – Cannes. In Criança e Consumo (Org.). *Criança e consumo entrevistas: juventude e bebidas alcoólicas*. São Paulo, Instituto Alana.
- Rebouças, N. (2016). Tchau, consumidores!. In L. Fontenelle (Org.). *Criança e consumo: 10 anos de transformação* (pp. 130-145). São Paulo: Instituto Alana.
- Rizzo, P. (2015). Introdução. In Papel e Caneta. *Como a indústria criativa pode construir um novo imaginário de gênero para as crianças* (pp. 01-20). São Paulo: Papel e Caneta.
- Rodrigues, G. (2018). *Canais infantis lideram o ranking dos mais vistos da TV paga em 2017*. In Observatório da Televisão. Disponível em <https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/noticia-da-tv/2018/01/canais-infantis-lideram-o-ranking-dos-mais-vistos-da-tv-paga-em-2017> Acesso em 29 de março de 2020.
- Rodrigues, M. M. (2000). Quem tem mãe tem tudo: os pais e o desenvolvimento de crianças e jovens. In H. A. Novo & M. C. S. Menandro (Orgs.). *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano* (pp. 143-156). Vitória: PPGP/UFES.
- Rogenski, R. (2017). *Os desafios da publicidade infantil na TV paga*. In Adnews. Disponível em <http://adnews.com.br/adcontent/especial-tv-paga/os-desafios-da-publicidade-infantil-na-tv-paga.html> Acesso em 29 de março de 2020.
- Rose, D. (2002). Análise de imagens em movimento. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 343-364). Petrópolis: Vozes.

- Sales, J. V., & Landim, I. (2014). Brincar e consumir: considerações sobre o brinquedo na sociedade de consumo. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 14-36). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Sampaio, I. (2012). Juventudes na encruzilhada da formação para a cidadania e o consumo. In I. Sampaio (Org.). *Comunicação, cultura e cidadania* (p. 121-137). Campinas: Pontes Editores.
- Sampaio, I. (2009). Publicidade e infância: uma relação perigosa. In V. Vivarta (Coord.). *Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília: ANDI/Instituto Alana.
- Santos, S. (2007). *Influência da propaganda nos hábitos alimentares: análise de conteúdo de comerciais de alimentos da televisão*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Santos, A. M., & Grossi, P. K. (2007). Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. *Revista Textos e Contextos Porto Alegre*, v. 6, n. 2, 443-454.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 01-22). Porto: Asa.
- Silva, M., & Brabo, T. (2016). A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, 127-140.
- Spink, M. J. (2013). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 95-118). Petrópolis: Vozes.
- Trindade, E., Egi, C., & Hellin, P. (2012). Da regulação à regulação social de sentidos: questões para pensar campanhas de cervejas e seus processos de mediatização. In *Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo: Intercom.

- Varotto, M. A., & Silva, M. R. (2004). Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. *Motrivivência*, v. 16, n. 23, 169-190.
- Veet, V. (2011). *Infância e consumo: referências para o marco legal e as políticas públicas brasileiras*. Brasília: ANDI.
- Veloso, A., Boutros, L., Campomar, M., & Campomar, M. (2010). Análise de estratégias de comunicação em propagandas televisivas voltadas ao público infantil. In *Anais do XIII Semead – seminários em Administração*. São Paulo: FEA/USP.
- Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp.

3. Estudo 2:

“É na escola que eu brinco bastante”: representações sociais do brincar entre crianças

3.1 Introdução

O brincar é reconhecido como uma característica definidora e universal da infância (Gosso & Carvalho, 2013; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959). Crianças de todo o mundo e das mais diferentes culturas brincam e, assim, constroem suas realidades, ressignificam noções de tempo e espaço, produzem, reproduzem e compartilham rituais, valores e crenças e vão se ajustando ao ambiente ao qual pertencem (Palma, 2017; Silva & Sodré, 2017; Sarmiento, 2004). Seja com o brinquedo de sucesso do momento, com a caixa de papelão que se transforma em “nave espacial” ou mesmo sem a mediação de qualquer objeto, o brincar mais do que uma ação, é um ato de linguagem; permite à criança transpor o real e imediato e reconstruí-lo criativamente pelo imaginário, recriar e interpretar de maneira singular o mundo a sua volta (Viana, Imbrizi & Jurdi, 2017; Oliveira, 2010; Sarmiento, 2004). Alcântara (2017) denomina a prática como um “ofício” próprio da criança.

Todo esse processo, que envolve a participação ativa da criança, não pode ser analisado sem que se considerem seus contextos. Como explica Sarmiento (2004), as brincadeiras, fixadas em uma base local, recebem influências das culturas societais globalizadas, das culturas comunitárias e das culturas de pares. Portanto, as crianças, ao desenvolverem o seu principal “ofício”, o fazem a partir de perspectivas diferentes, pois têm a sua volta contextos culturais, sociais e econômicos distintos, que instituem modos diversos de viver a infância.

Entendendo a relevância dos contextos, é importante situar o tempo histórico investigado e o cenário geral que se apresenta, sobretudo, em relação à forma como se tem concebido a categoria infância e os aspectos a ela interligados, como a prática do brincar.

Alguns aspectos principais se destacam entre os autores que investigam a infância na contemporaneidade, são eles: o fato de vivermos em um capitalismo de consumo e o que isso implica; as transformações na relação com o espaço público em tempos de urbanização, insegurança e diminuição dos contatos face a face; e, por fim, a incisiva participação da mídia como um importante agente de socialização na vida das crianças – todos esses fatores encontram-se, de certa forma, imbricados e, portanto, devem ser considerados em conjunto e não isolados (Alcântara, 2017; Guedes, 2014; Sampaio, 2012; Corsaro, 2011; Sarmiento, 2011; 2004; Mollo-Bouvier, 2005).

Compreende-se que as sociabilidades contemporâneas são fundadas em um *capitalismo de consumo* (Baudrillard, 1995). Isso significa dizer que as nossas identidades, bem como as relações que constituímos são, de forma bastante significativa, demarcadas pelos bens que possuímos e que nos distinguem em relação aos pares, no que se pode chamar de consumismo existencial, ou seja, razão de viver dos nossos tempos. Esse contexto reflete de várias formas na noção de infância. Em primeiro lugar, é importante considerar que as crianças, cada vez mais, importam para o mercado de consumo. Se por muito tempo, julgou-se como relevante o seu papel de influência nas decisões de compra dos pais, hoje, entende-se a criança como uma consumidora plena, para quem os apelos de consumo são pensados estrategicamente e, sobretudo, com quem, espera-se manter um vínculo de lealdade (Velo, Boutros, Campomar & Campomar, 2010; Linn, 2006; McNeal, 1999) que, nas palavras de Linn (2006), vá “desde o berço até o túmulo”.

Nesse contexto, o valor “dinheiro” é convertido em valores imateriais e, portanto, incalculáveis, como prestígio, beleza, sucesso, *status* (Baudrillard, 1995). E há sempre mais a se almejar, pois tem-se a ilusão de estar quase o tempo todo “em atraso” com os objetos que estão disponíveis (Camargo, 2007). A noção de plenitude nunca é satisfeita em uma sociedade fundada no consumo e não só os adultos entram no “jogo mercadológico”, como também

espera-se que as próprias crianças estejam aptas a, no futuro, se inserirem nesse mercado, sendo impelidas a trilhar um caminho de obrigações, investimentos, responsabilidades e sucesso, que as propicie participar do sistema vigente (Vectore, Rebello, Vectore & Dias, 2018; Palma, 2017).

Outro ponto a ser discutido diz respeito à *relação da infância com o espaço público*. As praças, antes símbolos emblemáticos dos momentos de troca entre crianças, configuram-se hoje mais como ambientes de passagem do que de pausa. A força dos discursos que alimentam representações da rua como um espaço perigoso, ameaçador e inapropriado, sobretudo, para as categorias infanto-juvenis, ecoam no crescimento e proliferação dos condomínios fechados, com seus altos muros e aparatos de segurança, bem como dos espaços privados para ocupação e regulação do tempo infantil, como os *shoppings centers*, parques temáticos, “*espaços kids*”¹ e aulas especializadas de teatro, esportes, música, entre outros (Freitas, 2014; Guedes, 2016; Melgaço, 2012; Silva, 2011; Santos & Grossi, 2007; Sarmiento, 2004) – ambientes definidos por Rasmussen (2004) como espaços *para* crianças (aqueles planejados pelos adultos para elas) em distinção aos espaços *de* crianças (aqueles apropriados e adaptados por elas).

Colonna e Brás (2011) ressaltam que é comum que as crianças hoje passem boa parte do seu tempo em ambientes isolados, muitas vezes delimitados por faixa etária, espalhados como “ilhas” no mapa das cidades. Os próprios condomínios fechados assumem como premissa um ideal de exclusividade que vai de encontro às noções de coletividade e comunidade (Melgaço, 2012). Em substituição a ter de lidar com o “outro” em uma praça pública de esportes, por exemplo, “prefere-se o privilégio de ter um campo de futebol particular, mesmo que ele corra o risco de ficar a maior parte do tempo subutilizado por falta de jogadores” (Melgaço, 2012, p. 89). O próprio contato com amigos, vistos como as companhias preferidas das crianças, sobretudo, em suas práticas do brincar, é restrito a micro-espaços e micro-tempos

¹ Áreas recreativas, geralmente presentes em bares e restaurantes, voltadas para o entretenimento de crianças.

de uma rotina guiada por horários e espaços institucionalizados (Alcântara, 2017; Ricardo & Rossetti, 2011; Garcia & Pereira, 2008; Garcia, 2005).

A trama que engloba 1) raras possibilidades de circulação pelo espaço público, 2) longas jornadas de trabalho dos adultos (incluindo-se o trabalho “levado para casa”), 3) permanência das crianças dentro de casa e, ainda, 4) ampliação das oportunidades de acesso às tecnologias de informação e comunicação, resulta em uma *presença da mídia* no cotidiano infantil como nunca antes vista – 24h por dia, sete dias por semana (Vectore et al, 2018; Alcântara, 2017; Piedras, 2016; Freitas, 2014). Para Piedras (2016) e Alcântara (2017), a forma de organização da sociedade não deixa muitas alternativas em termos de estilos de vida, o que faz com que a midiaticização e a conexão digital ocupem cada vez mais tempos e espaços da rotina infantil, integrando-se ao universo lúdico das crianças e convivendo com outros jogos, atividades e brincadeiras.

Como explica Sampaio (2012), na conjuntura social que se apresenta, as crianças [...] “experimentam uma socialização marcada não apenas pelas relações familiares e comunitárias, mas também no âmbito midiático, com implicações importantes do ponto de vista da redefinição dos sentidos acerca do público e do privado, do familiar e do estranho, entre outros” (p. 112). As mídias, em especial as eletrônicas, configuram-se mais do que como meros veículos; configuram-se como agentes, participando dos processos de representação de mundo e na construção dos valores na infância (Guedes, 2014; Sampaio, 2012; Campos & Souza, 2003).

Os brinquedos também acompanham as transformações sociais. Esses elementos que, com frequência funcionam como suportes para as brincadeiras, estão intimamente relacionados à forma de organização da sociedade, suas ideologias, representações e valores, que interferem no modo como são projetados, seus movimentos, funcionalidades, cores, modelos, materiais com que são produzidos, entre outros (Lira, Dominico & Nunes, 2019; Linn, 2006; Caldas-

Couthard & Leeuwen, 2004). É claro que há muitas mudanças físicas facilmente notáveis nos brinquedos atuais – brinquedos automatizados, com infinitos recursos, associados a personagens, etc. –, mas a mudança principal está no papel que eles assumem nas relações da criança com seus pares e com a prática do brincar. À medida que o “ter”, a noção de posse, torna-se símbolo de distinção social, não só entre adultos, mas também entre crianças, o brinquedo torna-se objeto de desejo: seja o brinquedo da moda, o brinquedo que representa o personagem dos filmes e desenhos animados, o brinquedo que “fulano” mostra no vídeo da internet ou o que passa na propaganda da televisão, todos estão em grande escala abarrotando as prateleiras das lojas em um cenário que crianças circulam mais em shoppings do que em praças. Assim, o brinquedo possuído apresenta-se à criança de um modo claro que o distingue de outros objetos não possuídos – “eu tenho” *versus* “eu quero ter” (Sales & Landim, 2014; Varotto & Silva, 2004).

O quadro social aqui exposto não afeta igualmente todas as crianças, embora interfira de algum modo na vida de todas elas, sobretudo, se considerarmos que vivemos em uma era globalizada onde o acesso à informação é cada vez mais veloz e integrado. O que vai determinar o tamanho do impacto dessas transformações, como já mencionado, são os diferentes contextos sociais em que as crianças se inserem que indicam também “práticas sociais diferenciadas, inclusive no que se refere à forma de brincar e de incluir nas brincadeiras elementos a que se tem acesso” (Alcântara, 2017, p. 163).

Alcântara (2017), em estudo com crianças de diferentes classes sociais, defende que as crianças com maior poder aquisitivo acabam sendo as mais afetadas pelo sistema social vigente. Suas experiências lúdicas acontecem quase sempre em ambientes privados - casas ou espaços concebidos para esse fim – e os aparatos tecnológicos e midiáticos se tornam a alternativa mais viável para os momentos de diversão, já que o contato com outras crianças, fora do ambiente

escolar, é bastante eventual (Palma, 2017; Viana et. al, 2017; Siqueira, Wiggers e Souza; 2012; Silva. 2011).

As crianças das famílias de baixa renda também são afetadas pelos valores e discursos hegemônicos na sociedade de consumo, uma vez que a “voz” do mercado não pede passagem a quem quer que seja; entretanto, há um claro recorte no que se refere às possibilidades de acesso dessas crianças que lidam muito mais com o fato de “não poder ter” (Laurindo & Bruck, 2014; Oliveira, 2010). Essa realidade, como indicam os estudos de Laurindo e Bruck (2014) e Alcântara (2017), pode gerar nas crianças tanto a sensação de frustração e de desejos reprimidos como também pode propiciar que elas desenvolvam diferentes mecanismos de modo a partilhar dos códigos e símbolos da sociedade. Em relação às práticas do brincar, pesquisas como as de Alcântara (2017), Pinto e Bichara (2017), Bittencourt (2010) e Santos e Dias (2010) revelam que entre crianças de classes populares é muito mais comum o convívio em praças, calçadas e ruas, ambientes mais acessíveis a elas, principalmente, pelo fato de não possuírem uma agenda de ocupações extraescolares.

Silva e Sodré (2017), ao investigarem crianças em um ambiente rural, encontraram práticas do brincar associadas a elementos da natureza e ao contato direto com animais, algo distante da realidade de crianças urbanas. Pojo e Barreto (2015), por sua vez, em estudo sobre o brincar de crianças em uma comunidade quilombola ribeirinha, descobriram que as brincadeiras infantis nessas comunidades envolviam um número considerável de crianças, em grupos diversos e plurais de meninos e meninas. Além disso, os espaços utilizados eram bem variados, como o campo de futebol, o rio, o quintal de casa, as árvores, as canoas, as trilhas e a casa de vizinhos.

O contexto até aqui apresentado suscitou alguns questionamentos a respeito da relação das crianças com o brincar, tais como: *o que pensam as crianças sobre o seu “principal ofício”?*; *qual o lugar do brincar nesse processo?*; e ainda: *de que forma as transformações*

sociais, econômicas, culturais podem impactar nas representações e nas práticas das crianças em relação ao brincar? Partindo desses questionamentos e adotando a Teoria das Representações Sociais (TRS) como base teórica, o presente estudo teve como objetivo principal investigar as representações sociais do brincar entre crianças e as relações entre essas representações e as práticas por elas relatadas.

3.1.1 Representações sociais, práticas sociais e crianças

A Teoria das Representações Sociais (TRS), assim definida por Serge Moscovici (1961), propõe-se a explicar o processo de pensamento das pessoas sobre o mundo ao qual pertencem. Ou seja, a forma como as pessoas atribuem significados à realidade cotidiana a partir de elementos diversos que envolvem crenças, posicionamentos, informações, imagens, normas, atitudes, valores, etc. (Justo, 2016; Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Como aponta Jodelet (2001), as representações sociais estão presentes em diversas situações da nossa vida: elas circulam nos discursos, estão carregadas nas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e nos agenciamentos materiais ou espaciais. Ao investigá-las, de uma maneira geral, tem-se como objetivo encontrar respostas ao seguinte questionamento: *que ideias um determinado grupo compartilha e como essas ideias interferem na sua relação com o mundo?*

Na busca pelas respostas, algumas premissas a respeito da TRS devem ser consideradas:

- Não há representação sem objeto e esta, por sua vez, é sustentada por alguém (sujeito), de maneira que as características de ambos se manifestam na representação (Justo, 2016; Moscovici, 2012; Jodelet, 2001).

- O sujeito na TRS é um sujeito social, que, portanto, não deve ser tomado como um indivíduo isolado; seus pensamentos individuais manifestam-se enquanto tendências do grupo de pertença ou de afiliação do qual participam (Doise, 2002; Jodelet, 2001).
- Por serem sociais, as representações estão ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, aos diferentes tempos históricos – com suas transformações e permanências – bem como às diferentes posições dos indivíduos no campo social (Moscovici, 2012; Doise, 2002; Jodelet, 2001; Bourdieu, 1996).
- As representações encontram-se, de alguma maneira, articuladas às práticas sociais dos grupos: podem ser tomadas como uma condição para as práticas, funcionando como uma espécie de guia/orientação para a ação; ou emergirem das práticas, sendo as práticas, portanto, um agente de transformação das representações (Wolter & Sá, 2013; Rouquette, 2000; Flament, 1994; Guerin, 1994).

A partir da obra seminal de Moscovici (1961), em que a TRS foi apresentada, a teoria expandiu-se através de diferentes abordagens – a processual, a societária e a estrutural. Nesta pesquisa adotou-se a abordagem processual, também denominada como dinâmica ou dimensional (Arruda, 2002; Jodelet, 2001), que tem como foco os processos de elaboração da representação, suas dimensões, investigando os aspectos constituintes das RS. Seu estudo centra-se na busca das “forças geradoras” das representações, considerando aspectos históricos, posições sociais dos grupos, elementos socioculturais, modelos normativos e esquemas cognitivos (Ribeiro & Antunes-Rocha, 2016; Arruda, 2002). A ancoragem e a objetivação são parte crucial desse processo de elaboração das RS, norteando sujeitos e grupos no processamento do novo em familiar. Nesse sentido, a objetivação atua como uma espécie de “corte-e-cola” das informações recebidas a respeito do objeto, com o intuito de simplificá-lo e torná-lo palpável dentro da realidade do sujeito; a ancoragem, por sua vez, tem como principal

função situar o objeto em território conhecido da bagagem conceitual do sujeito, integrando-o à sua grade de leitura do mundo (Arruda, 2002; Jodelet, 2001).

Em relação às articulações entre representações sociais e práticas, Wolter e Peixoto (no prelo) definem esse campo como um dos enigmas mais férteis da psicologia social. Para Sá (1994), mais do que desvendar o conteúdo em si das representações, é útil entender como elas se relacionam com as práticas sociais dos grupos, considerando suas diferentes inserções e posições sociais (Sá, 1994; Bourdieu, 1996). Segundo Wolter e Peixoto (no prelo), dentro da TRS, tanto a visão de que o pensamento influi nas ações e a de que as ações influem no pensamento foram estudadas. Contudo, baseando-se nos estudos de Rouquette (2000), os autores enfatizam que não se deve “cair na armadilha” de que há uma relação de circularidade entre representações e práticas sociais, ou seja, as duas influências – da RS sobre a prática e da prática sobre a RS – são distintas e, portanto, não há possibilidade de uma retroalimentar a outra (Wolter & Peixoto, no prelo; Wolter & Sá, 2013; Rouquette, 2000).

O caminho, como aponta Rouquette (2000), está em tomar as representações sociais como uma condição para as práticas e as práticas, por sua vez, como um agente de transformação das representações. Assim, em situações cotidianas consideradas complexas, em que não existam normas muito rígidas regulamentando-as, as representações funcionam como guias para a prática, atuando como base para que a prática aconteça (RS >>>Práticas). Como exemplo dessa condição, pode-se citar a emblemática pesquisa de Denise Jodelet (2005) sobre as RS da loucura: a autora, ao entrevistar habitantes de uma comunidade onde doentes mentais viviam como pensionistas, concluiu que a representação desses moradores a respeito da loucura como algo ambíguo, ameaçador e cercado de insegurança, fazia com que estes adotassem práticas sutis de distanciamento e marginalização dos doentes, como, por exemplo, a não utilização dos mesmos pratos e talheres.

Por outro lado, em situações de mudanças nas circunstâncias externas, ou seja, modificações no mundo à volta dos grupos sociais que levam a transformações em suas ações, as práticas podem atuar como agentes de transformação das representações (Práticas>>>RS); tende-se, então, a modificar o que é pensado em relação ao objeto (Wolter & Peixoto, no prelo; Wolter & Sá, 2013; Rouquette, 2000; Flament, 1994). Wolter e Peixoto (no prelo) citam como exemplo da relação Práticas >>> RS, o surgimento da AIDS nos anos 80: uma modificação externa (AIDS) gerou modificações na forma como diversos grupos exerciam sua sexualidade (práticas sociais), o que provavelmente teve um forte efeito nas representações desses grupos de modo a compatibilizá-las às novas práticas. Rouquette (2000) destaca ainda que a relação entre representação e prática - e suas respectivas influências - deve levar em conta quatro tipos de prática: 1) a prática como passagem ao ato (quem já praticou x quem nunca praticou); 2) a prática como recorrência (intensidade de vezes que já praticou); 3) a prática como maneira de fazer (maneiras de realizar a prática) e 4) a prática como “cálculo” (diferentes objetivos em relação à prática).

Para Duveen (2013), a maioria das discussões em torno das RS tem considerado a teoria como uma importante contribuição para compreender a construção do pensamento social do mundo adulto. A criança, até então, vem recebendo um interesse apenas marginal nas investigações a partir desta teoria. O autor defende que ao considerarmos os processos através dos quais a criança incorpora as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquire lugar como participante – competente e funcional – nessa comunidade, abrimos um campo de investigação que pode ser fonte de questões produtivas e contribuições construtivas para a própria TRS, como é o caso dos estudos de Duveen e Lloyd (1988), Ribeiro et al (2007), Ribeiro e Cruz (2013), Schwarz et al (2016). De acordo com Arruda (2002), a forma de estruturação do pensamento infantil, conforme conceituada pelo teórico Piaget (1978), foi fonte de inspiração para o próprio Moscovici ao desenvolver sua teoria; na perspectiva piagetiana, a criança

desenvolve seu pensamento por meio de imagens e também por “corte-e-cola”, juntando fragmentos do que ela já conhece para formar uma configuração que traduza o que ela desconhece, ou seja, um processo muito similar ao que realizamos quando formamos nossas representações.

Ainda em relação às crianças, como aponta Duveen (2013), é importante enfatizar que elas nascem em um mundo já estruturado pelas RS de seu grupo social, o que lhes garante a tomada de um lugar em um conjunto existente de relações e práticas sociais. Nesse processo, como afirma o autor, a criança identifica a sua própria posição dentro de sua comunidade e demonstra uma forma de elaboração de pensamento mais dinâmica em comparação ao que ele denomina como o “estático senso comum” do universo adulto (Duveen, 2013). O mundo desconhecido é representado pela criança à medida que ela vai se inserindo e interagindo com os contextos familiares, escolares, midiáticos, grupos de pares e também a partir da posição social que ocupa e das normas institucionais e modelos ideológicos que obedece (Jodelet, 2001). O brincar (entendido nesta pesquisa como prática) também se estabelece como uma forma crucial das crianças vivenciarem e construírem representações, pois, são justamente nesses momentos que elas interpretam os eventos e situações que ocorrem ao seu redor e atribuem significados aos objetos com que se relacionam.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 12 crianças, sendo seis meninos e seis meninas, na faixa etária de oito a nove anos, residentes na região metropolitana de um estado do sudeste, em bairros considerados de classe média/classe média alta.

A amostra foi selecionada a partir do critério de conveniência e utilizou-se a amostragem em “bola de neve”, com algumas pessoas indicando outras (Flick, 2004). Optou-se por entrevistar sujeitos com idades de oito a nove anos considerando-se que nessa faixa etária as crianças normalmente estão cursando o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, portanto, já estão alfabetizadas, possuem certo domínio da linguagem e conseguem expressar com maior riqueza de detalhes suas experiências e pensamentos (Paula, 2013). Além disso, decidiu-se não estender muito a faixa etária dos entrevistados para que não houvesse uma diversidade muito grande de brincadeiras e brinquedos por eles mencionados ao discursar sobre suas práticas do brincar.

Quanto aos bairros selecionados para a realização da pesquisa, priorizou-se a participação de crianças que se encaixassem em um perfil de classe média/classe média alta por entender que a posição diferenciada dessas crianças no sistema social propicia a elas um maior acesso aos estímulos de uma sociedade midiaticizada, conectada e de consumo (Alcântara, 2017), portanto, interessa-nos compreender como esse contexto pode atuar em suas representações.

3.2.2 Instrumentos

O instrumento escolhido para a coleta dos dados foi a entrevista com roteiro semiestruturado. A entrevista, como afirmam Fraser e Gondim (2004), por meio das trocas verbais e não verbais que nela se estabelecem, favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Em relação ao roteiro semiestruturado, Gaskell (2002) afirma que nesse modelo as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. O pesquisador, por sua vez, pode obter esclarecimentos e acréscimos com sondagens apropriadas e questionamentos específicos.

Pelo fato de envolver crianças, algumas características relacionadas à condução das entrevistas receberam uma atenção ainda maior da pesquisadora durante o processo investigativo, são elas: 1) a necessidade de adequação às características próprias desses sujeitos,

sua linguagem, idade, seu grau de experiência, motivação, mobilização, etc. 2) o fato das entrevistas assumirem configurações diversas uma vez que as crianças podem influenciar tanto em seu formato, orientação e até mesmo em sua duração; 3) a utilização de elementos indutores para a troca de informações como forma de ultrapassar situações iniciais de desconforto ou falta de vontade (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005). Portanto, acredita-se que o roteiro semiestruturado, por sua flexibilidade e a adaptabilidade, mostrou-se adequado ao público investigado. A entrevista foi desenvolvida por meio de perguntas norteadoras que centraram-se nas seguintes temáticas: sentidos atribuídos ao brincar entre crianças; pessoas envolvidas no contexto do brincar; relações com a mídia; práticas relatadas pelas crianças referentes ao brincar e ao uso de brinquedos (Apêndice B).

3.2.3 Procedimentos de coleta

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com os pais das crianças para agendar uma visita às suas casas. Nesse contato, foi solicitado a cada mãe ou pai que pedisse ao (a) filho (a) que separasse para a entrevista os seus três brinquedos preferidos – sendo este o elemento indutor utilizado para dar início à conversa com os participantes. Ao chegar às casas, a pesquisadora logo percebia que estava sendo aguardada pelas crianças participantes: eram elas que atendiam à chamada no interfone ou esperavam na porta para recebê-la. A pesquisadora, então, dirigia-se ao quarto das crianças onde, geralmente, elas já tinham separado os brinquedos preferidos e os colocado sob a cama. As entrevistas eram, então, realizadas, individualmente e com duração média de 30 minutos. As falas das crianças foram gravadas e transcritas na íntegra. Todos os nomes das crianças citados neste estudo são fictícios.

3.2.4 Procedimentos de análise

Para análise dos dados, optou-se pela utilização da Análise de Discurso (AD). Tilio (2010) defende que a AD, por sua perspectiva transdisciplinar, não se restringe a um modelo de análise estático e engessado, permitindo o diálogo com diversas outras teorias que se alinhem aos seus pressupostos. Gill (2002) define esse método de análise como uma leitura cuidadosa, “[...] que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso” (p. 266). Não existe uma única análise de discurso, ela se divide, principalmente, em três linhas de estudo, contudo, o que todas têm em comum é a concepção de que a linguagem não é um meio neutro de descrever o mundo (Gill, 2002).

Na presente pesquisa, optou-se pela utilização da corrente da AD que é baseada na análise da conversação, com foco na orientação funcional ou orientação a ação que o discurso possui. Nessa linha, o discurso é visto como prática social, já que enquanto atores sociais, “nós estamos continuamente nos orientando pelo contexto interpretativo em que nos encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos a esse contexto” (Gill, 2002, p. 248, grifo da autora). Entende-se que as ações ou funções desempenhadas pelos indivíduos não podem ser pensadas apenas como “algo da sua própria cabeça”, elas são muitas vezes globais ou ideológicas e são melhor definidas como práticas culturais (Tilio, 2010; Gill, 2002).

Em relação à AD de entrevistas, Orlandi (1996) explica que a análise deve servir para compreender os aspectos contextuais e históricos que estão presentes nas formações discursivas investigadas. Capelle, Melo e Gonçalves (2011), apoiados nos estudos de Martin (1990) e Sitya (1995), destacam a importância de considerar as rupturas, contradições ou momentos em que o discurso do entrevistado perde o sentido; interpretar as metáforas, identificadas como uma fonte rica de múltiplos significados, e examinar os silêncios, pausas ou o que ficou subentendido. Não há um modelo específico para a realização de uma análise de discurso. Gill (2002) aponta alguns caminhos que podem guiar o processo e que compreendem a fase de transcrição dos dados coletados, uma leitura cética de todo o material e a codificação. Em relação à codificação,

a autora orienta que, em suas fases iniciais, ela deve ser feita da maneira mais abrangente possível, de modo que todas as instâncias possam ser incluídas, e defende que há várias formas de codificar, mas, essencialmente, a codificação é uma maneira de organizar os temas ou categorias de interesse.

Spink (2013) é uma das poucas autoras que utilizou a análise de discurso como método de análise em uma pesquisa desenvolvida a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). Para a autora, o discurso dentro da TRS deve ser analisado em uma perspectiva intertextual, como a justaposição de dois textos: o discurso sócio histórico e o discurso funcional, que constituem as nossas relações sociais. O percurso metodológico adotado por Spink (2013) seguiu as seguintes etapas: 1) transcrição das entrevistas; 2) leitura flutuante do material coletado; 3) mapeamento das possíveis dimensões da representação, considerando a variedade de ideias e imagens presentes nos discursos; 4) associação entre as ideias e compreensão das relações entre os aspectos cognitivos, afetivos e as práticas. A pesquisadora adotou o percurso delineado por Spink (2013) como base para a análise dos dados coletados.

3.2.5 Questões éticas

Os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes foram assegurados de acordo com a legislação brasileira, tendo como base a Resolução nº 510 (Brasil, Ministério da Saúde, 2016) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil (base nacional unificada para pesquisas que envolvem seres humanos), sob o nº 2.457.195.

Os pais das crianças participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação, a garantia de sigilo das informações pessoais e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sendo, então, solicitado que assinassem o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação de seus filhos (Apêndice D). As crianças também foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, procedimentos e possíveis riscos e benefícios. A pesquisadora leu junto a cada criança o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), que foi escrito com uma linguagem clara e acessível, e, após a leitura do termo, foi solicitada a assinatura da criança caso concordasse com a sua participação.

3.3 Resultados e Discussão

Todas as crianças participantes da pesquisa estudam em escolas particulares e cursam o 3º ano (crianças com 8 anos completos) ou o 4º ano (crianças com 9 anos completos) do Ensino Fundamental. A maioria vive em um arranjo familiar com pai, mãe e irmãos, sendo que 2 crianças são filhas únicas. Em relação ao tipo de residência, todas moram em apartamentos localizados nas regiões delimitadas pela pesquisadora. No tempo “livre” do horário escolar, todas as crianças alegaram fazer algum outro tipo de atividade institucionalizada – ballet, vôlei, futebol, violão, entre outras –, ou seja, com espaços, dias e horários pré-definidos, sendo que 5 delas fazem 3 ou mais atividades, 5 fazem 1 atividade e 2 fazem 2 atividades.

3.3.1 Representações do brincar entre crianças

Os elementos presentes nos discursos das crianças acerca do brincar incluem espaços, pessoas, objetos e práticas que se integram à sua realidade e estruturam as suas representações sociais. Esses elementos serão apresentados nessa seção a partir de um esquema visual construído pela pesquisadora tendo como referência o estudo de Spink (2013).

Os *amigos* são um dos elementos principais presente nas representações das crianças sobre o brincar (Figura 9). Seus discursos apontam os amigos como as companhias preferidas para os momentos de brincadeiras; são com eles que gostam de estar e dividir esses momentos. As crianças citam nomes de amigos com quem mais brincam e reforçam que *“brincar com amigos é muito mais divertido”* (Pedro, 9 anos). Os amigos também aparecem como influências sociais importantes na vida das crianças, sobretudo, quando falam sobre os brinquedos, os que possuem e/ou os que gostariam de possuir: *“Eu já sabia muito sobre esse brinquedo porque meus amigos estavam começando a ter”* (Maria, 9 anos); *“Esse brinquedo todo mundo está querendo. A minha amiga vai trocar o aniversário dela por um”* (Ana, 9 anos); *“Sete amigos meus têm esse brinquedo”* (José, 9 anos).

Os estudos de Garcia e Pereira (2008) e Ricardo e Rossetti (2011) sobre a amizade entre crianças também apontaram o brincar como a atividade mais relevante realizada entre amigos na infância. As relações de amizade – ter, fazer e manter amigos – são parte da vida social da criança e contribuem diretamente com o seu desenvolvimento no plano emocional, afetivo e cognitivo (Garcia & Pereira, 2008; Ricardo & Rossetti, 2011). Com os amigos, as crianças compartilham atividades, rotinas, artefatos, valores, interesses e interpretam os elementos da macrocultura em que estão inseridas (Corsaro, 2011). Em relação à influência social dos amigos, Garcia (2005) afirma que, em algumas situações, essa influência é mais expressiva que a dos próprios pais. No contexto contemporâneo, como pode ser observado nos próprios discursos das crianças investigadas, essa influência se dá, sobretudo, em uma perspectiva do consumo, em que a posse de determinados objetos funciona como uma forma de pertencimento ao grupo. Filho (2008), em fala no documentário *Criança, a alma do negócio*, discute que não são apenas as características de gênero ou habilidades em um determinado esporte que unem crianças em suas experiências lúdicas, mas, cada vez mais, a condição de possuir ou não um determinado objeto. Assim, quando o José, de 9 anos, diz com exatidão que sete dos seus

amigos possuem um determinado brinquedo e demonstra o seu desejo em ter o mesmo, o que está por trás desse discurso não é simplesmente o objeto em si, mas o fato de nele estarem ancorados valores de pertença e de inscrição em um grupo seletivo de amigos (Sales & Landim, 2014; Arruda, 2002).



Figura 9. Elementos que constituem as RS do brincar entre crianças (Parte 1).

Se o brincar é algo que as crianças associam aos amigos, o espaço para encontrá-los e vivenciar esses momentos é a *escola*, mais precisamente, o *recreio* (Figura 10). Esse dado também foi encontrado nas pesquisas de Palma (2017), Viana et al (2017), Azevedo (2014), Siqueira, Wiggers e Souza (2012) e Silva (2011). Palma (2017) e Silva (2011) apontam a escola como um dos principais contextos onde ainda é possível promover a interação entre crianças e que, portanto, se configura como *locus* privilegiado para a constituição das culturas infantis. De uma maneira geral, os autores destacam o momento do recreio escolar como uma das poucas oportunidades – se não a única – em que as crianças podem brincar umas com as outras, com adultos menos invasivos, mesmo que em supervisão permanente (Palma, 2017; Silva, 2011). Esse contexto propicia a auto-organização das crianças e a constituição de grupos e redes de

práticas sociais, nas quais as brincadeiras são a forma mais importante de perpetuação e produção das culturas da infância.

Para Palma (2017), “é admirável que esses quinze a vinte minutos, em um universo de 24 horas diárias, representem um tempo tão precioso, tão mágico para as crianças. É nesse pequenino tempo que elas dizem fazer o que mais gostam: brincar” (p. 211). A autora pontua ainda que, basta alguns minutos observando o recreio, para perceber que, são as brincadeiras coletivas e com dinâmicas mais intensas as preferidas nos pátios escolares: correr, pular, arremessar bolas, piques, etc. Essas brincadeiras, com ampla movimentação corporal e realizadas em grandes grupos, também foram citadas como prediletas nos estudos de Silva e Sodré (2017) e Pojo e Barreto (2015). As crianças participantes da pesquisa confirmam esse dado. É na escola, no momento do recreio, com os amigos, que elas afirmam vivenciar as brincadeiras que mais gostam, que são, essencialmente, brincadeiras coletivas: piques, queimada, futebol, vôlei, polícia-ladrão, entre outras. É o que relata Maria, de 9 anos: “na escola eu brinco bastante, de polícia-ladrão, pique-bandeira... no recreio, depois que a gente lancha, a gente vai brincar. Pique-esconde e queimada maluca eu gosto muito também de brincar na escola.”

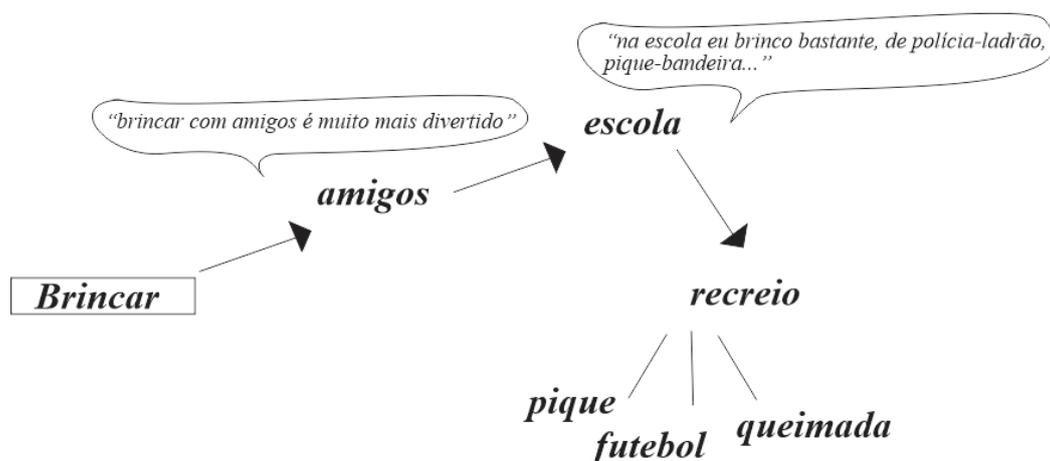


Figura 10. Elementos que constituem as RS do brincar entre crianças (Parte 2).

A rua não apareceu nos discursos das crianças investigadas como um elemento constituinte da sua representação do brincar. Como já apresentado na seção introdutória deste artigo, na tentativa de manter as crianças distantes dos problemas urbanos (violência, tráfego de veículos, presença de estranhos, entre outros), observa-se uma redução significativa das suas interações com o espaço público e, como consequência, suas experiências lúdicas acabam sendo muito vivenciadas em ambientes privados (Amorim, 2008; Pinto & Bichara, 2017). Segundo Oliveira (2004), as ruas têm deixado de ser, para muitas crianças, pontos de encontro e se constituído como locais de passagem despersonalizados. Essa relação com as ruas, entretanto, não ocorre de forma igual entre todas as crianças. Como apontam os resultados dos estudos de Pinto e Bichara (2017), Bittencourt (2010) e Santos e Dias (2010), entre as crianças de bairros populares, as ruas ainda se constituem como espaços integrados aos momentos de brincadeiras, principalmente, as vias próximas às suas casas, em que não se faz necessária uma supervisão tão constante de adultos, e que, portanto, proporcionam certo grau de liberdade e autonomia. Entre as crianças investigadas, ressalta-se o fato de todas residirem em apartamentos, muitos deles dentro de condomínios fechados. Esses espaços se configuram como ambientes privados de entretenimento e lazer e oferecem a seus moradores diversos atrativos tais como: campos de futebol, piscina, sala de jogos, entre outros, demarcados pelos altos muros que circundam as propriedades (Melgaço, 2012). Contudo, mesmo com tantos atrativos, o acesso das crianças a esses espaços não é algo frequente: a falta de algum adulto que tenha disponibilidade em acompanhá-los, a rotina corrida entre escola e aulas institucionalizadas, entre outros fatores, faz com que a utilização dos ambientes de lazer dos prédios seja algo eventual:

“Eu brinco de futebol aqui em baixo no meu prédio. Como na semana tem muita atividade para fazer, eu não costumo descer, mas no fim de semana, eu desço, feriado também” (Lucas 9 anos).

“Vou na área de lazer do prédio raramente, é mais, assim, quando tem churrasco, aí eu vou e fico até mais tarde” (Maria, 9 anos).

Ainda nessa perspectiva, de domesticação do brincar, emergiram das falas das crianças outros dois contextos: a *loja* e a *casa* (Figura 11). Ao longo de todo o processo de coleta, a partir das conversas mantidas com as crianças nas entrevistas, chamou atenção da pesquisadora a familiaridade e naturalidade com que elas se referiam ao contexto loja, mais especificamente, lojas de brinquedos. De fato, esse é um contexto que está incorporado à vida dessas crianças, um local que elas frequentam com certa regularidade, seja para comprar presentes em aniversários de amigos ou para si próprias, especialmente, em datas comemorativas. No contexto da TRS, as crianças ancoram a sua ida às lojas como a principal via de acesso aos brinquedos que viram na TV, internet, em casa de amigos, entre outros; é uma espécie de “fonte dos brinquedos” que desejam. É o que demonstram as falas de Luísa, 8 anos, e Helena, 9 anos:

“Essa boneca da Rapunzel eu já queria desde que eu tinha 3 anos. Eu tinha visto em uma loja. Aí eu não ganhei com 3 anos não, demorou um pouquinho, eu ganhei com 7. A boneca Violeta, eu estava na loja e peguei assim a família toda dos Incríveis [filme infantil] e mostrei para minha mãe. Aí ela falou que eu podia escolher um e eu escolhi essa” (Luísa, 8 anos).

“Na verdade, geralmente eu vou na loja com a minha vó, por exemplo, no aniversário desse ano, eu fui com a minha vó na PB Kids [nome de loja de brinquedos] e a minha tia também foi. A minha vó me deu três Barbies e a minha tia me deu um bichinho de pelúcia que eu não sei onde está” (Helena, 9 anos).

No âmbito da loja, aparecem nos discursos dos participantes as figuras do pai e da mãe e também dos avós e, em menor grau, dos tios. São eles que levam as crianças a esses espaços e, conseqüentemente, viabilizam a posse de brinquedos. Segundo Linn (2006) e Nodari (2020), essa é uma representação reforçada pela mídia: nos comerciais de brinquedos, difunde-se a mensagem de que as crianças não precisam dos adultos, exceto, talvez, para comprar alguma coisa. Em pesquisa de Veloso e Hildebrand (2007), solicitou-se a crianças de 9 anos que fizessem desenhos a partir do termo indutor “Ir às compras”. A loja de brinquedos *Ri Happy* foi um dos contextos mais representados nas imagens, as crianças se desenharam com

expressões sorridentes e entretidas nesses ambientes e foi demonstrado certo grau de afeto às lojas através de corações.

Associado ao contexto da loja e também da casa (que será discutida mais a frente), uma forte presença na representação das crianças acerca do brincar foi o brinquedo *Legó* (Figura 11). *Legó* é um brinquedo de origem dinamarquesa, criado em 1932, cujo significado é uma abreviação das palavras "*leg godt*" que significam "brincar bem" (Fonte: Site *Legó*). Consiste em peças de montar que, inicialmente, eram produzidas em madeira e, posteriormente, passaram a ser produzidas em plástico, que é como se mantém até hoje. Não só o material de produção do brinquedo mudou ao longo dos anos, mas, principalmente, o seu posicionamento, na perspectiva do marketing e publicidade, acompanhando as transformações da sociedade de consumo. *Legó* não é apenas um brinquedo de montar, é uma marca que está integrada à vida das crianças, no seu vocabulário, nos desenhos animados, filmes, em parques, cinemas, supermercados, entre outros. Ter um "Legó" se torna, então, um signo de distinção entre as crianças: "*vários amigos meus são viciados em Legó, eles sempre levam para a escola, é lá que eu vejo*" (Augusto, 9 anos). Como explicam Sales e Landim (2014), na sociedade de consumo, as características que distinguem as crianças entre si – nas suas diversidades étnicas, regionais, etárias, etc. – e elas dos adultos, são mais signos do mercado do que propriamente diferenças reais.

Varotto e Silva (2004) chamam atenção ainda para o fato de, geralmente, os brinquedos preferidos das crianças serem aqueles mais divulgados pela publicidade ou associados a personagens de filmes e desenhos animados. Essa é uma das estratégias principais adotadas pela empresa *Legó*. Qualquer lançamento de filme infantil hoje (ou mesmo adulto) tem o seu próprio "brinquedo *Legó*". *Star Wars*, *Batman*, *Harry Potter*, *Jurassic Park*, entre muitos outros, se materializam nas famosas pecinhas de montar coloridas, o que favorece uma ligação emocional das crianças com os produtos, já que os sentimentos nutridos pelos personagens

fictícios acabam sendo transferidos aos objetos-brinquedos (Bonfá & Rabelo, 2009). Isso estabelece uma lógica de que a cada lançamento de filme, haverá um novo lançamento de brinquedo, imprimindo uma ideia de descartabilidade e efemeridade aos brinquedos, pois logo já está em voga o desejo por outra aquisição. Quando pedimos às crianças participantes da pesquisa que nos contassem sobre seus brinquedos preferidos, 15 do total de 30 brinquedos mencionados estavam relacionados a algum personagem de filme e/ou desenhos animados. Para Levin (2007), os brinquedos atuais não são feitos para brincar, mas estruturados, configurados e preparados para o consumo. Gabriel, 9 anos, ao ser questionado sobre algum brinquedo que gostaria de ter, diz:

*“eu quero muito uma caixa desse tamanho [abre os dois braços] que vem com oito bonecos, um carro e um cenário gigante, que é do **Legó**. Só que eu acho que nem vende mais porque já está passado, mas às vezes, tem lugar que você encontra ainda. Eu quero porque eu gosto muito dos bonecos e tem bonecos que nem existem mais, o Robin, o Batman, o Pinguim, **que é muito difícil de achar** e nessa caixa tem, tem também a Arlequina, o Coringa. **Eu já vi em uma loja e em um papel de propaganda** que meu amigo me emprestou para eu ver o nome. Tem tempo já que lançou, foi ano retrasado se não me engano”* (grifos nossos).

O Legó pode ser compreendido, portanto, como a objetivação de um tipo de brincar “adequado” ao estilo de vida dessas crianças, ele é a forma como elas concretizam o brincar dentro da sua realidade: um brinquedo que se adequa aos espaços fechados em que elas circulam; com o qual podem brincar sozinhas, já que há pouca convivência com os pares; e, finalmente, que supre um sentimento de posse e de pertença a um determinado grupo. Vale ressaltar ainda que, mesmo tratando-se de um brinquedo com forte apelo publicitário, os blocos de montar da Legó se mostram bastante alinhados às características apontadas por Linn (2006) e Cordazzo e Vieira (2007) como essenciais nos momentos de brincadeiras, que envolvem imaginação, criatividade e o desenvolvimento de aspectos físicos e emocionais das crianças.

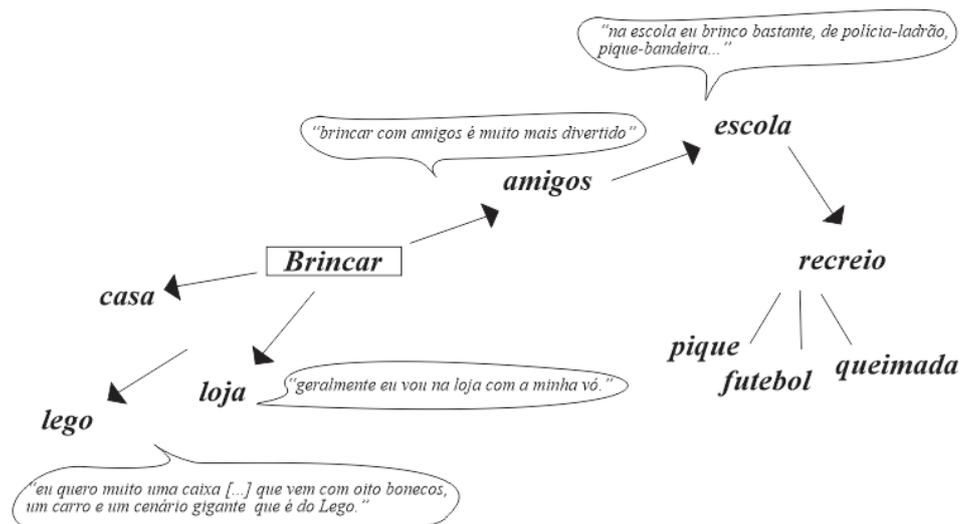


Figura 11. Elementos que constituem as RS do brincar entre crianças (Parte 3).

Outro aspecto que aparece nos discursos dos sujeitos investigados é a demarcação de gênero na relação das crianças com os brinquedos. Dois pontos podem ser discutidos aqui. Em primeiro lugar, é importante salientar que as crianças acabam repercutindo representações hegemônicas da cultura dominante em que estão inseridas, baseada em papéis de gênero tradicionais de homens e mulheres, sustentando discursos sobre que tipo de brinquedos meninos e meninas podem e/ou devem utilizar (Silva & Brabo, 2016). Isso pode ser observado em uma das falas de Lucas, 9 anos, ao se referir aos “brinquedos de meninas”: “*eu não gosto de brincar porque é tudo rosinha, acho muito de menininha*”; essas representações circulam entre seus familiares, amigos, pais de amigos, escola e, de uma forma mais insidiosa, através dos corredores azul e rosa das lojas de brinquedos, pelos livros, programas de TV e também pela publicidade (Greenword, 2015; Nodari, 2020). Os brinquedos que as crianças investigadas possuem ou gostariam de ganhar também refletem as representações hegemônicas de gênero: as meninas expressam um desejo em ganhar brinquedos da marca Lego, mas pelo fato de, em grande parte, eles estarem associados a personagens de super-heróis, se tornam uma realidade muito mais próxima da vida dos meninos, que os têm aos montes. Bruna, de 8 anos, chama

atenção para essa situação: *“eu escolheria ter um Lego. Porque meu irmão tem vários Legos, aí eu fico com inveja. E eu não tenho nenhum aqui. Ele só escolhe Lego, ele tem uma caixa deste tamanho cheia de Lego.”* Por outro lado, apesar de as crianças não deixarem de estar sensíveis às representações reforçadas pelo contexto social mais amplo no qual se inserem, elas demonstram uma reação a esses discursos e criam também suas próprias dinâmicas. Bruna, 8 anos, Maria, 9 anos, e Gabriel, 9 anos, ao serem questionados sobre diferenças entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, exemplificam bem a construção ativa das próprias crianças em suas representações:

“Eu acho que todo mundo tem direito a brincar do que quiser. Por exemplo, meu irmão já brincou de boneca comigo, eu jogo futebol, que é mais de menino, eu já brinquei com os barcos do meu irmão, já brinquei de Lego” (Bruna, 8 anos).

“Quando eu vou na casa dos meus primos, que é lá em Domingos Martins [município do Espírito Santo], o meu priminho tem vários brinquedos que a minha prima, irmã dele, dá para ele porque ela não quer mais. Ele tem a imaginação dele e começa a montar um monte de coisas” (Maria, 9 anos).

“Meu irmão pediu uma boneca no Natal, uma desse tamanho, com mamadeira, chupeta e ele ganhou, não tem problema nenhum” (Gabriel, 9 anos).

Finalmente, cabe discutir as questões levantadas pelas crianças em relação à *casa*, um contexto significativo presente em suas RS acerca do brincar. Nas paredes da casa, surgem as telas: TV, celular, computador (Figura 12). Notou-se, no discurso das crianças investigadas, que as práticas lúdicas dentro de casa ocorrem, na maior parte das vezes, de forma solitária. É, portanto, nesse cenário, que as mídias surgem como a principal opção para “fazer companhia” às crianças. Como quase sempre elas não podem jogar bola dentro de casa ou mesmo frequentar as áreas de lazer dos prédios sozinhas, o celular, a TV e a internet acabam sendo o caminho mais fácil para entretê-las (Piedras, 2016; Guedes, 2014). Como explicita Helena, 9 anos: *“a minha mãe falou que não pode brincar com bola dentro de casa, porque a nossa casa é muito branca”*.

Todas as crianças participantes da pesquisa têm contato com celulares e acesso a internet: seis delas tem celular próprio e seis usam os aparelhos dos pais. Um dos meninos apontou o celular como um de seus brinquedos preferidos e uma das meninas relatou que o seu aparelho (*“eu tenho”*) estava quebrado no período da entrevista, mas que logo ganharia um novo e de uma marca específica: *“eu tenho celular, só que o meu a bateria estourou, quando a gente viajar, minha mãe vai comprar um iphone pra mim”* (Luísa, 8 anos). Questionadas sobre o que mais fazem quando estão com o celular, a resposta principal foi “jogar”, mas também apareceram: o uso do aplicativo *Whatsapp* para conversar com amigos e familiares e o acesso à plataforma *Youtube*, onde seguem canais diversos de *youtubers mirins*. Além do celular, a TV também é representada como uma possibilidade de diversão e entretenimento dentro de casa. Nos discursos, são recorrentes as citações aos canais de TV a cabo infantis – *Cartoon Network*, *Nickelodeon*, *Gloob*, entre outros - e à plataforma de *streaming* (TV via internet) *Netflix*. As falas de Gabriel, 9 anos, demonstram a familiaridade das crianças com essas plataformas e também os mecanismos utilizados até mesmo para burlar o controle dos pais em relação ao acesso aos dispositivos:

“Tem um desenho do Lego que se chama Ninjago, só falta eu ver as duas últimas temporadas da série e ainda não chegou no Netflix. Eu tive que parar de ver também porque meu pai colocou senha no Netflix. Toda vez que eu ficava pronto para ir para a escola eu vinha e ligava a TV, mas agora meu pai não deixa mais, só que aí eu coloco no Youtube, porque no Youtube não tem senha”.

“Às vezes eu peço o celular para ver as fotos, mas acabo vendo Youtube. Meus pais controlam, mas a gente gosta tanto das coisas que a gente vê. Eles falam só mais esse, só que como tem um monte, eles falam só mais um, aí vai mais uns cinco, um atrás do outro”.

Vectore et al (2018) chamam a atenção para a ampla gama de possibilidades que a convergência midiática propicia: se antes a TV servia exclusivamente para assistir transmissões televisivas, hoje ela é usada para as mais diversas atividades, tais como, compras *online*, visualização de fotos e vídeos, *video-on-demand*, entre outros. Todas essas possibilidades favorecem o acesso irrestrito a conteúdos de todos os tipos pelas crianças, inclusive aos apelos

de consumo. Silva (2011) demonstra preocupação com o cenário que se apresenta na contemporaneidade em relação às culturas lúdicas da infância, em que os jogos e brincadeiras partilhados por crianças em grupos, com interações cara a cara, realizados majoritariamente em espaços externos, têm sido substituídos por formas solitárias do brincar, com interações realizadas prioritariamente à frente de dispositivos tecnológicos, no interior de suas casas.

Quando não estão brincando sozinhas e/ou utilizando dispositivos eletrônicos, as crianças citaram os irmãos como as principais companhias para suas brincadeiras dentro de casa (Figura 12). Irmãos e amigos apareceram nos discursos das crianças como as companhias com quem mais gostam de brincar, porém, em casa, a presença dos amigos é um evento raro, sendo, então, os irmãos a presença mais constante. Ir à casa de amigos e receber amigos em casa não é uma prática comum entre as crianças participantes da pesquisa e, quando isso ocorre, é algo muito planejado ou em uma situação muito específica:

“As minhas amigas não vêm muito na minha casa, é mais na escola mesmo que brinco com elas, só vem quando tem aniversário, mas aí a gente não brinca muito com brinquedo, é tipo no playground. Brincar em casa mesmo eu brinco mais sozinha” (Ana, 9 anos).

Esse dado vai de encontro ao que foi observado por Pojo e Barreto (2015), em uma comunidade quilombola ribeirinha, em que as brincadeiras infantis envolviam muitas crianças e as casas de amigos/vizinhos eram ambientes bastante frequentados. Os pais, por sua vez, foram mencionados como companheiros para as brincadeiras realizadas dentro de casa apenas por 3 crianças. No geral, elas relataram a falta de tempo dos pais ou delas próprias como fatores que dificultam esses momentos. Luísa, 8 anos, ao ser questionada se brincava com seus pais, respondeu:

“Não. Porque quando eu quero usar o computador, minha mãe tá mexendo nele, aí quando ela para de mexer, eu que vou mexer no computador. Aí depois eu estou vendo TV, ela está no computador, depois quando ela está vendo TV, eu estou no computador. Meu pai também fica só no computador, fica dormindo...”

Assim como as telas, os brinquedos também se acumulam em larga escala nos ambientes das casas, mais especificamente nos quartos das crianças, algo observado diretamente pela pesquisadora e também presente no discurso dos participantes:

“Isso aqui é uma Lol [marca de boneca], que eu não sei se você já ouviu falar, eu tenho muita Lol, no meu quarto tem uma estante cheia de Lol.” (Maria, 9 anos)

“Eu brinco mais no meu quarto, lá tem uma mesa gigante com duas caixas de Lego, uma em cima da outra.” (Gabriel, 9 anos)

“Essa é a Rapunzel, que a gente comprou há um pouco de tempo, na verdade, eu comprei ela e fiquei brincando um pouco e depois eu deixei ela sentada ali naquela cama de cima.” (Luísa, 8 anos)

Perguntados sobre o que fariam se estivessem em um lugar sem brinquedos, as respostas caminharam em duas perspectivas: 5 crianças recorreram a representações de um brincar inventivo, baseado na imaginação, e deram respostas associadas à fantasia envolvida na prática do brincar; as demais crianças citaram contextos midiáticos em suas respostas, fazendo referência à TV e ao celular dos pais, ou mesmo não souberam responder exatamente o que fariam, com respostas como: ficar sentada e dormir.

A partir dos resultados apresentados, configura-se, portanto, o esquema final com os elementos presentes nos discursos das crianças que constituem as suas RS acerca do brincar:

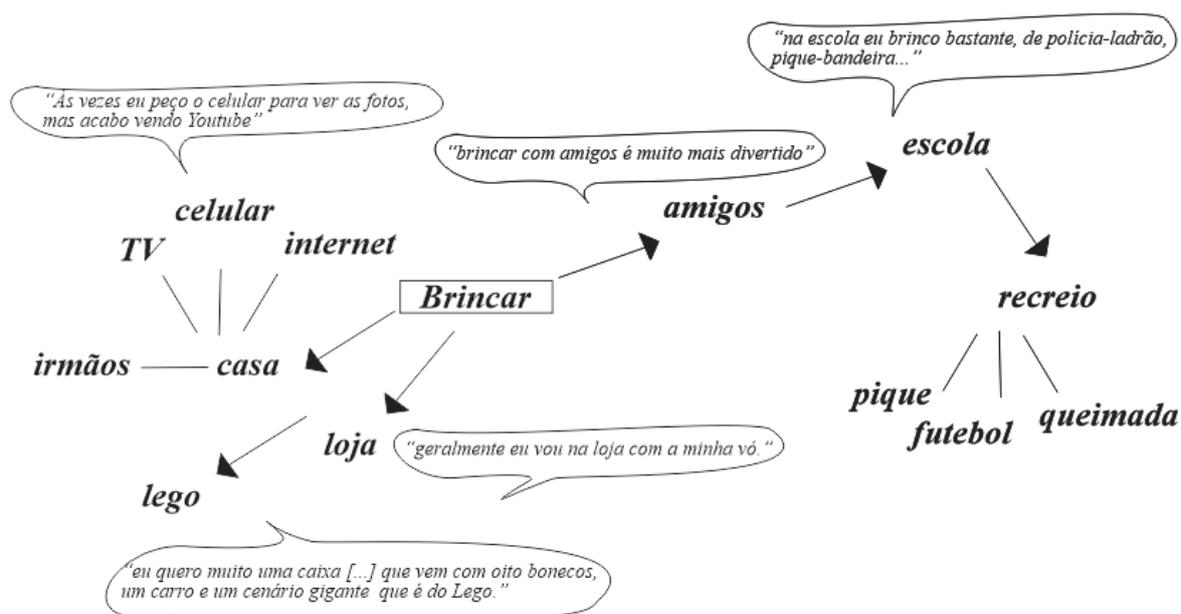


Figura 12. Configuração final dos elementos que constituem as RS do brincar entre crianças.

3.3.2 Representações sociais e práticas do brincar entre crianças: uma reflexão

As representações sociais acerca do brincar que emergiram dos discursos das crianças devem ser compreendidas a partir de três aspectos: o tempo histórico em que elas se situam – e a dinâmica das relações nesse tempo; suas posições sociais; e a relação dessas representações com as práticas (Wolter & Peixoto, no prelo, Rouquette, 2000; Bourdieu, 1996; Flament, 1994; Guerin, 1994).

Portanto, com base nos resultados encontrados, defende-se a perspectiva de que, no contexto contemporâneo, há mudanças importantes nas circunstâncias externas que influenciam as práticas sociais infantis e repercutem, de alguma maneira, em suas representações sobre o brincar (Práticas >>> RS). Essas novas práticas que se manifestam nos discursos das crianças são reflexo das transformações que vem ocorrendo no campo social como um todo e que estão relacionadas aos processos de urbanização, aumento da violência, mudanças nos locais de

moradia, diminuição dos encontros e contatos face a face, forte presença das mídias pautando até mesmo os nossos relacionamentos e, englobando todas as outras, as condições impostas pelo sistema social vigente, denominado capitalismo de consumo (Alcântara, 2017; Guedes, 2014; Sampaio, 2012; Corsaro, 2011; Sarmiento, 2011; 2004; Mollo-Bouvier, 2005).

Dessa forma, pode-se afirmar que, as modificações no mundo à volta das crianças interferem diretamente em suas práticas, especificamente em um aspecto da prática que Rouquette (2000) denominou como “maneiras de fazer”, ou seja, nesse caso, as suas maneiras de brincar. Estamos diante de crianças que ocupam uma posição privilegiada na sociedade, com amplo acesso a produtos culturais, que passam boa parte do seu tempo em espaços fechados de lazer e entretenimento criados especificamente para “ocupá-las” (Rasmussen, 2004) ou mesmo dentro de casa, onde, muitas vezes sozinhas, acabam tendo as mídias como principal companhia nos momentos livres; crianças que convivem com naturalidade com marcas, lojas, plataformas de TV e internet; que quase não encontram os amigos, impossibilitadas devido às novas configurações dos espaços urbanos e também das relações humanas. Todas essas “novas maneiras” ou “novas práticas” tem um forte efeito no que é pensado sobre o brincar, logo, as RS dessas crianças também começam a se reorganizar, incorporando novos elementos.

Se pensarmos nas representações de crianças sobre o brincar a algumas décadas atrás certamente alguns elementos sequer apareceriam, como a internet, o *Youtube*, o celular, etc. e outros poderiam estar presentes, como a rua, a casa dos amigos, vizinhos, etc. Como explicam Wolter e Peixoto (no prelo), o pensamento social dos grupos é formado por uma ligação com elos do passado ao mesmo tempo que acompanha a fluidez da vida cotidiana. É assim que algumas representações que possuem mais força para o grupo acabam permanecendo por mais tempo, como é o caso da associação do brincar com os amigos, por exemplo, e outras podem ser incorporadas acompanhando as transformações da sociedade.

Entre as RS do grupo investigado, destaca-se a posição de protagonismo assumido pela escola como o espaço onde o brincar coletivo e entre amigos de fato se estabelece (Palma, 2017; Azevedo, 2014; Silva, 2011). Será que as escolas estão realmente aptas a compreender esse papel? Palma (2017) defende que não. Segundo a autora, a forma como o ambiente escolar se estrutura parece desvincular totalmente a ludicidade das aprendizagens, já que esta se baseia em programas pedagógicos precisos e com objetivos pré-estabelecidos, alicerçados na ideia de “[...] crescer rápido e aprender ainda mais depressa” (p. 206). Assim, como complementa Azevedo (2014), o compartilhamento de brincadeiras com outras crianças, as trocas e experiências entre pares sem uma supervisão tão direta de algum adulto, ou seja, o exercício pleno do “ofício” de ser criança, acabam se restringindo aos poucos minutos dos recreios escolares.

Nota-se, ainda, nos discursos das crianças acerca do brincar que suas representações estão muito associadas a objetos e territórios específicos, ou seja, uma visão do brincar como atividade que depende de uma conjuntura particular para acontecer. Inseridas em uma lógica mercadológica que promove uma verdadeira “indústria do brinquedo” e com os aparatos digitais cada vez mais integrados a sua realidade, as crianças vão perdendo a potencialidade de um brincar livre, baseado na criação e adaptação dos seus próprios espaços e objetos em suas práticas lúdicas. É assim que ao perguntarmos o que elas fariam em um lugar sem brinquedos, apareceram respostas relacionadas ao celular, à TV, ou mesmo discursos passivos, como “sentar” e “dormir”. O brincar sem pressa, sem regras, sem um tempo controlado pela sirene escolar e que não seja dirigido por alguém ou alguma coisa, tem se tornado cada vez mais raro nas vivências infantis, o que reflete na visão dessas crianças a respeito desse objeto.

3.4 Considerações Finais

O presente estudo buscou investigar as representações sociais das crianças acerca do brincar. Sabe-se que as brincadeiras e os brinquedos acompanham as ideologias, valores e transformações da sociedade. O brincar muda de forma, de contexto, de tempo, e também, por isso, a TRS, por sua flexibilidade e adaptabilidade (Moscovici, 2012), se mostrou como uma teoria pertinente para compreender o fenômeno. Os resultados encontrados indicam que as mudanças nos contextos sociais têm impactado as práticas sociais das crianças, o que repercute em suas RS. Predominam, sobretudo, práticas do brincar delimitadas ao espaço das casas, às brincadeiras solitárias e muito demarcadas por objetos e territórios específicos, ou seja, que se distanciam de uma visão do brincar mais livre e coletivo. Nesse sentido, algumas reflexões se mostram pertinentes: o quanto estamos nos distanciando em promover para as crianças um brincar sem pressa e sem regras? Que demandas de responsabilidade estamos transferindo para crianças de 8, 9 anos? O que pode ser feito para promover mais encontros e menos “virtualidade” entre as crianças? De que forma, enquanto adultos, pais, tios, avós, seremos realmente promotores do brincar e menos doadores de brinquedos?

Como limitações do estudo e também indicações para pesquisas futuras, ressalta-se a possibilidade de agregar diferentes metodologias que abarquem a observação do cotidiano dessas crianças – na escola, em casa, na relação com os dispositivos digitais, entre outros - de modo a conhecer mais profundamente as suas práticas, indo adiante dos seus discursos. Outro caminho interessante é entender como se estruturam as representações de outros atores sociais que se relacionam com as crianças: seus pais, professores, irmãos.

Sarmento (2004) afirma que, na contemporaneidade, estamos lidando com crianças sem tempo para descobrir os seus limites e sem espaço para conhecer o sabor da liberdade. Brincar é uma característica intrínseca e essencial a todo tipo de atividade humana. Brincar é um direito legalmente reconhecido e assegurado às crianças. Portanto, que as escolas entendam o seu papel chave no contexto que se apresenta e se tornem, cada vez mais, escolas brincantes; que os muros

caiam e novos espaços se configurem para o exercício pleno da infância; que as crianças realmente vivenciem o brincar, o que, nas palavras dos autores Viana et al (2017), deve se pautar no uso e abuso do imaginar, na invenção de brincadeiras e ritmos e na socialização face a face.

3.5 Referências Bibliográficas

- Alcântara, A. (2017). Brincar de internet: a representação infantil sobre o brincar em ambiente virtual. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Comunicação e infância: processos em perspectiva* (pp. 62-94). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Arruda, A. (2002). Teorias das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 127-147.
- Azevedo, O. (2014). *Chegou a hora do recreio! O recreio: espaço de construção de culturas de infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos.
- Bittencourt, M. I. (2010). O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. *Revista Mal-estar e subjetividade*, v. 10, n. 4. 1301-1323.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Edições Câmara.
- Bonfá, S., & Rabelo, A. (2009). *Licensing: como utilizar marcas e personagens para agregar valor aos produtos*. São Paulo: M. Books.
- Caldas-Couthard, C., & Leeuwen, T. (2004). Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp, 11-33.

- Camargo, R. (2007). A publicidade como possibilidade. In C. Perez & I. Barbosa (Orgs.). *Hiperpublicidade: fundamentos e interfaces* (pp. 124-154). Vol. 1. São Paulo: Thomson Learning.
- Campos, C. C., & Souza, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 1, 12-21.
- Cappelle, M. C., Melo, M. C., & Gonçalves, C. A. (2011). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações rurais & agroindustriais*, v. 5, n. 1, 1-15.
- Colonna, E., & Brás, E. J. (2011). Crianças e espaço urbano em Maputo. In V. R. Müller (Ed.). *Crianças dos países de língua portuguesa: Histórias, cultura e direitos* (pp. 139-188). Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 18, n.1, 27-35.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1988). Gender as an influence in the development of scripted pretend play. *Journal of Developmental Psychology*, n. 6, 89-95.
- Duveen, G. (2013). Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 209-238). Petrópolis: Vozes.
- Filho, C. B. (2008). In *Criança, a alma do negócio*. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti, Maria Farinha Filmes. Brasil, Instituto Alana (49 min).
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric. *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-57). Paris: PUF.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman.

- Fraser, M. T., & Gondim, S. M. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, v. 14, n. 28, 139-152.
- Freitas, P. O. (2014). Para além do rosa e azul: reflexões sobre as relações de gênero na publicidade de brinquedos. In A. Alcântara & B. Guedes. (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 198-224). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, v.9, n.2, 295-294.
- Garcia, A., & Pereira, P. (2008). Amizade na infância: um estudo empírico. *Psic: revista de Psicologia da Vetor*, v.9, n.1, 25-34.
- Gill, R. (2002). Análise de discurso. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes.
- Gosso, Y., & Carvalho, A.M.A. (2013). Play and cultural context. In R. E. Trem-blay, M. Boivin & R. D. V. Peters (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Greenwood, J. (2015). In Papel e Caneta. *Como a indústria criativa pode construir um novo imaginário de gênero para as crianças* (pp. 29-32). São Paulo: Papel e Caneta.
- Guedes, B. L. (2016). Publicidade e infância: representações e discursos em uma arena de disputas de sentidos. In B. B. Bezerra, B. L. Guedes & S. A. Costa (Orgs.). *Publicidade e consumo: entretenimento, infância, mídias sociais* (pp. 107-207). Recife: Editora UFPE.

- Guedes, B. (2014). Sobre a criança consumidora de mídia. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: Práticas e experiências contemporâneas* (pp. 198-224). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Guerin, B. Using social representations to negotiate the social practices of life. *Papers on Social Representations*, v. 3, n. 2, 1-180.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais* (pp. 31-61). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Justo, A. M. (2016). *Corpo e representações sociais: sobrepeso, obesidade e práticas de controle de peso*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Laurindo, R., & Bruck, T. (2014). Da infância para a adolescência: os valores de consumo em rede social. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 117-131). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo*. Petrópolis: Vozes.
- Linn, S. (2006). *Crianças do consumo - a infância roubada*. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana.
- Lira, A. C., Dominico, E., & Nunes, M. A. (2019). Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? *Rev. HISTEDBR*, v. 19, 1-17
- Martin, J. (1990). Deconstructing organizational taboos: the suppression of gender conflict in organizations. *Organizational Science*, v.1, 339-359.
- Mcneal, J. U. (1999). *Children as consumers of commercial and social products*. Washington: Pan American Health Organization.

- Melgaço, L. (2012). A cidade de poucos: condomínios fechados e a privatização do espaço público em Campinas. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 2, n. 1, 81-105.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, 391-403.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2012/1961). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nodari, M. (2020). Meninas brincam de rosa, meninos brincam de azul: representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade. In *Perspectivas contemporâneas do brincar: um estudo a partir da Teoria das Representações Sociais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Oliveira, P. (2010). *O que é brinquedo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Oliveira, C. (2004). *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph.
- Orlandi, E. (1996). *Interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Palma, M. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, 203-221.
- Paula, F. C. (2013). *Muito antes da marca: relações entre a recepção de publicidade e o consumo de alimentos por crianças de classes populares*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, SP, Brasil.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piedras, E. (2016). Recepção midiática e consumo no cotidiano infantil: a produção de sentido sobre o fluxo publicitário no “Dia da Criança”. *Líbero*, v. 19, n. 37, 129-142.

- Pinto, P. S., & Bichara, I. D. (2017). O que dizem crianças sobre os espaços públicos onde brincam. *Interação em Psicologia*, v. 21, n. 1, 28-38.
- Pojo, E., & Barreto, J. (2015). Cultura, cotidiano quilombola e o brincar de crianças ribeirinhas de Abaetetuba-PA. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 9, n. 12, 312-331.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – Children’s places. *Childhood*, v. 11, n. 2, 155-173.
- Ribeiro, L. P., & Antunes-Rocha, M. I. (2016). História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais. *Psicologia & Sociedade*, v. 28, n. 2, 407-409.
- Ribeiro, F. S., & Cruz, F. M. (2013). Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 3, 612-622.
- Ribeiro, K. C., Oliveira, J. S., Coutinho, M. P., & Araújo, L. F. (2007). Representações sociais da depressão no contexto escolar. *Paidéia*, v. 17, n. 38, 417-430.
- Ricardo, L., & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Construção psicopedagógica*, v. 19, n. 19, 82-94.
- Rouquette, M. L. (2000). Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In A.S.P. Moreira & D.C. Oliveira (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 39-46). Goiânia: AB.
- Sá, C. P. (1994). Sur les relations entre représentations sociales, pratiques sócio-culturelles et comportement. *Papers on Social Representations*, v. 3, n. 1, 1-138.
- Sales, J. V., & Landim, I. (2014). Brincar e consumir: considerações sobre o brinquedo na sociedade de consumo. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 14-36). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Sampaio, I. (2012). Juventudes na encruzilhada da formação para a cidadania e o consumo. In I. Sampaio (Org.). *Comunicação, cultura e cidadania* (p. 121-137). Campinas: Pontes Editores.

- Santos, A. K., & Dias, A. M. (2010). Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 4, 585-594
- Santos, A. M., & Grossi, P. K. (2007). Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. *Revista Textos e Contextos Porto Alegre*, v. 6, n. 2, 443-454.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 01-22). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, 581-602.
- Schwarz, M. L., Herrmann, T. M., Torri, M. C., & Goldberg, L. (2016). *Ciência & Educação*, v. 22, n. 3, 651-669.
- Silva, A. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: Trajectos intergeracionais*. Vila Verde: ATAHCA.
- Silva, M., & Brabo, T. (2016). A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, 127-140.
- Silva, C., & Sodr e, L. (2017). As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. *Caderno Cedes*, v. 37, n. 103, 361-376.
- Siqueira, I. B., Wiggers, I. D., & Souza, V. P. (2012). O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a média no universo infantil. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v.34, n.2, 313-326.
- Sitya, C. (1995). *A linguística textual e a análise do discurso: uma abordagem indisciplinar*. Frederico Westphalen, RS: Ed. da URI.
- Spink, M. J.(2013). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 95-118). Petrópolis: Vozes.

- Tilio, R. (2010). Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico-metodológico. *E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 1, n. 2, 86-102.
- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
Acesso em 29 de março de 2020.
- Varotto, M. A., & Silva, M. R. (2004). Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. *Motrivivência*, v. 16, n. 23, 169-190.
- Vectore, C., Rebello, S., Vectore, P. T., & Dias, A. C. (2018). “Ele foi orçado, mas não planejado!”: a infância na contemporaneidade. *Rev. CES Psico*, v. 11, n. 2, 37-52.
- Veloso, A., Boutros, L., Campomar, M., & Campomar, M. (2010). Análise de estratégias de comunicação em propagandas televisivas voltadas ao público infantil. In *Anais do XIII Semead – seminários em Administração*. São Paulo: FEA/USP.
- Veloso, A., & Hildebrand, D. F. (2007). Representação Social Do Ato De Comprar Para O Consumidor Infantil de Alta Renda. In *Anais do XXXI Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Viana, C. V., Imbrizi, J. M., & Jurdi, A. P. (2017). Narrativas sobre o brincar: aproximação da experiência infantil. *Psicologia & Sociedade*, n. 29, 1-12.
- Wolter, R., & Sá, C. (2013). As relações entre representações e práticas: O caminho esquecido. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 23, n. 12, 87-105.
- Wolter, R., & Peixoto, A. (no prelo). Dinâmica e representações sociais: transformações de pensamento e oscilações situacionais. In A. R. Nascimento, I. F. Gianordoli-Nascimento, & M. I. Rocha (Orgs). *Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

4. Estudo 3:

“Não brinco mais porque falta tempo”: o brincar na perspectiva dos pais

4.1 Introdução

A família é o primeiro meio de socialização da criança (Crepaldi et al, 2006; Martins & Szymanski, 2006; Baptista, 2009). Isso significa dizer que, independente da sua configuração – que pode variar de acordo com seu tamanho, características dos indivíduos que a constituem, contexto econômico e cultural, meio geográfico que habita, entre outros –, é nela que a criança receberá a base inicial do que consiste a vida em sociedade. Na família, as interações entre adulto/criança, tais como, as práticas de alimentar, confortar e brincar, são fundamentais para efetivar processos essenciais do desenvolvimento (Crepaldi et al, 2006).

A noção de família tal qual temos hoje nem sempre existiu. Ariès (2016/1978), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, descreve como as relações no seio familiar foram se modificando e ganhando novos significados da era medieval à era moderna. Na Idade Média, a função principal da família estava na transmissão da vida, dos bens e dos nomes, ou seja, como explica Ariès (2016/1978), tratava-se mais de uma instituição moral e social do que propriamente sentimental. Isso não quer dizer que os pais não amassem seus filhos, mas não se alimentavam os laços afetivos entre eles. Nessas condições, uma situação muito habitual era que as crianças deixassem suas casas aos 7/9 anos de idade e fossem levadas para casas de outras pessoas, onde ficavam até os 14/18 anos, para que lá aprendessem sobre boas maneiras (Ariès, 2016/1978). Portanto, a criança na Idade Média “escapava” desde muito cedo da sua própria família e, mesmo que voltasse a ela, isso só acontecia depois de adulta (Ariès, 2016/1978).

Esse cenário começou a se modificar por volta do séc. XV e seguiu em um longo processo de transformações sociais que se consolidaram somente no séc. XX. Um desses acontecimentos marcantes que mudou a forma de enxergar a criança na sociedade foi a extensão da vida escolar à categoria infantil – que até então era restrita aos clérigos. À medida que a escola se tornou instrumento de iniciação social das crianças, estreitaram-se também os laços familiares, bem como o sentimento de família e de infância. Despontaram nesse período preocupações dos pais em relação à saúde e educação dos seus filhos e as famílias passaram, cada vez mais, a limitar sua vida em sociedade, abrindo caminho para uma vida mais particular, privada e íntima. Nascia, assim, o conceito de família moderna, centrada nos pais e suas crianças, bem próxima à noção que temos hoje na cultura ocidental (Ariès, 2016/1978). Ariès (2016/1978) enfatiza, entretanto, que esse sentimento de família, em seu início, foi associado também a um sentimento de classe. Ou seja, começou com as famílias burguesas e só mais tarde difundiu-se entre as classes mais baixas. O sentimento de família e o seu modelo nuclear (pai-mãe-filhos) são, portanto, construções da era moderna e correspondem a um modelo hegemônico de família tradicional burguesa, monogâmica e patriarcal, privilegiado até hoje nas concepções a respeito dos grupos familiares (Borsa & Nunes, 2011).

Desde a consolidação da escola e do estabelecimento do modelo de família moderna, a sociedade passou - e ainda vem passando - por intensas transformações que envolvem questões econômicas, culturais e tecnológicas, que repercutem na dinâmica social como um todo (Alcântara, 2017; Leite, 2015; Gabriel, 2010; Qvortrup, 2010; Momo, 2008). Entre essas mudanças, elencamos algumas que afetam significativamente a forma de organização das famílias e as relações entre os indivíduos que a compõem, são elas: a) *os movimentos demográficos a nível global*, que indicam um estreitamento da base da pirâmide populacional e alargamento do topo, ou seja, a geração mais velha está se tornando cada vez mais numerosa e, em paralelo, estão nascendo menos crianças. Como consequência desses movimentos, tem-

se uma infância menor (tanto a nível social como familiar), o que faz com que a atitude perante as crianças, ao menos a nível familiar, se torne cada vez mais sentimentalista e protetora (Qvortrup, 2010); b) *a maior abertura em relação aos papéis de gênero e as novas configurações familiares* – consolidação das mulheres no mercado de trabalho, maior flexibilização do papel do homem na instituição familiar, conquistas dos movimentos feministas em prol de uma convivência mais igualitária entre os gêneros, aumento do índice de divórcios, novos arranjos familiares (famílias monoparentais, reconstituídas, homoafetivas, entre outras), avós cada vez mais presentes e participativos na criação dos netos, entre outros (Cabrera et al., 2000; Silva & Piccinini, 2007); c) *a inserção progressiva das tecnologias em nosso cotidiano*, modificando a forma como nos relacionamos e interagimos uns com os outros. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) favoreceram não só a redução das distâncias entre os indivíduos e grupos e o acesso à informação em tempo real como também trouxeram uma sobrecarga de imagens, informações e objetos que circulam na sociedade (Alcântara, 2017; Leite, 2015; Gabriel, 2010); e, por fim, d) *as mudanças nas noções de tempo e espaço em um sistema capitalista de consumo* no qual vivemos com a sensação de estar sempre “perdendo tempo” e somos medidos pelos bens que possuímos e/ou lugares que frequentamos (Momo, 2008; Baudrillard, 1995). Dentro dessa perspectiva, momentos verdadeiramente livres, dedicados ao lazer, aos contatos face a face, sem constrangimentos de qualquer espécie, se tornam cada vez mais escassos. É também frequente que as demandas de trabalho ultrapassem as fronteiras da vida particular, que as experiências de lazer sejam condicionadas aos ambientes privados e até mesmo que as crianças se vejam imersas em uma rotina de obrigações capazes de garantir-lhes um futuro próspero e de sucesso econômico/social (Palma, 2017; Baptista, 2009).

Essas transformações impactam de muitas maneiras as relações familiares, mas não diminuem a sua importância enquanto espaço de socialização primária da criança. É consenso

entre as pesquisas, a relevância desse contexto e das relações entre adultos e crianças nele estabelecidas para o desenvolvimento infantil (Bichara & Gomes, 2019; Baptista, 2009; Silva & Piccinini, 2007; Crepaldi et al, 2006; Linn, 2006). Segundo Prado, Piovanotti e Vieira (2007), no âmbito familiar, os pais assumem boa parte da responsabilidade em promover um contexto facilitador para o desenvolvimento da criança, oferecendo o suporte cognitivo e emocional necessários. Esse suporte pode ocorrer de diversas formas, tais como, apoio na educação escolar, participação em atividades cotidianas, encorajamento no desenvolvimento de habilidades, reforço de comportamentos positivos, diálogo e troca de experiências e também através da prática do brincar (Crepaldi et al , 2006; Prado, Piovanotti & Vieira, 2007; Baptista, 2009). Brincar é uma das principais formas da criança integrar-se ao mundo a sua volta e a participação dos pais nesses momentos é fundamental tanto para a criação de vínculos como para o fortalecimento de laços positivos com os filhos (Borges, 2008; Cia & Barham, 2009). Como apontam Martins e Szymanski (2006), trata-se de um dos primeiros veículos de comunicação entre a criança e o adulto; uma prática privilegiada para o intercâmbio de experiências e a transmissão de conhecimentos, normas de comportamento e sistema de valores (Baptista, 2009).

Considerada uma prática típica da infância, o brincar assume diferentes significados e características de acordo com as sociedades econômica e culturalmente diversificadas em que ocorre (Bichara & Gomes, 2019; Cotrim & Bichara, 2012). Bichara e Gomes (2019) destacam ainda outros fatores que influenciam nos momentos de brincadeiras das crianças, que são: a forma como os valores são transmitidos pelos adultos, a disponibilidade de diferentes tipos de brinquedos, o acesso às mídias e às tecnologias digitais, as atitudes dos pais e outros familiares em relação ao brincar, bem como o incentivo e o tipo de brincar que se promove. Para Borges (2008), no contexto das famílias, mais importante do que transmitir brincadeiras às crianças ou do que comprar brinquedos, é que os adultos participem ativamente de suas experiências

lúdicas, sintam prazer em interagir e brincar junto a elas, seja através das fantasias oriundas das histórias criadas com bonecos, das construções e reconstruções com massas de modelar, tintas e papeis, da exploração e recriação de objetos, entre tantas outras possibilidades.

Na perspectiva atual, tendo como base todo o contexto de transformações acima descrito, nota-se que os hábitos lúdicos familiares desenvolvem-se cada vez mais a partir da posse de brinquedos/objetos que se adequam aos estilos de vida contemporâneos e de uma significativa participação da mídia (Linn, 2006; Nodari, 2020; Momo, 2008). Segundo dados da pesquisa realizada por Nodari (2020), entre as crianças das classes mais altas e com padrão de vida urbano, predominam, sobretudo, no espaço das casas, brincadeiras solitárias e muito demarcadas por objetos específicos, ou seja, que se distanciam de um brincar mais livre e coletivo. Nesse cenário, Linn (2006) discorre sobre como o marketing e a publicidade, elementos chave do sistema social vigente, desenvolvem estratégias refinadas para se comunicar com as crianças, bombardeando-as com ofertas de brinquedos e impactando diretamente as relações familiares. Para a autora, “enquanto os pais estão tentando estabelecer limites, profissionais de marketing trabalham dia e noite para minar sua autoridade” (p. 63). E ainda: ao anunciar produtos usando como apelo “a necessidade de estar no controle” por parte das crianças, a publicidade aumenta uma tensão normal e contínua na vida familiar que só se iniciaria na transição da infância para a juventude (Linn, 2006).

Não são muito abundantes, sobretudo em âmbito nacional, as pesquisas que exploram especificamente as relações entre pais e crianças com o brincar (Farias, Santos & Fuertes, 2014; Santos, 2013; O’Grady, 2007; Baptista, 2009; Borges, 2008; Martins & Szymanski, 2006), sendo mais estudados outros tipos de cuidado e envolvimento parental, tais como: paternidade/participação do pai nos cuidados da criança (Visentin & Lhullier, 2019; Lima, Serôdio & Cruz, 2011; Cia & Barham, 2009; Silva & Piccinini, 2007; Prado et al, 2007; Crepaldi et al, 2006), aspectos psicossociais da parentalidade (Borsa & Nunes, 2011), estilos

parentais de cuidado (Silva & Silva, 2013; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004), influências das condições de trabalho nas relações entre pais e filhos (Cia & Barham, 2006), entre outros.

Entre as pesquisas que adotam o brincar como objeto de estudo, nota-se que diferentes variáveis contextuais impactam nas experiências lúdicas familiares. Os estudos de O'Grady (2007), Baptista (2009) e Faria et al (2014) investigaram aspectos que influenciam a relação dos pais com as crianças no brincar, segundo a perspectiva dos próprios progenitores. De um modo geral, o estudo de Baptista (2009) constatou que as brincadeiras desenvolvidas entre pais e crianças no ambiente familiar são pouco diversificadas, não sendo mencionadas mais que uma ou duas brincadeiras por eles realizadas. Já O'Grady (2007) verificou que os principais motivos alegados por mães para a não participação em momentos lúdicos com os filhos são: cansaço, compromissos familiares e falta de tempo. Faria et al (2014), por sua vez, debruçaram-se sobre as diferenças no modo com pais e mães interagem com filhos e filhas nos momentos de brincadeiras. Segundo os autores, os pais interagem em brincadeiras mais físicas, ativas e imprevisíveis com os filhos do que com as filhas; por outro lado, as mães interagem em mais jogos simbólicos e estão mais disponíveis emocionalmente em relação às filhas. A investigação de Borges (2008) seguiu um percurso diferente e, utilizando como método a observação, desenvolveu-se em uma brinquedoteca de um hospital público onde diariamente circulam pais e crianças que realizam algum tipo de tratamento hospitalar. A autora observou um alto número de interações solitárias das crianças com os brinquedos nesses ambientes e a permanência dos pais quase sempre como meros espectadores, apesar das significativas oportunidades de interação, já que ambos (pais/criança) encontram-se em um momento de “espera” pelo atendimento. Já as autoras Martins e Szymanski (2006) tiveram como foco as práticas do brincar entre famílias de baixa renda e apresentaram dados que indicam que, nas famílias de periferia, os brinquedos industrializados são poucos e conseguidos com certo sacrifício pelos

pais. Logo, as mães, tios e avós das crianças nesses contextos – que não tiveram muitos brinquedos quando crianças – utilizam-se desse argumento como justificativa para não dar livre acesso às crianças aos brinquedos mais caros, os quais são alvo de grande zelo e cuidado por parte dos adultos. Nota-se ainda, nesses contextos, que, de um modo geral, os pais brincam pouco com as crianças. Contudo, segundo as autoras, as brincadeiras são motivos de constante observação e atuação dos pais, ou seja, os adultos prestam atenção nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, interagindo e trocando informações variadas sobre a própria especificidade da brincadeira ou sobre questões do mundo social o qual a criança se insere. Em um comparativo com as famílias de classe média, Martins e Szymanski (2006) apontam que estas, por outro lado, caracterizam-se como consumidoras vorazes de brinquedos, em especial os jogos pedagógicos, como uma tentativa de oferecer aos filhos os estímulos necessários para o seu pleno desenvolvimento. Ou seja, o foco destas famílias está no “vir a ser” dessas crianças e não são medidos esforços para que os objetivos sejam alcançados, a partir, principalmente, da aquisição de objetos.

Considerando o papel crucial das famílias, especialmente dos pais, nas experiências lúdicas das crianças e as transformações sociais ocorridas no contexto ocidental contemporâneo, a presente pesquisa, cujo referencial teórico foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), buscou investigar as representações sociais do brincar compartilhadas entre pais (mãe ou pai), com ênfase no conceito de ancoragem e nas relações entre essas representações e as práticas por eles relatadas vivenciadas junto a seus filhos. Espera-se que os resultados encontrados permitam uma maior compreensão a respeito dos processos de pensamento dos pais acerca do brincar, indicando caminhos para uma participação mais ativa das famílias nesses momentos de modo a propiciar para as crianças a confiança, a autonomia e o acolhimento necessários em suas vivências lúdicas.

4.1.1 A Teoria das Representações Sociais

Existe hoje uma relevante comunidade de pesquisadores que organizam o seu trabalho teórico e empírico em função da Teoria das Representações Sociais (Castro, 2002). Inaugurada por Serge Moscovici, em 1961, a qual é reconhecida como a “grande teoria” (Arruda, 2002; Sá, 1998) por conter suas proposições básicas e conceitos centrais, a TRS desdobrou-se em ao menos três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet; uma que procura articulá-la a uma perspectiva mais sociológica, liderada por William Doise; e uma que enfatiza a dimensão estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric (Sá, 1998). No presente estudo, optou-se por adotar a abordagem de Denise Jodelet, denominada como processual, dimensional ou culturalista, que preocupa-se centralmente com os processos de elaboração das representações sociais e seus aspectos constituintes – informações, crenças, valores, imagens, elementos culturais, ideológicos, históricos, entre outros (Arruda, 2002; Jodelet, 2001).

Mas, afinal, por que construímos representações? Quem responde ao questionamento é a própria Denise Jodelet (2001) ao afirmar que “sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis por que construímos representações” (p. 1). As representações sociais, portanto, como complementa a autora, se referem ao processo de pensamento das pessoas sobre o mundo; elas nos guiam na maneira de nomear e definir os diferentes aspectos da nossa realidade cotidiana, de interpretá-los e, em alguns casos, de tomar uma posição a respeito e defendê-la. Essas definições, normalmente compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo, constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade que se torna, então, uma espécie de guia para suas ações e trocas cotidianas (Jodelet, 2001; Moscovici, 2012). Ou seja, as RS, para além de se constituírem apenas como um mero agregado de informações, encontram-se inteiramente relacionadas às

práticas dos sujeitos e – em contextos considerados estáveis – são elas as responsáveis por orientar as ações dos indivíduos, funcionando como base para que suas práticas ocorram (Wolter & Sá, 2013; Rouquette, 2000).

Cabe às investigações científicas a tarefa de descrever, analisar e explicar as dimensões, formas e processos de funcionamento das representações sociais. Nesse sentido, Castro (2002), com base nos estudos de Moscovici, aponta dois aspectos considerados cruciais para se compreender o funcionamento interno de uma RS: a elaboração descritiva do *que é* a representação social e os *processos* pelos quais essas representações se constituem (grifos da autora). Em relação ao primeiro aspecto, deve-se levar em conta as três dimensões que, segundo Moscovici (2012), constituem as representações sociais, são elas, a informação a respeito do objeto representado, a atitude avaliativa em relação a ele e o campo da representação, ou seja, seu conteúdo concreto. Em relação aos processos, estes cumprem a função de transformar o que não é familiar para um determinado grupo em algo que lhe é conhecido/habitual. Moscovici (2012) especifica dois pelos quais uma representação social é elaborada: a objetivação e a ancoragem. Esses processos funcionam a partir do que Moscovici (2012) chama de pensamento natural e são regulados por um metassistema normativo (Castro, 2002). A objetivação consiste em dar materialidade a um objeto abstrato; para isso, privilegiam-se determinadas informações em detrimento de outras, associando-as ao contexto de conhecimento imagético do sujeito ou do grupo (Trindade, Santos & Almeida, 2011). Para Moscovici (2012), a objetivação ocorre em três etapas – construção seletiva, esquematização e naturalização. Em relação dialética com a objetivação, está a ancoragem, que tem por função inserir o objeto em uma estrutura de pensamentos já constituída. As representações sobre os objetos do mundo, como explicam Justo (2016), não se inscrevem jamais numa tabula rasa, mas se ancoram em outras representações já existentes. Este processo é fundamental, pois é revelador da forma como ocorre a inserção do

objeto representado nos valores de uma determinada cultura ou sociedade (Justo, 2016; Guareschi, 2013).

É consenso entre os autores que as representações sociais têm sempre que ser remetidas às condições sociais que as engendraram, ou seja, seu contexto de produção (Moscovici, 2012; Justo, 2016; Trindade, Santos & Almeida, 2011; Jodelet, 2001; Sá, 1994). Segundo Sá (1994), grande parte do que pensamos a respeito do nosso cotidiano está relacionado aos grupos e comunidades em que nos inserimos; dessa forma, é fundamental entender as relações estabelecidas nesses grupos, que envolvem: relações de poder entre seus membros, o que faz ou não diferença para o grupo bem como a relação do grupo com o objeto representado, considerando a sua posição social (Sá, 1994; Bourdieu, 1980). O contexto, todavia, não diz respeito apenas ao espaço social de convivência e deve ser compreendido também a partir de uma perspectiva temporal. Spink (2013) define três dimensões do tempo que impactam na construção de nossas RS: o tempo curto, da interação, com foco na funcionalidade da representação; o tempo vivido, que se refere ao *habitus* (Bourdieu, 1980), ou seja, às disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; e, por fim, o tempo longo, que corresponde ao domínio das memórias sociais, em que se encontram os conteúdos culturais cumulativos da sociedade e presentes no imaginário social. No campo das memórias sociais, como aponta Sá (2007), coabitam nossas memórias pessoais, memórias comuns, memórias coletivas, e, ainda, as memórias históricas documentais, memórias históricas orais e memórias públicas. Todas elas, segundo o autor, repercutem de alguma forma na maneira como as pessoas pensam e significam os objetos que estão a sua volta.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

A pesquisa foi realizada com 11 pais, sendo 7 mães e 4 pais, com idades que variaram de 36 a 46 anos, residentes em bairros considerados de classe média e classe média alta, na região metropolitana de um estado do sudeste. A amostra foi selecionada a partir do critério de conveniência e da técnica de amostragem em “bola de neve”, com algumas pessoas indicando outras (Flick, 2004).

É importante ressaltar que esta pesquisa corresponde à segunda etapa de um estudo acerca do brincar realizado com crianças e pais. Portanto, todos os pais entrevistados compõem uma díade com crianças de 8 e 9 anos que participaram da primeira etapa do estudo, sendo que em um dos casos, os dois filhos do progenitor entrevistado participaram da pesquisa em sua fase anterior.

4.2.2 Instrumentos

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Fraser e Gondim (2004), na pesquisa qualitativa, a entrevista mostra-se como um método apropriado para as investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Sua finalidade não é contar opiniões e nem pessoas, mas, sobretudo, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão, por meio das falas dos atores sociais investigados (Gaskell, 2002; Flick, 2004; Fraser & Gondim, 2004). No roteiro semiestruturado, a condução da entrevista ocorre de uma forma mais aberta, seguindo um esquema com tópicos ou com perguntas mais gerais, que podem ser adaptadas de acordo com os rumos do diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado. Como explica Gaskell (2002), esse tipo de entrevista, permite ao pesquisador obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos e, ainda, cabe a ele perceber quando temas considerados importantes aparecem na discussão.

Nas pesquisas em representações sociais, é importante que o roteiro de entrevista permita ao pesquisador encontrar respostas a questões consideradas fundamentais dentro da teoria que estão relacionadas à posição dos sujeitos no campo social, às informações que possuem em relação ao objeto representado, aos processos que constituem a representação e aos efeitos dessas representações em suas práticas na sociedade (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Nessa perspectiva, segundo Silva e Ferreira (2012), o instrumento deve abordar aspectos do cotidiano prático dos sujeitos, visando captar os elementos que compõem e estruturam suas representações. No presente estudo, realizado com pais, as perguntas norteadoras das entrevistas centraram-se nas seguintes temáticas: memórias do brincar, o brincar no contexto contemporâneo, importância do brincar, práticas relatadas pelos pais com seus filhos em relação ao brincar e ao uso de brinquedos (Apêndice C).

4.2.3 Procedimentos de coleta

A pesquisadora realizou contato prévio com todos os pais convidando-os para a participação na pesquisa. Neste primeiro contato, foi solicitado que os próprios pais (pai e mãe) decidissem qual dos dois concederia a entrevista. Após a definição, foi, então, agendada uma visita às suas casas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, na própria residência dos participantes, com duração média de 40 minutos. As falas foram gravadas e transcritas na íntegra. Todos os nomes citados neste estudo são fictícios.

4.2.4 Procedimentos de análise

Utilizou-se como método para a análise dos dados a Análise de Discurso (AD), tendo como base, principalmente, os estudos desenvolvidos por Gill (2002). Como salienta Gill (2002), não existe uma única análise de discurso, mas, ao menos, três estilos diferentes de

análise, o que todas têm em comum, segundo a autora, é a convicção da importância central do discurso na construção da vida social. A primeira dessas correntes é voltada para o campo linguístico e pode ser representada pelos estudos da mídia que visam entender como formas linguísticas específicas podem ter efeitos na forma como um acontecimento ou fenômeno é compreendido. A segunda linha de estudos é inspirada na teoria do ato da fala e na análise da conversação, o seu foco está na orientação a ação que o discurso possui, em como ele organiza as interações sociais. O terceiro conjunto de trabalho é associado ao pós-estruturalismo e tem como um de seus expoentes Michel Foucault. Esta vertente está interessada em olhar historicamente para os discursos e não se prende em detalhes de textos falados e escritos (Gill, 2002).

No presente trabalho, o caminho percorrido aproxima-se da segunda corrente teórica da AD, cujo foco empírico concentra-se mais no “conteúdo da fala, em seu assunto e em sua organização mais social do que propriamente linguística” (Edwards e Potter, 1992, p. 28). Para Gill (2002), a análise de discurso constitui-se como um enfoque teoricamente coerente com a análise de textos e falas e que o ponto de partida na utilização desse método deve ser a compreensão de que nada é “sem importância” em relação à linguagem, ou seja, falas e textos são práticas sociais, e, até mesmo afirmações que pareçam triviais, estão implicadas em vários tipos de atividades. Portanto, o grande desafio para o pesquisador, ao empreender uma análise de discurso, está em entender as condições de produção e significação dos textos ou falas analisados – seu modo de funcionamento, princípios de organização, produção social de sentido –, as quais o situam em um contexto histórico-ideológico mais amplo (Orlandi, 2001; Capelle, Melo & Gonçalves, 2011). Para isso, são exigidos mecanismos apropriados que encontrem nos dados coletados informações que ilustrem, expliquem ou ajudem a revelar os fenômenos investigados (Capelle, Melo & Gonçalves, 2011).

No âmbito prático, a presente análise orientou-se pelas etapas propostas Gill (2002), que compreendem: 1) transcrição do material; 2) leitura cética do mesmo; 3) codificação; e 4) análise. Em relação à codificação, a autora destaca que existem várias estratégias que podem ser utilizadas para codificar um texto, mas, essencialmente, esta etapa deve funcionar como uma forma de organizar as categorias de interesse. Quanto à análise, o intuito é buscar um padrão nos dados, com foco tanto na variabilidade como na consistência dos discursos. Ao mesmo tempo em que se examinam as falas e a linguagem empregada pelos sujeitos, deve-se estar sensível àquilo que não foi dito.

4.2.5 Questões éticas

Os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes foram assegurados de acordo com a legislação brasileira, tendo como base a Resolução nº 510 (Brasil, Ministério da Saúde, 2016). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil (base nacional unificada para pesquisas que envolvem seres humanos), sob o nº 2.457.195.

Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação, a garantia de sigilo das informações pessoais e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sendo, então, solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice E).

4.3 Resultados e Discussão

Os dados que iniciam esta seção cumprem o papel de situar os sujeitos investigados no contexto social específico em que se inserem, entendendo que as suas representações estão relacionadas aos valores, normas e ideologias partilhados nesse contexto. Sendo assim, é

importante salientar que os pais participantes da pesquisa residem em uma região considerada relativamente pequena – tanto em extensão como em número populacional – o que faz com que pessoas com características sociais semelhantes convivam em um ambiente bastante homogêneo, ou seja, filhos que estudam nas mesmas escolas, famílias que viajam para os mesmos lugares ou que frequentam os mesmos ambientes, favorecendo, assim, a uma noção de grupo social com práticas bem similares.

Em sua totalidade, a amostra investigada vive em um modelo familiar composto por pai, mãe e filhos. Duas destas famílias possuem apenas um filho, duas possuem três filhos e sete possuem dois filhos. As famílias vivem em regiões consideradas de classe média e classe média alta e, em relação ao tipo de moradia, todas moram em apartamentos. Todos os filhos estudam em escolas particulares e realizam alguma atividade complementar fora do horário escolar. A renda familiar aproximada mencionada pelos pais investigados variou de 10 a 20 salários mínimos. Quanto à escolaridade e ocupação profissional dos participantes, em relação às mães, cinco são pós-graduadas e duas possuem ensino superior completo. As profissões por elas mencionadas foram: servidora pública (1), fisioterapeuta (1), assessora de comunicação (1) e dona de casa/ do lar (4). Entre os pais, dois são pós-graduados e dois concluíram o ensino superior. As profissões citadas por eles foram: professor universitário (1), administrador (1), engenheiro (1) e escrivão (1). O contexto estudado caracteriza-se, então, por famílias pequenas, com nível socioeconômico elevado, alto grau de instrução e que partilham uma realidade social bem próxima.

Pensando em suas representações, surgem questões a respeito do que seria o “não familiar” para esses pais em relação aos filhos: a forma de educá-los?; o desejo de fazê-los felizes?; de torná-los adultos bem sucedidos? Em todas essas questões, o brincar, enquanto fenômeno inerente à vida das crianças, encontra-se diretamente envolvido e, portanto, configura-se como importante elemento a ser pensado/representado pelos pais.

Sabe-se que a forma como os pais representam o brincar impacta diretamente nas experiências lúdicas que os filhos irão vivenciar (Bichara e Gomes, 2019). A partir dos seus discursos a respeito do fenômeno, é possível perceber que o brincar está ancorado em determinados valores que fazem sentido para o grupo social ao qual pertencem, os quais serão apresentados e discutidos a seguir.

4.3.1 O brincar ancorado nas memórias da infância: as brincadeiras de rua e o pé de fruta no quintal

As memórias sociais, como exposto por Sá (2007), refletem a influência do tempo histórico na maneira como as pessoas pensam e significam os objetos que estão a sua volta. Elas compreendem tanto as memórias pessoais dos indivíduos como também as memórias coletivas, geralmente, compartilhadas por um determinado grupo por ter vivido em um mesmo período histórico e configuração cultural.

No campo das memórias, os pais investigados recorrem à esfera afetiva ao discursarem sobre o brincar e surgem em suas RS elementos relacionados a cheiros, gostos, pessoas e lugares. O brincar da infância dos pais é objetivado em uma imagem muito presente em seus discursos: o “pé de fruta” do quintal. Pé de manga, de carambola, jabuticaba, jambo, etc. Ao falarem sobre a época em que brincavam, o “pé de fruta” é a concretização da liberdade e do contato físico das brincadeiras que marcaram a sua infância.

“Olha, eu brincava muito no quintal. A minha casa tinha um quintal muito grande, um pé de jambo gigante e ali eu brinquei muito de pique, de amarelinha [...] nossa, eu adorava. Tinha um pé de carambola, eu lembro direitinho, e tinha uma amarelinha debaixo, aí o terreno chegava a ser solado de tanto que a gente brincava ali” (Leandra, 46 anos).

A noção de um brincar coletivo também se sobressai em seus discursos sobre a época da infância. Havia sempre muitas crianças com quem brincar – primos, irmãos, amigos e

vizinhos – e as brincadeiras tinham como característica o fato de envolverem muitas pessoas, como piques, amarelinha, queimada, vôlei, *betting*, entre outras. Os brinquedos comprados – bonecas, carrinhos, entre outros – quase não aparecem nos discursos dos pais sobre o brincar da sua infância, sendo mencionados apenas em situações específicas.

“Eu morava em um prédio, então, tinha muitos amigos no prédio e muitos parentes morando perto também, muitos primos [...] eu era muito de brincar de bola, vôlei, futebol, esconder na rua e uma brincadeira com taco, tipo bastão improvisado e latinha” (Marciel, 41 anos).

“A gente podia sair, brincar na rua, todos os dias eu brincava na rua. Tinha horário para sair e para voltar [...] não tinha celular, nem relógio, mas a gente sabia a hora de voltar. Ah, e para brincar não necessariamente precisava de brinquedo. Talvez uma bicicleta só [...] a gente brincava muito do que era proposto na hora, pique ou seja o que for, entre as crianças mesmo” (Rose, 43 anos).

Leite (2015) propõe uma reflexão em relação a essa visão saudosista de uma “infância feliz” que as gerações mais velhas ressaltam em seus discursos. Para a autora, nossas memórias tecem uma noção de infância universal e a projetam a partir de um ideal que é sustentado pelas nossas próprias experiências. Nesse sentido, os pais, ao recordarem com saudade de um tempo que já passou e das relações nele efetuadas, reforçam posicionamentos de que *“naquele tempo era melhor”*; *“aquilo é que era bom”*; quando questionados acerca do brincar. Como explica Guareschi (2013), as representações sociais devem ser entendidas como uma constante construção. São realidades dinâmicas e não estáticas e vão sendo reelaboradas e enriquecidas a partir de novos elementos, práticas e relações estabelecidas ao longo do tempo. Portanto, as representações sociais dos pais sobre o brincar, ou seja, o que pensam sobre o fenômeno e como essas RS guiam suas condutas com seus filhos, recebem de alguma forma influência do campo das memórias sociais, marcadas por uma visão nostálgica e idealista do seu próprio tempo da infância, ao mesmo tempo que acompanham as transformações da sociedade e de seus valores bem como as características adquiridas em função da pertença a um determinado estrato social (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001; Sá, 1994) conforme será discutido nas demais categorias.

4.3.2 O brincar ancorado no medo: um brincar vigiado

Os problemas sociais urbanos que alimentam representações do espaço público como um ambiente ameaçador, perigoso e inapropriado para crianças, faz com que os pais mantenham discursos de vigilância e privação dos filhos em relação ao brincar ancorados no medo do “mundo lá fora”. A rua aparece como local praticamente proibido para o desenrolar das brincadeiras infantis e as restrições dos pais se estendem também a outros ambientes, como as áreas comuns dos prédios e condomínios em que residem. O medo interfere ainda na relação com outras crianças: os filhos raramente frequentam a casa de amigos ou recebem seus amigos em casa. Entre as justificativas dos pais, ressalta-se o fato de não conhecerem a fundo a família dos amigos ou o desejo de se abster da responsabilidade de receber uma criança em suas casas. Em pesquisa realizada por Baptista (2009), com 311 pais, 75,6% deles afirmou que não deixa as crianças brincarem sozinhas na rua e nem com amigos da mesma idade. Quanto aos motivos para essa decisão, foram citados: o perigo do trânsito (89,3%), o medo de assaltos e molestações por adultos (88,8%) e a pouca idade da criança (80,4%). As falas de três pais participantes da pesquisa, Marciel, Roberto e Eliane, também demonstram como o medo acaba pautando seus discursos sobre o brincar – tanto em relação aos espaços com em relação às pessoas:

“Hoje a gente vê um brincar que é muito vigiado, a minha filha ela não anda nem de elevador sozinha. Tem área de lazer no prédio e ela não vai sozinha. Sempre que ela está lá, eu estou perto. Se está na piscina e pede para ir ao banheiro, eu vou junto e fico na porta esperando. É uma questão de segurança, a gente tenta antecipar para que algo não aconteça” (Marciel, 41 anos).

“Eu quis mudar para esse prédio porque aqui talvez eles teriam uma liberdade maior para brincar, porque aqui dentro tem um clube. Tem um mês que eu comecei a deixar eles descerem sozinhos, mas só no domingo e só se tiver algum outro adulto que eu conheça lá embaixo e também é por pouco tempo, só enquanto eu estou terminando de lavar uma louça, aí eles descem [...] eu acho que hoje a gente tem acesso a muita informação e a muita informação ruim, e a gente vê que está tudo muito próximo. Hoje também tem muito perigo na rua” (Eliane, 38 anos).

“Hoje em dia tem muito a questão da privacidade dos pais, muito receio, a gente fica com medo de trazer, medo também de deixar ir. Tem a questão da insegurança mesmo. Quando a gente deixa, prioriza em grupos, tipo festinha com várias crianças, não deixa ir só ela, é complicado. Receio entendeu? Hoje em dia está muito delicada essa questão” (Roberto, 40 anos).

Qvotrup (2010), ao abordar questões relacionadas à infância, defende que, a diminuição do número de filhos nas famílias atuais, tem contribuído para uma atitude mais protetora dos pais em relação às crianças. Nesse sentido, como explicam Cotrim e Bichara (2012) e Baptista (2009), na tentativa de manter os filhos longe dos problemas sociais, priorizam-se as experiências lúdicas desenvolvidas em ambientes fechados, segregados da vida em comunidade, onde aparentemente eles estão seguros e distantes dos perigos físicos e das más influências. Assim, multiplicam-se atividades institucionalizadas no âmbito do brincar, desenvolvidas em espaços especializados de lazer infantil, demarcados por horários e brincadeiras específicas, ou mesmo restritas ao ambiente doméstico, caracterizadas, inevitavelmente, pela forte presença da mídia e das tecnologias digitais. É o que reforça a fala de Valdir, 40 anos:

“É muito jogo eletrônico, cada vez menos interação com brinquedos que exigem algum movimento [...] acho que 70% das brincadeiras hoje envolve algum eletrônico, a gente até tenta policiar para brincar mais de outras coisas. Eles aqui em casa costumam dormir tarde, meia noite, uma hora, aí tem que policiar o tempo todo, para ver menos TV, essas coisas” (Valdir, 40 anos).

O brincar vigiado está ancorado no medo. Portanto, o medo contribui para que os pais alicercem o brincar em noções de controle e vigilância, uma atividade com a qual eles devem estar em atenção permanente, sobretudo, quando desenvolvida em ambientes públicos.

4.3.3 O brincar ancorado no capitalismo de consumo: o brinquedo do momento como passaporte para o convívio social

Como já apontado, as famílias não estão alheias à influência das ideologias e valores dominantes no meio onde se inserem e, por esse motivo, as representações dos pais acerca do brincar estão notadamente ancoradas e legitimadas em um sistema capitalista de consumo. Momo (2008) afirma que o mundo de hoje engaja seus membros na sociedade em função da sua condição enquanto consumidor. Isso quer dizer que nossas identidades, bem como as relações que constituímos são, de forma bastante significativa, demarcadas pelos bens que possuímos e que nos distinguem em relação aos pares, inclusive entre crianças. Imersos nessa lógica social, os pais investigados, de uma forma geral, assumem que comprem muitos brinquedos para os filhos: *“olha só, vergonhosamente, 85% das vezes a gente compra brinquedos para nossos filhos. Depois a gente reconhece que não é o ideal, mas a gente sempre compra. [...]”* (Carla, 36 anos). A mãe Carla demonstra ainda reconhecer a existência de um sistema por trás dessa ação, o qual ela denomina como “consumismo”: *eu acho que o consumismo é o principal responsável por a gente estar sempre comprando coisas para eles. Às vezes, nem eles pedem, nem sabem que existe e a gente dá.”* (Carla, 36 anos).

O fato de comprar brinquedos para os filhos é ancorado em justificativas endossadas pelo próprio sistema que prega o consumo como base para que as relações sociais ocorram. Entre essas justificativas, podemos citar algumas repetidas longamente para a pesquisadora ao questionar-lhes sobre o consumo de brinquedos pela família, tais como: *“é algo que eu não tive e agora tenho condições de dar a eles”*; *“eu trabalho muito justamente para isso”* ou ainda *“não quero que ele se sinta excluído da turma”*. Duas falas exemplificam bem essa questão:

“A gente acaba vendo que, se você olhar ali tem um armário inteiro cheio de brinquedos. Isso na verdade talvez seja um buraco que eu queira tapar, cobrir, de uma coisa que eu não tive na minha época [...] Eu nunca pedi meu pai nem para fazer uma viagem, eu nem sabia o que era isso, minha filha vira para mim e diz: pai me dá um Iphone [marca de celular]? Como assim, filha? Pai, me leva para a Disney? De onde surgiu isso filha?” (Roberto, 40 anos).

“A minha infância não foi assim, meus pais viveram uma situação financeira um pouco mais complicada, então, eu penso assim, ah se eu posso, eu vou dar né?” (Carla 36 anos).

Como nota-se na fala de Roberto, as crianças também estão atentas aos valores e signos compartilhados pela sociedade. Segundo Momo (2008), elas assumem uma posição de “prontidão para o consumo”. Ou seja, sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda (de alimentos a vestuário) e, incentivadas pelos apelos publicitários, pedem esses objetos assiduamente para seus pais. Marciel, 41 anos, confirma o fato e chama a atenção para a efemeridade dos bens no contexto contemporâneo:

“Outro dia ela queria muito uma cobrinha que você põe pilha e ela sai andando pela casa, que viu no canal do Lucas Neto [youtuber brasileiro], e aí, a gente comprou a cobrinha. Ela levou aquela cobrinha para cima e para baixo. Logo depois ela queria um lagartinho que casava com essa cobrinha, o lagartinho nem pilha a gente colocou, ela perdeu o interesse sem a gente nem ver como funcionava. Foi 100 reais o brinquedo”.

Dizer “não” para os pedidos de consumo dos filhos não é algo tão simples assim, como afirma Linn (2006). A autora faz a seguinte provocação: o que os pais mais querem? Filhos felizes. E o que é a felicidade hoje? Para Linn (2006), explora-se uma ideia de que os bens materiais são a chave para a felicidade, tirando vantagem do desejo inato dos pais de querer a felicidade dos filhos. Somos orientados a acreditar que a felicidade está na aquisição de um carro, de uma casa, e, assim, também crescem as crianças. O fator amolador, isto é, crianças insistentemente pedindo produtos aos pais, é incentivado pelas mensagens publicitárias, o que inclusive pode contribuir para situações de conflito e estresse familiar. Entre os pais participantes da pesquisa, observou-se que, quando questionados sobre a compra de brinquedos, o pai ou mãe entrevistado tendia a depositar a “culpa” no parceiro, reforçando essa sensação de desconforto no âmbito familiar:

“Minha mulher, hoje é até menos, mas sempre que pede, ela dá, mesmo que seja um Kinder ovo [marca de chocolate], ela dá. Já eu não, faço de difícil e só dou no momento correto. Ela já dá com uma frequência maior” (Valdir, 40 anos).

“O meu marido ama internet, tem o Aliexpress [site que vende produtos importados da China], um site de compras internacional, e lá as coisas são infinitamente mais baratas, então, por exemplo, o meu filho ama Lego [marca de brinquedo], um Lego que aqui custa hipoteticamente 50 reais, lá se compra por no máximo 20. Então, ele acaba comprando muita coisa para as crianças” (Carla, 36 anos).

É inegável que os pais desejam o melhor para os filhos e que compreendem a importância dos brinquedos para o seu desenvolvimento e interação com o mundo (Martins & Szymanski, 2006). Contudo, na lógica do sistema capitalista de consumo, o discurso dominante é de que “não serve qualquer brinquedo”, ou seja, para participar do jogo social, o objeto a ser adquirido tem cor, forma e nomes específicos. É como tentar resistir a comprar uma boneca da marca *Lol* em meio aos milhares de estímulos que as crianças recebem todos os dias a respeito da boneca – seja através da mídia ou mesmo pelos pares a sua volta. Ainda nesse contexto, não é de se espantar que nenhum dos pais entrevistados tenha conseguido se lembrar da última vez que construiu espontaneamente brinquedos junto a seus filhos, sem que esta tenha sido uma determinação específica de uma atividade escolar. Explora-se, assim, uma ideia de que o brinquedo comprado é mais prático, adequa-se facilmente aos espaços e estilos de vida das famílias contemporâneas e possui um apelo pedagógico, o que, segundo Martins e Szymanski (2006) tem grande poder de atração frente aos pais, principalmente das classes mais altas, que não medem esforços em oferecer os estímulos necessários para o pleno desenvolvimento dos filhos.

4.3.4 O brincar ancorado nas noções contemporâneas do tempo: não resta tempo para brincar

Por fim, associada às outras dimensões, tem-se a ancoragem do brincar nas noções contemporâneas do tempo, um tempo cada vez mais acelerado e também escasso. Uma das principais consequências da inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em nossas vidas é, sem dúvidas, a sobrecarga informacional a que somos submetidos todos os dias

e a aceleração vertiginosa da nossa percepção de tempo, o que transmite uma ideia de que cada minuto precisa ser aproveitado (Gabriel, 2010). Assim, passar um tempo simplesmente brincando com os filhos soa quase como um “pecado”, já que este tempo poderia ser utilizado para outros fins, como, por exemplo, o trabalho. Essa sensação de “não ter tempo”, “não poder perder tempo” ou mesmo de que os filhos, crianças de 8, 9 anos, “não possuem tempo” é recorrente no discurso dos pais investigados confirmando que o “tempo para brincar” encontra-se cada vez mais reduzido nas rotinas das famílias. Giovana, 40 anos, relata, em dois momentos da entrevista, que tanto a sua rotina como a rotina do filho não propiciam o compartilhamento de experiências lúdicas entre eles:

“Eu gostaria de brincar mais vezes, não brinco mais porque falta tempo mesmo. Já tenho muitas atividades, o tempo que sobra eu vou fazer almoço e preparar eles para a escola. Nos dias que eu trabalho a tarde então, eu surto.” (Giovana, 40 anos).

“Nossas manhãs são bem corridas. Ele tem muita prova, muita atividade. Amanhã mesmo já tem prova, as aulas retornaram do recesso agora, na sexta que vem ele já inicia outro ciclo de provas, é muito corrido. Eu não me lembro de ter estudado metade do que esse menino estuda. Tem que fazer simulados online, participar de olimpíada canguru. É uma rotina puxada. O único dia que ele não tem nada é segunda. Terça e quinta é inglês, quarta e sexta é judô, e segunda e quarta a noite é futebol. É puxado. Tem dias que ele fala, pelo amor de Deus mamãe, deixa eu ficar sem fazer nada, e fica esticado aqui na poltrona.” (Giovana, 40 anos).

Em relação à frequência com que as famílias se reúnem para brincar todos juntos, nota-se que essa não é uma prática muito habitual e que ocorre esporadicamente:

É raro, acho que uma vez por mês que brincam os três [...] De noite, às vezes, a gente até pega um jogo, eu e o pai dela, brincamos com ela, mas daí um pouquinho ela volta para o jogo eletrônico. Porque a gente também não tem essa disponibilidade sempre, entende? Às vezes você está cansado...” (Soraia, 40 anos).

“Não brincamos muito. A gente até conversa e tal, mas confesso que brincar mesmo, de sentar todos juntos, não é muito não.” (Roberto, 40 anos).

Baptista (2009) argumenta que o estilo de vida contemporâneo faz com que o tempo livre familiar seja gasto principalmente com o repouso necessário para encarar a rotina

acelerada dos dias. A autora complementa ainda que, nesse cenário, até mesmo o tempo das crianças é compartimentado de forma semelhante ao dos adultos. Assim, além do tempo dedicado à escola, são determinados outros tempos para a realização de atividades específicas que se encaixam dentro das demandas e horários estipulados pelos pais. A combinação entre a ocupação demasiada das crianças em atividades regulares e a forte presença das TICs em seu cotidiano resulta em um tempo cada vez menor dedicado ao livre brincar, como observam os próprios pais em seus relatos:

“No dia a dia, não tem muito tempo para ele brincar porque acaba que ele tem atividades a semana toda. A gente sai de casa antes do almoço e só volta à noite.” (Lena, 45 anos).

“Vou dizer que brincando mesmo com brinquedo ela passa menos de uma hora por dia, a maior parte do tempo é vendo TV. Por mais que tenha esse monte de brinquedo, ela gruda na televisão, principalmente, Netflix e Youtube.” (Marciel, 41 anos).

Na atual organização da sociedade, as crianças são incessantemente incentivadas a trilhar um caminho de obrigações, investimentos e responsabilidades que possa ser capaz de projetá-las a um futuro de sucesso, restringindo-lhes as oportunidades de viver o presente e a sua condição de ser criança. São cada vez menores as suas possibilidades de brincar a partir do “nada”, sem pressa, sem regras, sem objetos e, principalmente, sem o tempo demarcado entre uma obrigação e outra. Brincar livremente desenvolve nas crianças competências como a confiança, a autonomia e a criatividade e é justamente a presença ativa dos adultos – pai, mãe, entre outros – nesses momentos aparentemente “vazios” que assegura a elas o acolhimento necessário para as novas descobertas, a imaginação e a potencialidade das suas ideias (Bichara & Gomes, 2019; Palma, 2017; Baptista, 2009; Borges, 2008; Prado, Piovanotti & Vieira (2007); Crepaldi et al, 2006).

Há ainda uma questão de gênero que se mostra pertinente a ser discutida em relação à dimensão do tempo. Chamou-nos a atenção o fato de 4 mulheres dentro da amostra investigada,

mesmo com o alto grau de instrução, declararem-se em relação à ocupação como donas de casa. Questionadas sobre isso, todas afirmaram se tratar de uma escolha pessoal, como reforça a fala de Eliane, 38 anos: *“Tem um ano e meio que estou sem trabalhar, foi uma opção, em uma fase que eu estava praticamente sem encontrar com as crianças, primeiro eu mudei meu horário de trabalho para poder ficar com eles, só que dois anos depois eu resolvi sair mesmo de vez.”* O ponto que se coloca em discussão aqui, entretanto, é que, nos discursos dos sujeitos investigados, essa não aparece como uma opção que venha a ser considerada pelos homens (pais), mas apenas pelas mulheres (mães), dentro do contexto familiar. E, embora as mães tenham feito essa escolha com o intuito de ficarem mais tempo com seus filhos, todas reconhecem que o fato de passar mais tempo em casa fez com que tivessem uma rotina muito mais intensa do que imaginavam de dedicação às atividades do lar:

“Aqui dentro de casa é mais corrido, porque eu estou ficando por conta de tudo, eu pensei, nossa vou sair do trabalho e poder ficar mais com os meninos, mas é uma loucura, às vezes eu tenho que fazer muita coisa de casa e não consigo brincar com eles. É mais a noite, fim de semana que dá para brincar de alguma coisa, mais joguinhos mesmo.” (Leandra, 46 anos).

Esse fato vai ao encontro dos resultados encontrados por O’Grady (2007), em pesquisa realizada apenas com mães, em que os principais motivos alegados por elas para não brincarem com filhos foram: o cansaço, os compromissos familiares (envolvendo o marido) e a falta de tempo. Estudo recente desenvolvido pelo Google (2019) aponta ainda que o aumento da participação feminina no mercado de trabalho não trouxe a diminuição proporcional em sua responsabilidade pelas atividades domésticas. No Brasil, as mulheres dedicam 26h por semana às atividades domésticas, enquanto os homens dedicam 11h por semana. Complementando esse dado, as pesquisas de Cia e Barham (2006) e Borsa e Nunes (2011) demonstraram que as mães tendem a se envolver mais do que os pais nas tarefas dos dia a dia junto à prole e que o trabalho doméstico continua sendo atribuído às mulheres, mesmo quando estas participam ativamente da economia familiar. Nota-se, portanto, que, especialmente para as mulheres, a carga de

dedicação às atividades do lar acaba sendo maior e acumula-se junto a outras atribuições, o que faz com que sobre pouco tempo para participar ativamente dos momentos lúdicos com os filhos, ainda que esta tenha sido a principal intenção entre aquelas que optaram por pausar as suas carreiras profissionais.

4.4 Considerações Finais

A presente pesquisa objetivou investigar as representações sociais do brincar compartilhadas entre pais. Como observado, no contexto das intensas transformações ocorridas na sociedade, envolvendo questões econômicas, culturais e tecnológicas, os valores e demais representações preexistentes entre o grupo funcionaram como base para a formação do seu pensamento a respeito do brincar – o que na TRS é denominado como ancoragem. Ressalta-se que nos discursos dos pais investigados despontam elementos que caracterizam o brincar a partir de uma noção de controle, mediação e restrição, sobretudo, em relação aos espaços de circulação das crianças, que se distanciam cada vez mais dos locais públicos, em especial, a rua. Nessa perspectiva, nota-se que o medo (da violência, dos assaltos, do trânsito, da rua, etc.), contribui para que os pais restrinjam as possibilidades dos filhos em relação ao brincar, que acaba se desenvolvendo em sua maior parte no ambiente doméstico, onde os adultos encontram-se sem tempo para realizar atividades em conjunto com as crianças que, por sua vez, recorrem à mídia e aos aparatos digitais como forma de ocupar o tempo.

Linn (2006) argumenta que, em nossas sociedades capitalistas, industrializadas, a comunicação midiática diz o tempo todo para as crianças – e para seus pais – que eles não podem se divertir a não ser que tenham determinados objetos. Diante de ataques tão implacáveis, espera-se dos pais uma postura de guardiões inflexíveis e protetores exclusivos dos filhos. Mas, em meio a toda sobrecarga do cotidiano – em relação trabalho, informações, obrigações, entre outros – é justo que se coloque toda a “culpa” sob os pais? A discussão que

se suscita a partir dos dados apresentados é: como escapar desse sistema que parece nos engolir? Como encontrar estratégias para estimular os filhos a investigar, trocar experiências, construir e organizar suas próprias descobertas?

Esses certamente são os grandes desafios que imperam em um contexto marcado ao mesmo tempo pelo excesso – de objetos, estímulos, informações – e pela escassez – de atenção, de tempo e de contatos face a face. Como sugerem autores como Linn (2006), Qvortrup (2010) e Alcântara (2017), ainda que a família seja o primeiro meio de socialização da criança, a responsabilidade em relação a elas e, mais ainda, em relação à infância, deve se tornar um esforço coletivo, ampliando-se para além da família imediata.

Nesse sentido, como possibilidades para estudos futuros, propõe-se a realização de pesquisas que envolvam outros atores sociais que se relacionam diretamente com as crianças, como por exemplo, os sujeitos inseridos no contexto escolar. É interessante também aprofundar-se em pesquisas sobre os diferentes papéis assumidos por pais e por mães na prática do brincar, algo que aparece nessa pesquisa, mas que não foi totalmente explorado por não ser o foco principal do estudo. Por fim, a investigação em um contexto social diferente do pesquisado certamente revelaria outras representações em jogo, uma vez que a posição no campo social é determinante na formação do pensamento dos grupos.

Sabe-se que o brincar é uma das principais formas de integrar-se ao mundo, desenvolver competências, habilidades, e, por isso, deve ser exercido com liberdade, criatividade e a partir da troca com pares e também com adultos. Não exige grandes recursos, além da imaginação e do tempo e espaço disponíveis para criar suas próprias narrativas. Portanto, se a principal obrigação das crianças é brincar, a nossa enquanto sociedade é justamente garantir que elas brinquem.

4.5 Referências Bibliográficas

- Alcântara, A. (2017). Brincar de internet: a representação infantil sobre o brincar em ambiente virtual. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Comunicação e infância: processos em perspectiva* (pp. 62-94). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Ariès, P. (2016/1978). *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Arruda, A. (2002). Teorias das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 127-147.
- Baptista, M. R. (2009). *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos.
- Bichara, I.; & Gomes, S. T. (2019). Cultura lúdica: a cultura da (e nas) brincadeiras e jogos infantis. In I. Bichara, F. Souza, & B. Becker (Orgs.). *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas* (p. 47-66). Salvador: EDUFBA.
- Borsa, J., & Nunes, M. L. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicol. Argumento*, v. 29, n.64, 31-39.
- Borges, A. L. (2008). A criança, o brincar e a interação entre pais e filhos. *Rev. Ed. Popular*, v. 7, 120-126.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Cabrera, N. J., Tames-LeMonda, C., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, v. 71, n. 1, 127-136
- Cappelle, M. C., Melo, M. C., & Gonçalves, C. A. (2011). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações rurais & agroindustriais*, v. 5, n. 1, 1-15.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sócias em S. Moscovici. *Análise social*, v. 37, n. 164, 949-979.

- Cia, F., & Barham, E. (2009). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicol. estud.*, v.14, n.1, 67-74.
- Cia, F., & Barham, E. (2006). Influências das condições de trabalho do pai sobre o relacionamento pai-filho. *Psico-USF*, v. 11, n. 2, 257-264.
- Cotrim, G., & Bichara. (2013). O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. *Psicol. Reflexão e Crítica*, v. 26, n.2, 388-395.
- Crepaldi, M. A., Andreani, G., Hammes, P. S., Ristof, C. D., & Abreu, S. R. (2006). A participação do pai nos cuidados das crianças, segundo a concepção das mães. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, 579-587.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Faria, A., Lopes, P., & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinham e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, v. 32, n. 4, 419-437.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman.
- Fraser, M. T., & Gondim, S. M. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, v. 14, n. 28, 139-152.
- Gabriel, M. (2010). *Marketing na era digital: Conceitos, plataformas e estratégias*. São Paulo: Novatec.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gill, R. (2002). Análise de discurso. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes.
- Google. (2019). *Para ter sucesso, a mulher precisa mais do que “uma mão” em casa*. Disponível em <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/para->

- [ter-sucesso-no-trabalho-mulher-precisa-mais-do-que-uma-mao-em-casa/](#) Acesso em 29 de março de 2020.
- Guareschi, P. (2013). “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 153-182). Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais* (pp. 31-61). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Justo, A. M. (2016). *Corpo e representações sociais: sobrepeso, obesidade e práticas de controle de peso*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Leite, A. (2015). On/off-line: entreolhares sobre as infâncias X, Y e Z. *Jornal Educação & Imagem*, 1-5.
- Lima, A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2009). O envolvimento do pai no processo desenvolvimental dos filhos: uma abordagem intergeracional. *Psicologia*, Vol. 23, n. 2, 103-114.
- Linn, S. (2006). *Crianças do consumo - a infância roubada*. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2006). Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. *Interações*, v. 11, n. 21, 143-164.
- Momo, M. (2008). Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. In *Anais da 31ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: ANPED.
- Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/condicoes-culturais-contemporaneas-na-producao-de-uma-infancia-pos-moderna-que-vai> Acesso em 28 de março de 2020.

- Moscovici, S. (2012/1961). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nodari, M. (2020). Meninas brincam de rosa, meninos brincam de azul: representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade. In *Perspectivas contemporâneas do brincar: um estudo a partir da Teoria das Representações Sociais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- O'Grady, I. (2007). *Lazer junto com as mães: restrições ao lazer infantil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Orlandi, E. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes.
- Palma, M. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, 203-221.
- Prado, A. B., Piovanotti, M., & Vieira, M. L. (2007). Concepções de pais e mães sobre comportamento paterno real e ideal. *Psicol. estud.*, v.12, n.1, 41-50.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. Tradução Giuliana Rodrigues. *Educação e pesquisa*, v. 36, n. 2, 631-643.
- Rouquette, M. L. (2000). Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In A.S.P. Moreira & D.C. Oliveira (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 39-46). Goiânia: AB.
- Sá, C. P. (2007). Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. *Psicol. Reflexão e Crítica*, v. 20, n.2, 290-295.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (1994). Sur les relations entre représentations sociales, pratiques sócio-culturelles et comportement. *Papers on Social Representations*, v. 3, n. 1, 1-138.

- Spink, M. J.(2013). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 95-118). Petrópolis: Vozes.
- Silva, R. C., & Ferreira, M. (2012). Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. *Esc. Anna Nery*, v.16, n.3, 607-612.
- Silva, M. R., & Piccinini, C. A. (2007). Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. *Estudos de Psicologia*, v. 24, n. 4, 561-573.
- Trindade, Z. A, Santos, M. F., & Almeida; A. M. (2011). Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In A. M. O. Almeida, A. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 101-121). Brasília: Technopolitik.
- Visentin, P., & Lhullier, C. Representações sociais da paternidade: um estudo comparativo. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 3, 305-312.
- Weber, L. N., Prado, P., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicol. Reflexão e Crítica*, v.17, n.3, 323-331.
- Wolter, R., & Sá, C. (2013). As relações entre representações e práticas: O caminho esquecido. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 23, n. 12, 87-105.

5. Considerações Finais

Huizinga (2017/1938) demonstra em sua obra *Homo Ludens* como o lúdico é característica intrínseca e essencial a todo tipo de atividade humana, nas artes, na ciência, na poesia, na guerra ou na filosofia. Todos estão aptos a viver esses momentos que se alicerçam, sobretudo, sobre os conceitos de prazer e divertimento. Brincar é de todos e está em todos, sejam crianças ou adultos. A grande diferença talvez seja, como bem definiu Sarmiento (2004), que, contrariamente aos adultos, para as crianças, “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinções, sendo o brincar muito do que elas fazem de mais sério” (p. 15). No ato de brincar, ampliam-se as possibilidades das crianças de viver a fantasia, a imaginação, de imitar o mundo adulto e de descobrir quem são, o que sentem, seus medos, suas preferências, seus potenciais e suas limitações.

Não há dúvidas a respeito da importância do brincar para as crianças e para as suas relações com o mundo que as rodeia. Partindo desse princípio, a presente tese investigou o pensamento social cotidiano a respeito do brincar, segundo a perspectiva de três grupos diretamente relacionados ao fenômeno: mídia (em especial, a publicidade), crianças e pais. Adotou-se como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS) com o intuito de responder ao seguinte questionamento: *que ideias esses grupos compartilham sobre o brincar e como elas interferem na sua relação com esse objeto?*

Como defendem os autores Moscovici (2012), Jodelet (2001) e Sá (1994), as representações sociais que construímos estão ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos e culturais, aos diferentes tempos históricos, com suas transformações e permanências, bem como às diferentes posições dos indivíduos no campo social. Elas são realidades dinâmicas e não estáticas e vão sendo reelaboradas a partir de novos elementos,

práticas e relações estabelecidas ao longo do tempo. Dessa forma, para compreendê-las, é fundamental considerar o seu contexto de produção.

Nesta tese, investiu-se em um olhar para as perspectivas contemporâneas acerca do brincar, considerando o contexto de significativas transformações – sociais, culturais, econômicas e tecnológicas – o qual vivemos hoje. Entre essas transformações, foram elencadas ao longo de todo o trabalho aquelas que interferem diretamente nas relações com o fenômeno investigado e que refletem na forma como os grupos se relacionam e, conseqüentemente, pensam os objetos a sua volta, entre as quais estão: 1) o fato de vivermos em um capitalismo de consumo; 2) a privatização dos espaços de convívio das crianças em tempos de urbanização, violência e insegurança; 3) a reconfiguração dos formatos e das relações familiares; 4) a inserção progressiva das tecnologias em nosso cotidiano, modificando a forma como nos relacionamos e interagimos uns com os outros; e, por fim, 5) a incisiva participação da mídia como um importante agente de socialização na vida das crianças.

Diante do cenário apresentado, observa-se que as representações sociais dos grupos investigados acerca do brincar se constituem a partir de 3 eixos principais: *consumo*, *espaço* e *tempo*. Em relação ao primeiro eixo, os resultados encontrados demonstram que o modelo de organização social vigente nas sociedades ocidentais, pautado em um sistema capitalista de consumo, impacta de muitas maneiras nas representações sociais sobre o brincar. Esse sistema é o que sustenta as relações em sociedade, seja entre adultos e crianças ou entre as próprias crianças, e a mídia, por sua vez, atua como uma importante propagadora de seus princípios e valores. Nota-se, portanto, que as representações contemporâneas sobre o brincar estão muito alicerçadas em uma visão mercadológica do mesmo, pautada na aquisição de objetos-brinquedos, nos quais ancoram-se valores de pertença e de inscrição em um determinado grupo social (Sales & Landim, 2014).

No segundo eixo representacional, referente ao espaço, têm-se uma visão do brincar demarcada por contextos bem específicos, como a escola, a loja e a casa. Entre os discursos das crianças, ressalta-se que a noção de um brincar coletivo, baseado em brincadeiras que não necessariamente dependem do suporte de um objeto, como piques, queimada, polícia e ladrão, está totalmente associado ao ambiente escolar. É nesse ambiente que as crianças encontram com amigos e desenvolvem suas brincadeiras preferidas. A loja de brinquedos também aparece como elemento recorrente nas RS sobre o brincar. Esse espaço aparece naturalizado tanto nas imagens dos comerciais infantis como é ancorado nas falas das próprias crianças como a principal via de acesso aos brinquedos que veem na TV, internet, em casas de amigos, entre outros. Já em relação ao espaço da casa, os três grupos investigados o integram de alguma forma aos seus pensamentos a respeito do brincar: para os pais, a casa representa o local onde há certo grau de controle sob as atividades dos filhos, já que o medo os impede de deixá-los acessar livremente outros ambientes; entre as crianças, a casa é o local em que acumulam-se os mais diversos tipos de brinquedos e também onde suas experiências lúdicas acabam sendo significativamente dominados pelas telas – TV, celular, computador. Logo, é também nesse ambiente que a publicidade mais “conversa” com as crianças e desenvolve estratégias para atraí-las e divulgar bens de consumo.

Por fim, o tempo é a dimensão que complementa o eixo principal das representações sociais sobre o brincar identificadas nos estudos realizados. Sabe-se que uma das características inerentes aos momentos de brincadeiras é justamente a reiteração do tempo, um tempo que pode ser repetido e reinventado, revestindo-se de novas possibilidades (Sarmiento, 2004). Contudo, o que se percebe nos discursos dos sujeitos investigados é que o tempo do brincar vem sendo visto cada vez mais como um tempo compartimentado e delimitado dentro de uma grade de afazeres e obrigações. Como bem define Alcântara (2017), o tempo para brincar parece estar confinado entre-espacos e entre-tempos determinados por uma rotina guiada pelos horários e

espaços institucionais – são os 15 a 20 minutos do recreio, o tempo entre a aula de inglês e a de música ou ainda o tempo “comprado” em um espaço privado de recreação. Em uma sociedade marcada pelos excessos – de objetos, estímulos, informações – falta tempo para vivenciar experiências lúdicas sem pressa, sem regras e sem o controle da sirene escolar.

Os eixos aqui apresentados são um reflexo do tempo em que vivemos. É fato que estamos diante de contextos, espaços e, também, práticas diferentes daquelas que os adultos de hoje vivenciaram em sua época de crianças. Um olhar mais apressado pode nos fazer cair na armadilha de pensar que “*bom mesmo era o tempo que passou*” ou que “*antigamente as crianças eram mais felizes*”. Contudo, mais do que uma discussão entre mocinho ou vilão, melhor ou pior, cabe a nós entendermos a realidade que se apresenta e como podemos atuar sobre ela. Que tipo de experiências estamos promovendo para nossas crianças? Quais memórias elas estão construindo em relação a sua infância?

Não estamos diante de crianças que não sabem brincar ou de crianças que não brincam; nem mesmo de crianças que deixaram de ser inventivas e de explorar o universo do faz-de-conta; mas de crianças que, apesar de terem ao seu alcance uma ampla gama de recursos para vivenciar esses momentos, parecem ter cada vez menos oportunidades para decidir o que, como, quando e com quem querem brincar. O brincar livre está diretamente associado à construção da confiança, da criatividade e da autonomia (Linn, 2006; Queiroz, Maciel & Branco, 2006; Cordazzo & Vieira, 2007; Monteiro & Delgado, 2014). É preciso, portanto, garantir ambientes propícios para que as crianças sejam elas mesmas, para que criem, recriem, frustrem-se e assim adquiram novos aprendizados. Para isso, a responsabilidade em relação às crianças, e mais ainda, em relação à infância, deve se tornar um esforço coletivo, não somente de pais ou responsáveis diretos, mas de toda a sociedade que, sobretudo nesse contexto de intensas transformações, deve rever os rumos que têm tomado marcados pelo excesso de consumo, de trabalho, de desperdício, entre outras questões.

Assim como em todo procedimento científico, a presente pesquisa foi realizada a partir de um recorte social e metodológico específico que orientou a pesquisadora em suas escolhas durante o processo investigativo e que, conseqüentemente, abriu um leque de possibilidades a serem exploradas em pesquisas futuras. Nesse sentido, considera-se pertinente que novos estudos dentro da temática abordem um contexto social diferente do que fora pesquisado, de modo a revelar outras representações em jogo, uma vez que a posição no campo social é determinante na formação do pensamento dos indivíduos (Moscovici, 2012; Sá, 1994). Além disso, pode-se também ampliar a investigação das RS do brincar para outros grupos relacionados ao fenômeno, como por exemplo, professores, pedagogos, entre outros. Sugere-se, ainda, a utilização de técnicas de coleta de dados complementares que propiciem a observação do cotidiano dos grupos estudados, de modo a adentrar mais profundamente em suas práticas, indo além dos seus relatos e discursos.

6. Produto técnico:

Cartilha: As histórias que a publicidade conta para as crianças

À medida que esta tese foi se desenhando e seus dados surgindo, senti-me motivada, enquanto profissional e docente da área de Publicidade, a compartilhar com alunos e colegas de profissão um material visual, claro e de fácil acesso com alguns dos resultados encontrados. Esse é o intuito da cartilha que será apresentada nas páginas a seguir, que reuniu dados do primeiro estudo da tese, a respeito dos sentidos que circulam nas mensagens publicitárias de brinquedos dirigidas a crianças.

Muitas vezes, no fazer publicitário, nos deixamos levar pelas longas horas de trabalho, pelos desafios do dia a dia, pelas metas a serem batidas a curto prazo, e acaba sendo um caminho fácil cair nos atalhos e em narrativas reduzidas acerca das pessoas com quem nos comunicamos. A reflexão que me proponho a fazer aqui é a seguinte: o quão somos responsáveis pelo conteúdo que compartilhamos todos os dias – seja na TV, na internet ou nos corredores dos estabelecimentos comerciais? Como podemos realmente dar uma contribuição diferente para a sociedade e construir um propósito em nosso fazer diário?

Os dados apresentados na cartilha sinalizam que a publicidade de brinquedos que se comunica com crianças conta a elas histórias bastante limitadas sobre as suas possibilidades de atuação no mundo, muito demarcadas por binarismos de gênero e pelo forte apelo ao consumo. Portanto, que este seja um convite para agir agora, para refletir sobre os conteúdos que disseminamos, sobre as ideias que impulsionamos e sobre o nosso poder de transformação social; pois, “ser consciente sobre a humanidade ao nosso redor nos ajuda não apenas a desenvolver um sentido de empatia mais aguçado, mas também a dar um ‘reset’ em nossas engrenagens. Refletindo isso no nosso trabalho, nós refletimos isso nos outros também” (Papel e Caneta, 2015, p. 40).



As histórias que a publicidade conta para as crianças

Manoela Pagotto Martins Nodari

Orientação

Profa. Dra. Priscilla de Oliveira Martins Silva PPGP/UFES

Ficha Técnica

Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Programa de Pós-graduação em Psicologia

Autora da cartilha:

Manoela Pagotto Martins Nodari

Orientação:

Profa. Dra. Priscilla de Oliveira Martins Silva

Financiamento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Projeto gráfico:

Marília Pagotto

Endereço para correspondência:

Prédio Professor Lídio de Souza
CCHN - Universidade Federal do Espírito Santo
Ao lado do Cemuni VI

E-mail de contato:

manu_pagotto@yahoo.com.br

VITÓRIA- ES, MARÇO DE 2020.

Apresentação

Este relatório é direcionado a profissionais, professores, estudantes e demais interessados pelo campo da Comunicação, especificamente pelas áreas de Marketing e Publicidade.

Os dados aqui apresentados são fruto da tese de doutorado *Perspectivas contemporâneas do brincar: um estudo a partir da Teoria das Representações Sociais* (Nodari, 2020) e alertam para um cenário bastante preocupante:

a publicidade de brinquedos que se comunica diretamente com crianças conta a elas histórias bastante limitadas sobre as suas possibilidades de atuação no mundo, muito demarcadas por binarismos de gênero e pelo forte apelo ao consumo.

É fato que a publicidade impulsiona ideias que transformam a maneira como as pessoas pensam e agem em seu cotidiano. Portanto, esse relatório é um convite para agir agora, fazendo uma reflexão sobre a responsabilidade do conteúdo que tem sido direcionado às crianças e sobre a grande oportunidade de contar novas histórias.

Percursos metodológicos

Material analisado

Realizou-se uma pesquisa documental com peças audiovisuais brasileiras veiculadas em três emissoras de TV fechadas voltadas exclusivamente para o público infantil - **Discovery Kids, Cartoon Network e Globo**.

Os canais escolhidos destacam-se na audiência do segmento infantil da TV por assinatura, sendo que os dois primeiros são líderes no ranking geral de audiência entre os canais pagos (Rodrigues, 2017).

Coleta do material

O material foi coletado durante 7 dias, em semana anterior ao Dia das Crianças, período em que o público infantil se torna o principal alvo de campanhas publicitárias. Foi gravada 1h (hora) de programação por dia nos canais selecionados, em horários aleatórios previamente estabelecidos pela pesquisadora, totalizando **21h (horas) de gravação**.



Você não pode ser aquilo que não pode ver.

Marian Wright Edelman



Análise do material

Para a análise do material coletado e categorização dos dados, optou-se pela utilização da **análise de conteúdo**, a partir de um roteiro-guia com unidades de análise previamente definidas.

Amostra investigada



505 comerciais foram coletados ao todo no período descrito.

392 eram comerciais de BRINQUEDOS.

Entre os comerciais de brinquedos:

96 foram exibidos no Discovery Kids.

103 foram exibidos no Gloob.

193 foram exibidos no Cartoon Network.

113 eram de OUTRAS CATEGORIAS, sendo:

Vestuário 48 comerciais

Lojas em geral 18 comerciais

Alimentos 15 comerciais

Outros 32 comerciais



255 repetições

137 comerciais diferentes*

*Número total de comerciais analisados.

Panorama geral dos comerciais de brinquedo investigados

Principais marcas anunciantes

24,8% Mattel **13,1%** DTC

17,5% Hasbro

Duração dos comerciais

43,8% 15 seg **15,4%** 20 seg

40,8% 30 seg



Figuras representadas

54,7% Aparecem 2 ou mais crianças

13,1% Aparece uma criança

32,2% Aparecem apenas elementos fictícios

E ainda...

48,2% Utilizaram personagens de filmes, novelas ou desenhos animados

29,2% Utilizaram jingle (mensagem publicitária musicada) como recurso para promover o produto

11,7% Mencionaram a possibilidade de acessar conteúdos sobre o produto e/ou marca anunciados através de plataformas online

**Que histórias a publicidade
conta para as crianças?**





**1. Na terra
dos comerciais,
quem manda é
a criança.**

98,5%
dos comerciais falam
diretamente com as crianças.

**Falas presentes
nos comerciais**

"Faça o seu pedido"

"Desafie seus limites"

*"Leve o poder da
diversão para casa"*

**Em apenas 9,5% dos comerciais
aparece a figura do adulto, sendo:**

Mãe (6)

Funcionário de
estabelecimentos comerciais (4)

Pai (2)

Outros (4)

**Os adultos são representados em
um papel secundário, figurativo,
como meros espectadores ou como
alguém de quem as crianças estão se
escondendo ou pregando uma peça.**



O que essas narrativas reforçam?

- ✓ Explora-se uma figura de **crianças adultizadas**, autônomas e bem resolvidas.
- ✓ Incentiva-se que as crianças sejam capazes de **livre escolha** em relação ao consumo.
- ✓ Ativam-se **mecanismos de aspiração** nas crianças, utilizando como recurso a representação de crianças mais velhas do que as que provavelmente irão se interessar pelo tipo de brinquedo que está sendo anunciado.
- ✓ A ideia de protagonismo transmitida às crianças nesses comerciais é **restrita às suas escolhas** no campo do consumo, ou seja, quem "dita" as formas de brincar, os tipos de brinquedo e as histórias estabelecidas é a própria publicidade.



“Na terra dos comerciais, as crianças não precisam dos adultos. Exceto, talvez, para comprar alguma coisa.”

Susan Linn, 2006



Categorias de brinquedos anunciados

Para meninas

65,7% Bonecas

17,9%

Reprodução do mundo real
(casinha, máquina de lavar,
carrinho de bebê, entre outros).

Para meninos

34,1% Bonecos (super-heróis)

31,8% Carros, motos ou pistas

18,2% Armas

87,5%

dos comerciais direcionados
a meninas só aparecem
meninas.

90,6%

dos comerciais direcionados
a meninos só aparecem
meninos.



Para meninas

Cores predominantes

90,9% Rosa

42,4% Roxo

25,8% Lilás

Cenários

Apenas 4,5% dos comerciais ocorrem em ambientes abertos, predominando espaços como a casa ou ambientes fictícios (95,5%).

Para meninos

Cores predominantes

83,7% Azul

44,2% Vermelho

29,5% Cinza

Cenários

29,5% dos comerciais dirigidos a meninos utilizam como cenário a rua e espaços abertos. Em 97,7% dos comerciais direcionados a meninos, há a utilização de efeitos especiais.



O que essas narrativas reforçam?

- ✓ A publicidade de brinquedos contribui para a **cristalização de papéis tradicionais de gênero** entre meninos e meninas.
- ✓ Nota-se uma explícita separação entre **"brincadeiras/brinquedos de menina"** e **"brincadeiras/brinquedos de menino"** e não há o incentivo para circulação de ambos em todos os espaços.
- ✓ Promove-se uma **hipermasculinidade e hiperfeminilidade** nas relações das crianças com seus brinquedos, o que gera sérias consequências, tais como: a forte pressão que as meninas sofrem desde cedo para se encaixar em padrões de beleza, ao mesmo tempo, que precisam estar preparadas para assumir a maternidade como uma espécie de "missão de vida" e são desencorajadas a desenvolver atividades que envolvam movimento, aventura, conquistas, etc;

a ideia de que os meninos precisam a todo custo ser bem sucedidos, fortes, competitivos e que, se não o forem, "deixam de ser meninos".

- ✓ Essa segregação **impõe certos limites às crianças** que irão repercutir diretamente na forma como elas se integrarão enquanto indivíduos à sociedade.

Perguntei a um jogador como ele se sentiria se o técnico dele dissesse que ele joga como uma menina. Ele respondeu: destruído. O que estamos ensinando a esses meninos sobre meninas?

Tony Porter, educador e ativista, em fala no documentário The Mask You Live in, 2015.





81%

dos comerciais de brinquedos analisados utilizam **efeitos especiais** como principal recurso para atrair crianças

44,5%

dos comerciais desenvolvem-se em **espaços fictícios**

48,2%

dos comerciais exploram **personagens** de filmes, novelas e desenhos animados

20,4%

dos comerciais são os próprios **brinquedos que falam**



O que essas narrativas reforçam?

- ✓ Reforça-se a todo o momento a ideia de que não há frustração no brincar, tudo está sempre pronto, em perfeito estado e envolto em um universo mágico: cabelos não despenteiam, bonecos voam longas distâncias, carros elétricos se movimentam debaixo de grandes tempestades, sereias brilham, dragões cospem fogo.
- ✓ Promovem-se “produtos perfeitos” com a intenção de fazer o público acreditar que a sua vida será melhor com eles. Se já é difícil para um adulto se desvencilhar dessa ideia, imagine para uma criança?
- ✓ Desvaloriza-se uma característica única dos momentos de brincadeiras, que é justamente a possibilidade de errar, de poder fazer de novo, e de novo, e quantas vezes forem necessárias, de criar e e de recriar, de lidar com conflitos e dificuldades.



Os brinquedos voam, correm e aparecem em tamanhos muito maiores do que realmente são, instigando os pequenos consumidores a criarem listas de presentes no Dia das Crianças e no Natal.

Nádia Rebouças, 2016



4. Brincando de TER coisas

O estímulo a ter, colecionar coisas, é bastante explorado nos comerciais analisados:

Falas presentes nos comerciais

"*Conheça todos* da família"

"Há mais de **140 tipos**"

"Mais de **150 personagens**"

"São **muitos looks** possíveis, é só começar"

E mais...

97,8%

dos comerciais não fazem qualquer menção ao valor monetário do produto.

32,1%

dos comerciais citam demais produtos que pertencem à mesma linha do brinquedo que está sendo anunciado.



O que essas narrativas reforçam?

- ✓ Explora-se a ideia de que **o ato de consumir é uma brincadeira divertida** para as crianças.
- ✓ O **preço se torna apenas um "detalhe"** em meio aos múltiplos valores associados à posse de brinquedos.
- ✓ A criança é levada a crer que precisa de determinado produto e, por isso, o **deseja a qualquer custo**.
- ✓ O consumo é anunciado às crianças como um **valor essencial** em suas vidas, o que acaba influenciando na formação de suas identidades e em suas relações interpessoais futuras.



Isso certamente irá refletir nas relações interpessoais futuras dessas crianças que tendem a ser marcadas pela superficialidade, vulnerabilidade, frustração, impulsividade e uma lealdade desmedida a marcas.

Andréia Santos e Patrícia Grossi, 2007

O que diz a legislação sobre a publicidade infantil?

A questão da regulamentação da publicidade infantil é um **tema de intenso debate no Brasil**, que envolve tanto as entidades de proteção à criança, que batalham por uma legislação mais rígida, como as organizações que defendem a auto-regulamentação, com base em uma visão mais neoliberal da publicidade.

Atualmente, coexistem tanto **diretrizes estatutárias** que normatizam algumas questões referentes à publicidade que dialoga com crianças como também **diretrizes complementares** de auto-regulamentação.

Em relação aos aspectos legais, artigos específicos da Constituição Federal (artigo 227), do Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 71, 74, 75, 76, 79, 240, 241, entre outros), do Código de Defesa do Consumidor (artigos 36, 37, 38 e 39) e, mais recentemente, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Resolução nº 163/2014) asseguram a

proteção integral da criança, sobretudo, em relação aos conteúdos disseminados pela mídia.

Aprovada por unanimidade em 2014, a **Resolução nº 163** do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) **é a norma que definiu critérios mais específicos para a identificação das estratégias abusivas utilizadas pela publicidade** voltada para crianças, entre os quais destacam-se: I - o uso de linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; II - o uso de trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; III - a representação de criança; IV - a atuação pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; V - o uso de personagens ou apresentadores infantis; VI - o uso de desenho animado ou de animação; VII - a realização de promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; entre outros.

Em paralelo a essas diretrizes, têm-se ainda a atuação do Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária, o CONAR. O conselho ocupa-se de denúncias feitas por cidadãos, empresas concorrentes, autoridades públicas e associações e julga o teor abusivo, ofensivo ou desrespeitoso das mensagens publicitárias.

Quando há punições para os anunciantes, estas se dão por meio de **sugestões de correção ou suspensão da veiculação**, sem aplicar multas ou ressarcimento ao consumidor. Especialistas da área acreditam que **o conselho é insuficiente** como instância para regular a publicidade infantil no país.

Várias questões são levantadas, entre elas:

-  O fato de não existir controle sobre os anunciantes que não estão ligados às associações que fazem parte do conselho;
-  O fato de sua atuação ocorrer muito em função dos interesses do setor publicitário;
-  A ausência de mecanismos para garantir o cumprimento do código, como por exemplo, a existência de uma supervisão através de um órgão independente, o que acaba por fragilizar sua aplicação.

Posicionamento do Conselho Federal de Psicologia (CFP)

Em 2008, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou o documento **“Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança”**.

Na publicação, o órgão afirma que:

“É preciso esperar, em média, a idade dos 12 anos para que o indivíduo possua um repertório cognitivo capaz de liberá-lo, tanto do ponto de vista cognitivo quanto moral, da forte referência a fontes exteriores de prestígio e autoridade” (CFP, 2008, p.13). E conclui, alertando que: “[...] deduz-se que, de fato, as crianças e, em parte, os adolescentes devem ser protegidos e, portanto, que é necessária uma regulação precisa e severa do mundo da publicidade para crianças” (CFP, 2008, p. 20).

Por que as diretrizes vigentes não são seguidas?



De um modo geral, todos esses dispositivos têm se mostrado ineficientes em relação à fiscalização das estratégias e conteúdos midiáticos voltados ao segmento infantil. A **falta de uma lei específica para a regulamentação do setor e de um posicionamento mais rigoroso** a partir das diretrizes vigentes mostra-se um cenário favorável para que os **anunciantes continuem encontrando “brechas”** ao explorar esse nicho de mercado.

O cenário que vem se desenhando é ainda mais preocupante: **o atual contexto político brasileiro demonstra uma posição de retrocesso** frente a essa questão e até mesmo conquistas já alcançadas visando uma maior proteção das crianças aos apelos publicitários começam a ser questionadas e colocadas novamente em discussão.

Conclusões



A publicidade é um fenômeno que se constrói cotidianamente e está intimamente relacionado a fatores ideológicos, culturais, econômicos, simbólicos e tecnológicos presentes na sociedade. Portanto, a análise dos conteúdos disseminados por ela vai muito além de uma discussão centrada apenas em seus aspectos positivos ou negativos e deve considerar a **responsabilidade do seu papel para a sociedade e também o seu potencial transformador.**

Acredita-se que as narrativas publicitárias podem tanto manter representações dominantes como promover transformações sociais.

Ao explorar narrativas limitadas a respeito das possibilidades de atuação das crianças em relação ao brincar, a publicidade contribui diretamente para uma **série de impactos negativos em suas vidas**, tais como: estresse familiar, diminuição de brincadeiras criativas, reforço de estereótipos que impactam diretamente na infância e na vida adulta, sentimento de exclusão social/inferioridade e outras formas de mal estar decorrentes do consumismo e dos valores a ele relacionados.

Entendendo a força da publicidade enquanto instância que participa ativamente da organização da sociedade, questiona-se:

O quão importante seria romper com a lógica vigente e refletir sobre a responsabilidade do discurso que vem sendo repetidamente direcionado a crianças?

Pensar uma publicidade mais ética e humana, mais próxima dos verdadeiros anseios dos indivíduos e grupos, começa, aos poucos, a ser uma questão dentro da categoria. Não se trata apenas rever padrões e estereótipos, mas **abraçar o seu papel social e seu poder de transformação**.

Mostrar com naturalidade diferentes representações na prática do brincar, entre meninos e meninas, crianças e pais, incentivar novas atribuições, novos papéis, **refletir sobre os valores que têm se comunicado às crianças e sobre a possibilidade de contar novas histórias** pode contribuir muito positivamente na criação de um novo escopo para os profissionais da área e de uma nova visão de mundo e de sociedade.

Há, no contexto contemporâneo, o direcionamento de altos investimentos no uso de novas tecnologias, pesquisas e diferentes plataformas para se comunicar com crianças, o que não se pode perder de vista, entretanto, é **o quanto os conteúdos que são disseminados entre elas impactam diretamente em suas vidas** e a grande responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo.



Referências

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/conteudosestatutos/regimento-interno>> Acesso em 10 de julho de 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2008). Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança. Disponível em <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/10/cartilha_publicidade_infantil.pdf> Acesso em 10 julho de 2017.

Linn, S. (2006). *Crianças do consumo - a infância roubada*. São Paulo, Instituto Alana.

Nodari, M. (2020). Meninas brincam de rosa, meninos brincam de azul: representações sociais do brincar e do brinquedo na publicidade, In: *Perspectivas contemporâneas do brincar: um estudo a partir da Teoria das Representações Sociais*. Tese de Doutorado, Vitória - ES, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Ufes.

Porter, T. (2015). *The mask you live in*. Direção: Jennifer Siebel Newsom. Produção: Jennifer Siebel Newsom, Jessica Congdon, Jessica Anthony. EUA, The Representation Project, The Annenberg Foundation, The Brin Wojcicki Foundation (97 min).

Rebouças, N. (2016). Tchau, consumidores! In: L. Fontenelle (org.), *Criança e consumo: 10 anos de transformação*. São Paulo, Insituto Alana, pp. 130-145.

Rodrigues, G. *Canais infantis lideram o ranking dos mais vistos da TV paga em 2017*. Observatório da Televisão, 2017 [07-11-2018]. Disponível em <https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/noticia-da-tv/2018/01/canais-infantis-lideram-o-ranking-dos-mais-vistos-da-tv-paga-em-2017>

Santos, A., & Grossi, P. (2007). Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. *Revista Textos e Contextos*, vol. 6, nº 2, pp. 443-454.

Apoio



7. Referências Bibliográficas

- ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos. (2017). *Brinquedos 2019: Estatísticas*. Disponível em http://www.abrinq.com.br/wp-content/uploads/2019/03/abrinq_anu%C3%A1rio_estatistico_2019_digital.pdf
Acesso em 28 de março de 2020.
- Alcântara, A. (2017). Brincar de internet: a representação infantil sobre o brincar em ambiente virtual. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Comunicação e infância: processos em perspectiva* (pp. 62-94). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Almeida, A. M. (2005). A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In M. F. Santos & L. M. Almeida (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações sociais* (pp.118-159). Pernambuco: UFPE.
- Almeida, D. (2006). Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 95, 541-551.
- Andrade, D., & Teibel, E. (2011). Representações sociais de futuros professores sobre o brincar: elementos para se pensar os reguladores sociais associados à infância. *Temas em Psicologia*, v. 19, n. 1, 219-231.
- Ariès, P. (2016/1978). *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Arruda, A. (2002). Teorias das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 127-147.
- Arruda, A. (2005). Despertando do pesadelo: a interpretação. In A. S. P. Moreira; B. V. Camargo; J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 229-258). João Pessoa: UFBP/Editora Universitária.
- Barbosa, L. (2004). *Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos.

- Benjamim, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.
- Berri, B., Castro, A., & Camargo, B. V. (2016). Representações sociais relacionadas às práticas de rejuvenescimento. *Psicologia em Pesquisa*, v. 10, n. 2, 21-30.
- Bichara, I., Souza, F., & Becker, B. (2019). *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador: EDUFBA.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Edições Câmara.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Buckingham, D. (2012). Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 9, n. 25, 43-72.
- Caldas-Couthard, C., & Leeuwen, T. (2004). Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp, 11-33.
- Campos, C. C., & Souza, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 1, 12-21.
- Carvalho, M. (2009). *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus.
- Carvalho, A. M., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 7, n. 1, 181-188.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sócias em S. Moscovici. *Análise social*, v. 37, n. 164, 949-979.
- Chaves, A. M., & Barbosa, M. F. (1998). Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 3, 29-40.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e do desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 7, n. 1, 89-101.

- Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Muller & A. M. Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coutinho, S., & Menandro, P. (2009). *A dona de tudo: um estudo intergeracional sobre representações sociais de mãe e esposa*. Vitória: GM Gráfica e Editora.
- Cruz, S., & Santos, M. (2015). As representações sociais de professores de educação infantil sobre o brincar. In *Anais do XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUCPR. Disponível em <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html> Acesso em 05 de novembro de 2020.
- Davis, K. (1940). The child and the social structure. *The Journal of Educational Sociology*, v. 14, n. 4, 217-229.
- Doise, W. (1993). Debating social representations. In G. M. Breakwill & D. V. Canter (Orgs.). *Empirical approaches to social representations* (pp. 157-170). London: Academic Press.
- Domingos, R. (2014). *A imagem feminina: os apelos na publicidade dirigida ao público infantil*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Comunicação Social, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Eisenstein, E. (1979). *The printing press as na age of change*. England: Cambridge University Press.
- Featherstone, M. (1995). *Cultura do consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel.
- Fraga, G., Alves, L., & Torres, V. (2019). Infância e consumo: as interações das crianças com o canal de Lucas Netto no Youtube. In I. Bichara, F. Souza, & B. Becker (Orgs.). *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas* (p. 115-152). Salvador: EDUFBA.

- Freitas, P. O. (2014). Para além do rosa e azul: reflexões sobre as relações de gênero na publicidade de brinquedos. In A. Alcântara & B. Guedes. (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 198-224). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Freitas, M. (2005). *O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Gabriel, M. (2010). *Marketing na era digital: Conceitos, plataformas e estratégias*. São Paulo: Novatec.
- Galinkin, A. L., & Ismael, E. (2013). Gênero. In L. Camino, A. R. Torres, M. E. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.). *Psicologia social: temas e teorias* (pp. 643-699). Brasília: Technopolitik.
- Guedes, B. L. (2016). Publicidade e infância: representações e discursos em uma arena de disputas de sentidos. In B. B. Bezerra, B. L. Guedes & S. A. Costa (Orgs.). *Publicidade e consumo: entretenimento, infância, mídias sociais* (pp. 107-207). Recife: Editora UFPE.
- Huizinga, J. (2017/1938). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8 ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais* (pp. 31-61). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (2002). *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.

- Kropeniski, F., & Perurena, F. (2017). Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (Contra) indicações para o brincar. *Educação & Sociedade*, Santa Maria, v. 38, n. 141, 965-981.
- Lacerda, M. de P, Moura, G., Cavalcanti, J., & Cirino, C. (2017). Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. *Cadernos de Estudos Sociais*, v.32, n. 2, 39-60.
- Laurindo, R., & Bruck, T. (2014). Da infância para a adolescência: os valores de consumo em rede social. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 117-131). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Linn, S. (2006). *Crianças do consumo - a infância roubada*. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana.
- Lipovetsky, G. (2006). *O hedonismo fraturado*. Folha de São Paulo. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1106200606.htm>. Acesso em 28 de março de 2020.
- Lira, A., & Nunes, M. (2016). Ensinando a ser menina e menino: brinquedos e relações de gênero. *Revista Ensino & Pesquisa*, v. 14, n. 01, 180- 200.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lopes, E. S., & Park, M. B. (2007). Representação social de crianças acerca do velho e do envelhecimento. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 2, 141-148.
- Machado, A. L. (2004). Reforma psiquiátrica e mídia: representações sociais na Folha de São Paulo. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 9, n. 2, 483-491.
- Martins, M. P., Muniz, L. P., & Rosa, E. M. (2011). Representações de estilos de vida masculinos nas revistas Men's Health e Universo Masculino. In Z. A. Trindade et al. (Orgs.). *Estudos em Representações Sociais*. Vitória: GM Editora.
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Buckingham: Open University Press.

- Mcneal, J. U. (1999). *Children as consumers of commercial and social products*. Washington: Pan American Health Organization.
- Menandro, M. C., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. (2010). *Gente jovem reunida: Representações sociais de adolescência/juventude em textos jornalísticos*. Vitória: PPGP/UFES.
- Minimalism: a documentary about the important things*. Direção: Matt D'Avella. Produção: Joshua Fields Millburn, Ryan Nicodemus, Matt D'Avella. EUA: Catalyst, 2016 (78 min).
- Momo, M. (2008). Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. In *Anais da 31ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: ANPED.
- Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/condicoes-culturais-contemporaneas-na-producao-de-uma-infancia-pos-moderna-que-vai> Acesso em 28 de março de 2020.
- Monteiro, C.M., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, n. 19, 106-115.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2012/1961). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, A. M. F. (1994). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva-UFSC/CED*, n. 22, 129-137.
- Oliveira, E., Nodari, M., Merçon-Vargas, E., & Rosa, E. (2019). Fatores de risco e proteção para crianças e adolescentes em redes digitais. In I. Bichara, F. Souza, & B. Becker (Orgs.). *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas* (p. 207-229). Salvador: EDUFBA.
- Oliveira, P. (2010). *O que é brinquedo*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- Oliveira, E. F., & Martins, M. P. (2014). O Uso da Teoria das Representações Sociais no Campo da Comunicação Social. In *Anais do XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste - Comunicação: Guerra e Paz*. São Paulo: Intercom, CD-ROM.
- Ordaz, O., & Vala, J. (1997). Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. *Análise Social*, v. 32 (143-144), 847-874.
- Palmonari, A., & Cerrato, J. (2011). Representações sociais e psicologia social. In A. M. O. Almeida, A. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 305-332). Brasília: Technopolitik.
- Papel e caneta. (2015). *Como a indústria criativa pode construir um novo imaginário de gênero para as crianças*. São Paulo: Papel e Caneta.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Porto, I. M. (2008). *Brincar é coisa séria? Um estudo do brinquedo na cultura da modernidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Queiroz, N. L.; Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, v. 16, n. 34, 169-179.
- Qvortrup, J. (1993). Nine theses about “childhood as a social phenomenon”. In P. Close & R. Collins (Eds.). *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project* (pp. 11-18). Vienna: European Centre.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. Tradução Giuliana Rodrigues. *Educação e pesquisa*, v. 36, n. 2, 631-643.
- Rabelo, E. T. (2010). *Representações sociais mobilizadas pela propaganda televisiva de medicamentos: intersecções entre ciência, saúde e práticas de consumo*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

- Ribeiro, F. S., & Cruz, F. M. (2013). Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 3, 612-622.
- Ribeiro, K. C., Oliveira, J. S., Coutinho, M. P., & Araújo, L. F. (2007). Representações sociais da depressão no contexto escolar. *Paidéia*, v. 17, n. 38, 417-430.
- Rocha, S., & Silva, V. R. (2007). Tensão na publicidade: representações sociais reveladas pela antipublicidade. *Contemporânea*, v. 9, 59-73.
- Rouquette, M. L. (2000). Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In A.S.P. Moreira & D.C. Oliveira (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 39-46). Goiânia: AB.
- Sá, C. P. (1994). Sur les relations entre représentations sociales, pratiques sócio-culturelles et comportement. *Papers on Social Representations*, v. 3, n. 1, 1-138.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sales, J. V., & Landim, I. (2014). Brincar e consumir: considerações sobre o brinquedo na sociedade de consumo. In A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.). *Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 14-36). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Sampaio, I. (2016). Reconfigurações das culturas infantis sob a égide do consumo e da convergência midiática. In L. Fontenelle (Org.). *Criança e consumo: 10 anos de transformação* (pp. 214-241). São Paulo: Instituto Alana.
- Sampaio, I. (2009). Publicidade e infância: uma relação perigosa. In V. Vivarta (Coord.). *Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília: ANDI/Instituto Alana.
- Santos, A. M., & Grossi, P. K. (2007). Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. *Revista Textos e Contextos Porto Alegre*, v. 6, n. 2, 443-454.

- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. J. Sarmiento Manuel Jacinto & M. Pinto (Orgs.). *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal: Ed. Bezerra.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 01-22). Porto: Asa.
- Schwarz, M. L., Herrmann, T. M., Torri, M. C., & Goldberg, L. (2016). *Ciência & Educação*, v. 22, n. 3, 651-669.
- Silva, M., & Brabo, T. (2016). A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, 127-140.
- Silva, J. P., Bousfield, A. B. S., Cardoso, L. H. (2013). A hipertensão arterial na mídia impressa: análise da revista *Veja*. *Psicologia e Saber Social*, v. 2, n. 2, 191-203.
- Siqueira, D. C.; & Faria, A. A. (2007). Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas femininas. *Comunicação, mídia e consumo*, v. 4, n. 9, 171-188.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomas, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, v. 12, n. 13, 50-64.
- Souza, K. (2014). *A mídia e o impacto dos personagens infantis: as crianças na ordem do consumo e da violência*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil.
- Srigtta, G. B. (2002). Inconsistences: childhood on the economic and political agenda. In F. Mouritsen & J. Qvortrup (Eds). *Childhood an children's culture* (pp. 209-260). Odense: Odense University Press.
- Strey, M. (1998). Gênero. In M. Strey et al. (Org.). *Psicologia social contemporânea: livro-texto* (p. 181-198). Petrópolis: Vozes.

- Subtil, M. J. (2005). Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, n. 13, 65-73.
- Trindade, Z. A, Santos, M. F., & Almeida; A. M. (2011). Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In A. M. O. Almeida, A. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 101-121). Brasília: Technopolitik.
- Tuchman, B. W. (1978). *A distant mirror*. New York: Alfred A. Knopf.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 04 de abril de 2020.
- Varotto, M. A., & Silva, M. R. (2004). Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. *Motrivivência*, v. 16, n. 23, 169-190.
- Volpato, G. (2017). *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Criciúma, SC: Unesc.
- Von, C. (2001). *A história do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro.
- Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wolter, R., & Sá, C. (2013). As relações entre representações e práticas: O caminho esquecido. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 23, n. 12, 87-105.
- Wolter, R., & Peixoto, A. (no prelo). Dinâmica e representações sociais: transformações de pensamento e oscilações situacionais. In A. R. Nascimento, I. F. Gianordoli-Nascimento, & M. I. Rocha (Orgs). *Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

8. Apêndices

8.1 Apêndice A - Roteiro guia para análise de comerciais televisivos

	Marca	Produto	Horário/ Duração	Cores predominantes	Efeitos Especiais	Texto Falado/Escrito
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
	Sons/ Jingle	Brindes	Personag em/Cele bridade	Para quem é a mensagem	Representação da criança	Representação do brinquedo
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
	Valores	Tempo/ Espaço	Interaçã o com o brinque do	Interação com familiar	Interação com outras crianças	Outras observações
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

8.2 Apêndice B - Roteiro semiestruturado para entrevista com crianças

Nome: _____ Idade: _____

Tem irmãos: _____ Quantos: _____

Onde mora: _____

Com quem mora: _____

Onde estuda: _____ Ano escolar: _____

Faz mais alguma atividade além de estudar: _____

(Explicar para a criança que serão feitas algumas perguntas direcionadas aos brinquedos que ela escolheu).

1. Por que você escolheu esses brinquedos como os seus preferidos?
2. Como você brinca com esses brinquedos?
3. Quem te deu esses brinquedos?
4. Você pediu para alguém esses brinquedos?
5. Você já tinha visto esses brinquedos antes de ganhar? Onde?
6. Tem algum brinquedo que você esteja querendo e não tem? Qual? Por que?
7. Você pede a seus pais para comprarem brinquedos para você? Com que frequência? Onde você vê esses brinquedos?
8. Do que você mais gosta de brincar? Em que horários você costuma brincar? Onde você brinca?
9. Com quem você mais gosta de brincar?
10. Você prefere brincar sozinho ou com amigos? Por que? Do que?
11. Você assiste TV? Quais programas? Em que canal?
12. Você costuma brincar imitando alguém, algum personagem ou história que você viu na TV ou em filmes? Qual?
13. Você costuma comprar/pedir para seus pais brinquedos que vê na TV? Por que? O que te chama mais atenção?
14. Você acha que existem diferenças entre brinquedos de menino e menina? Por que?
15. Você brincaria com um brinquedo considerado de menina/o?
16. Se você estivesse em um lugar sem nenhum brinquedo, o que você faria para passar o tempo?
17. Se você pudesse escolher o que quisesse em uma loja de brinquedos, o que você escolheria? Por que?

8.3 Apêndice C - Roteiro semiestruturado para entrevista com pais

Nome: _____

Idade: _____

Quantos filhos/idade dos filhos: _____

Escolaridade: _____

Com o que trabalha: _____

Renda aproximada da família: _____

Onde mora: _____

Quem mora com você: _____

1. Me fale um pouco sobre os brinquedos e brincadeiras da sua infância.
2. Existem diferenças entre a sua época e a época do seu (a) filho (a)? Em que sentido?
3. Você acha que brinquedos são importantes para seu filho(a)? Por que?
4. Do que seu filho mais gosta de brincar? Com quem ele costuma brincar?
5. Quais foram os últimos brinquedos que você deu a ele? Em que ocasiões você deu? O que te motivou a dar esses brinquedos?
6. O que você observa quando escolhe um brinquedo para seu filho (a)?
7. Sobre os brinquedos que seu (a) filho (a) te pede, você acha que ele viu em algum lugar? ...na TV ou internet? Com que frequência ele te pede brinquedos? Você compra sempre que ele pede? Quais os critérios?
8. Quando você compra brinquedos para seu filho (a) ele costuma ir junto? Se sim, como ele se comporta na loja de brinquedos?
9. O seu filho costuma levar algum brinquedo quando vai a algum lugar (casa dos amigos, escola, sair com os pais para o restaurante)? Quais?
10. Quanto tempo do dia do seu filho ele passa brincando?
11. Você acha que existem diferenças entre brinquedos de menino e menina? Por que?
12. Você já observou nas brincadeiras do seu filho se ele imita algum tipo de trabalho, ou personagem de filmes, desenhos animados? Quais? Por que você acha que ele imita?
13. Você brinca com seu filho? De que? Com que frequência?
14. Você já construiu algum brinquedo com seu filho? Qual? Qual foi a reação dele?

8.4 Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais das crianças participantes)

Projeto: O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais

Responsável: Manoela Pagotto Martins Nodari

Orientador: Prof^a. Dr^a. Priscilla de Oliveira Martins da Silva

Contato com pesquisador responsável:

Telefone para contato: (27) 99748-2397

E-mail: manu_pagotto@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Endereço: Av. Fernando Ferrari, n. 514, Goiabeiras, Vitória, ES. CEP 29075-910. Telefone para contato: (27) 4009-2501.

Instancia para denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES):

Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970. Tel: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

INFORMAÇÕES AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Seu filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: **O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais.**

O estudo se destina a investigar as representações sociais do brinquedo, de modo a compreender como as crianças se relacionam com seus brinquedos e também como os pais se inserem nesse processo.

Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: produção de artigos para publicação em revistas científicas e contribuições que permitam avanços teóricos e metodológicos para os estudos sobre a infância.

O estudo será feito da seguinte maneira: com realização de entrevistas com crianças de 8 a 9 anos, de forma individual e com duração média de aproximadamente 30 minutos.

Sobre a participação na pesquisa:

Seu filho (a) participará deste estudo, por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

A colaboração de seu (a) filho (a) se fará de forma anônima, incluindo entrevista concedida ao pesquisador a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

A qualquer momento, seu (a) filho (a) poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, você poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações conseguidas através da participação de seu (a) filho (a) não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

A participação do seu (a) filho (a) poderá envolver riscos mínimos, como os seguintes: *insegurança quanto à melhor resposta a ser fornecida; conflitos entre o que pensa e o que*

imagina que deve ser respondido; desconforto por ser perguntado sobre assuntos que podem lhe gerar certo desconforto ou constrangimento. Caso seja necessário, seu (a) filho (a) poderá ser encaminhado ao atendimento psicológico no Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo.

Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias e assinados por você, voluntário e por mim, pesquisadora. Sendo garantida a você, a posse de uma dessas vias.

Após estes esclarecimentos e após receber as informações sobre a pesquisa com o título provisório “**O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais**” e os direitos do meu (a) filho (a) abaixo relacionados:

A garantia de receber informações a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;

A liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento;

A segurança de não ser identificado, mantendo o anonimato das informações e a garantia de que estas serão mantidas e utilizadas somente para fins de pesquisa;

O conhecimento que não receberei qualquer incentivo financeiro pela participação do meu (a) filho (a) na pesquisa;

A segurança de que meu (a) filho (a) não terá nenhum prejuízo ou punição, de qualquer natureza, por participar ou não desta pesquisa.

Eu,

_____, tenho ciência do exposto e concordo, livremente, que meu (a) filho (a) participe desta pesquisa.

Vitória, ES, ____ de _____ de _____.

Responsável

Manoela Pagotto Martins Nodari

8.5 Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais)

Projeto: O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais

Responsável: Manoela Pagotto Martins Nodari

Orientador: Prof^a. Dr^a. Priscilla de Oliveira Martins da Silva

Contato com pesquisador responsável:

Telefone para contato: (27) 99748-2397

E-mail: manu_pagotto@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Endereço: Av. Fernando Ferrari, n. 514, Goiabeiras, Vitória, ES. CEP 29075-910. Telefone para contato: (27) 4009-2501.

Instancia para denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES):

Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970. Tel: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: **O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais.**

O estudo se destina a investigar as representações sociais do brinquedo, de modo a compreender como as crianças se relacionam com seus brinquedos e também como os pais se inserem nesse processo.

Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: produção de artigos para publicação em revistas científicas e contribuições que permitam avanços teóricos e metodológicos para os estudos sobre a infância.

O estudo será feito da seguinte maneira: com realização de entrevistas, de forma individual, e com duração média de aproximadamente 50 minutos.

Sobre a participação na pesquisa:

Você participará deste estudo, por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Sua colaboração se fará de forma anônima, incluindo entrevista concedida ao pesquisador a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

A sua participação poderá envolver riscos mínimos, como os seguintes: *insegurança quanto à melhor resposta a ser fornecida; conflitos entre o que pensa e o que imagina que deve ser respondido; desconforto por ser perguntado sobre assuntos que podem lhe gerar certo desconforto ou constrangimento.* Caso seja necessário, você será encaminhado ao atendimento psicológico no Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo.

Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias e assinados por você, voluntário e por mim, pesquisadora. Sendo garantida a você, a posse de uma dessas vias.

Após estes esclarecimentos e após receber as informações sobre a pesquisa com o título provisório **“O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais”** e meus direitos abaixo relacionados:

A garantia de receber informações a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;

A liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento;

A segurança de não ser identificado, mantendo o anonimato das informações e a garantia de que estas serão mantidas e utilizadas somente para fins de pesquisa;

O conhecimento que não receberei qualquer incentivo financeiro pela minha participação na pesquisa;

A segurança de que não terei nenhum prejuízo ou punição, de qualquer natureza, por participar ou não desta pesquisa.

Eu,

_____, tenho ciência do exposto e manifesto, livremente, meu desejo em participar da pesquisa.

Vitória, ES, ____ de _____ de _____.

Participante

Manoela Pagotto Martins Nodari

8.6 Apêndice F - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para crianças)

Projeto: O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais

Responsável: Manoela Pagotto Martins Nodari

Orientador: Prof^a. Dr^a. Priscilla de Oliveira Martins da Silva

Contato com pesquisador responsável:

Telefone para contato: (27) 99748-2397

E-mail: manu_pagotto@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Endereço: Av. Fernando Ferrari, n. 514, Goiabeiras, Vitória, ES. CEP 29075-910. Telefone para contato: (27) 4009-2501.

Instancia para denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES):

Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970. Tel: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: **O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais.**

Esse estudo busca investigar as suas relações com os brinquedos no seu dia-a-dia.

Os resultados vão contribuir para que possamos compreender um pouco mais sobre questões relacionadas à infância.

O estudo será feito da seguinte maneira: com realização de entrevistas, de forma individual, e com duração de aproximadamente 30 minutos.

Sobre a participação na pesquisa:

Você participará deste estudo, por sua própria vontade, sem receber ajuda financeira e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Sua colaboração se fará de forma anônima, ou seja, sem que seja possível a sua identificação, incluindo entrevista concedida ao pesquisador a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar a sua concordância em participar, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

A sua participação poderá envolver riscos mínimos, como os seguintes: *insegurança quanto à melhor resposta a ser fornecida; conflitos entre o que pensa e o que imagina que deve ser respondido; desconforto por ser perguntado sobre assuntos que podem lhe gerar certo desconforto ou constrangimento.* Caso seja necessário, você será encaminhado ao atendimento psicológico no Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo.

Este termo de Assentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias e assinados por você, voluntário e por mim, pesquisadora. Sendo garantida a você, a posse de uma dessas vias.

Após estes esclarecimentos e após receber as informações sobre a pesquisa com o título provisório **“O brincar e o brinquedo: perspectivas a partir da Teoria das Representações Sociais”** e meus direitos abaixo relacionados:

A garantia de receber informações a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;

A liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento;

A segurança de não ser identificado, mantendo o anonimato das informações e a garantia de que estas serão mantidas e utilizadas somente para fins de pesquisa;

O conhecimento que não receberei qualquer incentivo financeiro pela minha participação na pesquisa;

A segurança de que não terei nenhum prejuízo ou punição, de qualquer natureza, por participar ou não desta pesquisa.

Eu,

_____, tenho ciência do exposto e manifesto, livremente, meu desejo em participar da pesquisa.

Vitória, ES, ____ de _____ de _____.

Participante

Manoela Pagotto Martins Nodari

