



PONTIFÍCIA UNIVERISDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO – PUC RIO
AMANDA DA SILVA HONÓRIO

**BRINQUEDO, CRIANÇA, CULTURA E CAPITALISMO:
ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES PEDAGÓGICO-POLÍTICAS**

RIO DE JANEIRO
03 DE OUTUBRO DE 2017

AMANDA DA SILVA HONÓRIO

BRINQUEDO, CRIANÇA, CULTURA E CAPITALISMO:
ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES PEDAGÓGICO-POLÍTICAS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Infantil: Perspectivas de Trabalho em
Creches e Pré-Escolas da Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ORIENTADORA: CRISTINA LACLETTE PORTO, DR.

RIO DE JANEIRO
03 DE OUTUBRO DE 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado até aqui, pois sem a certeza de sua presença em minha vida, essa conquista não seria possível. Agradeço também ao meu esposo, Isaque, pelo companheirismo e paciência. Agradeço a minha mãe, Edineusa, pela preocupação e incentivo. E à minha orientadora, Cristina Porto, pela disponibilidade e direção.

Resumo:

O presente texto tem como objetivo trazer algumas reflexões acerca das relações entre criança, brinquedo, cultura, mídias e capitalismo, dentro de uma esteira conceitual que leve em consideração a relação perene existente entre cultura, mídia e política – compreendida, para os fins deste artigo, como o conjunto de forças – econômicas, culturais e políticas – subjacentes ao status quo. As relações do homem com sua cultura se dão de modo que esta funcione como meio de os seres humanos afirmarem uma visão de mundo que os conduza a uma participação efetiva na ordem das coisas e isso, obviamente, se estende para as relações entre criança e brinquedo, configurando-as de algum modo. Utilizando o recurso da entrevista, o artigo investiga as diferenças e similitudes na percepção geral sobre a expressão cultural do brinquedo em diferentes classes sociais, correlacionando os achados de campo com as reflexões propostas ao longo dos capítulos.

Palavras-chave: Brinquedo, Cultura, Criança, Capitalismo.

Abstract:

This text aims to bring some reflections about the relationships between children, toys, culture, media and capitalism, within a conceptual framework that takes into account the perennial relationship between culture, media and politics - understood, for the purposes of this article, as the set of forces - economic, cultural and political - underlying the status quo. Human's relations with his culture are given so that it functions as a means for human beings to affirm a world view that leads them to an effective participation in the order of things and this obviously extends to the relationships between child and toy, configuring them in some mode. Using the interview resource, the article investigates the differences and similarities in the general perception about the cultural expression of the toy in different social classes, correlating the field findings with the reflections proposed throughout the chapters.

Keywords: Toys, Culture, Children, Capitalism.

SUMÁRIO

Introdução

I. Brinquedo e cultura

1.1 O brinquedo e o modo de produção capitalista

1.2 O brinquedo, a tecnologia e as mídias de massa

1.3 A resistência dos brinquedos regionais

II. Brinquedo, cultura e criança

2.1 Os brinquedos e as crianças

2.2 Breve pesquisa de campo

2.3 Análise das entrevistas

Conclusão

Referências Bibliográficas

Introdução:

O presente trabalho monográfico tem como objetivo trazer algumas reflexões acerca das relações entre criança, brinquedo, cultura, mídias e capitalismo, dentro de uma esteira conceitual que leve em consideração a relação perene existente entre cultura, mídia e política – compreendida, para os fins deste texto, como o conjunto de forças – econômicas, culturais e políticas – subjacentes ao status quo. Fazem parte dessa estrutura, as mídias de massa, as grandes indústrias produtoras de brinquedos e, acima de tudo, a indústria cultural – espinha dorsal do processo de comercialização de brinquedos e, por conseguinte, da criação de culturas lúdicas condizentes com os modelos hegemônicos de representação social.

Começaremos traçando algumas definições pertinentes ao escopo do conceito de cultura, passando por sua conceituação antropológica (ou antropológico-cultural) e seguindo para uma problematização da noção de multiculturalismo. Em seguida, definiremos a realidade do brinquedo, estabelecendo suas principais características enquanto derivação da categoria de cultura e, em seguida, passaremos para algumas reflexões gerais envolvendo as relações concretas entre as categorias previamente definidas. Ao final, apresentaremos algumas entrevistas, realizadas, respectivamente, em uma creche privada da Zona Sul do Rio de Janeiro e com crianças que participam do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), política pública do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. O objetivo do recurso da entrevista, utilizado com perfis tão antagônicos do ponto de vista socioeconômico, é investigar as diferenças e similitudes na percepção geral sobre a expressão cultural do brinquedo em diferentes classes sociais, correlacionando os achados de campo com as reflexões propostas ao longo dos capítulos.

1. Brinquedo e Cultura

Toda cultura depende de símbolos. E o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano (WHITE, 2001, apud LARAIA, 1955, p. 27).

Ao buscar uma definição antropológica a cultura, Laraia (2001) aponta para a teoria de Leslie White e a para a sua explicação sobre os símbolos, que prevê que cada cultura é marcada por elementos simbólicos: signos representativos que se comunicam e decifram-se de acordo com cada sociedade. Laraia afirma que a capacidade de decifrar símbolos é peculiar ao homem, aquilo que o diferencia dos outros animais.

Em uma visão antropológica, é correto afirmar, portanto, que a cultura se dá na maneira pela qual um grupo se organiza e transmite, de geração a geração, seus modos de vida, crenças, costumes, comportamentos, gerando uma identidade que lhe é singular.

Encontramos também, em Brandão (2002), uma descrição de certo modo mais sintética:

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura (BRANDÃO, 2002, p. 22).

As relações do homem com sua cultura se dão de modo que esta funcione como meio de os seres humanos afirmarem uma visão de mundo que os conduza a uma participação efetiva na ordem das coisas.

A educação é uma reprodutora de cultura, isto é, uma instituição que reproduz, mesmo que não automaticamente e a partir de contornos que lhe são próprios, a cultura e as culturas circundantes, em seus diversos fragmentos e matizes. Neste sentido, ela reproduz um modo de continuar existindo dentro de uma visão de mundo, uma maneira de legitimar a existência de um povo ou civilização.

No entanto, com uma estrutura dinâmica, cabe dizer que a cultura é passível de sofrer mudanças no decorrer do processo histórico. Por isso o pluralismo de palavras e de sentidos são posturas teóricas sempre relevantes, das quais devemos sempre lançar mão, quando abordarmos a temática cultural; é sempre pertinente falar de “cultura para culturas” (CHAUÍ, 2000).

As várias culturas existentes no mundo nos ajudam a pensar tais pluralidades, seja em relação ao modo de pensar, de se portar, seja no que tange as tradições, alimentação, indumentária, modos linguísticos, etc. E o mundo, em sua diversidade, está repleto de signos e de multiplicidades. Vejamos, por exemplo, o clássico estudo de campo realizado pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss sobre os rituais fúnebres entre os indígenas da etnia Bororo: a cerimônia fúnebre desta tribo se estende por vários dias e ocorre durante a madrugada, com danças, cheia de sentidos delimitados, cujo intuito é entregar a alma do morto ao mundo das almas (STRAUSS, 1992, p. 224). Diferente da cultura desses indígenas, as sociedades ocidentais contemporâneas celebram a morte com dor e tristeza, ao mesmo tempo em que a tratam como tabu.

Dentro de uma mesma sociedade, pode haver várias culturas. Do mesmo modo, cada civilização tem seus costumes e nenhuma é superior ou inferior a outra, apenas diferente. É no pulsar desta concepção que podemos falar de um fenômeno contemporâneo: o multiculturalismo.

O multiculturalismo é visto como uma manifestação social que legitima a existência de várias culturas em um mesmo território. Devido aos avanços tecnológicos, as culturas ganharam dimensões globais, fazendo com que as identidades de certos grupos começassem a experimentar um processo lento de extermínio, na medida em que um determinado grupo tenha sua cultura afirmada como padrão em detrimento de outras.

No que diz respeito ao termo, o multiculturalismo possui mais de um significado. Como descreve Hall:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais dos problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e

multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

Como um tema bastante atual e relevante, o multiculturalismo pode ser pensado e discutido sob a esfera não apenas social, mas também educacional, visto que a escola é um espaço permeado por diferenças e que exige um movimento em direção à inclusão. Pessoas de várias etnias, classes sociais e religiões se encontram e dividem o mesmo espaço: pensar nessa pluralidade nos faz questionar como a escola e as práticas pedagógicas poderiam trabalhar a diversidade humana sem favorecer nenhum grupo.

É importante salientar que estas diferenças sobrepostas em espaços escolares únicos não são ocasionais, mas se inserem dentro da estrutura mais ampla que organiza as culturas dentro dos micro-espacos nacionais e regionais: a necessidade de uma escola voltada para a distribuição massiva de conhecimento e, por conseguinte, caracterizada pelo agrupamento de sujeitos sem vínculos culturais orgânicos. Em uma mesma sala de aula, existem crianças oriundas de religiões de matriz afro-brasileira, enquanto outras possuem uma herança católica e luso-brasileira; há ainda aquelas que foram criadas nos preceitos protestantes e os que tiveram uma formação estritamente secular. Pensar essas diferenças implica em refletir sobre esse aspecto das sociedades ocidentais e, mais, nos convida a refletir sobre novos modelos de educação que deem conta de unificar, sem homogeneizar – tratar como igual, embora resguardando as diferenças e peculiaridades identitárias de cada um.

Atualmente, o multiculturalismo é visto como um fenômeno que tem se alastrado em escala mundial, consistindo em uma realidade social onde todas as diversas culturas existentes em um país passam a ser englobadas em uma mesma perspectiva macro-cultural, sob a ótica do Estado de Direito. Ainda que o multiculturalismo traga, em si mesmo, a ideia da diversidade, é importante analisar todas as suas tendências e direções.

Uma destas tendências diz respeito ao efeito que o multiculturalismo pode provocar, por exemplo, nas comunidades tradicionais indígenas que, por um processo de coexistência (às vezes forçada) com as culturas e modos de vida nacionais, acabaram por ver seus costumes, dialetos, línguas e ritos se perderem no tempo, esquecidos pelas novas gerações já completamente

absorvidas pelo estilo de vida ocidental e, nesse sentido, tornando-se sujeitos desenraizados em relação a sua própria cultura de base. Neste sentido, salta a memória a monumental análise do multiculturalismo empreendida por Wilson Barbosa do Nascimento (1985) em seu famoso texto “A Identidade do Negro no Brasil”. O autor pensa o apelo à diversidade multicultural como um imperativo que oculta, em seu fundo, uma forma de homogeneização que é, em sua natureza, unicultural, servindo de base para a dominação dos grupos étnicos orgânicos por parte de uma elite oligárquica, ou seja, por parte daqueles que manejam o capitalismo e a indústria cultural. Em suas palavras:

O uniculturalismo cosmopolitista é simples agência do capital. A serviço do capital, procura nivelar as diferentes culturas pelo mais baixo nível da ideologia social. Desta forma, o cosmopolitismo busca eliminar, estrangular as diferenças. No entanto, qual é o seu discurso? Apresentando-se a si próprio como uma “diferença cultural”, o cosmopolitismo exige um “estatuto especial libertário” em cada cultura, que facilite, garanta e proteja a sua expansão, contra as culturas locais e regionais. O cosmopolitismo não passa assim de uma ideologia política dos monopólios, para liquidar os fatores projetantes e resistentes das diferentes culturas, que previa destruir. [...] Sabemos que o discurso “progressista”, anti-tradicional, do uniculturalismo cosmopolitista tem por objetivo a destruição dos costumes, da consciência étnica e da ideologia social das diferentes culturas que lhes servem de impecilho. “Sexo, drogas e rock’n’roll”, uma das bandeiras do cosmopolitismo, visa apenas destruir os fatores projetantes, as forças próprias, dos povos oprimidos, dissolvendo tudo no caldeirão da corrupção e do capital (NASCIMENTO, 1985, p. 27).

A mistura das culturas pode resultar na produção de desigualdades culturais, pois a cultura predominante irá influenciar todas as outras, provocando a subordinação e a perda de identidade de uma dada comunidade. Quando uma comunidade, povo ou grupo se deixa dominar culturalmente, a consequência inevitável é que a dominação seja alçada em todos os demais domínios – política, educação, economia – até tornar-se total e incontornável.

1.1. O brinquedo e o modo de produção capitalista

Walter Benjamim segue postulando que o modo de produção capitalista distancia a criança da relação com a produção do brinquedo, privando-a do contato com sua história e com seu modo de criação. Na verdade, nem mesmo o adulto, que monta os brinquedos de forma repetida e sem sentido, tem uma relação interna com o objeto.

Na mesma linha, Oliveira (1986) também traça um diagnóstico semelhante. “Junto a diversão que lhe é inerente, o brinquedo é portador de ideias, valores e mensagens identificadores dos pilares do capitalismo” (OLIVEIRA, 1986, p. 86), pilares que podem ser identificados na própria produção massificada do brinquedo enquanto mercadoria, expressando, em sua dinâmica interna, um tipo de produção vinculada à própria marcha do processo histórico e, no plano externo, à estética recapitulada pelo tipo de sociedade gerada no seio da lógica do capital – lógica que é histórica e tem contornos nítidos nas estruturas de pensamento que permeiam a vida em sociedade, em seus múltiplos domínios – o que inclui o domínio da cultura lúdica.

Às grandes indústrias interessa seduzir consumidores e não conhecer e respeitar as peculiaridades das crianças enquanto seres humanos. Um brinquedo é lançado à praça em razão de sua potencialidade lucrativa para a empresa que o produz. Um negócio nada mais que isso” (OLIVEIRA, 1984, p. 35).

Pensando em uma sociedade voltada para o capital, encontramos indústrias que são especializadas em produzir brinquedos de forma obsoleta, visando construí-los em vias de pouca duração para provocar o consumo de novos objetos – a chamada obsolescência programada (SILVA, 2012). Ao mesmo tempo, é preciso considerar a força que as indústrias encontram na publicidade como estratégia de vender e de fazer com que as crianças sintam necessidade de ter o objeto. As crianças recebem um brinquedo vendido pela publicidade através da mídia. E a mídia é parte do *status quo* que subjaz e retroalimenta as sociedades capitalistas em suas várias modalidades de expressão e de dominação. Compreensão a partir da qual Oliveira conclui sobre a necessidade de se “desmascarar a dominação cultural que os brinquedos exercem sobre as crianças numa sociedade capitalista” (OLIVEIRA, 1986, p. 90).

Se o modo de produção capitalista trouxe uma nova forma de produzir, alcançando maiores demandas (produzindo em maior quantidade), por outro lado, este mesmo modo de produção, que a cada semana lança um produto novo, traz consigo as desigualdades de consumo (e da ideologia do consumo) e desperta nas crianças um novo modo de consumir. Se antes a criança tinha no brinquedo um ofício familiar, um modo de significar o brinquedo,

agora, através de um sistema de consumo exacerbado, a criança tem no brinquedo um modo de afirmar a existência do consumo (“*Consumo, logo existo*”), se distanciando do brinquedo como ludicidade:

[...] a ponto de constituírem um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de *Franchising*, constituindo, por vezes, alguns recordes de investimentos económico (por exemplo: Euro Disney). Este fato contribui poderosamente para a globalização da infância. Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos: colecionam cartas Pokémon, veem desenhos animados dos estúdios japoneses, brincam nas consolas de jogos de Mattel, leem os livros do Harry Potter, calçam Tênis Nike e vestem blusas da Benetton 0 a 12 anos ou da Chicco, alimentam-se do Happy Meal da McDonalds e veem pelo Natal as superproduções dos estúdios Disney (SARMENTO, 2003, p. 9).

O modo de produção em massa trouxe a tecnologia como principal atrativo e principal aliada de sua produção, mas é preciso pensar se e como este novo modo de produzir tem, não apenas afirmado as desigualdades de consumo, como também as desigualdades culturais. Dentro de um país onde existem vários tipos de culturas regionais, precisamos pensar: qual cultura tem sido vendida como cultura dominante e hegemônica? Uma questão cujo paradigma multicultural, em sua sanha por uma diversidade que não necessariamente se desloca do discurso à concreção da prática social, certamente não pode contornar.

Com a globalização, os brinquedos passaram por uma padronização, onde as indústrias os produzem segundo a sua maneira de pensar: que tipo de criança e brincadeiras se quer ter e, futuramente, que tipo de adulto se quer formar? As crianças como público alvo do consumo final dos produtos – brinquedos – não participam de forma direta da criação e da escolha do tipo de brinquedo que se produz e, conseqüentemente, sua voz não é ouvida; sua opinião não é perguntada: que tipo de brinquedo gosta? Como prefere o brinquedo? Como deveria ser construído o brinquedo?

Se hoje, na modernidade do século XXI, histórica e socialmente, a criança é reconhecida com um sujeito social, que constrói seu conhecimento e, portanto, é vista como um sujeito de direitos, ao que parece, as grandes fábricas e indústrias as tem visto apenas como receptora da cultura do consumo, desconsiderando sua realidade social e cultural.

Poderia-se perguntar: De onde vêm as crianças da América Latina? São as mesmas da Europa ou até mesmo da América do Norte? Como vivem? Quais são seus locais de moradia? Como brincam? Onde brincam?

Tais respostas são fundamentais para compreender que as crianças que vivem de um lado do mundo não são as mesmas que vivem do outro lado do mundo: são diferentes, vivem realidades e tem vivências diferenciadas; têm aspectos físicos e econômicos diferentes. Portanto, pensar em um brinquedo que seja vendido e utilizado por todas igualmente é desconsiderar suas peculiaridades e suas visões de mundo.

O mercado produtor capitalista tem como prioridade, como assinalamos acima, a geração do lucro, enxergando na criança um potencial gerador econômico. Com isso, o mercado se reinventa e se ocupa de vários segmentos do público infantil: a criança no alvo do consumo, sendo produzida pela própria sociedade, vai sendo marcada pelo excesso do consumo.

A criança, dentro deste sistema, é educada a viver no *existencialismo do consumo* e da obsolescência, vivendo a *descartalização* dos objetos, de forma proposital, acostumando-se e sendo incentivada a trocar rapidamente um brinquedo por outro: eis o âmago da dominação capitalista via brinquedo. Há a criação de uma cultura lúdica que é uma cultural lúdico-capitalista e, neste sentido, arraigada a um imaginário de alienação (MARX, 2001, p. 110).

1.2 O brinquedo, a tecnologia e as mídias de massa

Considerações semelhantes podem ser feitas acerca das mídias de massa. Tais mídias, na esteira da indústria cultural, mudaram drasticamente o modo como as pessoas percebem e concebem o mundo (BUCKINGHAM, 2007): o advento dos smartphones, da internet móvel, das redes sociais, dos multifuncionais aplicativos de celular, tablets, entre outras coisas, potencializou uma verdadeira sobreposição do ciberespaço sobre o cotidiano – sobreposição que é muito bem retratada na série de curta metragens britânica *Black Mirror*, que aborda as relações subversivas entre o homem e a técnica moderna em diversos domínios de experiência social.

Contudo, cabe aqui, seguindo Gonnet (2004), estabelecer uma distinção quando falamos em mídias. O autor pensa o conceito de mídias a partir de uma perspectiva tripartida, distinguindo entre “mídias autônomas”, que não possuem

ligação ou interfaces concretas com uma rede ampla (livros, jornais impressos, CDs); as mídias de difusão, vinculadas a redes de televisão ou de telecomunicação (televisão, rádio) e as mídias de comunicação, alocadas numa rede tal como a internet. A ideia de mídias de massa, nesse sentido, poderia se aplicar tanto às mídias de difusão quanto às mídias de comunicação, que, na contemporaneidade, encontram-se cada vez mais integradas.

Tais mídias, em sua configuração imediata, atingem a grandes contingentes de pessoas e são substanciais na formação da opinião pública, na produção de imaginários e no processo de subjetivação das pessoas. Basta que a grande mídia de massas repercuta um assunto para que o mesmo passe a ser explorado nas redes sociais, por usuários que, online, divulgam e expõem seus posicionamentos a um público que pode ser igualmente amplo. Deste modo, não é forçoso caracterizar as mídias de massa, difusoras e comunicadoras, como grandes produtoras de cultura.

É certo que tal processo não é absolutamente vertical, com a grande mídia de massas produzindo conteúdos que simplesmente escoam para uma base que os acomoda como receptáculos passivos. Pode-se dizer que o processo de produção cultural, por parte das mídias de massa, admite horizontalidades e que tais mídias eventualmente recorrem aos seus usuários imediatos em termos de conteúdo (ainda que esses usuários não constituam um grupo homogêneo).

No entanto, a realidade é que, em meio a esse processo, a verticalização é muito mais considerável e relevante do que a horizontalidade. E se é verdade que as massas, virtualizadas num ciberespaço cada vez mais difuso, sobretudo por meio de tecnologias como Whatsapp, Telegram e o próprio Facebook, fazem parte da teia de produção de símbolos e sentidos alavancada pelas grandes mídias, também é verdadeiro afirmar que elas não são parte essencial do processo (ALMEIDA, 1998). Uma vez que as mídias, como salientamos, são parte da arquitetura macropolítica que fomenta e substantiva o *status quo*, sua função primordial é repercutir os modos hegemônicos de pensar e de sentir:

A influência dos imaginários sociais sobre as mentalidades depende em larga medida da difusão destes e, por conseguinte, dos meios que

asseguram tal difusão. Para garantir a dominação simbólica, é de importância capital o controle destes meios, que correspondem a outros tantos instrumentos de persuasão, pressão e inculcação de valores e crenças (LIMA, 1996, apud ALMOND, 1990, p.143).

Deslocando nossas reflexões para um fragmento mais específico das relações discutidas até aqui, como analisar a realidade dos brinquedos regionais?

1.3 A resistência dos brinquedos regionais

O brinquedo, nas teias do capitalismo, perde sua identidade cultural na medida em que as grandes indústrias produzem, em massa, brinquedos pensados para um mesmo público, uma mesma sociedade. Todos interligados pelo fenômeno da globalização.

Embora os brinquedos sejam massificados, ainda assim, existem e resistem grupos de artesãos (majoritariamente regionais) que, através de seu trabalho, buscam perpetuar seus modos de viver e de expressar sua cultura local para além do modelo globalizado. Mesmo não tendo o alcance global em que as indústrias estão inseridas, os artesãos produzem brinquedos conhecendo a essência do modo operante de sua comunidade imediata e ajudam a transmitir, de geração a geração, seus valores e significados.

Se o grande mercado industrial tem como via de comercialização os grandes pontos de vendas como shoppings centers, redes de lojas e franquias, os artesãos, com seus brinquedos, encontram, na maioria das vezes, as feiras ao ar livre, as feiras regionais ou os mercados artesanais para expor suas obras e colocá-las à venda. Atingem a um público menor, em sua maioria, advindo das classes populares (OLIVEIRA, 1984).

O fato de o brinquedo artesanal ainda se fazer presente em uma sociedade dominada pela automação e, mais recentemente, pela informática, testemunha não só o conflito entre polos antagônicos, mas também representa a negação – realizada por artesãos amadores e profissionais – em deixar parecer não apenas brinquedos, mas fundamentalmente, um modo de se expressar no mundo: aquele que resulta da habilidade manual (OLIVEIRA, 1984, p. 18).

Contudo, não podemos esquecer no caráter econômico em que os brinquedos regionais também estão inseridos, pois, mesmo em espaços de menor acesso (feiras livres, feiras artesanais, etc.), esses objetos influenciam a

economia local. Para a existência e reafirmação de seu costume, é necessário que haja demanda e acesso:

Neste cenário, os brinquedos artesanais vendidos pelos feirantes representam valores monetários e também simbólicos, devido à tradição, ao produto ter sido passado por várias gerações, tornando-os não substituíveis pelo avanço tecnológico (ANTÉRIO & SILVA, 2012, p. 923).

Ou seja, o brinquedo artesanal, mesmo munido de uma moeda de troca, não perde sua validade simbólica e cultural.

Os *brinquedos de Miriti* são um forte exemplo de como os brinquedos são parte importante de uma cultura e da afirmação de sua existência. Perpetuados há mais de 200 anos, no estado da Amazônia, eles expressam a fauna e a flora do território. Em diversas miniaturas, representam as riquezas naturais da região.

O miriti é uma palmeira característica da área de várzea, pertencente à flora amazônica. É muito conhecida e utilizada no Estado do Pará, principalmente no município de Abaetetuba. Dessa árvore o ribeirinho aproveita todas as partes para satisfazer suas necessidades cotidianas, da alimentação à expressão artístico-cultural, incluem-se, aqui, os brinquedos que são confeccionados da bucha do miriti (SILVA & CARVALHO, 2012, p.18).

São feitos de matéria prima natural, demandando dos locais muita criatividade, habilidade e cuidado com a natureza, pois é dela que sai a substância para suas produções. Os *brinquedos de Miriti* são encontrados para a venda em feiras locais da região e em alguns sites de produtos artesanais.

Nos brinquedos, estão explícitos não apenas as identidades regionais, mas também *o olhar e a visão de mundo de quem os produz*. Toda manifestação cultural é reflexo de uma visão de mundo e o brinquedo, como elemento cultural, também vai ser perpassado por uma ou mais visões de mundo – de quem o faz. Portanto, os brinquedos de Miriti estão impregnados de símbolos e cabe a nós, pesquisadores, educadores e observadores, nos atentarmos para estas singularidades. Como nos aponta Paulo Freire (1992):

Volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como eles fazem sua leitura de mundo [...] de sentir sua cultura, sentir sua religiosidade de forma respeitosa de forma dialética e não como se fosse expressão pura de sua alienação (FREIRE, 1992, p. 55).

Sendo assim, para os grupos populares, como as comunidades dos ribeirinhos, a linha entre a realidade e o mundo místico faz parte de suas visões de mundo e consiste numa linha sutil, onde ambos os eixos sempre se encontram. É muito importante analisar essas duas maneiras de conhecer e realizar, pois tais modos de ser estão sempre integrados um no outro.

Os produtos artesanais são feitos manualmente, mas nem sempre o artesão se apropria totalmente de suas matérias primas, pois, em muitos casos, é necessário comprar o material para, assim, começar a produção. No entanto, é fato que quem os produz é protagonista de suas ações e conhece passo a passo seu modo operante; é dono das ferramentas utilizadas; estabelece seu tempo e salário por tempo dedicado à produção (o que não ocorre na produção industrial, onde o trabalhador não conhece o passo a passo da produção e nem pode estabelecer o que receber por tempo trabalhado). Mas, sobretudo, a resistência dos brinquedos regionais, em um mundo tão industrializado, é a luta pela continuação da história do povo de onde ele deriva e da cultura que ele produz – é o movimento que é passado de geração em geração, como nos afirma Dias (2004), em sua tese de mestrado:

Durante a observação do processo de construção do brinquedo do miriti e nas conversas com os artesãos e suas famílias, foi possível observar processos de aprendizagem, onde prevalece a afetividade na construção do conhecimento no cotidiano. [...] Adultos e crianças convivem num ambiente no qual a troca de saberes se dá a partir da observação, no olhar apurado, na oralidade sendo a escola, a casa, o ateliê, a casa do vizinho que é artesão, é artista e sobretudo educador (DIAS, 2004, p. 92).

Outro ponto que distingue a produção industrializada da produção artesanal é o caráter educativo que possui, pois, como dito acima e de maneira bastante clara, as oficinas se tornam espaços de aprendizagem, onde se aprende a confeccionar o brinquedo como ação posta em prática para que se garanta que as próximas gerações os conheçam – conhecendo, assim, suas culturas comunitárias e, em certo sentido, a si mesmas: algo que destoa um pouco do contexto das grandes cidades.

Assim, seria até mesmo trivial a constatação de que a produção do brinquedo – e sua conseguinte transformação em mercadoria embebida de significados – obedece a uma métrica atada aos valores e representações

hegemônicos e que esses valores e representações pululam o imaginário infantil em diversos níveis. **Será mesmo assim?** Como isso se dá?

I. Brinquedo, cultura e criança

O brinquedo, diz Walter Benjamin, é “um mudo diálogo da criança com o seu povo” (BENJAMIN, 1984, p. 74), ressaltando o trâmite fundamental entre a criança, o contexto social e o brinquedo – onde este último funciona como um mediador de tal trâmite, um termo médio, que serve de canal de escoamento de símbolos e de significados. Assim, o brinquedo pode ser definido como uma peça cultural, imanente ao esteio de uma certa configuração social, econômica e mesmo política, imersa num universo simbólico específico e cujo manuseio é altamente influenciado pela subjetividade de quem brinca. “É fundamental compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança” (ALMEIDA, 2003, p. 37), que o “modo brincar” é distinto do brinquedo em suas qualidades primárias e secundárias e em sua funcionalidade pré-codificada, ou seja, naquilo que foi projetado para ser.

Neste sentido, Varotto e Silva (2004) falam de uma “cultura lúdica” como traço distintivo do brinquedo, ressaltando que:

A construção cultural do brinquedo se opõe, às vezes, ao próprio ato de brincar, tornando-se não apenas uma atividade natural do indivíduo, mas também dotada de signos que são construídos cultural e socialmente. Assim, a cultura lúdica é o conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível e ela se diversifica de acordo com o ambiente sócio-cultural, as condições sócio-econômicas, gênero, raça/etnia e a idade das crianças a idade das crianças (VAROTTO & SILVA, 2004, p. 174-175).

Dessa forma, uma definição instrumental do brinquedo será: um objeto cultural, permeado de símbolos e significados, de caráter lúdico e cujo manuseio não prescinde de seu projeto primário enquanto objeto.

O brinquedo é um objeto produzido pelas sociedades e cada sociedade tem seu modo e maneira de produzir cultura. O brinquedo faz parte e está inserido dentro de uma representação cultural e a relação da criança com o brinquedo representa um modo de inserção social. É através do brinquedo, e das brincadeiras, que a criança se afirma enquanto sujeito pertencente à sociedade – sociedade que está permeada de símbolos e significados.

Todo brinquedo carrega em si, não apenas aquilo que o adulto intui ser o “espírito” infantil, mas toda a cultura em que se insere a produção desse

brinquedo: “[...] uma época, um modo de ver o mundo e de relacionar-se com as crianças. Uma forma de educar e apresentar a tradição, um projeto de sociedade” (PEREIRA, 2009, p. 2).

Sendo o brinquedo um modo de produção cultural, nele podemos constatar como o adulto envolvido com a produção e confecção de brinquedos industrializados, que produz brinquedos tendo a criança como seu alvo principal, afirma os valores e as crenças hegemônicas da sociedade. Como exemplo disso, podemos pensar que cada sociedade tem seus modos de sentir e interpretar o brinquedo.

No Brasil, um país tropical, rodeado de praias, é comum encontrarmos, em algumas regiões, mulheres se bronzeando nas areias das praias. Logo podemos observar algumas indústrias produtoras de brinquedos produzindo bonecas de diversos tamanhos e cores, lançarem modelos trajando biquínis. No entanto, o que, nesse contexto, é visto com normalidade, seria totalmente repudiável em um país islâmico, por exemplo, que valoriza o esconderijo do corpo da mulher através de vestimentas compridas.

2.1 Os brinquedos e as crianças

O brinquedo, como produção cultural, é importante porque é por meio dele, seja ele um brinquedo produzido pelas indústrias ou até mesmo um pedaço de madeira (uma caixa de papelão ou uma tampa de garrafa), que a criança circula entre o real e o imaginário. “A criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÉRE, 2001, p.105).

Ou seja, o objeto se transforma em um instrumento de reprodução dos sentidos lúdicos da criança até que entre a fantasia do faz de conta: é através dele que a criança protagoniza, intervém e explora o mundo que a cerca, usando como fundo o seu cotidiano com seus pares e com o adulto. Exemplo disso é uma criança brincando de casinha com panelinhas e bonecas: ela vai reproduzir, interpretativamente (CORSARO, 2002), de maneira dialética, o cotidiano e a realidade de sua casa, de sua família, bem como daquilo que observa nos demais espaços em que está inserida (escola, instituição religiosa,

casa de outras crianças ou parentes), como também nas mídias (televisão, internet, etc.). “Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p.85).

No brincar, o brinquedo (independente de sua origem orgânica) tem a função de substituir os objetos reais e se tornar o transporte, o mediador da criança para o mundo da imaginação. Esse mundo imaginário é sempre um lugar onde a criança pode – mesmo que inconscientemente – colocar seus medos, suas frustrações, suas expectativas a respeito do mundo e sobre sua relação com o adulto – ou até mesmo finalizando ou escrevendo um novo roteiro para acontecimentos vividos.

O brincar faz parte da cultura em que a criança foi introduzida. “A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais” (BROUGÉRE, 1998, p. 27). Assim como a roupa que se veste, a música que se ouve, o programa que se assiste, o brinquedo também é influenciado por uma “cultura lúdica”, que permite a criança o direito do brincar. Na cultura em que estamos inseridos, o brinquedo é, geralmente, considerado um objeto exclusivo das crianças. Os adultos presenteiam crianças com brinquedos, esperando que as mesmas possam se divertir, se distrair e reafirmar seu “espírito” infantil.

A cultura sofre mudanças no decorrer do tempo e seus elementos também são influenciados e modificados. O brinquedo, enquanto elemento da cultura, se transforma e ganha outros papéis na sociedade, mas, para a criança, continua a ser um elemento de transmissão de conhecimento e interposição cultural, social e afetiva. A título de exemplo, podemos falar sobre as bolas de gude, tão utilizadas pelos meninos (em sua maioria), que brincam na rua, disputando acertos de bolas sobre as bolinhas de gude do “adversário”, com o objetivo de capturá-las, ganhando, como prêmio, todas as bolinhas acertadas.

Ainda existem meninos que brincam com o jogo das bolinhas de gude, mas com as transformações da sociedade, com a chegada das tecnologias, esses brinquedos e brincadeiras têm sido substituídos por brinquedos tecnológicos, levando a uma nova concepção de brinquedo e de brincadeira. Da mesma forma, ainda existem brinquedos que resistem às modificações externas do tempo e se perpetuam de geração a geração. Ainda que seja mais

raros, é possível encontrar crianças soltando pipas sobre lajes, quintais e ruas assim como podemos ver meninos e meninas brincando com bonecas e carrinhos (mesmo que estes objetos tenham sofrido intervenção tecnológica).

As diversas culturas infantis que resistem ao tempo, aos avanços tecnológicos e à homogeneidade cultural são vistas em pequenos grupos regionais, como as brincadeiras e os brinquedos de cada região que são transmitidos de uma geração para a outra.

Visando e reconhecendo o brinquedo como objeto de cultura é importante ressaltar que o sujeito que manuseia o brinquedo não nasceu com tal intuição ou geneticamente sabendo assim fazê-lo: reconhecemos no objeto um elemento lúdico porque assim foi construído socialmente e historicamente. É possível aprender a ver e a reconhecer, por meio de um processo de representação social, os brinquedos como um modo de significação para nos entregarmos à ludicidade. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessitam de aprendizagem.” (BROUGÈRE, 1998, p. 2).

Para pensar na relação da sociedade com o brinquedo é importante considerar que todos esses componentes sofrem e são influenciados pelas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas. Segundo Walter Benjamin (2002), nas sociedades pré-capitalistas, os brinquedos eram produzidos de forma artesanal, como uma maneira de interação entre a família e a criança: a fabricação tem como um dos aspectos a duração dos objetos. O que, como temos assinalado até aqui, mudou drasticamente com o advento da modernidade e do capitalismo.

2.2 Breve pesquisa de campo

Com o intuito de obter um substrato mais concreto para as análises traçadas até aqui, foi realizada uma série de entrevistas semiabertas com crianças de diferentes classes sociais, que constituíram dois grupos socioeconômicos, etários e territoriais, respectivamente: alunos de uma creche-escola situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, bairro de Laranjeiras, e crianças que participam do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), política pública do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no

bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Quanto ao corte etário: o primeiro grupo é composto de crianças de 3 anos de idade, do segmento da Educação Infantil, e o segundo, de crianças de 11 a 12 anos.

Como diretriz de classificação socioeconômica foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2015): crianças pertencentes a uma classe alta (A1), residentes de um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, e crianças pertencentes a uma classe baixa (D e E), beneficiárias do Programa Bolsa Família e usuárias da rede de assistência social local (CRAS, CREAS, etc.).

Uma explicação sumária foi dada às crianças, em palavras compreensíveis para elas, para que soubessem sobre a natureza da entrevista. As crianças que quiseram participar se sentaram em roda e foram dando suas respostas, com perguntas previamente definidas.

As perguntas foram as seguintes: 1) Qual é o seu brinquedo preferido? 2) Onde você fica sabendo de um brinquedo novo? 3) Quem compra seus brinquedos? 4) Você tem muitos brinquedos? 5) Brinca com todos? 6) Onde você costuma brincar com seus brinquedos? 7) O que um brinquedo precisa ter para ser legal? 8) Se você fosse criar um brinquedo novo, como ele seria?

Abaixo, as entrevistas serão apresentadas e, em seguida, abordaremos as respostas dadas dentro dos pressupostos teóricos expostos até aqui.

Grupo 1:

Clara, 3 anos:

1) Livro das Princesas e as Princesas.

2) No celular da mamãe aparecem brinquedos pra comprar.

3) Papai.

4) –

5) Só brinco com os brinquedos velhos, porque o novo, minha mãe fala que vai quebrar e ficar sem, e não pode trazer pra escola os brinquedos novos, só os velhos.

6) Na minha casa e na pracinha e no Parque Guinle.

7) –

8) Seria igual a todas as princesas que andam do filme.

Bernardo, 3 anos:

1) Patrulha Canina:

2) Na loja e na televisão do papai.

3) A vovó e o papai.

4) –

5) Só com os brinquedos da varanda e os brinquedos novos, porque tem brinquedo quebrado que o papai vai consertar.

6) Lá no play e na sala da minha casa.

7) –

8) Seria grande... Grande e sem a bateria, porque acaba.

Bernardo V., 3 anos:

1) A bola e o carro.

2) No shopping.

3) A mamãe.

4) Tenho.

5) Com a bola e o carro vermelho.

6) Na minha casa.

7) –

8) Ele ia andar comigo na rua.

Pedro, 3 anos:

1) O Hulk.

2) Na loja do shopping.

3) A mamãe.

4) Tenho o Hulk, o Dinossauro e o Rinoceronte. O martelo do Thor, a vovó guardou.

5) –

6) Na escola e lá na minha casa.

7) Olho, boca e capa.

8) Seria verde e faria assim, ó [posição de enfrentamento, simulando uma luta).

Grupo 2:

Ana Beatriz, 12 anos:

1) Patins, totó... Gosto de brincar de pique-esconde na rua... Vários.

2) Internet, televisão...

3) Meu pai, minha mãe. Às vezes eu ganho de aniversário da minha tia... Da minha irmã.

4) Dá pra contar no dedo...

5) Sim.

6) É... na rua, em casa... No projeto.

7) É... Sei lá... Veio na minha cabeça e eu esqueci... Hum... Não sei.

8) Ia criar uma máquina. Aí eu ia criar um brinquedo nela, ia fazer várias coisas lá (risos).

Ana Clara, 12 anos:

1) Ah, nenhum (risos)... Ah, não, sinuca, sinuca, sinuca. Tenho sinuca no telefone e fico jogando. E bicicleta.

2) Televisão.

3) Meu pai. Meu pai.

4) Não.

5) Sim.

6) Em casa. Na rua. Na casa dos outros.

7) Ah, tudo. Ah, não sei. Tudo.

8) Ah... Hum... Não sei.

Maria Eduarda, 12 anos:

1) Ah, sei lá, eu gosto de brincar com todos... Banco Imobiliário com cartão.

2) Pela televisão, pela internet. Ou os “zotro” comenta às vezes na loja, também.

3) Às vezes meu pai, às vezes minha mãe e às vezes eu ganho.

4) Não, não gosto de brincar muito de brinquedo não, gosto de brincar de queimado, essas coisas.

5) –

6) Na rua.

7) Sei lá, qualquer coisa. Ah, sei lá, negócio de cartão, quase realidade (risos)... Sei lá, tem que ter alguma coisa.

8) Ah, eu fazia tipo igual o Banco Imobiliário, só que eu ia fazer diferente. Ia ser maior e ia ter dinheiro de verdade. Quem quiser brincar, teria que pagar uma certa quantidade.

Kauã, 10 anos:

1) Bola, Xbox, bola e o celular.

2) Na televisão e na internet.

3) Meu pai.

4) Não...

5) Sim, menos com o Xbox que eu não tenho.

6) Na rua, no condomínio.

7) Funcionar.

8) Que dá pra todo mundo brincar, se divertir e ser legal.

2.3 Análise das entrevistas:

Chama a atenção o fato de as crianças, de ambas as classes, ainda ocuparem espaços comunitários e fazerem destes, territórios lúdicos, mesmo com o notório crescimento da violência urbana e o com o fato de o cotidiano

das famílias, em geral, ser bastante marcado pelo ritmo próprio da vida urbana – isso é bastante evidente no grupo 1, onde as crianças ainda são muito pequenas e não possuem autonomia para se locomoverem sozinhas, mas também é visível no grupo 2.

Outro elemento pertinente de se frisar é que as crianças do grupo 2 não necessariamente possuem uma relação direta com o brinquedo, no sentido de tê-lo como elemento principal de suas culturas lúdicas. Essas crianças estão mais vinculadas a uma cultura brincante que independe do tipo de brinquedo que elas têm em mãos: o primordial é o ato de brincar, de maneira que uma delas chega a dizer que não se importa muito com brinquedos, mas com brincadeiras. Pode-se dizer que essa afirmação, em relação ao grupo 1, se deva à diferença de corte etário. Não obstante, tal constatação não contradiz o fato de que as crianças dessa faixa etária ainda desejam ter brinquedos e idealizem um tipo de brinquedo existente (o caso do menino cujo brinquedo preferido é um que ele não possui) ou não (os casos em que as crianças usaram a imaginação para pensar num brinquedo novo).

Quanto as crianças do grupo 1, é interessante notar que nem todas elas tenderam para um tipo de brinquedo midiático. Uma das crianças, por exemplo, citou brinquedos genéricos como uma bola e um carro, o que nos aponta que a influência midiática é difusa e não focal, não sendo uma regra que ela modele os gostos e inclinações das crianças – mesmo de crianças pertencentes a famílias com alto poder aquisitivo e, portanto, mais fortemente vinculadas a um contexto de consumo.

É também flagrante a interferência do adulto no processo de brincar e de manusear o brinquedo, especialmente no primeiro grupo, onde se nota um tipo de cuidado maior com o brinquedo, talvez como fruto da sua dimensão de posse, propriedade e mercadoria adquirida. Recomendações de não levar para a escola brinquedos novos, só os velhos ou apenas os “brinquedos da varanda”, sugerem uma noção dos adultos responsáveis por essas crianças sobre o processo de brincar – noção que impõe limitações ao brincar e à cultura lúdica das crianças, opondo, por exemplo, “brinquedos inteiros” a “brinquedos quebrados” e “brinquedos velhos” a “brinquedos novos”, criando

uma dualidade que deriva mais da perspectiva adulta do que da perspectiva infantil do processo.

Conclusão:

Em vista das análises estabelecidas acima, podemos postular que, como fundamento teórico basilar de toda a problematização sobre as relações postas em exame neste trabalho, encontra-se a tese de que há uma simetria entre os domínios cultural, político e econômico, sendo a dimensão lúdica um espectro que perpassa todas essas dimensões – alimentado por elas e, em algum grau, conferindo substância às mesmas.

No entanto, como estabelecido, esse processo é desigual: na esteira da industrialização dos brinquedos, modos hegemônicos de representar o mundo são subjetivados e naturalizados pelo público infantil, assim como o caráter cultural-identitário e regional dos brinquedos que, apesar do pretenso apelo ao multicultural feito pelo meios de comunicação, segue sendo sobrepujado dentro de uma lógica mercantil de massa – muito embora haja resistência a esse processo: resistência politizada, sim, mas não perpassada pelas artificialidades da ação coordenada, antes, emergindo como um movimento natural de um povo que, através do artesanato e do brinquedo, segue sendo o que ele é em essência: um povo.

Acerca da pesquisa de campo realizada, pudemos ver como essas relações são modeladas dentro da subjetividade infantil, obedecendo a certos recortes etários e de classe. Vimos como a posse dos brinquedos passa pela mediação de determinados adultos que, tomando o brinquedo como uma mercadoria pura e simplesmente (e não necessariamente como um caldo lúdico-simbólico), pode vir a limitar seu uso e sua fruição por parte das crianças. Vimos também como, em outros contextos, a subjetividade acaba por ter primazia sobre a estrutura a partir da qual o brinquedo foi forjado.

Na esteira dessas reflexões, podemos e devemos pensar acerca do papel que a escola – enquanto instituição que forma, antes de tudo, seres humanos e cidadãos – deve desempenhar no processo de construção das culturas lúdicas e dos diversos saberes envolvendo o brincar. Teria ela o papel de orientar os pais quanto á necessidade de liberar as crianças, o quanto for possível, de modos formatados e socialmente encaixotados de manuseio de brinquedos? Qual é o limite entre o âmbito escolar e familiar? Até que ponto a escola, como instituição formadora, pode intervir no modo de operar desta

última? Reflexões deste tipo nos levam a conclusão de que o processo educativo, em seu caráter humanista, não pode prescindir da integração dos diversos setores em que a criança está inserida. Ora, se o ser humano é uma realidade integral, que só pode ser compreendida em sua totalidade, a escola e a família devem colaborar no processo de formação dos indivíduos que são as crianças: isso inclui, certamente, intervir para que ela extraia do brincar o necessário para o seu pleno desenvolvimento: do *bem brincar* ao bem viver.

Referências Bibliográficas:

ABEP. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2015.

ALMEIDA, JORGE. **Mídia, Opinião Pública ativa e Esfera Pública democrática**. Trabalho apresentado no GT Comunicación, Médios de Difusión y Política del IV Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación (IV ALAIC). 12 a 16 de setembro de 1998.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 11ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANTÉRIO, D.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Relação sociocultural dos brinquedos artesanais vendidos em feiras livres. **Educação e Realidade**, v. 37, p. 923-941, 2012.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 4a Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CARVALHO, N. C.; Claudete do Socorro Quaresma da Silva . A cultura e a educação amazônica na arte dos brinquedos de miriti. **Eccos Revista Científica** (Online), v. 27, p. 17-229, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71523347002.pdf>>. Acesso em 18 de set. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto (Portugal), n. 17, p. 113-134. 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 18 de set. 2017.

DIAS, Josiane de Almeida. **Representações sociais na construção do brinquedo de miriti**: uma manifestação da motricidade humana. Dissertação

(Mestrado em Motricidade Humana)- Universidade do Estado do Pará, Belém, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HALL, Stuart. **A questão multicultural**. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LIMA, Venício A. de. Os mídia e o cenário de representação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38. Dez/1996.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

NOGUEIRA, Luciana de Medeiros. A influência das novas tecnologias no contexto escolar. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PEREIRA, R. M. RIBES. **Uma história cultural dos brinquedos**: apontamentos sobre infância, cultura e educação. Revista teias (UERJ. Online), v. 10, p. 1-20, 2009.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SILVA, Maria Beatriz Oliveira da. Obsolescência programada e teoria do decrescimento versus direito ao desenvolvimento e ao consumo (sustentáveis). **Veredas do Direito** (Belo Horizonte), v. 09, p. 181-196, 2012.

STRAUSS, C. L. **Tristes Trópicos**. Buenos Aires: Paidós, 1992.

VAROTTO, Mirte A; SILVA, Mauricio Roberto da. Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pela criança. **Motrivivência**, ano 17, n. 23, p. 169-190. Dez./2004.