



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



## INCIDÊNCIAS DE MUTAÇÕES CULTURAIS NO BRINCAR CONTEMPORÂNEO E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

LEILA DA FRANCA SOARES

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

### RESUMO

Trata-se de uma investigação sobre a incidência de mutações culturais no brincar contemporâneo da criança de quatro a cinco anos e suas implicações na aprendizagem. Primeiramente, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, contemplando referências da Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicanálise, além de outras da Educação Infantil. Posteriormente, desenvolve-se pesquisa de campo, em Salvador- Bahia, em dois momentos: sem e com intencionalidade pedagógica. A pesquisa revela que o brincar é inerente à criança, com função específica, apesar de influenciado pelas mutações culturais. Entretanto, a relação da criança com o objeto de brincar, na contemporaneidade, apresenta dinâmica na qual este também se mostra presentificado, abrindo espaço de reflexão sobre uma nova relação com o objeto de conhecimento.

Palavras-Chave: Mutações culturais. Brincar contemporâneo. Educação infantil.

### ABSTRACT

It is an investigation into the incidence of cultural mutations in the child's contemporary play of four to five years old and its implications for learning. First, is realized a bibliographical research, considering the references Anthropology, Sociology, Philosophy and Psychoanalysis, and other of the Infantile Education. Later, develops fieldwork in Salvador-Bahia, in two moments: with and without pedagogical intentionality. The survey reveals that the play is inherent in the child, with a specific function, although influenced by cultural changes. However, the child's relationship with the object of to play, in contemporary times, presents dynamic in which this to play also shows, opening space for reflection on a new relationship with the object of knowledge.

**Keywords:** Cultural Mutations. To Play Contemporary. Childhood education.

### Introdução

O texto, ora, apresentado, é fruto de uma pesquisa de doutorado[i], tendo como objetivo discutir sobre as possíveis relações entre a incidência de mutações culturais no brincar contemporâneo e suas implicações na aprendizagem. Atualmente, somos surpreendidos, tanto nas instituições escolares, quanto em outras situações enquadradas no espaço

social, pela grande quantidade de novos personagens infantis que nos são apresentados pelas crianças, chamando-nos a atenção, uma certa forma de relacionar-se com esses objetos, que nos parece inédita, em virtude da presença de alguns elementos (velocidade, consumismo, virtualidade e uso descartável do objeto) reconhecidos, na pesquisa, como próprios do brincar contemporâneo.

O caminho metodológico, inicialmente de base teórica foi orientado pelos seguintes pressupostos: 1) Se é certo que as crianças de hoje apresentam diferenças no seu modo de brincar, no entanto, brincam, pode-se supor que o brincar é próprio da infância; 2) Se o brincar é próprio da criança, pode-se supor que ele cumpre aí uma função; 3) Se as formas do brincar, na contemporaneidade, diferem daquelas reconhecidas como próprias de outros tempos histórico-sociais, pode-se supor que a relação sujeito-objeto, no brincar de fazer de conta da criança, muda, sob a influência de mutações culturais.

Buscando oferecer contribuições para a prática da Educação Infantil, pois é, nesse momento da escolaridade, que a criança adquire a capacidade de fazer de conta (GOULART, 2005, p. 53-54), utilizando-se da capacidade representativa para relacionar-se com o objeto de conhecimento e, assim, produzir conhecimento, a pesquisa realizou trabalho de campo, o que lhe permitiu observar e refletir sobre a forma pela qual as crianças se relacionam com o objeto na cena brincante e na cena aprendente. A nosso ver, as conclusões não se fecham, antes abrem novos espaços de investigação, mostrando que a dinâmica do brincar tanto quanto a do aprender é uma escrita que aposta sempre no devir.

### **A relação com o objeto na cena brincante**

As explicações a respeito das diferentes teorias sobre o brincar, dos conceitos de jogo e brincadeira estão além de um entendimento linear, defendendo os autores que disso tratam a importância de aspectos biológicos, psicológicos, socioculturais, filosóficos, isolados ou em conjunto. Brougère (2011, p. 30), por exemplo, aponta a importância da cultura para a compreensão do que seria o jogo, afirmando:

[...] longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.

Isto quer dizer que para fazer parte de um jogo, como um todo, é necessário ultrapassar o alcance das capacidades relacionadas ao desenvolvimento humano, isto é, não basta apenas adquirir a função simbólica para produzir o brincar de fazer de conta, pois faltariam os elementos carregados de cultura para possibilitar o seu acontecimento. No momento em que as crianças estão envolvidas numa brincadeira, organizada num espaço/ tempo e regida por regras próprias, existe a possibilidade de interpretação da realidade, assim como de sua recriação. Os movimentos oportunistas dentro do brincar são importantes para que esses pequenos possam reconhecer-se como produzidos/produtores de cultura, como também sujeitos de desejo.

As teorias psicológicas, por sua vez, muito contribuem para o entendimento do brincar, principalmente, no que concerne a essa dimensão social. Cerisara (2011, p. 127), ao abordar sobre suas implicações no brincar da criança, analisa algumas contribuições elaboradas por Vygotsky, as quais lhe permite dizer que a realidade assume uma função em relação ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora da criança. E acrescenta:

[...] a nova criação pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum outro objeto real. [...] Um bom exemplo disso, em nossos dias, seria a presença do computador, que, ao existir na vida humana, traz consigo uma força ativa, nova, capaz de gerar modificações na forma de viver dos homens.

Poderíamos supor, então, que muitos jogos infantis, hoje, são “falados” e vivenciados por meio da linguagem virtual. E nos parece mesmo que essa linguagem aponta para uma nova tendência, no jogar da criança, o que nos remete, novamente, a Brougère (2011, p. 24), por concordarmos com o seu conceito de “cultura lúdica”, a partir do qual ele aborda a relação existente entre cultura, na qual a criança está inserida como produto e produtora desta, e o seu brincar, apontando para a existência de elementos específicos, no ato do jogar, indispensáveis ao seu funcionamento e que estariam entrelaçados com o social. “Cultura lúdica”, na formulação brougeriana, seria, assim, formada por esquemas e organizada numa estrutura com regras específicas, permitindo à criança fabricar uma realidade outra, diferente daquela da vida real da qual faz parte. No entanto, Brougère (2011, p. 23-24) adverte:

. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.[...]. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. [...] conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em

função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.

Parece-nos possível afirmar, então, que existe uma relação dialética entre jogo e cultura, pois a cultura influencia o jogo, assim como o jogo permite o enriquecimento da cultura lúdica que, por sua vez, enriquece a atividade lúdica. Dessa forma, não há outra maneira de a criança produzir sua cultura lúdica se não for através do seu brincar, ou seja, das experiências lúdicas vividas desde quando era bebê, dos momentos partilhados com os companheiros da mesma idade e também os de faixas etárias diferentes, assim como com os diversos objetos disponíveis na brincadeira.

Refletir sobre a relação estabelecida pelas crianças com o objeto, na cena brincante, nos obriga a aceitar, primeiramente, que, a partir do momento em que esses sujeitos adquirem a capacidade de representação, são capazes de produzir uma brincadeira de faz de conta, mesmo entendendo que essa condição não seja determinante. Levando em consideração as contribuições piagetianas em relação ao desenvolvimento cognitivo humano[i], é no sub-estágio pré-operatório que encontramos a capacidade de representação, como recurso conquistado por esses pequenos sujeitos. Piaget (1983, p. XIV) afirma:

[...]. As atividades de representação (o jogo, o desenho, e sobretudo a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstituir no plano das imagens e das experiências mentais. [...] implicando portanto uma modificação qualitativa na estrutura.

Para o autor, portanto, as atividades de representação proporcionam ganhos em relação à qualidade do pensamento da criança. O jogo, por exemplo, permite que esse pequeno sujeito possa produzir uma cena no brincar, utilizando-se da imagem, que marcaria um avanço em relação à sua ação. Este é o jogo que nos interessa.

Ao analisar a linguagem como um sistema de signos, importante na relação entre o homem e o seu ambiente, e afirmar que os sistemas de signos e instrumentos são organizados pela sociedade, ao longo do tempo, tendo este a capacidade de modificar o desenvolvimento da cultura, Vygotsky (1998, p. 9-10) esclarece:

[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. [...] o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Dessa maneira, é possível dizer que a sociedade e a cultura interferem no processo de construção de conhecimento do sujeito, pois não basta, apenas, alcançar a capacidade de representação, como forma de marcar uma evolução no pensamento, sendo necessária a presença de elementos que permitam dar sentido a essa capacidade. Assim, se o brincar ao qual nos referimos, nesse estudo, tem a ver com o fazer de conta, diz respeito também aos momentos nos quais as crianças experimentam ser quem não são, encarnam personagens infantis e dão forma ao imaginário sustentadas pelo simbólico. Esta cena só acontecerá porque a criança, tendo adquirido a capacidade de representação, poderá evocar objetos, no seu ato de brincar, mesmo que eles não estejam presentes.

Kishimoto (2011, p. 43-44), ao analisar os tipos de brincadeira, expõe considerações importantes a respeito do faz de conta:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. [...] O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

É comum às crianças que já adquiriram a capacidade de representação fazerem de conta que são determinados personagens infantis, durante um espaço de tempo, que não é cronológico, pois não é este tempo que, nessas situações, funciona como limite, no trânsito entre o imaginário e a realidade. As crianças investem em brincar de serem quem não são, independente de possuírem brinquedos, de estarem em lugares específicos ou de contarem com outras crianças. Esses pequenos sujeitos não esperam por um ambiente preparado, por uma ocasião determinada ou por qualquer instrução para que possam mergulhar no mundo fantástico. Simplesmente, transformam espaços em cenas, objetos em artefatos para sua brincadeira e adentram o universo imaginário, regidos por suas próprias leis. Assim fazem, utilizando-se, muitas vezes, da identificação com personagens de enredos infantis, de recursos imaginários (MOLINA, 1998), para revelar os seus desejos, angústias, tristezas, alegrias, dúvidas, certezas, questionamentos. Dessa forma, através da fantasia, constroem e elaboram respostas e conceitos a respeito da sua realidade. Soares (2007, p. 59) acrescenta:

[...] Naquele momento, ela sabe, a lei é a da fantasia: pode imaginar-se ser o que não é, pode viver situações impossíveis, pode existir num tempo que não é cronológico e experimentar o que for necessário para elaborar soluções para as inquietações do momento.

Porém, ao deixar esse mundo fantástico, nem que seja por um intervalo, um outro espaço de tempo, a criança reconhece que as leis, então, são outras. Aliás, é exatamente para entender essa nova ordem e poder assimilá-la que

ela busca essa viagem com destino à fantasia [...].

No momento em que as crianças estão imersas no mundo imaginário, movidas pela fantasia e sustentadas pela função simbólica estão, através da instância imaginária, experimentando situações nas quais procuram encontrar respostas para seus questionamentos em relação à realidade. Nesse caso específico, estamos nos referindo ao brincar de fazer de conta, à identificação aos personagens infantis, como produção imaginária da criança.

Sabemos que os pequenos sujeitos que interessam à pesquisa estão, a todo tempo, tomados por uma variedade de personagens infantis, quer seja nas escolas, nas lojas de brinquedos, nas livrarias, nas bibliotecas, nos parques, nas *lan houses*, ou ainda, através das propagandas, da internet, dos livros de histórias, dos magazines, dos jogos virtuais, dos DVD, dentre outros. De uma forma ou de outra, as crianças se encontram com esses personagens e constroem suas relações, permeadas pelos elementos que conseguem disponibilizar, cada uma os seus.

Quando as crianças se emprestam da roupagem de determinados seres inanimados e entram no mundo fantástico para se utilizarem do que esses personagens lhes podem oferecer, elas experimentam, por um determinado momento, serem quem não são, “vestirem-se” da pele desses seres, portando em seus próprios corpos os “super poderes” adquiridos. Nessa cena, há um fazer de conta no qual a criança é o próprio personagem reinventado, no seu tempo, movida pelo desejo de buscar respostas sobre os questionamentos a respeito do entendimento da realidade. A criança que já adquiriu a capacidade de representação, vive um determinado personagem, através de si mesma, sem que haja qualquer distância entre ela e o objeto, acessível no mundo imaginário. Esta, com certeza, é uma das possibilidades de relação entre a criança e o objeto, no momento do seu brincar de fazer de conta. Mas seria a única forma com que as crianças contariam para encontrar-se com os personagens infantis? Continuamos observando, ainda hoje, o interesse de crianças por vários personagens infantis, experimentando ser um deles, a seu modo. Porém, o que notamos também – e é o que chama a nossa atenção – é que esse movimento aparece, agora, impregnado de elementos novos que marcam uma diferença no brincar dos pequenos sujeitos que habitam nossa contemporaneidade.

Não é raro observarmos, por exemplo, o interesse dessas crianças por diversos personagens infantis, ao mesmo tempo. Além disso, a todo momento, esses pequenos sujeitos estão sendo apresentados a outros seres inanimados, o que os torna, muitas vezes, ávidos por possuírem sempre mais um, que logo é abandonado, prevalecendo o uso descartável do objeto. Com isso, as crianças correm contra o tempo para dar conta de estar em dia com essa dinâmica cujo tempo de permanência é tão fugaz e a necessidade de mudança é um desafio permanente. Se assim se pode dizer, para não sofrer, é melhor praticar o desapego, desde logo.

Esse movimento engendrado nas teias que sustentam a sociedade organizada pela tecnociência não é sem consequências para o brincar de fazer de conta das crianças. Elas, agora, estabelecem relações com os personagens infantis, regidas pelo consumismo[], pela velocidade, pelo uso descartável do objeto. A todo momento, um novo ser inanimado surge e, muitas vezes, elas não têm tempo para explorar, descobrir, reinventar o último objeto adquirido, porque já é hora de adquirir um mais novo, exposto no social, antes que seja tarde. Além disso, existe esse outro elemento muito importante que não podemos ignorar, que marca esse brincar da criança, em nossa contemporaneidade: a virtualidade[], ou seja, a forma pela qual esses seres inanimados se apresentam, através dos jogos virtuais, por exemplo.

### **A relação do objeto no brincar contemporâneo**

Se já não restam dúvidas de que as crianças podem adentrar o mundo fantástico para fazerem de conta que são determinados personagens e se relacionarem com os objetos na cena brincante, mesmo que estes não estejam presentes, bastando para isso que lhes seja possível representá-los, o que pensar, agora, quando essa relação se mostra atravessada por elementos, como: consumismo, velocidade, uso descartável do objeto e virtualidade?

Foi nesse momento que a pesquisa de campo, se impôs, muito menos por uma decisão metodológica – ainda que necessária – do que pelo próprio movimento do objeto que desdobrou esse outro lado para além do que já fora revelado.

Foram pensados dois momentos para a pesquisa de campo: sem e com intencionalidade pedagógica, supondo-se que, nas situações caracterizadas como aquelas em que o brincar aconteceria sem intencionalidade pedagógica, mostrar-se-iam com maior evidência, os elementos presentes na cultura, de maneira viva, em total movimento. Segundo Amorim (2001 apud BELTRÃO, 2005, p. 66-67) :

A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. [...] Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.

Foi nessa intenção que o primeiro momento da pesquisa de campo se configurou, pois o nosso cuidado, ali estava pautado, exatamente, pela possibilidade de ir até às crianças, de encontrá-las nos lugares onde poderia mostrar-se o seu brincar em movimento, numa invenção própria, em tempo real, dentro do próprio movimento da cultura no qual estavam inseridas. Escolhemos as lojas de brinquedo e as praças como lugares nos quais as crianças se expressam de maneira livre, em momentos de lazer, desprovidas de regras, a priori estabelecidas. Ou seja, não havia nesse caso, um objetivo pedagógico planejado para a vivência desses momentos, já que as crianças buscavam esses espaços, quer para apreciar, escolher e comprar um brinquedo, ou ainda, apenas para brincar, jogar, dentre tantas outras possibilidades inventadas. A escolha da loja de brinquedos, justificou-se, ainda, pela condição de poder esclarecer sobre a relação com o objeto, tendo em vista os indicadores velocidade, consumismo, uso descartável do objeto e virtualidade. Priorizamos também a ida a camelôs, supondo poder avaliar, dessa forma a força do discurso midiático na vulgarização de alguns brinquedos que, pelo preço, seriam de acesso restrito a algumas camadas da população. As praças, seriam os espaços nos quais as crianças poderiam, de fato, no auge da sua atividade criadora, revelar as suas mais variadas formas de expressão do seu brincar.

No segundo momento, caracterizado pela existência de intencionalidade pedagógica, a nossa investigação aconteceu numa escola da rede municipal da cidade. Nessa situação, por existir um planejamento previamente organizado pelo professor, supomos que muitas situações envolvendo o brincar da criança seriam influenciadas, modificadas, induzidas e produzidas, conforme as consignas dadas aos pequenos sujeitos. A nosso ver, quando há uma proposta, na rotina escolar, envolvendo a brincadeira ou o jogo como recursos pedagógicos, visando alcançar determinados objetivos e conteúdos, a inteireza ou a liberdade de agir, de certa forma, ficam comprometidas. A esse respeito, França (2009, p. 78) afirma:

[...] fica evidente a dicotomia criada entre brincar e trabalho, sendo que este último aparece como treino de determinadas habilidades para o futuro (escolaridade básica), em uma dimensão de eficácia e produtividade. [...]. De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente, que deve ser transmitido ao aluno, de outro, as atividades livres, recreativas, quando as crianças podem brincar para suprirem necessidades biológicas.

Na escola, os grupos que escolhemos, tendo em vista a faixa etária investigada, foram os grupo 4/ Matutino e Vespertino. A nossa permanência na escola se organizou, previamente, por observações das crianças, em situações de brincadeiras, entrevistas com as crianças e professores, registro de desenhos, utilização de alguns brinquedos adquiridos na loja e camelôs.

Vale dizer que um Roteiro construído para entrevista com as crianças indicava apenas pontos a serem esclarecidos, como por exemplo, seu sentimento em relação ao brincar, suas preferências em relação as brincadeiras e brinquedos, o que, ao longo da conversa, fomos adaptando, em função do que se mostrava necessário. Dessa forma, as entrevistas não aconteceram na mesma ordem de perguntas, conforme o Roteiro, pois o seu encadeamento esteve sempre atrelado ao que as crianças iam oferecendo em suas respostas.

Com frequência, durante as atividades propostas, ouvimos as crianças utilizarem, em suas falas, nomes de alguns objetos resultantes dos avanços tecnológicos proporcionados pelo progresso da ciência. Os termos “computador”, “tablet”, “celular”, “internet”, “chip”, “notebook”, “DVD” e a “televisão” foram utilizados, apropriadamente, pelas crianças, demonstrando que os referidos objetos fazem parte do seu cotidiano, no qual são utilizados com frequência, para atender às suas próprias necessidades e desejos e fortalecendo a ideia de que, se esses objetos, próprios da contemporaneidade, estão expostos no social, as crianças têm sido capturadas por eles.

### **As crianças apontam saídas**

O percurso de pesquisa permitiu identificar formas através das quais as crianças mostraram seus diferentes modos de relação com o objeto de brincar. Estamos chamando de saídas a estas formas de relação sujeito-objeto por entendermos que para cada uma das crianças a dinâmica encontrada realiza um jeito próprio de resolver uma situação de impasse na dinâmica de subjetivação.

A primeira saída encontrada diz respeito à utilização do objeto representado na cena que as crianças constroem no seu brincar, ou seja, não há necessidade de qualquer objeto, no real, para dar acesso ao mundo fantástico, apenas é necessária a capacidade de representação adquirida, as experiências vividas ou ouvidas de outro e as emoções.

Já a segunda saída, nos obriga a acreditar que o brincar só acontece porque há um objeto presentificado, ou seja, nessa forma de brincar, as crianças exibem objetos próprios dos avanços da tecnociência e disponíveis na cultura geral, os quais aparecem na cultura lúdica, como brinquedos capazes de permitir o acesso a um jogo específico. O computador, o tablet, o chip, a internet, o celular, por exemplo, permitem o transporte para um tipo específico de jogo, porém, sem esses objetos, não há possibilidade de jogo.

Por último, a terceira saída mostra que, apesar da utilização de um objeto também presentificado, não há acesso ao

brincar. Neste caso, a criança utiliza os objetos próprios da tecnologia, disponíveis na cultura, mas a cena é produzida, essencialmente no real. Aqui, o objeto permanece no real, não permitindo a passagem ao simbólico, pela via do imaginário, como no caso anterior.

Nesse ponto, talvez seja importante abordar uma questão de ordem ética sem o que poderíamos extrapolar, perigosamente, o campo de investigação, extraíndo das situações analisadas interpretações de natureza clínica. Desde o início, nosso interesse esteve voltado para o brincar infantil e, nessa cena, a relação da criança com seus objetos, no suposto de que aquilo que pode ser observado no brincar, enquanto produção imaginária da criança, poderá antecipar condições de desenvolvimento simbólico que o processo de aprendizagem irá requerer. O nosso interesse recaiu nesse ponto onde o brincar e a aprendizagem se imbricam, se interrogam, definindo-se como caminhos de acesso à realidade infantil. No nosso caso, quando está em jogo a possibilidade de mudanças nessa realidade por força de mutações culturais.

Trata-se, portanto, de enfatizar, nesse momento, a prevalência do olhar que poderíamos chamar de “pedagógico” sobre o clínico. Essa atitude teórico-metodológica nos permitiu evitar o risco de assumir uma postura clínica, quando as “saídas” das crianças pesquisadas sugeriam encaminhamentos voltados para diagnósticos de estrutura. Desviando-nos, portanto, da abordagem clínica, pudemos poupar todas aquelas crianças de 4-5 anos – sujeitos em estruturação – de inadequados diagnósticos de estrutura. Era bastante saber que elas nos davam pistas de estarem se estruturando psiquicamente, ao tempo em que também se desenvolviam biologicamente.

Se fazemos tais considerações, é por sabermos das consequências de um brincar que traz em seu movimento a obrigatoriedade de um objeto presentificado – o que ocorreu em algumas situações observadas. Segundo a Psicanálise, é necessário que a criança, ao brincar, possa transitar pelo mundo da fantasia, podendo, contudo, retornar à realidade, cessada a brincadeira. Dito de outro modo, que ela possa ter acesso ao simbólico, pela via do imaginário, o que supõe poder produzir uma brincadeira cujo objeto seja, obrigatoriamente, um objeto representado.

### **A relação do objeto no brincar contemporâneo e a aprendizagem**

Sabemos que, para que a criança aprenda, é necessário que haja uma certa distância entre ela e o objeto de conhecimento, a fim de tornar-se possível, para a mesma, manipular o referido objeto, e experienciar as informações coletadas, ora como verdadeiras, ora como falsas, num processo de construção de hipóteses e soluções a respeito de questões relativas ao conhecimento, podendo, assim, operar com autonomia diante desse processo. Desse modo, se não houver um espaço vazio entre o sujeito e o objeto de conhecimento, não haverá possibilidade de aprendizagem, pois o objeto estaria, nesse caso, colado ao sujeito, impedindo de ser por este apreendido numa operação simbólica. A condição de poder representar o objeto e não mais precisar deste de forma concreta, presentificada, garante à criança a possibilidade de dar conta de propostas mais complexas em relação à aprendizagem. Dessa forma, será possível, por exemplo, utilizar-se da metaforização e contar com recursos mais elaborados na produção de respostas relativas ao conhecimento, porque lhe será possível também, por um tempo necessário, transformar o objeto no que ele não é ou, ainda, inventar algo próprio a partir do vazio.

Uma questão significativa permeou essa relação sujeito-objeto, no que concerne à aprendizagem: o tempo. É preciso explicar: se é necessário que o sujeito seja autônomo, no seu processo de produção de conhecimento, para, então, ser capaz de criar respostas mais elaboradas e criativas, em condição de inventar, mais e mais, com os recursos de que dispõe, é porque, tendo o controle do próprio modelo de aprendizagem, pode governar seu próprio tempo, necessário ao investimento do objeto, às suas idas e vindas no inventário deste. A importância dessa articulação que, então, fazemos, entre as formas de brincar da criança e a aprendizagem mostra toda a sua pertinência, na medida em que, em ambas as ações, é fundamental esse intervalo entre o sujeito e o objeto, na sua relação com o outro, para que possa, individualmente, avançar tanto em relação à sua criação, na brincadeira, quanto também na produção de conhecimento. Desse modo, podemos dizer que o tempo é condição sine qua, tanto no caso do brincar, quanto no da aprendizagem, se as concebemos como operações que não podem ocorrer sem autonomia do sujeito em relação ao objeto.

Ao sustentar que os espaços de jogo e aprendizagem são coincidentes, apesar das especificidades de uma ação e de outra, estaríamos nos autorizando a dizer que essa forma de brincar, na contemporaneidade, pode ser um espelho do que podemos encontrar também na aprendizagem, pois, se na análise e interpretação do brincar, a pesquisa foi orientada pelo eixo da relação do sujeito que brinca com o objeto desse brincar, por homologia, orientando-nos pelo mesmo eixo, teríamos, no caso da aprendizagem, a relação do sujeito que aprende com o objeto de conhecimento. Isso equivale a dizer que, tal qual pudemos verificar, a partir dos resultados da pesquisa, que o brincar contemporâneo vem sofrendo alterações por força de mutações culturais em curso, a aprendizagem também estaria sob a influência do mesmo fenômeno.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. 2005. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. A cultura e a criança lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 19-32.
- CERISARA, Ana Beatriz. De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 123-138.
- DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FRANÇA, Gisela Wajskop. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões da nossa época, v. 48)
- GOULART, Íris B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum**: viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- MOLINA, Silvia. A pequena criança da psicopedagogia inicial. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n. 5, p. 15-20, 1998.
- PIAGET, Jean et al. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética. Tradução Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 2-64. (Os pensadores)
- SOARES, Leila da Franca. **Hora do Heroi**: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem. 2014.193f. Tese( Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- \_\_\_\_\_. **Quem tem medo do lobo mau?** um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relogio d'água, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[1] SOARES, Leila da Franca. **Hora do Heroi**: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem. 2014.193f. Tese( Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

[2] Piaget (1983) apresenta, sob a forma de três estágios, o desenvolvimento cognitivo, que começa desde o nascimento da criança e vai até a adolescência. O primeiro é o estágio chamado sensório-motor (do nascimento até os dois anos de idade); o segundo divide-se em dois sub-estágios: o pré-operatório (de 2 a 7 anos de idade) e o operatório concreto (de 7 a 11/12 anos de idade); e, por fim, tem-se o operatório formal (de 12 anos em diante). (PIAGET, 1983, p. XII).

[3] Bauman (2008) define consumismo como “[...] um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, ‘neutros enquanto ao regime’ (grifo do autor), formando-os na **principal força propulsora e operativa** (grifo do autor) da sociedade [...]” (BAUMAN, 2008,p.41).

[4] Entendendo-se “atual” como o contrário de “virtual”, e não de “real”, como nos esclarece Lévy(1996).

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem- GELING, email leilafrancas@gmail.com

Recebido em: 04/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: